



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TATIANE BRITO DOS SANTOS

**A INFLUÊNCIA DOS MARCADORES DE GÊNERO
(SEXO), DE COR/RAÇA E DE CLASSE/TRABALHO NO
ACESSO AO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 2009 A 2018**

TATIANE BRITO DOS SANTOS

**A INFLUÊNCIA DOS MARCADORES DE GÊNERO
(SEXO), DE COR/RAÇA E DE CLASSE/TRABALHO NO
ACESSO AO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 2009 A 2018**

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Tatiane Brito dos .

A INFLUÊNCIA DOS MARCADORES DE GÊNERO (SEXO), DE COR/RAÇA E DE CLASSE/TRABALHO NO ACESSO AO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 2009 A 2018 / Tatiane Brito dos Santos. - Londrina, 2021.
137 f. : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva .

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

1. Ensino Médio - Tese. 2. Sociologia - Tese. 3. Acesso - Tese. I. Silva , Ileizi Luciana Fiorelli . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

TATIANE BRITO DOS SANTOS

**A INFLUÊNCIA DOS MARCADORES DE GÊNERO (SEXO), DE
COR/RAÇA E DE CLASSE/TRABALHO NO ACESSO AO ENSINO
MÉDIO NOS ANOS DE 2009 A 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia - (PPGSOC), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva.
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Prof^a. Dra. Ligia Wilhelms Eras
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

Prof^a. Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Angelica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Marcia, minha grande inspiração de vida, mulher batalhadora, que todos os dias me move com o seu amor, sua alegria, sua motivação e o seu apoio em todas as minhas escolhas. Minha eterna gratidão e respeito.

À Prof^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, pela orientação, pelos ensinamentos, pela atenção e pelo carinho durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À Silvia Motta, pela amizade, pela confiança, pelos aprendizados diários durante todos esses anos e, principalmente, pelo incentivo tão necessário diante de um contexto difícil para a Sociologia.

Às professoras que aceitaram o convite de compor a banca examinadora: Prof^a Dra. Ligia Eras, à Prof^a Angela Maria de Sousa Lima e à Prof^a. Maria José de Rezende. Obrigada pela disponibilidade e pelas sugestões que enriquecem essa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos de curso.

À Universidade Estadual de Londrina e a todas/os as/os professoras/es, pela formação e suporte oferecidos durante toda a minha trajetória acadêmica.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **A influência dos marcadores de gênero (sexo), de cor/raça e de classe/trabalho no acesso ao Ensino Médio nos anos de 2009 a 2018.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta dissertação estuda os dados de acesso dos jovens de 15 a 17 anos ao Ensino Médio, no período de 2009 a 2018. O marco legal é a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que torna obrigatória a oferta do Ensino Médio para os jovens de 15 a 17 anos de idade, como última etapa da Educação Básica. A referida EC estabeleceu o desafio da universalização do acesso a essa etapa da educação, um passo importante para a concretização da escolarização no Brasil, sobretudo para uma parcela da população que não completava todo o processo de formação. Admite-se que as estruturas sociais brasileiras fizeram com que alguns grupos vivessem historicamente em condições desiguais e tais grupos podem ser categorizados segundo os marcadores de gênero (sexo), cor/raça e classe/trabalho. Destarte, o nosso problema de pesquisa é o seguinte: como se relacionam esses marcadores sociais com os processos de acesso e permanência escolar no Ensino Médio brasileiro? Para responder a essa questão, fizemos uma análise quantitativa de dados do INEP/MEC referentes aos números de matrículas nesse recorte temporal, tendo como foco os números de matrículas no estado do Paraná, entre os anos de 2009 e 2017. Partimos da hipótese que as desigualdades entre esses grupos regrediriam com o maior acesso à escola, a partir da implementação de programas sociais e educacionais e com a aprovação da EC nº 59/2009. No decorrer da pesquisa, observamos uma queda drástica dos percentuais de matrículas na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o que demonstra que a última etapa da Educação Básica continua sendo de difícil acesso e permanência para alguns grupos e estratos sociais da sociedade brasileira. Os negros são a maioria dos estudantes matriculados no Ensino Médio (a partir da junção das categorias negro e pardo), no entanto, também são os que menos concluem essa etapa. Notamos o mesmo na observação dos marcadores de gênero (sexo) e cor, isto é, as mulheres negras são as que menos concluem o Ensino Médio se comparadas com as mulheres não negras.

Palavras-chave: Ensino Médio. Gênero (sexo). Raça. Classe.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **The influence of gender, color/race and class/work markers on access to secondary education in the years 2009 to 2017**. 2021. 137 f. Dissertation Master in Sociology) – Graduate Program in Sociology, State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

In Brazil, some of the still persistent educational problems are access to and permanence in basic education. Based on this fact, we defined public secondary education as the object of research and the number of enrollments in this phase in the years 2009 to 2018. In 2009, from EC nº 59/2009, an important challenge arises in the face of the issue: universalization and mandatory access for young people aged 15 to 17 in high school until 2016, and in this research we analyzed the data based on this challenge. Likewise, considering that Brazilian social structures have historically caused some groups to live in unequal and disadvantaged conditions, we defined specific social markers for this analysis, namely: gender, color/race and class/work. From this, it is discussed: How these social markers relate to the school dropout processes in Brazilian High School? In order to respond, we performed a quantitative analysis of INEP data referring to the number of enrollments in the last decade. We also focused on the number of enrollments in the state of Paraná between 2009 and 2017. Currently, with the implementation of social and educational public programs and policies, especially in the most popular governments, it is believed that the inequalities between these groups have been minimized and that too was reflected in the school. During the research, we observed a drastic drop in enrollment percentages in the transition from Elementary School to High School, which demonstrates that the last stage of Basic Education is more influenced by factors that interfere with the student's permanence. Another important fact is that the majority of students enrolled in high school are black (from the combination of the black and brown categories), however, they are also the ones who least complete this stage. The same occurs when we look at the markers of gender and color, in which black women are the ones who least complete high school, when compared to non-black women, and that black men constitute the group that gives up the most. The results show that, despite educational changes, the implementation of educational public policies and other strategies aimed at reducing social and educational inequalities, historically disadvantaged populations, marked by racism, sexism and economic injustices continue to be the most affected by inequalities and also because of the difficulties. in access to and permanence in secondary education, which collaborates with other problems, for example, the reproduction of social inequalities.

Keywords: High school. Gender (sex). Breed. Class.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no Ensino Fundamental (anos finais) - Brasil (2009-2019).....	62
Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Médio - Brasil (2009-2018).....	63
Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Médio de acordo com a marcador gênero (sexo) - Brasil (2009-2018).....	64
Gráfico 4 - Ocupação de trabalho e estudos dos jovens	73
Gráfico 5 - Palavras que os jovens mais associam ao trabalho.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabelas 1 e 2 -	Números de jovens no Brasil e a questão de cor/raça.....	51
Tabelas 3 e 4 -	Números de jovens homens no Brasil e a questão de cor/raça e gênero(sexo).....	51
Tabelas 5 e 6 -	Números de jovens mulheres no Brasil e a questão de cor/raça.....	52
Tabela 7 -	Homens matriculados no Ensino Médio com recorte no marcador cor/raça.....	65
Tabela 8 -	Mulheres matriculadas no Ensino Médio com recorte na marcador cor/raça.....	65
Tabela 9 -	Total de matrículas no Ensino Médio no Estado do Paraná (2009-2017)	81
Tabela 10 -	Matrículas no Estado do Paraná de acordo com gênero (sexo) e cor/raça (2009-2017).....	82
Tabela 11-	População residente por cor ou raça, segundo a situação de domicílio e o sexo no estado do Paraná	83
Tabela 12 -	População residente por cor ou raça, segundo a situação de domicílio e o sexo no estado do Paraná (15-19 anos).....	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ART	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPAVE	Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DENEM	Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI	Ensino Médio Integrado
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios
PPGSOC	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal

PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
S/D	Sem Data
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA: exploração das bases de dados sobre a relação entre Ensino Médio, raça/cor, sexo e classe	17
2.1	Descrição da Pesquisa	18
3	PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO, EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E OS MARCADORES DEMOGRÁFICOS: GÊNERO (SEXO) COR/RAÇA E CLASSE/TRABALHO	21
4	FATORES QUE INFLUENCIAM A DIFICULDADE DE ACESSO AO ENSINO MÉDIO OU NO “FRACASSO ESCOLAR”	29
4.1	Problematizando o “Fracasso escolar” e as dificuldades educacionais a partir de algumas teorias de Pierre Bourdieu e François Dubet	29
4.2	Problematizando o “Fracasso escolar” e as dificuldades educacionais a partir de algumas teorias de Bernard Charlot e Bernard Lahire	37
5	CARACTERÍSTICAS DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS E CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO, COR/RAÇA, CLASSE/TRABALHO, A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DAS JUVENTUDES	47
5.1	O conceito de Juventudes nas Ciências Sociais e Sociologia da Educação e das Juventudes	48
5.2	Perfil dos jovens brasileiros a partir dos marcadores de gênero (sexo) e cor/raça	50
5.3	Jovens no Brasil, emprego e aspectos econômicos	53
5.4	Reflexões dos índices sobre juventudes a partir da Sociologia da Educação	56

6	ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS SOBRE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS MARCADORES: COR/RAÇA, GÊNERO (SEXO) E CLASSE/TRABALHO	62
6.1	Número de matrículas no Ensino Médio do Estado do Paraná entre os anos de 2009 e 2017	81
7	APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL, ESTADO E GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO	86
7.1	Estado e o processo de formação do Estado-Nação brasileiro	89
7.2	Aspectos da Governança educacional no Brasil	93
7.2.1	Governança e políticas públicas educacionais nos governos PT (2003-2016)	96
7.2.2	Governança e políticas públicas educacionais no governo de Michel Temer (2016-2018)	98
7.2.3	Governança e políticas públicas educacionais no governo de Jair Bolsonaro (2018 - atualmente).....	100
7.3	Políticas Públicas e outras estratégias governamentais no combate à Evasão Escolar.....	101
7.3.1	O problema do acesso ao Ensino Médio no estado do Paraná e as estratégias governamentais	102
8	OS MARCADORES DE GÊNERO (SEXO), COR E CLASSE/TRABALHO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19 E ENSINO REMOTO	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda o acesso ao Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica, tornada obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que visa garantir o acesso à escola para as pessoas de 15 a 17 anos de idade. Apesar da legislação e de políticas educacionais propostas desde 1996, perguntamos: os negros, as mulheres e as pessoas em situação de pobreza teriam acessado e concluído o Ensino Médio? Os dados dos sucessivos censos escolares realizados pelo MEC/INEP nos ajudariam a nos aproximar dessa realidade, revelando pistas sobre os efeitos da escolarização sobre as persistentes desigualdades sociais, raciais, sexuais e econômicas do Brasil? Essas perguntas se ligam à minha trajetória como estudante de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais na UEL.

As temáticas voltadas para a Educação escolar, para as juventudes e para as questões e problemas culturais, socioeconômicos e escolares que as permeiam foi desde sempre do nosso profundo interesse, tendo sido foco de outras pesquisas já realizadas, como “Caracterização Sociológica dos Estudantes do Ensino Médio e Técnico público de um Colégio de Rolândia/PR” (2018), em que buscamos identificar e analisar, sociologicamente, os principais traços dos perfis das juventudes estudantes do Ensino Médio e Técnico de uma escola do município de Rolândia (PR); “Percepções dos docentes acerca de um Grêmio Estudantil de uma Escola da Rede Estadual do Paraná” (2019, no prelo), pesquisa que analisa como a existência e atuação do Grêmio Estudantil de determinada escola é compreendida pelo corpo docente a partir de concepções de gestão democrática; “Gênero e Sexualidade: como lidar com este tema na escola?” (2017), em que abordamos como as temáticas referentes à gênero podem ser trabalhadas dentro de sala de aula. Seguindo essa linha de interesse, nesta pesquisa abordaremos a educação a partir de outro objeto:

A Educação, enquanto um direito social para todos e todas, é afirmada no Art. 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988. No seu Art. 206, são “[...] elencados os princípios sob os quais ela deve ocorrer, dentre eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino” (SILVA, 2020, p. 276). Contudo, sabemos que, na prática, essa garantia de igualdade de condições de acesso é uma dificuldade, principalmente se considerarmos os diversos contextos de desigualdade

social e de classe existentes no Brasil, em que muitos grupos são historicamente desprivilegiados nas suas posições nos campos sociais e no volume de capitais que possibilitam a igualdade na trajetória educacional.

Esse problema gera muitas indagações. Por exemplo, sobre os fatores que podem dificultar o acesso dos jovens ao Ensino Médio, pensando, talvez, em uma escola, uma cidade ou uma região/estado, considerando as realidades específicas de cada contexto. Por conseguinte, o nosso propósito é compreender como as estruturas sociais brasileiras historicamente marcadas por desigualdades ainda exercem influência sobre o acesso de estudantes no sistema de ensino, mais especificamente, na última etapa da educação básica. Assim, analisaremos os dados produzidos pelo INEP/MEC acerca dos números de matrículas no Ensino Médio para identificar como as desigualdades sociais e econômicas persistem mesmo após a implementação de vários programas e políticas sociais e educacionais que visavam proporcionar mais igualdade entre os indivíduos.

Para pensar o Ensino Médio público em âmbito nacional, recortamos o espaço temporal de 2009 a 2018 e os marcadores demográficos que envolvem: gênero (sexo), cor/raça e classe/trabalho. Os mesmos marcadores são utilizados na análise sobre o Paraná, mas no recorte temporal de 2009 a 2017, pois os dados dispostos por Unidade de Federação só abrangem esse período. Buscamos, com esta pesquisa, responder o seguinte problema: como tais marcadores sociais influenciam no acesso dos jovens ao Ensino Médio mesmo após a implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009 e outras políticas públicas que visam à democratização e à obrigatoriedade do acesso à educação básica?

Partimos da hipótese que as taxas de matrículas nos anos posteriores a aprovação da EC nº 59/2009 aumentaram, já que ela garante a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos e a pessoas de outra faixa etária que não a concluíram. Tal Emenda tem como objetivo a universalização do ensino obrigatório, e isso deveria gerar um aumento no número de jovens matriculados na educação básica (e, nesse caso, no Ensino Médio) nos anos seguintes à sua aprovação.

No que se refere a gênero (sexo) e cor/raça, nossa hipótese foi que a história do Brasil, marcada pelo longo período de escravidão das populações negras, pelo patriarcalismo, pelas desigualdades econômicas e pelo persistente e resistente racismo e machismo estruturais, até hoje influi severamente sobre o acesso de filhos

de homens e mulheres negras e das classes populares à educação básica e, principalmente, ao Ensino Médio, etapa marcada por diversos fatores que podem determinar a vida educacional de vários jovens, sobretudo se forem alunos de escolas públicas.

Os dados nacionais nos mostram que os percentuais de matrículas caem quase pela metade na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio¹, o que pode ser explicado pelas necessidades e cobranças sociais, econômicas e familiares, que costumam se intensificar nesse período, principalmente sobre estudantes homens, dificultando a permanência do jovem na escola. Além disso, os dados demonstram que, no Brasil, a maioria dos estudantes matriculados no Ensino Médio é negra, no entanto, também os jovens negros são os que mais se evadem da escola. Do mesmo modo, quando pensamos na intersecção entre gênero (sexo) e cor/raça, as mulheres negras são as que menos concluem o Ensino Médio se considerarmos os percentuais das mulheres não negras. No entanto, é preciso termos em mente que o acesso livre a determinada etapa de ensino não garante a sua conclusão.

Já os dados sobre o Ensino Médio no Paraná evidenciam que, entre os anos de 2009 e 2017, o número de matrículas no estado tem diminuído, principalmente quando falamos de mulheres brancas. Vale ressaltar que apresentamos, também, números sobre a população paranaense, que é composta por uma grande maioria autodeclarada branca, e analisamos como esses dados podem estar correlacionados.

Os resultados da pesquisa mostram que, mesmo com importantes políticas públicas e programas socioeducacionais implementados após 1995, o racismo, o machismo e as desigualdades de classe, que são estruturais no Brasil, refletem e influenciam na educação escolar e nas condições dos seus agentes, fazendo com que a igualdade de acesso e exercício desses direitos e dessas políticas seja uma realidade ainda distante para determinados grupos.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia os processos de pesquisa, detalhando as fontes dos dados quantitativos e como eles foram trabalhados. Em

¹ Segundo o IBGE (2020), no ano de 2000 a taxa de natalidade no Brasil era de 20,86 a cada mil habitantes, caindo para 18,15 em 2005, 15,88 em 2010 e 14,16 em 2015. Poderíamos pressupor que esse é um dos fatores relacionados à diminuição das matrículas e, conseqüentemente, ao número de turmas e de alunos nas escolas. No entanto, não encontramos bibliografias e dados que sustentam essa hipótese, por isso, nesta pesquisa, ela não será trabalhada.

discussões sobre número de matrículas e sobre acesso e permanência no Ensino Médio, abordar o conceito de evasão escolar torna-se fundamental, já que, por estar correlacionado a estes elementos, configura o foco de muitas pesquisas governamentais e institucionais, bem como de produções científicas e bibliográficas de diversas áreas que buscam investigar tais problemas educacionais. Assim, no terceiro capítulo, a fim de indicarmos as pesquisas que já foram produzidas em torno do tema, apresentamos um levantamento das produções bibliográficas dos últimos anos sobre a Educação e o Ensino Médio brasileiro, bem como outras produções científicas sobre a temática, sobre a evasão escolar e os marcadores sociais selecionados, enfatizando os problemas, as metodologias, as teorias e os resultados. Procuramos, com esse levantamento, evidenciar qual a lacuna científica que a nossa pesquisa busca preencher.

Para o esclarecimento do tema e dos aspectos que envolvem o nosso problema de pesquisa, no quarto capítulo, fazemos um debate teórico sobre alguns fatores que explicam a dificuldade de acesso e o “fracasso” escolar no Ensino Médio, buscando problematizá-los a partir de teorias sociológicas clássicas sobre a educação, de sociólogos como Pierre Bourdieu, François Dubet, Bernard Charlot e Bernard Lahire.

Quando falamos de Ensino Médio, falamos de juventudes, por isso, antes de analisarmos os números de matrículas, no quinto capítulo, mostramos e analisamos dados quantitativos demográficos que ilustram algumas das características das juventudes brasileiras a partir dos marcadores de gênero (sexo), cor/raça e classe/trabalho. Conhecendo os perfis demográficos do nosso público-alvo, podemos compreender os dados trazidos no próximo capítulo.

No capítulo seis, tendo por base os marcadores demográficos, damos ênfase aos dados quantitativos dos números de matrículas realizadas no Ensino Médio brasileiro entre os anos de 2009 e 2018 dos números de matrículas feitas no Ensino Médio do Paraná entre os anos de 2009 e 2017, apresentando tabelas e gráficos que demonstram, por exemplo, os números de matrículas de cada grupo durante a última década.

Com base nas discussões apresentadas no decorrer da pesquisa, no capítulo sete, descrevemos a história da educação escolar no Brasil, destacando alguns momentos e pontos importantes e analisando como o conceito de evasão escolar aparece diante de problemas de acesso e permanência. Apresentamos, também,

uma análise da governança educacional a partir do conceito de Estado, no que se refere à sua formação e estruturação governamental no Brasil, bem como às políticas públicas educacionais de combate à evasão escolar implementadas.

Por fim, uma vez que esta pesquisa entre os anos de 2019 e 2021, que engloba uma conjuntura muito particular e atípica, isto é, de infecção viral global, o último capítulo aborda a nova realidade que a pandemia do coronavírus ocasionou, com ênfase no Brasil e nas dificuldades escolares do Ensino Médio nesse contexto, considerando as desigualdades sociais, econômicas e educacionais presentes, em especial, na Rede Pública de Ensino. Avaliamos, ainda, como tais desigualdades foram potencializadas pelas circunstâncias da pandemia, no atinente a grupos pertencentes aos marcadores sociais analisados.

2 METODOLOGIA: exploração das bases de dados sobre a relação entre Ensino Médio, raça/cor, sexo e classe.

Para buscarmos respostas para as questões de pesquisa, recorreremos à análise de alguns dados, como daqueles referentes ao número geral de matrículas no Ensino Médio do país, segundo cada marcador. Por meio do método quantitativo, realizamos o levantamento e a análise de dados estatísticos já coletados por institutos brasileiros e por pesquisas populacionais e educacionais.

Coletamos, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Censo Escolar, que é o principal responsável por levantamentos estatísticos referentes à educação básica nacional, os números de matrículas entre os anos de 2009 e 2018 e os números de matrícula no estado do Paraná. Uma das principais fontes de dados é a Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílio (PNAD), que traz informações referentes ao perfil e aos marcadores já indicados.

Ressaltamos que há limites para as análises em quaisquer que sejam os métodos de pesquisa, entretanto, conforme afirma Ramos (2013), quando nos propomos a mensurar determinadas características, a pesquisa quantitativa oferece uma grande contribuição:

A quantificação tem sido bem sucedida e ainda mais hoje com o auxílio dos recursos da informática. O argumento de que seja impossível medir características psicológicas, por exemplo, vem sendo refutado pela evidência. A inteligência, atitudes, classe social, realização pessoal vem sendo eficazmente medidas [...] A Ciência Social empírica que se utiliza de métodos quantitativos (estatística) está preocupada com resultados gerais e coletivos (RAMOS, 2013, p. 57-60).

Dessa forma, quando se trata de analisar e comparar características gerais (principalmente em grandes escalas, como nacional e estadual), o método quantitativo é o que tem uma abrangência maior e permite que o pesquisador mensure parâmetros gerais sobre determinado fato. Além disso, como é destacado por Ramos (2013), o desenvolvimento e a modernização dos recursos tecnológicos e de informática (plataformas de coletas, tabulação e organização de dados) tem tornado mais viável a quantificação.

Para a nossa pesquisa, os dados quantitativos sobre o Brasil e sobre o Paraná foram organizados no Excel, separados por ano e marcador social. A partir

dessa organização e visão geral, foi possível cruzar percentuais e informações que serão analisadas no decorrer da pesquisa. Pudemos, ainda, gerar gráficos e tabelas que sintetizam e dinamizam a apresentação de resultados.

2.1 Descrição da Pesquisa

De acordo com os problemas da pesquisa, compreendemos que os números de matrícula realizadas no Ensino Médio brasileiro entre os anos de 2009 e 2018 seria o primeiro levantamento a ser feito. Assim sendo, após uma pesquisa sobre quais sites e fontes poderiam servir a esse levantamento, escolhemos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por ele conter microdados e estatísticas detalhadas e mais completas, segundo os objetivos aqui propostos. O referido Instituto possui uma guia que contém as Sinopses estatísticas da Educação Básica, com números relacionados à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. O que nos chamou atenção é o fato de que, em suas sinopses, o INEP dispõe de dados gerais e também de recortes muito específicos, como o número de matrículas em cada etapa de ensino em âmbito nacional, regional e municipal, bem como estatísticas por cor da pele, faixa etária e sexo. No seu site, são disponibilizados tais arquivos a partir da década de 90 (os quais são menos completos e detalhados quando comparados com os mais recentes).

A partir disso, selecionamos a categoria “Número de Matrículas do Ensino Médio Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município”, disponibilizada nas sinopses de cada ano. Dentro desse item, capturamos as informações dos eixos Feminino e Masculino, que mostram o número de matrículas no Brasil e em cada região de acordo com o sexo. Do mesmo modo, pegamos dados do eixo referente à cor da pele/raça. Essa captura foi feita sobre os dados do Brasil e do estado do Paraná, conforme os anos a serem analisados de cada um. Além disso, levantamos informações sobre os anos finais do Ensino Fundamental em âmbito nacional, a fim de comparar os números de matrículas em cada uma das etapas educacionais.

Sabemos que os métodos de pesquisa quantitativa tendem a exigir uma

ampla listagem de números e estatísticas que precisam ser organizados de acordo com a necessidade de cada trabalho. Assim, tanto os materiais referentes ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio foram organizados e divididos em tabelas no Excel, de acordo com o ano, sexo e cor/raça. É importante salientarmos que, nessa organização, havia os números referentes a todas as categorias de cor/raça disponibilizadas pelo INEP (total, não declarado, branca, preta, amarela e indígena), no entanto, nossos objetivos giram em torno das pessoas brancas, negras e pardas, por isso, as outras não foram trabalhadas nas próximas etapas.

O INEP dispõe, em seus levantamentos, apenas os números “brutos” de matrículas, mas, além desses números, optamos por trabalhar com porcentagens, tendo em vista uma melhor análise, visualização e comparação. Por essa razão, em alguns momentos, a partir dos totais e dos números de cada recorte, calculamos no próprio Excel as porcentagens de cada item. Isso facilitou, por exemplo, a criação de tabelas e/ou gráficos apresentados em algumas das seções desta dissertação.

Em um segundo momento da pesquisa, surgiu a necessidade de traçarmos as características demográficas das juventudes brasileiras. Para isso, foi preciso levantarmos e analisarmos os números concernentes aos jovens brasileiros considerando idade, sexo e cor da pele. No Brasil, uma das principais pesquisas que coletam informações referentes à quantidade e às características da população nacional (a partir de uma amostra definida), bem como de suas moradias e condições econômicas e sociais de vida, é o Censo Demográfico, realizado a cada 10 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além de identificar tais características, um dos principais objetivos do Censo é contribuir para o planejamento de políticas públicas e para a realização de ações de gestão governamentais mais coerentes com as realidades sociais brasileiras. Foi justamente por se tratar de uma pesquisa de grande abrangência de marcadores, que considerada o número de habitantes de acordo com a faixa etária, cor/raça, nível de instrução, rendimento etc., que definimos o IBGE como fonte de dados para o delineamento do perfil dos jovens brasileiros. Utilizamos os dados da “Tabela 1.3.1 - População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010”, disponível no site do IBGE, que fornece o número de habitantes no Brasil em 2010 (último Censo realizado), de acordo com a idade e cor da pele. Para selecionar os índices, focamos em duas faixas etárias que, geralmente, são definidas como adolescência/juventude (e que costumam ser as de pertencimento

dos estudantes do Ensino Médio), sendo elas de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos. As cores de pele presentes no Censo são branca, preta, amarela, parda, indígena e sem declaração.

Tomamos, também, como base a “*Tabela 3175 – População residente, por com ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade*”, para analisar os dados sobre o total de homens e mulheres no Paraná e as divisões por cor/raça e idade (15 a 19 anos).

Em nossas tabelas e gráficos produzidos a partir de tais dados, aparecem todas as categorias, bem como os seus resultados. No entanto, no decorrer das análises e discussões, utilizamos os números apenas das categorias branca, parda e preta, seguindo nosso recorte de pesquisa.

3 PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO, EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E OS MARCADORES DEMOGRÁFICOS: GÊNERO (SEXO) COR/RAÇA E CLASSE/TRABALHO

Iniciamos pela busca no banco de trabalhos do PPGSOC-UEL.² As dissertações encontradas foram: Fatores relacionados ao desempenho escolar: uma análise a partir do exame nacional do Ensino Médio, de Daniel Vitor Vicente (2014); As definições, funções e sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências, de Henrique Fernandes Alves Neto (2014); “Nos bastidores do estado: uma análise da construção das diretrizes curriculares para a educação básica do Paraná (2008) na disciplina de sociologia”, de Diego Greinert de Oliveira (2016); As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia, de Samira do Prado Silva (2016); Encontros com a escola e o mundo do trabalho: uma caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio integrado de Cornélio Procópio/PR, de Tainan Rotter Begara Gomes (2017); Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do Ensino Médio: uma caracterização sociológica, de Andréia Cristina da Cruz (2017); Juventudes e protagonismo: um estudo de caso das ocupações nas escolas de Ensino Médio de Ivaiporã-PR, de Marcos Maia da Silva (2018); A controvérsia sobre a inclusão de gênero e sexualidade nos planos de educação do Paraná, de Thiago José da Rocha (2018); Ensino Médio público em Apucarana/PR: Desigualdades no interior da rede estadual e o direito à educação, de Jhonny de Araújo (2021).

Vemos que as produções do PPGSOC - UEL têm discutido e produzido análises de documentos educacionais, como do currículo da disciplina de Sociologia e outras que envolvem a análise de livros didáticos.

Quando falamos de números de matrícula e de acesso à educação, falamos também de evasão escolar, pois, se temos a diminuição ou o aumento de matrículas, por exemplo, no Ensino Médio, significa que os percentuais de evasão escolar também estão se modificando. Assim, torna-se importante conhecermos as

² O Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina foi iniciado no ano de 2000 e segue até hoje formando e qualificando profissionais da área em nível de Mestrado e, desde 2019, de Doutorado. Ele contém duas linhas de pesquisa: Estado, governança e democracia e Desigualdades, Cidadania e Cultura. Em ambos os casos, a educação aparece como possibilidade de pesquisa, já que está correlacionada com os eixos principais de cada linha. Observando o banco de Dissertações produzidas pelos/as Mestres/as formados/as pelo Programa, vê-se que as temáticas educacionais são frequentes. Destarte, no levantamento do que já foi produzido pelo PPGSOC-UEL, focamos nas pesquisas mais recentes (de 2014 a 2018) que envolvem a temática do Ensino Médio.

pesquisas já produzidas sobre evasão escolar e Ensino Médio. Observamos que há pesquisas sobre escolas, cidades ou mesmo regiões específicas. Como exemplo, citamos os artigos a seguir: Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno Um Estudo de caso na escola de Ensino Fundamental e Médio Prof. Jáder Moreira de Carvalho, de Santos e Pouchain (2011); Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais, de Soares et. al (2015); EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: causas intraescolares na visão dos alunos, de Diniz (2015).

O primeiro tem como foco principal o Ensino Noturno de tal instituição escolar nos anos de 2000 a 2006. Os autores buscam compreender a função social da escola para os estudantes do período noturno, passando, também, pelo papel da família no atinente à permanência e aos resultados educacionais. Por fim, é feita uma análise dos principais fatores que levam à evasão escolar nessa instituição e no contexto estudado. Já o segundo artigo busca, de forma igual, identificar os principais fatores que ocasionam a evasão escolar no Ensino Médio, mas, dessa vez, no estado de Minas Gerais. Os autores se baseiam em uma série histórica formulada a partir de pesquisas da PNAD e se utilizam de uma pesquisa com quase 3.500 participantes, feita no próprio estado. Os resultados obtidos pelos autores mostram que, em tal recorte, em Minas Gerais, alguns dos principais fatores que levaram à evasão escolar foram a dificuldade em lidar com os conteúdos e as disciplinas e o desejo de uma escola diferente. O terceiro consiste em uma pesquisa descritiva e trata das causas intraescolares da evasão no Ensino Médio. Para tanto, parte das visões dos estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Betim, em Minas Gerais, no período de 2012 a 2014. A autora busca compreender como os jovens relacionam a evasão com questões intraescolares, tentando identificar, também, as principais causas da evasão escolar e sistematizar como os estudantes relacionam a evasão com questões de dentro da própria escola.

Outros artigos sobre a temática partem de dados estatísticos oriundos de institutos ou outros órgãos: Uma análise sobre a evasão escolar no ensino médio, de Barros (s/d), onde a autora utiliza referenciais teóricos e dados estatísticos do IBGE e do MEC para compreender as causas da evasão escolar no Ensino Médio, tendo como resultados a falta de interesse pela escola e a necessidade de trabalhar. Outro artigo sobre o tema é Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura, de Matta, Giampietri e Heleno (2017). As

autoras revisam 55 artigos disponíveis nas plataformas digitais acadêmicas, de 2005 a 2015, com temáticas sobre rendimento e evasão no ensino superior e adaptação à universidade no curso de Engenharia.

De modo geral, as produções científicas sobre evasão escolar demonstram que os objetos e os problemas de estudos são múltiplos. A partir de um levantamento feito no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como base de pesquisa as palavras “evasão escolar” e “Ensino Médio”³ constatamos (no período de 2000 a 2020) a existência de cinco teses que abarcam a temática em questão. Quando analisadas a partir da proposta desta pesquisa, considerando os objetivos e problemáticas de cada tese, verificamos que apenas uma das teses trabalha com um dos marcadores por nós definidos, buscando compreender, a partir de um método qualitativo (entrevistas com gestores, estudantes e professores) como as questões de cor da pele/raça interferem no desempenho escolar e na conclusão do Ensino Médio de pessoas negras em uma cidade de São Paulo. Desse mesmo total de produções, em duas se buscou identificar as causas e os motivos da Evasão Escolar no Ensino Médio a partir de abordagens mistas (quanti-qualitativas), que envolvem análise de dados estatísticos estaduais, pesquisas empíricas e revisão bibliográfica. As outras duas teses são de âmbito municipal e problematizam a importância de políticas públicas de combate à evasão escolar e como ela é enfrentada por tais políticas em cada município estudado, uma partindo de um método qualitativo (observação participativa) e outra, de método quantitativo (análise de números de matrículas segundo o INEP).

As teses localizadas são de áreas diferentes e trabalham com teorias que abordam a Evasão Escolar do ponto de vista da Educação, da Psicologia e da Sociologia, utilizando autores como Miguel Arroyo e Maria Helena Souza Patto, além de trazerem discussões de outras áreas, como das políticas públicas brasileiras e da Economia da Educação. Os resultados e conclusões obtidos com essas pesquisas demonstram que as principais causas e motivos que levam os jovens a se evadir do Ensino Médio estão ligados a fatores microssociais, como trabalho e gravidez precoce, e fatores macrossociais, como problemas na estrutura física da escola, metodologia de ensino, precarização da profissão docente, currículo etc. Eles

³ Também consideramos as produções cujo título fazia referência ao Ensino Profissional de nível médio.

também apontam para problemas estruturais, como desigualdades sociais, pobreza e preconceitos. Os trabalhos achados indicam que as políticas públicas educacionais que deveriam resolver ou amenizar o problema de acesso e permanência escolar nem sempre conseguem cumprir seu objetivo, principalmente por falta de suporte governamental diante dos mecanismos pedagógicos e sociais que garantem bom desempenho e eficácia de tais políticas socioeducacionais.

Do mesmo modo, buscamos identificar, por meio do Google Scholar, as dissertações produzidas sobre “evasão escolar” e “Ensino Médio” no período de 2016 a 2020. Localizamos 23 produções de áreas diversas que abordam a temática,⁴ sendo 12 estudos de caso de instituições de ensino específicas, quatro de Revisão/Pesquisa bibliográfica, três de âmbito nacional, três de âmbito municipal e um de âmbito regional/estadual. A maioria dessas produções (19) investiga os motivos e as causas gerais que levam o estudante se evadir do Ensino Médio, tendo como base literaturas sobre o tema e/ou as percepções de professores, de gestores, de famílias e dos próprios estudantes. Apenas uma dissertação trabalha com um dos marcadores selecionados na nossa pesquisa, o de gênero, analisando a maternidade e seu impacto na evasão escolar. As outras três produções problematizam as políticas públicas educacionais e outras estratégias de garantia da permanência de alunos no Ensino Médio. De modo geral, as hipóteses dizem respeito ao contexto social, político e econômico dos estudantes, incluindo a necessidade de trabalhar, o bullying dentro da escola e a gravidez precoce, bem como as condições físicas e pedagógicas da escola.

Metodologicamente, pela maioria tratar de estudos de caso, 12 dessas pesquisas utilizaram técnicas qualitativas, como entrevistas e pesquisa de campo. O método quantitativo, unicamente de análise de dados estatísticos, foi utilizado apenas em dois trabalhos. Os outros nove partiram de uma metodologia mista, envolvendo métodos quanti-qualitativos, com análise de dados numéricos e materiais empíricos e bibliográficos.

Utilizando teorias, em sua maioria, das áreas da Educação, da Sociologia da Educação e da Sociologia, respaldadas por autores como Marília Pontes Sposito, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Juarez Dayrell e Helena Abramo, entre outros que discutem a temática em foco em outras áreas, as dissertações supracitadas

⁴ Também consideramos as produções que tinham no título o Ensino Profissional de nível médio.

apresentam resultados que indicam como principais causas da evasão escolar a gravidez, a saúde, a família e o trabalho, bem como os fatores macrossociais que envolvem as desigualdades sociais, além de destacarem a necessidade de políticas públicas efetivas capazes de superar o problema da permanência escolar.

No referente ao Ensino Médio noturno, encontramos, no Google Scholar, quatro dissertações: Um estudo sobre as causas da evasão escolar no ensino médio noturno de um colégio localizado no município de Paranavaí, de Santos e Silva (2018). De modo geral, os principais objetivos dessas pesquisas estão relacionados com a análise das razões que levam os jovens a se evadirem do Ensino Médio Noturno. É importante destacarmos que três dessas produções são de estudos de caso e uma delas apresenta uma revisão bibliográfica da problemática da democratização do Ensino Médio mediante a oferta de aulas no período noturno. Baseados em dados e em autores da área da Educação e da Sociologia, os principais resultados encontrados demonstram que as condições financeiras, a inserção precoce no mercado de trabalho e a falta de adequação dos conteúdos e das práticas escolares à realidade dos estudantes do período noturno são fatores determinantes para a evasão escolar. Tratando-se de democratização do Ensino Médio pelo ensino noturno, percebeu-se que ela não tem ocorrido de fato, sobretudo se consideradas as condições históricas, sociais, econômicas dos estudantes e a reprodução das desigualdades.

Um referencial importante encontrado e que se tornou um dos principais referenciais de nossa pesquisa é o artigo “Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?”, de Monica Ribeiro da Silva (2020), doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais. Considerando os problemas de acesso e permanência na educação, Silva (2020) faz um estudo dos números de matrículas no Ensino Médio entre os anos de 2009 e 2016, disponibilizados pelo Censo Escolar desses anos e pelo INEP. A autora toma como base a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tem como principais desafios a democratização da Educação Básica e o acesso de todos os jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio até o ano de 2016. Por conseguinte, ela analisa como as taxas de matrículas por Unidade de Federação mudaram nos anos seguintes à implementação da EC em questão, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE).

A pesquisa de Silva (2020) evidencia que houve o aumento dos números de matrículas de jovens de 15 a 17 anos em todas as regiões do Brasil, principalmente

nas regiões consideradas mais pobres. No entanto, a queda de matrículas foi constatada entre as pessoas de 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica na idade-série prevista. Assim:

[...] é possível afirmar que o país passa de um acesso extremamente desigual no Ensino Médio para um acesso menos desigual, caracterizado, inclusive, pela diminuição expressiva dessa desigualdade entre as macrorregiões. O crescimento da taxa líquida de matrícula em cada uma das regiões do país foi da seguinte ordem: Norte, de 43% para 51,2%; Nordeste, de 43,3% para 53,0%; Sudeste, de 66,1% para 69,4%; Sul, de 59,6% para 63,9% e Centro-Oeste, de 56,7% para 63,4%. (SILVA, 2020, p.279)

A autora também observa o crescimento da taxa de matrículas no Ensino Médio por Unidade de Federação, em que foi constatado um aumento considerável, principalmente no Amazonas (42,2%) e Roraima (34,6%). Pensando no estado do Paraná, a pesquisa mostra que o aumento foi de 2,8%. No entanto, é importante considerarmos como cada estado tem sofrido com os problemas educacionais. Os que tiveram um aumento mais significativo na taxa de matrículas, por exemplo, podem ser aqueles que mais sofriam com o problema do acesso ao Ensino Médio. A tabela de distribuição de matrícula organizada pela autora demonstra que, no Amazonas, em 2009, o total de matrículas foi de 80.402, já em 2016, o total sobe expressivamente para 114.319. No Paraná, em 2009, o total foi de 269.362 e, em 2016, foi para 277.036 matrículas.

Contudo, apesar do crescimento das taxas de matrículas, destaca-se que, em 2016, o número de jovens fora da escola ainda era significativo, especialmente na passagem do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio. Além disso, aponta-se, também, a repetência como fator contribuinte para a desistência escolar. Quanto aos marcadores sociais, Silva (2020) demonstra que:

Os dados da Pnad 2016 mostram, ainda, que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se na etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (IBGE, 2017). Esse quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da Educação Básica (SILVA, 2020, p.284)

Ou seja, mesmo com o aumento nas taxas de matrículas no Brasil, que seria

sinal de melhoria no acesso ao Ensino Médio, quando olhamos para os quesitos evasão e abandono escolar, notamos que as populações historicamente vítimas de exclusões e de desigualdades tendem, ainda, a ser mais prejudicadas.

A pesquisa de Silva (2020) traz muitas discussões e dados importantes para quem pretende estudar educação, acesso e Ensino Médio. Dessa forma, feitos esses apontamentos, partimos dos números de matrículas disponibilizadas pelo INEP em âmbito nacional e estadual, com enfoque no Paraná. Contudo, nossas discussões e análises seguirão por um caminho um pouco diferente, problematizando os dados com base nos marcadores de gênero (sexo), cor/raça e classe/trabalho, incluindo os processos de desigualdade que afetam esses marcadores e influem no acesso ao Ensino Médio.

Bem como afirma Silva (2020, p. 284), a existência do direito à educação básica gratuita não basta, é preciso fazê-lo valer. Por isso, analisaremos, também, alguns dos aspectos de governanças e de políticas públicas nacionais voltadas para a educação, pensando, principalmente, em como os problemas educacionais têm sido tratados pelos governos brasileiros entre 2009 e 2018, com ênfase no acesso e na permanência.

Percebemos que nenhuma das produções citadas analisa diretamente a relação entre acesso-permanência escolar e questões de gênero (sexo), cor/raça e classe/trabalho. Alguns trabalhos colocam o gênero (sexo), a cor da pele ou o trabalho como uma hipótese ou como uma problemática de pesquisa atenta à descoberta de fatores que levam à evasão. Fora isso, os marcadores aparecem, também, nos resultados e nas conclusões dos referidos estudos.

A maioria das pesquisas observadas têm seu foco voltado para as causas da evasão, principalmente quando se trata de um estudo de caso. É inegável que todas essas produções trazem debates e resultados científicos que contribuem para o entendimento e para a discussão de possíveis soluções para o problema. No entanto, vemos, também, que as questões de gênero (sexo), cor/raça e econômicas são trabalhadas como causas da evasão, partindo da realidade, do contexto temporal e do objeto de cada pesquisa.

Assim, percebemos a existência de uma lacuna a ser preenchida, qual seja, abordar tais marcadores demográficos para além das causas que levam alunos de determinada escola, curso ou estado a se evadir. É importante, também, problematizarmos como esses recortes demográficos aparecem relacionados entre

si e com as estruturas macrossociais e educacionais brasileiras, marcadas por desigualdades sociais enraizadas que, ainda hoje, refletem e se reproduzem em diferentes âmbitos, inclusive na educação, no acesso e na permanência. É justamente a contribuição científica que buscamos fazer com o estudo de dados estatísticos da última década, no que se refere à relação desses dados com os problemas estruturais do país.

Com pesquisas como esta, pode-se contribuir, por exemplo, para a construção de materiais teóricos científicos para as áreas da Sociologia e da Educação, incluindo outras que têm interesse no tema, seja na sua problematização seja na sua compreensão. Colabora, também, com a análise das políticas públicas educacionais existentes, possibilitando o planejamento de novas políticas e estratégias que possam viabilizar o aumento do número de jovens que acessam o Ensino Médio, partindo diretamente das estruturas sociais do Brasil e dos reflexos dessas estruturas nos números de matrículas no Ensino Médio.

4 FATORES QUE INFLUENCIAM A DIFICULDADE DE ACESSO AO ENSINO MÉDIO OU NO “FRACASSO ESCOLAR”

Nesta seção, tomamos por base autores clássicos da Sociologia da Educação, como Pierre Bourdieu, François Dubet, Bernard Lahire e Bernard Chalar, que oferecem teorias e suscitam debates importantes, contribuindo para a problematização e para a análise do acesso à escola. Veremos como os autores abordam os diferentes elementos que podem influenciar no trajeto educacional de alunos brasileiros, considerando fatores macrossociais, como a desigualdade de posse de capitais e a sua reprodução, e fatores microssociais, como mobilizações e disposições individuais relativamente à educação ou à escola.

Buscaremos, também, compreender o chamado “fracasso escolar”, termo que tem sido muito reproduzido como senso comum, dentro e fora da escola, principalmente quando determinado estudante não atende às expectativas e às exigências escolares, apresentando notas acima da média, alto rendimento, “bom” comportamento, permanência na escola, constância nos estudos etc.

4.1 Problematizando o “Fracasso escolar” e as dificuldades educacionais a partir de algumas teorias de Pierre Bourdieu e François Dubet

Pierre Bourdieu é um dos principais sociólogos que aborda a temática da educação, problematizando o papel da escola naquele contexto⁵ e a compreendendo como um dos meios de reprodução da dominação de classe e das desigualdades sociais. Enfatizamos que a concepção de classe de Bourdieu se diferencia das definições feitas por Karl Marx, assim como das de Max Weber, dois dos autores clássicos da Sociologia e famosos por suas teorias acerca do conceito de classe, visto como uma questão unicamente de ordem econômica. A visão bourdieusiana concebe o conceito de a classe numa concepção relacional de concepção relacional multidimensional, que envolve não só aspectos econômicos, mas também a posse de volume de diferentes capitais, incluindo o peso relativo desses capitais e a trajetória dos agentes no espaço social.

⁵ A França de 1960-1980, em que as classes populares se manifestavam insatisfeitas com os rumos elitistas que o sistema educacional havia tomado.

Bourdieu analisa as estruturas objetivas e as relações sociais a partir de um prisma conceitual formado por **habitus, campos sociais e capitais**. Resumidamente, a noção de *habitus* pode ser compreendida como uma representação da sociedade a qual pertencemos, em que são refletidas as disposições e a relação entre o agente e a estrutura social, sendo o *habitus*, nesse sentido, traduzido em ações e práticas:

[...] *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, o que são objetivamente diferenciadas; mas elas são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social (BOURDIEU, 2004, p.158)

As formas de viver e agir no mundo social refletem grande parte do conjunto de *habitus* que o indivíduo possui, . São estruturas mentais oriundas de experiências vividas pelo sujeito segundo a posição que ele ocupa na sociedade, o que mais tarde é definido por Bourdieu como campos sociais:

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150).

Nesse sentido, podemos compreender os campos como espaços simbólicos de disputadas de interesses formados a partir de diferentes posições objetivas dos agentes, sendo determinadas pelo volume de recursos de poder e bens econômicos ou outros. Segundo o autor, cada campo irá operar de acordo com a distribuição desigual de diferentes tipos de capitais: econômico, cultural e social. O capital econômico é caracterizado pela renda e pelos bens econômicos e materiais que o indivíduo possui, os quais, muitas vezes, são utilizados para possuir outros tipos de

capitais, como o cultural, o social e o simbólico. O capital social é definido por Bourdieu (1998) como:

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (p.67)

O capital social é resultado de interações sociais que formam redes de relações entre agentes, bem como da posse de outros capitais, como o econômico e o cultural. Ele deriva de recursos (econômicos, simbólicos ou culturais) que reforçam redes de vinculações entre pessoas de determinados grupos, reproduzindo relações permanentes e oportunas, que podem gerar ganhos de bens, capitais simbólicos e materiais/econômicos. Quanto ao capital cultural, podemos afirmar que:

[...] uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. [...] o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca [...] de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais (SILVA, 1995, p. 24)

É importante ressaltarmos que esse tipo de capital possui três formas: incorporado, objetivo e institucionalizado. A primeira exige disposição de tempo, pois não é transferível como um objeto, demandando um tipo de assimilação. O estado objetivo é quando o bem cultural pode ser adquirido de forma material, como na compra de quadros ou monumentos artísticos com valor cultural (BEATRICI; GALLINA, 2014). O institucionalizado é composto por educação e conhecimento, referindo-se ao acúmulo e ao desfrute da educação e de saberes, podendo ocorrer por meio de cursos, diplomas, livros, intercâmbios e outras atividades semelhantes que envolvam, principalmente, as condições sociais e econômicas da família. Nessa

perspectiva, quanto mais acesso aos meios de obter saberes e conhecimentos, maior será o capital cultural de determinado indivíduo ou grupo.

Assim, além do *habitus* refletir as disposições sociais transmitidas aos indivíduos nos campos supracitados, de acordo com a sua posição ocupada, podemos considera-lo não só uma forma de classificação do agente, mas também de representação dos tipos de capitais, evidentes no pensar, no agir, nos costumes e nos hábitos dos indivíduos.

[...] o gosto (ou *habitus*) enquanto sistema de esquemas de classificação está objetivamente referido, através dos condicionamentos sociais que o produziram, e uma condição social: os agentes se auto classificam, eles mesmos se expõem a classificação ao escolherem, em conformidade com os seus gostos [...] roupas, alimentos, bebidas [...] que combinam entre si e combinam com eles, ou, mais exatamente, que convêm a sua posição (BOURDIEU, 2004, p.159)

Tal contexto, segundo Bourdieu, cria uma hierarquia social mediante a classificação do que tem mais “valor” ou status, conforme determinam as classes de poder. Essa classificação acaba por ser reproduzida permanentemente, pois, se determinada família desfruta de maiores capitais sociais, econômicos e culturais, automaticamente seus filhos e netos viverão sob as mesmas condições, e uma família que vive em condições inversas também tenderá a reproduzi-las. Ou seja, temos que a reprodução das desigualdades pode ocorrer em diversos âmbitos sociais, até mesmo na escola. Assim:

[...] as posições sociais são reproduzidas de uma geração para a seguinte. O que acontece na escola depende fundamentalmente do capital cultural e do *habitus* dos estudantes. Ou seja, quem tem as disposições psíquicas e o capital cultural requerido pela escola se torna um aluno bem sucedido, quem não tem fracassa e/ou evade (BEATRICE; GALLINA, 2014, p.6)

A concepção de democratização da educação criou a visão de igualdade entre os indivíduos, segundo a ideia de que todos têm o direito e a oportunidade de acessar a escola. No entanto, com Bourdieu, vemos que os capitais que cada um possui podem determinar o seu percurso e posição no campo escolar. Segundo o autor, "o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (BOURDIEU, 1998, p. 74). Ou seja, o estudante que pertence às classes econômicas mais favorecidas e que possui mais capital

cultural, terá melhores condições de obter êxito na sua trajetória educacional, ao passo que o estudante que não possui tal capital não terá, conseqüentemente, o mesmo aproveitamento. Esse seria o principal ponto destacado pelo autor na consideração da escola como uma das formas de reprodução das desigualdades sociais e da dominação de classe pela violência simbólica. Para Nogueira e Nogueira (2002):

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola (p.87)

A escola segue diretrizes nacionais e estaduais que determinam estruturas e condições tidas forma de democratização da educação. A própria EC nº 59/2009, traçando um processo educacional padrão, com as mesmas perspectivas e etapas para todos, é um exemplo disso. No entanto, ao pensar a educação, Bourdieu problematiza a neutralidade da instituição escolar, apontando que ela não é neutra, cobrando e reforçando os padrões, valores e conteúdos da burguesia enquanto classe de poder. Assim, os agentes que possuem *habitus* e capitais diferentes, e desiguais, daqueles que detém uma posição superior e maior volume de capital encontrarão maiores obstáculos no processo educacional, que é moldado pelos interesses das classes de poder. Interpretamos isso como maiores chances de esse aluno desfavorecido não obter “sucesso” em sua trajetória escolar e, assim, manter a sua posição dentro de determinado campo.

Destacamos que as teorias bourdieusiana, tendo por base o contexto francês, consideram a escola como uma instituição que não pode ser vista de forma “descolada” da sociedade, possuindo estruturas que refletem as dominações e as desigualdades existentes no contexto socioeconômico e cultural em que se encontra. As bases escolares, os conteúdos, as formas de ensino e aprendizagem, entre outras coisas, acompanham os interesses das classes de poder e reproduzem as desigualdades sociais mediante à violência simbólica, como “*formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais*” (BOURDIEU, 2012, p. 239) No entanto, enfatizamos que o autor não caracteriza a escola como única ou principal responsável por essa reprodução

das desigualdades, mas sim como uma dentre as formas de reprodução e que envolve também outros campos e outras instituições.

Pensando, ainda, nas discussões em torno das classes dominantes, o sociólogo francês François Dubet propõe reflexões importantes sobre os conceitos de “sucesso” e de “fracasso escolar”. Em seu texto “As desigualdades multiplicadas” (2001), Dubet aborda a dupla face da modernidade, isto é, o triunfo obstinado da desigualdade, baseado em Tocqueville e nas desigualdades entre as classes nas sociedades capitalistas, com referência a Karl Marx e às suas perspectivas teóricas, voltadas para as questões econômicas. De acordo com o autor: “As classes e as desigualdades de classes são não só aquilo que precisa ser explicado, mas são, sobretudo, o que explica a maior parte das condutas sociais e culturais” (DUBET, 2001, p. 6).

A ideia de pensar as classes e as suas desigualdades no sistema capitalista nos ajuda a compreender como as vivências e as condutas sociais dos estudantes estão relacionadas com a sociedade dividida em classes e as com suas desigualdades, geradas pela injusta distribuição de capitais. É importante ressaltarmos que essa condição não é de ordem apenas financeira. O sistema capitalista também produz e/ou reforça outros tipos de desigualdades, por exemplo, a educacional, a cultural, a de gênero (sexo) etc. No entanto, o capital econômico é o ponto de partida das outras formas de desigualdade, pois, no sistema capitalista, o lucro, a exploração e o acúmulo material são os principais objetivos dos donos dos meios de produção:

Assim, as relações de classes explicam, ao mesmo tempo, os modos de consumo, as identidades coletivas e individuais (os *habitus*) e a própria vida política parece estruturada por conflitos de classes e pelas orientações culturais que eles determinam (DUBET, 2001, p. 7).

Nesse sentido, a abordagem das classes sociais e das suas relações seria essencial à explicação, além das desigualdades, da realidade dos indivíduos, das formas de pensar, das culturas, dos costumes, das identidades e das relações sociais e ações de modo geral.

Em sua obra *Sociologia da Experiência* (1994), Dubet apresenta outras análises que colaboram com as nossas discussões. Sua teoria parte da experiência social e destaca a importância da sociedade para as ações dos indivíduos, que,

segundo enfatiza o autor, atribuem sentidos às lógicas de ação de acordo com a sua trajetória: “[...] à experiência social é uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da ‘vida’” (DUBET, 1994, p. 95).

Concepções tradicionais da sociedade colocam o indivíduo como ser moldado e formado por valores, regras e normas sociais. As teorias modernas, como a de Simmel, criticam as concepções clássicas de sociedade, considerando o indivíduo para além de um ser receptor de valores e moralidades sociais, como um sujeito com identidade e autenticidade, aspectos que precisam ser levados em conta na análise das experiências e das ações sociais (WAUTIER, 2003).

Para Dubet (1994), o social é formado por três sistemas, sendo no percurso entre eles que as experiências dos atores sociais são estruturadas. Tais sistemas seriam: Comunidade, com base nos valores de integração já existentes nas instituições sociais; Mercado, segundo os valores de interesse econômico do mercado; Cultura, conforme os valores que levam à crítica. Pensando na Sociologia da Experiência e a relacionando com a escola, o Dubet (1994) nos mostra que as mudanças sociais ocorridas no decorrer da história deram espaço para novas configurações sociais, que fizeram aparecer mais especificidades e novas necessidades. Com isso, as instituições sociais, ainda baseadas em antigas configurações, aparentam não se adequar a essas novas demandas. A escola, atualmente, não é mais a instituição que apenas reforça a socialização, que constrói identidades, que educa, que molda os indivíduos de acordo com a sociedade. Agora, há muitas especificidades a serem consideradas na escola (algumas que sempre existiram, mas que, na maioria das vezes, não eram reconhecidas), como diversidades e expectativas (WAUTIER, 2003).

Com isso, vemos que, para Dubet, as classes e as desigualdades sociais são importantes para a compreensão dos fenômenos sociais, no entanto, não devem ser os únicos elementos a serem considerados. Deve-se levar em conta, também, as ações individuais, as experiências, os sentidos atribuídos. Quando falamos de educação e de escola, considerar devemos pensar as vivências dos agentes como formadoras de experiências e de conhecimentos, tanto no atinente à sociedade quanto à escola.

[...] há de se levar à sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja à expressão de uma ‘verdadeira’ liberdade, mas porque é testemunha da própria

experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um 'drama' [...] (DUBET, 1994, p. 101).

Dubet (2004), quando aborda temáticas em torno da educação (no contexto francês por ele vivenciado), trabalha com os conceitos de “escola justa” e de “justiça escolar”, enfatizando que, em sociedades democráticas, a ideia de justiça aparece vinculada à ideia de meritocracia. Assim, a escola é considerada uma instituição justa pelo fato de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de acesso, para que cada um trabalhe e se esforce para obter sucesso. No entanto, esse pensamento meritocrático de justiça escolar possui dificuldades que não podem ser ignoradas. Uma delas diz respeito ao fato de que a garantia do direito à educação básica gratuita não faz com que as desigualdades sociais sejam extintas. Isso porque elas têm grande poder de interferência no trajeto educacional do indivíduo. Algo que se soma às desigualdades individuais de desempenho entre pessoas pertencentes a marcadores semelhantes ou iguais, das diferenças das mobilizações e práticas familiares ligadas ao ensino, e das desigualdades entre grupos historicamente desfavorecidos, por exemplo, quando falamos de gênero (sexo) ou cor.

Outra dificuldade apontada pelo autor está na responsabilidade atribuída ao estudante que não obteve sucesso escolar. Ele não é visto nas suas condições sociais e individuais, mas sim como uma pessoa que “fracassou” porque não se esforçou o suficiente. O principal problema disso é que, culpabilizando o indivíduo, a tendência é que ele não tenha motivação para permanecer estudando, vendo-se como incapaz. Essas dificuldades nos mostram que a escola não é justa de fato:

É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar. Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos (DUBET, 2004, p. 544).

Vemos, assim, que a igualdade de oportunidades escolares implica, automaticamente, uma escola justa e a garantia de acesso e permanência na educação, considerando as persistentes desigualdades e os privilégios de alguns grupos relativamente a outros. Para Dubet (2004), mesmo que sejam feitas mudanças no modelo escolar meritocrático, elas não irão originar um modelo ideal, de modo que os insucessos ainda serão preponderantes. A superação do modelo meritocrático é um desafio, não será uma tarefa de rápida e fácil execução. No entanto, o primeiro passo é reconhecermos que tal modelo possui limitações e contradições, para que, assim, possamos pensar em soluções e desenvolver formas de escolarização mais justas (DUBET, 2004).

4.2 Problematizando o “Fracasso escolar” e as dificuldades educacionais a partir de algumas teorias de Bernard Charlot e Bernard Lahire

Bernard Charlot é um dos sociólogos que contribuem com produções científicas na área educacional, sendo uma das suas temáticas de estudo aquela “da relação com o saber”, de modo que o pesquisador procura a tratar da educação partindo do indivíduo e das relações socioculturais. Alguns dos principais apontamentos feitos por Charlot (2013) para trabalhar com a ideia de “fracasso escolar” referem-se à educação como meio de transformar o indivíduo em um ser concreto: *“O ser humano nasce inacabado e, portanto, aprender é uma atividade central da espécie humana. Em outra palavra, a cria do homem nasce como possibilidade e vai se tornando ser humano concreto por meio da educação”* (CHARLOT, 2013, p. 21) O autor também determina que o processo de construção do indivíduo ocorre em três estágios: Humanização, ou seja, quando o indivíduo nasce e passa a pertencer à espécie humana; Socialização, caracterizada pela sua inserção em uma cultura social já existente; Singularização, vista como à construção do eu de cada indivíduo (CHARLOT, 2013).

Nessa perspectiva, a relação com o saber pode ser compreendida com base na relação do ser humano com outros elementos, qual seja, com outros indivíduos, com a sociedade, com a cultura existente. No entanto, há também a relação identitária, que diz respeito ao modo como o eu de cada indivíduo irá relacionar-se com a educação. Charlot (2013) incorpora, na sua crítica, algumas das ideias de Pierre Bourdieu, já que esse outro, como já apresentado, parte do princípio de que o

“sucesso” ou o “fracasso” do estudante seria reflexo das condições e das desigualdades sociais, culturais, econômicas e familiares vivenciadas ele, as quais são reproduzidas pela escola. Charlot (2013, p.173), em seus estudos, não discorda totalmente de Bourdieu, enfatizando que esses fatores podem ser também determinantes para a educação escolar, porém, levar em consideração apenas esses aspectos, sem ponderar as singularidades, seria um erro: “[...] por isso se deve entender a história escolar de uma pessoa, ao mesmo tempo, numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular”.

Para realizar essas análises, Bernard Charlot (2013) trabalha com a ideia de mobilização para o saber, configurada a partir dos desejos internos e das expectativas de cada indivíduo com o saber. Ao pensarmos no problema do acesso à educação, devemos considerar qual sentido os jovens atribuem à escola e à educação:

[...] prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro [...] Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber (CHARLOT, 2013, p. 145).

É importante problematizarmos, a partir disso, o porquê de ser importante pensarmos para além da teoria do capital cultural. Charlot nos mostra que, quando falamos de educação, da continuidade ou até mesmo de “sucesso” ou “fracasso” escolar, precisamos lembrar que nem sempre o estudante é oriundo das classes menos favorecidas, havendo situações singulares em que indivíduos de classe média, média alta ou alta também não frequentam ou deixam de frequentar a escola. Destarte, como explicar esses casos a partir da teoria do capital cultural e da escola como reprodutora das desigualdades e dos interesses das classes de poder?

É nesse momento que devemos partir das ideias de Charlot (2013) sobre a relação do estudante com o saber e sobre a importância de problematizarmos o processo de formação dessa relação com base em três dimensões: epistêmica, social e identitária. A primeira refere-se a como cada estudante compreende o aprender e o saber, podendo ser de muitas formas, por exemplo, para alguns pode

ser tido como atingir notas estipuladas e/ou altas, para outros, pode estar ligado com o sentido que determinado conhecimento tem com a sua vida e como ele poderá contribuir para o seu dia a dia, dentre outras formas de interpretação do saber. A segunda dimensão corresponde às conjunturas e às relações sociais do indivíduo, as quais, conforme Charlot (2013) enfatiza, não são as únicas determinantes. Já a terceira dimensão é caracterizada pela construção identitária do indivíduo pelo saber e pela aprendizagem (BEATRICI; GALLINA, 2014).

Bernard Charlot nos mostra que, para além da teoria reprodutivista, a relação e a mobilização que o indivíduo possui com o saber também são determinantes para a sua trajetória educacional. Obviamente que essa afirmação nos faz entrar em outra discussão importante, que envolve o sistema e o modelo educacional brasileiro. Sabemos que essas estruturas permanecem baseadas em modelos pensados para públicos, demandas e contextos sócio-históricos e educacionais diferentes. Em 2021, no Brasil, com a alta taxa de desemprego e outros problemas econômicos, a educação é, muitas vezes, vista de forma utilitarista, como um meio de acirrar as disputas por emprego ou de superar as persistentes desigualdades sociais. Temos, também, a Lei nº 13.415/2017, que significou um grande ataque à educação brasileira. A aprovação da referida lei, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, marca retrocessos educacionais pelas alterações que fez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reforçando, principalmente, o papel da educação na preparação do alunado para o mercado de trabalho capitalista.

Essas considerações são fundamentais para pensarmos no sistema de ensino brasileiro, em que ainda se valoriza o rendimento quantitativo, as metodologias de ensino que colocam, na maioria das vezes, os estudantes como espectadores e receptores de conteúdo, sem mobilizá-los de fato para o saber e para o aprender, fazendo-se com que (em muitos casos) não seja atribuído sentido à prática escolar (para além da inserção no mercado de trabalho), o que pode levar ao “fracasso escolar” ou até mesmo à evasão escolar e à diminuição das taxas de matrículas. Para Charlot (2013), tal mobilização não é de responsabilidade única da escola ou do professor, depende, também, do sentido individual que o estudante irá, ou não, atribuir a determinado conhecimento, de acordo com os seus interesses e as suas dimensões do saber.

Analisando todo o debate feito pelo autor, vemos que relacionar o acesso escolar ao “fracasso” e analisá-lo somente a partir da teoria do capital cultural e da reprodução de Bourdieu deixa de lado questões importantes, no que se refere às singularidades dos estudantes, às suas percepções em torno da educação, ao sentido do aprender e da mobilização para o saber, ou seja, questões da individualidade.

Com isso, podemos pensar, por exemplo, que, se um jovem de classe menos favorecida aprendeu que a escola seria uma via de superação das desigualdades sociais, mas ao mesmo tempo não vê sentido e não se identifica com o que lhe está sendo ensinado, (ou na educação de forma geral, como algo que realmente o permitirá superar tais condições) não há porque permanecer estudando. Um jovem de classe social mais favorecida, que dispõe de privilégios (por conta, inclusive, do seu capital cultural), também pode se tornar um caso de desistência dos estudos ou de “fracasso” escolar se não tem despertadas mobilizações individuais e subjetivas pelo aprendizado, pelos conhecimentos, pela escola.

Há, portanto, dois pontos principais a serem considerados quando falamos de “sucesso” ou de “fracasso” escolar. Primeiro, por mais que saibamos que as condições sociais, econômicas, familiares e culturais podem influenciar (e, na maioria dos casos, influenciam) na vida escolar do indivíduo, não devemos considerá-las como fatores determinantes únicos do problema. Bernard Charlot mostra o quanto é fundamental buscarmos compreender o processo de relação do saber e do aprender dos estudantes, ou seja, como ele se mobiliza perante a educação e a escola. O segundo ponto é: o que significa ter “sucesso” ou “fracasso” escolar? Muitas vezes, para um jovem, ter “sucesso escolar” é conseguir chegar e concluir, por exemplo, o Ensino Médio, independente de médias e de notas quantitativas. Para outro, ter “sucesso escolar” é atingir apenas notas altas e pensar no seu histórico educacional. Em outros casos, o “sucesso escolar” pode estar relacionado com ser alfabetizado ou concluir o Ensino Fundamental, diferentemente da família, que não teve a mesma oportunidade. Do mesmo modo, “fracassar” na vida escolar, para um jovem, pode ser não conseguir atingir boas notas, para outro, pode ser não conseguir acessar o Ensino Superior, para um terceiro, pode ser não conseguir concluir alguma etapa educacional por ter que trabalhar. Os exemplos, em ambos os casos, são inúmeros e nos levam a pensar no que os termos “fracasso” e “sucesso” escolar reforçam sobre o sistema de ensino e as suas estruturas,

legitimando visões quantitativas e de formação para atender a demandas do sistema capitalista.

Bernard Lahire (1997) produziu um estudo bastante relevante para pensarmos o “sucesso” escolar em meios populares. O sociólogo destaca que há muitas literaturas do campo da Sociologia que problematizam e formulam hipóteses em torno desse fato, mas oferecendo poucos esclarecimentos concretos, ou verdades parciais. Para ele, o desafio seria deixar de analisar integralmente os desempenhos escolares dos sujeitos de forma macro, estatística e homogênea, de acordo com o meio social pertencente, e construir um objeto a partir da microscopia sociológica, ou seja, considerando as singularidades existentes em contextos mais específicos.

A partir disso, o autor analisa diferentes configurações familiares em classes populares e confronta os casos singulares. Considera, por exemplo, uma criança de classe econômica menos favorecida que, de acordo com teorias reprodutivistas, teria grandes chances de ter insucesso, mas obteve o “sucesso” escolar. Lahire (1997), afirma que:

Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais. Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social (LAHIRE, 1997, p. 32-33).

Pressupondo assim, que a posição social e a configuração familiar do indivíduo não garantem o “sucesso” ou o “fracasso” escolar, que as facilidades e as dificuldades escolares não são frutos de um processo mecânico e que as relações, os arranjos e as práticas familiares, em muitos casos, são primordiais para o “sucesso” ou “fracasso”.

Lahire (1997) analisa 26 perfis de famílias populares com características semelhantes mesma condição econômica, nível baixo de escolaridade, imigrante etc., e constata que, apesar de os traços familiares serem iguais, os resultados escolares dos seus filhos são distintos. O intuito do sociólogo é mostrar que essas condições não podem ser vistas como fatores determinantes únicos dos resultados dos alunos na escola e, ao mesmo tempo, a partir de uma análise micro das subjetividades, ele investiga quais seriam os outros influenciadores. Para isso, o

autor entrevista não apenas crianças, mas também as suas famílias (fazendo, nesses casos, observação e anotações etnográficas a respeito das relações familiares), incluindo, ainda, os professores e os diretores das suas respectivas escolas do Ensino Fundamental.

Em seu estudo, Lahire (1997) pôde identificar que a maioria dos casos (por ele investigado) de “fracasso” escolar era erroneamente justificada pelos professores e diretores das escolas pela negligência dos pais dos alunos. Para eles, é fundamental que a família tenha uma boa relação social com a escola, que participe cotidianamente e acompanhe de perto a situação educacional da criança. No entanto, conforme é apontado pelo autor, sabemos das dificuldades e das limitações dos pais (não só, mas especialmente daqueles de famílias populares) em estar frequentemente presente na escola, seja por situação de trabalho, ou muitas outras, e isso não significa que a família se omite. Lahire (1997) observou que, em várias dessas 26 famílias, apesar da ausência ou baixa escolaridade dos pais, a educação é vista como algo importante, como uma forma de alcançar melhores condições de vida e melhores empregos, sendo, por isso mesmo, muito incentivada em casa.

Outro ponto destacado por Lahire (1997) refere-se ao capital cultural das famílias e à sua relação com educação escolar:

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança, e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática (LAHIRE, 1997, p. 338).

Ou seja, possuir ou não capital cultural em grande proporção não necessariamente será sinônimo de “sucesso” ou de “fracasso” escolar. Para Lahire, o que justifica a discrepância de resultados escolares nas famílias por ele analisadas é a configuração familiar, isto é, os arranjos familiares e as suas disposições sociais na “transmissão” do capital cultural. Quando fala de “transmissão”, Lahire (1997) utiliza aspas pelo fato de que o termo “transmitir” se refere essencialmente à reprodução total, no entanto, o que se vê realmente é um processo que vai muito

além da reprodução automática das desigualdades, envolvendo a atribuição de sentidos individuais pelos receptores.

Algumas dessas famílias desenvolvem processos de construção de esquemas cognitivos ou comportamentais próprios, que acabam por contribuir para a educação das crianças. Exemplos disso seriam comprar livros (mesmo os pais não sendo, ou sendo pouco, alfabetizados), incentivando e/ou auxiliando na prática da leitura, fazer uma agenda de estudos, cobrar atividades ou simplesmente estabelecer hábitos diários, como fazer lista de compras e ajudar na realização de contas referentes às despesas da casa. O autor (1997) vê essas práticas cotidianas familiares como influentes no “sucesso” escolar do aluno, pois estão sintonizadas com as práticas educacionais e isso fará com que esse aluno tenha mais facilidade para acompanhar a rotina educacional.

Algumas configurações familiares demonstram, portanto, à importância social, simbólica, no próprio seio da estrutura de coexistência, daqueles que sabem ler e escrever (da “criança” letrada), ou à integração simbólica “escolar”. Quando se está desprovido de qualquer meio de ajuda direta, esses procedimentos de legitimação familiar desempenham um papel central na possibilidade de uma “boa escolaridade” no curso primário (LAHIRE, 1997, p. 344).

Assim, no caso da criança que não recebe uma “transmissão” de capital cultural e que não vivencia as práticas familiares que citamos (seja por não haver, na família, quem tenha condições de, ou não possa, assim proceder, dentre outros motivos), as chances de obter “sucesso” escolar serão menores, já que ela terá pouca familiaridade e baixa disposição relativamente aos estudos .

Após a explanação de alguns pontos principais da pesquisa e dos resultados obtidos por Bernard Lahire (1997), voltamos a problematizar a noção de sucesso escolar: o que pode ser considerado “sucesso” escolar? O autor compreende o seguinte:

[...] as combinações entre dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes (LAHIRE, 1997, p. 31).

Vemos que, como o próprio autor destaca, há muitas literaturas na Sociologia que trabalham com a temática do “fracasso” e/ou do “sucesso” escolar, mas sem dar o aprofundamento necessário. Nos casos apresentados por Lahire e na conjuntura atual, vê-se modelos educacionais e avaliativos que determinam os “bons” e os “maus” desempenhos com base em comportamentos e médias numéricas pré-determinadas, que acabam por invisibilizar casos de “sucesso” que fogem a tais determinações burocráticas. Por não seguirem as exigências do sistema, muitas vezes, esses casos não são reconhecidos, ou até mesmo considerados casos de “fracasso” escolar. O não reconhecimento pode afastar o jovem da escola, pois ele não se sente mobilizado e não atribui sentido ao acesso e à permanência na escola, já que suas potencialidades não são valorizadas e trabalhadas, o que tende a afastá-lo da educação.

Em ambos os contextos, os resultados e o “fracasso” são muitas vezes atribuídos às configurações, às condições socioeconômicas e até mesmo à socialização da família com a escola, mas vemos que há especificidades de casos e de indivíduos, nos sentidos e nas disposições (como também destacado por Charlot) de cada aluno. Portanto, para o autor:

Não é papel de o sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são marcadores, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que interviesse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando em uma competição semântica [...] Ao contrário, deve contrastar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou de “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam *historicamente* [...] e *socialmente* (LAHIRE, 1997, p. 54).

Vemos que é possível pensar o “sucesso” ou o “fracasso” escolar em relação com as questões de acesso à educação a partir das duas visões apresentadas. A primeira, atinente à Pierre Bourdieu, que atribui grande importância ao volume de bens econômicos, sociais e culturais e à posição do agente em determinado campo, concernente, também, à François Dubet, que destaca, principalmente, a classe econômica do aluno e a experiência individual de cada agente como dados influentes na trajetória escolar. A segunda, baseada em Bernard Charlot e nas

questões em torno da mobilização para o saber, e em Bernard Lahire e na atribuição de sentido nas práticas escolares.

Em vários aspectos, ambas se opõem no debate do “sucesso” e do “fracasso” escolar, divergindo no apontamento dos fatores que podem explicar tais problemáticas. Vemos que os tipos e os volumes de capitais são influentes na vida escolar dos sujeitos, considerando as desigualdades de acesso a tais bens e como isso pode prejudicar o percurso educacional dos indivíduos que não contam com os privilégios daqueles que os detém.

Entretanto, os aspectos individuais de cada ser, da mesma forma, podem ser preponderantes em muitos dos casos em que os aspectos econômicos e de classe não são decisivos para o “sucesso” ou o “fracasso” escolar. As motivações individuais do estudante e os sentidos atribuídos por ele em relação à educação também possuem um peso na sua vida e no cotidiano escolar. No entanto as diferenças entre as doutrinas nos mostram que não precisamos nos restringir a uma única teoria social na tentativa de compreender os problemas educacionais. Podemos mesclar as contribuições de cada autor e ampliar o debate apresentado, levando em consideração toda a sua complexidade.

Sabemos que o Brasil possui legislações que garantem o direito à educação básica gratuita para todos. Há políticas, governanças e outras estratégias pensadas para a resolução dos problemas e dos déficits educacionais, como a quantidade de jovens fora da escola. Porém, temos desigualdades ainda fortemente enraizadas nas estruturas sociais, presentes em todos os campos, inclusive no âmbito do educacional. Elas podem ser percebidas nos números de matrículas e em alguns índices de evasão escolar, principalmente quando falamos de gênero (sexo), cor e classe. Além disso, vemos que aspectos individuais também podem influenciar na trajetória escolar dos jovens, tendo algum efeito sobre os números e os resultados educacionais do país e dos estados, como na quantidade de jovens que estão acessando o Ensino Médio. Os fatores sociais e econômicos, assim como os volumes de capitais, fomentam as dificuldades de acesso à educação, fazendo, muitas vezes, com que prioridades de renda e de trabalho, principalmente para as populações historicamente injustiçadas, interfiram no acesso e na permanência do aluno no Ensino Médio. Contudo, salientamos a existência de casos singulares, em que o jovem que está fora da escola não pertence a esse contexto de

desigualdades, ou seja, as suas mobilizações e o sentido que atribuí à educação explicam o motivo da sua ausência na escola.

5 CARACTERÍSTICAS DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS E CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO, COR/RAÇA, CLASSE/TRABALHO, A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DAS JUVENTUDES

Quando falamos de Ensino Médio, falamos de juventudes, um conceito muito estudado na Sociologia da Educação e das Juventudes. Por caracterizar os atores que compõem o nosso objeto de pesquisa, não podemos deixar de trabalhar com essa noção.

Nossas percepções em torno da temática de juventudes vão de encontro às teorias que as consideram a partir das diversidades, pluralidades, processos históricos, culturais e vivências dos sujeitos. Isso porque consideramos fundamental dar importância aos aspectos sociais, econômicos, históricos e familiares na compreensão das diferentes formas de ser jovem, que não é um conceito restrito a uma faixa etária ou grupo único.

No entanto, socialmente, a juventude é definida como uma categoria etária que pode variar de recorte conforme, por exemplo, a instituição ou o documento que a tem como objeto. Buscamos, aqui, destacar algumas características demográficas gerais dos/as jovens brasileiros/as, e isso é possível fazer por meio de ferramentas quantitativas. Para tanto, faz-se necessário definirmos um recorte etário de juventudes para que possamos realizar o levantamento desses materiais em plataformas de pesquisas demográficas e populacionais. Assim, mesmo havendo diferentes concepções etárias de juventudes, apresentaremos dados de categorias que, geralmente, são tidas como adolescentes/jovens pelos Censos e por outras pesquisas, como o grupos de indivíduos com idade entre 14 e 24 anos.

Levantamentos realizados por institutos e órgãos de pesquisas quantitativas, como IBGE, PNAD, IPEA, entre outros, definem faixas etárias e outras categorias para que os dados possam ser coletados. Esse formato quantitativo e/ou estatístico, na maioria das vezes, serve de base para a descrição populacional em diversos segmentos, assim como para a discussão e a criação de políticas públicas educacionais que correspondam aos seus resultados numéricos e déficits.

Tal como nas análises feitas ao longo deste trabalho, a caracterização da juventude, nesta seção, será focada nas questões relacionadas com o marcador de raça/cor: branca, parda e negra. Outras categorias disponíveis em pesquisas

institucionais, como indígena e amarela, poderão ser trabalhadas em oportunidades futuras, considerando a grande relevância dessas discussões.

5.1 O conceito de Juventudes nas Ciências Sociais e Sociologia da Educação e das Juventudes

Geralmente, definições de infância e juventude são feitas com base na faixa etária pertencente ao indivíduos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “ART. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 2017, p.19) De maneira diferente, de acordo com Carolina Simões Pacheco (2018):

No Brasil, define-se a juventude como o período entre os 15 e 29 anos, segundo a referência estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e seguida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no entanto, deve-se olhar para a juventude como uma condição, resultado de processos históricos e culturais, para melhor compreendê-la (p.26)

Por esse motivo, falamos de “Juventudes”, no plural, sabendo da importância de considerar as questões sociais, os processos históricos e de construção dos sujeitos. O sociólogo Juarez Dayrell é um dos principais autores que leva em conta as múltiplas formas de ser jovem. Ele busca destacar as diversidades e as multiplicidades de juventudes, enfatizando sempre o plural do termo e o fato de ser um amplo processo de configuração dos sujeitos:

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2003, p. 42)

Nesse sentido, a juventude é vista como um momento do processo de constituição do sujeito, sendo ele influenciado pela sociedade pertencente. No entanto, no caso da pesquisa feita por Dayrell,⁶ tratando especificamente de jovens de camadas populares, é explícito o reforço de que há diversas formas de ser jovem, mesmo que seja dentro de um grupo pertencente à mesma realidade. Se falarmos, por exemplo, de estudantes do Ensino Médio, devemos compreender, a partir das discussões propostas, que eles não podem ser vistos como pertencentes a um único grupo, de forma homogeneizada, sem que se pondere as suas pluralidades e vivências, as quais se fazem presente na sua forma de ser jovem.

Luis Antonio Groppo (2000) aborda o conceito de juventudes pensando os jovens para além da classificação etária e como marcador social. Desse modo:

Ao ser definida como marcador social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p. 07-08).

Ou seja, muitas vezes, as juventudes são vistas a partir de determinados comportamentos socialmente associados a elas, como rebeldia, imaturidade e irresponsabilidade. Essa percepção acaba homogeneizando as diversidades e as múltiplas formas de pensar as juventudes. Por conseguinte, mesmo que todas as pessoas passem por ela, é importante que outros marcadores que compõem as juventudes sejam destacados, como gênero (sexo) etnia e as subjetividades individuais (GROPPO, 2000).

No campo da Antropologia, um dos autores que trabalha com a temática de juventudes é o prof. dr. Carles Feixa (1996). O autor se baseia na idade etária e na idade social para formular uma questão importante:

Segundo Feixa, nem as fases em que se dividem os ciclos vitais, nem os seus conteúdos culturais atribuídos a cada uma destas fases são universais. Isso explicaria o caráter relativo da divisão das idades, cuja terminologia seria extremamente variável no espaço, no tempo e na estrutura social. Para este autor, é obvio que a idade como condição natural nem sempre coincide com a idade como

⁶ Conferir: DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social*. In: Revista Brasileira de Educação. n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

condição social. Ao refletir sobre o modo como estes dois elementos podem definir as idades, Feixa elabora uma questão clássica: “como interagem natureza e cultura na definição social das idades?” (PEREIRA, s/d, p. 06).

Portanto, procura-se relacionar a questão cronológica com a definição social etária, partindo da ideia de que os ciclos etários e as culturas conferidas a cada grupo não são universais, mas determinados, conforme as sociedades, as estruturas, as regras morais/sociais, as diversidades, as relações sociais, as ideologias etc. Considerando as teorias que definem os jovens com base na idade e outras que os abordam como uma categoria social, Feixa (1996) destaca a importância de associar as condições naturais e as culturais na compreensão da definição social da idade.

Os autores supracitados analisam as juventudes levando em conta outros elementos para além da idade cronológica, considerando principalmente as questões sociais, econômicas, culturais no processo de construção das juventudes. Essas e outras teorias permitem que a ideia de fases da vida, que é baseada em faixa etária um dado tomado como fixo, universal e homogêneo, sejam problematizadas e desnaturalizadas, para que possamos pensar nas diversidades, multiplicidades e pluralidades juvenis segundo as vivências e realidades sociais de cada indivíduo.

5.2 Perfil dos jovens brasileiros a partir dos marcadores de gênero (sexo) e cor/raça

O Censo 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que o Brasil possui mais de 211 milhões de habitantes. Desse total, segundo a PNAD Contínua de 2019 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), 51,8% são mulheres e 48,2% homens. Os desdobramentos dos índices variam de acordo com os marcadores, por exemplo, de gênero (sexo) e cor/raça. A mesma pesquisa aponta que a população brasileira é composta de 17,2% de mulheres com até 24 anos e 17,8% de homens na mesma faixa etária.

Considerando o recorte de idade proposto, observemos os índices de pessoas com 15 a 24 anos:

Tabelas 1 e 2 - Números de jovens no Brasil e a questão de cor/raça

Faixa etária (15 a 19 anos)		
COR/RAÇA	Nº	%
Branca	7311734	43%
Preta	1264183	7%
Amarela	177008	1%
Parda	8155126	48%
Indígena	82500	0%
Sem declaração	321	0%
TOTAL	16 990 872	100%

Faixa etária (20 a 24 anos)		
COR/RAÇA	Nº	%
Branca	7774488	45%
Preta	1381677	8%
Amarela	200060	1%
Parda	7814487	45%
Indígena	73387	0%
Sem declaração	1093	0%
TOTAL	17 245 192	100%

Fonte de dados: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabelas produzidas pela autora

Os dados do Censo Demográfico do IBGE (2010)⁷ mostram mais detalhadamente a média de jovens brasileiros e as suas divisões, de acordo com a cor/raça pertencente. O total de jovens de 15 a 19 anos era, em 2010, de 16.990,872, sendo sua maioria autodeclarada parda (48%), seguida de branca (43%), preta (7%), amarela (1%) e, por último, indígena. Já na faixa etária dos 20 aos 24 anos, o total de jovens era de 17.245,192. Da mesma forma, a maioria se autodeclarou parda (45%), branca (45%), preta (8%), amarela (1%) e com menos autodeclaração indígena.

Vejamos os números relacionados à questão de cor/raça e gênero (sexo) a partir do Censo do IBGE (2010):

Tabelas 3 e 4 - Números de jovens homens no Brasil e a questão de cor/raça e gênero (sexo)

Faixa etária (15 a 19 anos) – HOMENS		
COR/RAÇA	Nº	%
Branca	3 623 918	42%
Preta	670 899	8%
Amarela	78 454	1%
Parda	4 143 806	48%
Indígena	41 617	0%
Sem declaração	174	0%
TOTAL	8 558 868	100%

Faixa etária (20 a 24 anos) – HOMENS		
COR/RAÇA	Nº	%
Branca	3 819 699	44%
Preta	731 802	8%
Amarela	87 044	1%
Parda	3 953 282	46%
Indígena	37 533	0%
Sem declaração	869	0%
TOTAL	8 630 229	100%

Fonte de dados: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabelas produzidas pela autora

⁷ Os dados do Censo Demográfico do IBGE do ano de 2010 são os mais recentes que localizamos, considerando que ele é realizado a cada 10 anos e que o de 2020 ainda não foi realizado, principalmente pelo contexto de pandemia.

Vemos que, considerando o recorte por nós delimitado, as autodeclarações dos jovens homens apresentadas nas tabelas se classificam do maior para o menor número: parda, branca, preta, amarela, indígena e sem declaração. Os números referentes às mulheres são:

Tabelas 5 e 6 - Números de jovens mulheres no Brasil e a questão de cor/raça

Faixa etária (15 a 19 anos) - MULHERES		
COR/RAÇA	Nº	%
Branca	3 687 816	44%
Preta	593 284	7%
Amarela	98 554	1%
Parda	4 011 320	48%
Indígena	40 883	0%
Sem declaração	147	0%
TOTAL	8 432 004	100%

Faixa etária (20 a 24 anos) - MULHERES		
COR/RAÇA	Nº	%
Branca	3 954 789	46%
Preta	649 875	8%
Amarela	113 016	1%
Parda	3 861 205	45%
Indígena	35 854	0%
Sem declaração	224	0%
TOTAL	8 614 963	100%

Fonte de dados: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabelas produzidas pela autora

Já nas tabelas 5 e 6 observamos que entre as mulheres da faixa etária de 15 a 19 anos a maioria se autodeclarou parda (48%), seguido de branca (44%), preta (7%), amarela (1%), indígena e por fim sem declaração. Na faixa etária de 20 a 24 anos, a marcador com mais autodeclarações é a branca (46%), seguida da parda (45%), preta (8%), amarela (1%), indígena e sem declaração.

Para pensarmos nos índices relacionados à cor/raça, tanto sobre os homens quanto sobre as mulheres, devemos lembrar do processo histórico de colonização do país no século XVI, onde milhares de negros e negras foram transportados violentamente, sem direitos civis e humanos, para serem escravizados nas produções de açúcar e outros mantimentos, além de escravos domésticos. Desse modo, mais de 10 milhões de negros e negras foram trazidos a força para a América e passaram a ser propriedade particular dos brancos, e a mão de obra negra passa a ser uma mercadoria. Nesse contexto, surgem também as organizações dessa população a fim de pensar em fugas e meios de resistência que foram de grande influência para a libertação escravocrata em 1888. E quando falamos de libertação, lembremos também das condições de liberdade que lhes foram dadas, sem assistência nenhuma, sem direitos a serviços básicos, como, residência, educação,

emprego, e etc., o que contribui para a formação dos guetos e favelas em regiões periféricas, e esse processo de exclusão se tornou uma das principais bases para as desigualdades sociais, econômicas, culturais e históricas entre populações negras e brancas, persistente até os dias atuais. Segundo Pacheco (2019)

Passados 130 anos desde a abolição da escravidão e do vislumbre da “lampejante aurora”, nosso “tão nobre país” ainda se apresenta como possuidor de uma vergonhosa estrutura social. Aos seus consideráveis níveis de desigualdade social, sobrepõe-se um componente racial que torna as condições de existência dos negros piores que a de outros segmentos empobrecidos (p.32)

A PNAD (2019) demonstra que, da população brasileira residente no país, 42,7% se autodeclara branca, 9,4% preta e 46,8% parda. Os movimentos a os meios de organização e de resistência negra, a partir das suas difíceis lutas, conseguiram com que as categorias “negra” e “parda” fossem unidas nas pesquisas e descrições populacionais, já que, por conta do processo escravocrata e da exclusão social de grupos pela sua cor de pele e etnia, o termo “negro” torna-se algo pejorativo, de valor e significado social negativo. O termo “pardo/-a” é uma forma de se declarar não branco (nem amarelo ou de outra etnia), mas também não se declarar negro, podendo ser visto como uma mistura de cores/etnias.

Pela quantidade de pessoas negras trazidas ao Brasil durante o regime escravista e considerando as condições demográficas deste processo, os índices de pessoas negras deveriam ser maiores que 9,4% (PNAD, 2009). Uma possível explicação para a grande quantidade de autodeclarações de “pardo/a” seria a perspectiva de branqueamento social, seja quando falamos da população brasileira em geral, seja quando falamos de jovens pertencentes ao recorte etário aqui delimitado. Em todos os casos, a categoria “parda” se sobressai com os maiores números de autodeclarações. Assim, com a conquista da junção das categorias,⁸ temos 56,2% da população brasileira autodeclarada negra.

5.3 Jovens no Brasil, emprego e aspectos econômicos

Segundo matéria escrita por Hirschmann e Nanini (2019) no ano de 2017, a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) indicou que, dos 46,3 milhões registros

⁸ Esse debate será mais aprofundado na seção 7.

de empregos no país, aproximadamente 14% pertencem a pessoas com idade entre 14 e 24 anos, contabilizando, em média, 6,5 milhões de jovens.

Grande parte desses jovens têm pouca ou nenhuma experiência, mas buscam conhecimento para crescer profissionalmente. De acordo com os dados da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia, eles ocupam principalmente vagas de auxiliar de escritório, vendedor de comércio varejista e assistente administrativo – funções que, juntas, representam quase 22% dos empregos nessa faixa etária. Também se destacam em empregos como operador de caixa, alimentador de linha de produção, repositor de mercadorias, atendente de lanchonete, recepcionista, operador de telemarketing e almoxarife, que completam a lista das dez principais ocupações entre os jovens HIRSCHMANN; NANINI, 2019, s/p).

Para muitos, esses números podem ser positivos, mas a pesquisa da Pnad Contínua, divulgada pelo IBGE em maio de 2020, aponta que, no primeiro trimestre desse ano, a taxa de desemprego entre jovens brasileiros, em comparação com a média geral, foi de 12,2% para 27,1%. No primeiro trimestre do ano anterior, 2019, a taxa de desemprego entre os jovens foi de 23,8%, quase quatro pontos percentuais a menos que no mesmo período em 2020 (ABDALA, 2020, s/p). Esses índices se relacionam, por exemplo, com os trabalhos temporários e informais, que, num contexto de privatizações e terceirizações, passam a alocar uma grande parcela do mercado de trabalho, principalmente se falamos de início da carreira, quando nem sempre o indivíduo tem formação ou experiência. Empregos como esses, pela sua informalidade, não garantem todos os direitos trabalhistas, o que leva a uma precarização ainda maior da mão de obra.

Pensando sobre o mercado de trabalho e sobre as questões de gênero (sexo) e cor/raça, a mesma pesquisa da Pnad Contínua mostra que, de modo geral, o desemprego entre mulheres alcançou 14,5% no primeiro trimestre de 2020, ao passo que, entre os homens, a média foi menor, de 14,4%. No atinente à cor/raça, sem distinção por gênero (sexo), o desemprego entre pessoas brancas foi de 9,8%, entre pardas 14% e negras 15,2% (ABDALA, 2020, s/p).

Essas diferenças nos mostram como as estruturas sociais brasileiras ainda são marcadas pela desigualdade de gênero (sexo). As conquistas feministas foram grandes no decorrer da história, mas ainda hoje o mercado de trabalho prioriza, na maioria dos casos, a contratação de homens (brancos), principalmente em cargos

elevados e de chefia. Quando as mulheres conseguem ocupar esses cargos e/ou algum espaço no mercado de trabalho, sabemos que o seu salário raramente será o mesmo do homem que desempenha a mesma função. Historicamente, as mulheres foram sempre vistas como o sexo frágil, que deveria se voltar unicamente para os cuidados da casa e da família, podendo desenvolver atividades associadas à maternidade, como professora, costureira, cozinheira etc. Os homens, por sua vez, mantiveram seus privilégios sociais, políticos e trabalhistas (econômicos).

Por outro lado, no Brasil, quando falamos de mulheres negras, os fatos são ainda piores, revelam desigualdades de gênero (sexo), preconceito racial e racismo. As mulheres negras, por conta do processo escravocrata, ficaram marcadas como escravas, mucamas, objeto de sexualização e inferiorização em todos os aspectos sociais. Com o fim do escravismo, as mulheres negras continuaram desempenhando funções não valorizadas e com pouca, ou nenhuma, oportunidade de mudança de condições, trabalhando como empregadas domésticas, babás, cozinheiras etc., em casa de pessoas não negras, em troca de salários injustos e desiguais. Os homens negros também tiveram que se submeter a péssimas condições de trabalho e a cargos inferiores, já que não lhes foram dadas nenhuma assistência básica de sobrevivência após um período de exclusão e violências, como demonstra Carvalho (2004, p. 52):

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressavam a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos.

Essas injustiças e desigualdades de gênero (sexo), incluindo cor/raça, aparecem nos índices de desemprego atuais apresentados, nos quais as mulheres, e principalmente as mulheres negras, são as principais atingidas pelo desemprego no Brasil. Quando falamos de jovens negros/as, na análise dos índices, devemos considerar os processos históricos e a diversidade de realidades que se interligam, pensando, por exemplo, nas oportunidades de acesso à (e de conclusão) educação básica e superior, na entrada no mercado de trabalho, na capacitação profissional etc.

5.4 Reflexões dos índices sobre juventudes a partir da Sociologia da Educação

A partir da descrição e das considerações acerca dos percentuais atinentes às juventudes brasileiras, pensaremos à educação escolar, problematizando como tais índices se relacionam com algumas questões educacionais.

Vemos que, considerando a faixa etária geralmente estipulada como “juventude”, o último Censo do IBGE (2010) demonstra que, somando os números de “15 a 19 anos” e “20 a 24” anos, o Brasil possui em média 34 milhões de jovens, sendo basicamente metade composta por homens e metade por mulheres. Vemos pelo Censo (2010) que, desse número total, a maioria (53% a 55%) se autodeclarou negra (juntando às categorias preta e parda), ao passo que 43% a 45% se autodeclarou branca. Esses números já servem de base para boas análises, mas, para refletirmos sobre a educação escolar, iremos partir dos apontamentos por categorias específicas. A maioria dos jovens homens se autodeclararam negros ou pardos (de 54% a 56%). Entre os brancos, as autodeclarações foram de 42% a 45%. Já as mulheres se autodeclararam, em sua maioria, negra ou parda, de 53% a 55%, e brancas, de 42% a 44%.

Em parâmetros gerais, a maior parte dos jovens brasileiros se reconhece homem negro e mulher negra. Com base na concepção de que parte dos jovens dessa faixa etária deveria estar cursando a Educação Básica ou Superior, esses índices deveriam refletir o interior das escolas, no entanto, não é o que as pesquisas têm revelado. Uma reportagem da Folha de São Paulo (2019) feita com base nos dados do IBGE mostra que, em 2018, considerando jovens de 19 anos, 81,2% das mulheres jovens brancas concluíram o Ensino Médio, enquanto 66,7% das mulheres negras concluíram a referida etapa escolar. Para os homens, a reportagem demonstra que 70,4% dos jovens brancos concluíram o Ensino Médio em 2018, ao mesmo tempo que apenas 55,8% dos jovens negros terminaram todas as etapas do ensino. A reportagem da Folha de São Paulo ilustra, também, a partir do IBGE, que 33% das mulheres negras com idade entre 19 a 24 anos não possui Ensino Médio e entre as brancas com a mesma idade o índice é de 18,8%. No Ensino Superior, os abismos sociais são também visíveis, já que, considerando a faixa etária de 19 a 24 anos, 38,9% dos jovens brancas possuem Ensino Superior completo ou incompleto, ao passo que jovens negras têm apenas 20,6%, homens brancos, 29,4%, e homens negros, 15,2% (IBGE apud FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Concluir o Ensino Médio ou o Ensino Superior, na maioria das vezes, é considerado um item a mais no acesso ao mercado de trabalho e no melhoramento das condições sociais de vida (principalmente em se tratando das classes menos favorecidas). Isso visto num sistema capitalista, e em meio a um governo com concepções neoliberais, que não prioriza a geração de empregos, a valorização do trabalho justo, os direitos trabalhistas e as juventudes, ignorando, sobretudo, as classes populares e as suas demandas. Nesse contexto, ter um diploma escolar pode ser visto como uma forma de se sobressair num mercado de trabalho competitivo. De acordo com Nunes e Weller (2003, p. 43):

A crise e a precariedade do emprego, assim como as rápidas e intensas mudanças nos padrões tecnológicos do sistema produtivo vão, pouco a pouco, adiando o tempo médio de capacitação adequada para disputa de postos de trabalho e exigindo capacitação permanente dos indivíduos, principalmente nos meios urbanos.

No entanto, em um país marcado por desigualdades étnicas/raça, de gênero (sexo), econômica, questionamo-nos: quais jovens estão acessando e permanecendo nas escolas ou universidades, atingindo diferentes graus de capacitação? Em relação às conclusões da Folha de São Paulo sobre o Ensino Médio brasileiro em 2018, vemos que as mulheres e, depois, os homens brancos são os grupos que se sobressaem, seguidos das mulheres negras e dos homens negros. Quanto a não possuir o Ensino Médio completo, as mulheres negras são as mais atingidas quando comparadas com as mulheres brancas pertencentes à mesma faixa etária de 19 a 24 anos. Em se tratando de ter o Ensino Superior completo ou incompleto, notamos que as desigualdades permanecem com as mulheres jovens brancas no topo dos índices, seguidas dos homens jovens brancos, depois, das mulheres jovens negras e, por fim, dos homens jovens negros. Ou seja, a educação pode ser vista como forma de obter um emprego e uma carreira, bem como de superar problemas de pobreza. Porém, não devemos nos esquecer de problematizar quem são os/as jovens que conseguem acessar, permanecer e concluir o Ensino Básico ou Superior. As desigualdades presentes nas estruturas da sociedade brasileira aparecem em todos os quesitos, não sendo diferente na escola. Os privilégios brancos, a exclusão, o preconceito racial e de gênero (sexo) continuam existindo, e as desigualdades sociais sofridas por esses grupos ainda são

uma realidade que dificulta a obtenção da justiça social e econômica.

Por lutas e resistências sociais, foram conquistadas políticas públicas e programas sociais que têm em vista à superação das desigualdades sociais em diversos âmbitos, como econômico e educacional. No atinente a esse último, pensando nas questões de cor/raça relativamente à educação, destacamos a implementação de políticas afirmativas, ou, então, das políticas de cotas nas universidades públicas:

[...] a constatação da existência de um quadro de exclusão social da população negra e de seus desdobramentos no que diz respeito à trajetória educacional, efetuado a partir do final da década de 1970, possibilitaram a legitimação da proposição de políticas sociais que enfrentassem essa questão, na forma de ações afirmativas por meio da adoção de cotas para o ingresso de negros na educação superior pública, apresentadas no final dos anos 1990 e implantadas com maior efetividade a partir dos anos 2000 (PACHECO, 2019, p. 79).

Considerando a proporção das populações negras no Brasil, os índices indicavam desigualdades e a falta de representatividade de pessoas negras no Ensino Superior público. Os governos Lula e Dilma (ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores – PT, ficaram na presidência no período de 2003 a 2016) defenderam um projeto de governo popular, com maior abertura para a participação de movimentos e organizações sociais em instâncias estatais, o que refletiu nas discussões já existentes sobre política estatal de ações afirmativas.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi a primeira instituição a adotar o sistema de cotas raciais, em 2003. Na Universidade Estadual de Londrina, as cotas raciais foram adotadas em 2005, mas apenas em 2012 esse sistema foi regulamentado em institutos e universidades federais, com a aprovação da Lei nº 12.711/12, que trata de cotas sociais para estudantes de escola pública e de cotas raciais:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

As cotas sociais e raciais têm sido uma importante política de garantia do acesso da população negra a espaços marcados pela desigualdade social, como é o Ensino Superior público. Pacheco (2019), analisando a percepção de jovens negros sobre as cotas da UEL, visa compreender o motivo de muitas pessoas se identificarem como negras na inscrição para o vestibular desta Universidade, mas não usufruírem do sistema de cotas. Os principais fatores identificados pelo autor foram:

- I – a compreensão de como funciona o sistema de cotas e que, em nenhuma hipótese é desvantajoso para o candidato, que preencha os requisitos de inscrição, concorrer por um dos sistemas de cotas a que tenha direito;
- II – que as restrições decorrentes da obrigatoriedade de frequência das séries finais do ensino fundamental e das três do ensino médio em escola pública impediria uma parcela de negros de usufruírem da cota a eles reservada;
- III – Identificação da possibilidade de concorrer pelo sistema de cotas como um direito legítimo e não como um privilégio ou o ingresso pelo sistema como menos respeitável, por se tratar de uma forma de “entrar pela porta dos fundos”;
- IV – Dúvidas dos que se identificam como pardos, se terão sua inscrição homologada pela Comissão de Verificação (heteroidentificação) (PACHECO, 2019, p. 233).

Por mais que o sistema de cotas sociais e raciais signifique uma política importante no contexto desigual e excludente brasileiro, uma vez que permite que jovens negros/as e/ou de classes populares acessem o Ensino Superior e Técnico público, ainda há fatores que dificultam a sua maior eficácia. Como evidencia a análise de Pacheco (2019), há dúvidas ou desconhecimento sobre como as cotas funcionam. Além disso, há discursos que colocam as políticas afirmativas como privilégios, como “ajuda” para conseguir ingressar em um curso de graduação, fazendo com que muitas pessoas entendam que as cotas as colocam em um lugar de inferioridade e de incapacidade de disputar uma vaga em um sistema universal. Outro fator está relacionado com a dúvida de muitos em ser pardo e poder ou não ser aprovado como estudante cotista.

Como os índices bem nos mostram, a maioria da população brasileira é negra, assim como é negra a maioria dos jovens pertencentes ao recorte etário que estamos analisando. Vemos, também, que as desigualdades educacionais de acesso e de permanência em instituições de ensino superior atingem, sobretudo, as populações negras, principalmente por causa do processo de submissão

escravocrata e, sucessivamente, pela continuidade das desigualdades, da exploração e do racismo. Alguns governos, como os do PT, deram maior importância a essas questões e à educação, pensando e criando políticas para tentar reduzir as injustiças, como a política de cotas sociais/raciais.

A pesquisa de Pacheco (2019) com estudantes da UEL mostra que certos problemas e obstáculos ainda precisam ser enfrentados, como aqueles decorrentes de fatores que, muitas vezes, comprometem a inscrição de pessoas negras ou de estudantes de escola pública como candidato cotista, pois que, desde a implementação das cotas na Universidade, “entre os anos de 2005 e 2012, o percentual de entrada de estudantes negros oriundos da escola pública ficou pouco acima de um terço do almejado.” (PACHECO, 2019, p. 133). Contudo, não podemos deixar de destacar que a política de cotas é uma importante conquista dos movimentos e das populações negras, que têm contribuído para que o Ensino Superior ou Técnico seja também uma realidade para as populações historicamente excluídas, diminuindo as desigualdades e injustiças ainda muito presentes nas estruturas sociais brasileiras.

Quando falamos das juventudes no Brasil, observamos que os índices mostram que características demográficas refletem a caracterização da população brasileira como um todo. Nosso país carrega uma história de acontecimentos perversos, voltados para determinados grupos sociais, criando problemas que se consolidaram com o tempo e que ainda hoje são muito difíceis de serem reparados, como o racismo e as desigualdades de gênero (sexo), perceptíveis no âmbito econômico e escolar.

As juventudes, na sua multiplicidade e diversidade de vida, convivem com os reflexos do processo histórico de exploração racial, principalmente as juventudes filhas das classes populares. Os dados demonstram que as pessoas inclusas na faixa etária socialmente considerada jovem formam uma importante fração da sociedade brasileira. Dessa parcela, a maioria se autodeclara negra (ou parda), revelando um número um pouco maior de mulheres. Essas categorias se fazem ainda mais interessantes quando pensamos nas questões voltadas para a educação. Nesse caso, podemos ver que as pessoas negras são as mais excluídas da formação educacional básica e superior. Da mesma forma, quando falamos de desemprego, os/as jovens negras são os grupos mais atingidos pelo problema.

Em parâmetros gerais, vemos, inicialmente, que grande parte dos/as jovens

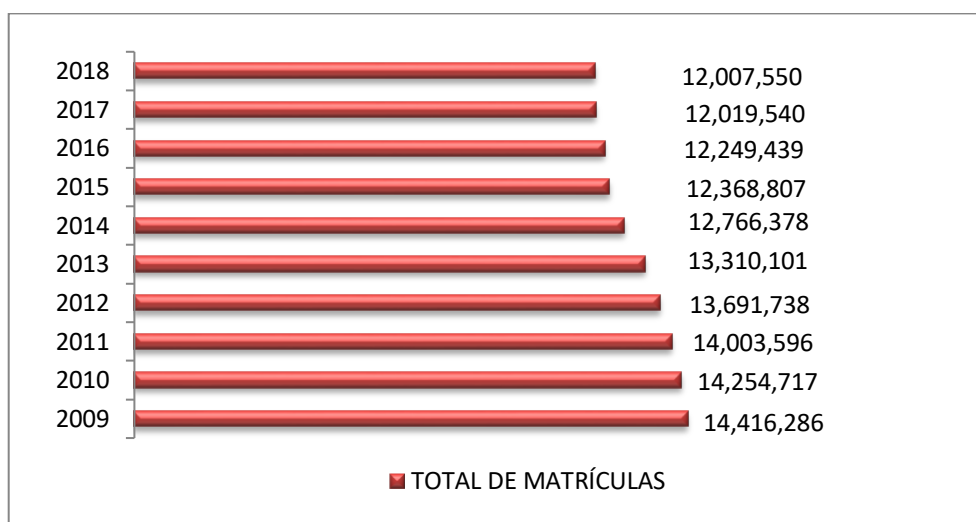
negros/as não conclui a educação básica e está fora do mercado de trabalho formal, o que sabemos que reforça as desigualdades já enfrentadas por essas populações e reforça os lugares que elas ocupam na sociedade. Em ambos os casos, pensando no marcador de gênero (sexo), a ordem de acesso a esses espaços seria a seguinte: mulher branca, homem branco, mulher negra e homem negro. Isso demonstra a existência de privilégios historicamente carregados por pessoas não negras.

Os dados apresentados e brevemente problematizados nesta seção formam a base daquilo que nos possibilitará, no decorrer do trabalho, pensar sobre o acesso ao Ensino Médio segundo os fatos sociais e históricos que envolvem os marcadores já apontados.

6 ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS SOBRE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS MARCADORES: COR/RAÇA, GÊNERO (SEXO) E CLASSE/TRABALHO

Nesta seção, analisaremos os dados referentes aos números de matrículas no Ensino Médio do Brasil entre os anos de 2009 e 2018, com enfoque, também, no estado do Paraná, no condizente aos anos de 2009 a 2017. No entanto, a fim de compararmos as etapas de ensino, buscaremos, primeiramente, registrar os números referentes aos anos finais do Ensino Fundamental em âmbito nacional.⁹ De acordo com o INEP (2019), os dados se configuram da seguinte forma:

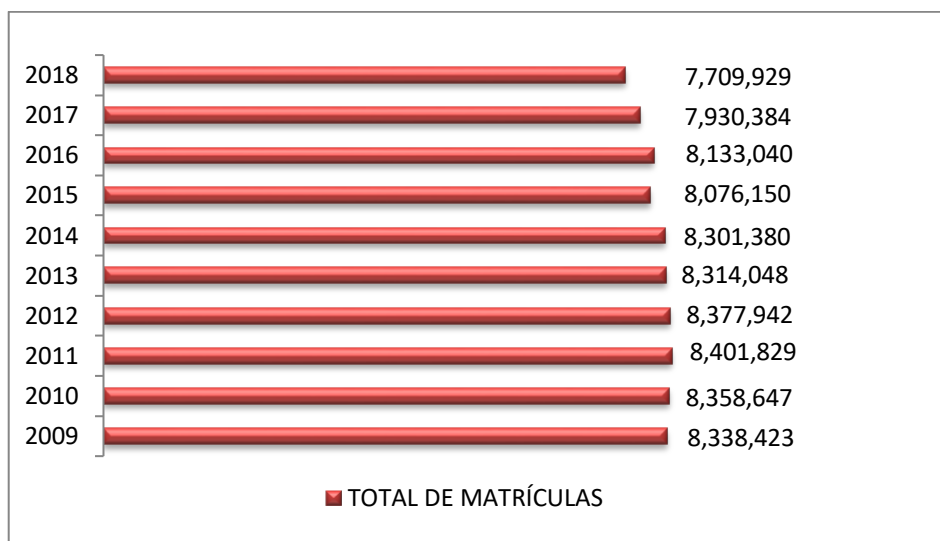
Gráfico 1- Número de matrículas no Ensino Fundamental (anos finais) - Brasil (2009-2018)



Fonte: INEP (2019). Gráfico elaborado pela autora

Considerando o ano de 2009, vemos que os número de matrículas iniciam com quase 14,5 milhões e passa a diminuir no decorrer dos anos, chegando, em 2018, numa diferença de quase 2,5 milhões de matrículas a menos. Observamos que, nos anos finais do Ensino Fundamental, houve uma diminuição no acesso à escola. Vejamos, agora, os números referentes ao Ensino Médio durante o mesmo período:

⁹ Destacamos que o INEP não detalha se os números são referentes ao Ensino Público ou ao Privado.

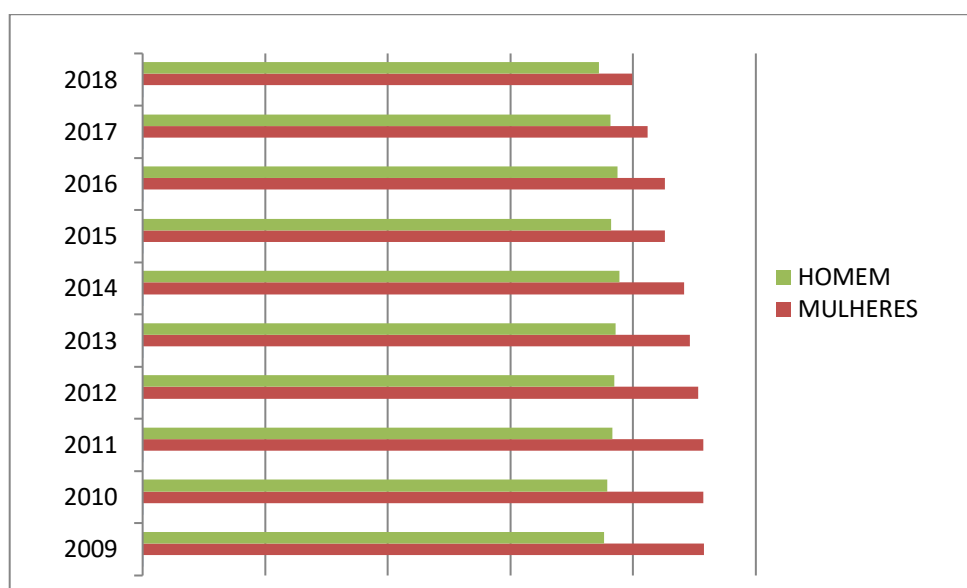
Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Médio - Brasil (2009-2018)

Fonte: INEP (2019). Gráfico elaborado pela autora

Além da queda do número de matrículas em ambos os casos, o que mais chama a nossa atenção é que, em se tratando de Ensino Médio, os números de matrículas caem de forma drástica quando comparados com os números dos anos finais do Ensino Fundamental. Os estudantes que concluíram o Ensino Fundamental no ano de 2009, por exemplo, no ano de 2010, deveriam fazer parte do total de matrículas do Ensino Médio, em proporção similar, mas o que o INEP nos mostra que isso não acontece. Seguindo, ainda, o mesmo exemplo, a queda de 2009 para 2010, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, foi de 42%. Já considerando dados mais atuais, a queda de 2017 para 2018, na mudança da etapa de ensino, foi de 36%.

Um questionamento que surge perante esses dados é o porquê da diferença entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ser tão grande. O que pode justificar essa queda de matrículas entre uma etapa e outra? Além de esses dados nos fazerem pensar sobre como as questões em torno de gênero (sexo), cor/raça e fatores econômicos podem contribuir nessa análise. Com base nessas questões, levantamos os dados do INEP (2019) sobre as matrículas do Ensino Médio de acordo com o gênero (sexo), conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Médio de acordo com o marcador gênero (sexo) - Brasil (2009-2018)



Fonte: INEP (2019). Gráfico elaborado pela autora

Percebemos que o número de mulheres matriculadas no Ensino Médio durante o recorte temporal analisado é maior que o de homens. Isso pode ser explicado pelo fato de as mulheres comporem quase 52% da população brasileira, ou por fazerem parte de uma cultura social baseada em papéis de gênero (sexo) e que exige que os homens comecem a trabalhar mais cedo, como sinônimo de responsabilidade e/ou para ajudar com as despesas familiares. Nesse caso, principalmente quando falamos de estudantes do ensino público, estudar nem sempre é uma prioridade quando se tem outras atividades mais fundamentais. Claro que isso também acontece com muitas mulheres, mas a cobrança sobre o homem como provedor e responsável pela renda ainda faz parte da cultura societal machista.

Seguindo o marcador de gênero (sexo), mas pensando nos números por cor/raça, selecionamos os dados referentes aos homens brancos, pardos e pretos (de acordo com as classificações do banco de dados do INEP) matriculados no Ensino Médio entre 2009 e 2018.

Tabela 7 - Homens matriculados no Ensino Médio com recorte na marcador cor/raça

ANO	BRANCOS	PARDOS	PRETOS
2009	22%	20%	3%
2010	24%	24%	3%
2011	25%	25%	3%
2012	26%	26%	3%
2013	27%	27%	3%
2014	28%	28%	3%
2015	29%	29%	3%
2016	31%	31%	4%
2017	32%	32%	4%
2018	32%	32%	4%
MÉDIA	27%	28%	3%

Fonte: INEP (2019). Porcentagens calculadas pela autora. Tabela elaborada pela autora

Os dados mostram que o número de homens que se autodeclararam brancos e pardos foram equivalentes no período recortado, atingido as seguintes médias: brancos 28% e pardos 27%. Já os que se autodeclararam pretos somam uma porcentagem muito menor, com média de 3%. No atinente a autodeclarações das mulheres, os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 8 - Mulheres matriculadas no Ensino Médio com recorte na marcador cor/raça

ANO	BRANCAS	PARDAS	PRETAS
2009	21%	21%	2%
2010	23%	25%	3%
2011	24%	27%	3%
2012	25%	28%	3%
2013	26%	30%	3%
2014	27%	31%	3%
2015	28%	32%	3%
2016	28%	36%	4%
2017	31%	37%	4%
2018	32%	37%	4%
MÉDIA	27%	30%	3%

Fonte: INEP (2019). Porcentagens calculadas pela autora. Tabela elaborada pela autora.

Com relação às mulheres, observamos que os índices de autodeclaradas pardas é equivalente ou superior ao de mulheres brancas, as primeiras com uma média de 30% e as segundas com média de 27%. Tal como os homens, a média de mulheres que se autodeclararam negras é pequena, não ultrapassando 3%.

Uma questão que não pode ficar sem ser problematizada é a das definições das categorias de cor/raça utilizadas nas pesquisas do IBGE e outras que as seguem, como as do INEP. Os dados apresentados nos mostram, por exemplo, que a maior parte dos matriculados na última década foi de pessoas pardas. Mas o que caracteriza uma pessoa parda?

Segundo Daflon (2014), a ideologia da democracia racial, pautada por intelectuais brancos, entre eles Gilberto Freyre, tornou-se um dos principais mitos a serem desconstruídos pelos movimentos negros, pois carrega a negação da existência do racismo no Brasil, alegando que todas as pessoas (independentemente da sua cor de pele) possuem acesso aos mesmos direitos democráticos, ignorando os processos de exclusão e de desigualdade vividos desde sempre pelas populações negras, que as colocam em um patamar social e econômico desprivilegiado.

Como forma de valorização da categoria “negro”, a pauta desses movimentos de luta é de defesa da classificação por duas cores, qual seja, branca e negra, rejeitando outras intermediárias, como moreno e pardo. Segundo Daflon (2014, p. 43): “A ideia de mestiçagem e os termos a ela associados, por sua vez, passaram a ser repudiados, sob a alegação de que seriam parte de uma ideologia voltada para promover a diluição da identidade negra” (2014, p. 43). Ou seja, os Movimentos Negros defendem que os pardos ou os autodeclarados pertencentes às categorias condizentes com a mestiçagem entre negros e brancos são todos negros, e que os termos usados são frutos do mito da democracia racial, que objetiva embranquecer a população brasileira e reforçar as visões pejorativas das palavras “negros” ou “preto”, levando os indivíduos a se autodeclararem pardos ou morenos ao invés de negros ou afrodescendentes, por exemplo. Segundo Daflon (2014, p. 43), para os Movimentos Negros,

[...] a glorificação da “morenidade” é um discurso que inviabiliza o combate à discriminação racial. Na sua visão, chamar uma pessoa de “parda” ou “morena” é uma forma de negar sua negritude e um gesto de condescendência associado a um ideal de branquidade.

Assim, o universo de epítetos associados à mestiçagem – moreno, mestiço, mulato – são vistos como formas eufemísticas de se referir a pessoas com a cor da pele escura.

Ou seja, a concepção de “pardo” é uma forma dos indivíduos se verem mais próximos do ideal de branquitude, em um país desigual e racista como o Brasil, em que se reconhecer enquanto negro ou afrodescendente soa como negativo e/ou inferior. Desse modo, “a adoção do termo negro por esses movimentos sociais funciona, assim, como uma pedagogia política voltada para elevar a consciência acerca do preconceito racial e denunciar a ideologia velada e racista do branqueamento” (DAFLON, 2014, p. 43).

Categorias adotadas desde os primeiros Censos, com o passar do tempo, foram se modificando, como mestiço, caboclo, pardo e moreno, que serviam, sobretudo, para tentar diminuir o número de pessoas negras e afrodescendentes no Brasil, usando esses termos que sugerem a miscigenação e o branqueamento da população. A concepção de heterogeneidade de cores/raças no país indica uma “democracia racial” que sabemos que nunca passou de uma utopia.

Haja vista os dados apresentados e a ideia de junção das categorias “pardo” e “preto”, notamos que os números de matrículas de pessoas negras no Ensino Médio são maiores que os números das pessoas brancas, e isso pode ser explicado pelos percentuais de pessoas negras no país, que representa mais da metade da população. No entanto, quando falamos de término do Ensino Médio, os números são bem diferentes. Saldaña (2019), na Folha de São Paulo, aponta que, segundo o IBGE e a PNAD (2018), dentre as mulheres brancas com idade entre 19 a 24 anos, 81,2% concluíram o Ensino Médio, ao passo que 66,7% das mulheres negras concluíram essa etapa. Com relação aos homens brancos, o percentual (na mesma faixa etária) é de 70,4%, enquanto entre os homens negros não ultrapassa os 55,8%. Logo, os homens negros, em 2018, foram os que menos concluíram o Ensino Médio. Portanto, as pessoas negras caracterizam o maior número de matrículas, mas, quando falamos de concluir o Ensino Médio, as mulheres negras são as que menos concluem relativamente às brancas e os homens negros são os que menos concluem essa etapa do ensino quando comparados aos homens negros. Acreditamos que esses índices educacionais recentes refletem uma trajetória muito maior, principalmente da população negra, marcada por desigualdades, exclusão e preconceitos.

Por mais que existam teorias que defendem o mito da democracia racial, sabemos que a escravidão no Brasil acabou há pouco mais de 130 anos, mas suas sombras ainda perseguem a população negra brasileira por meio do racismo, do preconceito étnico-racial, das desigualdades étnicas e econômicas e das violências físicas e estruturais que vitimam negros e afrodescendentes. Essas sombras podem ser vistas em os espaços sociais, e na escola não é diferente:

O reflexo da ideologia racista, como herança das relações de produção escravista e de mecanismo de impedimento à ascensão social das camadas oprimidas e marginalizadas (MOURA, 1988) repercute nesses levantamentos realizados pelas instituições de pesquisa, no cotidiano das ruas, periferias, nas ocupações de subempregos e nos espaços escolares. O racismo, como um discurso hegemônico da raça branca, é uma prática histórica e um dos principais fatores que contribuem com os altos índices de evasão escolar e de repetência entre a população negra (BENTO, 2002 apud RODRIGUES, 2014, p. 9).

Desse modo, o racismo, em muitos casos, é um dos contribuintes para os problemas educacionais. A dificuldade de acesso e de permanência na escola, seja por causa de ações adotadas dentro da própria instituição, seja por conta do racismo institucional, faz com que o aluno negro não se sinta pertencente e representado no ambiente escolar, cujas disciplinas integram conteúdos que só destacam a escravidão e não valorizam os aspectos sociais, culturais e econômicos do continente africano e da sua população (e afrodescendentes).

Segundo Rodrigues (2014), a apropriação e a exploração da mão de obra escrava se tornaram, no Brasil, um modo de produção, especialmente nos engenhos de açúcar, transformando o negro em mercadoria e propriedade da população branca, sem direitos sociais e políticos. Mais de 10 milhões de braços africanos foram transportados para o Brasil em condições desumanas e violentas. Muitos morreram para atender às demandas do sistema capitalista europeu. No entanto, perante a trágica realidade da exploração, começaram a surgir organizações de negros, traçando resistências, planejando fugas e outras ações que foram importantes para o difícil processo de libertação escravocrata.

A deformação social do negro na escola da escravidão foi no sentido de exclusão do acesso as técnicas sociais, culturais e de uma estabilidade social na qual fossem reconhecidos como cidadãos. Cujo fim resultou em um isolamento econômico, social e cultural,

uma herança sociocultural desvantajosa e humilhante (FERNANDES, 1978 apud RODRIGUES, 2014, p. 16).

Sabemos que, depois de muitas lutas e resistências, os negros conquistaram o fim da escravidão em 1888. No entanto, não lhes foram oferecidos sequer os direitos básicos de todo cidadão brasileiro, isto é, moradia, trabalho e educação, cabendo-lhes aceitar a ocupação que lhes aparecesse, desde trabalhos indignos, com salários e carga horária extremamente injustos, habitando regiões afastadas dos bairros ricos, construindo “barracos” para que pudessem ter onde morar, como afirma Florestan Fernandes (1978, p. 74):

[...] tinha de agir com grande oportunismo, “aceitando o que aparecesse”, e quase sem fazer exigências. Servir de carregador, aceitar serviços de limpeza de casas, entregar folhetos ou transportar cartazes, trabalhar nas cavalariças, como serviçais nas pensões ou como ajudantes de pedreiros, carpinteiros, de pintores, etc.

A liberdade dos negros ocorreu na teoria, pois que, na prática, eles continuaram submetidos às desigualdades sociais, ao racismo, às violências e à exploração. Esses problemas não foram resolvidos. Muito pelo contrário, foram fortalecidos por meio de teorias e de concepções inferiorizantes das pessoas com a cor da pele negra, ou mediante ideais de branqueamento racial pela miscigenação, que reforçaram, e ainda reforçam, o eurocentrismo,¹⁰ e, nele, as pessoas não brancas não têm espaço. Uma importante referência de estudo desse processo seria o livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em que se diz que tanto a escravidão quanto a miscigenação foram considerados tranquilos, feitos com consentimento, e não de maneira violenta, negando-se, assim, a existência da discriminação racial e justificando as mazelas e as condições sociais da população negra como responsabilidade dela própria ou fruto do seu mérito (RODRIGUES, 2014).

A sociedade brasileira carrega o racismo, as injustiças e as desigualdades sociais enraizadas em sua estrutura, e, mesmo havendo os que acreditam na miscigenação e na superação desses problemas, os dados e as realidades visíveis no país confirmam que as populações negras ainda estão distantes dos privilégios

¹⁰ Ideia que coloca a cultura europeia como principal ou superior em relação às demais. Ela se perpetuou quando os europeus passaram a “conquistar” territórios diferentes. Assim, as culturas desses territórios eram julgadas como inferiores do ponto de vista da cultura europeia.

brancos e da igualdade. Os números de matrículas podem até parecerem altos, principalmente no Ensino Fundamental, mas os números de conclusões do ensino Básico mostram que as dificuldades em permanecer na escola são muito maiores para as pessoas negras.

A despeito dos programas sociais e das políticas públicas e educacionais, ainda hoje as populações negras vivem os efeitos de um processo sócio-histórico desigual, presente, ainda, na educação, já que esses grupos são os que menos concluem a educação básica. Contudo, tanto os percentuais de homens quanto de mulheres matriculadas no Ensino Médio que se autodeclararam negras aumentaram de 10 a 15 pontos percentuais entre 2009 e 2018. Não podemos deixar de salientar que esse recorte temporal foi marcado pelos governos de presidentes dos Partidos dos Trabalhadores, quando as demandas populares e as necessidades das classes trabalhadoras eram tidas como principais objetivos de governo, que buscou, de diferentes formas, reduzir as desigualdades sociais. Tanto nos governos Lula quanto nos governos Dilma, os movimentos sociais, como os movimentos negros, tiveram mais espaço e voz, o que propiciou a conquista de ações governamentais voltadas para essas populações. Num contexto assim, uma explicação possível para o aumento nos números de matrículas de jovens negros pode ser o resultado dessas mobilizações e da atenção governamental dada a esses grupos, colaborando para a permanência ou para a volta do jovem à escola, viabilizando até mesmo o seu reconhecimento como pessoa negra.

A partir disso, entramos no marcador de gênero (sexo), pensando nos números de matrículas de mulheres e na intersecção entre gênero (sexo) e cor/raça. O Instituto Unibanco (2016) mostra algumas características das juventudes evadidas no Brasil com base em dados do IBGE e da PNAD, apontando que, dos jovens com idade entre 15 e 17 anos evadidos da escola, 14% são homens e 12% são mulheres.

Sabemos que o machismo e a desigualdade de gênero (sexo) são problemas existentes na nossa sociedade há muito tempo, o que faz com que as estruturas sociais reproduzam essas desigualdades sociais, educacionais e econômicas em todos os campos. Historicamente, a mulher sempre foi vista como o “sexo frágil” e “inferior”, e, por conta desse estereótipo e da reprodução de percepções machistas, o papel das mulheres na sociedade foi voltado para o lar, para os afazeres domésticos, para o desempenho da função de mãe, para o cuidado do marido. Além

disso, as condições de desigualdade e de discriminação, quanto às mulheres negras, é ainda pior, mais sérias do que para as mulheres brancas, pois sofriam (e ainda sofrem) exclusão, abusos, violências e outros males que, no decorrer da história, quase impossibilitaram por completo que a maioria dessas mulheres obtivesse uma formação educacional.

Os processos histórico e educacional das mulheres brasileiras são marcados por muitos fatos nos levam a pensar nas condições atuais. Segundo Vieira e Cruz (2017), do período colonial ao século XIX, os deveres femininos foram ser uma boa esposa e mãe, capaz de bordar e costurar, não havendo qualquer exigência quanto à educação e ao conhecimento educacional/escolar da mulher. Com a chegada das escolas de primeiras letras nas cidades mais povoadas em 1827, surgiram escolas predominantemente masculinas, havendo, também, algumas poucas exclusivas para as mulheres, ambas dominadas por ordens religiosas. De acordo com Vieira e Cruz (2017), nas escolas de mulheres, além de contar, ler e escrever, ensinava-se os bons modos e práticas de bordado e costura. Ressaltamos que o acesso a essas escolas, na sua maioria, era garantido a mulheres filhas de famílias com condições socioeconômicas mais favorecidas. Elas podiam, também, aprender francês, culinária e música, desenvolvendo habilidades de administração da casa, das criadas e de outros serviços. Resumidamente, essas mulheres aprendiam a desempenhar funções que fossem de cuidado do lar e da família. Assim, era mantida submissa, sem qualquer chance de obter autonomia, empoderamento e liberdade.

Enquanto isso, as mulheres negras estavam em condições de escravidão, ou junto com muitas mulheres brancas pobres, no mundo da prostituição, buscando dinheiro para sobreviver. Por mais que as mulheres brancas e ricas tivessem acesso apenas a conhecimentos restritos e domésticos, elas estavam em condições privilegiadas se comparadas com as mulheres negras e pobres, no concernente às suas respectivas realidades (VIEIRA; CRUZ, 2017),

De acordo com Vieira e Cruz (2017), por causa da demanda crescente de instituições de ensino e, automaticamente, de docentes para nelas lecionar, as escolas normais passaram a formar professores e professoras. Logo, ao contrário do esperado, o número de mulheres formadas superou o dos homens, enquanto o primeiro passo para a feminização do magistério. É necessário destacar que mesmo havendo muitas mulheres acessando a escola e o curso superior, a figura feminina

ainda estava relacionada com a maternidade, com a proteção, com o cuidado, com os ensinamentos tradicionais etc., o que fez com que a docência (ou o magistério) fosse visto como um dom feminino, o que não aconteceu com os homens. Para as autoras, naquele contexto, essa era a melhor posição a ser atingida pelas mulheres na carreira acadêmica/profissional.

Com o passar do tempo, com as mobilizações femininas, a situação se modificou consideravelmente. Agora, muitas mulheres trabalham em profissões e assumem cargos antes atribuídos apenas aos homens, como na área da construção civil, da política, por exemplo. Elas conseguem, também, acessar cursos superiores em diversos campos, porém

[...] há um número significativo de mulheres que ainda hoje tem dificuldades de ter acesso à escola ou dar continuidade aos estudos, essas dificuldades são: gravidez precoce, casamentos, dupla jornada (emprego e trabalho doméstico), cuidado e educação dos filhos, proibição dos pais ou maridos (VIEIRA; CRUZ, 2017, p. 5).

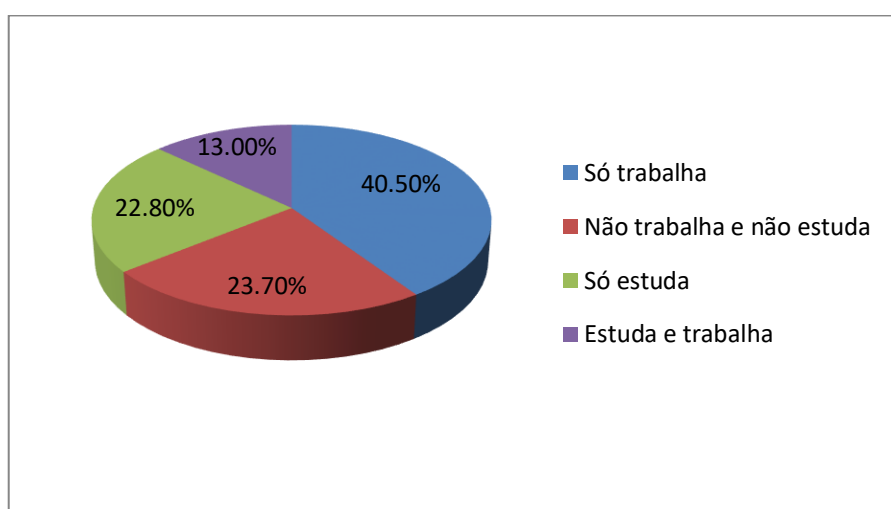
Não podemos deixar de levar em consideração que, similarmente ao que acontece com muitos homens, não obstante as políticas públicas de acesso e de permanência na educação básica, técnica e superior, o acesso de mulheres à educação e ao conhecimento sempre foi mais fácil para aquelas que possuem melhores condições econômicas e sociais, ou, então, maior capital cultural e social. É evidente que as mulheres negras e de classes menos favorecidas sempre ficaram para trás quando falamos de formação educacional e acadêmica, pois as estruturas de uma sociedade econômica e socialmente desigual, capitalista, racista e machista faz com que essas mulheres precisem, muitas vezes, optar por trabalhar (em condições diversas), cuidar dos filhos e dar prioridade a outras atividades que não à educação. Mesmo, assim muitas mulheres que conseguem acessar a escola nem sempre concluem todas as etapas do ensino, por motivações econômicas, por gravidez não planejada, por dificuldades individuais de aprendizagem, entre outros fatores característicos da evasão escolar.

O Instituto Unibanco (2016) mostra que o número de mulheres evadidas gira em torno de 600 mil, e, dessas, um terço eram mães. Das 4,2 milhões de mulheres jovens estudantes, 95 mil (2%) já era mãe. Vemos que, nesse caso, a gravidez precoce aumenta as chances de as jovens se evadirem do âmbito escolar. No entanto, outra pesquisa do Instituto Unibanco (2010) aponta não só que os jovens

homens tendem a se evadir da escola mais do que as mulheres, mas também que a gravidez aumenta em até quatro vezes a chance de as mulheres abandonarem os estudos.

Ponderamos que esses dados sobre a evasão escolar entre as meninas, e sobre gravidez na adolescência, sejam, no Brasil, frutos do déficit educacional e da falta de instrução sexual, que não chegam às regiões periféricas e as escolas, ou até mesmo produto de uma cultura machista, que reforça o “dever” de ser mãe, de responsabilidade pelo cuidado do filho (em muitos casos, quando os homens as abandonam grávidas ou com os filhos, tornam-se responsáveis pela renda familiar também) e de ter que abrir mão dos seus direitos e interesses pessoais, educacionais e trabalhistas pela necessidade de tomar conta dos filhos e da família. O machismo não é só pernicioso para as mulheres, ele também prejudica os homens, como provam os altos índices de gênero (sexo) e cor/raça, uma vez que os homens negros constituem o grupo social que menos conclui o Ensino Médio. Porém, além das questões raciais e de gênero (sexo), os fatores de classe econômica e trabalho também se fazem necessários à nossa análise. O último Censo do IBGE (2010) demonstra que a maioria dos jovens brasileiros só trabalha, ao passo que a minoria consegue conciliar trabalho e estudo, conforme podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Ocupação de trabalho e estudos dos jovens



Fonte: Censo 2010, IBGE. Gráfico elaborado pela autora

Cerca de 22,8% dos jovens brasileiros consegue apenas estudar e 23,7% não estuda e não trabalha. Nesse caso, quando falamos de trabalho, falamos de renda e

de classe social, bem como das populações negras, das questões de gênero (sexo) e da relação desse marcador com os números de acesso e permanência no Ensino Médio.

As pessoas negras, com a abolição, foram levadas a ocupar cargos e funções pouco valorizadas, com péssimas condições e raros direitos trabalhistas, convivendo com o racismo estrutural¹¹ e com o capitalismo, conforme afirma Jessé Souza (2018, p. 92):

[...] o escravo negro – que havia séculos era explorado, enganado e humilhado – viu-se outra vez condenado à exclusão e à marginalidade. Nenhuma ajuda lhe foi oferecida pela que aproveitasse as novas oportunidades descortinadas pelo trabalho livre. O negro e seus descendentes vão se somar, então, aos esquecidos e humilhados de todas as cores e formar uma classe específica que se desenvolve no capitalismo da periferia [...] desde o início ela se forma para não incluída na sociedade competitiva capitalista, como as outras classes mais tarde o seriam. Em vez disso, se forma para ser explorada e humilhada de forma mais vil e covarde de modo permanente.

Essas conjunturas foram e ainda são reproduzidas e reforçadas, já que as pessoas negras não possuem as mesmas oportunidades de empregos e, quando conseguem alcançar um patamar mais elevado na vida profissional, o seu salário nem sempre é equivalente ao de uma pessoa branca na mesma posição.

Ainda devemos considerar o racismo como um dos principais elementos de explicação das desigualdades econômicas, pois as condições de vida, de trabalho e de educação de um jovem, mesmo na sua individualidade, possuem grandes chances de reproduzir um padrão familiar: “ocorre a reprodução das relações sociais de força entre as classes sociais marcadas pela apropriação diferenciada dos bens simbólicos e que se reproduzem as desigualdades sociais e econômicas” (SILVA, 1992, p. 31).

Se ainda hoje os negros e negras são as principais vítimas do capitalismo e das desigualdades sociais e econômicas, isso também é fato também na educação. Quando um jovem negro que tem o direito de estudar precisa deixar a escola para trabalhar e conseguir ajudar financeiramente a família (que já vive em um contexto

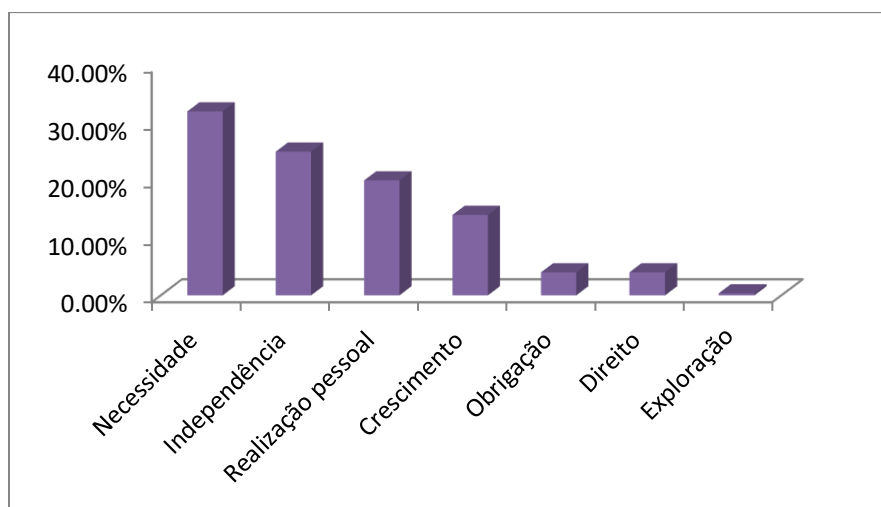
¹¹ Caracterizado pela discriminação de pessoas negras nas estruturas privadas e públicas, nas instituições sociais, na cultura e nos discursos e práticas do dia a dia.

racista e desigual, fruto de um processo histórico excludente e injusto), ou mesmo conseguir se sustentar.

Como já vimos, Pierre Bourdieu demonstra a influência dos aspectos econômicos e familiares na trajetória dos indivíduos. Nesse caso, se o volume de capital econômico do jovem o colocar em condições de necessidade financeira, quando os pais e outros familiares já vivem em um contexto de desemprego ou de baixa remuneração, principalmente se falamos das pessoas negras, que vivenciam um processo histórico de desigualdades, as chances de não concluir os estudos serão muito maiores do que as de um jovem que possui maiores bens econômicos, culturais e sociais, que provavelmente terá outra visão da educação e do trabalho.

A partir disso, em relação às juventudes e às suas percepções sobre o trabalho, a pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013) detalha quais são as palavras que os/as jovens mais associam à atividade trabalhista, como podemos ver a seguir:

Gráfico 5 - Palavras que os jovens mais associam ao trabalho



Fonte: Agenda Juventude Brasil, 2013, SNJ. Gráfico elaborado pela autora.

Vemos que a prioridade dada ao trabalho pelos jovens é pela necessidade de ter um emprego, seguido pela busca de independência e de realização pessoal. Os estudantes do Ensino Público brasileiro tendem a ser oriundos de famílias trabalhadoras e de classes menos favorecidas. Nesses casos, a ingressão precoce no mercado de trabalho é a realidade do jovem. Segundo Muniz e Medeiros (2015, p. 289-290):

Existem diversos sentidos que podem ser atribuídos ao trabalho, que variam principalmente de acordo com a origem e com a condição social de cada indivíduo. Porém, é facilmente observável que para muitos o trabalho é essencial, em razão da sua capacidade de garantir a sobrevivência do indivíduo e a realização de seus projetos de vida. A quem trabalha, associa-se a imagem de indivíduo responsável, capaz e merecedor de respeito. Esta imagem, construída socialmente, confere um status social ao trabalhador em oposição ao desocupado, que não goza do mesmo reconhecimento.

Então, além da necessidade de trabalhar, apontado pela Agenda Juventude Brasil (2013) como o principal aspecto que os jovens relacionam ao trabalho, temos a independência e a realização pessoal como segunda e terceira opções mais assinaladas, o que pode ser explicado pelo status social atribuído ao trabalho e pela imagem pejorativa de quem é “dependente” financeiramente da família ou de outros adultos. Além disso, não podemos deixar de considerar o contexto socioeconômico contemporâneo, marcado principalmente pelo consumismo. Pensando no trabalho, Muniz e Medeiros (2015, p. 295) afirmam o seguinte:

Nitidamente, percebe-se que se formou um novo cenário em torno da questão do trabalho e das novas formas e sentidos que ele vem adquirindo. Trabalhar, nesse ambiente, significa ter possibilidade de consumir e, assim, sentir-se parte integrada de uma sociedade que parece ter sua razão de existir vinculada à produção flexibilizada, que se renova constantemente para atender o desejo de consumo dos indivíduos. Por outro lado, não trabalhar, para um número grande de indivíduos, representa estar privado de participar do que essa sociedade tem de mais característico: o consumo frequente.

Quando o jovem atinge uma idade em que o mercado de trabalho começa a abrir as suas portas para ele, muitas vezes, ser independente, ter a possibilidade de consumir bens e adquirir determinado status social, almejar autorrealizações, passam a ser grandes objetivos. Nesses casos, a continuidade aos estudos nem sempre está inclusa nos planos do jovem, ou nem sempre ele consegue conciliar estudo e uma rotina de trabalho. Isso acontece principalmente pela dificuldade de os jovens (além de outros grupos, como mulheres, pessoas negras, pessoas acima dos 40/50 anos) entrarem no mercado de trabalho qualificado, ainda mais quando falamos de primeiro ou segundo emprego:

[...] estudos sugerem que existe uma hierarquia de ocupações na qual alguns indivíduos são selecionados e outros preteridos para

compor o mercado de trabalho atual, que é caracterizado, em seus processos de seleção, pela alta seletividade. A rigorosa seleção de pessoas, em que algumas servem e outras não, representa um traço marcante da nova estrutura flexibilizada e permite perceber que o jovem tem sido parte daquele grupo social que ocupa os piores postos de trabalho dessa hierarquia. Sobre isso, Castel (2010), ao se referir a contratos de trabalhadores através dos chamados contratos atípicos, observa que “os jovens são os mais preocupados e as mulheres, mais do que os homens” (CASTEL, 2010 apud MUNIZ; MEDEIROS, 2015, p. 296).

Certos grupos, entre eles o de jovens, costumam ocupar subempregos, cargos desvalorizados, com baixos salários e contratos diferentes de outros trabalhadores, porém, submeter-se a condições ruins de trabalho, é melhor do que permanecer na grande massa de desemprego. Segundo Filho e Araújo (2017, p. 39):

Em pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas/ FGV, Neri (2009) afirma que o mercado de trabalho é um ator importante na tomada de decisão desse jovem que teima em continuar seus estudos para que possa ser absorvido por ele, ou desiste e torna-se uma mão de obra desqualificada para garantir sua sobrevivência. As escolas não ficam isoladas desse contexto.

Um importante destaque a ser dado é que todos esses aspectos ligados à relação entre escola-trabalho na juventude, isto é, a necessidade financeira, o reconhecimento social por meio do trabalho e as condições desse trabalho, em grande medida, explicam os jovens de classes sociais menos favorecidas e/ou estudantes do ensino público. Dificilmente iremos nos deparar com um estudante com condições econômicas médias/altas que está fora da escola por motivos de trabalho. Vemos as condições sociais sendo inevitavelmente reproduzidas nos casos em que a família e a posse de diferentes tipos de capitais irão permitir que um jovem oriundo de um contexto privilegiado não precise escolher entre a escola e um trabalho mal remunerado ou subempregos.

Como Bernard Chalot e Bernard Lahire demonstram, as condições familiares nem sempre são as únicas determinações na trajetória escolar, uma vez que aspectos microssociais, como as relações e as mobilizações individuais para com a educação, incluindo as práticas familiares, podem também influenciar na trajetória escolar de um aluno. Jessé Souza (2018, p. 16) reafirma que:

[...] essa herança imaterial permite a reprodução do privilégio da classe média real de uma geração a outra, transmitido, por meio da socialização familiar típica da classe, o bom aproveitamento escolar, e mais tarde, o ingresso privilegiado no mercado de trabalho.

Conforme as teorias e os dados apontam, os aspectos sociais e econômicos, envolvendo renda e trabalho, possuem grande influência sobre as possibilidades de acesso, permanência, conclusão e continuidade nos estudos. O jovem que está no Ensino Médio e não possui a necessidade, e a preocupação, de se manter ou de ajudar a família, além da vontade de consumir bens materiais e simbólicos que o coloquem num patamar social e cultural equivalente ao que é valorizado e respeitado pela sociedade do consumo, ele tem menos chances de estar fora da escola. Sabemos que outros fatores podem explicar a dificuldade de acesso à escola ou o “sucesso” escolar, mas destacamos que condições econômicas e sociais são determinantes em diferentes âmbitos, sendo um deles o escolar.

A renda também ajuda a aprofundar as desigualdades, na medida em que as famílias de classe média podem comprar o tempo livre dos filhos apenas para o estudo. Nas classes populares, por outro lado, os filhos começam a trabalhar e estudar aos 12 ou 13 anos (SOUZA, 2018, p. 16).

Enfatizamos como outras categorias também se relacionam com esse debate em torno dos tópicos renda e trabalho. Quando falamos da população negra, como já foi exposto, o seu percurso histórico-social envolve uma imensa desigualdade socioeconômica e um preconceito que continua a atingi-la. Se os jovens não negros não possuem grandes oportunidades de emprego com qualidade e precisam, muitas vezes, ingressar cedo no mercado de trabalho, os jovens negros sofrem ainda mais. Segundo Amorin e Neder (2019), em reportagem a UOL:

Trabalhadores negros enfrentam mais dificuldade de encontrar um emprego se comparados a trabalhadores brancos, mesmo quando possuem a mesma qualificação. Quando trabalham, recebem até 31% menos. Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais (SIS), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As desigualdades raciais no país se refletem em menos oportunidades e também menos renda disponível. A renda média domiciliar per capita dos pretos ou pardos foi de R\$ 934 em 2018, metade do que era recebido pelos brancos, de R\$ 1.846.

O racismo e o preconceito racial ainda são determinantes quando falamos de desigualdade de renda e de mercado de trabalho. Na maioria dos casos, as pessoas negras enfrentam maiores dificuldades para conseguir emprego, principalmente em cargos de chefia ou em outros com maior status e mais valorizados. Mesmo quando isso acontece, os salários costumam não ser equivalentes aos salários de pessoas brancas que desempenhassem a mesma função.

Vemos que os jovens negros representam os maiores números de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas também são os mais afetados entre os que se evadem da escola e não concluem o Ensino Básico. De acordo com Jessé Souza (2018), no contexto atual, as formas de exploração econômica permanecem e se acentuam. Se antes o acesso a terras era uma das principais dificuldades enfrentadas pelos despossuídos, agora *“se dificulta o acesso ao conhecimento, o recurso mais importante das classes não proprietárias”* (SOUZA, 2018, p. 92).

O desemprego faz com que a concorrência no mercado de trabalho seja cada vez mais acirrada, assim, nessas condições, ter concluído os estudos é um diferencial. Se, de modo geral, os jovens possuem maiores dificuldades para conseguir um emprego com qualidade e com garantia de direitos, as juventudes negras sofrem ainda mais, tendo em vista os números desiguais de conclusão do ensino básico, bem como o racismo estrutural e seus reflexos no mercado de trabalho, além das outras desigualdades históricas, econômicas, sociais e escolares.

O marcador gênero (sexo) não deixa de ser outro adendo a essa discussão. Segundo reportagem do Jornal do Comércio baseada na Agência Estado (2020), os dados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) apontam que, no primeiro trimestre de 2020, a taxa de desemprego de mulheres no Brasil foi de 14,5% e de homens foi de 10,4%, ou seja, a de mulheres somou 39,4% a mais do que a dos homens. As mulheres negras acabam sendo ainda mais afetadas. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

A vulnerabilidade das mulheres negras ao desemprego é 50% maior. Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra que a cada 1 ponto percentual a mais na taxa de desemprego, as mulheres negras sofrem, em média, aumento de 1,5 ponto percentual. Para as mulheres brancas, o reflexo é de 1,3 p.p. A análise utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios Contínua (Pnad Contínua) entre o primeiro trimestre de 2012 e o segundo trimestre de 2018 (2018, s/p).

Temos, portanto, a chamada interseccionalidade, que, segundo Carla Akotirene (2018, p. 56), pesquisadora das temáticas em torno do feminismo negro no Brasil, é uma ferramenta crítico-política que “visa dar instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado” e tem sido uma das principais pautas de muitos movimentos feministas negros. Nesse caso, estamos falando da intersecção de diferentes fatores identitários e também de opressões.

Assim, as mulheres negras são discriminadas no mercado de trabalho por serem mulheres e por serem negras, o que ocasiona o aumento dos índices de desemprego desse grupo, a desigualdade de funções, a disparidade salarial etc. Da mesma forma, quando falamos da educação como um aporte ao ingresso no mercado de trabalho, jovens negras idade entre 19 e 24 anos, ao serem comparadas com jovens brancas na mesma faixa etária, estão entre as que menos concluem o Ensino Médio. As primeiras somam 66,7%, as segundas, 81,2% (SALDAÑA/FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Quando os dados nos mostram que a maioria dos jovens brasileiros relaciona o trabalho com “necessidade”, compreendemos que essa realidade pode influenciar muito nos números de matrículas. Trabalhar pode ser visto como um meio de buscar superar as desigualdades socioeconômicas vividas, e os estudos nem sempre continuam sendo uma prioridade ou uma possibilidade em se tratando de jovens do ensino público. Segundo o IPEA (2018, s/p):

[...] entre 2014 e 2017 os trabalhadores menos escolarizados foram os mais impactados: alta de 7 p.p. entre aqueles com ensino médio incompleto, contra 5,9 p.p. entre trabalhadores com ensino médio completo. Em relação à faixa etária, o desemprego entre os jovens, que já era elevado, subiu 10,6 p.p., enquanto os adultos experimentaram aumento de 4,8 p.p. na taxa.

O que é ainda mais preocupante é que, de modo geral, quando analisamos as juventudes e as questões em torno do trabalho, vemos que elas encontram dificuldades para adentrar o mercado trabalhista, conseguir boas funções, boas condições e ter a valorização da sua mão de obra.

Vemos que a população negra e as juventudes brasileiras são, em sua maioria, autodeclaradas negras e compõem, também, a maioria dos jovens matriculados no Ensino Médio no recorte temporal analisado. No entanto, eles fazem parte dos grupos economicamente desprivilegiados, o que pode ser visto, por exemplo, na diminuição dos números de matrículas na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, bem como nas desigualdades no mercado de trabalho e de gênero (sexo), que fazem com que o seu acesso à escolarização não ocorra de forma semelhante a de pessoas não negras. A permanência e conclusão, por sua vez, são outros problemas escolares a serem superados.

6.1 Número de matrículas no Ensino Médio do Estado do Paraná entre os anos de 2009 e 2017

Após observarmos os números de matrículas no Ensino Médio em âmbito nacional, buscamos os dados referentes ao estado do Paraná, conforme os mesmos marcadores sociais de gênero (sexo) e cor/raça, a fim de analisar como a região geográfica pode ou não modificar os resultados.

Tabela 9 - Total de matrículas no Ensino Médio no Estado do Paraná (2009-2017)

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
474.278	479.522	481.962	484.633	479.519	476.207	474.267	457.620	439.815

Fonte: INEP (2019). Tabela elaborada pela autora

Observamos que, a partir de 2009, o total de matrículas no Ensino Médio paranaense começa a aumentar e, em 2012, temos aproximadamente 10.300 mil matrículas a mais que em 2009. No entanto, de 2013 em diante, os números passam a cair e, em 2017, temos quase 35 mil matrículas a menos que no ano de 2009 e, aproximadamente, 44.800 mil a menos que em 2012 (ano em que o total de matrículas foi maior). A princípio, os dados mostram que, mesmo havendo uma expectativa de maior acesso de jovens ao Ensino Médio após a implementação da EC nº 59/2009, a democratização da educação básica e, principalmente, a garantia de acesso ao Ensino Médio, os números de matrículas permanecem estáveis ou caem.

Pensando nos marcadores de cor/raça e gênero (sexo), vejamos como se apresentam os números de matrículas no estado do Paraná:

Tabela 10 - Matrículas no Estado do Paraná de acordo com gênero (sexo) e cor/raça (2009-2017)

Feminino							
ANO	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2009	253.486	45.792	157.134	3.530	45.151	1.414	465
2010	256.000	43.536	161.140	3.356	46.191	1.329	448
2011	255.989	42.027	163.292	3.117	45.809	1.297	447
2012	256.823	42.055	164.623	2.887	45.583	1.232	443
2013	252.400	41.876	161.259	2.759	44.897	1.198	411
2014	248.848	42.002	157.896	2.671	44.633	1.218	428
2015	245.684	38.215	157.032	2.901	45.781	1.310	445
2016	234.188	35.244	149.082	2.836	45.232	1.286	508
2017	224.263	31.736	143.721	2.782	44.299	1.167	558
Masculino							
ANO	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2009	220.792	42.359	135.702	3.337	37.494	1.423	477
2010	223.522	40.072	140.208	3.113	38.324	1.372	433
2011	225.973	39.401	143.226	2.911	38.709	1.327	399
2012	227.810	39.307	145.344	2.770	38.687	1.323	379
2013	227.119	39.694	144.474	2.681	38.552	1.310	408
2014	227.359	40.743	143.086	2.606	39.155	1.340	429
2015	228.583	37.331	145.050	2.787	41.547	1.355	513
2016	223.432	34.654	141.173	2.947	42.772	1.342	544
2017	215.552	31.671	136.930	2.856	42.282	1.217	596

Fonte: INEP (2019). Tabela elaborada pela autora

Inicialmente, chama-nos a atenção o fato de que o número de matrículas de mulheres no Ensino Médio no Paraná diminui em quase 30 mil até o ano de 2017, enquanto o de homens cai pouco mais de 5 mil matrículas. Quando falamos de cor/raça, vemos que o número de matrículas de mulheres brancas diminui em, aproximadamente, 13 mil e de mulheres negras (juntando as categorias “preta” e “parda”) cai em 1.600 no ano 2009. Em se tratando dos homens brancos, verifica-se um aumento de aproximadamente 1.200 matrículas, e de homens negros (e pardos), o aumento é de cerca de 4.300 matrículas.

Contudo, no atinente à redução do número de matrículas de pessoas brancas, é importante conhecermos os números sobre as características étnicas da população residente no Paraná. Assim, podemos comparar a proporção de cada marcador de acordo com os dados populacionais gerais do estado e da faixa etária considerada jovem (15 a 19 anos).

Tabela 11 - População residente por cor ou raça, segundo a situação de domicílio e o sexo no estado do Paraná

	Total	Branca	Preta	Parda
Homens	5.130.994	3.553.549	177.540	1.327.317
Mulheres	5.313.532	3.790.573	153.290	1.293.061
Total	10.444.526	7.344.122	330.830	2.620.378

Fonte de dados: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabela produzida pela autora

Tabela 12 - População residente por cor ou raça, segundo a situação de domicílio e o sexo no estado do Paraná (15-19 anos)

	Total	Branca	Preta	Parda
Homens	469.762	310.345	14.568	139.451
Mulheres	458.869	311.953	11.792	129.642
Total	928.631	622.298	26.360	269.093

Fonte de dados: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabela produzida pela autora

Quando falamos sobre os dados gerais da população do estado e sobre a faixa etária que abrange o Ensino Médio, o número de pessoas autodeclaradas brancas é muito maior do que o das pessoas autodeclaradas negras. Isso pode explicar, por exemplo, o fato de mais mulheres brancas não estarem acessando o Ensino Médio, considerando que o número de pessoas autodeclaradas pretas (e pardas) soma menos da metade do número de pessoas autodeclaradas brancas.

Um parêntese importante a ser feito é que o Brasil é um país colonizado e mais da metade da sua população é negra, porém, no Paraná, a diferença entre o número de brancos e negros abrange outras questões. A despeito disso, Panta e Silva (2020, p. 33-34) afirmam que:

O Sul do Brasil, constituído pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apesar das diversidades nele existentes, é tradicionalmente conhecido pela colonização europeia e também pela ausência ou presença irrelevante de negros, os quais foram, historicamente, desconsiderados como integrantes do perfil étnico-racial da região, não se contando, por isso, na construção social da sua identidade, uma das marcas da colonialidade do poder e do

racismo, que, nas estruturas societárias brasileiras, têm como um dos seus suportes a permanência de racionalidades inerentes à ideologia do branqueamento.

De acordo com as autoras, o Sul foi uma das principais regiões do país em que a concretização da ideologia de branqueamento se tornou “modelo”. Logo, com a negação da existência das populações negras, elas tornam-se socialmente invisíveis. No Brasil e, mais especificamente, no Paraná, houve o incentivo da vinda de europeus, a fim de branquear a sua população e apagar as pessoas negras da história. Panta e Silva (2020) destacam que, na história e construção do Paraná, os povos indígenas até são lembrados, no entanto, de forma estereotipada, comumente relacionados com imagens distorcidas e colonizadas, sem destaque e valorização das suas culturas e lutas. Já com relação às pessoas negras:

O negro, por sua vez, é apagado das narrativas oficializadas referentes à formação e desenvolvimento do Paraná; apaga-se igualmente sua representação identitária. Sua presença foi persistentemente escamoteada, conforme afirma Pereira (1996: 117), por meio da manipulação até mesmo de dados estatísticos, no intuito de tornar quase que invisível sua presença na região, o que torna evidente a vinculação dos produtores de conhecimento aos propósitos do ideário do branqueamento (PANTA; SILVA, 2020, p. 34).

Ou seja, além da grande discrepância numérica entre brancos e negros no Paraná, temos ainda o processo histórico de formação do estado e do país, pautado pela discriminação e pela tentativa de apagar as pessoas negras, a sua existência, a sua cultura e as identidades: “O Paraná, por sua vez, mesmo sendo o Estado com a maior presença negra da região Sul (34% - IBGE, 2018), não escapa à persistência da negação” (PANTA; SILVA, 2020, p. 34). Essa ideologia de branqueamento do estado, em conjunto com uma concepção própria do Paraná e de várias de suas regiões como habitantes de uma “pequena Europa”¹² no Brasil, favorecem o alto índice de autodeclarações de pessoas brancas e desfavorecem os índices de autodeclarações de pessoas pretas e pardas, conforme o Censo (2010) nos mostra.

É importante percebermos, também, que, estatisticamente falando, 70% da população do Paraná se autodeclara branca, 3% preta e 25% parda. O mais

¹² “Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses afirmam que dentro das nações colonizadas sempre existiram as “pequenas Europas”, as elites, que mantêm e legitimam seus privilégios ancorados na dominação capitalista e colonial, mesmo após as independências” (SANTOS; MENEZES 2010, p.19 apud PANTA; SILVA, 2020, p.33).

interessante é que mesmo os índices dos dois últimos grupos serem muito pequenos quando se nota que, na Região Sul, o estado do Paraná é o que mais detém pessoas negras (PANTA; SILVA, 2020), apresentando, contraditoriamente, um percentual de pessoas autodeclaradas pardas muito superior ao de pessoas negras. Mais uma vez, deparamo-nos com a ideologia do branqueamento. No caso desse estado, em que o termo que sugere a mistura de cores tende a invisibilizar às populações negras, mesmo que somando as pardas com as pessoas autodeclaradas pretas, a equivalência não chega nem na metade dos percentuais de pessoas brancas.

De modo geral, observamos que, no Paraná, os números de matrículas no Ensino Médio caíram entre 2009 e 2017. Os dados nos mostram que, entre os anos, o total de mulheres brancas que acessaram essa etapa diminuiu de forma considerável (aproximadamente 13 mil matrículas a menos), sendo que, em se tratando de mulheres negras, a baixa foi de 1.600 em 2017. Quando aos homens, os dados revelam maior estabilidade, ou um baixo crescimento, com aumento de aproximadamente 1.200 autodeclarados brancos e de 4.000 autodeclarados pretos matriculados no ano de 2017.

Observamos que o problema da democratização da educação e do acesso obrigatório ao Ensino Médio se faz ainda muito presente no estado do Paraná, tendo-se em vista, nos últimos anos, a dificuldade de aplicação dos direitos legais e constitucionais de garantia da educação básica e gratuita a todos.

A garantia legal e o acesso livre à educação (ênfatizando, nesse caso, o Ensino Médio), na prática, não significam que a educação de fato está acontecendo. Já debatemos como os diversos fatores micro e macrossociais influenciam no processo educacional, que envolve motivações e mobilizações individuais com relação à escola, sem falar dos problemas macrossociais, relacionados com as estruturas sociais, econômicas, históricas, culturais etc. Da mesma forma que observamos nos percentuais nacionais, o acesso ao Ensino Médio no Paraná tem se mostrado um problema ainda atual e preocupante, principalmente para os grupos pertencentes aos marcadores sociais analisados.

7 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL, ESTADO E GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO

No período da colonização do país, os principais interesses dos colonizadores foram sociais e econômicos, e isso se reafirmou mediante a “educação” ou, mais precisamente, por intermédio da catequização dos povos indígenas que já habitavam terras brasileiras, com o intuito de propagar a fé cristã e explorar a mão de obra indígena. Sucessivamente, um dos líderes e fundadores das primeiras escolas foi o padre Manuel de Nóbrega, que além de ensinar a leitura e a escrita também ensinava a contar (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011).

Por ser uma escola voltada apenas para as pessoas com melhores condições econômicas e por não haver políticas públicas nacionais que garantissem, à época, o direito à educação a todos os indivíduos, temos que a falta de acesso e a evasão escolar não eram vistas como um problema do Estado. Ademais, a ideia de fracasso escolar era relacionada com percepções e teorias racistas, que, em meados de 1859, foram reforçadas com o Darwinismo Social e com a psicologia científica. O primeiro justificava a exploração e a opressão de negros e indígenas pela ideia de superioridade de raça, supondo diferenças entre europeus e não europeus no atinente a capacidades intelectuais. A segunda, por sua vez, objetivava descobrir, por meio da psicologia, quais eram as pessoas que detinham maior competência intelectual para desempenhar certas funções na sociedade (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011).

Segundo Patto (1996 apud HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011), só poderiam cursar o ensino superior aqueles não fracassassem na escola. Tais pessoas eram consideradas como pertencentes a raças superiores, portadoras de competências individuais que as colocavam no topo da pirâmide de ensino.

Já na década de 30, com a ascensão da industrialização, torna-se necessária, além de políticas públicas que garantissem uma educação moderna, a criação de novos métodos e técnicas que atendessem à demanda de formação de cidadãos dentro dos padrões do desenvolvimento industrial. Uma educação assim ficou mormente conhecida como Escola Nova. Com ela, o “sucesso” ou “fracasso” escolar de cada aluno era fruto das suas condições biológicas e das suas disposições naturais (físicas e mentais). Os que não tinham sucesso eram, conseqüentemente, considerados “anormais” (PATTO, 1996 apud HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011):

Segundo Patto (1996) posteriormente, de “anormal” a criança que fracassava na escola passou a ser designada de “criança problema”. Neste momento, as causas dos problemas escolares encontravam-se no ambiente sócio familiar desajustado. Os mais prováveis destinatários destes problemas seriam as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras. Entre os fatores atribuídos à família estavam a ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, ausência de hábitos de leitura no lar eram invariáveis que poderiam responder por um baixo rendimento escolar (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011, p. 278).

Pertencer a uma classe econômica de renda baixa e trabalhadora era a principal justificativa para o fracasso escolar, desconsiderando-se a ausência dos pais no dia a dia escolar e os hábitos sociais e culturais das famílias dos alunos. Então, de acordo com essa percepção, apenas a elite e as classes médias e médias altas conseguiriam ter um bom rendimento educacional e, então, o almejado sucesso escolar.

Segundo Haddad, Franco e Silva (2011), esse pensamento ganhou força no início da segunda metade do século XX, quando a visão de raças ou pessoas inferiores foi substituída pela de “culturas inferiores. Entendia-se que pessoas ou grupo de pessoas oriundas de ambientes sociais atrasados (principalmente de famílias menos abastadas) tinham o desenvolvimento psicológico prejudicado. Assim, surgiu a teoria da “carência cultural” e, além do aluno e das suas condições de vida, a escola passou a ser uma das responsáveis pelos seus fracassos, pois que se entendia que ela não se adequava ao perfil e as necessidades de cada estudante.

A década de 1960 assinala o esgotamento do modelo renovador proposto pelo escolanovismo, articula-se a Tendência Tecnocrata de base produtivista. É neste contexto que a Lei nº 5.692/1971 assegura a ampliação da oferta do ensino fundamental para oito anos de forma a garantir a formação e a qualificação mínima de amplos setores da classe trabalhadora no processo produtivo. Foi adotada uma perspectiva economicista em relação à educação, pois o investimento na formação de capital humano era visto como a saída para acelerar o processo econômico (SAVIANI, 2005 apud HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011, p. 279).

Nesse novo modelo, houve uma diminuição dos conteúdos e uma alta dos números de alunos fora da escola, o que fez com que o aumento do número de

vagas, recém-implementado, perdesse a sua importância. Os índices de evasão passam, então, a ser uma preocupação do Estado, à medida que ele percebe que o aluno que abandona a escola tem um peso importante nos gastos públicos. Nos anos 1970, segundo Saviani (1995 apud HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011), deposta uma movimento que tende a pensar a escola sob um viés mais crítico, tendo como expoentes Althusser, Bourdieu e Passeron. Suas teorias ficaram conhecidas como Tendências Pedagógicas Crítico-Reprodutivistas.

Para Saviani (1995) os marginalizados, segundo a teoria de Bourdieu e Passeron, são os grupos ou classes dominados. Marginalizados porque não possuem a força material, o capital econômico e porque não possuem a força simbólica, o capital cultural. Portanto, para esses autores a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011, p. 280).

Nesse sentido, de acordo esses autores, a educação e a instituição escolar seriam responsáveis pela reprodução da sociedade capitalista e das desigualdades sociais.

Um momento histórico-político importante para o Brasil foi a Ditadura Militar instaurada em 1964 e mantida até a lenta redemocratização do país em 1985. O período foi marcado por muitas lutas, organização e manifestações sociais, inclusive em torno da educação, da valorização da escola, da universidade, dos alunos e dos professores, incluindo a reivindicação de um ensino de qualidade e outras pautas. Após o fim da Ditadura, surgem discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tem Demerval Saviani como um dos principais responsáveis. Na ocasião, discute-se, também, a universalização do ensino público, considerado um dos principais pontos do projeto. Porém, a LDBEN/1996 resultou num projeto educacional mais ligado à lógica mercantil, voltado principalmente para a competição (baseada em grau de escolaridade) entre pessoas por empregos e cargos, afinal não haveria trabalho para todos e, sendo assim, as vagas acabam sendo direcionadas para aqueles que apresentam maior escolaridade (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011) Destarte, observa-se o seguinte:

O fracasso e a evasão continuam a estar centradas no aluno, pois na ideologia neoliberal o aluno prosseguirá nos estudos de acordo com suas habilidades e competências, pela sua capacidade de aprender

a aprender. O contexto social, as oportunidades desiguais são desconsideradas (HADDAD; FRANCO; SILVA, 2011, p. 281).

Haddad, Franco e Silva, (2011) mostram que, muitas vezes, a culpa do fracasso escolar foi (e ainda é) atribuída ao aluno. Atualmente, ela também acaba sendo atribuída ao docente. Ignora-se os debates (principalmente com os gestores e órgãos responsáveis) em torno das realidades das escolas, das condições de trabalho dos profissionais da educação, da desvalorização do ensino etc. Identificar culpados, seja a família e o aluno, seja a escola e o professor, não deve ser o ponto mais importante, mas as condições sobre as quais o ensino público foi estruturado. É premente que se considere os fatores macrossociais que fomentam o problema e o tornam uma responsabilidade do Estado.

7.1 Estado e o processo de formação do Estado-Nação brasileiro

Desde a década de 1990, vivemos em um contexto marcado pelo crescimento de ideologias neoliberais e conservadoras. Seus reflexos podem ser vistos em todos os âmbitos sociais, como na escola, nas contrarreformas vividas nos últimos tempos. Por ser uma realidade latente em todo o mundo, é importante analisarmos como ela se faz presente na governança brasileira, na criação de políticas públicas e de outras formas de amenizar os problemas educacionais brasileiros.

Nesse caso, para compreendermos os aspectos da governança, é fundamental dizermos em qual conceito de Estado iremos basear nossa discussão. Uma das teorias mais conhecidas em torno do Estado nas Ciências Sociais é a Karl Marx, como aponta Tom Bottomore (2012, p. 197):

Conceito de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como à instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e à exploração de classe. A concepção marxista clássica de Estado está expressa no *Manifesto Comunista*: “O executivo do Estado moderno nada mais é que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia”.

No pensamento de Marx, o Estado é uma estrutura administrativa e que trabalha em prol dos interesses das classes dominantes, com o objetivo principal de

manter a divisão e a dominação de classe. Contudo, essa teoria foi escrita em parceria com Engels, em 1848, a partir do contexto econômico, social e político da Europa no século XIX. De acordo com Roger Dale (2010, p. 1107), quando falamos de conceitos e dos problemas sociais atuais:

[...] não se trata apenas de uma questão de “aplicar” aqueles conceitos numa era diferente. E este é um dos maiores problemas metodológicos das ciências sociais: as palavras continuam as mesmas, mas os seus significados mudam. Isso foi muito bem formulado pelo antropólogo Gavin Smith (2006, p. 628): “Muitos conceitos-chave para compreender a sociedade tiram o seu poder do fato de parecerem ser apenas o que sempre foram e a sua instrumentalidade do fato de assumirem formas bem diferentes”.

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de Estado precisa ser repensado considerando a realidade analisada. Por exemplo, a Globalização tem sido um marco importante para os estudos em torno dos problemas sociais, já que ela é um processo que envolve econômica e politicamente o mundo, buscando a integração e a diminuição das barreiras entre os países, com vistas a, entre outras coisas, um “desenvolvimento” tecnológico e econômico global.

Conforme Dale (2010), o Estado contemporâneo não pode ser visto como vítima da Globalização, mas como um dos seus aliados. Distinguindo as trajetórias do capitalismo e da modernidade, pois são processos mutáveis em muitos aspectos, mas não em sua essência, o autor considera o capitalismo atual como uma Globalização Neoliberal:

[...] igualmente crucial para o Estado, temos o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão Pública, que tem como uma das suas características chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar contra o Estado, mas através dele. Isso foi chamado de constitucionalização do neoliberal, por meio do “movimento para construir dispositivos legais ou constitucionais que ocultem ou isolem consideravelmente as novas instituições econômicas do exame popular minucioso ou da responsabilidade democrática” (GILL apud DALE, 2010, p. 1104).

Outro conceito da modernidade relacionado com a discussão é o de Estado-Nação, que envolve todo o povo que pertence a um território como cidadãos de uma mesma Nação, com os mesmos direitos legais, submetidos às mesmas leis, ou, como define Giddens (1981, v. I, p. 190): “um conjunto de formas institucionais de

governo, mantendo um monopólio administrativo sobre um território com fronteiras (limites) demarcadas, seu domínio sendo sancionado por lei e por um controle direto dos meios internos e externos de violência”.

Elisa Reis (1998) em seu texto “O Estado-Nação como ideologia: o caso brasileiro”, faz uma análise da formação do Estado-Nação brasileiro, partindo da ideia de que ele é um processo contínuo. Logo, para compreendermos o momento atual, precisamos refletir sobre o histórico político e social brasileiro. A autora (1998) destaca, no período colonial, as relações patrimonialistas, em que se confundia o público e o privado, de maneira que os líderes políticos eram definidos segundo o seu volume de capital econômico, social ou familiar. Do mesmo modo, as decisões e as ações políticas e econômicas que envolviam a população como um todo eram realizadas com base em interesses pessoais e não nas necessidades e demandas da sociedade. Reis (1998), na sua análise, passa pelo período Imperial e pela 1ª Constituição, em que, além dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, havia o poder moderador do imperador, cuja função era “conciliar” ou “vigiar” os outros poderes. No atinente à República Velha, a autora aborda o papel influente das elites rurais na economia e na política brasileira,¹³ o chamado coronelismo.

Nesse período, o voto popular já era uma realidade, porém, o “voto de cabresto” era uma das suas principais sombras. Ele era caracterizado pelo clientelismo, ou seja, pela troca do voto por bens materiais, uma prática comum entre agrupamentos de pessoas com condições econômicas ruins e/ou que eram, de alguma forma, dependentes da figura do coronel. Assim, o candidato com maior poder financeiro e social conseguia vencer as eleições e ocupar cargos públicos.

A Era Vargas também é um dos destaques feitos por Reis (1998), considerando a chegada de Getúlio Vargas ao poder por intermédio do apoio das classes dominantes e militares. No Estado Novo, temos a centralização do poder e o primeiro processo de industrialização do Brasil, utilizado por Vargas para definir as primeiras leis trabalhistas e propagar a ideia de que elas eram um “favor” para a população e para a sua proteção. Essa visão paternalista implantada e reproduzida

¹³ Jessé Souza (2018, p. 94) faz um adendo importante sobre o papel e a atuação da elite agrária durante a República Velha: “O domínio social da elite agrária continua irrestrito, com o sistema eleitoral sabotando qualquer veleidade de soberania popular. Além da quantidade ínfima de eleitores, nunca mais do que 5% da população, as fraudes nas eleições “a bico de pena” são a regra. Os orçamentos estaduais e federal são tratados como coisa particular dessa elite e de seus compromissos com outras elites regionais”. O autor demonstra como o próprio Estado acaba sendo usado contra as classes populares, reforçando os interesses das elites.

por Vargas, que se colocava como benfeitor e “pai dos pobres”, na verdade, tinha como objetivo ganhar o apoio popular para que pudesse se manter no poder. Após isso, temos um dos momentos mais críticos da história do país, a Ditadura Militar, com o autoritarismo, a violência, o fim da democracia, dos direitos civis, da liberdade de expressão, com todos os setores da sociedade nas mãos dos militares, tudo isso justificado pelo medo do comunismo chegar ao Brasil. Com o fim dessa terrível época e a chegada da Nova República, Reis (1998) destaca a expansão democrática, o direito de voto, a participação popular, a potencialidade dos movimentos e das organizações sociais como parte importante do processo de construção do Estado-Nação brasileiro.

Toda essa discussão feita pela autora nos mostra que a formação do Estado e da política brasileira possui um histórico marcado pela participação dos detentores de capital, os grandes produtores e pessoas com maiores poderes que, na maioria dos casos, conseguiram chegar ao meio político por vias pouco democráticas. O povo, em grande parte, foi sempre privado da vida política, das decisões, discussões, organizações etc. Desse modo, perante esse histórico, é evidente que os interesses econômicos e políticos das classes dominantes (e militares) sempre ocuparam um espaço maior e mais influente na formação do Estado/Estado-nação brasileiro do que os interesses das classes populares, mantendo, independentemente das mudanças ocorridas no decorrer do tempo, as suas principais estruturas.

Outros aspectos referentes à formação e à governança do Estado-Nação brasileiro se mostram presentes no estudo de Regis de Castro Andrade, em seu texto “Brasil 1990: que democracia? Representação, negociação e decisão política no Brasil” (1991). Nele, o autor faz uma análise conjuntural do Brasil na década de 90, abordando as relações entre o executivo e o legislativo na criação e na aprovação de políticas públicas. Ele investiga, também, como essas relações afetaram ou não a representação destes poderes, os bens públicos e as políticas. A ideia de pacto homologatório abordada pelo autor demonstra o acordo informal existente entre o poder Legislativo e o Executivo, em que o primeiro homologa as iniciativas do segundo (desenvolvidas com base em interesses sociais e políticos próprios) em troca da transferência de recursos. Obviamente que esse não é um fato que pode ser generalizado, Andrade (1991) afirma que há outras relações e formas

de operar dentro do Congresso Nacional, no entanto, essa que apontamos é a que mais ocorre (no contexto e no recorte investigado pelo autor), e por quatro motivos:

Primeiro há os *dados estruturais*: 1) a cultura política hegemônica, que privilegia o fisiologismo e o clientelismo, fazendo com que estas regras sejam prezadas pelos agentes - de tal modo que os parlamentares as consideram como componentes “naturais” e necessário da vida legislativa; 2) condições estruturais que favorecem o jogo fisiológico-clientelístico relacionadas ao grande poder de que dispõem o Executivo e o modo de funcionamento dos Legislativos. É preciso considerar também os *dados independentes*: 1) as opções individuais dos parlamentares, que vêm na possibilidade de estabelecer-se ou não o pacto homologatório um elemento “maximizador” de seus interesses e/ou convicções normativas; 2) a opção do chefe do Executivo de estabelecer ou não o pacto com os legisladores, tendo em vista a “maximização” de seus interesses e/ou convicções normativas (ANDRADE, 1991, p. 3).

Ou seja, do mesmo modo que é apontado por Reis (1998), o autor considera a estrutura política brasileira e as suas práticas histórico-políticas de governo como influentes nas relações entre os poderes, podendo, muitas vezes, por esse motivo, ser reproduzidas de forma naturalizada, além das condições estruturais também advindas de um processo histórico que permitem que isso ocorra. Da mesma maneira que pode suceder por uma decisão do chefe do Executivo que se revela favorável a interesses individuais, políticos, sociais etc.

Pensando nos governos executivos brasileiros da última década, as discussões feitas tanto por Elisa Reis quanto por Roger de Castro Andrade contribuem para refletirmos sobre o papel fundamental dos poderes Legislativo e Executivo na governança, no que se refere à criação e à aprovação de políticas públicas, reformas, Leis etc. Permitem-nos, também, refletir sobre a importância da política de representação democrática, do voto consciente e dos movimentos sociais que se mobilizam e ocupam importantes espaços de debates políticos, lutando pelos interesses de grupos e de classes sociais diversas.

7.2 Aspectos da Governança educacional no Brasil

O conceito de governo se distingue do de governança. O primeiro define um conjunto de cargos políticos que detêm posições de poder na administração pública. O segundo pode ser compreendido, em suma, como estratégias, processos,

ferramentas e regras que medem a atuação da gestão, a operação de políticas governamentais, o alcance e os resultados dos projetos dos governos. Sua definição também se relaciona com as formas adotadas pelo Estado e por outros setores na administração dos problemas sociais, no atinente ao gerenciamento dos recursos econômicos e sociais públicos. Trabalharemos com a concepção de governança pensando principalmente nas políticas educacionais, nas reformas e em outras mudanças ocorridas no âmbito da educação no Brasil na última década.

O texto “Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação”, escrito e apresentado pela Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça no V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB/2017), publicado, em 2019, no livro *Rumos da Sociologia na Educação Básica: Reformas, resistências e experiências de Ensino/ ENESEB 2017*, traz apontamento essenciais para compreendermos os aspectos da governança e da educação, descrevendo o contexto social e político foco da nossa análise. Segundo a autora:

A perda de direitos sociais e a mudança nas lideranças que governam o país hoje exigem uma reflexão que se faz necessária como um primeiro passo na tentativa de análise e definição de estratégias políticas na disputa de um projeto de sociedade, atualmente com a hegemonia de grupos ultraconservadores das elites brasileiras (MENDONÇA, 2019, p. 35).

A ascensão do capitalismo carrega, também, grandes crises econômicas e financeiras que, muitas vezes, podem ser vistas como riscos ao progresso capitalista. Uma das alternativas do próprio capital para a amenização das crises seria a reorganização econômica e ideológica, marcada por percepções neoliberais voltadas, por exemplo, para a desregulamentação do trabalho e a privatização do Estado. Tal medida recai sobre os direitos sociais do indivíduo, seja no quesito trabalho, na Educação Básica, Técnica e Superior, ou em outros (MENDONÇA, 2019).

Mendonça (2019, p. 37) ainda aborda o problema da mercantilização da educação advinda das crises do capitalismo e da sua reforma por organizações como o Banco Mundial, incluindo regulações e ajustes relacionados à dívida externa e ao seu financiamento, “com recomendações de política pública, com ênfase na redução do setor estatal e o aumento da sua privatização”.

A consolidação do modelo neoliberal tem alcançado sucesso e passa a uma nova ofensiva, muito mais radical frente aos últimos anos, trazendo um novo cenário que reverbera a retomada de ideário ultraconservador, para a sociedade de modo geral, não só no Brasil, e tem na educação um espaço novo de acumulação do capital, tendo como condição e resultado a exclusão avassaladora dos direitos sociais da maioria da população e cada vez maior liberdade do mercado, certamente com consequências pesadas e até irreversíveis (MENDONÇA, 2019, p. 38).

Esses apontamentos feitos pela autora nos permitem analisar como a governança no Brasil, com ênfase na educação pública, foi pensada e desenvolvida por cada governo que atuou dentro do recorte temporal estabelecido em nossa pesquisa (2009-2018), visando à democratização da educação e a superação das desigualdades. Desse modo, partindo do primeiro governo Lula (PT), passando pelo seu segundo mandato, pelos governos Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (PMDB) e pelo primeiro ano de mandato do presidente Jair Bolsonaro (na época pertencente ao PSL e, atualmente, sem partido).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), o Ensino Médio passou a ser considerado como última fase da educação básica, e esse foi um grande passo para essa etapa de ensino. A partir de então, o Ensino Médio têm sofrido mudanças e reformas, e é preciso considerarmos que elas são essencialmente frutos de governos e de governanças diferentes, principalmente quando relacionamos ideais e posicionamentos considerados de direita, de esquerda ou de centro. Em 2009, vivíamos no Brasil o segundo mandato do presidente Lula (PT) e, de 2011 a 2016, o mandato de Dilma Rousseff (PT), a primeira mulher presidente do Brasil. Ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores, que é muito relacionado às lutas trabalhistas, ao sindicalismo e a greves trabalhistas, assim reconhecido como de esquerda. Em 2016, com o golpe (ou *impeachment*) sofrido por Dilma Rousseff, seu vice, Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), considerado de centro, assume a presidência do Brasil. Em 2018, Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), considerado de direita, ascende como o novo presidente, apresentando discursos radicais e de ódio. Esses apontamentos são importantes para que possamos abordar os principais aspectos da governança educacional em cada período, compreendendo como cada ação se relaciona, ou não, com as ideologias políticas de cada governo.

7.2.1 Governança e políticas públicas educacionais nos governos PT (2003-2016)

O artigo “Políticas Brasileiras para o Ensino Médio (2003-2018)”, de Silva e Duarte (2018), apresenta um levantamento das principais políticas governamentais do período de 2003 a 2018. Inicialmente, destacam que, por causa de pactos com partidos aliados, o primeiro mandato do governo Lula pode ser visto como a continuação das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB). No entanto, seu plano de governo sempre enfatizou a preocupação e o foco nas populações mais vulneráveis, na pobreza e nas desigualdades, estabelecendo políticas como o Programa Minha Casa Minha Vida, o Bolsa Escola e o Bolsa Família, a fim de amenizar esses problemas sociais brasileiros. Em 2008, é aprovada a Lei nº 11.741/2008, fruto do Decreto nº 5.154/2004, relacionado à parceria entre público e privado na educação profissional. Ainda no primeiro mandato de Lula, há a criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), visando ao aumento da abrangência do FUNDEF, incluindo a cobertura de todas as modalidades do ensino básico (SILVA; DUARTE, 2018).

Na análise de Silva e Duarte (2018, s/p), no segundo governo Lula, para além de programas e políticas econômicas e sociais, a educação foi alvo de um foco maior do que nos quatro anos anteriores, “com ações específicas e tempos determinados que se constituíram em políticas de governo e não de estado”. Além disso, destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a criação, em 2007, do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para avaliar o Ensino Fundamental e Médio e nortear ações sobre a qualidade da educação básica e os problemas, como sobre o número de jovens fora da escola. É importante destacar que, nesse mesmo período, o empresariado (Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Banco Santander e outros) firmou parceria com o MEC diante do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

No discurso governamental, o propósito desse plano era trabalhar em prol da melhoria da educação básica. No entanto, o foco da qualidade estava diretamente relacionado com os resultados quantitativos das avaliações de desempenho dos estudantes nos testes nacionais. O peso que foi dado às avaliações evidenciava a lógica meritocrática e mercantil, defendida pelo empresariado, que

cada vez mais foi encontrando espaço de atuação na educação pública (SILVA; DUARTE, 2019, s/p).

O governo buscava atender às demandas das classes populares, mas também atender ao empresariado. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu a educação obrigatória e gratuita para as pessoas com idade entre 4 e 17 anos, abarcando, assim, toda a etapa da educação básica. Tal medida foi vista pelos estudiosos da área como um meio de democratizar o acesso ao Ensino Médio, apesar da estipulação etária ser tida como um dos limites da ementa.

Outra política lançada no segundo mandato Lula foi o Programa Ensino Médio Inovador (EMI), que tinha como principal objetivo fomentar propostas curriculares mais atrativas nas redes estaduais de ensino, com base em princípios culturais, sociais, tecnológicos etc. Em 2011, já no governo Dilma, tivemos a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que buscava definir e implementar ações, projetos e políticas que proporcionassem a ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica (SILVA; DUARTE, 2018).

Ainda no primeiro governo Dilma, em 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): “As DCNEM foram elaboradas no sentido de se colocar como eixo integrador do conhecimento à relação entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, fortalecendo a visão do trabalho como princípio educacional” (SILVA; DUARTE, 2018, s/p). As DCNEM constituem os princípios norteadores da elaboração e estruturação do sistema de ensino médio e do seu currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As outras etapas de ensino também possuem diretrizes próprias de acordo, com a sua modalidade, e, em ambos os casos, podem ser feitas alterações a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE). No último ano do primeiro mandato de Dilma (2014), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com a definição de 20 metas educacionais a serem atingidas até 2024. Tais metas incluem o aumento da taxa de alfabetização no ensino fundamental, o aumento do número de matrículas no Ensino Profissional, o aumento da qualidade do Ensino Superior etc. Voltada ao Ensino Médio, a meta três propõe “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e

elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 4).

Vale lembrar que as políticas educacionais dos governos PT (Lula e Dilma Rousseff), com grande influência do Ministério da Educação, sob responsabilidade do professor Fernando Haddad, entre 2005 e 2012, também se direcionaram para outras etapas educacionais. Por exemplo, no Ensino Superior, tivemos a criação do Programa Universidade para todos (ProUni), em que passaram a ser oferecidas bolsas integrais ou de 50% em cursos de instituições particulares. Em 2011, é criado o programa Ciência sem Fronteiras, com a oferta de bolsas de iniciação científica e tecnológica em universidades do exterior. Outra política importante aprovada no governo PT se refere às políticas de cotas sociais e raciais nas Universidades e Institutos Federais, e que, com o tempo, foram também implementadas nas Universidades Estaduais. Com essa política, uma porcentagem das vagas de cada curso passa a ser destinada exclusivamente a estudantes vindos de escolas públicas e/ou negros, garantindo assim ao acesso desses grupos ao Ensino Superior, o que nem sempre seria possível sem as cotas, considerando as desigualdades econômicas e sociais de grande parte da população brasileira.

No entanto, em agosto de 2016, em seu segundo mandato, após um jogo político da oposição e de grupos conservadores, a presidenta Dilma Rousseff sofre um *impeachment* e quem assume a presidência da República é seu vice, Michel Temer, membro do PMDB.

7.2.2 Governança e políticas públicas educacionais no governo de Michel Temer (2016-2018)

De acordo com Silva e Duarte (2018), Temer traz consigo um plano de governo conservador, autoritário e classista foi quando tivemos, por exemplo, a inflexão de políticas públicas e o congelamento do teto orçamentário nas áreas da saúde e educação. Um marco educacional em seu governo é a Lei nº 13.415/2017, antiga MP nº 746/2016, mais conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Para Silva e Duarte (2018), a lei está em desencontro com os reais déficits do Ensino Médio e foi desenvolvida de modo autoritário, já que não envolveu a participação de professores/as, de pesquisadores/as, de pais, de estudantes, excluindo a comunidade escolar das discussões em torno da Reforma. Além disso:

A promulgação da Lei 13.415/2017 provocou alterações fundamentais no ensino médio e modificou várias legislações de forma simultânea a fim de atingir o alcance que seus autores pretendiam. Dentre essas legislações, estão a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Também para atingir o alcance de seus propósitos, essa lei criou a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (SILVA; DUARTE, 2018, s/p).

É evidente que a Reforma do Ensino Médio não foi pensada para as classes populares e/ou para atender as necessidades do ensino público, mas sim com vistas à privatização da educação pública, o que envolve a elitização e a reprodução das exclusões e das desigualdades sociais já existentes no Brasil, modificando a CLT com alterações que desfavorecem a classe trabalhadora e favorece o empresariado. Silva e Duarte (2018) destacam, também, algumas das alterações contidas na Lei nº 13.415/2017: Passam a ser obrigatórias no Ensino Médio apenas as disciplinas de inglês, Matemática e Português, definindo as de Sociologia, Filosofia, Geografia, Arte e Educação Física como estudos e práticas; De 800hs anuais, a carga horária desta etapa passa a ser de 1400hs, ou seja, o ensino deve ser em tempo integral; Tal carga horária deve ser cumprida através dos itinerários formativos propostos pela mesma lei, sendo eles: 1) “línguas e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 4) formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 2).

O Ensino Médio público passa a ser mais excludente a partir do momento em que se torna integral, porque acaba deixando de fora, por exemplo, estudantes que trabalham durante um período do dia ou até mesmo o dia todo. É excludente, também, quando o estudante precisa escolher um dos itinerários formativos para cursar, deixando de ter acesso a disciplinas e a conteúdos que, antes da Reforma, faziam parte da sua formação, ao que passo que as escolas de ensino privado, os vestibulares, os concursos, o ensino superior etc. continuam exigindo conhecimentos escolares gerais. Assim, a Reforma divide a educação brasileira entre um grupo pessoas que terão uma formação técnica, voltada para o mercado de trabalho capitalista, e um grupo de pessoas que irão ingressar no Ensino Superior e ter, futuramente, profissões e cargos mais estimados e valorizados.

Nesse último caso, entram, muito provavelmente, apenas os estudantes do ensino privado. Nesse sentido, para Mendonça:

O conjunto das (contra)reformas aprovadas pelo Governo Temer revelam singular articulação e ousadia ao alterar Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e construir um aparato legal para a expansão exploração da classe trabalhadora, em tempo recorde no Congresso Nacional, evidenciando o empenho e compromisso do Poder Legislativo com a agenda ultraconservadora (2019, p. 42).

7.2.3 Governança e políticas públicas educacionais no governo de Jair Bolsonaro (2018 - atualmente)

Com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, os problemas educacionais se tornam ainda maiores, já que esse se mostrou, e se mostra, cada vez mais despreparado para governar uma nação, seja a partir de seus discursos de ódio e ultraconservadores, seja nas suas ações e decisões de presidente da República, no que se refere à escolha de pessoas ainda menos preparadas que ele para ocupar cargos ministeriais fundamentais. Além de reproduzir, desde sempre, falsas ideologias sobre gênero, sexualidade, professores e a área de Humanas como um todo. Tudo isso influencia na governança atual, nas políticas públicas, na valorização da educação, na resolução de grandes problemas que deveriam ser tratados com prioridade.

Enquanto isso, o Ministério da Educação continua sem um responsável definitivo, considerando o número de trocas ocorridos nos últimos meses. O MEC sofreu um grave contingenciamento orçamentário, o que limitou as verbas repassadas à educação básica e às Universidades Federais. A CAPES precisou restringir o número de bolsas de pós-graduação. Houve a implementação de uma nova política nacional de alfabetização (PNA), porém, sua adesão é espontânea e define que as programas, as políticas e as ações municipais e estaduais de alfabetização tenham a participação familiar e sejam baseadas na consciência fonêmica (BARONE, 2019).

Um ponto importante que Mendonça (2019) nos permite debater é o fato de que, quando falamos de governança, de mudanças, reformas, leis, políticas sociais etc., devemos considerar e compreender o papel do Poder Legislativo e do

Congresso Nacional nessas ações. Isso porque elas são analisadas e aprovadas nesses espaços e pelos representantes que os ocupam. Se ainda temos muitas bancadas com ideologias liberais, conservadoras, antipopulares, provavelmente, os resultados serão de acordo com interesses alheios à população oprimida. Precisamos, também, considerar as relações existentes dentro desses espaços e, como já apontamos, elas são histórica e politicamente marcadas por jogos de interesses individuais e de poder, o que reflete nas decisões e nas políticas públicas sociais e educacionais.

Por mais que os governos PT tenham sido considerados populares e que de fato tenham se preocupado mais com a educação pública em um contexto de crescente neoliberalismo, precisamos nos atentar às bancadas do Congresso Nacional, em geral, ocupadas por figuras com ideologias ultraconservadoras, liberais, preconceituosas, extremistas, autoritárias etc. Vivemos em um contexto neoliberal, automaticamente de crescentes desigualdades e injustiças sociais, as quais aparecem, também, na educação, nas desigualdades de ensino, no risco da implementação do EaD na educação pública, nas medidas excludentes de estudantes mais pobres e com maiores dificuldade de acesso ao ensino e nos representantes políticos (e suas relações políticas), tanto no Executivo quanto nos poderes Legislativo e Judiciário, visto que serão eles que irão atuar para diminuir, ou não, esses problemas sociais.

7.3 Políticas Públicas e outras estratégias governamentais no combate à Evasão Escolar

É direito da criança e do adolescente o acesso e a permanência na escola, algo garantido pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) atribui ao poder público a responsabilidade pelo acesso e pela frequência do alunado brasileiro no ensino obrigatório (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2018). O Decreto nº 5.154/2004 e a Emenda Constitucional nº 59/09 projetam a universalização da educação escolar para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, o que, teoricamente, sugere a democratização e o direito à educação pública para todos. No entanto, mais do que firmar o direito à educação, é preciso criar estratégias de acesso e de permanência do estudante na escola. O Ensino Médio, segundo Lopes (2017), costuma ser

marcado pela defasagem idade-série, que é causada pela repetência ou pelo abandono escolar. Além disso, como reafirmam as produções científicas sobre a temática, os fatores sociais, econômicos e familiares influenciam nesse percurso. É também responsabilidade dos governos federais e estaduais disponibilizar estrutura física e pedagógica para que a educação seja universal e consiga assegurar a permanência das juventudes.

Considerando os índices de jovens fora da escola nos últimos anos, muitos programas e políticas nacionais e regionais foram criados com o intuito de resolver, ou pelo menos diminuir, tal problema. Alguns deles são: **BPC na Escola** (abrangência nacional), direcionado a estudantes que recebem o Benefício de Prestação Continuada, tendo como principal objetivo o acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola, além da formação de gestores para lidar com essa realidade nos municípios que aderiram ao programa; **Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas do Programada Saúde nas Escolas**, foi implantado em 26 estados e 600 municípios buscando a promoção, a prevenção e a atenção à saúde, principalmente à saúde sexual e reprodutiva, a fim de reduzir os índices de gravidez na adolescência, DST's e evasão escolar; **Projeto de Acolhimento aos Filhos dos Estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (AFEJAN)**, criado em 2012, beneficiando os filhos (de 4 a 14 anos) dos estudantes do PROEJA noturno na Paraíba, buscando diminuir os riscos de vulnerabilidade das crianças e os índices de evasão escolar dos pais; **Programa Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE)**, implantado no Rio Grande do Sul, em parceria com a Secretaria de Educação, com a finalidade de orientar a comunidade escolar sobre situações de violência, suas consequências, fiscalização, causas e como lidar com esse problema, além de coletar dados e realizar pesquisas sobre a temática (POLÍTICAS PÚBLICAS PARA REDUÇÃO DO ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DOS JOVENS, 2017).

7.3.1 O problema do acesso ao Ensino Médio no estado do Paraná e as estratégias governamentais

Pensando no Paraná e na queda, ou na estabilidade, dos números de matrículas entre os anos de 2009 e 2017, buscamos identificar a existência de

programas ou políticas públicas do estado para diminuir a evasão escolar. Localizamos que:

Instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) resgata juridicamente a atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes, e através da Associação dos Conselhos Tutelares com o apoio do Ministério Público do Estado do Paraná, em parceria da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, objetiva viabilizar programas de combate à evasão escolar, e a primeira ação e a instituição escolar ficar atenta, a fim de perceber em que momento ocorre as causas que levam à infrequência (MELO, 2016, p. 8).

A partir de índices educacionais referentes à evasão escolar, foram pensados Programas e Políticas Públicas que pudessem diminuir o número de estudantes evadidos nas escolas paranaenses, assim:

[...] foi lançado em 2005 o Programa de Mobilização para Inclusão Escolar e a Valorização da Vida, com o nome Fica Comigo, que teve como principal propósito o enfrentamento à evasão e exclusão escolar, sendo revisto, atualizado e ampliado em 2009 e substituído posteriormente pelo Programa de Combate ao Abandono Escolar (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2018, p. 7).

Segundo Melo (2016), medidas e estratégias a serem adotada diante dessa realidade envolvem não apenas a escola, o professor, a família ou o governo, mas também ações conjuntas das instituições governamentais e sociais. Por isso, foi criada, no Paraná, a Rede de Proteção, tendo a escola como uma das instituições que a compõe e integra o Programa de Combate ao Abandono Escolar no Paraná: “cada instituição membro da Rede tem responsabilidades tanto para com a implementação da política como para com o sucesso do programa, e que uma atuação adequada será decisiva para o retorno do estudante à escola” (MELO, 2016, p. 8). De acordo com a Secretária de Estado da Educação do Paraná (2021, s/p):

Todo estudante que falte 5 dias consecutivos ou, em até 2 meses, 7 dias alternados, sem justificativas, é incluído no Programa de Combate ao Abandono Escolar pelo Sistema Educacional da Rede de Proteção. As escolas fazem a busca desses estudantes, em contato e em reunião com os responsáveis. Se não obtêm sucesso, encaminham os casos para os órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar. Se as medidas

aplicadas pelo Conselho Tutelar não resultarem no retorno do estudante à escola, os casos são encaminhados ao Ministério Público e ao Poder Judiciário.

Resumidamente, o passo a passo descrito no manual do Programa de Combate à Evasão Escolar (2018) afirma que ele começa pela identificação do estudante que deixou de frequentar as aulas. O professor deve passar essa informação à equipe pedagógica, que também precisa acompanhar os relatórios de frequência dos matriculados e que deverá buscar contato com a família do jovem faltante para o agendamento de uma reunião extraordinária.

De acordo com o mesmo Programa (2018), é também papel da equipe pedagógica investigar quais são as causas do abandono escolar pelo aluno. Caso essas ações mal sucedidas, o problema é passado ao diretor, que deverá efetivar a busca de contato com o jovem e com a família. Caso todas as tentativas tenham sido falhadas (telefone, e-mail, carta e etc.), a questão é repassada ao Conselho Escolar, que terá que analisar o caso e buscar, mediante uma reunião com os seus membros, desenvolver estratégias para o retorno do estudante para a escola. Se mesmo assim o problema não for resolvido, o caso deverá ser passado à chamada Rede de Proteção, ou, caso ela não exista em determinado município, será acionado o Conselho Tutelar. A partir de então, o Conselho precisará identificar as causas do abandono escolar e tentar uma resolução. Se o fato determinante for problemas de saúde, o Conselho Tutelar precisará acionar a Unidade Básica de Saúde a qual o jovem pertence para a prestação da assistência adequada. Se a causa for social e/ou familiar, o responsável passa a ser o CRAS ou o CREAS, que oferecem serviços de assistência e de proteção social. Se as medidas ofertadas por essas instâncias não forem suficientes para o retorno do estudante à escola, o Conselho Tutelar, aparando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, aplicará medidas de retorno à escola. Em último caso, o Conselho deverá acionar o Ministério Público para que providências legais sejam tomadas mediante um promotor de Justiça, que contatará a família e averiguará os motivos da infrequência do aluno na escola. Por fim, o caso também pode ser levado ao Poder Judiciário (PROGRAMA DE COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR, 2018).

[...] em especial conferindo agilidade à tramitação de procedimentos eventualmente instaurados em decorrência das ações ou omissões dos responsáveis legais da criança ou adolescente, da Instituição de

ensino, do Conselho Tutelar, e da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente (PROGRAMA DE COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR, 2018, p. 32).

Também poderão ser agendadas reuniões entre os familiares, o Ministério Público e a representação do Núcleo de Educação, para a orientação dos familiares e responsáveis sobre o problema do abandono escolar e sobre o retorno do jovem à escola.

Vemos que esse projeto do governo do Paraná envolve desde a comunidade escolar até o Ministério Público e o Poder Judiciário. Lendo e analisando o seu caderno de descrição, parece-nos ser uma boa estratégia para combater o abandono e a evasão escolar, no entanto, não sabemos como ele acontece na prática e na realidade escolar. Pontos não apresentados nessa breve descrição do Projeto revelam que seus objetivos e ações exigem bastante trabalho e dedicação da equipe pedagógica, do Conselho Escolar e das instâncias públicas participantes dessa Rede de Proteção. Enfatizando a escola pública, sabemos das dificuldades de atender a todas as necessidades e acompanhar todas as demandas, problemas e a rotina pedagógica da escola, o que pode ser algo que dificulta a aplicação do referido projeto na íntegra, uma vez que ele busca, insistentemente, os familiares, as causas do abandono, as formas de trazer o jovem de volta à escola etc. No entanto, são hipóteses que criamos sobre o fato, pois não encontramos bibliografias sobre a execução do Projeto, tampouco resultados que pudessem mostrar a sua eficácia ou não na educação do Paraná.

Em contrapartida, temos mudanças que, diferentemente do que o Programa do Governo do Paraná objetiva, podem contribuir para o aumento dos percentuais de evasão no Ensino médio. O ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, com o apoio do Ministério da Defesa, lançou as diretrizes básicas do Ministério da Educação atual, definindo parâmetros para a militarização de escolas públicas de nível Médio e Fundamental. Sem qualquer consultoria ou discussão com a comunidade geral, com a comunidade escolar ou com especialistas da área, o governador do Paraná enviou o projeto das escolas cívico-militares a Assembleia Legislativa. Em menos de uma semana, tal projeto foi aprovado e se tornou lei, sendo submetido à consulta pública nas escolas (voto dos pais ou responsáveis). Com isso, mais de 200 escolas públicas se transformam em escola cívico-militares no estado do Paraná.

As escolas escolhidas para essa transformação, segundo o governo do estado, seriam as que estão localizadas nas regiões periféricas dos municípios, que possuem maior número de estudantes e que não oferecem o ensino noturno. No entanto, muitas dessas escolas tiveram que deixar de oferecer o ensino noturno para que passassem a ser cívico-militares. Ou seja, os estudantes que antes estudavam a noite (por motivos diversos, mas geralmente por trabalharem durante o dia), agora precisam procurar outras escolas que ofereçam aulas no contraturno. Claro que nem sempre essa escola estará perto da sua casa ou dentro de outras condições que facilitam, e permitem, os seus estudos. Se o local da escola é mais longe, se esses jovens são trabalhadores, se o ensino noturno já sofre desvalorização, agora, as coisas se tornam muito mais difíceis, aumentando mais o risco desses alunos deixarem a escola. O que nos instiga é que, do problema abandono e de evasão escolar no Ensino Médio, juntamente com os números de quedas nas matrículas, ações governamentais como essa são contraditórias, tendo como foco principal o Ensino Médio e o ensino noturno, dificultando, ou até mesmo negando, o acesso a direitos constitucionais e educacionais da criança e do adolescente.

Analisando as ações e as políticas nacionais que abrangem o problema do acesso à Educação Básica, o Governo Federal sancionou, em 2019, a lei que define as situações de infrequência em que a escola precisa acionar o Conselho Tutelar. Antes, a LDB/Lei nº 9.394 (1996) assegurava que o número de faltas permitido era de 50% da carga horária anual. Com a mudança, quando for identificado que o estudante faltou em 30% das aulas, o Conselho Tutelar já deve ser comunicado, o que pode ser considerado uma mudança pensada para combater o problema da evasão escolar nos ensinos Fundamental e Médio.

Vale ressaltar que o programa e as propostas de governo de Bolsonaro eram fundamentados na concepção de inversão de investimentos, diminuindo os recursos destinados ao Ensino Superior e repassando-os para a educação básica. O Ensino Superior público que também possui os seus déficits, como o sucateamento das universidades estaduais e federais, que envolve a falta de profissionais, a escassez de recursos para a sua manutenção, o corte de bolsas para os cursos de pós-graduação em diversas áreas, entre outras coisas. Essa seria a solução apresentada pelo Governo Federal atual para um problema da educação pública, isto é, para o número de jovens fora da escola: transferir recursos já limitados de um

setor para tentar resolver problemas de outro.

Seria importante que tivéssemos acesso aos resultados obtidos por cada política ou programa citado, no entanto, não conseguimos encontrar informações, números ou análises dessas estratégias enquanto formas de diminuir os problemas educacionais. Outra questão se refere a gênero (sexo), cor/raça e classe/trabalho.

Tendo esses marcadores como principais focos de pesquisa, observamos que, mesmo alguns índices de evasão escolar no Ensino Médio e as produções científicas sobre o tema apontando que os jovens negros são os que enfrentam mais desigualdades que dificultam o trajeto escolar, ou que a gravidez precoce pode influenciar continuidade e conclusão educacional de meninas jovens, ou que o trabalho é um fator que interfere na permanência do estudante no Ensino Médio, as estratégias e as políticas governamentais não se fundamentam nessas questões. O que demonstra que elas foram pensadas de modo geral, considerando os índices nacionais ou estaduais de evasão. Quer dizer, não se pensou no público específico da escola e nas realidades de cada um. Mesmo sem termos conhecimentos dos resultados dessas estratégias, consideramos que seria importante que cada estado, por exemplo, soubesse quais as características sociais, econômicas, familiares e educacionais (e os fatores interligados ou não a elas) e como cada uma influencia na permanência e na conclusão do ensino pelas juventudes. Diante disso, seria possível que as políticas e os programas sociais fossem desenvolvidos com vistas a um público-alvo específico.

8 OS MARCADORES DE GÊNERO (SEXO), COR E CLASSE/TRABALHO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19 E ENSINO REMOTO

Por mais que o nosso recorte temporal seja outro, não há como ignorar o fato mundial ocorrido em 2020 e que atingiu todos os campos sociais, como também a educação: a pandemia da COVID-19. Portanto, nesta seção, vamos analisar como a pandemia afetou a educação pública e compreender como ela acentuou as desigualdades já vivenciadas pelas populações pertencentes aos marcadores de gênero (sexo), cor e classe/trabalho.

O ano de 2020 foi atípico, não apenas para a educação, mas para todas as atividades. O motivo principal é o surgimento da Covid-19, ou do popularmente conhecido como Coronavírus, que apareceu na China, em dezembro de 2019, e se alastrou rapidamente pelo mundo. Segundo o Ministério da Saúde do Brasil (2020, s/p), trata-se de uma doença infecciosa:

[...] causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Em menos de um mês, muitos países vizinhos da China começaram a apresentar os primeiros casos de Covid-19, juntamente com as primeiras mortes ocasionadas pelo vírus. No mesmo período, o continente Europeu descobriu seus primeiros casos da doença. No Brasil, ela chega no mês de fevereiro de 2020. Outros países, como a própria China e a Itália, declararam o estado de quarentena, determinando que todas as pessoas deveriam permanecer em suas residências, podendo sair apenas em casos de extrema necessidade. Considerando o grande número de países e de territórios infectados pela Covid-19, bem como o alto índice de transmissão e de mortes causadas pela doença, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o estado de Pandemia Mundial.

Para tentar amenizar os efeitos da pandemia, os países, estados e municípios tomaram medidas drásticas e não planejadas de proteção, como fechamento do comércio, a paralisação das atividades escolares, o trancamento temporário de

fábricas e empresas, a proibição de eventos, festas, reuniões e qualquer outra atividade que resultasse na aglomeração de pessoas. O número de infectados não parou de aumentar, mesmo que de modo mais lento, por causa das medidas de restrição impostas, e, aos poucos, algumas atividades foram retomando, mas exigindo as medidas de proteção à saúde. Em novembro de 2020, o número de casos confirmados da doença no mundo chegou a mais de cinquenta e oito milhões e o número de mortes passou de um milhão e trezentos mil. No Brasil, em novembro de 2020, o número de casos confirmados ultrapassou os seis milhões, com mais de 170 mil mortes. Já em julho de 2021, o número de casos no Brasil chegou a quase 19 milhões, com mais de 520 mil mortes.

A alta absurda dos números pode ser explicada principalmente pelo descaso do presidente Jair Bolsonaro, dos seus aliados e do Ministério da Saúde, que, desde o início da pandemia, menosprezou a gravidade do vírus, o perigo da transmissão e, pior ainda, ignorou o poder e a qualidade da ciência. Além de defender que a Covid-19 era, na verdade, uma construção de “inimigos” políticos:

Não surpreende, portanto, que a pandemia da COVID-19 seja compreendida na cosmovisão bolsonarista como uma “conspiração globalista da esquerda”. Sobretudo, quando se considera que o “vírus é chinês”. Nesse imaginário, o “comunismo internacional” está por trás de tudo, e é culpado pela pandemia. Nas palavras de Eduardo Bolsonaro: “A culpa é da China, e a liberdade seria a solução”. Teorias conspiratórias como essa sugerem que existe “um outro lado da história” que é censurado pela comunidade científica e, conseqüentemente, omitido pela imprensa oficial (MIGUEL, 2020, p. 100)

Além de desrespeitar as pessoas que perderam as suas vidas, bem como as famílias enlutadas, causar a aglomeração de pessoas sem máscara de proteção, o presidente ainda se mostrou negacionista, agindo contra a ciência e a vacina para a Covid-19, negando propostas de acordos com institutos e laboratórios que tentaram, inutilmente, entabular diálogo com o Governo Federal brasileiro. Todo esse descaso e irresponsabilidade geraram os terríveis índices de casos e mortes no Brasil, bem como o atraso na vacinação da população, que já deveria estar totalmente imunizada em meados do ano de 2021. Porém, até setembro do mesmo ano, menos de 12% de brasileiros foram vacinados. Ou seja, uma pandemia mundial de um vírus tão perigoso já é uma situação grave, mas, quando temos como presidente uma figura tão inconsequente, a preocupação é maior, ainda mais quando nos

lembramos de todos os problemas sociais e desigualdades existentes no Brasil.

A pandemia da Covid-19 é um fato muito complexo e com dados e ocorridos importantes, que merecem maior aprofundamento. No entanto, apresentamos este breve resumo como forma de contextualizar a abordagem desta seção, que se refere à permanência escolar em contexto de pandemia, já que as estruturas e a rotina pedagógica foi interrompida e modificada de forma inesperada, forçando professores/as, estudantes, famílias e governos a se adaptarem à nova realidade não programada.

No Brasil, com a interrupção temporária das atividades escolares, os governos e gestores educacionais buscaram manter as aulas e as atividades de modo que o ano letivo de 2020 não fosse totalmente prejudicado. Cada etapa de ensino precisou fazer as suas adaptações e mudanças, utilizando, principalmente, as plataformas remotas, como o Google Meet, o Google Classroom e o WhatsApp, enquanto ferramentas de trabalho. No Ensino Médio não foi diferente, os professores e professoras foram orientados a utilizar o Google Classroom como sala de aula virtual, já que ele possibilita a troca de mensagens, a realização de atividades, a avaliação e a correção de trabalhos. Desse modo, os docentes que até então não eram familiarizados com esse tipo de ferramenta, tiveram que tentar se adequar a esse novo formato pedagógico.

As plataformas de ensino remoto poderiam ser boas alternativas nesse contexto, se não estivéssemos falando de Educação Pública, que já enfrenta a precarização e a desvalorização, e que, na maior parte dos casos, é formada por estudantes que vivenciam situações de desigualdades e de vulnerabilidades sociais e econômicas. Assim, o ensino remoto passa a ser não tão assertivo quanto parece. Segundo Albrecht (2020, p. 699):

é preciso discutir como as desigualdades digitais se articulam com outros tipos de desigualdade. Em sua dimensão territorial, cabe destacar que muitas regiões no território brasileiro não possuem uma infraestrutura que permita o fornecimento de uma conexão de banda larga. Ainda que grande parte da população brasileira tenha acesso à Internet, essa porção está concentrada nas regiões urbanas e nas classes médias e altas, sobretudo no que se refere a uma conexão rápida e a aparelhos de qualidade.

As aulas remotas do Ensino Médio público têm sido marcadas pelo baixo número de estudantes participantes. O retorno das atividades também não tem sido

como o esperado, com grande diminuição da participação dos alunos. Como forma de amenizar esses problemas, as escolas têm dado, aos pais dos alunos, a opção de retirada e devolução das atividades impressas na própria instituição, o que também não tem gerado os resultados esperados.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a aula remota parece ter dado resultados melhores do que no Ensino Médio. Resultados no que diz respeito à realização das atividades, pois, quando falamos de aprendizagem, a discussão se torna muito mais complexa. Independentemente da idade ou da etapa de ensino, sabemos o quanto as relações presenciais que a sala de aula proporciona influenciam no processo de ensino e aprendizagem, bem como a presença e as trocas de conhecimentos entre professor/estudantes, comunidade escolar, equipe pedagógica e outras, algo possibilitado apenas pela rotina da escola. Com isso, o abandono escolar visto nas atividades remotas do ano letivo de 2020 pode ser um forte impactante nos índices de evasão escolar do ano de 2021 e nos seguintes.

Os desafios gerados por esse contextos estão especialmente ligados às desigualdades sociais e, em se tratando do Ensino Médio Público, também às vulnerabilidades sociais já existentes. Segundo Nakamura e Silva (2020, p. 162):

[...] dimensão da vulnerabilidade que merece destaque é a dimensão social, pois grupos populacionais que já enfrentam historicamente uma trajetória de violação de direitos sentirão os efeitos da infecção pelo novo coronavírus e do adoecimento pela Covid-19 de forma mais devastadora. Assim, gênero, raça e geração configuram-se em elementos centrais para entender a situação complexa das vulnerabilidades de grupos particulares quanto à possibilidade, ou não, de manter a quarentena [...].

As questões sociais e econômicas têm papel fundamental nesse debate, principalmente quando lembramos que as condições familiares, sociais e econômicas não são iguais entre os estudantes. O ensino remoto exige que os jovens tenham um celular com um bom funcionamento e especialmente uma internet de qualidade. Deparamo-nos com discursos que afirmam que todos os estudantes possuem celulares e usam a internet para outros fins, como redes sociais e jogos, mas é evidente não são todos que possuem tais acessos e possibilidades de acompanhar e realizar diariamente as atividades escolares.

Outro fator que envolve os aspectos econômicos é o de aumento do desemprego na pandemia. Muitas empresas demitiram funcionários pela queda nas

vendas e, automaticamente, nas demandas de produção, mas também o número de pessoas procurando emprego aumentou de forma considerável. A pesquisa da Pnad sobre desemprego e pandemia no Brasil foi abordada por Silveira (2020) no G1, apontando que:

O levantamento foi feito entre os dias 20 e 26 de setembro por meio da Pnad Covid19, versão da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada com apoio do Ministério da Saúde para identificar os impactos da pandemia no mercado de trabalho e para quantificar as pessoas com sintomas associados à síndrome gripal no Brasil (s/p)

Pontos importantes da pesquisa destacados por Silveira (2020) mostram que a Região Nordeste foi onde o número de desempregados mais aumentou, com 69%. No entanto, ficou estável o número de pessoas ocupadas no Brasil, sem aumentos ou quedas consideráveis. Nesse sentido, o desemprego seria caracterizado pela flexibilização e pelo isolamento social, que pressionaram o mercado de trabalho. Segundo Silveira (2020, s/p), Maria Lúcia Vieira, gerente da Pesquisa Pnad Covid-19, ressaltou que:

[...] a população ocupada no mercado de trabalho se manteve estável durante a maior parte do levantamento, o que sugere que o desemprego foi pressionado por um maior número de pessoas buscando emprego, ou seja, não houve corte expressivo de postos de trabalho no país.

Pensando nos estudantes, apesar dos riscos de saúde causados pela Covid-19, consideramos que muitos jovens do Ensino Médio Público podem ter utilizado o momento atual de pausa temporária da rotina escolar presencial para buscar um emprego, mesmo que informal, o que seria muito mais difícil de conseguir ou conciliar se estivesse frequentando diariamente a escola. Mesmo com o auxílio emergencial de R\$600,00, valor vergonhoso oferecido pelo Governo Federal, sabemos das necessidades econômicas que grande parte das famílias brasileiras enfrentam, o que faz com que a busca por um emprego ocorra desde muito cedo. E, diante de um ano letivo defasado, com grandes dificuldades de acompanhamento e de permanência frente à tela, dar prioridade a outras atividades e necessidades pode ser uma alternativa para os jovens do Ensino Médio Público.

Já quando falamos das populações negras, diante das estruturas sociais e

econômicas desiguais, não só a classe social, mas também a cor da pele é influente no debate sobre a pandemia e permanência escolar. Sabemos que o processo histórico brasileiro sempre excluiu e tratou de forma desigual as pessoas negras, o que reforçou as desigualdades sociais e as posições socioeconômicas de negros e negras na sociedade. Sabemos que, no mercado de trabalho, os homens negros e, sobretudo, as mulheres negras são afetados pelo desemprego e pelo racismo estrutural, que faz com que as condições de trabalho sejam diferentes das oferecidas às pessoas brancas. Assim, grande parte das pessoas negras ainda vive, no Brasil, em situações de grandes desigualdades e injustiças históricas e socioeconômicas, que são reforçadas passarão longo dos anos. Pensando na pandemia da Covid-19, Marchesan (2020, s/p) apresenta alguns pontos:

O impacto da pandemia no mercado de trabalho fez com que a diferença da taxa de desemprego entre brancos e pretos aumentasse e atingisse seu maior nível desde 2012, quando começou a atual pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Segundo especialistas consultados pelo UOL, isso aconteceu porque a crise provocada pelo coronavírus atingiu principalmente atividades econômicas com maior participação de negros, como comércio e construção civil [...] Para o economista Marcelo Neri, diretor do FGV Social, o aumento da diferença "com certeza" está ligado aos setores mais afetados pela pandemia. "Por exemplo, o trabalho doméstico, que tem uma participação de mulheres negras muito forte. Ou o setor de serviços", diz.

Ou seja, se antes de uma pandemia mundial as populações negras já eram as mais afetadas pelo desemprego ou pelos empregos precários, no contexto pandêmico, esses problemas se tornaram ainda maiores, tendo em vista o aumento na quantidade de desempregados nos campos ocupados, em grande parte, por pessoas negras. Em muitos casos, as empregadas domésticas são as principais responsáveis (se não a principal) pela renda das suas famílias, com o seu desemprego, aumentam as carências financeiras e a necessidade de trabalho de outros integrantes da família, como o jovem estudante que não consegue acompanhar as aulas em formato remoto. O mesmo pode acontecer com o filho ou a filha do/a operário/a da construção civil, do garçom, da cozinheira e de outras pessoas com empregos menos valorizados e que, muitas vezes, são ocupados por negros e negras. Com o fechamento do comércio e com a diminuição considerável dessas e outras atividades semelhantes, funções como a de empregada doméstica foram os principais alvos das demissões na pandemia.

Se as plataformas remotas não são acessíveis a todos, se as dificuldades econômicas, de aprendizagem, familiares e sociais já existiam e interferiam no processo educacional de muitos jovens antes da pandemia, nesse novo formato, velhos problemas são potencializado. Assim, um caminho provável para o jovem, principalmente para o jovem negro, pode ser deixar de frequentar a escola e até mesmo não retornar nos próximos anos. Nesse caso, o abandono pode virar evasão, ou seja, sem retorno nos próximos anos, aumentando ainda mais os índices de estudantes negros evadidos do Ensino Médio no Brasil e diminuindo ainda mais os números de matrículas no Ensino Médio.

Pensando no quesito gênero (sexo), sabemos que, culturalmente, as mulheres têm um papel de gênero definido, sendo vistas como as principais responsáveis pelo cuidado e pela educação das suas crianças, bem como pelos trabalhos domésticos. Com as escolas e CMEIS fechados, muitas estudantes tiveram que deixar os estudos para trabalhar de babá, já que é uma profissão socialmente atribuída às mulheres e uma opção comum entre as adolescentes e jovens que querem entrar no mercado de trabalho e não encontram outras oportunidades (bem como a profissão de empregada doméstica).

Outra consequência dos papéis de gênero atribuídos às mulheres é que, quando falamos de Ensino Público, é comum termos pais que trabalham e que por isso não conseguem acompanhar de perto a rotina educacional dos filhos, ou até mesmo que não têm conhecimento educacional básico para os auxiliar. Nesse caso, além das atribuições domésticas, as jovens podem se tornar responsáveis pelo cuidado e acompanhamento escolar de irmãos e/ou outros familiares, especialmente quando falamos de atividades remotas, que exigem, além da realização de exercícios e trabalhos, o envio das tarefas por plataformas nem sempre de familiaridade dos pais. Desse modo, o abandono da sua própria rotina escolar pode ser uma exigência para essas jovens estudantes.

De modo geral, a pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Para o Doutor em Sociologia Alexandre Silva Virginio (2020, s/p):

Os pobres, pretos, quilombolas e indígenas continuam com os piores indicadores educacionais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Com o atual momento de crise, a distância entre uma e outra educação tende a se ampliar, especialmente se levarmos em conta os fatores

socioambientais e institucionais que interferem no sucesso escolar e/ou na aprendizagem.

Todos os problemas citados sobre o Ensino Médio e a pandemia (emprego/desemprego na pandemia, questões de gênero (sexo) e cor da pele) atingem, na grande maioria dos casos, o Ensino Público, pois, quando falamos da Rede Privada de Ensino, vemos que, mesmo com o Ensino Remoto, as formas de interação e de manutenção das aulas são diferentes, porque o número de estudantes é menor, as condições socioeconômicas e o volume de capital cultural são maiores. Mesmo que fatores individuais e motivações particulares incentivem o estudante na sua rotina escolar, dificilmente os estudantes de uma escola privada não terá um bom computador, uma internet de qualidade, professores com formação adequada para com os recursos e conhecimentos essenciais para o EaD, auxílio da família ou até mesmo de professores particulares, cursos complementares etc. Todo esse suporte torna o enfrentamento da realidade pandêmica mais fácil do que para os que não o possuem.

Virginio (2020, s/p) aponta dois extremos educacionais no contexto de pandemia: De um lado, o Ensino Privado, que mantém suas atividades, seus “diálogos pedagógicos” com os alunos, com as famílias, com os professores (mesmo que de forma diferente do ensino presencial). Do outro, temos o Ensino Público, com muitos jovens expostos a vulnerabilidades, ao desemprego, a dificuldades financeiras, a carências educacionais familiares e, muitas vezes, cercado pela insegurança e pela incerteza sobre o seu futuro.

Nesse sentido, Virginio (2020, s/p) ainda afirma que muitos elementos socioculturais influenciam na educação escolar:

A sociologia da educação tem demonstrado que, isolando-se a variável motivacional e/ou disposicional dos atores e os aspectos institucionais que diferem de rede de ensino, local, região e país considerado, há fatores socioculturais intervenientes no sucesso escolar. Eles dizem respeito, dentre outras questões, às características das famílias: seus distintos estilos de autoridade; seu tamanho e estado de saúde geral (tanto da família como do aprendiz); suas condições e disposições econômicas; seus hábitos e práticas de escrita e de leitura; a qualidade do ambiente de convivência (mais ou menos antissocial); a escolaridade e profissão (ou desemprego) dos pais; seu conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar (avaliações, legislação, conteúdos curriculares); seu maior ou menor monitoramento da vida escolar (sobretudo na ajuda nos deveres de casa); seus indicadores de participação social

ou religiosa; sua heterogênea capacidade reflexiva dos pais de se servir dos produtos da pesquisa científica, de analisar a realidade escolar e de ponderar sobre as consequências de seus atos educacionais, ou ainda, pelo nível de discrepância envolvendo suas competências culturais (práticas de consumo cultural e/ou de lazer – capital cultural).

Ou seja, tendo como base as discussões já feitas sobre “evasão” e o “fracasso” escolar, principalmente como enfatiza Pierre Bourdieu, vemos a reprodução e a acentuação das desigualdades sociais dentro do campo escolar, em que (principalmente com a pandemia) as condições de acesso, a qualidade do ensino e a permanência no trajeto escolar tornam-se ainda mais difíceis para os grupos menos favorecidos dos tipos de capitais. Desse modo, os estudantes do Ensino Privado desfrutam de privilégios que os colocam em um patamar superior quando comparados com os estudantes do Ensino Público, levando em consideração os aspectos econômicos, sociais, familiares, culturais e tudo o que eles possam influenciar na trajetória escolar e na vida em geral. A pandemia, chegando em 2020 no Brasil, enfatizou ainda mais esses privilégios e desigualdades, principalmente quando lembramos que esses jovens muitas vezes irão cruzar os mesmos caminhos, seja no mercado de trabalho, no vestibular, no ENEM, no Ensino Superior etc. As diferenças de bagagens educacionais e culturais tendem a ser grandes interferentes.

A discussão dessa seção se resume à preocupação com a educação pública na pandemia da Covid-19: O aumento do número de estudantes fora da escola e a diminuição ainda maior do acesso à educação, principalmente no Ensino Médio, etapa já marcada por diversos fatores que podem levar os jovens a se evadir da escola. Além disso, fica a angústia da certeza que os grupos e as classes histórica, social, econômica e culturalmente injustiçados serão as principais vítimas da Covid-19, das dificuldades e das desigualdades educacionais.

Bem como afirma Alexandre Virginio (2020), para esse contexto e para o futuro gerado por ele, será preciso rever os números orçamentários e investimentos voltados para a escola pública, como o Fundeb, focando na formação continuada docente, nos equipamentos e materiais escolares e na valorização da educação pública, dos seus professores e funcionários e, principalmente, dos seus estudantes. No entanto, é lamentável que tenhamos governantes atuais tão desprovidos de conhecimento educacional e outros básicos, que deveriam ser a base dos seus

governos. O Presidente da República e do Governador do Paraná são duas figuras que, além de atacar, desqualificar e prejudicar o Ensino de Sociologia, bem como de outras disciplinas essenciais das Ciências Humanas, também não valorizam a educação escolar, os profissionais da educação, as necessidades estudantis e os próprios estudantes. São medidas absurdas tomadas quase que diariamente, que estão em desencontro com as carências do Ensino Público do Brasil e do Paraná, e ainda mais longe das necessidades surgidas com a pandemia.

Outras necessidades e desafios serão a elaboração e a aplicação de políticas públicas educacionais muito bem planejadas, baseadas nos diferentes contextos e problemas que perseguem o Ensino Público há muito tempo, incluindo os novos surgidos com a pandemia. Caso contrário, como afirma o Viginio (2020, s/p), “[...] a depender do teor e alcance das políticas públicas do setor para o próximo período, poderemos ter a dilatação das desigualdades já existentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de nosso conhecimento a existência das desigualdades enfrentadas por alguns grupos sociais ao longo do processo histórico brasileiro, mas essas realidades podem parecer pouco influentes nos problemas atuais, principalmente quando falamos de educação e do acesso ao Ensino Médio, podendo até, em um contexto de visões meritocráticas, ser o próprio jovem e seus níveis de “esforços” culpabilizados por seu próprio “fracasso” escolar. Por isso, essa pesquisa se dedicou a analisar as influências desse processo, que é marcado pelo racismo, pelo machismo e por desigualdades econômicas, aspectos que refletem nos números de matrículas ao Ensino Médio entre os anos de 2009 e 2018.

A partir das teorias de Bourdieu e Dubet, vemos como as questões econômicas relacionadas à posse de diferentes tipos de capitais, como o social e cultural, possuem grande influência na trajetória educacional do indivíduo, o colocando em patamares desprivilegiados quando comparados com outros que os possuem em volume superior. As teorias bourdieusiana salientam a escola como uma das reprodutoras das desigualdades sociais, já que ela tende a exigir conhecimentos e práticas de interesse das classes no poder, fazendo com que o jovem que não pertence a elas enfrente problemas e dificuldades de acompanhamento das atividades escolares exigidas, o que pode levar à evasão ou ao “fracasso” na escola.

Porém, Charlot e de Lahire nos mostram uma visão diferenciada, em que os aspectos individuais e familiares de mobilização e de relação criada para com a educação também podem ser influentes nos casos de não acesso ou continuidade dos estudos. Há casos singulares, por exemplo, em que o jovem de classe social abastada se evade da escola ou não atinge o “sucesso” escolar esperado. Ou seja, os privilégios que ele possui não determinaram seus resultados. Entretanto, os dados nos mostraram o impacto desses marcadores sociais perante os números educacionais.

Com relação à EC nº 59/2009 e aos seus objetivo (e também desafios) de democratizar a educação básica e universalizar o acesso ao Ensino Médio de jovens de 15 a 17 anos até o ano de 2016, notamos que os números de matrículas aumentaram entre os anos de 2009 e 2018, principalmente nas regiões mais pobres e menos industrializadas do país, como nos mostrou Monica Ribeiro da Silva (2020).

No entanto, nossos recortes por marcadores sociais possibilitaram outras análises desses números gerais.

A hipótese que envolvia justamente aspectos de desigualdades e exclusões de gênero (sexo), cor/raça e classe, como influentes nos números de matrículas no Ensino Médio nos últimos anos, foi confirmada quando nos deparamos, por exemplo, com os altos índices nacionais de jovens negros matriculados nessa etapa, mas que também compõem os grupos que menos a concluem ou dela se evadem. Vemos, por exemplo, que o machismo, nas suas concepções em torno dos papéis sociais de gênero (sexo, colabora para os altos índices de jovens homens evadidos no Ensino Médio. Além disso, quando falamos de cor/raça, os homens negros, mesmo caracterizando o maior grupo de matrículas, são os que menos concluem a Educação Básica. Da mesma forma que as mulheres negras são as que mais se evadem da escola. Em ambos os casos, as questões de classe econômica também são fatores determinantes, já que estão correlacionadas com as desigualdades de gênero e raciais no Brasil, país em que as pessoas negras sofrem com o racismo no mercado de trabalho, com diferenças de cargos e de salários, sem falar das mulheres negras, que vivem uma realidade fundada em racismo, machismo e, nesse caso, também em desigualdades econômicas. Os marcadores demográficos definidos estão essencialmente correlacionados, permitindo que as análises e as teorias se encontrem e se complementem.

A partir da discussão sobre Estado e Governança observamos que, na última década, diversas estratégias governamentais e governanças se voltaram para a educação e para questões sociais que poderiam diminuir as desigualdades no país. Obviamente que todas essas políticas e programas sociais têm sua importância e os seus resultados, os quais colaboram com a diminuição dos abismos entre os grupos sociais. A Lei nº 12.711/12, por exemplo, que garante a implementação das cotas sociais e raciais, é uma grande conquista dos movimentos sociais (principalmente dos movimentos negros)

Contudo, os percentuais e as teorias apresentadas evidenciam que as dificuldades em torno do acesso e da permanência (ou do “fracasso” escolar) ainda são uma realidade preocupante, ainda mais na conjuntura de 2021. Isso torna fundamentais estratégias, políticas e ações governamentais que, além de reafirmarem o direito à educação básica e determinarem a obrigatoriedade do ensino por faixas etárias ou etapas de ensino, criem, também, mecanismos que

visem e proporcionem a redução das desigualdades sociais, econômicas, de cor e gênero (sexo).

Nesse contexto, a educação a distância jamais será uma panaceia para o fortalecimento da educação face à COVID-19 enquanto as políticas desconsiderarem as diferentes necessidades e dificuldades dos segmentos que compõem a sociedade. Promover a inclusão dos grupos excluídos no acesso ao conhecimento é um elemento central na democratização da educação, pois a necessidade de conferir maior atenção aos problemas dos grupos mais vulneráveis se relaciona com a própria substância da democracia (ALBRECHT, 2020, p. 701).

Obviamente que isso não acontece repentinamente, mas é um processo de reparação que direciona a educação para a equidade e que, com certeza (bem como as desigualdades e exclusões estruturais e sociais refletem nos números de matrículas ainda hoje), também irá refletir nos índices educacionais futuros.

No entanto, quando falamos de Brasil, o maior empecilho à reparações histórica é político, principalmente quando falamos de um presidente, de secretarias e de um congresso dominado por ideologias de retrocesso e por fantasias absurdas sobre o poder e a importância da educação, das políticas sociais e a igualdade entre as classes e grupos sociais.

Um fato que demonstra muito bem os reflexos do governo atual na educação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2021. Em reportagem ao G1 Sousa (2021) aponta que dados da Semesp/ENEM registraram o menor número de inscrições no Exame desde 2007. Ainda é evidenciado que a diferença é maior entre as pessoas pardas (-51,7%), pretas (-53,1%) e indígenas (-54,8%). Ao mesmo tempo em que, apesar do número de pessoas brancas inscritas ser menor este ano, a queda foi consideravelmente inferior (-35,8) quando comparada com os outros grupos (SOUSA, 2021). Um dos motivos pode ser o contexto de pandemia da Covid-19, mas também os novos critérios definidos pelo governo federal e pelo Ministério da Educação que dificultam a inscrição de pessoas de classes menos favorecidas e, sobretudo, pertencentes a esses grupos. Por exemplo, a redução do direito a taxa de isenção.

Assim sendo, torna-se cada vez mais real a concretização das tendências que os dados apontaram no decorrer da pesquisa e de planos neoliberais e de interesses antipopulares, que acentuam ainda mais as desigualdades e os abismos sociais, econômicos, históricos, culturais e educacionais. A esperança que nos resta

é que, em um futuro breve, nós brasileiros talvez tenhamos mais consciência na hora de escolher os nossos representantes e, sobretudo, talvez tenhamos mais capacidade de reconhecer as posições e as diferenças de cada grupo dentro da sociedade e do sistema capitalista, bem como de reconhecer as necessidades que, de fato, são importantes e legítimas na realidade do país.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. **IBGE: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: Ago. de 2020.

AGENDA JUVENTUDE BRASIL (2013). Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). **Pesquisa de opinião pública.** Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **O Que é Interseccionalidade.** Editora Letramento (2018) – (2018, p.56)

ALBRECHT, Nayara. OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: TECNOLOGIA, DESIGUALDADE E DEMOCRACIA. In: **Cientistas sociais e o Coronavírus** [recurso eletrônico] / Miriam Pillar Grossi e Rodrigo Toniol (organizadores). – 1. ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.698-702.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **As definições, funções e sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996:** disputas para além da emancipação e competências. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

AMORIN, Daniela; NEDER, Vinicius. **Negros têm maiores dificuldades de encontrar emprego e recebem até 31% menos que brancos.** Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,negros-tem-mais-dificuldade-de-encontrar-emprego-e-recebem-ate-31-menos-que-brancos,70003077938>. Acesso em: out. 2020.

ANDRADE, Regis de Castro (coord.). **“Brasil 1990: que democracia? Representação, negociação e decisão política no Brasil”.** Informações Cedec, nº 6, mar. 1991, pp. 2-4.

ARAÚJO, Jhonny. **Ensino Médio público em Apucarana/PR:** Desigualdades no interior da rede estadual e o direito à educação. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

BARONE, Isabelle. **"Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação"** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>. Acesso em: jul. 2020.

BARROS, Amanda K. M. **Uma análise sobre evasão escolar no Ensino Médio.** Disponível em <http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/09089548750.pdf> Acesso em: jan. 2020.

BEATRICI, Alexandra F; GALLINA, Franciele S. **UM OLHAR SOBRE A EVASÃO ESCOLAR - DO CAPITAL CULTURAL À RELAÇÃO COM O SABER.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/390-0.pdf. Acesso em: Ago.2020

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** 2ª Ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 2012, p.197.

BOURDIEU, Pierre (2012), Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992). Paris: Raisons d'Agir/Seuil.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. *In:* Pierre Bourdieu. **Coisas Ditas**; tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim ; revisão técnica Paula Montero. - São Paulo : Brasiliense, 2004.. p.149-168.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. *In:* CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jul.2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em jul.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Senado Federal. **Art.208.** Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_208_.a.sp. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.52.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, Andréia Cristina da. **Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do ensino médio: uma caracterização sociológica.** 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro / Verônica Toste Daflon.** – 2014. 198 p.

DALE, Roger. **A sociologia da educação e o Estado após a globalização.** Educ. Soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010.

DAYRELL. Juarez. **O jovem como sujeito social.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: jul.2020.

DINIZ, Carine S.; QUARESMA, Adilene G. **EVASÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO: CAUSAS INTRAESCOLARES SEGUNDO OS EVADIDOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA.** Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 8, n. 2, 2016.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Rev. Bras. Educ. no.17 Rio de Janeiro May/Aug. 2001.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Coleção: Epistemologia e Sociedade. Tradução: Fernando Tomaz. Éditions du Seuil: 1994.

DUBET. François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FEIXA, Carles. "Antropología de las edades". In: PRAT & MARTÍNEZ (orgs.). **Ensayos de Antropología Cultural.** Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Barcelona, Ariel, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3º Ed, São Paulo, Ática, 1978, V.1.

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

FOLHA DE SÃO PAULO. **4 em cada 10 jovens negros não terminaram o Ensino Médio**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: jun. 2020.

GIDDENS, Anthony. **A Contemporary Critique of Historical Materialism**. London: Macmillan, 1981, vol. I.

GOMES, Tainan Rotter Begara. **Encontros com a escola e o mundo do trabalho**: uma caracterização sociológica das juventudes do ensino médio integrado de Cornélio Procópio/PR. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Difel, 2000.

HADDAD, Cristhyane Ramos; FRANCO, Adriana de Fátima; SILVA, Daniel Vieira da. **OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR**: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA FICA. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4204_2327.pdf. Acesso em: out. 2020.

HIRSCHMANN, Daniel; NANINI, Lucas. **Brasil tem 6,5 milhões de jovens trabalhadores**. Disponível em: <https://www.contabilidadedenatv.com.br/2019/04/brasil-tem-65-milhoes-de-jovens-trabalhadores/#:~:text=Dados%20da%20mais%20recente%20Rela%C3%A7%C3%A3o,6%2C5%20mil%C3%B5es%20no%20Brasil>. Acesso em: Ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **CENSO 2010. Tabela 1.3.1 – População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil – 2010**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf. Acesso em: set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais**: Uma Análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. In: Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. Nº. 28. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão**: Quem são os jovens fora da escola. Revista Aprendizagem em Foco, Nº5. Fev.2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>. Acesso em: jan. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO; et al. **Políticas públicas para redução do abandono e**

evasão escolar de jovens. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Públicas-para-redução-do-abandono-e-evasão-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Conheça o Brasil – População. **Quantidade de Homens e Mulheres.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,e stimativa%20superior%20a%20das%20mulheres>. Acesso em: Ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: Ago. 2020.

JORNAL DO COMÉRCIO. AGÊNCIA ESTADO. **Taxa de desemprego das mulheres é 39,4% superior à dos homens, diz IBGE.** Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2020/05/739109-taxa-de-desemprego-das-mulheres-e-39-4-superior-a-dos-homens-diz-ibge.html. Acesso em: out. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Série Fundamentos. Tradução: Ramon Américo Marques e Sonia Goldfeder. Ática: 1997.

MARCHESAN, Ricardo. **Por que o desemprego aumentou mais para negros do que brancos na pandemia.** Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/16/desemprego-pandemia-negros.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: jan. 2021.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRAO, Susana Marraccini Giampietri and HELENO, Maria Geralda Viana. **Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior:** revisão da literatura. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2017, vol.21, n.3, pp.583-591.

MELO, Ana Paula de. **Evasão Escolar:** conhecer para intervir. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53064/R%20-%20E%20-%20ANA%20PAULA%20DE%20MELO.pdf?sequence=1>. Acesso em: jan. 2020.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. In: **Rumos da sociologia na educação básica:** ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino / Haydée Caruso, Mario Bispo dos Santos (orgs.) - Porto Alegre: Cirkula, 2019. p.35-46.

MIGUEL, Jean. CORONAVÍRUS, BOLSONARISMO E A PRODUÇÃO DA IGNORÂNCIA. In: **Cientistas sociais e o Coronavírus** [recurso eletrônico] / Miriam Pillar Grossi e Rodrigo Toniol (organizadores). – 1. ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.97-101.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. **O que é COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em dez. 2020.

MORENO, Meire Ellen. **Feminismos e antifeminismos na política brasileira: "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação 2014**. 146 f. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MUNIZ, Luciano B; MEDEIROS, Regina. **JUVENTUDE E TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas**. POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais, nº 42, Janeiro/Junho de 2015, p. 287-309. ISSN 1517-5901 (online).

NAKAMURA, Eunice; SILVA, Cristiane G da. O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: DESIGUALDADES SOCIAIS, VULNERABILIDADE E CAMINHOS POSSÍVEIS. In: **Cientistas sociais e o Coronavírus** [recurso eletrônico] / Miriam Pillar Grossi e Rodrigo Toniol (organizadores). – 1. ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.160-164.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. **A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.78, p. 56-78, 2002.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. **A juventude no contexto social contemporâneo**. Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v. 9, nº. 2, 2003, p. 43-57..

OLIVEIRA, Diego Greinert de. **Nos bastidores do Estado: uma análise da construção das diretrizes curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia**. 120 f. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PACHECO, Carolina Simões. Os jovens estudantes secundaristas; Ciclo de Mobilização Juvenil no Brasil. In: **Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Curitiba. UFPR. 2018.

PACHECO, Jairo Queiroz. **PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO NA UEL**. (Cap.03). In: PACHECO J Q. DESAFIOS DA INCLUSÃO: O OLHAR DOS JOVENS NEGROS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS DA UEL. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. Londrina, UEL. 2019.

PANTA, Mariana Aparecida dos; SILVA, Maria Nilza da. **CIDADE, BRANQUEAMENTO E COLONIALIDADE: A construção dos matizes da identidade de Londrina e os impactos sobre a população negra**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020. ISSN: 2237-0579

PEREIRA, Alexandre B. **Muitas palavras:** a discussão recente sobre juventude nas ciências sociais. Disponível em: <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Artigo-Alexandre-Barbosa-Pereira.pdf>. Acesso em: Ago. 2020.

REIS, Elisa. O Estado-Nação como ideologia: o caso brasileiro. In:____(Org.). **Processos e escolhas: estudos da sociologia política**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RODRIGUES, João Batista. **Racismo e evasão escolar**. Monografia. Graduação em Ciências Sociais, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. 49 p.

SALDAÑA, Paulo. **4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: jan. 2020.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **Caracterização Sociológica dos Estudantes do Ensino Médio e Profissional do Colégio Estadual Profº Francisco Villanueva – Rolândia/Pr**. Monografia. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina. (Bacharelado). 2018. 128 p.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **Gênero e Sexualidade:** como lidar com este tema na escola?. REVISTA ELETRÔNICA - ENSINO DE SOCIOLOGIA EM DEBATE , v. 1, p. 1-11, 2017.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **Percepções dos Docentes Acerca de um Grêmio Estudantil de uma Escola da Rede Estadual do Paraná**. Artigo final do curso de Especialização em Ensino de Sociologia. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. No prelo.

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Conhecer o Programa de Combate ao Abandono Escolar**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Medio/Conhecer-o-programa-de-Combate-ao-Abandono-Escolar-ye319E3M>. Acesso em: mar. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Et al. **PROGRAMA DE COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR 2ª Edição**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/pcae_2ed.pdf. Acesso em fev. 2020.

SILVA, Gilda O. do Valle. **CAPITAL CULTURAL, CLASSE E GÊNERO EM BOURDIEU**. INFORMARE - Cad. Prog. Pós-Grado Cio Inf., v.I, n.2, p.24-36,jul.Idez. 1995.

SILVA, Marcos Maia da. **Juventudes e protagonismo:** um estudo de caso das ocupações nas escolas de Ensino Médio de Ivaiporã-PR. 2018. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVA, Samira do Prado. **As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia.** 194 f. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SILVA, Susana Maria V. da. **INOVAÇÕES NAS POLÍTICAS POPULACIONAIS: O PLANEJAMENTO FAMILIAR NO BRASIL.** Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 69 (25) 1 de agosto de 2000.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, Daniel. **Desemprego diante da pandemia bate recorde e atinge mais de 14 milhões de brasileiros, diz IBGE.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/16/mais-de-41-milhoes-de-brasileiros-ficaram-desempregados-diante-da-pandemia-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: jan. 2021.

SOARES, Tufi M. et.al. **Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SOUSA, Viviane. **Enem 2021: número de pretos, pardos e indígenas inscritos cai mais de 50%.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/27/enem-2021-cai-negros-pardos-indigenas-inscritos.ghtml>. Acesso em set. 2021.

Souza, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade,** Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2018.

VICENTE, DANIEL VITOR. **Fatores relacionados ao desempenho escolar: uma análise a partir do exame nacional do ensino médio.** 131p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

VIEIRA, Maria Clarisse; Nascimento Cruz, Karla **A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos Educação.** Revista do Centro de Educação, vol. 42, núm. 1, 2017 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

VIRGINIO. Alexandre Silva. **Educação, Desigualdade e COVID-19.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/educacao-desigualdade-e-covid-19>. Acesso em: jan. 2021.

WAUTIER, Anne Marie. **Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet.** *Sociologias* [online]. 2003, n.9, pp.174-214. ISSN 1517-4522.

REFERENCES

ABDALA, Victor. **IBGE: youth unemployment rate reaches 27.1% in the first quarter.** Available at: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Accessed on: Aug. 2020.

AGENDA YOUTH BRAZIL (2013). National Youth Secretariat (SNJ). **Public opinion poll** . Available at: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>. Accessed in: Jul. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **What is Intersectionality** . Editora Letramento (2018) – (2018, p.56)

ALBRECHT, Nayara. THE DILEMMAS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: TECHNOLOGY, INEQUALITY AND DEMOCRACY. In: **Social Scientists and the Coronavirus** [electronic resource] / Miriam Pillar Grossi and Rodrigo Toniol (organizers). – 1st ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.698-702.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **The definitions, functions and meanings attributed to Secondary Education after the Law of Directives and Bases (LDB) of 1996** : disputes beyond emancipation and competences. 2014. 146 f. Dissertation (Masters in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

AMORIN, Daniela; NEDER, Vinicius. **Blacks have greater difficulties in finding jobs and earn up to 31% less than whites.** Available at: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,negros-tem-mais-dificuldade-de-encontrar-emprego-e-recebem-ate-31-menos-que-brancos,70003077938>. Accessed on: Oct. 2020.

ANDRADE, Regis de Castro (coord.). **“Brazil 1990: what democracy? Representation, negotiation and political decision in Brazil”** . Information Cedec, nº 6, mar. 1991, pp. 2-4.

ARAÚJO, Jhonny. **Public high school in Apucarana/PR: Inequalities within the state network and the right to education.** 2021. 131 f. Dissertation (Masters in Sociology) – State University of Londrina, Londrina, 2021.

BARONE, Isabelle. **"How was Bolsonaro's plan to ward off the influence of the left in education"** Available at: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>. Accessed in: Jul. 2020.

BARROS, Amanda KM **An analysis of high school dropout rates**. Available at <<http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/09089548750.pdf>> Accessed in: Jan. 2020.

BEATRICI, Alexandra F; GALLINA, Franciele S. **A LOOK AT SCHOOL DROPOUT - FROM CULTURAL CAPITAL TO THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE** . X ANPED SUL, Florianópolis, October 2014. Available at: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/390-0.pdf. Accessed on: Aug.2020

BOTTOMORE, Tom. **Dictionary of Marxist Thought** . 2nd Ed. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 2012, p.197.

BOURDIEU, Pierre (2012), Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992). Paris: Raisons d'Agir/Seuil.

BOURDIEU, Pierre. Social space and symbolic power. *In*: Pierre Bourdieu. **Things Said** ; translation Cássia R. da Silveira and Denise Moreno Pegorim ; technical review Paula Montero. - São Paulo : Brasiliense, 2004.. p.149-168.

BOURDIEU , Pierre. Share capital – provisional notes. *In*: CATANI, A. & NOGUEIRA, MA (Orgs.) **Education Writings** . Petrópolis: Voices, 1998.

BRAZIL, **Law No. 13.145** , of February 16, 2017. Amends Law No. 9,394, of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education.

BRAZIL, **Law No. 13.145** , of February 16, 2017. Amends Law No. 9,394, of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education.

BRAZIL. **Child and Adolescent Statute**. Chamber of Deputies, Law No. 8.069, of July 13, 1990. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.

BRAZIL. **Federal Law 13,005, of June 25, 2014**. Approves the National Education Plan - PNE and other measures. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Accessed on: Jul.2020.

BRAZIL. **Law nº 11.741, of July 16, 2008**. Alters provisions of LDB 9394/96 to resize, institutionalize and integrate the actions of secondary level technical professional education, youth and adult education and professional and technological education. Official Gazette [of the Federative Republic of Brazil]. Available at: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Accessed in Jul.2020.

BRAZIL. **Law No. 13.415/2017, of February 16, 2017** . Alters Laws 9,394, of December 20, 1996, which establish the guidelines and bases of national education, and 11,494, of June 20, 2007, which regulates the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals, the Consolidation of Labor Laws - CLT, approved by Decree-Law No. 5.452, of May 1, 1943, and Decree-Law No. 236, of February 28, 1967; revokes Law no. 11,161, of August 5, 2005; and institutes the Policy to Promote the Implementation of Full-Time High Schools.

BRAZIL. **Provisional Measure No. 746, of September 22, 2016** . Institutes the Policy to Promote the Implementation of Full-Time High Schools, amends Law No. 9,394, of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education, and Law No. 11,494 of June 20, 2007, which regulates the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals, and other measures.

BRAZIL. Federal Senate. **Art.208** . Available at: http://www.senado.leg.br/tividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_208_.asp p. Accessed on: Apr. 2020.

BRAZIL. **Law of Guidelines and Bases of National Education** . Law number 9394, December 20, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Citizenship in Brazil** : the long way. 5th Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.52.

CHARLOT, B. **From the relationship with knowledge to educational practices** . 1st ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, Andréia Cristina da. **Gender in curricula and high school students' perceptions: a sociological characterization**. 2017. 127 f. Dissertation (Masters in Social Sciences) - State University of Londrina, Londrina, 2017.

DAFLON, Veronica Toste. **So far, so close** : blacks and browns and the Brazilian racial enigma / Verônica Toste Daflon. – 2014. 198 p.

DALE, Roger. **The sociology of education and the state after globalization**. Education Soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010.

DAYRELL. Juarez. **The youth as a social subject** . Available at: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Accessed on: Jul.2020.

DINIZ, Carine S.; LENT, Adilene G. **DROPOUT OF HIGH SCHOOL YOUNG PEOPLE: INTRASCHOOL CAUSES ACCORDING TO PUBLIC SCHOOL DROPOUTS**. CAMINE Magazine: Paths of Education, Franca, v. 8, n. 2, 2016.

General National Curriculum Guidelines for Basic Education / Ministry of Education. Secretary of Basic Education. Curricula and Integral Education Board. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUBET, François. **The multiplied inequalities** . Rev. Bras. Education no.17 Rio de Janeiro May/Aug. 2001.

DUBET, François. **Sociology of Experience**. Collection: Epistemology and Society. Translation: Fernando Tomaz. Éditions du Seuil: 1994.

DUBET. Francois. **What is a fair school?** Research Notebooks, v. 34, no. 123, p. 539-555, Sept./Dec. 2004.

BEAM, Carles. "Anthropology of the Ages". In: PRAT & MARTÍNEZ (eds.). **Essays on Cultural Anthropology** . Tribute to Claudio Esteva-Fabregat. Barcelona, Ariel, 1996.

FERNANDES, Florestan. **The integration of black people into class society** . 3rd Ed, São Paulo, Attica, 1978, V.1.

SON, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **School dropout and dropout in basic education in Brazil**: factors, causes and possible consequences. Education in Writing, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, Jan.-Jun. 2017.

NEWSPAPER. **4 out of 10 young black people did not finish high school**. Available at: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Accessed on: Jun. 2020.

GIDDENS, Anthony. **A Contemporary Critique of Historical Materialism** . London: Macmillan, 1981, vol. I.

GOMES, Tainan Rotter Begara. **Encounters with schools and the world of work**: a sociological characterization of youth from integrated high school in Cornélio Procópio/PR. 2017. 187 f. Dissertation (Masters in Social Sciences) - State University of Londrina, Londrina, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Youth**: essays on sociology and history of modern youth. Difel, 2000.

HADDAD, Cristhyane Ramos; FRANCO, Adriana de Fátima; SILVA, Daniel Vieira da. **THE REASONS FOR DROPOUT SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE FICA PROGRAM**. Available at: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4204_2327.pdf. Accessed on: Oct. 2020.

HIRSCHMANN, Daniel; NANINI, Lucas. **Brazil has 6.5 million young workers** . Available at: <https://www.contabilidadenatv.com.br/2019/04/brasil-tem-65-milhoes-de-jovens-trabalhadores/#:~:text=Dados%20da%20mais%20recente%20Rela%C3%A7%C3%A3o,6%2C5%20milh%C3%B5es%20no%20Brasil>. Accessed on: Aug. 2020.

BRAZILIAN INSTITUTE OF GEOGRAPHY AND STATISTICS – IBGE. **CENSUS 2010 . Table 1.3.1 – Resident population, by color or race, according to sex and age groups – Brazil – 2010**. Available at : ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf Accessed on: sep. 2020.

BRAZILIAN INSTITUTE OF GEOGRAPHY AND STATISTICS. **Municipal Social Indicators** : An analysis of the results of the 2010 Demographic Census universe. In: Studies and Surveys Demographic and Socioeconomic Information. No. 28. Rio de Janeiro, 2011.

UNIBANCO INSTITUTE. **Management**: Who are the out-of-school youth. Learning in Focus Magazine, N°5. Feb.2016. Available at:

<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>. Accessed on: Jan. 2020.

UNIBANCO INSTITUTE; et al. **Public policies to reduce young people's school dropout and dropout**. Available at: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Públicas-para-redução-do-abandono-e-evasão-escolar-de-jovens.pdf>. Accessed on: Feb. 2020.

BRAZILIAN INSTITUTE OF GEOGRAPHY AND STATISTICS – IBGE. Discover Brazil – Population. **Number of Men and Women**. Available at: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,estimate%20upper%20a%20of%20women>. Accessed on: Aug. 2020.

BRAZILIAN INSTITUTE OF GEOGRAPHY AND STATISTICS – IBGE. Continuous National Household Sample Survey. **General characteristics of households and residents 2019**. Available at: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Accessed on: Aug. 2020.

NEWSPAPER OF TRADE. STATE AGENCY. **Women's unemployment rate is 39.4% higher than men's, says IBGE**. Available at: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2020/05/739109-taxa-de-desemprego-das-mulheres-e-39-4-superior-a-dos-homens-diz-ibge.html. Accessed on: Oct. 2020.

LAHIRE, Bernard. **School success in popular media: the reasons for the improbable**. Fundamentals series. Translation: Ramon Américo Marques and Sonia Goldfeder. Attica: 1997.

MARCHESAN, Ricardo. **Why unemployment rose more for blacks than whites in the pandemic**. Available at: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/16/desemprego-pandemia-negros.htm?cmpid=copiaecola>. Accessed on: Jan. 2021.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; Lebrão, Susana Marraccini Giampietri and HELENO, Maria Geralda Viana. **Adaptation, performance, dropout and academic experiences in higher education**: literature review. Psychol. School of Education [online]. 2017, vol.21, n.3, pp.583-591.

MELO, Ana Paula de. **School Dropout: knowing to intervene**. Available at: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53064/R%20-%20E%20-%20ANA%20PAULA%20DE%20MELO.pdf?sequence=1>. Accessed on: Jan. 2020.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Neoliberalism, (counter) reforms and Education. In: **Directions of sociology in basic education**: ENESEB 2017, reforms, resistance and teaching experiences / Haydée Caruso, Mario Bispo dos Santos (eds.) - Porto Alegre: Cirkula, 2019. p.35-46.

MICHAEL, Jean. CORONAVIRUS, BOLSONARISM AND THE PRODUCTION OF IGNORANCE. In: **Social Scientists and the Coronavirus** [electronic resource] /

Miriam Pillar Grossi and Rodrigo Toniol (organizers). – 1st ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.97-101.

MINISTRY OF HEALTH OF BRAZIL. **What is COVID-19** . Available at: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Access in ten. 2020.

MORENO, Meire Ellen. **Feminisms and antifeminisms in Brazilian politics**: "gender ideology" in the 2014 National Education Plan. 146 f. 2016. Master's Dissertation (Masters in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

MUNIZ, Luciano B; MEDEIROS, Regina. **YOUTH AND WORK IN CONTEMPORARY SOCIETY**: transformations, expectations and possibilities within the logic of employability for young people at Plug Minas. *POLITICS & WORK Journal of Social Sciences*, nº 42, January/June 2015, p. 287-309. ISSN 1517-5901 (online).

NAKAMURA, Eunice; SILVA, Cristiane G da. **THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC: SOCIAL INEQUALITIES, VULNERABILITY AND POSSIBLE PATHS**. In: **Social Scientists and the Coronavirus** [electronic resource] / Miriam Pillar Grossi and Rodrigo Toniol (organizers). – 1st ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.160-164.

WALNUT, CMM; WALNUT, MA . **Pierre Bourdieu's sociology of education** : limits and contributions. *Education and Society*, Campinas, v.23, n.78, p. 56-78, 2002.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. **Youth in the contemporary social context** . *Sociology Studies. Journal of the Postgraduate Program in Sociology at UFPE*, v. 9, no. 2, 2003, p. 43-57. .

OLIVEIRA, Diego Greinert de. **Behind the scenes of the State: an analysis of the construction of curriculum guidelines for Basic Education in Paraná (2008) in the discipline of Sociology**. 120 f. 2016. Master's Dissertation (Masters in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

PACHECO, Carolina Simões. Young high school students; Youth Mobilization Cycle in Brazil. In: **Occupying and resisting: occupations of public schools as part of the current cycle of youth mobilization in Brazil** . Masters dissertation. Postgraduate Program in Sociology. Curitiba. UFPR. 2018.

PACHECO, Jairo Queiroz. **PERCEPTION OF BLACK HIGH SCHOOL STUDENTS PUBLIC ON AFFIRMATIVE ENTRY POLICIES AT UEL** . (Chap.03). In: PACHECO J Q. **CHALLENGES OF INCLUSION: THE VIEW OF BLACK YOUNG PEOPLE ON UEL 'S QUOTA POLICY** . Doctoral thesis. Postgraduate Program in Social Work and Social Policy. London, UEL. 2019.

PANTA, Mariana Aparecida dos; SILVA, Maria Nilza da. **CITY, BLEACHING AND COLONIALITY** : The construction of the hues of Londrina's identity and the impacts on the black population. *Crítica e Sociedade: political culture magazine*, Uberlândia, vol. 10, no. 1, 2020. ISSN: 2237-0579

PEREIRA, Alexandre B. **Many words:** the recent discussion on youth in the social sciences . Available at: <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Artigo-Alexandre-Barbosa-Pereira.pdf>. Accessed on: Aug. 2020.

KINGS, Elisa. The Nation-State as an ideology: the Brazilian case. In:____(Org.). **Processes and choices: studies in political sociology** . Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RODRIGUES, John the Baptist. **Racism and truancy.** Monography. Degree in Social Sciences, Institute of Philosophy and Human Sciences (IFCH), Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. 49 p.

SALDAÑA, Paulo. **4 out of 10 young black people did not finish high school** . Available at: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Accessed on: Jan. 2020.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **Sociological Characterization of Students of the High School and Professional Education at the State College Prof. Francisco Villanueva – Rolândia/Pr.** Monography. Department of Social Sciences. state University of Londrina. (Bachelor degree). 2018. 128 p.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **Gender and Sexuality:** how to deal with this issue at school?. ELECTRONIC JOURNAL - TEACHING SOCIOLOGY IN DEBATE, v. 1, p. 1-11, 2017.

SANTOS, Tatiane Brito dos. **Teachers' Perceptions About a Student Union of a School in the Paraná State Network.** Final article of the Specialization course in Teaching of Sociology. State University of Londrina, Londrina, 2019. In press.

STATE SECRETARY OF EDUCATION. **Learn about the School Dropout Combat Program.** Available at: <http://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Medio/Conhecer-o-programa-de-Combate-ao-Abandono-Escolar-ye319E3M> . Accessed at: sea. 2021.

STATE SECRETARY OF EDUCATION. et al. **FIGHTING SCHOOL DROPOUT PROGRAM 2nd Edition.** Available at: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/pcae_2ed.pdf. Accessed in Feb. 2020.

SILVA, Gilda O. do Valle . **CULTURAL CAPITAL, CLASS AND GENDER IN BOURDIEU.** INFORM - Cad. Prog. Post-Grado Cio Inf., vl, n.2, p.24-36, Jul. Idez. 1995.

SILVA, Marcos Maia da. **Youth and protagonism:** a case study of occupations in high schools in Ivaiporã-PR. 2018. 252 f. Dissertation (Masters in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. **Expansion of compulsory schooling in Brazil: what happened to secondary education?** Essay: endorsement in. public Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, Apr./Jun. 2020.

SILVA, Samira do Prado. **The intersectionalities between gender, race/ethnicity, class and generation frees us from sociology didacticians.** 194 f. 2016. Master's Dissertation (Masters in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

SILVA, Susana Maria V. da. **INNOVATIONS IN POPULATION POLICIES: FAMILY PLANNING IN BRAZIL.** New script. Electronic Journal of Geography and Social Sciences. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] No. 69 (25) August 1, 2000.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **What it produces and what it reproduces in education : essays on the sociology of education.** Porto Alegre, Medical Arts, 1992.

SILVEIRA, Daniel. **Unemployment due to the pandemic breaks a record and affects more than 14 million Brazilians, says IBGE** . Available at: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/16/mais-de-41-milhoes-de-brasileiros-ficaram-desempregados-diante-da-pandemia-aponta-ibge.ghtml> . Accessed on: Jan. 2021.

SOARES, Tufi M. et.al. **Factors associated with school dropout in public secondary education in Minas Gerais.** Education Research, São Paulo, v. 41, no. 3, p. 757-772, Jul./Sep. 2015.

SOUSA, Viviane. **Enem 2021: number of registered blacks, browns and indigenous people drops by more than 50%.** Available at: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/27/enem-2021-cai-negros-pardos-indigenas-inscritos.ghtml> . Access on set. 2021.

Souza, Jesse. **The middle class in the mirror : its history, its dreams and illusions, its reality,** Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2018.

VICENTE, DANIEL VITOR. **Factors related to school performance : an analysis based on the national high school exam.** 131p. Master's Dissertation of the Post-Graduate Program in Social Sciences – State University of Londrina. London, 2014.

VIEIRA, Maria Clarisse; Nascimento Cruz, Karla **Production on women's education in youth and adult education Education** . Education Center Magazine, vol. 42, no. 1, 2017 Federal University of Santa Maria, Brazil.

VIRGINIO Alexandre Silva. Education, Inequality and COVID-19. Available at: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/educacao-desigualdade-e-covid-19> . Accessed on: Jan. 2021.

WAUTIER, Anne Marie . **For a Sociology of Experience. A contemporary reading: François Dubet.** *Sociologies* [online]. 2003, n.9, pp.174-214. ISSN 1517-4522.