
Evasão versus expulsão escolar no Brasil: ensaio por outras bricolagens, conexões e perspectivas

School evasion versus expulsion in Brazil: essay through other *bricolage*, connections, and perspectives

Evasión versus expulsión escolar en Brasil: ensayo para otros bricolajes, conexiones y perspectivas

Rosangela Fritsch¹ (São Leopoldo, RS, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>
Darciel Pasinato² (São Leopoldo, RS, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4167-2025>

Resumo

O presente texto é fruto de uma pesquisa sobre evasão escolar, cujo propósito consiste em revisitar e problematizar a produção acadêmica, com base na seguinte pergunta: estaríamos nós seguindo e reproduzindo um conhecimento que leva a trilhar sempre os mesmos caminhos, os quais não nos conduzem a novas paisagens e horizontes? Além disso, objetivamos produzir um ensaio teórico-metodológico para contribuir na compreensão da evasão escolar como fenômeno complexo e sistêmico. Assim, esperamos colaborar para uma sistematização crítica da produção de conhecimento existente sobre a temática, a partir do desvelamento de encruzilhadas, premissas, questões e desafios que circundam tal fenômeno. Como resultado mais significativo, engendramos uma bricolagem teórico-metodológica que corrobora para o avanço das pesquisas e alçamos algumas apostas para a construção de utopias e inéditos viáveis.

Palavras-chave: Evasão escolar. Expulsão escolar. Produção de conhecimento. Ensaio teórico.

Abstract

This text is derived from a research on school evasion, whose main purpose consists of revisiting and problematizing the academic production, answering the following question: are we following and reproducing knowledge that leads us to always take the same paths, which do not lead us to new landscapes and horizons? In addition, we aimed at producing a theoretical-methodological essay to contribute to the comprehension of school evasion as a complex and systemic phenomenon. Thus, we expect to collaborate to a critical systematization of the existing knowledge production on the theme, based on uncovering crossroads, premises, questions, and challenges that surround such phenomenon. As a more meaningful result, we came up with a theoretical-methodological bricolage that corroborates the advance of research, and we also raised some bets for the construction of viable utopias and unprecedented things.

Keywords: School evasion. School expulsion. Knowledge production. Theoretical-methodological essay.

¹ Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Graduação e Especializações da Unisinos. E-mail: rosangelaf@unisinos.br.

² Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: darcielpasinato1986@gmail.com.

Resumen

El presente texto es fruto de una investigación sobre evasión escolar, cuya finalidad es visitar y problematizar la producción académica a partir de la siguiente pregunta: ¿será que estamos siguiendo y reproduciendo un conocimiento que nos lleva siempre a transitar los mismos caminos, los cuales no nos conducen a nuevos paisajes y horizontes? Además, se pretende elaborar un ensayo teórico y metodológico que contribuya para la comprensión de la evasión escolar como un fenómeno complejo y sistémico. De esta forma, se espera contribuir para una sistematización crítica de la producción de conocimiento existente sobre el tema, a partir del desvelamiento de encrucijadas, premisas, problemas y retos que circundan este fenómeno. Como resultado más significativo, se engendra un bricolaje teórico y metodológico que contribuye para el avance de las investigaciones y se plantean algunas apuestas para la construcción de utopías e inéditos viables.

Palavras-Clave: Evasión escolar. Expulsión escolar. Producción de conocimiento. Ensayo teórico y metodológico.

1 Introdução

A primeira versão deste texto foi escrita para uma conferência ministrada no VII Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar e V Workshop de Educação Profissional e Evasão Escolar, que ocorreu nos dias 09 e 10 de novembro de 2022, em São José, Santa Catarina, organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) em parceria com a Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior (ABAPEVE). As reflexões aqui presentes emergem da necessidade de sistematizar e investir em avanços na produção de conhecimento acadêmico no contexto da parceria entre a ABAPEVE e a Revista Labor, que, no âmbito da pandemia, publicam o dossiê “Evasão escolar em tempos de adversidades: saberes, políticas e práticas”, com dois volumes (v. 1 e 2, n. 26, 2021). A pandemia, além de colocar a evasão escolar no debate público, amplificou, aprofundou e expôs as desigualdades sociais e educacionais enraizadas no Brasil, exacerbando preocupações e aguçando novos olhares sobre o fenômeno. O que era desigual ficou absurdamente mais desigual em meio a uma conjuntura de apagamento e desmonte de políticas públicas desde o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016 até as eleições de 2022, período em que vivemos uma catástrofe educacional.

Assim, este texto constitui um ensaio advindo de uma pesquisa teórico-metodológica sobre a evasão escolar, estando estruturado em quatro seções além desta introdutória. São elas: i) encruzilhadas, premissas, questões e desafios sobre evasão escolar; ii) revisitando e problematizando a produção de conhecimento; iii) ensaiando uma bricolagem em busca de uma possível abordagem epistemológica; e iv) algumas apostas para construirmos utopias e inéditos viáveis.

2 Encruzilhadas, premissas, questões e desafios sobre evasão escolar

Optamos por iniciar este texto com registros de história de vida dos autores que revelam a origem da preocupação acerca do fenômeno da evasão escolar. Por isso, em um primeiro momento, optamos pelo registro na primeira pessoa do singular, passando, em um segundo momento, para a escrita na primeira pessoa do plural.

Como primeira autora, revisitando a minha história de vida, de mulher branca, advinda de família pobre, com mãe dona do lar e pai barbeiro, quando criança morava no Bairro Vila Jardim, localizado na periferia de Porto Alegre, que na época se caracterizava como território vulnerável com infraestrutura precária, sem saneamento básico. Meus pais, embora tivessem apenas o Ensino Primário incompleto, valorizavam o estudo e o trabalho e tinham a expectativa que seus três filhos concluíssem o Segundo Grau (Ensino Médio) e passassem no concurso do Banco do Brasil para assegurar uma carreira segura. Faço parte da primeira geração da minha família que chegou à Educação Superior e sou a única com pós-doutorado, o que me possibilitou a felicidade de garantir uma vida digna para meus pais. Tenho a clareza de ter vivido muitas encruzilhadas que poderiam ter determinado o rompimento do meu percurso escolar. A continuidade de um percurso escolar exitoso aconteceu porque nunca estive só, sempre cruzei e contei com pessoas que me estimularam e apoiaram. Tenho a consciência de que as encruzilhadas de permanecer ou não na escola seriam mais duras se fosse negra, indígena ou pessoa com deficiência, por exemplo. Relato, a seguir, duas encruzilhadas.

No Jardim da Infância, reprovei em um teste para ingresso no primeiro ano do Ensino Primário, pois, sendo canhota, fiz uma espiral do lado inverso ao solicitado. Lembro-me desse fracasso até hoje. Minha mãe não aceitou a forma como o processo foi conduzido nem seu resultado. Então, na ocasião, decidiu com meu pai que nos mudaríamos para um bairro mais central, apostando em melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem. Priorizando o estudo, mudaram para um bairro mais central com melhor infraestrutura e escola pública com o custo de pagar aluguel de moradia. No Grupo Escolar Felipe de Oliveira, minhas professoras foram mais do que inspiradoras e deram o seu melhor para que eu perseverasse nos estudos, inclusive estimulando meus pais e me preparando para o exame de admissão para o

Ginásio, etapa que realizei no Colégio Florinda Tubino Sampaio, outra escola pública que me deu novos impulsos. Na sequência, cursei o Segundo Grau no Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Concluído o Segundo Grau, disse para meus pais que faria vestibular e que queria ser Assistente Social, curso ofertado na época apenas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Em termos de escolaridade, eu já tinha superado as expectativas deles. Como já trabalhava desde os 16 anos e contei com o Crédito Educativo, pude seguir meu sonho e ingressar no curso pretendido.

Como segundo autor, revisitando a minha história de vida, de homem branco, oriundo de família pobre, filho de pequenos agricultores, quando criança morava em Selbach, um pequeno município situado no norte do Rio Grande do Sul de colonização alemã, que tinha a agricultura como principal atividade econômica, centrada na produção de soja, milho e trigo. Meus pais têm somente o Ensino Fundamental, porém sempre valorizaram a educação, incentivando-me a estudar. A minha oportunidade de ingresso no Ensino Superior veio com uma bolsa de estudo integral, concedida pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), para a licenciatura em História na Universidade de Passo Fundo (UPF). Graças a essa bolsa, pude fazer a sonhada faculdade de História para atuar na docência e na pesquisa e pude chegar até o pós-doutoramento na área de Educação.

As histórias de vida elucidam as implicações dos autores com o fenômeno. Para compreender a evasão escolar, nós já vínhamos nos desafiando na investigação das seguintes temáticas: indicadores sociais e educacionais, trajetórias e percursos escolares, gestão escolar e educacional, políticas públicas e educacionais e desigualdades sociais e educacionais. No entanto, começamos a ficar mais desconfortáveis no sentido de identificarmos uma produção de conhecimento sistematizada com lacunas no sentido de investir numa compreensão mais aprofundada e sustentada teoricamente. Também, a clareza de serem necessárias mudanças nos filtros de análises, nas concepções, nos significados e nas intervenções sobre o tema. Por que o abandono e a evasão escolar existem? Quais são suas raízes? Quais são seus efeitos na sociedade e na vida das pessoas? Que conexões e perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas podem ser acionadas para pensar essa problemática? Como criar perspectivas de justiça social

e curricular, reforçando a democracia, em prol de uma escola que não deixe ninguém para trás e garanta o direito à Educação? Quais utopias e inéditos viáveis freirianos podemos propor para isso?

Partimos, então, de duas premissas: 1) o fenômeno precisa ser estudado na transversalidade e na circularidade do sistema de ensino brasileiro, de forma a romper com a fragmentação e a segmentação por níveis e modalidades (Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior); e 2) a evasão escolar precisa ser compreendida na sua origem, de modo que devemos transitar dialeticamente pelos contextos macro e micro para entender e explicar como ela se produz.

Assim, colocamos três desafios para o momento. São eles: 1) revisitar e problematizar a produção de conhecimento, questionando se não estamos seguindo e reproduzindo um conhecimento que leva a trilhar sempre os mesmos caminhos, os quais não nos conduzem a novas paisagens e horizontes; 2) produzir um ensaio de abordagem teórico-metodológica para contribuir na compreensão desse fenômeno; e 3) lançar algumas apostas para construirmos utopias e inéditos viáveis.

3 Revisitando e problematizando a produção de conhecimento

A produção de conhecimento coloca luz nas dimensões quantitativas e na explicação das causas e dos motivos da evasão escolar. Observando as estatísticas, as taxas e os números, são evidentes o abandono e a evasão, comumente expressados por indicadores educacionais de fluxo e de trajetória apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como exemplo, podemos citar as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono escolar) e de transição (promoção, repetência e evasão escolar) da Educação Básica e as taxas de trajetória (taxa de permanência, taxa de conclusão acumulada, taxa de desistência acumulada, taxa de conclusão anual e taxa de desistência anual) do Ensino Superior. Junto com outros indicadores, tais taxas evidenciam, sinalizam, comprovam e retratam a existência do fenômeno como um problema educacional, o que não é suficiente. Recentemente, começamos a encontrar as primeiras sistematizações de um indicador educacional denominado “taxa de crianças e jovens fora da escola” na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com dados inclusive do Brasil, o que é importante para assumir a

definição de “expulsão escolar”.

Concordamos que o problema precisa ser mensurado e denunciado. Entretanto, medir por meio de taxas genéricas é insuficiente, porque tais números escondem a quantidade de pessoas afetadas e porque não priorizam segmentações e análises que evidenciem as diferenças de renda/classe, etnia, gênero, pessoas com deficiência e territórios, deixando de sinalizar, assim, que a desigualdade educacional no Brasil não está descolada das desigualdades sociais ou do cumprimento dos princípios de justiça social e curricular.

Para sustentar essas afirmações, utilizamos como apoio o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), produzido pelo INEP, que vem fazendo recortes segmentados. Nesse documento, constam desagregações por Unidade da Federação, Grandes regiões, local de residência, raça/cor, sexo e renda domiciliar *per capita*, com a finalidade de compreender as desigualdades que caracterizam o acesso à educação no país.

No Brasil, os dados em questão revelam que a cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade retrocedeu de 98% em 2020 para 95,9% em 2021, o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (BRASIL, 2022). Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao da linha de base do PNE em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, foi estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020. No que diz respeito ao acesso à escola para a população de 15 a 17 anos, decorridos cinco anos do prazo estipulado na Meta 3 para a universalização, o objetivo ainda não foi alcançado: em 2021, o indicador era de 95,3%, isto é, 4,7 p.p. abaixo da meta. No mesmo ano, a universalização do acesso à escola para a referida população ainda não tinha sido atingida em nenhuma das Grandes Regiões e Unidades da Federação. Em relação à ampliação do acesso ao Ensino Médio, a situação é ainda mais desafiadora: em 2021, 74,5% da população de 15 a 17 anos frequentava a etapa ou já havia concluído a Educação Básica, número que era 10,5 p.p. inferior à meta de 85%, estabelecida para 2024.

Escolhemos evidenciar, também, informações segmentadas da referida Meta 3 do PNE, que conta com dois objetivos educacionais voltados à população de

15 a 17 anos de idade: i) garantir que, até 2016, seja universalizado o acesso à escola; e ii) assegurar que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio atinja 85% até o ano de 2024. Para o monitoramento de tais objetivos, são utilizados dois indicadores.

Começamos com o indicador do percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica, que tem como meta 100% de cobertura dessa população até 2016. No tocante às desigualdades regionais que caracterizam o acesso à educação no Brasil, o Sul e o Sudeste apresentavam, em 2021, o valor de 95,9% para o indicador; o Nordeste, 95%, o Centro-Oeste, 94,9%; e o Norte, 93,7%. Considerando a desagregação regional, é possível afirmar que, em nenhuma dessas regiões, concretizou-se a universalização do acesso à escola para a população de 15 a 17 anos de idade (BRASIL, 2022).

Já a desagregação por local de residência (urbano ou rural) aponta para a permanência de desigualdades no acesso à escola entre os grupos, uma vez que em 2021 o percentual do indicador no meio urbano era de 95,7% e no meio rural era de 93,4% (BRASIL, 2022). Além disso, em 2021, 70,9% dos jovens negros de 15 a 17 anos de idade frequentavam a escola ou possuíam a Educação Básica completa, índice que se eleva para 80,3% entre os declarados brancos (BRASIL, 2022). Verificamos, ainda, que o acesso à escola ou a conclusão da Educação Básica entre os jovens de 15 a 17 anos pertencentes aos 25% mais pobres era, em 2019, de 89,6%, taxa 9 p.p. menor que o acesso dos jovens pertencentes aos 25% de maior renda, que apresentavam, no mesmo ano, um percentual de 98,6% (BRASIL, 2022).

Trazemos, também, o indicador do percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa, cuja meta é de 85% de matrícula líquida no Ensino Médio até 2024 (BRASIL, 2022). Ao considerarmos o indicador por região, é possível constatar que o acesso ao Ensino Médio constitui um fenômeno marcado por significativas diferenças regionais. No Sudeste, em 2021, o percentual da população que frequentava ou já havia concluído o Ensino Médio era de 80,6%; no Sul, de 77,8%; e no Centro-Oeste, de 76,3%. Já no Norte e no Nordeste, o valor era de 65,9% e de 68,2%, respectivamente, evidenciando, portanto, a permanência de desigualdades significativas entre essas regiões (BRASIL, 2022).

Em 2021, o percentual dos residentes no campo, com idade entre 15 e 17

anos, que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a Educação Básica era de 64,9%, índice que passa para 76,3% entre os residentes nas áreas urbanas, apontando uma diferença superior a 11 p.p. Sabemos que as populações residentes no campo acumulam desvantagens educacionais em diversas etapas e modalidades ao longo da história (BRASIL, 2022).

A desigualdade de acesso ao Ensino Médio entre negros e brancos de 15 a 17 anos também é igualmente marcante. Em 2021, enquanto os brancos alcançaram índice de 80,3% de participação no Ensino Médio, os negros obtiveram participação bem inferior, de 70,9%. A distância em relação à meta de 85% era de 4,7 p.p. para os brancos e de 14,1 p.p. para os negros (BRASIL, 2022).

Os dados de 2019 permitem inferir que a desigualdade entre os jovens de 15 a 17 anos de idade pertencentes aos 25% de menor renda (61,1%) e os 25% de maior renda (91,1%) era elevada, com uma diferença de 30 p.p. Observamos que o índice de 85% previsto na Meta 3 para ser obtido nacionalmente em 2024 já havia sido alcançado em 2016 pelos jovens de maior renda, enquanto os mais pobres se posicionavam em 2019 a 23,9 p.p. abaixo da meta (BRASIL, 2022).

Um levantamento da UNESCO intitulado “Juventudes e a pandemia: e agora?”, de 2022, ouviu mais de 16 mil jovens de 15 a 29 anos de todo o país sobre saúde, educação, trabalho, democracia e redução das desigualdades. Entre os destaques sobre educação e aprendizado, tal pesquisa revela que, nos últimos seis meses, 34% já pensaram em parar de estudar e 11% ainda pensam; que 55% desses jovens sentem que ficaram para trás em termos de aprendizagem, como consequência da pandemia; e que 82% pretendem continuar estudando após a conclusão da etapa em que se encontram atualmente. Além disso, quase 5 a cada 10 jovens consideram que os conteúdos mais importantes para a escola estão relacionados à preparação para o mundo do trabalho e a atividades destinadas para trabalhar as emoções. Para um terço, as estratégias para organizar o tempo de estudo são essenciais. Pensando no futuro da educação e nas prioridades para apoiar jovens a lidarem com os efeitos da pandemia, são destacados, novamente, o apoio psicológico (desta vez para toda a comunidade escolar), as bolsas de estudo e de auxílio estudantil e a ampliação de oportunidades para a educação profissionalizante. A pesquisa mostra, ainda, impacto persistente na saúde mental: 63% relatam

ansiedade, e 47% pedem acompanhamento psicológico na saúde pública.

As pesquisas e os indicadores educacionais evidenciam, assim, que “[...] as desigualdades de acesso permanecem e se acrescentam as desigualdades de sucesso” (DUBET, 2008, p. 25). Desse modo, não podemos ficar na comprovação de que tal fenômeno existe; precisamos ficar assustados, indignados e reagir à tragédia.

A literatura também tem, de forma recorrente, buscado respostas sobre as causas e os motivos do fenômeno. Contudo, os fatores e as variáveis intervenientes que são apresentados na produção acadêmica de maneira predominante visibilizam os níveis dos indivíduos, das famílias e das organizações educativas. Muitas vezes, são criadas tipologias de fatores internos relacionados aos indivíduos e de fatores externos relacionados ao ambiente. A crítica que fazemos é a de que lógicas como essas podem ficar na aparência e criar álibis de proteção, responsabilização e culpabilização. Nesse sentido, esboçamos a proposta de um mapa multidimensional e multifatorial da expulsão escolar que busca contribuir com outras perspectivas de análises (Figura 1).

Figura 1 – Mapa multidimensional e multifatorial da expulsão escolar



Fonte: os autores.

Essa ilustração expressa a complexidade que envolve a compreensão do fenômeno e, assim, explicita fatores intervenientes que são apresentados nas pesquisas articulados às dimensões política, sociocultural, econômica, educacional e saúde. Então, necessitamos estressar a produção de conhecimento e, para tanto, precisamos de aportes teóricos. O que significa que as maiores taxas têm como marcadores escolas de territórios rurais, pobres e pretos? O Brasil é um país desigual, e os indicadores de desigualdade são como diferentes lentes que fotografam o mesmo problema – o distanciamento hierarquizado de grupos sociais. Até quando as diferenças sociais vão ser naturalizadas como legítimas? Em escolas públicas de Educação Básica comprometidas com a comunidade e situadas em territórios mais vulneráveis, ouvimos de professores justificativas de que o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se relaciona com as não aprendizagens de estudantes com “menos” inteligência cognitiva. As desigualdades educacionais e sociais são assim justificadas cotidianamente.

Precisamos de outras interpretações que permitam rever nossos preconceitos e estereótipos, quando representam os estudantes como rebeldes, preguiçosos, pouco inteligentes e pouco esforçados. E, para isso, devemos pisar em lugares diferentes. Não podemos defender práticas atuais discriminatórias, classistas, sexistas, racistas e elitistas de escolas e universidades (APPLE, 2005) nem de docentes que desprezem seus estudantes.

Uma hipocrisia do cenário educacional, muito viva no Brasil, é colocar foco no argumento de que a eficácia do sistema educacional pode ser medida pelo desempenho dos estudantes – avaliação em larga escala. Fundamentalmente, tal premissa se sustenta na eficácia da aprendizagem dentro de uma lógica de desempenho, performance e concorrência (CHARLOT, 2020).

4 Ensaio uma bricolagem em busca de uma possível abordagem teórico-metodológica

Temos a compreensão de que precisamos ter clareza das chaves epistemológicas que orientam a nossa relação com a realidade, com a investigação e com a produção de conhecimento. Em linha com a teoria crítica e combinada

(MAINARDES, 2018) e com a subversão epistêmica (BACHELARD, 1996), assumimos a perspectiva de complementaridade entre: i) o método histórico-dialético, operando com as categorias de práxis, totalidade, crítica e contradição, ii) o método hermenêutico, operando com as categorias de mediação, experiência e diálogo (XXX, 2008); e iii) a teoria da complexidade (MORIN, 1999, 2001, 2002ab, 2003), operando com princípios do pensamento complexo sistêmico que instigam uma compreensão inter/transdisciplinar e possibilitam visibilizar paradoxos, ambivalências e antagonismos.

Conceitualmente, pensamos a Educação como direito social, conquistado na Constituição Federal de 1988, em um contexto educacional em que a expansão das matrículas e as melhorias na democratização do acesso à educação no Brasil apresentam avanços e retrocessos, em virtude da alternância de ciclos mais democráticos e de ciclos mais autoritários e conservadores. Assim, conforme prevê o artigo 6.º desse documento legal, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Na realidade, contudo, não conquistamos a universalização e democratização do acesso e estamos distantes do direito à educação para todos, da Educação Infantil até o Ensino Superior, sob a perspectiva do princípio de justiça social, que recusaria as altas taxas de evasão ou abandono escolar aceitas socialmente com certa naturalização. Temos um sistema educacional e mecanismos perversos de negação do direito à educação. Ainda é preciso aclamar, ao encontro da defesa de Teixeira (1956) por uma nova escola pública ou uma escola comum em face da aspiração de educação para todos, que a educação não configura privilégio:

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1956, p. 17).

Ao contrário, a perversidade expressa-se no que temos nomeado de “efeito funil excludente” nos percursos escolares de crianças, jovens, adultos e idosos. Mesmo a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos estando prevista em normativa

legal, as pessoas vão sendo expulsas das escolas/universidades e do sistema, e, com isso, sonhos de estudar e de alcançar uma vida social digna vão sendo destruídos.

Para romper com essa lógica, precisamos retomar e discutir o conceito de educação. Para Charlot (2020, p. 291), “[...] a Educação como condição antropológica é um processo triplo de humanização, socialização-aculturação e singularização-subjetivação”. Santomé (2013) defende uma educação laica, democrática e para todos e uma escola que desmonte a arquitetura da exclusão com o papel de contribuir para a justiça social (CONNELL, 1995, 1999, 2012). Nesse sentido, Connell (1999) apresenta três razões fundamentais que endossam a importância da justiça social para todos os implicados com o sistema educativo:

i) o fato que o sistema educativo é um bem público de grande importância que tem uma distribuição desigual de recursos na educação formal com resultados em termos de acesso social desiguais, ii) o sistema educativo não é um bem público apenas de hoje; sê-lo-á ainda mais no futuro em que o conhecimento organizado se tem convertido no componente mais importante do sistema produtivo, não só distribui os bens sociais atuais, como também conforma o tipo de sociedade. Conseguir que a sociedade seja justa depende, em parte, do uso que fazemos do sistema educativo e iii) educar, o ensino e a aprendizagem, como práticas sociais, sempre colocam questões sobre propósitos e critérios para a ação, sobre a aplicação de recursos e sobre a responsabilidade e as consequências da ação educacional e social (CONNELL, 1999, p. 18-23).

Assim, assumimos o pressuposto de que uma maior justiça curricular (SANTOMÉ, 2013) e cognitiva (CORTESÃO, 2011) é geradora de justiça social (CONNELL, 1999, 2012) e propulsora da garantia do direito à educação. Todavia, o sistema educacional brasileiro é excludente e apresenta uma inclusão subordinada. Tal realidade se agravou no governo Bolsonaro (2019-2022) com o apagamento de políticas educacionais que impulsionavam avanços – a exemplo do PNE e do Regime de Colaboração – e com o afloramento de políticas e reformas educacionais que retrocedem, inclusive, em termos de universalização do acesso – como é o caso do teto de gastos, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normativa e instrumental, da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), subordinada à BNCC, e da Reforma do Ensino Médio. Então, vale refletirmos coletivamente acerca de algumas questões. Queremos mesmo uma sociedade democrática? Queremos escolas/universidades democráticas? Queremos um sistema com políticas e práticas pautadas por princípios de justiça social e curricular?

Trata-se de questões aparentemente fáceis de serem respondidas afirmativamente, mas que mexem profundamente com quem somos, com nossas posições e com nosso lugar em uma sociedade que tem colonizado nossas mentes com a ideologia de uma globalização do capital neoliberal. Diríamos, portanto, que não nos deixar colonizar é uma luta diária. Assim, ao respondermos de modo afirmativo aos questionamentos feitos, enfrentamos uma discussão conceitual sobre o que são o abandono e a evasão escolar. Essas denominações se mostram adequadas para designar pessoas – especialmente, as crianças e os jovens que deveriam e não estão nas escolas/universidades brasileiras?

Freire (1991), que lutou pelo sistema escolar dos esfarrapados do mundo e pela educação popular e democrática, escreveu, depois de sua experiência como secretário de Educação no município de São Paulo durante o governo de Erundina (PT):

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (FREIRE, 1991, p. 35).

Definimos que o abandono e a evasão escolar, ou melhor, as pessoas (crianças, jovens e adultos) fora ou expulsas da escola, constituem um fenômeno de exclusão social, multidimensional e multifatorial, sistêmico e complexo que tem suas raízes na estrutura social e cultural e no capitalismo global neoliberal. Assim, configuram uma das expressões da questão social (CASTEL, 1998) e da negação de direitos na perspectiva da justiça social e curricular (CONNELL, 1999, 2012; CORTESÃO, 2011; DUBET, 2008, 2011; SANTOMÉ, 2013).

Ainda, é preciso perguntar: por que a evasão escolar existe e o que ela provoca nas pessoas? Temos como tese provisória a ideia de que o fenômeno de abandono/evasão/expulsão escolar é efeito da conjugação do capitalismo, do neoliberalismo, da privatização e da mercantilização da educação (que levam ao aumento do mercado, do consumo, do lucro, da acumulação de riqueza, das desigualdades sociais estruturais e educacionais e da pobreza e à diminuição do

estado e das políticas sociais) com heranças do colonialismo, do patriarcado, dos racismos. Tendo isso em vista, a sua compreensão no contemporâneo exige uma abordagem epistemológica e teórico-metodológica sustentada em perspectivas críticas. As desigualdades educacionais reveladas pelos indicadores de evasão no Brasil também são consequência da posição periférica e dependente do país em relação à globalização neoliberal.

Para Charlot (2020), o mercado escolar em um sistema capitalista apresenta dupla característica: é ao mesmo tempo aberto e estruturalmente desigual. Em uma lógica meritocrática do desempenho, temos uma gestão de fluxos escolares “[...] que desemboca em formação, diplomas e posições profissionais e sociais hierarquizadas que obedece a uma lógica do desempenho e da concorrência: há lugares melhores que outros e o acesso a esses lugares depende dos resultados escolares” (CHARLOT, 2020, p. 62). Não se visibiliza, contudo, a seleção social existente, em que a concorrência, desleal e injusta, é distorcida pelas desigualdades de classe social, gênero e etnia.

Nesse sentido, citamos Dubet (2019, p. 9) quando afirma que “[...] as desigualdades educacionais reproduzem as desigualdades sociais e, sobretudo, legitimam as desigualdades resultantes da competição educacional”. Os processos de desigualdades associam-se às experiências dos indivíduos e intensificam a sensibilidade diante das desigualdades. Com a multiplicação das desigualdades nas diversas esferas às quais pertencemos, cada indivíduo, de alguma forma, é afetado pelas desigualdades com diferentes intensidades (DUBET, 2020). Segundo Dubet (2020), as desigualdades multiplicadas, somadas às circunstâncias individuais, modificam profundamente a experiência das desigualdades. Assim, “O que era visto como uma desigualdade social no sistema de classes é visto como uma discriminação dentro do sistema das desigualdades múltiplas” (DUBET, 2020, p. 66).

Em um sistema de desigualdades múltiplas, os indivíduos são definidos como mais ou menos iguais ou desiguais, fragmentando-se. Nesse cenário, as oportunidades e escolhas são desiguais a partir de marcadores como diplomas/escolaridade/qualificações, trabalho/emprego, renda/posse, região/território/local de moradia, raça, gênero e classe social (hiper-ricos, ricos, medianos, pobres e miseráveis). Logo, a meritocracia e “[...] a igualdade de

oportunidades repousam sobre a obrigação de participar da competição; retirar-se dela é uma forma de derrota e de abandono” (DUBET, 2020, p. 72).

O abandono e a evasão escolar são efeitos colaterais de uma sociedade com desigualdades múltiplas (DUBET, 2020) que o sistema transforma em uma experiência pessoal e individualizada. A evasão escolar é discriminatória e cria estereótipos: burros, preguiçosos, lentos e desinteressados. “As barreiras invisíveis da origem social e cultural, da cor da pele, do sexo e dos diplomas funcionam como fronteiras, por vezes, intransponíveis” (DUBET, 2020, p. 19).

Em uma sociedade do desempenho, em que os sujeitos de desempenho e produção precisam corresponder a excessos – trabalho, expectativas, metas, informações, desejos, impulsos e estímulos –, instaura-se uma “disputa”, da qual nem todos os sujeitos participam com as mesmas condições e oportunidades (HAN, 2015). Dessa conjuntura, são consequências, por exemplo, cansaço, tédio, estresse, depressão, ansiedade, hiperatividade, burnout e déficit de atenção. A evasão e o abandono escolar, sob a perspectiva dos indivíduos, apresenta-se como situação-limite, em que a escolha pela sobrevivência interpela outras escolhas e outros sonhos.

As desigualdades postas pelo capital social e cultural, pelas condições socioeconômicas, pelo acesso à *internet* e aos dispositivos e por sistemas e escolas potencializam o agravamento exponencial das desigualdades. O que dizer em um país cujas raízes foram marcadas e forjadas pelo autoritarismo e por suas violências, pelo patriarcalismo, pela escravidão/servidão e pela pedagogia opressora (FREIRE, 2005), que colaboram para que as desigualdades sejam justificadas socialmente?

Souza (2021) traz o racismo e o amálgama inextricável entre classe social e raça para compreender como o sucesso e o fracasso social já estão embutidos na socialização familiar e escolar. Nesse sentido, a escola não é uma ilha e tampouco uma empresa (LAVAL, 2019).

As desigualdades são recorrentemente justificadas na cultura escolar. Nessa ótica,

Os professores desprezam certos alunos, mas se sentem desprezados pelos seus superiores e pelos pais. Incapaz de elaborar uma imagem positiva de si e do coletivo ao qual o desprezo se dirige, o sentimento de ser desprezado se mistura ao da vergonha (DUBET, 2020, p. 69-70).

A cultura escolar carrega o preconceito e possui estratégias de defesa

coletiva que promovem, nas políticas e práticas, uma maior desigualdade de oportunidades. A cultura escolar muitas vezes abdica dos estudantes mais fracos que, com frequência, são vítimas das desigualdades sociais, sendo “[...] levados a sofrer vergonha e humilhação ou apresentar seus fracassos como se fossem escolhas” (DUBET, 2020, p. 72). Como nos livramos de preconceitos forjados, inculcados e legitimados socialmente? Como lidamos com os sentimentos de vergonha, humilhação, raiva, resignação e desprezo provocados pelas desigualdades? O desprezo funciona como uma corrente, em que cada um pode ser desprezado e desprezar.

5 Algumas apostas para construirmos utopias e inéditos viáveis

Entre o passado e o futuro, Arendt (2016), a partir dos conceitos de história, autoridade e liberdade, debate sobre crises da sociedade moderna: a crise na educação e a crise na cultura. Vivemos na sociedade contemporânea um emaranhado de crises que talvez tenha como ápice a societária. Uma das possibilidades para vencer tais crises é, antes de tudo, procurar a essência da vida, da política e da educação...

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2016, p. 247).

Corroborando tal perspectiva, Nóvoa (2022), em resposta aos que advogam pelo fim da escola, afirma que isso resultaria em um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum em um espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções e implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder tais coisas seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação. O autor aposta, assim, na metamorfose da escola, já que o que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, e não a escola, instituição central para as sociedades do século XXI, pela capacidade

de conduzir todos os alunos às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum. Em defesa da escola, é preciso:

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros. Transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação. Valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais (NÓVOA, 2022, p. 6).

A condição de luta e resistência passa pela ruptura das ideologias da obediência, da servidão, da meritocracia, da competência e da naturalização da seletividade educacional por classe, que sustentam uma hiperpersonalização e responsabilização dos sujeitos. Então, finalizando este ensaio, apresentamos algumas apostas para criarmos perspectivas de justiça social e curricular, para reforçarmos a democracia em prol de uma escola/universidade que não deixe ninguém para trás e para construirmos utopias e inéditos viáveis:

- a) aposta na recuperação social de valores fundamentais (respeito, acolhimento e cuidado), dos sentidos do comunitário, do pertencimento e do coletivo – o comum (DARDOT; LAVAL, 2017) e o juntos (NÓVOA, 2022);
- b) aposta nas marchas como estratégia. Na última entrevista de Freire, em 1997, dias antes de sua morte, referindo-se à marcha dos Sem Terra, ele diz que sonha com um Brasil de muitas marchas – pelos sem escola, pelos reprovados e pelos expulsos;
- c) aposta na metamorfose da escola – momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais; diversidade de espaços, para trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores; formas diversificadas de agrupamento dos alunos, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados; vários professores trabalhando em conjunto com alunos

ou grupos de alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho; um currículo e uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação (NÓVOA, 2022);

d) aposta em professores bem formados e bem pagos, com boas condições físicas e materiais de atuação, condições subjetivas e objetivas sem as quais não há um bom trabalho pedagógico (APPLE, 2005), e nas possibilidades desses profissionais se colocarem como protagonistas na construção de um espaço público comum de educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro para a metamorfose da escola (NÓVOA, 2022);

e) aposta nas crianças e nos jovens brasileiros!

Em consonância com tais apostas, encerramos este ensaio, sem colocar fim às reflexões ora propostas, com a música “Vamos à luta”, de Gonzaguinha (2023):

Eu acredito
É na rapaziada
Que segue em frente
E segura o rojão
Eu ponho fé
É na fé da moçada
Que não foge da fera
E enfrenta o leão
Eu vou à luta
É com essa juventude
Que não corre da raia
À troco de nada
Eu vou no bloco
Dessa mocidade
Que não tá na saudade
E constrói
A manhã desejada...
Aquele que sabe que é negro
O coro da gente
E segura a batida da vida
O ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco
De um jogo tão duro
E apesar dos pesares
Ainda se orgulha
De ser brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim
Pede uma cerva gelada
E agita na mesa
Uma batucada
Aquele que manda o pagode

E sacode a poeira
Suada da luta
E faz a brincadeira
Pois o resto é besteira
E nós estamos pelaí...
Acredito
É na rapaziada
Que segue em frente
E segura o rojão
Eu ponho fé
É na fé da moçada
Que não foge da fera
E enfrenta o leão
Eu vou à luta
É com essa juventude
Que não corre da raia
À troco de nada
Eu vou no bloco
Dessa mocidade
Que não tá na saudade
E constrói
A manhã desejada...
Aquele que sabe que é negro
O coro da gente
E segura a batida da vida
O ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco
De um jogo tão duro
E apesar dos pesares
Ainda se orgulha
De ser brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim
Pede uma cerva gelada
E agita na mesa logo
Uma batucada
Aquele que manda o pagode
E sacode a poeira
Suada da luta
E faz a brincadeira
Pois o resto é besteira
E nós estamos pelaí
Eu acredito
É na rapaziada!

6 Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. DP&A: Rio de Janeiro, 2005.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 58 de 23 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/senado/seep/asp/apresentacao.asp>>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**: 2022. Brasília, DF: INEP, 2022.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CONNELL, R. **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias, e divisão social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONNELL, R. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 5, p. 681-683, Sept. 2012.

CORTESÃO, L. Teachers and 'resting routines': Reflections on cognitive justice, inclusion and the pedagogy of poverty. **Improving Schools**, v. 14, n. 3, p. 258-267, Nov. 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a cidadania. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estrutura, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 46, p. 1-28, 2019.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Última entrevista a Paulo Freire 1º parte**. [S. l.: s. n.], 25 abr. 2007. 1 vídeo (6 min 59 s). Publicado pelo canal Cbuson. Disponível em: <<https://youtu.be/UI90heSRYfE>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GONZAGUINHA. Vamos à luta. In: LETRAS. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/1134707/>>. Acesso em: 14 jan. 2023.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-20, 2018.

MORIN, E. **O método III**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, E. **O método II**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. **O método I**: natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

MORIN, E. **O método IV**: as ideias. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA, António. Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Iara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022, 116p.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil?** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 26, n. 63, p. 3-31, 1956.

Recebimento: 28/03/2023

Aprovação: 15/01/2023



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França