

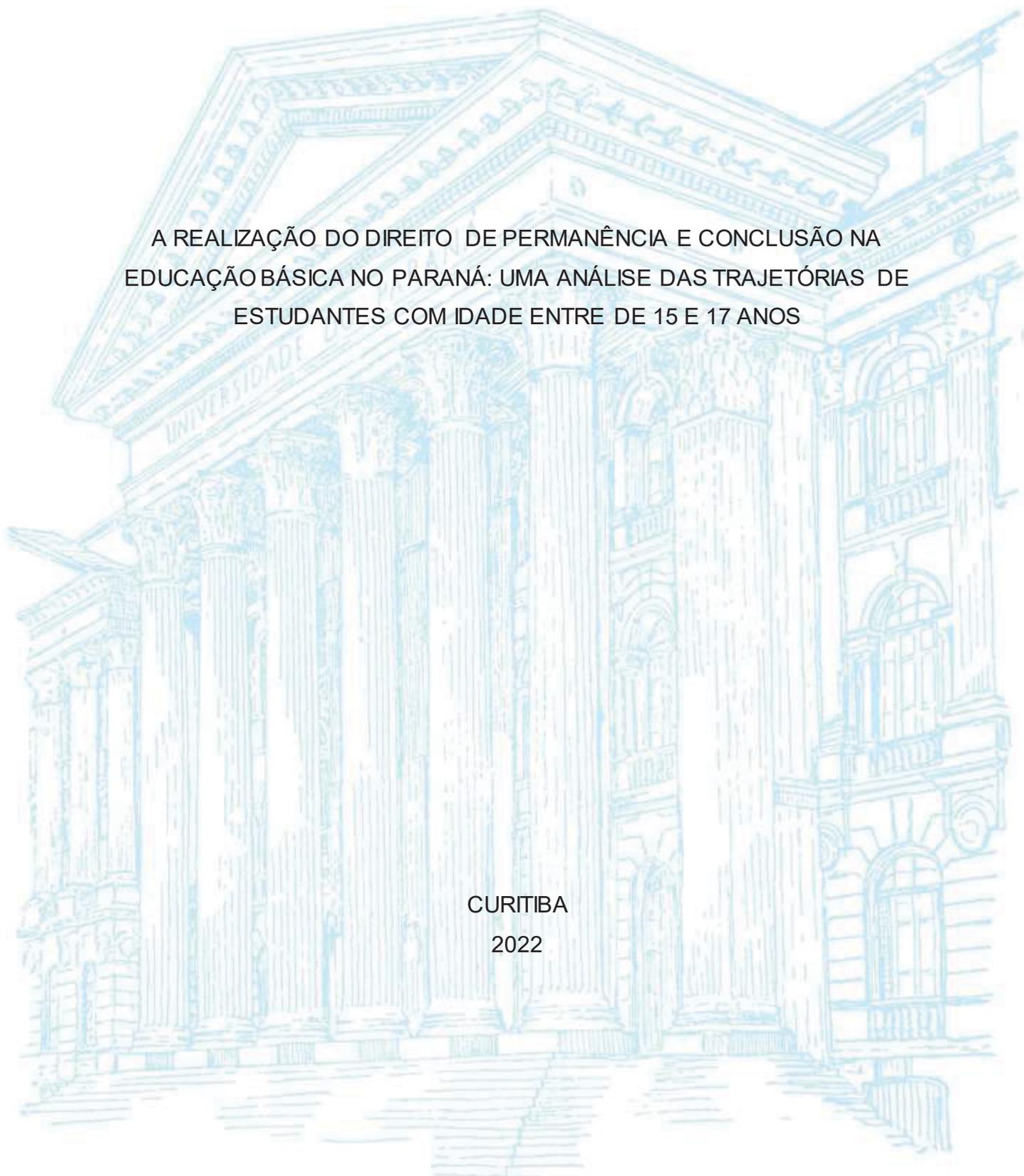
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SONIA KAMINSKI DE SOUZA

A REALIZAÇÃO DO DIREITO DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE
ESTUDANTES COM IDADE ENTRE DE 15 E 17 ANOS

CURITIBA

2022



SONIA KAMINSKI DE SOUZA

A REALIZAÇÃO DO DIREITO DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM IDADE ENTRE DE 15 E 17 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Lorena Briel.

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Souza, Sonia Kaminski de.

A realização do direito de permanência e conclusão na educação básica no estado do Paraná : uma análise das trajetórias de estudantes com idade entre 15 e 17 anos / Sonia Kaminski de Souza – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Lorena de Oliveira Briel

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Educação básica. 4. Direito à educação – Brasil. 5. Direitos dos adolescentes. I. Briel, Ana Lorena de Oliveira, 1974-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SONIA KAMINSKI DE SOUZA** intitulada: **A REALIZAÇÃO DO DIREITO DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES COM IDADE ENTRE DE 15 E 17 ANOS**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/10/2022 14:13:21.0

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/10/2022 09:58:15.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

23/11/2022 22:49:37.0

ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

A competição é sempre injusta quando as condições de crescimento não são as mesmas.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento, antes e sempre, a meus pais, Olga e Avani. Sem o apoio deles nada disso seria possível! Agradeço imensamente por terem acreditado em mim, me incentivando e oferecendo suporte emocional, cultural, afetivo e financeiro.

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo carinho e incentivo durante meus estudos, compreendendo minha distância em alguns momentos.

Agradeço também a minha companheira de vida, Paula... obrigada por todo apoio, dedicação e amor. Obrigada por compreender minhas presenças silenciosas e meus longos períodos de estudos.

Um agradecimento mais do que especial a minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Lorena Bruel, que aceitou orientar e me norteou nesta pesquisa com muita competência, responsabilidade, compreensão e sensibilidade. Sou grata por tudo o que você me ensinou, por tudo o que aprendi, pelas possibilidades que tive a oportunidade de conhecer e por todas as horas de orientação, sempre muito produtivas.

Meus agradecimentos estendem-se a todos professores e professoras do PPGE da Universidade Federal do Paraná, pelas aulas sempre tão significativas e que contribuíram em minha trajetória como mestranda e pesquisadora.

Agradeço também às meninas que trabalham comigo no departamento de Educação Infantil, por todo apoio e contribuições aos meus estudos.

Agradeço à Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva e Prof. Adalberto Carvalho Ribeiro, integrantes das bancas de Qualificação e Defesa do Mestrado. Obrigada por todas as contribuições, e por gentilmente aceitarem participar deste momento importante da minha pesquisa. Foi uma honra receber as suas cuidadosas sugestões.

Aos queridos amigos e amigas, colegas do grupo de pesquisa, agradeço pela acolhida, pelas gentilezas e por compartilharem comigo suas experiências e conhecimentos.

Meus agradecimentos estendem-se a todos que, de alguma forma, me acompanharam nesta trajetória e colaboraram me ouvindo, compartilhando novos conhecimentos e me apoiando.

RESUMO

O presente estudo analisa as trajetórias escolares de dois grupos de estudantes entre 15 e 17 anos, inicialmente matriculados no Estado do Paraná, em duas coortes diferentes, a primeira de 2007 até 2009 e a segunda de 2015 até 2017, buscando reconhecer a existência de padrões desiguais em relação à realização do direito à educação. O estudo insere-se no campo das Políticas Educacionais, discutindo as condições de realização do direito à educação dos jovens observados e o papel do Estado em promover trajetórias escolares protegidas e reduzir as desigualdades educacionais. Discute-se a consolidação do direito à educação no Brasil, contextualizando seu histórico e os desafios para a universalização de seu atendimento, bem como os novos desafios de permanência e conclusão da Educação Básica. Nesse sentido, as duas coortes analisadas permitem observar as trajetórias dos estudantes em dois períodos distintos, antes e depois da aprovação da EC 59/09, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para estudantes de 4 a 17 anos de idade. Discutem-se os conceitos de juventudes no Brasil a partir de Silva (2009); desigualdades educacionais nas trajetórias escolares, justiça escolar e os mecanismos excludentes que resultam no fracasso escolar do sistema de ensino, que não tem garantido a efetivação do direito à educação a partir das leituras de Crahay (2000), Walzer (2003), Sen (2009), Cury (2002) e Arroyo (2015). Para a análise das trajetórias escolares, foram estabelecidas duas coortes para a pesquisa: alunos com 15 anos em 2007 e com 15 anos em 2015 matriculados no Paraná. Foram utilizados os microdados do Censo da Educação Básica sobre matrícula dos estudantes, disponibilizados de forma aberta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para compreender a movimentação dos estudantes ao longo do período analisado, utilizou-se a abordagem longitudinal, com caráter predominantemente quantitativo e descritivo. A partir do recorte inicial, foram construídos dois bancos de dados longitudinais com informações sobre cada uma das coortes. Na análise dos dados, são apresentadas as descrições das coortes e as principais características das trajetórias escolares dos estudantes. Ao final da pesquisa, é possível observar que a variável cor/raça foi um dos fatores associados à condição de construção das trajetórias escolares, apontando a existência de uma forte segregação racial presente nas escolas. A comparação entre a primeira e a segunda coorte mostra um avanço na busca pela democratização escolar, que pode ser explicada pela expansão da obrigatoriedade da educação até os 17 anos. Conclui-se que, como afirma Arroyo (2015), desde a proclamação do direito de todo cidadão, fomos aprendendo que nem todos têm sido e nem foram, em nossa história, reconhecidos como cidadãos. Assim como o Estado não vem se sentindo obrigado a garantir direitos iguais aos que, historicamente, foram feitos desiguais.

Palavras-chave: trajetórias escolares; direito à educação; políticas educacionais; desigualdades educacionais; abordagem longitudinal.

ABSTRACT

This study analyses school trajectories of two student groups between 15 and 17 years old, initially enrolled in the State of Paraná, in two different cohorts, the first one from 2007 to 2009, and the second from 2015 to 2017, searching for recognizing uneven patterns regarding the materialization of the right to education. The study is inserted in the Educational Policies field, discussing conditions of materializations of the right to education of young students observed and the role played by the State to promote protected school trajectories and to reduce educational inequalities. Consolidation of the right to education in Brazil is discussed, contextualizing its history and challenges for universalization of its meeting, and the new challenges for permanence and conclusion of the Basic Education as well. Therefore, two cohorts analyzed enable observing trajectories of students in two different periods, before and after approval of EC 59/09, which enlarged the mandatory Basic Education for students from 4 to 17 years old. Concepts of Youth in Brazil are discussed from the work by Silva (2009); educational inequalities in school trajectories, school justice and exclusionary mechanisms that result in school failure of the education system, which have not ensured the right to education effectiveness are discussed from readings of works by Crahay (2000), Walzer (2003), Sen (2009), Cury (2002) and Arroyo (2015). For analysis of school trajectories, two cohorts were established for the research: 15-year-old students in 2007, and 15-year-old students in 2015 enrolled in Paraná. Microdata by the Census on Basic Education about student enrollments were used, openly available by the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (INEP in its Portuguese acronym). To understand students' movement over the period analyzed, longitudinal approach, with a predominantly quantitative and descriptive character was used. From the initial clipping, two longitudinal databanks were constructed with information on each cohort. Data analysis presents description of cohorts and the main characteristics of students' school trajectories. At the end of the Search, it is possible to observe that the variable color/race was one of the factors associated to the condition of school trajectories construction, pointing to the existence of a strong racial segregation present inside schools. Comparison between the first and second cohorts shows an advance in the Search for school democratization. Which might be explained by expansion of mandatory education until 17 years of students. It is concluded that, as affirmed by Arroyo (2015), since the proclamation of the right of every citizen, we have learned that not were and have not been, in our history, recognized as citizens. Also, the State has not been feeling obliged to guarantee equal rights to those that historically have been made unequal.

Keywords: school trajectories; right to education; educational policies; educational inequalities; longitudinal approach.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trajetórias escolares ao final da coorte 1, distribuídas por cor/raça no Estado do Paraná.....	119
Gráfico 2 - Trajetórias escolares ao final da coorte 2 distribuídas por cor/raça no Estado do Paraná.....	122
Gráfico 3 - Experiências de fracasso escolar nas trajetórias escolares dos jovens, nas coortes 1 e 2, por cor e raça no Estado do Paraná.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para análise da situação de distorção idade-série dos estudantes entre 15 e 17 anos de idade.....	102
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas dos jovens com 15 anos em 2007, 16 anos em 2008, e 17 anos em 2009.....	93
Tabela 2 - Matrículas dos jovens com 15 anos em 2015, 16 anos em 2016, e 17 anos em 2017.....	94
Tabela 3 - Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por cor/raça no ano de 2007, na coorte 1, e no ano de 2015, na coorte 2, Paraná.....	97
Tabela 4 - Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por sexo no ano de 2007, na coorte 1, e no ano de 2015, na coorte 2, Paraná.....	98
Tabela 5 – Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por etapa de ensino, no Estado do Paraná, em 2007.....	98
Tabela 6 - Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por etapa de ensino, no Estado do Paraná, em 2015.....	100
Tabela 7 - Distribuição percentual das matrículas dos jovens da coorte 1 por cor/raça e situação de distorção idade-série, 2007 a 2009.....	105
Tabela 8 - Distribuição percentual das matrículas dos jovens da coorte 2 por cor/raça e situação de distorção idade-série, 2015 a 2017.....	108
Tabela 9 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 1, entre 15 e 17 anos de idade, por sexo, nos anos de 2007, 2008 e 2009.....	110
Tabela 10 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 2, entre 15 e 17 anos de idade, por sexo, nos anos de 2015, 2016 e 2017.....	111
Tabela 11 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 1, entre 15 e 17 anos de idade, por série, nos anos de 2007, 2008 e 2009.....	112
Tabela 12 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 2 entre 15 e 17 anos de idade, por série nos anos de 2015, 2016 e 2017.....	113
Tabela 13 - Transição escolar dos alunos da coorte 1, de 2007 para 2008 e de 2008 para 2009.....	116
Tabela 14 - Categorias de trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos durante a primeira coorte: 2005, 2006 e 2007.....	118
Tabela 15 - Transição escolar dos alunos da coorte 2, de 2015 para 2016 e de 2016 para 2017.....	120
Tabela 16 - Categorias de trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos durante a primeira coorte: 2015, 2016 e 2017.....	121

Tabela 17 - Avanço das trajetórias escolares dos jovens entre 2015 e 2017, coorte 2.....	123
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES.....	24
2.1 DIREITO À DIFERENÇA E DIREITO À IGUALDADE NO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	40
3. JUVENTUDES BRASILEIRAS E AS DIFERENTES CONDIÇÕES DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....	45
3.1 O FRACASSO ESCOLAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PENSADAS PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA.....	50
3.2 A SEGREGAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL.....	59
3.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS CONTRA A SEGREGAÇÃO ESCOLAR.....	78
4. PESQUISA EMPÍRICA SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS DE IDADE NO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DAS COORTES.....	89
4.1 CARACTERÍSTICAS DAS COORTES DE ESTUDANTES JOVENS COM 15 A 17 ANOS DE IDADE ENTRE 2007 E 2009 E ENTRE 2015 E 2017.....	93
4.2 ACOMPANHAMENTO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: O QUE OS DADOS SOBRE AS COORTES ANALISADAS INDICAM ACERCA DA REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	101
4.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 15 ANOS NO ANO DE 2007, NO ESTADO DO PARANÁ.....	144
APÊNDICE 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 16 ANOS NO ANO DE 2008, NO ESTADO DO PARANÁ.....	145

APÊNDICE 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 17 ANOS NO ANO DE 2009, NO ESTADO DO PARANÁ.....	146
APÊNDICE 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 15 ANOS NO ANO DE 2015, NO ESTADO DO PARANÁ.....	147
APÊNDICE 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 16 ANOS NO ANO DE 2016, NO ESTADO DO PARANÁ.....	148
APÊNDICE 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 17 ANOS NO ANO DE 2017, NO ESTADO DO PARANÁ.....	149

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa as trajetórias escolares de jovens estudantes entre 15 e 17 anos matriculados na Educação Básica, no período de 2007 a 2009 e de 2015 a 2017, que correspondem ao período anterior e posterior à aprovação da Emenda Constitucional 59/09, a fim de analisar as trajetórias como expressão das condições de realização do direito à educação, compreendendo que este olhar permite observar permanência e conclusão da escolaridade obrigatória entre estudantes do Estado do Paraná. A questão central da pesquisa pode ser apresentada por meio da seguinte pergunta: O que a análise das trajetórias de estudantes jovens com idade entre 15 e 17 anos, ao final do período de escolaridade obrigatória, nos períodos de 2007 a 2009 e de 2015 a 2017, no Estado do Paraná, permite concluir em relação às condições de realização do direito de permanência e conclusão da Educação Básica?

Trajетórias escolares, segundo Carrano (2015), Daverne (2011) e Giraldi (2014), são os caminhos percorridos pelos estudantes dentro do sistema escolar. Contudo, Gaya (2019) e Lunelli (2020) indicam a existência de algumas limitações nas categorizações de trajetórias, que dificilmente conseguem explicar a multiplicidade de trajetórias escolares percorridas pelos estudantes dentro do sistema de ensino. Para fins deste trabalho, utilizamos dois conceitos de trajetórias, as protegidas e as interrompidas. As trajetórias escolares protegidas serão tratadas como os percursos que garantem aos estudantes o direito do acesso, permanência e conclusão da Educação Básica, sem interrupções, como repetências ou evasões. Segundo Johnson (2021), nessa perspectiva, o conceito de trajetórias apresenta-se como um construto teórico-metodológico que se sustenta na compreensão do papel do Estado como ente fundamental para a garantia das condições de proteção social dos indivíduos.

Na área da educação, a ação de proteção social deve garantir, entre outros aspectos, as condições necessárias para acesso, permanência e conclusão da escolaridade obrigatória com qualidade de aprendizagem. Assim, refere-se ao próprio papel do poder público a garantia das condições para a realização de trajetórias escolares, protegidas das situações que podem gerar diferentes formas de violação do direito à educação em suas múltiplas dimensões (JOHNSON, 2021, p. 19).

Garantir o acesso, permanência e conclusão da educação obrigatória com qualidade faz parte do papel do Estado, e esses são elementos fundamentais para proporcionar condições de realização de direito à educação. Assim, faz-se fundamental a compreensão da obrigatoriedade do Estado com a proteção dos percursos escolares dos estudantes para a construção de trajetórias protegidas, sem experiências de repetência, abandono ou evasão escolar. Ainda, com a presença de políticas para garantir o direito de permanência e conclusão, mesmo quando experiências de interrupção cruzam os caminhos percorridos pelos estudantes.

Já as trajetórias interrompidas possuem rupturas, como repetência, abandono e evasão, que impedem a permanência e a conclusão da Educação Básica pelos estudantes, ou produzem atrasos no seu percurso escolar. Destaca-se, assim, a importância e a relevância de pesquisas que analisam trajetórias escolares para cotejar indicadores de fluxo, distorção idade série e transição escolar. Dessa forma, é possível observar a movimentação dos estudantes dentro do sistema de ensino, compreendendo que a complexidade das trajetórias escolares dos alunos que reprovam, evadem ou abandonam o sistema escolar não são apenas percursos individuais dos estudantes, mas evidências das condições de realização do direito de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica.

A trajetória escolar faz parte dos resultados da política educacional, ou de sua ausência, já que a omissão do Estado também é considerada uma forma de ação do poder público. Assim, os percursos escolares dos indivíduos tornam-se uma das ferramentas que possibilitam a avaliação dos resultados das políticas educacionais, sobretudo observando a permanência e a conclusão da Educação Básica. Portanto, para analisar a realização do direito à educação dos estudantes do Paraná, a presente pesquisa olha para suas trajetórias com o objetivo de identificar diferentes padrões de percursos escolares marcados pela evasão, repetência e abandono, e pela não matrícula no sistema escolar, ou ainda, de outro lado, as trajetórias marcadas por aprovações sucessivas e condições adequadas para a conclusão da Educação Básica. Cabe considerar que as trajetórias escolares são múltiplas, e uma análise que promova um olhar dicotômico entre apenas duas possibilidades é insuficiente. Assim, a busca pela compreensão de possíveis padrões nos percursos escolares considera

diferentes combinações entre experiências de fracasso e sucesso escolar no período analisado.

Compreende-se que políticas educacionais e trajetórias escolares estão associadas, ainda que indiretamente, e que as trajetórias são perpassadas por um conjunto de fatores que extrapolam as políticas. De toda forma, há incidência das políticas e condições de oferta escolar sobre as trajetórias dos estudantes, que se constroem a partir das condições oferecidas e dos constrangimentos que se apresentam. As políticas são produzidas, em parte, como respostas às pressões dos diferentes grupos sociais, incluindo as pressões pelo atendimento da demanda educacional, levantando a hipótese de que a condição de construção das trajetórias escolares é resultado das políticas educacionais e ou de sua ausência.

Para o estudo sobre as trajetórias escolares e o direito à educação, a pesquisa traz uma análise histórica do direito à educação no Brasil, tal como sobre diferentes concepções de justiça social, a partir de Crahay (2000), Walzer (2003) e Sen (2009). Na perspectiva de Crahay (2000), existem três tipos de igualdade que se relacionam a duas concepções de justiça: a distributiva e a meritocrática: a igualdade de tratamento, de oportunidades e de conhecimento. Segundo o autor, a igualdade de oportunidades defende que as mesmas oportunidades serão oferecidas a todos, mas os melhores aproveitarão mais e terão mais sucesso, o que desconsidera a origem social, família, renda e outras diferenças que possam criar obstáculos no caminho dos indivíduos. A igualdade de tratamento pode se articular com a igualdade de oportunidades, já que considera todos os alunos como iguais, mostrando-se indiferente às origens sociais. Por fim, a igualdade de conhecimento implica considerar que o ensino deve ser organizado com o objetivo de atingir a todos, incluindo ampliar os gastos com alunos mais fracos para nivelar os resultados finais, articulando-se com o princípio de justiça corretiva que busca dar mais a quem tem menos. Logo, configura-se como o contrário da justiça meritocrática, que se preocupa em oferecer *recompensas* ou reconhecimento e novas oportunidades aos indivíduos conforme seus méritos e resultados, legitimando uma relação entre os talentos individuais e os resultados nas ações pedagógicas, e ignorando as origens sociais dos alunos e suas diferentes posições de ingresso na vida escolar.

A perspectiva de justiça social de Walzer (2003) contribui para a reflexão sobre justiça escolar, e suas teorizações abrangem aspectos sociais mais amplos, para além da educação. Suas reflexões estão estruturadas a partir da sociedade real, em que o sujeito está integrado à sua comunidade. Essa perspectiva inviabiliza qualquer intenção de compreender e praticar a justiça a partir de normativas genéricas. Assim, é preciso compreender o contexto social, bem como o significado atribuído à igualdade para pensar em princípios distributivos justos, posto que as relações e interações humanas são estruturadas a partir da distribuição de bens.

Por fim, Sen (2009) apresenta importantes reflexões sobre a necessidade de enfrentamento das desigualdades e injustiças contra as pessoas. O autor defende que o diagnóstico de uma injustiça é o elemento-chave para uma discussão crítica em busca de uma teoria de justiça. Sua teoria é ampla porque, diferentemente dos outros autores, Sen (2009) não busca criar um único método de justiça, mas discute a ampliação de diferentes conceitos de justiça elaborados antes por outros autores, tais como Rawls¹ (1971) e Walzer (2003). A proposta central de sua teoria é identificar as injustiças corrigíveis, sendo o diagnóstico de uma injustiça o elemento-chave para buscar uma teoria de justiça. Assim, a partir de Crahay (2000), Walzer (2003) e Sen (2009), a pesquisa discute justiça social nas políticas educacionais e trajetórias escolares, uma vez que, mesmo com vertentes diferentes, a base dos autores ocorre a partir da correção de injustiças causadas por desigualdades sociais amplas ou desigualdades educacionais e a defesa de que questões como cor de pele, gênero e classe social não devem interferir na distribuição dos direitos. Isso porque que a Constituição Federal de 1988 traz como dever do Estado, em seu art. 206, que o ensino deve ser ministrado, entre outros princípios, a partir da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de todos os alunos matriculados na rede pública de ensino.

Portanto, para contextualização do debate, discute-se o direito à educação no Brasil apresentando alguns dos desafios para a ampliação do

¹ A pesquisa não utilizará da teoria de Rawls (1971) para a discussão sobre justiça social. Sendo assim, o autor é citado nesse ponto do trabalho como um filósofo de grande influência para os autores que vieram a se debruçar sobre seus estudos e preocupações com uma teoria que tornasse a sociedade mais justa, ou menos injusta, após realizar um trabalho pioneiro na área.

atendimento educacional, assim como desafios para a permanência e conclusão da escolarização. Nesse contexto, o fenômeno do fracasso escolar no Brasil mostra-se como uma das principais facetas da injustiça escolar no país. Entende-se por fracasso escolar o fracasso do próprio sistema de ensino, que não realiza a garantia de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica a todos. Pensar o fracasso escolar como produzido unicamente pelo sujeito, como resultante de escolhas individuais ou como consequência apenas de seu contexto sociocultural contribui para legitimar e manter as desigualdades no âmbito educacional e social. A garantia do direito à educação, em suas múltiplas dimensões, implica a “garantia de condições de acesso e *permanência* na escola, garantia de padrão de qualidade e garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988).

Um dos princípios que orienta a produção deste estudo é a defesa do direito à diferença dentro do direito à educação, partindo do conceito de igualdade de conhecimento de Crahay (2000), em que o ensino deve ter o objetivo de atingir a todos, para que ao final de suas trajetórias escolares, os indivíduos sejam menos desiguais. “A ideologia da igualdade de conhecimentos implica um tratamento controlado e orientado das diferenças individuais” (CRAHAY, 2000, p. 75).

Cury (2002) mostra que a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação, como direito de todos e dever do Estado, é complexa. É preciso defendermos a igualdade com um princípio da cidadania, não discriminação, foco pelo qual homens lutaram e lutam para eliminar privilégios dos mesmos grupos sociais de sangue, cultura, religião etc. “Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade” (CURY, 2002, p. 255).

Segundo Oliveira e Oliveira (2015, p.199), “a educação é um dos direitos mais valiosos de uma sociedade democrática”, e é responsabilidade do Estado intervir e combater as desigualdades geradas por um sistema econômico que favorece a exclusão. Compreendendo que é responsabilidade do Estado, segundo a CF 88, em seu Art. 206, deve-se ofertar não somente condições de acesso, mas também de permanência na escola (BRASIL, 1988).

Contudo, segundo Santos (2019), a lógica dominante que ainda observamos na educação é a ideologia da justiça meritocrática, de uma política que expandiu seu acesso para as classes populares como um ideal que afirma que todos têm as mesmas condições para chegar ao sucesso, ignorando as origens sociais dos estudantes e a segmentação dos sistemas de ensino.

O campo de defesa em prol do direito à educação, em uma perspectiva mais universal no Brasil, ganhou mais forma a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu sua importância para a sociedade e reservou um capítulo inteiro para a educação, destinando um artigo para os princípios que permeiam os direitos e deveres do Estado, da família e da sociedade para com este bem social. Assim sendo, no artigo 205, encontramos a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, reforçando sua ideia de universalidade, e não um privilégio de determinados grupos sociais. Em defesa do direito à educação, a lei traz os princípios norteadores para sua consolidação, dentre eles os incisos I, II, IV e VII do Art. 206, que trazem: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). São princípios importantes para analisar as trajetórias escolares, já que referenciam a proteção das vivências do direito ao estudante, mesmo que ainda não se faça presente na lei princípios amparando a responsabilidade de proporcionar condições de conclusão da Educação Básica.

Contudo, embora não esteja explícito na Constituição Federal de 1988 ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), o direito à conclusão está presumido no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), sobretudo nas metas 2, 3 e 8. A meta 2 prevê que pelo menos 95% dos estudantes concluam o Ensino Fundamental na idade adequada. Duas estratégias dessa meta indicam a necessidade de acompanhamento dos estudantes, principalmente daqueles beneficiários de programas de transferência de renda. A meta 3 estabelece a elevação da taxa líquida de matrícula² no Ensino Médio para 85%; na estratégia 5, propõe a compatibilização entre idade e série de matrícula; e na estratégia 13 propõe a prevenção à

² Taxa líquida de matrículas é um indicador que busca medir acesso aos cursos de graduação por aqueles que se encontram na idade prevista para cursá-los (PNE, 2014).

evasão. Já a meta 8 traz a preocupação com a ampliação da escolaridade média da população e redução das desigualdades.

As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 assumem, como parte fundamental da política educacional, o acompanhamento das trajetórias escolares, a fim de garantir as condições para permanência e conclusão da Educação Básica, reduzindo desigualdades por meio de políticas que elevem as taxas de conclusão e as taxas de matrícula líquida, que reduzam defasagem idade-série e evasão. Considera-se que a preocupação com as trajetórias escolares tem ocupado cada vez maior espaço no âmbito das políticas educacionais, na medida em que se mostram como manifestação da realização do direito de acesso, permanência e conclusão da escolaridade obrigatória.

Para Dubet (2002, p. 259), “declarar um direito é muito significativo equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais”. Reforça-se que apesar da legislação não ser suficiente para a universalização do direito à educação, sem ela se torna inviável o processo de mobilização social em busca de maior intervenção do Estado para assegurá-lo e implementá-lo.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a esse bem social. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (DUBET, 2002, p. 259).

O Brasil reconhece o direito constitucional à educação dos quatro aos 17 anos como um direito público subjetivo, conforme o Art. 208 da CF (BRASIL, 1988). Isso quer dizer que, sendo obrigatório, o não oferecimento do ensino pelo poder público (Federal, Estadual e Municipal), aos indivíduos dos 4 aos 17 anos, importa responsabilidade da autoridade competente. A Emenda Constitucional 59/2009 ampliou as obrigações do Estado para com a educação, dando nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. O consenso em torno da necessidade de ampliação do tempo de escolaridade obrigatória no Brasil veio se construindo ao longo das últimas décadas. Esse assunto está debatido no primeiro capítulo desta dissertação.

Em decorrência das questões levantadas, esta pesquisa analisa as trajetórias de estudantes jovens com idade entre 15 e 17 anos, ao final do período de escolaridade obrigatória, nos períodos de 2007 a 2009 e de 2015 a 2017, no Estado do Paraná, com o intuito de conhecer as condições de realização do direito de permanência e conclusão da Educação Básica antes e depois da aprovação da EC 59/09 (BRASIL, 2009).

As coortes foram selecionadas a partir da possibilidade da realização de uma análise longitudinal a partir dos dados disponibilizados pelo INEP, e coletados por meio do Censo Escolar entre os anos de 2007 e 2017. A razão é que, durante esse período, o Censo utilizou os mesmos códigos de identificação para cada estudante, sendo possível observar onde cada um estava durante a passagem de tempo de sua vida escolar nos anos apresentados. Após o ano de 2018, o INEP promoveu alterações na forma registrar as informações de identificação sobre os alunos matriculados no sistema de ensino, tornando impossível acompanhar os estudantes durante os anos de seus percursos escolares com os dados abertos (disponíveis para download na página do INEP), devido à descontinuidade do código de registro do estudante.

Outra alteração recente foi a descontinuidade do acesso aberto aos microdados do Censo Escolar. A partir de 2022, os bancos com os microdados que apresentam informações sobre as matrículas dos estudantes já não estão mais disponíveis para download na página do INEP, e só podem ser acessados com autorização junto ao SEDAP/INEP. Essa última alteração não teve impacto sobre a realização desta pesquisa porque o acesso aos dados já tinha sido realizado anteriormente, mas pode dificultar a realização de estudos semelhantes.

As duas coortes definidas no desenho metodológico da pesquisa permitem observar o período anterior e posterior à aprovação da EC 59/09, que amplia a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. Assim, os dois grupos de análise permitiram observar as trajetórias de estudantes jovens dos 15 aos 17 anos de idade no período anterior e posterior à mudança na legislação. A EC 59/09 estabeleceu que a ampliação da obrigatoriedade deveria ser implementada progressivamente até 2016, o que abrange a metade no período da segunda coorte. Considera-se que as alterações nos textos legais não produzem mudanças imediatas sobre a

realidade, mas podem se constituir como indutores importantes de políticas e orientadores para a ação dos agentes públicos, modificando a situação de atendimento escolar dessa população.

Partindo dos princípios defendidos na Constituição Federal de 1988, o trabalho tem como objetivo geral analisar as trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos, entendendo-as como um indicador de realização do direito à educação, abrangendo as dimensões de permanência e conclusão da escolaridade obrigatória. Para responder o que a análise nos permite concluir em relação à realização do direito à educação, o problema é composto por quatro objetivos específicos da pesquisa: 1. Analisar as trajetórias de jovens estudantes de 15 a 17 anos matriculados no Estado do Paraná em dois períodos, que correspondem ao momento anterior e posterior à aprovação da EC 59/09; 2. Construir um banco de dados com características longitudinais que permita observar escola de matrícula, série, modalidade de ensino, cor/raça, sexo, entre outras variáveis disponíveis no Censo Escolar (INEP); 3. Comparar os resultados das duas coortes (estudantes matriculados entre 2007 e 2009 e entre 2015 e 2017) observadas para verificar possíveis permanências e mudanças nos fenômenos encontrados em relação à permanência e conclusão da escolaridade; 4. Analisar as condições de realização do direito à educação dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade a partir de suas trajetórias escolares, à luz do conceito de justiça.

O desenho de pesquisa tem um caráter predominantemente quantitativo e longitudinal. O estudo olha para as trajetórias de estudantes entre 15 e 17 anos, considerando duas coortes³, uma com início em 2007 (até 2009) e outra com início em 2015 (até 2017), buscando reconhecer e analisar a existência de padrões desiguais nos percursos escolares dos alunos. Assim, analisam-se alguns aspectos, como permanência e conclusão das trajetórias escolares dos jovens na faixa etária observada. A pesquisa apresenta o acompanhamento das trajetórias de todos os jovens que atendem os critérios estabelecidos para a composição das coortes: 1. Ter vínculo de matrícula registrado no Censo Escolar

³ Em estatística, coorte é um conjunto de pessoas que têm em comum um evento que ocorreu no mesmo período. Exemplos: coorte de alunos de 15 anos de idade matriculados em escolas de Educação Básica em 2007, no Estado do Paraná; coorte de alunos de 15 anos de idade matriculados em escolas de educação básica em 2015, no Estado do Paraná.

de 2007 ou de 2015 na Educação Básica; 2. Completar 15 anos de idade no ano inicial da coorte; e 3. Estar matriculado em escola situada no estado do Paraná.

Segundo Bordalo (2006), essa metodologia de pesquisa tem como característica o estudo de coortes, analisando grupos definidos previamente durante um tempo determinado. A pesquisa longitudinal, relacionada às trajetórias dos estudantes, conforme ressalta Alves (2006, p. 20) “é a mais apropriada para analisar o que ocorre nas escolas ao longo do processo de formação dos alunos”. Ela permite analisar o status inicial, “o ponto que o aluno está à entrada” (ALVES, 2006, p. 20) e o estado final, “o quanto ele progride durante um determinado período de tempo” (ALVES, 2006, p. 21).

Assim, utiliza-se dessa metodologia para analisar fluxo escolar, aprovação, reprovação e perfil dos estudantes nas trajetórias escolares construídas, por meio de uma análise das características e dados levantados a partir do Censo Escolar (INEP). Dessa forma, detalham-se e organizam-se as variáveis disponíveis no Censo com o objetivo de analisar a garantia do direito à educação para os jovens entre 15 e 17 anos de idade.

A proposta da pesquisa foi realizar uma análise a partir de um detalhamento e organização das variáveis e dados disponíveis no Censo Escolar, observando as situações de aprovação, reprovação, abandono, evasão, distorção idade série, tipo de escola que os alunos frequentam, etapa e modalidade de ensino, etc. O objetivo foi cruzar esses dados com variáveis sexo, cor/raça, e outras características dos alunos que permitiram compreender se o perfil de diferentes alunos possui relação com as desiguais condições de construção de trajetórias escolares e as condições de realização do direito à educação.

A justificativa para a realização desta pesquisa teve motivação pessoal e profissional, causada pelas inquietações provocadas durante minha vida acadêmica e minha experiência como professora do Ensino Médio na rede pública do Paraná⁴. A experiência me permitiu observar, na prática, condições precárias e desiguais da inclusão de jovens no ensino obrigatório, levando-os a construções de diferentes trajetórias escolares conforme as condições sociais

⁴ Esta parte da dissertação está em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais da pesquisadora.

externas à escola, o que tornava os percursos educacionais dos alunos mais ou menos interrompidos. Ligados a isso há outros fatores, como a culpabilização dos jovens como principais responsáveis pelo fracasso escolar, isentando o Estado de sua responsabilidade, e a falta de identificação dos alunos com a escola me levou a buscar, por meio desta pesquisa, estimar quais as condições de realização do direito à educação no Brasil, a partir das trajetórias escolares de jovens entre 15 e 17 anos, de diferentes classes sociais.

Para apresentar a pesquisa construída, a dissertação será organizada em três capítulos. No primeiro é realizada uma fundamentação teórica sobre o direito à educação, buscando descrevê-lo dentro do contexto brasileiro, acompanhando sua história e expansão do atendimento.

No segundo capítulo discutem-se os conceitos de juventudes, trajetória escolar, desigualdades educacionais e sociais. Também são abordados o fracasso escolar no Brasil e quais as concepções de justiça que permeiam a formulação de políticas educacionais pensadas para a realidade do país. O capítulo ainda traz um debate sobre a segregação escolar e a ação política, entre o que a legislação defende e o que o governo busca efetivar através de programas e políticas para fazer cumprir o papel do Estado.

O terceiro capítulo da dissertação dedica-se a definir os aspectos metodológicos, realizando a descrição das duas coortes observadas e os detalhes das trajetórias escolares, apontando padrões desiguais observados na construção dos percursos escolares e o papel do Estado na intervenção das desigualdades educacionais, fazendo uma reflexão sobre as condições de realização do direito à educação, elucidado a partir da construção das trajetórias escolares. A dissertação apresenta, ainda, as considerações finais.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES

O Brasil é definido como “Estado Democrático de Direito” pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo Silva (2005), a noção de Estado de Direito tem como características básicas a submissão do poder estatal à lei. Nesse contexto, Silveira (2013) mostra que um Estado Democrático se funda no princípio da soberania popular. Em outras palavras, funda-se no poder que emana do povo, visando a assegurar a democracia como uma garantia dos direitos fundamentais, recebendo máxima proteção pela CF/88, não sendo permitidas emendas em seu texto que possam limitá-los ou aboli-los (BRASIL, 1988) Cury (2008) afirma que foi a partir desse contexto que a educação ganhou a condição de direito público subjetivo e tornou-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º). Segundo Cury (2008, p. 295),

A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior como direito do cidadão – dever do Estado [...]. Esse reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado.

O *novo conceito* mencionado por Cury (2008, p. 296) trata de olhar a educação legalmente como direito social, como direito público subjetivo protegido, no contexto da escolaridade obrigatória “erigida em bem público de caráter próprio, por ser ela em si cidadã”. Nesse contexto, Cury (2002) aponta a educação como uma dimensão crucial da cidadania, e que em se tratando de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido. “Para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p. 246). Contudo, o autor reconhece que a lei não é um instrumento linear ou mecânico de direitos sociais.

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais do funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as

discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa (CURY, 2002, p. 246).

A Constituição Federal de 1988 representou um significativo avanço social e político para a sociedade, pois pela primeira vez na história do Brasil, configuram-se as garantias dos direitos sociais. Além disso, a CF/88 também contempla o processo de redemocratização da educação, mediante dispositivos que asseguram: a educação como direito de todos; a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; gratuidade; a definição de padrão mínimo de qualidade; a gestão democrática; a formação para a cidadania; entre outros princípios fundamentais para a educação nacional.

A Constituição de 1988 exhibe, na proclamação de direitos da cidadania, na assinalação de novas obrigações do Estado, a vontade de fazer, no país, no presente, um acerto de contas com a modernidade, expurgando do passado um enorme passivo com a justiça e com a democracia (CURY, 2008, p. 216).

Na busca, então, por uma educação mais justa e democrática, a CF/88 traz a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), e o ensino gratuito e obrigatório se torna direito público subjetivo. Ela estabelece, em seu art. 205, a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Concebe-se, ainda, no art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, segundo os incisos I, IV e VII: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Segundo Ditadi e Turcatto (2017, p. 9), o processo de redemocratização da educação no Brasil abriu as portas das escolas para um grupo de alunos que antes se via excluído, gerando mudanças nas demandas educacionais. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) disponíveis no relatório Estatísticas da Educação Básica do Brasil (INPE), em 1991, o atendimento escolar de crianças de 7 a 14 anos saltou para 91,6%. Segundo dados do MEC, em 1970, 9,3% das crianças de 4 a 6 anos estavam matriculadas em escolas, parcela que aumentou para 28,6% em 1985 e saltou para 72,5% em 2005,

alcançando 90,5% em 2015 (esses dois últimos dados são da Pnad⁵). Quanto às matrículas dos jovens de 15 a 17 anos, houve uma grande expansão nos anos 90, pós CF/88, da atual LDB/96 e após a EC 59/2009, que tornou a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, tencionando o sistema educacional para a ampliação de atendimento. Em 1991, a parcela de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola saltou para 69,2%. Em 2015, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola, de acordo com a Pnad do IBGE.

Os referidos dados mostram a significativa expansão do acesso escolar, ponto positivo para a democratização da educação pública brasileira. Contudo, Ditadi e Turcatto (2017) afirmam que esse processo gerou uma crise no ensino, devido a sua identidade não estar adequada às novas demandas sociais e econômicas da sociedade, que se transformou.

Nesse contexto, Beisiegel (2005, p. 102), ao discutir a qualidade do ensino na escola pública no Brasil, reforça a ideia de incertezas no processo de expansão da educação no país. Segundo o autor, a escassez de recursos financeiros e a influência dos interesses políticos na história da educação levantam o questionamento, de intelectuais defensores da educação, quanto ao modo como esse processo vem sendo conduzido e sobre a qualidade de bens sociais que o Estado brasileiro vem oferecendo a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. Retomando Bobbio (1992, p. 24-25),

[...] o problema fundamental em relação aos direitos dos indivíduos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. [...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los.

Para Leão (2006, p. 33), durante as décadas de 1980 e 1990, várias reformas da Educação Básica foram executadas no Brasil. Contudo, o autor questiona se essas reformas teriam promovido o direito à educação e afirma que, para os filhos das camadas populares, a ampliação do acesso à educação correspondeu a uma “trajetória escolar atribulada, embora tenha maior

⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

escolaridade em relação aos seus pais. Viveram uma trajetória incerta, coberta de dificuldades, feita de idas e vindas na escola” (LEÃO, 2006, p. 33).

Elas, (as reformas educacionais) sem dúvida, ampliaram o número de estudantes e os anos de escolaridade das novas gerações, o que pode levar a certo otimismo. No entanto, apesar da sua ampliação quantitativa, as desigualdades educacionais continuaram a se reproduzir e a se multiplicar (LEÃO, 2006, p. 33).

A ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no sistema de ensino gerou uma mudança no *lôcus* da desigualdade. Há permanência de desigualdades, mas também há mudanças nas formas como as desigualdades se manifestam. Se antes da expansão do sistema a desigualdade se fazia sentir principalmente pela exclusão, com a ampliação do acesso, novas formas de desigualdades passaram a ser produzidas por dentro do sistema de ensino, como reprovação, não aprendizagem, abandono, desigualdades na qualidade da oferta, entre outras.

É importante lembrar que, com o reconhecimento dos direitos sociais dos cidadãos, as pressões sociais e as disputas no campo da política, novos decretos, normas e leis educacionais foram conformando novas regras de organização do sistema de ensino. É inegável a importância da expansão da educação escolar no Brasil. Ressalta-se que é a partir da expansão da educação que o campo legislativo ganha espaço e campo político legal para a progressiva ampliação para uma educação obrigatória e gratuita. Desde os anos 1970, o Brasil apresentava um tempo de escolaridade obrigatória de apenas 8 anos, o que ficava muito abaixo da escolaridade obrigatória estabelecida por países vizinhos da América Latina, por membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por outros países de capitalismo desenvolvido. A partir da legislação marcada pela redemocratização pós-ditadura civil militar (1964-1984), o campo das políticas educacionais começou a ser tensionado para a progressiva expansão da Educação Básica, com os dispositivos da LDB 1996, que estipula que o Ensino Fundamental teria pelo menos 8 anos de duração, indicando que sua duração deveria ser ampliada; do PNE de 2001, que estabeleceu como meta a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos de duração, com início aos 6 anos de idade; da lei 11.114/05 e da lei 11.275/06, que definiram a idade de início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a ampliação da duração do Ensino

Fundamental para 9 anos. Esse movimento pavimentou o caminho para a aprovação da EC 59/09, discutida a seguir, um passo importante para a ampliação do direito à educação no país.

Após a consolidação da Constituição Federal de 1988, o cenário político de proteção à educação ganhou mais forças, surgindo marcos legislativos importantes, como a Lei federal nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDB, de 1996; o PNE, de 2001; a Emenda Constitucional 59, de 2009, e os Planos Nacionais de Educação (PNE), aprovados em 2001 (com validade até 2011) e em 2014 (com validade até 2024).

O ECA dispõe sobre todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade incompletos, distinguindo-os entre crianças (0 a 12 anos incompletos) e jovens (12 a 18 anos incompletos) (BRASIL, 1990). Segundo Salles e Moreira (2015) foi a partir do ECA que cidadãos nessa faixa etária deixaram de ser entendidos como objetos de medidas judiciais e começaram a ser reconhecidos socialmente como sujeitos que possuem todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Isso inaugura a compreensão das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, incluindo o direito à educação.

Nessa perspectiva, ou seja, de reconhecer crianças e adolescentes como pessoas em formação que possuem diferentes direitos, e que estes devem ser oferecidos pelo Estado de forma prioritária, por meio da formulação de serviços e políticas públicas, às quais devem ser destinados recursos públicos de forma privilegiada, o ECA regulamenta os direitos à vida e à saúde (artigos 7º ao 14º); à liberdade, ao respeito e à dignidade (artigo 18); à convivência familiar e à comunitária (artigos 19 ao 24); à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (artigos 53 ao 59); à profissionalização e à proteção ao trabalho (artigo 60 ao 69); e direitos individuais (artigos 106 ao 109) (SALLES; MOREIRA, 2015, p. 184).

Direcionada especificamente para a educação, encontramos, em seu Art. 55, a intitulação de os responsáveis matricularem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, sendo incorporado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que após a Emenda 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos na rede escolar, e sua permanência até 17 anos de idade.

Ficou exposto que o Conselho Tutelar atenderá crianças e jovens em duas hipóteses: a) sempre que os direitos reconhecidos em lei forem ameaçados ou violados (seja pela ação ou omissão da sociedade ou do Estado; pela falta,

omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou mesmo em virtude da conduta da própria criança ou adolescente); e b) em casos de ato infracional praticados por criança. O órgão atuará, ainda, especificamente na área educacional em: a) maus-tratos envolvendo seus alunos; b) reiteração de faltas injustificadas; c) evasão escolar; e d) elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990). O Conselho Tutelar se constitui, portanto, como um órgão fundamental para a proteção contra qualquer ato de violência contra as crianças e os jovens, mas também como uma instância de proteção e garantia de direitos, entre eles, o direito à educação.

Para efetivar esse trabalho em rede e o direito à educação, o ECA confere ao Conselho Tutelar o poder de:

Requisitar serviços públicos na área de educação (artigo 136, III, "a"). Considerando os direitos assegurados aos estudantes, as requisições podem ter como objeto a vaga escolar e todos os insumos previstos em lei (transporte, alimentação, materiais didáticos etc.). Caso o Conselho Tutelar não seja atendido, compete-lhe representar junto à autoridade judiciária (artigo 136, III, "b") por descumprimento injustificado de suas deliberações. Isto caracteriza infração administrativa, cuja pena é de multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (artigo 249); advertir formalmente os pais ou responsável em casos de faltas escolares injustificadas, evasão e elevados níveis de repetência (artigo 136, II e 129, VII) (BRASIL, 1990).

Em resumo, o ECA procura garantir proteção integral à infância e adolescência, e juntamente com a Constituição Federal de 1988, busca oferecer um arcabouço legal que proporciona condições para que todos possam ter acesso às instituições escolares e se desenvolvam plenamente nessa área. Nesse contexto, direitos são garantidos, assim como a possibilidade de os cidadãos de requisitá-los administrativamente pelo Conselho Tutelar ou judicialmente, por meio das sanções previstas para a família e para o Estado no caso de violações de direitos por ação ou omissão. Contudo, como explicar, com todo esse arcabouço legal que protege o direito à educação, a não universalização do ensino obrigatório no Brasil?

A pesquisa de Silveira (2012) apresenta uma indagação muito relevante sobre esse assunto:

"[...]o Judiciário, quando demandado, reconheceu que a administração pública tem se omitido na concretização dos direitos educacionais?". A esta questão adicionaríamos outra: alguém foi punido por violar os direitos assegurados à criança e ao adolescente, considerando que o

ECA prevê ações de responsabilidade nos casos de não oferecimento ou oferta irregular de alguns serviços educacionais e penas pecuniárias por infração administrativa? Não há menção a punições nos dados apresentados pela autora, nem aos mandatários governamentais, nem a pais ou responsáveis (SILVEIRA, 2012, p. 192).

O questionamento sobre a ausência de punição indica, sobretudo, a necessidade de reflexão sobre a responsabilização das instâncias do poder público constitucionalmente incumbidas de oferecer a educação escolar. A aprovação da Emenda Constitucional 14/1996 trouxe a reformulação das definições das responsabilidades dos diferentes níveis de governo, do atendimento das necessidades educacionais, a obrigatoriedade e o financiamento da educação, decretando uma parcela fixa de 15% dos recursos fiscais dos Estados e municípios para o Ensino Fundamental obrigatório (BRASIL, 1996). Segundo Alves e Araújo (2006), houve uma inovação no financiamento da educação, no que concerne à distribuição dos recursos, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com Abrahão (2005, p. 843), o FUNDEF:

[...] reafirmou a necessidade dos estados, do DF e dos municípios de cumprirem os dispositivos da Constituição de 1988 relativos à vinculação de 25% de suas receitas de impostos, e daqueles recursos que lhes forem transferidos automaticamente, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, além de obrigar esses entes federados, a partir de 1998, a alocarem 60% desses recursos no ensino fundamental, ao estabelecer a subvinculação de 15% daquelas receitas para esse nível de ensino.

Para Alves e Araújo (2006), essa reorganização na distribuição dos recursos destinados à educação expressou uma prioridade no Ensino Fundamental, em detrimento de outras etapas da Educação básica.

Todavia, essa decisão não ocorreu por acaso e tão pouco foi localizada. Decorreu de orientações mais amplas de dimensão internacional, com fortes efeitos na política educacional no Brasil, iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (ALVES; ARAÚJO, 2006, p. 3).

Segundo os autores referenciados, a focalização dos recursos para o Ensino Fundamental acabou marginalizando o Ensino Médio, deixando de atender as necessidades de financiamento para esse nível de ensino. “Materializando por mais de uma década uma política de negação dos direitos educacionais e sociais de milhares de adolescentes de 15 a 17 anos” (ALVES;

ARAÚJO, 2006, p. 3). Para Theodoro (2002) e Delgado et al. (2002), uma política de focalização, dentro da perspectiva neoliberal que estava presente na época, apresenta-se com o objetivo de buscar maior eficiência nos gastos, defendendo que a focalização permitiria o direcionamento dos gastos sociais apenas nos grupos mais necessitados.

Nessa perspectiva, percebe-se que apesar da inovação na distribuição dos recursos para o financiamento da educação e a regulamentação das responsabilidades dos municípios, Estados e da União, a EC 14/96, ao formular o FUNDEF, trouxe uma focalização do financiamento da educação e teve como consequência a restrição na abrangência das políticas sociais, justificando-se pela contenção dos gastos e um melhor controle do Estado. Essa focalização resultou na ausência de políticas que contemplassem o financiamento da Educação Infantil e do Ensino Médio entre 1996 e 2006.

Já a LDB, consolidada após anos de disputas, reafirma a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, reforçando o princípio de gratuidade inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996). A obrigatoriedade do ensino foi ampliada com a Emenda 59/2009, que estipulou a expansão da idade obrigatória da Educação Básica dos 4 até os 17 anos de idade. Ela modificou o Art. 208, inciso I da Constituição Brasileira de 1988, para “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

“Apesar de a Emenda ser de 2009, apenas no ano de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013, os dispositivos da LDBEN foram modificados” (ARAÚJO; CASSINI, 2017, p.567). É importante ressaltar, neste ponto, que ao expandir a obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, a EC 59/09 modificou o critério para a definição da obrigatoriedade do ensino, pois o texto anterior da CF aprovada em 1988 definia a obrigatoriedade vinculada a uma etapa de ensino, o Ensino Fundamental, e a EC 59/09 vincula a obrigatoriedade à faixa etária dos estudantes.

Em 2014, após vários debates políticos e conferências realizadas pela CONAE⁶, foi aprovado do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, pela Lei nº 13.005, de 2 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O PNE é resultado de disputas políticas entre diversos grupos de interesses envolvidos na tomada de decisão sobre as prioridades da agenda política. Souza e Gouveia (2010), ao analisar as proposições finais no documento final da CONAE 2010, comparando-o com as indicações presentes no PNE, apontam os desafios pela consolidação das metas aprovadas nas conferências realizadas nos espaços de democracia representativa brasileira, em disputa pelas concepções de educação pública, o papel do Estado, etc. Esses desafios permearam a disputa pelo campo formal de elaboração da legislação educacional, tal como os debates sobre a necessidade da ampliação de recursos financeiros para a educação, contexto que, segundo os autores citados, foi permeado por embates e disputas políticas.

Chama-se a atenção aqui para este processo, pois, se o campo de forças presente na etapa nacional da CONAE permitiu a retomada do princípio da exclusividade de recursos públicos para a escola pública, isso não se fez como consenso” (GOUVEIA; SOUZA, 2010, p. 795).

Os mesmos autores ainda complementam que

Essa diferença de ênfase entre o PNE e o documento da CONAE tem pelo menos duas explicações. Primeiro, a questão da falta de recursos para garantir o cumprimento das metas do PNE estava bastante fundamentada no Projeto de Lei n. 4.155/98 apresentado como proposta da sociedade civil. O que explica, em parte, o veto àquela meta é a hegemonia de uma concepção de política educacional, cujo diagnóstico dos problemas educacionais sustentava-se na tese de que estes problemas eram decorrentes da qualidade dos gastos e não da quantidade de recursos. Isso era um diagnóstico presente não apenas no discurso da política educacional brasileira, mas também um dos eixos das reformas educacionais em curso na América Latina, ao longo da década de 1990 (GOUVEIA; SOUZA, 2020, p. 795).

A CONAE proporcionou a discussão sobre os padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação pública, quando o Conselho Nacional de Educação apresentou uma proposta para ampliação e aplicação do inciso IX do artigo 4º da LDB 96, que trata sobre o assunto. Gouveia e Souza (2020) mostram que esse cenário pós-CONAE trouxe impactos nas condições de financiamento,

⁶ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional.

o que pode significar restrições de investimento em ampliação do atendimento escolar e das condições de qualidade da oferta, em virtude de restrições orçamentárias.

Em seu documento final, a CONAE 2010 avançou, quando trouxe a concepção de gestão democrática vinculada à ampliação do direito à educação, qualidade social e inclusão.

O documento final também apresenta outra abordagem de uma questão sempre preocupante na organização e gestão da educação: as condições de qualidade. Enquanto o PNE focalizava suas metas na necessidade de se ampliar condições materiais, especialmente de informatização das escolas e redes de ensino, assim como de suporte ao planejamento e avaliação, a CONAE, elenca uma variedade de elementos que intervêm na qualidade educacional, organizados em quatro planos: plano do sistema (bibliotecas, condições materiais das escolas, laboratórios, salas equipadas, etc.); plano da instituição educativa (projeto pedagógico, disponibilidade de docentes para todas as atividades curriculares, mecanismos de participação da comunidade e dos estudantes na organização escolar etc.); plano do/a professor/a (formação adequada às funções, qualificação constante, salário e carreira docente que valorizem o professor etc.); plano do/a estudante (condições de acesso, permanência e aprendizagem, condições que respeitem as diversidades do grupo discente, condições de acessibilidade etc.) (GOUVEIA; SOUZA, 2020, p. 801).

Contudo, segundo os próprios autores, o documento final da CONAE não demonstrou ter lidado de forma objetiva com o campo do financiamento e gestão da educação: mesmo que aponte para a ampliação do investimento, fortalecimento de mecanismos de controla social e para democratização da gestão da educação, não indica alternativas concretas para a efetivação do sistema almejado. Porém, tal documento foi um importante instrumento de redefinição da política educacional, contendo elementos para a construção de um novo Plano, ampliando o campo de disputa construído na CONAE para os espaços formais de elaboração da legislação educacional, chegando ao PNE 2014, que visa a estabelecer metas para a realização dos deveres do Estado em relação à Educação. Observando o art. 214 da CF 88, encontramos a seguinte disposição sobre o PNE:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III -

melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O olhar sobre o PNE, a partir do objetivo desta pesquisa, encontra um esforço para ampliação do atendimento escolar, sobretudo a partir das metas 2, 3 e 8. A meta 2 define

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Mesmo a meta 2 não fazendo referência direta à faixa etária analisada aqui, o esforço da busca que 95% dos alunos concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada afeta diretamente os jovens de 15 a 17 anos que ainda se encontram com distorção idade-série matriculados na etapa do Ensino Fundamental.

Já a meta 3 prevê “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). Aqui encontram-se duas questões diferentes, mas associadas. A primeira indica a necessidade de garantir que todos os adolescentes de 15 a 17 anos de idade estejam atendidos pela escola; e a segunda estabelece que pelo menos 85% deles estejam matriculados no Ensino Médio, ampliando o percentual de adequação entre idade e série e de atendimento desses jovens na última etapa da Educação Básica.

A meta 8 apresenta questões sobre a redução das desigualdades de oferta escolar, bem como as desigualdades relativas ao acesso, permanência e conclusão da educação, tendo como objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres. Também busca igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Porém, os indicadores de acompanhamento das metas disponíveis no site do MEC, para o PNE, indicam que em 2020, entre os jovens de 15 a 17 anos, cerca de 15,7% ainda estavam fora da escola. Ainda, apenas 55,3% dos jovens de 15 a 17 anos tinham concluído o Ensino Médio ou estavam cursando essa etapa da Educação Básica. Mesmo após quatro anos da data limite para cumprir a meta de universalização do atendimento escolar para essa faixa etária, os dados indicam que há uma grande distância entre o que foi estabelecido e as condições de oferta e atendimento escolar.

A constatação das distâncias entre os direitos anunciados e realizados não diminui a importância ou necessidade de enunciar direitos. Ao contrário, mostra que a realização deles e a ampliação da oferta escolar não pode ser concebida como resultado direto de mudanças na legislação, mas a legislação que enuncia e positiva o direito pode ser utilizada como instrumento de reivindicação da sua realização por diferentes parcelas da população, e pode se tornar um instrumento de indução de políticas.

Silva (2020) mostra, ainda, que desde 2004 a matrícula na última etapa da Educação Básica vem decaindo. A autora relata que, ao final do século XX, o Ensino Médio atendia menos de 25% da população da faixa etária em idade apropriada. Esse cenário se expandiu em 2004, quando o atendimento de jovens entre 15 e 17 anos chegou ao seu ápice, de aproximadamente 9 milhões, pouco mais de 50% da população dessa faixa etária. “A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões” (SILVA, 2020, p. 275). Ao verificar os dados, visto o cenário conflitante entre a ampliação da obrigatoriedade escolar até os 17 anos e a diminuição da matrícula, a autora constatou que a queda da matrícula é marcada majoritariamente por jovens de 18 anos ou mais, quando a obrigatoriedade escolar acaba.

A análise desses dados permite observar a defasagem escolar presente nos anos finais da Educação Básica. Silva (2020) observa que 44,7% dos jovens em idade considerada adequada para concluir o Ensino Médio estão ou em etapas anteriores, por consequência de abandono ou reprovação, ou estão fora da escola.

Pode-se constatar, assim, como o Brasil avançou em sua legislação em matéria de reconhecimento de direitos, o que não pode ser minimizado – mas, ao mesmo tempo, como estamos longe de

estabelecermos um patamar que seja condizente com esses valores, princípios e normas, os quais, em última instância, expressam o desejo de milhares de brasileiros (CURY, 2008, p. 216).

Os avanços que Cury (2008) faz referência fizeram com que o direito à educação se tornasse, hoje, um direito público e subjetivo, “juridicamente protegido no âmbito do ensino obrigatório, e da educação escolar” (CURY, 2008, p. 295). A concepção de direito público subjetivo, segundo Araújo e Cassini (2017) surgiu na Alemanha⁷, da necessidade de um Estado comprometido com o cumprimento dos direitos sociais anunciados. Já no Brasil, a educação passou a ser concebida como direito público subjetivo, obrigatório e gratuito a partir da Constituição Federal de 1988. Contudo, a noção de direito público subjetivo tem como limite a *garantia* circunscrita ao ensino obrigatório. Sendo assim, alunos que não conseguem concluir a Educação Básica aos 17 anos se veem sem a obrigatoriedade do Estado para com sua vida educacional, embora tenham a garantia da oferta pública e gratuita.

Nessa discussão, Araújo e Cassini (2017) defendem que não basta enunciar a educação como um direito: é necessário adaptar a legislação para caracterizá-la como a noção jurídica de serviço público. É necessário que a legislação se adapte à sociedade e suas demandas por políticas. A sociedade é mutável, transformando-se com o passar do tempo, assim como os indivíduos que a ela pertencem. Sendo assim, a educação precisa acompanhar essas transformações sociais por meio de formulação de políticas educacionais sancionadas pelo Estado a partir da legislação.

Depreende-se, portanto, que no âmbito do Estado Democrático de Direito, torna-se necessário pensar as novas demandas que se apresentam à educação a partir da ampliação dos direitos sociais, e, logo, do direito à educação. É, pois, importante refletir que, inserir grupos historicamente excluídos da educação em razão de condições sociais, culturais e econômicas deficitárias em um modelo institucional que não é democrático, pode acabar por excluir parcela desses alunos, que não têm suas demandas atendidas (ROSA; LOPES; CARBELO, 2015, p. 176).

Os autores supracitados não negam a importância da expansão da educação obrigatória, mas questionam em quais condições os jovens antes excluídos foram incluídos nos bancos escolares. Refletindo sobre o art. 206 da

⁷ Em 1919 instituiu-se, na Alemanha, a Constituição Alemã de Weimar, promulgada em 1919, que instituiu a Primeira República alemã, fruto da Pós-Primeira guerra Mundial.

CF 88, que declara a igualdade de condições para acesso e permanência dos alunos na escola e sobre as diversas demandas sociais a serem atendidas, podemos afirmar que a organização da escola e a aplicação da lei estão adaptadas a tais demandas? A expansão da educação possibilitou o ingresso de alunos de várias origens sociais, o atendimento a grupo de estudantes diversificados e uma escola que era voltada à elite abriu portas para os jovens das camadas populares. Porém, quando pensamos na inclusão desses alunos para além das matrículas no sistema de ensino, percebemos que as políticas educacionais de acesso não vieram acompanhadas de políticas de permanência e qualidade, ocasionando um cenário com diversos obstáculos a serem enfrentados, inclusive pelos estudantes.

Para Cury (2008), mesmo com a inclusão de grupos historicamente excluídos, a educação continua os excluindo. O autor chama esse fenômeno de inclusão excludente, incluindo os indivíduos de forma precária nas diferentes dimensões de existência social, enquanto os priva de determinados direitos e bens sociais. Assim, determinados grupos têm a possibilidade de acessar a escola, mas são privados de uma educação de qualidade que lhes possibilite concluir a Educação Básica.

E, no atingimento da qualidade, as coisas beiram o fracasso. Mais ainda, os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela (CURY, 2008, p. 217).

Nesse contexto, Oliveira (2007) analisa a interação das políticas educacionais que buscavam expandir a educação brasileira com a dinâmica social do país, considerando que a universalização do acesso ao Ensino Fundamental movimentou as políticas educacionais e fez com que as demandas por educação, também que as desigualdades mudassem de lugar. Assim, passaram “[...] a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica, notadamente do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2007, p. 666). Isso gerou uma tensão entre o sistema educativo em processo de ampliação por vagas e qualidade *versus* uma agenda política e

econômica conservadora, centrada na manutenção de desigualdades e privilégios. Segundo Oliveira (2007, p. 666),

Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.

Assim, segundo Oliveira (2007), o lócus de exclusão muda, e o acesso começa a ser democratizado, fazendo com que parcelas da população, antes excluídas, comecem a concluir o Ensino Fundamental e frequentar o Ensino Médio, deixando de ser um privilégio para alguns grupos sociais. Contudo, o processo de universalização do Ensino Fundamental e a busca pela expansão do Ensino Médio levantaram alguns questionamentos sobre a qualidade da educação e sobre sua necessidade de se adaptar à diversidade do novo alunado, suas necessidades e expectativas educacionais.

Diante dessas questões, Oliveira (2007) afirma que, para entender as novas necessidades educacionais, é necessário enfatizar a positividade, que a busca pela democratização e expansão do ensino, representa para que seja possível compreender que, agora, os desafios são outros, não somente o acesso às escolas.

Agora a desigualdade é outra, entretanto, se não percebermos que a desigualdade é outra, não estaremos preparados para enfrentá-la adequadamente. Paradoxalmente, mais educação gera demanda por mais educação. Esse é o ponto que procurei assinalar com força neste texto. A universalização do ensino fundamental gerou duas novas demandas populares por acesso à educação. Uma materializada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, implodindo, ironicamente, a vertente de economia de recursos que originou parte das políticas de correção de fluxo. A vertente que prosperou foi a democratizadora, por mais educação, para maior número de pessoas, por mais tempo (OLIVEIRA, 2007, p. 686).

O autor ainda faz referência a uma segunda demanda, à qualidade da educação. “No momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado” (OLIVEIRA, 2007, p. 686). Assim, a pesquisa não nega a importância da expansão da educação, compreendendo sua importância para a sociedade e valorizando que a redemocratização do ensino trouxe grandes conquistas, como a inclusão de

indivíduos historicamente excluídos do seu direito à educação. A questão levantada, agora, é o surgimento de uma nova demanda educacional, a superação de uma nova exclusão gerada pela evasão, abandono e reprovação, pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente. Em grande medida, esses desafios estão associados às desigualdades na qualidade e nas condições de oferta escolar.

Em suma, o direito à educação teve um longo histórico de luta política até chegarmos ao conceito protegido por Lei hoje, que compreende a Educação Básica como direito público subjetivo dos 4 aos 17 anos de idade. Esse histórico contribui para compreender quem constitui os grupos que vêm sendo sistematicamente excluídos dos bancos escolares: não brancos, moradores de bairros periféricos e do campo, meninos, jovens e adultos com mais de 17 anos, indivíduos que se encontram em situações de pobreza. Quando essas características se acumulam nos mesmos indivíduos, há uma tendência de ampliação das situações de exclusão. Em um primeiro momento, com a negação do acesso às escolas aos grupos citados; posteriormente, com a expansão da educação obrigatória a esses indivíduos, antes excluídos, sem o acompanhamento de políticas de permanência e conclusão da educação que buscassem promover maior qualidade nas trajetórias escolares, causando o que Cury (2008) traz como o fenômeno da inclusão excludente.

Não se nega a importância da expansão da educação obrigatória no Brasil. Porém, ressalta-se a necessidade de as políticas educacionais observarem as mudanças de demandas educacionais causadas por esse processo, como a necessidade de políticas para permanência, conclusão e qualidade escolar. Com a expansão da educação obrigatória e a inclusão de grupos historicamente excluídos do acesso à escola, as demandas educacionais mudam do campo do acesso escolar para o campo da necessidade de condições de permanência e conclusão das trajetórias escolares para o novo alunado que ingressou nas escolas.

2.1 DIREITO À DIFERENÇA E DIREITO À IGUALDADE NO DIREITO À EDUCAÇÃO

O primeiro passo para pensar a dialética entre o direito à diferença e o direito à igualdade, dentro do direito à educação, é a compreensão de que essa não é uma relação simples. Segundo Cury (2002), é necessário fazer a defesa da igualdade como um princípio de cidadania. “A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença” (CURY, 2002, p. 255). Para além disso, a igualdade é o norte pelo qual as pessoas lutam para reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias.

Crahay (2000) ressalta que as concepções de justiça e eficácia não são concebidas de maneira consensual. São termos polissêmicos e dependem das teorias que os sustentam. Não é o objetivo deste texto apresentar as diferentes concepções de justiça, mas entendê-las a partir das reflexões de Crahay (2000), que pode contribuir para as análises sobre produção de desigualdades educacionais e o papel da escola na lógica de uma justiça corretiva. A perspectiva do autor traz uma importante crítica à concepção de justiça meritocrática e reflexões sobre uma concepção de justiça corretiva, no intuito de corrigir injustiças. Segundo o Crahay (2000, p. 41),

De acordo com a primeira concepção (justiça meritocrática), convém que na escola, assim como na sociedade, todos sejam recompensados ou valorizados consoante os méritos próprios. De acordo com a concepção oposta (justiça corretiva), cabe à escola promover a igualdade máxima para todos ao nível das competências dominadas. Para alcançar este objetivo, é preciso, acima de tudo, evitar aumentar as desigualdades de origem natural e ou social que se observam, infalivelmente, entre os alunos.

De acordo com o mesmo autor, a concepção de justiça corretiva e sua ética igualitária surgiram com o objetivo de oferecer, a todos os alunos, o mesmo ensino, sendo legítimo nesse processo reclamar, para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, um suplemento de atenção, com o objetivo de proporcionar, ao final da vida escolar, as mesmas condições de conhecimentos aos alunos (CRAHAY, 2000). Assim, a partir da perspectiva da justiça corretiva, não seria justo ofertar apenas o acesso à matrícula escolar, atendendo apenas a igualdade de oportunidades e tratamento, sendo necessária a formulação de

políticas que proporcionem condições para que diferentes alunos consigam construir suas trajetórias escolares e concluir a Educação Básica da forma menos desigual possível.

O autor não trata do caso brasileiro, mas seria possível considerar que a CF/88, ao definir a igualdade de condições ao acesso e permanência dos alunos na escola e a garantia de padrão de qualidade como princípios da educação nacional (Art. 206), apresenta elementos que podem ser relacionados à perspectiva de uma justiça corretiva. Por outro lado, quando a CF/88 estabelece como um dos deveres do Estado a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um (Art. 208), verifica-se uma influência da perspectiva meritocrática, que atribui exclusivamente ao mérito individual a explicação pelos resultados escolares.

Santos (2019) afirma que, ainda hoje, a lógica que permeia as escolas é a ideologia do mérito presente na justiça meritocrática. Essa concepção de justiça mascara a influência das origens e condições sociais dos alunos, acreditando que todos partem do mesmo ponto e que chegam aonde chegam a partir de seus esforços individuais. Essa teoria apresenta fortes incongruências internas, já que, em um país como o Brasil, entre outros, que sofre as duras consequências da desigualdade social, os jovens encontram-se em situações desiguais ao ingressarem na vida escolar obrigatória.

Para Cury (2002), em muitos casos, a realização do que está estabelecido na lei entra em choque com as condições sociais e de funcionamento da sociedade, em face aos estatutos e políticas por ela reconhecidas. Reconhecendo que diante da desigualdade social existe uma enorme dificuldade em instaurar um regime em que as políticas aconteçam no sentido de diminuir as discriminações, a lei não é um instrumento linear de realização dos direitos sociais, pois a legislação acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países.

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação com um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p. 249).

É importante compreender que, em uma sociedade desigual, as políticas não chegarão da mesma forma a todos os alunos. Crahay (2000) indica que uma forma mais justa de colocar a legislação em prática pode se estabelecer a partir de uma justiça corretiva, reclamando mais aos mais necessitados para que, no fim do processo educativo, todos os alunos possam alcançar ou chegar o mais próximo possível da igualdade de possuírem as mesmas condições dentro da sociedade. Para promover a justiça, é necessário combater as injustiças identificadas naquela sociedade. Dentro desse cenário, Cury (2002) reflete sobre o absurdo de pensar em uma igualdade absoluta para impor uniformemente as leis sobre todos os sujeitos, sendo necessário que as políticas compreendam que a escola é um espaço de sociabilidade das diferenças e da diversidade. “Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela” (CURY, 2008, p. 217).

Segundo Ribeiro (2014), o mérito pressupõe perdedores na competição.

Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória?” (RIBEIRO, 2014, p. 6).

Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores?

[...] a escola mais justa não é somente aquela que anula a reprodução das desigualdades sociais e promete o mérito puro, mas é também aquela que garante o mais alto nível escolar ao maior número de alunos e sobretudo aos menos favorecidos e mais fracos. Aqui, a igualdade de oportunidades deixa lugar para a igualdade de performances (de base) e à elevação do nível dos mais fracos (DUBET, 2004, p.37).

Segundo Spozati (2000, p. 31), “o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças”.

Contudo, isso não é uma tarefa fácil, já que a heterogeneidade é sensível, visível e perceptível, o que não ocorre com a igualdade. “Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença” (CURY, 2002, p. 255).

Nesse sentido, o direito à diferença não é sustentado, se negado o direito à igualdade. Assim, segundo Cury (2002), estamos diante de um indivíduo que, como pessoa humana, o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas também de um ser concreto, cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. “Por isso, os Estados democráticos de direito zelam em assinalar as discriminações que devem ser sempre proibidas: origem, raça, sexo, religião, cor, crença” (CURY, 2002, p. 255).

Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor uniformemente as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar (CURY, 2002, p. 256).

Nesse contexto, o direito à diferença se fortalece dentro do direito à educação, partindo do conceito de igualdade de conhecimento de Crahay (2000), em que o ensino deve ter o objetivo de atingir a todos, para que, ao final de suas trajetórias escolares, os indivíduos sejam menos desiguais quanto possível. Assim, o autor considera relevante ressaltar que não existe oposição entre igualdade de conhecimentos construídos ao longo da vida escolar e o tratamento das diferenças individuais concretas, que são compreendidas como características pessoais.

Crahay (2000) assinala a importância da noção de equidade como fundamental para uma justiça corretiva centrada na garantia de conhecimentos e competências essenciais. Ela deve ser desenvolvida em processos escolares que reduzam os fatores de discriminação e promovam dispositivos de aprendizagem colaborativa, de forma a assegurar que a heterogeneidade promova efeitos positivos para todos. Há um princípio de solidariedade e de mistura social que orienta a reflexão do autor sobre a igualdade de conhecimentos e o direito à diferença, sustentando a importância das condições de oferta escolar para a produção de uma educação que promova a correção das desigualdades.

Em diálogo com essa perspectiva, Soares (2013, p. 10-11) considera que

[...] o direito à igualdade pressupõe, e não é uma contradição, o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A

desigualdade pressupõe uma valoração de inferior e superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa, e, portanto, estabelecemos quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. Isso é desigualdade. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes.

Olhar para as diferenças entre os estudantes a partir da perspectiva de valorização do que é superior e inferior cria uma relação de desigualdade nas escolas, resultando também em segregação escolar, entendida como “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, notadamente sexual, religioso, étnico, etc.” (COSTA; BARTHOLO, 2014, p. 1184). Esse contexto torna a escola um ambiente de construção de novas desigualdades e de injustiças escolares.

3. JUVENTUDES BRASILEIRAS E AS DIFERENTES CONDIÇÕES DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Existem muitas abordagens sobre a configuração individual e coletiva que assume a categoria juventude. “Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (DAYRELL, 2003, p. 41). Segundo Silva e Oliveira (2016), jovens são sujeitos que frequentam a escola, aceitam-na e ao mesmo tempo a negam, sendo co-construtores dos modos como a escola reproduz e é representada. Para a UNESCO, “a juventude tem significados distintos para as pessoas de diferentes estratos socioeconômicos e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias” (SILVA; OLIVEIRA 2016, p. 26). A juventude não é e não pode ser tratada como um processo exclusivamente cronológico, como algo que acontece após a infância e anterior a vida adulta, anulando as condições culturais e sociais dos sujeitos. Segundo Silva e Oliveira (2016, p. 8),

Essa abordagem restrita potencializa as estereotípias a partir das quais de naturaliza e padroniza a condição como construção marcada por itinerários diferenciados, relacionados às condições históricas e sociais em que cada sujeito se situa em relação aos outros e a si próprio.

A juventude é então algo mutável, uma construção social de juventudes, no plural, percebendo e reconhecendo a diversidade de condições em que esses jovens produzem e reproduzem identidades variadas. Sendo assim, a partir das condições presentes, cada indivíduo presencia diferentes oportunidades de vivências, com mais ou menos privilégios, existindo distintas maneiras de pertencer à sociedade. Nesse sentido, Silva e Oliveira (2016) compreendem que observar a juventude no singular expressa uma condição geracional ou populacional. Já o plural, *juventudes*, possibilita reconhecer os sujeitos em face da sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam como o *mundo da escola*.

Segundo Oliveira (2016, p. 20), “a juventude é uma categoria que ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos”, e reafirma a importância de ressaltar a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. Para o autor, as

condições sociais, a diversidade cultural, a diversidade de gênero, e até mesmo as diferenças territoriais “se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude” (OLIVEIRA, 2013, p. 20). Torna-se importante compreender que os critérios para delimitar as juventudes não são naturais, mas sociais, sabendo que a juventude é uma construção social.

Para Ribeiro e Alves (2018, p. 306, grifo dos autores),

A juventude, enquanto categoria inventada e construída, carrega discursos dos mais díspares. Considerando o fenômeno estudado, a noção conceitual precisa ser refletida com muito cuidado. Os sociólogos da juventude estão de acordo que é mais pertinente utilizar a expressão “juventudes”.

Os autores discutem, ainda, a pluralidade de critérios para a definição do conceito de juventudes, e consideram equivocadas as controvérsias entre critérios baseados em faixas etárias ou em aspectos sociais e culturais que caracterizam essa fase da vida. As aparentes dicotomias entre as perspectivas assinaladas mascaram o fato de que, “seja como fase de vida, seja como experiência juvenil, a juventude moderna é ‘um produto da modernidade’” (RIBEIRO; ALVES, 2018, p. 309, grifo dos autores).

Logo, ao pensar sobre a situação dos jovens analisados nesta pesquisa, considera-se que são sujeitos vivenciando diferentes juventudes em processo de construção identitária. Stoski e Gelbcke (2016) defendem, a partir desse contexto, que não é possível pensar em uma escola que atenda aos sujeitos em sua integridade sem reconhecer quem são esses sujeitos. É necessário pensar sobre a ideia de juventudes presentes dentro da escola para saber qual ambiente educacional é necessário construir.

Para Dayrell (2007, p. 1117), “o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade [...] O que torna mais difícil para a escola perceber o que ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer”. O autor ainda completa a ideia, afirmando que a escola tende a não reconhecer o *jovem* existente no *aluno*, muito menos compreender a sua diversidade, seja étnica, sexual, de gênero, entre outras expressões que o jovem apresenta. Ao analisar essa relação entre a juventude e a escola, é crucial que esta última compreenda a realidade do sujeito dentro de sua diversidade para que consiga estabelecer um diálogo entre a escola e as diferentes juventudes apresentadas. Não significa tratar os jovens como iguais, desconsiderando a pluralidade, mas reconhecê-

los em suas especificidades. Reconhecê-los como jovens, em sua diversidade, em um momento de construção de identidade, de projeções de suas vidas, autonomia, inclusão e reconhecimento social para, assim, oferecer o que cada um necessita. É preciso

Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico racial e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como tais juventudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar (STOSKI; GELBCKE 2016, p. 36).

Dayrell (2007, p.1108) ressalta, ainda, que é importante situar o lugar social desses jovens, o que pode condicionar, em partes, os limites e possibilidades a partir dos quais se constrói uma determinada condição juvenil, entendendo que os diversos contextos nos quais esses jovens estão inseridos possuem características diferentes. O autor traz, também, uma reflexão sobre a condição de classe, sobre os jovens das camadas populares que enfrentam sua condição da juventude em contextos permeados pela situação de pobreza, criando uma dupla condição. Para Dayrell (2007), isso interfere diretamente na trajetória de vida e de possibilidades desses jovens. “Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p.1109).

Segundo Dayrell e Jesus (2016, p. 409) idade, gênero, raça, o fato de os jovens serem, em grande maioria, filhos de trabalhadores, entre outros aspectos, são dimensões que interferem na trajetória escolar de cada um deles. Os autores também trazem a reflexão sobre o senso comum, que atribui as condições de fracasso ou sucesso escolar diretamente ao aluno, resultado do ideal da justiça meritocrática. Mais claramente falando, quando um jovem, em condições desprivilegiadas, constrói uma trajetória escolar atípica, com interrupções, atribui-se ao fato dele ser pobre. Muitas vezes, o estudante acaba sendo responsabilizado individualmente pelas experiências de fracasso escolar, como se as condições de oferta escolar e as barreiras para o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da escolaridade não exercessem influência sobre a reprovação, abandono, evasão. Esse discurso acaba por transferir o fracasso da política educacional e da forma de organização dos sistemas de ensino

exclusivamente para o aluno, minimizando as responsabilidades do Estado e das políticas educacionais com a promoção de condições de qualidade para todos os alunos.⁸

É necessário reconhecer a importância da ampliação do direito à educação, da expansão da oferta, da inclusão de parcelas da população historicamente excluídas, que abriu as portas da escola para uma diversidade de jovens em diferentes contextos sociais e econômicos. Ao mesmo tempo, verifica-se a diversificação da oferta, com condições de qualidade muito desiguais entre as escolas, financiamento insuficiente para garantir um padrão de qualidade adequado às necessidades do investimento que permita garantir um Custo-Aluno-Qualidade⁹, produção de desigualdades internas ao sistema de ensino com barreiras para o acesso aos níveis mais elevados do ensino, para a permanência e a conclusão com níveis adequados de aprendizado e desempenho. Nesse contexto de múltiplas contradições, de avanços e limites, considera-se relevante analisar as condições de produção das trajetórias escolares dos jovens que estão construindo suas juventudes e percursos escolares a partir das condições sociais e escolares desiguais. Segundo Santos (2015, p. 9),

Mesmo com a efetivação de direitos igualitários estabelecidos legalmente, ainda que o esperado seja uma ampliação de direitos com vistas a uma sociedade menos desigual ou, mais igualitária, diferentes trajetórias são realizadas. Dentre os jovens há suportes públicos ou privados que ou facilitam ou dificultam o acesso às garantias legais.

Segundo Castro e Tavares Junior (2016, p. 239), embora nas últimas décadas o país tenha experimentado um avanço nos indicadores de acesso e permanência na Educação Básica, muitos jovens com idades entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio, quando não estão fora da escola, estão em situação de defasagem escolar. Esse fato se agrava entre os jovens em condições sociais desfavoráveis; isto é, entre os mais pobres, negros,

⁸ A reflexão sobre fracasso ou sucesso escolar e sua relação com as condições sociais dos alunos cria um debate mais complexo e exige maior aprofundamento para seu entendimento. Assim, a próxima subseção deste capítulo se dedica a analisar essa relação.

⁹ O CAQ é um mecanismo pelo direito à educação que considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno, também a capacidade econômica do Brasil. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais.

moradores das periferias, cujos pais têm pouca escolarização ou sequer tiveram oportunidades educacionais.

É evidente que o que se espera da escola pública é que ela seja para todos e de qualidade, buscando cumprir os objetivos postos na legislação que defende a educação pública como um direito de todos. Segundo Dubet (2004, p. 540), “a priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras”. Por exemplo, o autor apresenta alguns questionamentos sobre princípios enunciados por uma escola que se pretende afirmar como justa:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540).

Para Dubet (2004), o debate sobre a escola justa é complexo porque se acredita que a escola deve ter tudo isso ao mesmo tempo, respondendo a todas as concepções de justiça. “O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras” (DUBET, 2004, p. 540). Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas.

Eis a necessidade de compreender as diferentes concepções de justiça e analisar criticamente seus princípios e as consequências de sua adoção. Para o autor, é fundamental empreender uma crítica séria à lógica meritocrática, garantindo o acesso aos bens escolares fundamentais para todos, sobretudo para os estudantes que são considerados *fracassados* pelo sistema de ensino. Dubet (2004) desenvolve suas reflexões considerando que os estudantes têm direito a um *mínimo escolar*, a políticas de discriminação positiva, a uma escolaridade que não engendre ampliação de desigualdades sociais, e a

trajetórias que não produzam barreiras intransponíveis para a continuidade dos estudos.

As juventudes são construídas nos contextos em que os jovens estão inseridos, com suas condições sociais, culturais, escolares, familiares, etc. As construções das trajetórias escolares sofrem grandes influências das condições de juventudes dos alunos, assim como das condições de oferta escolar, e muitas vezes as escolas não estão preparadas para receber os jovens que existem atrás dos alunos, anulando suas origens sociais e culturais, sexualidade, gênero, entre outros fatores. Esse cenário acaba levando muitos jovens à reprovação, evasão e/ou abandono escolar, causando o fenômeno do fracasso do sistema escolar, observado com mais profundidade na próxima subseção.

3.1 O FRACASSO ESCOLAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PENSADAS PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA

O fracasso escolar é um fenômeno recorrente na educação brasileira, o que leva muitos educadores e pesquisadores ao questionamento sobre as possíveis causas de sua origem. Portanto, estudar as trajetórias escolares dos alunos brasileiros implica levar em consideração fatores externos e internos que possam influenciar os percursos desses estudantes, levando-os ao fracasso ou ao sucesso escolar. Exemplos desses fatores podem ser a desigualdade social, a imagem do jovem e seus estereótipos sociais, a organização escolar, a infraestrutura das escolas, os conceitos de justiça presentes nas políticas educacionais, etc.

Segundo Ferreira (1998), a expressão fracasso pode ser entendida como perda, mau êxito e malogro. Nesse sentido, o fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como reprovação, abandono e evasão escolar. Podem-se incluir, também, as condições de não aprendizagem. Paulilo (2017) apresenta o fenômeno do fracasso escolar relacionado com as condições históricas de reprodução das desigualdades nas escolas, posto em questão por estudiosos interessados em analisar os efeitos das desigualdades sociais no ensino. Tais análises vêm rompendo com explicações fundamentadas nas aptidões naturais dos alunos e mostrando os mecanismos a partir dos quais “o sistema de ensino transforma as diferenças

resultantes da transmissão familiar da herança cultural em desigualdades de destino escolar” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9).

Os autores compreendem que os fatores relacionados à origem dos estudantes, de certa forma, condicionam seus percursos escolares, estabelecendo destinos previamente definidos e precocemente marcados. Contudo, as condições de origem não são os únicos aspectos relacionados às trajetórias. Um conjunto de fatores internos às escolas e relacionados às formas de organização dos sistemas de ensino, às barreiras e desvantagens vivenciadas pelos estudantes participam de maneira direta ou indireta na definição das trajetórias.

Segundo Jomar, Garcia e Silva (2014), o fracasso escolar é um problema frequente nas escolas e tem gerado inúmeros debates sobre sua origem no contexto educacional. Para os autores,

as causas do fracasso escolar nem sempre estão ligadas somente a fatores pertencentes ao aluno, mas também à escola, que assume sua parcela de responsabilidade, pois tem o papel de transmitir o conhecimento e de ser a facilitadora daquilo que o aluno tende a absorver (JOMAR; GARCIA; SILVA, 2014, p. 346).

As raízes do fracasso escolar nem sempre estão ligadas ao aluno, mas com as relações entre o cotidiano do indivíduo, sua condição social e seu convívio familiar.

Sobre essas questões, Patto (1999) formulou importantes contribuições na busca por romper o estigma de que o fracasso escolar é culpa exclusivamente do aluno, alertando para a presença de determinantes institucionais e sociais na produção e manutenção do fracasso, que decorrem de questões políticas, sociais, econômicas, históricas, e das concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam as práticas escolares. “O fracasso que chamamos de escolar é um fracasso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, o que significa falar de um fracasso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola” (PALMA, 2007, p. 12).

Nesse contexto, Forgiarini e Silva (2008) afirmam que o fenômeno do fracasso escolar é permeado por mitos, na tentativa de firmar uma explicação para o assunto. Um dos mitos é de que a criança carente não aprende. Segundo os autores, esse mito serve para minimizar as responsabilidades do Estado, da escola e de seus profissionais na produção do fracasso escolar. Para superar e

enfrentar esses desafios, é necessário o conhecimento sobre os determinantes do fracasso escolar.

[...] podemos afirmar que o fracasso escolar deve ser visto sob a perspectiva de totalidade, considerando os seus múltiplos determinantes, ou seja, ele é produzido pelas relações sociais, nas relações que se estabelecem entre sociedade, escola, aluno, família, prática pedagógica e políticas educacionais (FORGIARINI; SILVA, 2008, p. 23).

Os autores refletem, ainda, sobre a importância de considerar a diversidade cultural dos alunos como o ponto de partida para pensarmos o trabalho escolar, valorizando o conhecimento e a capacidade de aprendizagem de cada um. Isso porque ainda prevalece, em grande medida, a perspectiva liberal da existência do *aluno ideal* nas escolas, carregando a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar é exclusivamente responsabilidade do indivíduo. Segundo Collares (1982), a escola possui mecanismos poderosos de seletividade. Um exemplo são as avaliações, que são feitas para medir o desempenho dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar daqueles de origem social e econômica desfavorecida. Nesse sentido, a autora defende que, nessas condições, as escolas contribuem para a reprodução da desigualdade educacional e social por meio de mecanismos, como “a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político” (COLLARES, 1982, p. 25).

O fracasso escolar, uma das marcas mais evidentes da cultura escolar, explicitado pela combinação da reprovação, da distorção idade-série e do abandono, foi naturalizado ao longo da história da educação brasileira com argumentos como a defesa de que aptidões e méritos devem ser identificados e valorizados. Essa combinação de indicadores se retroalimenta no ciclo que define o fracasso escolar (UNICEF, 2021, p. 3).

Segundo Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), o uso do termo fracasso escolar tem sido questionado, uma vez que pode trazer conotações pejorativas aos alunos, prejudicando seus desempenhos escolares e sociais ao longo de suas vidas. Além disso, serve para culpabilizar os estudantes e/ou suas famílias pelo baixo desempenho acadêmico ou reprovação escolar.

Nesse sentido, Marchesi e Pérez (2004) mostram que o termo fracasso escolar pode induzir a três ideias equivocadas. Primeiro, fazendo referência à

ideia que o aluno não teria progredido no âmbito do conhecimento e do seu desenvolvimento pessoal e social durante a sua escolarização, o que não é necessariamente verdade, mesmo que o aluno não tenha concluído a Educação Básica. Segundo, remetendo o fracasso escolar à limitação da escola como uma instituição que não consegue atingir o seu objetivo educacional, o que pode contribuir para o afastamento dos alunos e das famílias e acentuar a dificuldade de aprendizagem, por levar a sociedade a desacreditar da instituição escolar. Por fim, a ideia de fracasso concentrada no aluno, eximindo a responsabilidade de outros agentes responsáveis, como a desigualdade social, família, escola, sistema educacional, o Estado e as políticas vigentes.

Para Arroyo (2000), é necessário *desescolarizar* o fracasso, defendendo que fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos presentes na sociedade de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa por todas as instituições sociais e políticas. Contudo, Arroyo (2000) ressalta que *desescolarizar* não significa inocentar a escola e seus profissionais, mas colocá-los como materialização de um sistema que trabalha a partir de uma lógica seletiva e excludente; ou seja, a escola reproduz os problemas estruturais legitimados por determinada ideologia de justiça. Entretanto, a escola não só reproduz, ela também produz novos significados e procedimentos que levam ao fracasso e podem produzir efeitos sobre as estruturas das desigualdades sociais.

O autor defende que é necessário mudar o foco do olhar para a estrutura do sistema escolar e a lógica que o inspira. “Quando aproximamos os olhares para as estruturas percebemos que o caráter excludente se mantém inalterado por ser legitimado pelas políticas pedagógicas de seletividade, como a reprovação e exclusão de alunos” (ARROYO, 2000, p. 35).

Isso porque, segundo Crahay (2000), a educação é regida pela justiça meritocrática, que legitima uma relação entre os talentos individuais e os resultados nas ações pedagógicas, ignorando as origens sociais dos alunos e suas diferentes posições de ingresso na vida escolar. Segundo a UNICEF (2021), tais práticas sustentam a cultura do fracasso escolar, confrontando diretamente o direito à educação. Ela “[...] se objetiva no direito a conhecer e a aprender, a trajetórias escolares bem-sucedidas que construam desejos e aspirações para meninas e meninos” (UNICEF, 2021 p. 4).

A partir dessa contextualização, a pesquisa trabalha o fracasso escolar como a interrupção dos percursos de escolarização por meio de reprovação, abandono, evasão, entrada atrasada no sistema de ensino e outras experiências que também produzem situações de distorção idade-série durante as trajetórias escolares dos alunos. Outra forma de fracasso escolar está associada às situações de não aprendizagem, mesmo quando os percursos regulares são mantidos, sem interrupções. Ainda, o conceito de sucesso escolar é compreendido como a conclusão da Educação Básica sem experiências de interrupção que impeçam essa conclusão. Por vezes, os estudantes passam por experiências que geram alguma forma de interrupção, mas os percursos são retomados e conseguem dar continuidade às suas trajetórias, sem que essa experiência impossibilite a permanência e a conclusão da escolaridade obrigatória.

Ainda que seja necessário definir os conceitos de sucesso e fracasso escolar de maneira inequívoca, cabe ressaltar que a observação sobre os percursos escolares indica que há múltiplas trajetórias que conciliam experiências de sucesso e de fracasso escolar dos mesmos estudantes. Em outras palavras, a análise sobre os percursos escolares demonstra que não é possível construir uma reflexão sobre sucesso ou fracasso a partir de uma perspectiva dicotômica, e exige uma compreensão mais alargada sobre a coexistência de experiências de fracasso e de sucesso ao longo da vida escolar.

Contudo, a busca pela qualidade na educação só será possível quando as políticas educacionais aproximarem seu ponto de partida da realidade social e educacional do Brasil. Essa aproximação permite o conhecimento das demandas sociais, dando base para formas mais justas, ou menos injustas de supri-las.

Nesse contexto, Walzer (2003) afirma que não se trata mais de pensar a partir do indivíduo, mas do indivíduo inserido na comunidade que é, por natureza, política. Atribui ao Estado o dever de velar para que não se violem os limites de cada esfera, defendendo que características pertencentes à esfera social, como dinheiro, cor/raça, sexo, etc., não devem interferir na distribuição dos bens da esfera educacional. Explicando de outro modo, Walzer (2003) busca estabelecer princípios para que nenhum indivíduo venha a ser tirano, usando de um bem predominante para dominar o outro; melhor dizendo, que o capital, cor de pele,

gênero, por exemplo, não sejam instrumentos de dominação, nem mesmo sejam condicionantes para acesso a bens de outras esferas, tal como saúde, educação, lazer, etc. Isso porque todos têm direito a possuir as mesmas condições de acesso aos bens sociais, independentemente da condição econômica, social e cultural de origem.

Para Walzer (2003), a distribuição dos bens sociais, tal como a educação, dentro de sua perspectiva de justiça distributiva, não pode ser feita a partir de um princípio universal de distribuição e igualdade. Nesse contexto, o autor traz o que ele chama de igualdade complexa, defendendo que a forma mais justa para a distribuição de um bem requer uma diversidade de critérios que expresse a diversidade de bens sociais e os valores que eles têm para aquela determinada sociedade. Tais critérios devem ter como objetivo evitar o monopólio de bens entre as esferas, como acima referenciado. Walzer (2003) defende que, quando um indivíduo usa de um bem de uma esfera para ter predomínio em outra, acontece a tirania. Em outras palavras, na perspectiva do autor, quando um indivíduo usa de seu poder econômico, político, social, etc., para ter acesso diferenciado aos bens como educação, saúde, segurança, entre outros, está sendo tirano. Nesse cenário, acontecem as injustiças sociais que Walzer (2003) busca evitar com sua teoria. Porém, faz-se necessário ressaltar que

O enfrentamento do fracasso escolar e dos problemas educacionais, não se dará como num “passe de mágica” ou por Decreto. É preciso que os envolvidos no processo pedagógico reflitam sobre os elementos históricos que ajudam a compreender esse fenômeno e as relações existentes com os condicionantes socioeconômico-políticos e culturais (FORGIARINI; SILVA, 2008, p. 5, grifo dos autores).

Não é possível, então, compreender o fracasso escolar sem olhar para os contextos educacionais. A escola está presente e é frequentada pelos indivíduos que compõem a sociedade. Sendo assim, não está deslocada da realidade, da organização social, das classes sociais e das contradições nela existentes. Como observado anteriormente, as desigualdades sociais dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes: nem todos conseguem explorar e desenvolver seus talentos individuais. Cada indivíduo percorre sua trajetória a partir das condições que têm acesso.

A partir desse contexto, observa-se que indivíduos em situações desfavoráveis têm seu direito à educação prejudicado duas vezes. Primeiro, que

por uma ausência de políticas que conversem com a realidade do país para promover a educação, muitos dos alunos não conseguem usufruir desse direito em condições de igualdade e qualidade. Segundo, por serem os próprios estudantes os punidos pela ausência do Estado, enfrentando dificuldades que os levam a reprovar e/ou abandonar a escola.

Qual o resultado, olhando para suas trajetórias, quando as políticas educacionais não são formuladas a partir de um olhar voltado para a realidade? O trabalho escolar a partir da lógica meritocrática não promove a justiça, ao contrário: aprofunda a desigualdade educacional. Isso porque os alunos não têm as mesmas condições sociais e os mesmos pontos de partida ao chegarem à escola, nem sempre conseguem usufruir das oportunidades oferecidas por falta de conhecimento de base e de uma carência social anterior à vida escolar. Essa carência leva o aluno a construir sua trajetória escolar com um acesso limitado a livros, internet, teatro, espaço adequado para os estudos, e até mesmo falta de pertencimento à cidade, já que muitos não ocupam os espaços da sociedade em que vivem por falta de condições financeiras, e até mesmo por falta de tempo. Muitos jovens pobres dedicam-se à vida profissional precoce, um dos fatores que os levam a abandonar a escola. Isso remete novamente ao conceito de inclusão excludente de Cury (2008), em que alunos são incluídos na escola em condições precárias, o que acaba ocasionando uma privatização do acesso a alguns bens sociais.

É possível compreender melhor esse contexto a partir dos dados da Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE (2019), que mostra que a renda é um dos fatores que determinam os percentuais de reprovação e abandono escolar dos jovens entre 15 e 17 anos. Em 2019, 11,8% dos jovens pertencentes ao grupo dos 20% da população com menores rendimentos financeiros abandonaram a escola sem concluir o Ensino Médio. Esse percentual é oito vezes menor entre os jovens pertencentes às classes mais privilegiadas, grupo dos 20% com maiores rendimentos financeiros, computando apenas 1,4% de taxa de abandono escolar.

Ainda segundo o IBGE (2019), a média de evasão escolar no Norte e Nordeste é de 9,2 %, enquanto no Sul é de 6%. “O fenômeno era maior na zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%), entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e era maior entre pretos ou pardos (8,4%) do que brancos (6,1%). (IBGE,

2019). Quanto ao atraso escolar, observa-se que 33,6% dos jovens pertencentes aos 20% com menores rendimentos estavam em situação de distorção idade-série quatro vezes mais que os jovens pertencentes ao grupo dos 20% da população com maiores rendimentos, com 8,6% dessa distorção.

Nesse sentido, Santos (2019, p. 4) afirma que “é necessário investir desigualmente entre desiguais, ampliando as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis”. Oferecer o acesso à escola a um grupo diverso de alunos, com diferentes oportunidades e avaliá-los como iguais é aprofundar as desigualdades entre eles, compreendendo que cada trajetória possui mais ou menos privilégios.

Observa-se que o Brasil tem um cenário de grandes desigualdades sociais, e que jovens pobres têm mais tendência a reprovar ou abandonar a escola durante o Ensino Médio. Isso reafirma a hipótese que o fenômeno fracasso escolar não ser uma questão de escolha do aluno, mas de uma resposta social às oportunidades, ou falta delas, que ele vivencia. Segundo Araújo e Santos (2012), existem muitas causas para um aluno abandonar a escola. São

[...] Causas que podem contribuir para a evasão escolar: [...] estrutural (localização da residência, transporte, estágio); econômica (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); cultural (influência de crenças e hábitos); social (problemas de relacionamento); conjuntural (saúde, não gostar do curso, não adaptação); educacional (despreparo dos alunos) (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 7).

Destaca-se, assim, que o fracasso escolar é um problema multifacetário, exigindo uma análise cautelosa sobre os fatores que o envolvem, para que suas causas não caiam somente sobre os estudantes, retirando a responsabilidade do Estado. Para além, percebe-se que, apesar da expansão da Educação Básica ter sido um marco importante para os cidadãos brasileiros e uma conquista valiosa de direitos sociais, principalmente após a Constituição Federal de 1988 e a Emenda 59/2009, a redemocratização da educação e sua expansão se fizeram, além de um baixo financiamento como meio, também com base em uma justiça meritocrática, com políticas preocupadas apenas com o acesso à educação, em que cada indivíduo deve vencer a partir de seu esforço pessoal. Essa lógica anula a diversidade das juventudes e a realidade do Brasil, um país com uma enorme desigualdade social. Sendo assim, a escola e as trajetórias escolares não são justas para a maioria dos alunos, criando um ambiente que

inclui para depois excluir, o que contribui para a manutenção das desigualdades e para a segregação social.

Observa-se ainda, a partir dessa discussão, que a ideologia meritocrática naturaliza o fracasso escolar e o torna responsabilidade exclusiva do aluno, diminuindo a responsabilidade da política e do sistema na hora de proteger os direitos dos cidadãos. Essa perspectiva é elucidada em uma pesquisa feita por Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), que ao entrevistarem alunos sobre suas vidas educacionais, em uma escola pública no município de São Leopoldo, perceberam, em suas falas, a internalização do fracasso escolar associado exclusivamente a eles mesmos. Os entrevistados alegaram que a falta do sucesso escolar é devida as suas dificuldades de entender as aulas, à baixa autoestima, ao desinteresse, à falta de tempo para estudar, por reprovar mesmo estudando e pela desmotivação para ir à escola. Segundo os autores, quanto maior a aderência que o aluno tem ao termo fracasso escolar, menor tende a ser o seu comprometimento com os estudos e maiores suas chances de abandonar a escola.

Segundo a UNICEF (2021), o abandono escolar resulta de fatores internos e externos à escola, e para a elaboração e execução de ações voltadas para o enfrentamento desse problema educacional, é necessário conhecer as características desse fenômeno e sua incidência sobre determinados territórios e grupos. Como afirma Nagel (1989, p. 10), “repensar a sociedade exige que, no mínimo, se tenha conhecimento sobre ela”. O mesmo caso se aplica quando se pretende enfrentar outras situações sociais, como o fracasso escolar:

Dentre os fatores externos às escolas, essa situação pode ser entendida pela eventual necessidade de realização de atividades incompatíveis com os tempos escolares, como o trabalho remunerado ou os afazeres domésticos e a gravidez na adolescência, por exemplo. No entanto, o abandono também pode ser compreendido como associado às práticas de reprovação e ao desenvolvimento de propostas curriculares desvinculadas dos interesses das crianças e dos adolescentes ou incapazes de proporcionar a atribuição de sentidos por parte de docentes e estudantes. (UNICEF 2021, p. 21).

Em 2019, segundo a própria UNICEF (2021), 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no país; mais de 620 mil abandonaram a escola, a maioria durante o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental; e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. Afirma, ainda, existir uma naturalização, nessas taxas, de um perfil específico de estudante que passa pela

escola sem aprender, sendo reprovado e/ou abandonando os bancos escolares. Exclui, em sua maioria, os estudantes em situação de maior vulnerabilidade, que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola. Segundo Pezzi e Marin (2017), esse cenário de permanência da alta incidência do fracasso escolar na atualidade é um desafio para a qualidade da educação, e impõe dificuldades individuais, familiares e sociais.

Percebe-se, a partir da discussão apresentada, que muitos alunos acabam incluídos no sistema educacional de forma precária, causando o que Cury (2008) chama de inclusão excludente, principalmente quando pensamos nos jovens fora dos estereótipos sociais pensados como os mais propensos ao sucesso escolar presente na ideologia meritocrática, um estereótipo elitizado que exclui parte da sociedade.

3.2 A SEGREGAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Refletir sobre as desigualdades educacionais e sobre o texto do direito à educação no Brasil traz um conjunto de questões que permeiam a Educação Básica obrigatória e interferem na condição de construção de trajetórias escolares dos jovens estudantes. Isso leva a pesquisa a uma análise mais profunda sobre a segregação dos alunos dentro do sistema público de ensino, entendendo, a partir de Costa e Bertholo (2014), o debate sobre segregação diretamente ligado à qualidade e equidade na educação, e de forma mais ampla, à justiça social. Utilizam-se os termos inclusão, progressividade e segmentação, de Viñao (2002), para a abordagem desse tema.

A inclusão diz respeito “ao índice de acesso e uso global por uma determinada população de um nível, ciclo, etapa, curso ou tipo de ensino” (VIÑAO, 2002, p. 37). A inclusão faz referência à capacidade do Estado de realizar o atendimento educacional às demandas sociais. “O contrário seria a exclusão, isto é, a ausência de acesso, segundo a faixa etária” (SILVA, 2020, p. 277). Por progressividade, conforme Viñao (2002), também a aferição do grau em que alunos de determinado nível, ciclo, estágio ou tipo de ensino pertencem às classes média e baixa. “Trata-se, assim, do índice que representa a distribuição, pelo sistema escolar, de estratos, classes ou grupos sociais de uma

população dada” (SILVA, 2020, p. 277). A progressividade envolve a capacidade do Estado de incorporar, na inclusão, todos os grupos sociais, especialmente os mais pobres e em condições socioeconômicas e culturais desprivilegiadas.

Além desses dois conceitos, Viñao (2002) atenta para a ocorrência de segmentação, que ocorre quando os processos de inclusão e progressividade são acompanhados da instalação de dois ou mais ramos ou métodos de ensino diferenciados, conforme os grupos sociais que acessam o sistema escolar” (SILVA, p. 277, 2020).

O conceito de segmentação traduz a implementação das reformas observadas na subseção anterior, também a reforma do Ensino Médio, proposta durante o governo Temer, com a dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional instituída no currículo do Novo Ensino Médio.

Já *segregação*, segundo o Dicionário Aurélio (2009, p. 1617), é o “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, notadamente sexual, religiosa, étnico, etc.” Essa ideia de segregação traz implícita a percepção de injustiça contra alguns grupos sociais presentes na escola. Em outras palavras, trata-se da percepção da distribuição desigual da educação de acordo com perfil do estudante, criando agrupamentos dentro da instituição escolar a partir de estereótipos preconceituosos.

Piovesan (2008) mostra que as injustiças causadas pela segregação escolar têm uma relação grave com a violação dos direitos humanos, como podemos perceber com a história de nosso país, que testemunha uma dicotomia do eu *versus* o outro.

Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o ‘outro’ como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, objeto de compra e venda (vide a escravidão) ou de campos de extermínio (vide nazismo). Nesse sentido, merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e outras práticas de intolerância (PIOVESAN, 2008, p. 888).

A autora mostra que, nesse contexto, se afirma a igualdade formal, que é uma igualdade genérica e abstrata, “sob o lema de que todos são iguais perante a lei” (PIOVESAN, 2008, p. 888). Contudo, torna-se insuficiente tratar os indivíduos de forma genérica: é necessário especificar o sujeito de direito para que ele possa ser visto com suas particularidades. Por meio dessa perspectiva, “[...] determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos,

exigem uma resposta específica e diferenciada” (PIOVESAN, 2008, p. 888). Isso significa que a diferença começaria a ser utilizada para a promoção de direitos, e não mais para a sua aniquilação.

Assim, a pesquisa buscou identificar os perfis dos estudantes que sofrem com a segregação e/ou com a segmentação escolar e acabam por construir diferentes padrões de trajetórias escolares em condições desiguais. Reconhecendo a importância das políticas educacionais e da escola de estarem em contato com as realidades dos estudantes na hora de fazer valer seus direitos por meio de políticas e ações pedagógicas, a falta desse diálogo causa um distanciamento entre a ação política e o sujeito que a ela tem direito, levando a uma decepção com a escola. Segundo Carvalho (1998, p. 37), “Se os mecanismos democráticos de governo não representam os interesses da população, gera-se o desencanto com as instituições”. Portanto, a escola precisa incluir o aluno para que ele se sinta pertencente a ela e se reconheça como sujeito de direitos, mas o que observamos, muitas vezes, é uma escola que inclui para depois excluir.

Jovens que se encontram em grupos que sofrem as consequências da segregação social, como os mais pobres, negros, homossexuais, etc., muitas vezes têm o acesso ao ingresso na escola, mas não têm condições de permanecer nos bancos escolares e construir trajetórias com qualidade. Outra realidade é construir suas trajetórias em condições de desigualdade, devido à segmentação do Ensino Médio. Essa etapa da escolaridade abrange grande parte dos jovens observados aqui, que oferta ensinamentos desiguais a diferentes alunos, caso do Ensino Médio brasileiro após a reforma, com a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017). Revela-se, portanto, uma distância do atual modelo educacional de um modelo de escola preparada para atender a diversidade, principalmente quando falamos dos jovens periféricos, negros, homossexuais, entre outras características que os fazem sofrer preconceito e discriminação. Ora, apenas a matrícula do aluno na educação obrigatória não garante a efetividade do direito à educação, visto que ela não vem acompanhada de políticas pensando a diversidade para a permanência com qualidade na Educação Básica.

Segundo Cury (2017, p. 117), “[...] a escola é um lugar de convívio com o outro: o negro, o pardo, o não crente, o pobre, o diferente, enfim. É um lugar institucional para se respeitar o outro”. Assim, refletir sobre os diferentes atores

sociais e sobre suas trajetórias escolares é buscar compreendê-los dentro do texto dos direitos sociais para respeitá-los no campo educacional. Quando analisamos dentro desse contexto, o direito à igualdade presente na CF/88, precisamos separá-lo do conceito de tratamento padronizado a todos os alunos ou homogenia, já que o direito à igualdade de condições traz ao cidadão o direito à diferença.

Nesse sentido, se o objetivo da política é proporcionar as mesmas condições de permanência na escola com o objetivo de que todos cheguem ao final com a menor condição de desigualdade possível, é necessário olhar para esses estudantes e entender que as suas diferenças vão fazer com que cada um possua realidades diferentes. Assim, ao observar todos os indivíduos utilizando como base a justiça meritocrática, os alunos que já possuem condições privilegiadas fora da escola irão continuar desenvolvendo suas habilidades com uma maior facilidade, enquanto alunos em situações desprivilegiadas terão dificuldades em competir com o primeiro grupo, e terão sua condição desigual aprofundada.

Sendo assim, as diversas origens sociais, cor de pele, sexualidade e outras características não devem ser utilizadas para segregação social, mas para uma aproximação da política com as demandas sociais que irá atender.

[...] o direito à igualdade pressupõe, e não é uma contradição, o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma valoração de inferior e superior, pressupõe uma valorização positiva ou negativa, e, portanto, estabelecemos quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. Isso é desigualdade. A diferença é uma relação horizontal, nós podemos ser muito diferentes (SOARES, 2012, p. 10-11).

Nesse sentido, Arroyo (2015) defende ser impossível a luta pelo direito à educação andar desvinculada da luta contra a criminalização dos estudantes. Afirmando que é necessário a educação reconhecer que as possibilidades e limites da garantia do direito à educação estiveram e estão condicionados em nossa história, assim como determinados grupos sociais foram e são pensados dentro do campo político e alocados no padrão de poder-dominância-subalternização. Logo, chega ao que o autor relata como as “tensas relações entre elites e os grupos sociais étnicos raciais, subalternizados, oprimidos em nossa história” (ARROYO, 2015, p. 17). A reflexão que o autor faz o leva à

seguinte pergunta: Direito à educação de quem? Provocação que leva a pesquisa a uma análise dos diferentes padrões de trajetórias escolares e da segregação educacional.

Em suma, percebemos que, ao falar da expansão do acesso à Educação Básica, uma multiplicidade de realidades passou a ocupar os bancos escolares. Jovens pobres, negros, mães jovens, homossexuais, entre outros, inseriram nas escolas questões pertencentes a diversidades e tornaram evidentes questões referentes às desigualdades e dificuldades de parte da população brasileira para permanecer na Escola Básica. Segundo Santos (2015, p. 54), nessa conjuntura, a escola precisa aprender a dialogar com as “questões de interesse” desse novo público a partir de políticas que estejam em contato com as novas demandas sociais. Para tanto, torna-se necessário desconstruir modelos padrões de jovem, segregando-os dentro da escola. Para Santos (2015, p. 49, grifo do autor),

Expandir as matrículas é estar na linha tênue entre o processo de democratização do ensino, que envolve um olhar cuidadoso sobre as possibilidades de desigualdade regional, de sexo, de cor/raça, de formação e remuneração de professores, de infraestrutura de qualidade e a progressiva massificação do segmento. É um desafio público oferecer uma escola condizente à dinâmica de aprendizagem dos variados perfis sociais da população, que avança na trajetória escolar. Afinal, a declaração universal dos direitos humanos (1948) já anunciava que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, ou seja, a escolarização, nas sociedades modernas, deveria difundir as condições necessárias para o exercício dos direitos políticos e sociais, bem como possibilitar a participação na vida produtiva do país de todos, sem distinção.

Contudo, a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE - SIS (2019) mostra que o país tem cerca de 10,9 milhões de jovens (15 a 29 anos) que não estudavam e não estavam ocupados em 2019, o equivalente a 23% das pessoas nesse grupo etário. Esse percentual coloca o Brasil na quinta pior colocação entre 41 países analisados pelo relatório anual da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja média, para esse indicador, é 13,2%. Desses jovens, 1,2 milhões estão entre 15 e 17 anos, faixa etária obrigatória quando falamos em direito à educação.

Se observarmos as diferenças por raça, percebemos uma clara segregação no Brasil. Em 2019, a taxa de desocupação da população negra era de 14,1%, contra 9,5% para a população branca. Entre a população branca, 34,6% estavam em ocupações informais, enquanto 47,3% da população negra

se encontravam nessa situação. Considerando os indicadores do Banco Mundial, no mesmo ano, 25,3% da população brasileira tinha rendimentos inferiores a R\$ 420,00 mensais. Esse percentual equivale a cerca de 52,5 milhões de pessoas permanecendo abaixo da linha de pobreza, das quais 72,7% eram negras. Já na linha da extrema pobreza, com ganho equivalente a R\$ 145 reais mensais, a taxa em 2019 era de 6,5% da população brasileira, percentual que corresponde a 13,5 milhões de pessoas. Quanto ao rendimento médio domiciliar per capita das pessoas negras (R\$ 934,00), era quase metade do rendimento das pessoas brancas (R\$ 1.846,00).

Esse cenário retrata cerca de 66 milhões de brasileiros, em 2019, que viviam com uma renda de no máximo R\$ 420,00 mensais, dentre os quais a maioria das pessoas era negra. Esses dados permitem afirmar que o Brasil é um país com altas taxas de segregação racial e social, levando a uma assustadora desigualdade econômica. Tal realidade dificulta a vida de quem vive nessas margens, em sua maioria, jovens pobres e negros. Nesse mesmo contexto, segundo a PNAD contínua do IBGE, 40,0% da população brasileira com 25 anos ou mais de idade não tinham instrução ou sequer concluíram o Ensino Fundamental em 2019, enquanto 12,6% tinham o Ensino Médio incompleto e 16,5% possuíam Ensino superior completo.

A intenção, aqui, não é colocar a escola como único instrumento político de transformação da sociedade, nem criar uma imagem idealizada da instituição escolar, mas refletir sobre esse espaço que nos proporciona discutir os problemas contemporâneos da sociedade, entendendo que os alunos, em suas diversidades, atravessam a escola levando com eles todos os desafios sociais que os rodeiam. O mundo atravessa a escola. A desigualdade social, a crise, o preconceito, o racismo, a homofobia, a vida profissional, a saúde mental, tudo perpassa a escola por meio dos indivíduos que a frequentam. A intenção, então, é pensar como as políticas públicas que visam a consolidar o direito à educação estão planejadas para atender esse contexto de um novo alunado, após sua expansão em um país com altas taxas de desigualdade e segregação social. Para além, quais as condições de qualidade das trajetórias dos jovens em situações sociais diversas na atual conjuntura da educação ofertada?

A partir dessas considerações, a pesquisa observa, como um dos primeiros desafios a ser enfrentado para combater a segregação escolar, a

busca pelo enfrentamento da relação desigual, conforme apontado por Arroyo (2015), entre grupos das elites e grupos subalternizados. Segundo o autor, a política nega a existência da persistente visão que inferioriza e segrega determinados grupos sociais. “Fica cada vez mais exposta na cultura social e política uma injustiça que precisa ser denunciada” (ARROYO, 2015, p. 19). Santos e Chauí (2013) apontam que é necessário reconhecer que o direito à educação enfrenta desafios presentes na defesa do direito humano. Encontramos, dentro das escolas brasileiras, alunos buscando vivenciar seu direito à educação, mas que enfrentam grandes dificuldades de uma realidade perturbadora, que não os reconhece como sujeitos de direitos humanos. Ficam, então, cada vez mais expostos à injustiça presente na cultura social, política e educacional.

Segundo Oliveira e Oliveira (2015, p. 199), “a educação é um dos direitos mais valiosos de uma sociedade democrática”, e é responsabilidade do Estado a garantia da igualdade, também de intervir e combater as desigualdades geradas por um sistema econômico que favorece a exclusão. Na LDB Lei nº 9.394/1996, no artigo 4º, encontramos a educação como obrigatória dos 4 aos 17 anos. Contemplando os jovens que estejam cursando o Ensino Médio na idade adequada, o mesmo artigo traz que é dever do Estado garantir essa etapa da Educação Básica. Essa compreensão de responsabilidade do Estado na garantia de meios para que esse direito alcance todos é fundamental para sua consolidação, principalmente se considerarmos as profundas desigualdades e a exclusão social em nosso país. Por exemplo, ao colocar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, a LDB 9394/96 (Art. 35) reconhece e assegura a necessidade de uma formação comum, fornecendo os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). Em outras palavras, o processo de escolarização deve oferecer meios para a construção de uma trajetória de qualidade a todos.

Contudo, para Araújo e Cassini (2017, p. 569), o problema da educação não se limita à sua concepção como direito, pois ele parece estar efetivamente caracterizado na legislação, e não restrito exclusivamente à concepção prescrita na Constituição (direito social fundamental, público e subjetivo). A razão é que ele é considerado, também, direito da personalidade; ou seja, inscrito na categoria de direitos com características “intransmissíveis e irrenunciáveis, não

podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária” (BRASIL, 2002). Bobbio (1992) aponta esse cenário como um dos problemas fundamentais quando discutimos os direitos e os meios para garanti-los.

[...] o problema fundamental em relação aos direitos do indivíduo, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. [...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los (BOBBIO, 1992, p. 24-25).

Uma das alternativas para a garantia destes direitos, segundo Dubet (2004), ao refletir sobre a justiça dentro da escola, seriam as políticas de discriminação positiva. Segundo o autor, “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva” (DUBET, 2004, p. 545). Segundo Perrenoud (1995 *apud* CRAHAY, 2000, p. 80), a discriminação positiva trabalha no sentido de a escola dar mais a quem tem menos, uma tendência a reduzir as desigualdades, já que favorece os desfavorecidos. Essa perspectiva vai ao encontro da justiça distributiva de Crahay (2000).

Soares (2013), ao discutir a discriminação positiva e defender políticas afirmativas como uma condição para enfrentar a desigualdade, mostra que a educação acaba por não considerar o processo histórico pelo qual a desigualdade social se assenta. Assim, faz com que exista, hoje, uma “Manutenção de uma maioria quantitativa desprovida de bens sociais para sua emancipação, sendo que está é transformada em minoria” (SOARES, 2013, p. 322). Segundo Johnson (1997, p. 149),

Minorias são indivíduos considerados merecedores de tratamento desigual e humilhante simplesmente porque são identificados como a ela pertencentes. Minorias são em geral definidas em termos de características atribuídas de status, tais como raça, sexo e meios formativos étnicos ou religiosos, bem como de status adquirido, como orientação sexual. Ao contrário das minorias numéricas, as sociais podem constituir a maioria.

Observa-se, a partir de Johnson (1997), que quando pensamos em grupos sociais, mesmo a maioria fazendo parte das classes sociais desfavorecidas, eles ainda são considerados grupos de minorias sociais.

Reafirma-se, assim, o que Dubet (2004) e Arroyo (2015) pontuam sobre um caráter elitista presente nas estruturas organizacionais das escolas.

Em seu estudo *O que é uma escola justa?* Dubet (2004) faz uma reflexão sobre esse caráter elitista presente na escola, representado pelo modelo meritocrático, afirmando que, até mesmo dentro de seus próprios princípios, se contradiz. A razão é que esse ideal presume que todos têm as mesmas oportunidades dentro da escola, e assim poderiam competir com justiça. Todavia, o que o autor mostra é que alunos já desfavorecidos possuem condições inferiores em suas trajetórias escolares, mesmo quando pensamos somente nas desigualdades intraescolares.

As pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informada nas reuniões de orientação... O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa (DUBET, 2004, p. 543).

Retomando a Art. 206 da CF88, sobre os princípios do direito à educação: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade, observa-se que, no texto, a lei trata sobre igualdade de condições, entendendo que, para promover as mesmas condições, os alunos precisam ter seu direito à diferença respeitado. Logo, é legítimo que os alunos que necessitam de mais apoios pedagógicos durante suas trajetórias tenham acesso a eles. O objetivo é um final menos desigual, entendendo, a partir de Crahay (2000) e Dubet (2004) que, ao tratar todos como iguais, a escola aprofunda as desigualdades.

Ao debater sobre igualdade e desigualdade, Crahay (2000) traz o conceito de três tipos de igualdade: de oportunidades, de tratamento e de conhecimento. Segundo o autor, a igualdade de oportunidades legitima dar mais aos melhores, e não acredita que a origem social, família, renda e outras diferenças possam criar obstáculos no caminho do indivíduo. Assim, oferece acesso a trajetórias iguais, independentemente de suas condições iniciais. A igualdade de tratamento pode se articular com a igualdade de oportunidades, já que considera todos os alunos como iguais, mostrando-se indiferente às origens sociais. Por último, a igualdade de conhecimento acredita que o ensino deve ser organizado

com o objetivo de atingir a todos, incluindo ampliar os gastos com alunos mais fracos para nivelar os resultados finais, articulando-se com o princípio de justiça corretiva e o conceito de políticas de discriminação positiva de Dubet.

Segundo Bourdieu (*apud* CRAHAY, 2000), as políticas inspiradas pelo conceito de igualdade de tratamento são afetadas pela cegueira sobre as desigualdades de sucesso. Isso porque os que acreditam na meritocracia defendem que todos podem alcançar o sucesso com esforço, ignorando as condições de origem do cidadão, que pode criar obstáculos na sua passagem pela escola.

A escola não pode contentar-se em ser eficaz, ela deve ser justa. Se atualmente, o grande público se revolta perante as taxas de insucesso escolar ou as porcentagens de alunos que abandonaram o sistema escolar sem um diploma, é –pensamos nós– porque espera que a escola garanta um certo êxito a todos os alunos. A investigação em educação pode ajudar a desmascarar os mecanismos geradores de desigualdade e contribuir para conceber dispositivos mais igualitários (CRAHAY, 2000, p. 32-33).

Para refletir sobre a relação entre educação e justiça social, busquemos compreender melhor o cenário analisado. Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, o número de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos de idade, em toda Educação Básica, contabilizava 8.096.598 alunos. Contudo, as matrículas na etapa do Ensino Médio, no mesmo ano, eram de 7.465.891 milhões, incluindo o Ensino Médio Integrado e indivíduos com mais de 17 anos. Esses números indicam uma distorção idade-série dos alunos em idade adequada de Ensino Médio. Assim, dos mais de 8 milhões de jovens entre 15 e 17 anos matriculados na Educação Básica, 630.707 estão fora do Ensino Médio. Esse número pode ser maior, se pensarmos nos jovens dessa faixa etária que não estão matriculados na rede de ensino, revelando um dos problemas que as políticas educacionais enfrentam há anos, quando o assunto é a conclusão da Educação Básica: as altas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar.

Analisando esses dados, observamos que, do total, 2.924.091 se concentravam no 1º ano; 2.334.324 no 2º ano; e 2.117.266 no 3º ano. Percebe-se que os números de matrículas entre o primeiro e o último ano do Ensino Médio têm uma queda significativa, próximo a 806.825 mil jovens. Segundo Silva (2009), isso ocorre porque grande parte dos alunos desiste do Ensino Médio entre o primeiro e segundo ano para ingressar no mercado de trabalho, devido

às necessidades financeiras da família. Enfatiza-se, portanto, o desafio das políticas educacionais quando falamos sobre o fracasso escolar como consequência da desigualdade social.

Quanto às taxas divididas por gêneros sexuais, as diferenças não se mostram significativas, sendo 3.858.296 milhões de matrículas do sexo feminino e 3.607.595 milhões do sexo masculino. Analisando as taxas por cor de pele, 42,7% dos brasileiros se declararam brancos; 46,8% pardos; 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas, de acordo com a PNAD (IBGE, 2019). Porém, essas taxas representam apenas as matrículas no Ensino Médio, sendo necessária, aqui, uma análise mais profunda quanto à permanência e conclusão da Educação Básica desses jovens. A razão é que, que mesmo a população brasileira sendo formada em sua maioria por pessoas negras, esses cidadãos ainda possuem menor acesso à educação, e são a maioria que preenche as taxas de pobreza e extrema pobreza.

A partir do contexto elucidado, formado por desigualdade e segregação social e racial, levanta-se a hipótese que, para muitos jovens, a construção de suas trajetórias escolares se torna mais penosa quando procede das dificuldades de renda, locomoção, tempo livre destinado aos estudos, necessidades de ingresso no mercado de trabalho precocemente, etc. Sobre esses desafios da escola, Bourdieu e Passeron (1970) questionam sobre a possibilidade de sonhar com uma instituição que concilie a luta contra as desigualdades sociais e a realização pessoal do indivíduo, favorecendo a integração social do sujeito na sua comunidade. Ainda completam, afirmando que a escola vem falhando em suas promessas:

Ora, não faz mais que reproduzir a estratificação social não igualitária que pretende transformar. Ao considerar todos os alunos como iguais em direito, mostra-se indiferente às desigualdades iniciais e apenas consegue, em definitivo, legitimar as capacidades desiguais construídas anteriormente no meio familiar. Em suma, a igualdade de tratamento é uma mistificação.... Exerce uma violência simbólica sobre as crianças das classes operárias (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 71).

Para Crahay (2000), quando a escola valoriza apenas a maneira de ser das classes dominantes, ela está cometendo violência simbólica com os alunos, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos. Também completa: “ao mostrar-se imparcial ou, melhor dito, aí aplicar a todos as normas

das classes sociais dominantes, a escola gera a desigualdade e, de forma complementar, contribui para a sua reprodução” (CRAHAY, 2000, p. 72). O autor lamenta, ainda, o caráter elitista presente no modelo escolar, e afirma que vivenciamos um modelo que trabalha com o conceito de justiça meritocrática e uma escola que atua a partir do conceito de igualdade de oportunidades, contribuindo para a ampliação das diferenças.

Isso porque, ao ignorar as origens sociais, dificuldades, diferenças, entre outros aspectos que podem tornar a trajetória mais ou menos angustiante, o sistema escolar está aprofundando as relações de desigualdade. Tratar diferentes de forma desigual, ou melhor dizendo, tratar diferentes pela mesma perspectiva elitista é ampliar as dificuldades e desigualdades sociais e educacionais entre os sujeitos.

É visível, com base nos dados analisados até aqui, que os bancos escolares são ocupados por diferentes sujeitos sociais que estão vivenciando condições diversas de oportunidades. Esses indivíduos enfrentem inúmeras questões para concluir a Educação Básica, e encontram-se dentro de uma escola que os trata como iguais, seguindo o modelo meritocrático que os recompensa usando o discurso de mérito por seus esforços. Porém, um estudante que trabalha o dia todo, possui uma renda familiar baixa, pouco acesso a livros e tempo livre para estudos, e/ou se encontra em grupos minoritários, muitas vezes discriminados pela sociedade, obviamente não terá as mesmas condições de usufruir das oportunidades, frequentemente limitadas ao acesso escolar, oferecidas pelo sistema educacional.

A anulação das condições dos estudantes dentro desse cenário faz com que muitos indivíduos precisem enfrentar dificuldades, nesse percurso, vivenciando um discurso que acaba culpabilizando-os como *pouco esforçados*. Isso é resultado da ideologia da justiça meritocrática, que coloca o fracasso diretamente no aluno e não na política vigente. Segundo Dubet (2004, p. 543, grifo do autor),

É importante sublinhar certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhe deu, a priori, todas as chances para ter sucesso com os outros.

Diante dessa discussão sobre o direito à educação e as concepções de justiça que permeiam os debates dentro das políticas educacionais e a desigualdade social, compreende-se, a partir dos autores referenciados, que a educação brasileira ainda é predominantemente marcada pela meritocracia, com tensões entre elite e grupos subjugados como inferiores em um país com altas taxas de desigualdades. Essas desigualdades expandiram-se para as classes populares, sem uma reformulação de políticas adequada com o objetivo de promover a justiça, resultando em um cenário com altas taxas de reprovação e abandono de jovens que não se identificam com a escola e necessitam ingressar no mercado de trabalho precocemente. Observar essa realidade é perceber e reconhecer que os alunos não têm as mesmas oportunidades sociais ao construir suas trajetórias escolares. Isso confronta a Constituição Federal de 1988, em sua defesa da garantia de condições e qualidade a todos. Esse cenário fragiliza o direito à educação, quando pensamos nos jovens em condições desfavoráveis que estão cursando a educação obrigatória.

Arroyo (2015), ao analisar o cenário de segregação escolar no Brasil como resultado de um país historicamente desigual, afirma a necessidade de superar a visão dos direitos humanos e o direito à educação como direitos individuais, e começarmos a defender os direitos de coletivos sociais. Isso porque

Essa ênfase na educação como direito subjetivo de cada indivíduo tem bloqueado avançar para um reconhecimento dos direitos coletivos e da educação como direito coletivo. Tem bloqueado avançar no reconhecimento dos processos de negação-afirmação dos direitos coletivos, de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais (ARROYO, 2015, p.21).

Esses coletivos, perante a lei, os seus direitos, a justiça e perante o Estado, sabem que não são iguais. Ainda segundo Arroyo (2015, p. 21), sabem-se segregados como coletivos, conseqüentemente vão além da defesa de seus direitos como um direito individual, mas se proclamam “sujeitos coletivos de direitos coletivos”. Para o autor, essa é uma tarefa mais complexa no formular, avaliar e analisar políticas e diretrizes sobre a garantia do direito à educação e de direitos humanos de grupos sociais que não são reconhecidos iguais perante o direito.

Esta discussão torna-se mais complexa quando pensamos que os jovens aqui analisados, entre 15 e 17 anos, deveriam estar cursando o Ensino Médio. Isso porque, após analisar a Emenda Constitucional nº 14, aprovada em 1996, que tem significativa relevância na garantia *versus* não garantia do direito ao Ensino Médio, observamos algumas mudanças que enfraquecem esse direito. Tal Emenda muda o art. 208, inciso II, de “progressiva extensão da *obrigatoriedade* e gratuidade” para “progressiva *universalização* do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996). Mesmo garantindo o dever do Estado com a gratuidade do ensino, a substituição da palavra *obrigatoriedade* para *universalização* fragiliza o direito ao Ensino Médio, já que este termo não leva necessariamente a *obrigatoriedade*. Segundo Marchand (2007, p. 97, grifo do autor),

Muito se discute sobre a implicação dessa modificação na garantia do direito ao ensino médio. Acredito que a *obrigatoriedade* levaria incondicionalmente à *universalização*, porém, a *universalização* não leva à *obrigatoriedade*. Ou seja, a progressiva extensão da *obrigatoriedade*, mesmo sendo um direito que orienta para o futuro, como diz Bobbio (1992), afirma com mais veemência o direito ao ensino médio, enquanto a *universalização* dá a possibilidade desse direito não ser efetivado, por este não ser obrigatório e sim dependente do interesse de cada um. Mais ainda: a *universalização* supõe a oferta para todos, mas todos os que “quiserem”, apenas.

De acordo com Marchand (2007), com essa mudança na lei, continuaremos tendo uma parcela da população que permanecerá enfrentando dificuldades para concluir a Educação Básica. O autor ainda afirma que, “se instituída a *obrigatoriedade*, o Estado teria que dar mais condições financeiras, físicas, estruturais para que o acesso ao ensino médio fosse realmente democratizado” (MARCHAND, 2007, p. 98). Isso parece tornar-se mais precário com as mudanças de termos na lei, deixando um direito fragilizado.

Quando analisamos o direito à Educação Básica, direito do cidadão e dever do Estado dos 4 aos 17 anos, fica claro que houve um reconhecimento da importância do Ensino Médio para a sociedade, principalmente a partir da Emenda 59/2009, responsável por ampliar a faixa etária obrigatória da Educação Básica no Brasil até os 17 anos. No entanto, para Bruel (2014), se o sujeito completar os 17 anos sem concluir a escolarização, apesar de seu direito estar assegurado pelo Estado, a não *obrigatoriedade* após essa idade, na prática, pode restringir o direito, já que a cultura escolar, muitas vezes, exclui os sujeitos do sistema de ensino, culpando-os por seu fracasso escolar.

A partir da análise da legislação confrontada pelos dados atuais sobre a educação, observa-se que, em 2020, das 7.871.622 matrículas de jovens entre 15 e 17 anos, 48.011 estavam no Ensino Fundamental anos iniciais; 1.226.449 no Ensino Fundamental anos finais; 5.457.443 no Ensino Médio Regular; e 531.397 no Ensino Médio Integrado ou Normal – Técnico (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO - UFPR, 2020). Esse cenário mostra 1.274.460 de jovens entre 15 e 17 anos ainda no Ensino Fundamental. Junto a esse cenário, não encontramos políticas que busquem promover a qualidade da conclusão da Educação Básica e a permanência de seus alunos nos bancos escolares, princípios expostos na Constituição Federal de 1988, no capítulo da educação.

Segundo Bittar (2015), após os anos 1980, quando a preocupação maior era a desigualdade do acesso à educação e o objetivo das políticas educacionais voltou-se para uma progressiva universalização da educação, abrindo espaço para novos alunos, novas questões educacionais começaram a surgir. Logo, “a gradativa universalização do acesso foi acompanhada por fenômenos como a evasão e a repetência, a defasagem idade/série e a falta de domínio de aprendizagens fundamentais” (BITTAR, 2015, p. 47). Assim, surgiu no campo dos desafios das políticas educacionais um novo cenário, marcado por novas dinâmicas que afetam as trajetórias escolares.

As informações e dados apresentados até o momento praticamente falam por si. As desigualdades são graves, e ao afetarem a capacidade progressão e conclusão de alguns grupos sociais na educação brasileira, comprometem diretamente a consolidação do direito à educação, também dos direitos humanos de determinados sujeitos sociais. Esse cenário vai ao encontro com o que Arroyo (2015) pontua sobre uma ideologia elitizada por trás das estruturas de políticas educacionais, compreendendo que os limites e as possibilidades de diferentes grupos sociais ocorrem a partir de como eles são pensados pelas políticas.

Confirma-se a hipótese de que o afastamento das políticas educacionais da realidade dos estudantes e das demandas sociais resulta em um modelo educacional não democrático, pensado para um público que representa apenas parte da população brasileira. Isso fere diretamente a constituição Federal de 1988, quando traz o direito à educação como universal, e não para apenas determinados grupos sociais. Um novo alunado ingressa em um modelo elitista da escola, que não os representa e não atende aos seus interesses. Além de ter

suas origens sociais ignoradas, fazendo com que a escola não consiga consolidar seus direitos sociais, mais especificamente a educação, o sistema escolar não está preparado para cumprir o dever do Estado, presente no art. 205 da CF 88 “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse cenário de conflitos, as atuais pesquisas que estudam as trajetórias escolares e seus padrões de desigualdade, a partir das vivências dos alunos e as condições do direito à educação em diferentes trajetórias, vêm mostrando uma preocupação em analisar as desigualdades educacionais nos percursos dos alunos e diferentes padrões de trajetórias construídas. O objetivo principal é refletir como a educação está chegando às escolas, principalmente àquelas que atendem alunos em situações sociais desfavoráveis. Segundo Bittar (2015), Gaya (2019), Santos (2015), Castro e Tavares Júnior (2016) e Fritsch et al. (2014), existem desigualdades nos percursos escolares dos alunos que resultam em diferentes padrões de trajetórias e afetam a qualidade de aprendizagem e vivência à educação dos indivíduos. Logo, é necessário analisar o quanto essas diferenciações colocam os estudantes em situações de vantagens ou desvantagens no sistema de ensino.

Compreendemos, a partir de Soares (2012), que a diferença é um princípio presente no direito à igualdade. Sendo assim, características sociais, econômicas, culturais e políticas não deveriam ser obstáculos que colocam os alunos em desvantagens em suas trajetórias escolares, mas deveriam ser utilizadas para um diagnóstico de como as políticas educacionais deveriam e devem trabalhar. Como afirma Boaventura (2013), temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Eis onde reside a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Existe, a partir desse cenário, uma preocupação com a frequência que os alunos da Educação Básica têm seus percursos escolares interrompidos em diferentes etapas educacionais, com as desigualdades presentes em suas trajetórias, como o direito a educação se consolida para alunos de camadas populares, quais os fatores dentro e fora das escolas que influenciam em suas

vidas escolares, e quais as características dos alunos que conseguem concluir a Educação Básica e/ou chegar ao Ensino Superior.

Em uma pesquisa que Bittar (2015) realizou com jovens brasileiros para identificar elementos que diferenciam suas trajetórias escolares, o autor constatou que uma das características que define o sucesso escolar é a família. Além dos laços parentais, como apoio emocional e valorização da escola, o ambiente familiar pode proporcionar o capital cultural, fator que torna as trajetórias escolares dos jovens mais significativas. Bittar (2015, p. 52-53) afirma, sobre as características familiares dos jovens analisados que obtiveram sucesso escolar, que

Essas famílias apresentam características peculiares – suas condições socioeconômicas e culturais são superiores às da média dos entrevistados: renda relativamente alta e boas condições de moradia. As mães ou responsáveis possuem ensino médio completo e disponibilidade de tempo para acompanhar as atividades das crianças. Os vínculos funcionam como fonte de apoio e, em certa medida, como ponte, ao estimular sua qualificação.

Observa-se que as características externas dos indivíduos que obtém sucesso em suas trajetórias têm ligações próximas com suas condições financeiras e com um perfil que se enquadra nos padrões utilizados, dentro das relações mostradas por Arroyo (2015) do padrão *poder-saber* “que segrega, inferioriza coletivos de classe e raça” (ARROYO, 2015, p. 21). Mesmo quando analisamos questões extraescolares, como a família e o apoio que ela dá ao aluno, são inegáveis o quanto as condições econômicas, sociais e culturais influenciam nas possibilidades de apoio para o sucesso escolar. Bittar (2015) ressalta que essa condição não é uma regra, e que jovens com famílias em situações desprivilegiadas também alcançam o sucesso escolar. Contudo, eles necessitam estabelecer relações internas na escola para se sentirem pertencentes ao ambiente frequentado. Retomando o que Santos (2015) defende, quando discute as políticas educacionais, há necessidade de criar um diálogo entre a escola e o indivíduo, por meio de políticas educacionais que atendam as novas demandas sociais para que, assim, consigam atender as *questões de interesse* de um novo público estudantil após a expansão da educação. Ressalta-se a importância das diretrizes e políticas tornarem os direitos defendidos na legislação acessíveis a toda realidade brasileira.

Seguindo em sua pesquisa, Bittar (2015), ao descrever o grupo dos alunos analisados que mostraram trajetórias que foram interrompidas, traz as características externas e internas à escola desses jovens. Segundo o autor, muitas vezes as escolas punem esses jovens com transferências de escolas ou turmas dentro da própria instituição e reprovação, causando uma resposta agressiva desses indivíduos, como maiores níveis de bagunças nas aulas e até mesmo depredação dos materiais e do espaço escolar. Quanto às questões externas, novamente vemos a influência das condições sociais na vida do estudante:

Os entrevistados deste grupo pertencem a famílias com limitadas condições socioeconômicas e culturais. Suas mães possuem baixa escolaridade e, quando trabalham, desempenham atividades marcadas pela precariedade. Suas relações familiares são marcadas por crises, separações e mudanças. Tais vínculos afetam de forma negativa sua trajetória escolar (BITTAR, 2015, p.55).

O autor ainda ressalta que esses jovens sofrem com a dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho, obrigando-os a exercerem atividades marcadas por intensa exploração, instabilidade e baixa remuneração. “Isso resulta em faltas constantes, dificuldade de concentração e cansaço, prejudicando o rendimento escolar” (BITTAR, 2015, p. 55).

Segundo o Relatório de Coleman (1966), em sua pesquisa de larga escala com alunos norte-americanos, com o objetivo de investigar resultados educacionais e estabelecer relações com as características sociais e institucionais, as diferenças sociais, econômicas e culturais resultam em diferenças de desempenho, interferindo na trajetória escolar desses jovens. Conclui-se que existe um peso do contexto familiar, cultural e das condições socioeconômicas dos alunos em seu sucesso ou fracasso educacional.

Para Nogueira (1990), essas investigações levam a reconhecer que o desempenho escolar não depende apenas dos dons individuais dos alunos, mas também, fortemente, da origem social dos indivíduos e suas famílias. Para Castro e Tavares Júnior (2016), os alunos de classes sociais favorecidas conseguem se adequar mais facilmente ao modelo e às exigências escolares, devido à harmonia de hábitos de sua classe social com a escola. Ao mesmo tempo, os alunos das classes sociais desfavorecidas são prejudicados e levados ao fracasso escolar, em razão do distanciamento de seus hábitos perante as exigências escolares. Essas considerações vão ao encontro de Dubet (2002),

quando pontua que o distanciamento do jovem da escola ocorre por não se sentir representado pela instituição, relatando que, em uma sociedade complexa e diversificada, a escola não pode ter um programa homogêneo de valores e princípios. É preciso oferecer um modelo alternativo, moderno e democrático, que respeite as pluralidades.

Para Castro e Tavares Júnior (2016), o distanciamento da escola com o aluno soma-se às limitações de outras formas de capital, como o menor estoque de capital econômico e respectivos recursos, bens e serviços, relevantes para o desenvolvimento educacional.

Desta forma, os indivíduos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade estariam muito mais propensos ao insucesso escolar, refutando as expectativas de transformação social a partir da escola. Nessa perspectiva, a reprodução cultural das classes passaria pelo sistema educacional, configurado em favor da manutenção das classes dominantes (CASTRO, TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 244).

Observa-se, a partir dos autores supracitados, que mesmo a origem social não sendo o único fator que interfere nas trajetórias escolares dos alunos, ainda é um elemento com forte poder de interferência na qualidade de seus percursos educacionais. Isso porque, mesmo de forma indireta, as condições sociais influenciam em como o aluno vivencia o mundo. A família, um dos elementos que interferem na busca pelo sucesso escolar, demonstra maior participação quando possui melhores condições sociais, o que Bittar (2015) relaciona com a capacidade de poder proporcionar maiores condições culturais. Ressalta-se, nesse ponto, quando Bittar (2015) defende *condições culturais*, que as culturas em nosso país são múltiplas e que não existe uma melhor que a outra: o que existe é a diversidade. Contudo, o modelo educacional ainda privilegia e trabalha a partir de um único modelo cultural defendido como adequado. Esse modelo foi herdado do eurocentrismo, que aniquila e inferioriza diferentes expressões e origens culturais presentes no Brasil. É essa aniquilação, a partir de um princípio discriminatório, que segrega os alunos dentro das escolas, criando agrupamentos que recebem diferentes tratamentos, sendo resultado de uma estrutura com ideais elitizados e preconceituosos.

Essa realidade caminha ao encontro de Nogueira (1990), quando defende que a escola trabalha de forma homogênea, fazendo com que apenas grupos que se adequam aos seus hábitos consigam traçar trajetórias escolares que

alcançam o sucesso escolar sem ser penosas. Assim, alunos com melhores condições financeiras identificam-se com maior facilidade ao modelo escolar.

Esse modelo educacional uniforme é resultado de políticas distantes das realidades e origens de um novo alunado presente na escola após a expansão da educação, principalmente após a redemocratização dos anos 1980, que voltou sua preocupação para políticas que proporcionassem o acesso de um maior público aos bancos escolares, propiciando um ambiente com maior diversidade social, cultural e política. Contudo, essa diversidade não foi incluída em um ambiente que as considerou, resultando em uma escola que inclui para depois excluir parte da parcela estudantil que enfrenta dificuldades em suas trajetórias escolares, por não se adequar ao modelo.

Para lutar pelo direito à educação, torna-se necessário, então, travar uma luta contra a discriminação de determinados grupos sociais nomeados como minorias, por serem subalternizados pela elite social. Isso exige a defesa de políticas afirmativas que busquem reduzir a segregação e que defendam o direito à educação de grupos e coletivos que vêm sofrendo com a tensão de dominação das elites, grupos como das pessoas negras, pobres, homossexuais, etc., que vem sendo historicamente excluídos da sociedade.

3.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS CONTRA A SEGREGAÇÃO ESCOLAR

Para a análise da relação entre a proteção do direito à educação em diferentes trajetórias e a segregação educacional causada por fatores sociais, raciais, econômicos, etc., esta subseção da pesquisa trilha um caminho questionando e analisando as políticas afirmativas construídas no Brasil que tenham como objetivo enfrentar a segregação educacional. O objetivo é analisar se o Estado cumpre seu dever não apenas com um perfil de trajetória escolar, mas olhando para a diversidade dos estudantes presentes na escola.

Inicialmente, a partir dos dados e estudos observados até o momento, observa-se que as condições e origens sociais dos alunos são condicionantes em suas trajetórias escolares. Assim, elas podem influenciar suas trajetórias, tornando-as mais ou menos penosas, mas não são determinantes. Elas condicionam as ações, mas não as determinam. Nesse ponto, entra o papel do

Estado, das políticas educacionais e do sistema escolar para modificar esse cenário, utilizando dessas características para um diagnóstico que sirva para criação de ações e políticas que busquem diminuir as desigualdades educacionais, e não para o aprofundamento da segregação escolar. Isso encontra o que Sen (2009) afirma sobre a identificação das injustiças corrigíveis, na busca por uma sociedade menos injusta possível. Nesse cenário, é necessário que a gestão das políticas educacionais desnaturalize as ações que acabam gerando as exclusões, evitando a ausência de políticas que olhem para as desigualdades sociais e educacionais.

Nesse contexto, observa-se o que Arroyo (2015) define como uma análise política mais complexa da negação-afirmação do direito à educação, que busca “tentar entender a negação-afirmação do direito à educação no padrão de poder-saber que perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais étnicos, raciais, subalternizados, oprimidos em nossa história” (ARROYO, 2015, p. 17). Para tal análise, segundo o autor, é necessário primeiro reconhecer que os limites e as possibilidades vivenciadas nas diferentes trajetórias escolares e a garantia do direito à educação estiveram e estão condicionadas aos diferentes históricos de cada grupo social. Como autor afirma, é necessário observar

Como esses grupos sociais, raciais foram pensados e alocados no padrão de poder-dominância-subalternização.... Reconhecer também que as formas como os grupos sociais, raciais subalternizados resistem a esse padrão de poder-saber vêm sendo determinantes das possibilidades de avanço na garantia de seus direitos (ARROYO, 2015, p. 170.).

A partir dessa concepção, analisam-se políticas de ações afirmativas pensadas para a educação no Brasil, descrevendo sua relação com diferentes grupos sociais e suas ações na busca pela não segregação do ensino público no país.

Começamos explicando o que são ações afirmativas e quais seus objetivos. As políticas de ação afirmativas são políticas focais, que buscam aplicar recursos em determinados grupos que foram e são discriminados da sociedade. Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (FREITAS et al., 2021, trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações **étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta**, aumentando a participação de minorias no processo político, no

acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. De acordo com Bergmann (1996, p. 7) “ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas”. Assim, o objetivo é, segundo Santos (1999), eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, compensando perdas provocadas pela discriminação racial, étnica, religiosa, de gênero entre outras.

Para Piovesan (2008), devemos compreender as ações afirmativas em dois sentidos: primeiro para aliviar a carga emocional de um passado discriminatório; segundo, para fomentar a transformação social, criando uma nova realidade. Logo, atentamo-nos que se faz necessário

[...] combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que aceleram a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Essas estratégias são respaldadas hoje, no Brasil, pela própria Constituição Federal de 1988, como podemos perceber, em seu artigo 3º, que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil em seus incisos I, III e IV, os deveres do Estado. Eles se traduzem a busca pela igualdade social, como:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Tais objetivos criaram um marco legal em defesa da instituição de políticas de ações afirmativas. Além da CF/88, também há, como marco, o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996), “que faz expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis” (PIOVESAN, 2008, p. 892).

Ainda existe a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial, que em seu artigo 1º demonstra a possibilidade da

discriminação positiva por meio de ações afirmativas, como a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais, objetivando acelerar o processo de igualdade.

O Brasil também vislumbra, em relação às ações afirmativas, forças catalizadoras da Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001, intitulada como Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Como afirma Piovesan (2008), a conferência proporcionou uma agenda pós – Durban, que propiciou significativos avanços do debate público sobre o tema. “Foi no processo pós – Durban que, por exemplo, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial” (PIOVESAN, 2008, p. 892).

O debate sobre o Estatuto da Igualdade Racial começou a tramitar em 2005, com o PL nº 6264, tornando-se a Lei nº 12.288 em julho de 2010, alterando as leis nº 7.716 de 1989, nº 9.029 de 1995, nº 7.347 de 1985 e a lei 10.778 de 2003. Entre outras atribuições, ela intitulou, pelo período de 10 anos, a fixação de cotas raciais para cargos públicos federais e estaduais; a valorização da herança cultural afrodescendentes na história nacional, e a reserva de vagas para afrodescendentes e povos indígenas em universidades federais. Ainda dispõe, em seu artigo 1º, parágrafo único:

I - Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - Ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades

raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

A mesma lei também traz, nos artigos 2º e 3º, o dever do Estado e da sociedade em garantir a igualdade de oportunidade, independentemente da etnia ou da cor da pele; e o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas. Assim, defende a dignidade e os valores religiosos e culturais, adotando, o Estatuto da Igualdade Racial como diretriz político-jurídica, a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Referente às ações do Estado para a inclusão e participação da população negra na vida econômica, social, política e cultural do país, o artigo 4º do Estatuto defende que devem ser promovidas, entre outras, por meio de: I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social; II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros (BRASIL, 2010).

O Estatuto defende, ainda, que todas as ações afirmativas deverão se constituir com o objetivo de reparar distorções, desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. Nesse sentido, Moehlecke (2002) mostra que, em uma sociedade segregadora, as ações afirmativas se desenvolvem exigindo que o Estado assuma uma postura ativa para a melhoria das condições da população de grupos inferiorizados, além de garantir leis antissegregacionistas. Portanto, assume desenhos diferentes, como o sistema de cotas, estabelecendo determinado mínimo percentual a ser ocupado em áreas específicas por grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo.

Contudo, mesmo com o recente crescimento do aporte legal para a construção de políticas de ações afirmativas e do crescente reconhecimento da dívida histórica que o Brasil tem, principalmente com as pessoas negras, devido à herança de uma sociedade escravocrata, ainda assim as políticas afirmativas encontram alguns obstáculos e resistências ao serem pensadas ou aplicadas na

sociedade. Piovesan (2008) pontua algumas dessas tensões no campo das ações afirmativas, causadas por críticas a esse tipo de programa. A primeira tensão apontada pela autora é causada pela ideia reduzida de que *todos são iguais perante a lei*. Isso anula a história de alguns grupos que vêm sofrendo com as desigualdades sociais, retomando ao que Arroyo (2015) afirma sobre as desigualdades de acesso aos direitos sociais. Logo, é necessário reconhecer que

as possibilidades e os limites da garantia de seus direitos – grupos oprimidos na história- estiveram condicionados em nossa história a como esses grupos sociais, raciais foram pensando e alocados no padrão de poder-dominância-subalternização (ARROYO, 2015, p. 17).

Assim, a ideia de que todos são iguais perante a lei é, hoje, uma ideia de igualdade genérica que não leva em consideração as condições sociais, cor/raça, orientação o sexual, etc.

A segunda tensão que Piovesan (2008) aponta, no campo das políticas, existe em torno da discussão *políticas focalizadas versus políticas universalistas*. Essa discussão ocorre a partir do argumento de que as políticas focalizadas tornariam frágeis as ações universalistas. Contudo, a própria autora afirma que uma ação política não impede a outra, e ainda conclui que “estudos e pesquisas demonstram que a mera adoção de políticas universalistas não tem sido capaz de reduzir as desigualdades raciais, que se mantêm em padrões absolutamente estáveis ao longo de sucessivas gerações” (PIOVESAN, 2008, p. 894).

A autora também apresenta outras tensões, como a tentativa de invalidar as ações afirmativas, utilizando como argumento o risco de acirrar as hostilidades raciais, segregando a sociedade entre negros e brancos. “Quanto a esse argumento, cabe ponderar que, se ‘raça’ e ‘etnia’ sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes no Brasil, que seja agora utilizados, ao revés, para sua necessária inclusão” (PIOVESAN, 2008, p. 894, grifos da autora). Uma última problemática levantada pela autora é referente aos defensores da meritocracia contra as cotas para pessoas pobres e negras em universidades públicas. Segundo esses críticos, as cotas ameaçam o mérito de muitos alunos que disputam as vagas sem utilizar das cotas para ingresso. É uma tensão polêmica, e que precisa ser debatida de forma mais profunda, visto que o Brasil é um país com extremas desigualdades raciais e com uma herança racista que ainda se faz fortemente presente atualmente. Como afirma Arroyo

(2015), as condições que as pessoas usufruem de seus direitos e vivem em sociedade estão diretamente ligadas a como essas pessoas foram e são pensadas pelas políticas. Percebe-se, então, a necessidade de reverter esse cenário de desigualdade, promovendo ações políticas que busquem diminuir a segregação escolar, incluindo em maior número alunos pertencentes a grupos inferiorizados por anos no Brasil e promovendo um ambiente de representatividade e valorização de diferentes identidades e culturas.

Ações como as políticas de cotas raciais, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em 2020, ao analisar as transformações no perfil e no acesso de negros e pardos nas instituições de ensino superior, mostram que, entre 2009 e 2015, os dados apontaram um aumento de 25% de matrículas de pessoas negras nas Universidades. Segundo o IPEA (2020), é um avanço em relação ao Índice de Inclusão Racial (IIR), e as ações afirmativas, como a Lei das Cotas (Lei no 12.711/2012), preveem o ingresso de pelo menos 50% de negros, pardos e indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Trata-se de um grande avanço para a democratização do ensino no país, mesmo que ainda restrito ao acesso às Universidades, já que, ao pensar nessas vagas, estamos pensando também em alunos recém-formados na Educação Básica pública.

Contudo, cabe a esta pesquisa o esforço de analisar políticas afirmativas, ou a ausência delas, que trabalhem ou tenham ligação diretamente com a Educação Básica. Nesse esforço, a primeira informação encontrada pelo presente estudo foi a ausência de políticas de ação afirmativa no campo das políticas educacionais, em âmbito federal. Isso fez com que fosse necessário expandir as observações para a análise de dois pontos. Primeiro, observando programas que, mesmo fora do campo educacional, se relacionem com a condição de estudante, por exemplo o Programa Bolsa Família, que estabelece como condição obrigatória aos que usufruem da política a frequência escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo, analisando como a ausência de políticas de ação afirmativa interfere na condição de realização do direito de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica de alunos historicamente discriminados e excluídos.

O Programa Bolsa Família (PBF) foi criado em 2003, no governo Luís Inácio Lula da Silva, previsto pela Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004,

e regulamento pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Caracteriza-se por ser um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, acompanhando, nas áreas da saúde e educação, as crianças, adolescentes e as mulheres grávidas que fazem parte do Programa (BRASIL, 2015).

Segundo Silveira e Schneider (2017), o PBF trouxe consequências para as famílias, para o poder público e para a política educacional.

Por um lado, as famílias devem assumir e cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício. Por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017, p. 115).

A lei esclarece o Programa:

Na educação, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75% (BRASIL, 2015).

Entre os objetivos estipulados pelo programa, estão:

[...] monitorar o cumprimento dos compromissos pelas famílias beneficiárias, como determina a legislação do programa; - responsabilizar o poder público pela garantia de acesso aos serviços e pela busca ativa das famílias mais vulneráveis; - identificar, nos casos de não cumprimento, as famílias em situação de maior vulnerabilidade e orientar ações do poder público para o acompanhamento dessas famílias (BRASIL, 2015).

Para Correa (2012), programas como o PBF, destinados a pessoas baixa renda, baseiam-se na percepção da educação como meio de inclusão social, fazendo com que os órgãos governamentais busquem novas oportunidades sociais por meio de políticas públicas e sociais na esfera Federal, Estadual e Municipal. “De maneira geral, as políticas sociais têm por objetivo a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento sustentável, a ampliação dos direitos de cidadania e a democratização da sociedade” (CORREA, 2012, p. 2).

Em uma pesquisa realizada por Ribeiro (2017), que buscou analisar os efeitos escolares PBF a partir das perspectivas dos estudantes e suas famílias, a autora conclui que o programa tem muitos efeitos positivos para a permanência escolar, já que tem como uma condição a frequência escolar do beneficiado, mas ainda é insuficiente para a redução das desigualdades escolares. Além disso, a

autora levanta crítica quanto ao acompanhamento desses alunos, afirmando que, mesmo que o Programa permita afirmar que seus beneficiários estão na escola, é impossível afirmar que eles terão longevidade escolar ou consigam se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos e valorizados. A respeito de tal questionamento Oliveira e Soares (2013) afirmam, a partir de suas pesquisas sobre o impacto do programa Bolsa Família sobre as taxas de repetência, que o programa mostra contribuir para alguma redução na probabilidade de repetência na medida em que ajuda a garantir melhores condições de vida para as famílias, uma vez que percebe a forte incidência de retenção de crianças oriundas de famílias pouco escolarizadas, analisando que os domicílios menos favorecidos trazem os piores retornos para as suas crianças.

Nesse contexto de debates acerca da inclusão dos indivíduos em sociedade, diminuindo a desigualdade, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), faz referência à necessidade e à importância de reconhecermos as desigualdades decorrentes da renda dos alunos e suas famílias na hora do acesso e permanência no sistema escolar. Observa-se na meta 2, estratégia 4, por exemplo, a preocupação com a perspectiva de inclusão na educação:

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014).

Ao que parece, em termos legislativos, o Brasil vem construindo um cenário de defesa, tanto no campo das políticas educacionais como no das sociais, em favor das políticas de ação afirmativa, inclusão dos indivíduos em sociedade e diminuição da segregação escolar. Contudo, o primeiro impasse percebido nesta pesquisa retoma as questões já trabalhadas no capítulo anterior: a ausência de políticas que atendam as expectativas da lei a partir da realidade educacional e social do Brasil. Como aponta Bobbio (1992), ao relatar que o problema que temos, e que podemos perceber que se perpetua até os dias de hoje, ele é jurídico, em um sentido mais amplo, político. “Não se trata de

saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los (BOBBIO, 1992, p. 25).

Aqui, levanta-se uma discussão complexa sobre a ausência de políticas de ação afirmativa pensadas especificamente para a educação. A hipótese levantada, neste ponto da pesquisa, é que a ausência de políticas que buscam diminuir a segregação escolar, e que tem a possibilidade de reformular os ideais elitizados por traz das políticas educacionais existentes hoje, diminui a qualidade das condições dos alunos de construir suas trajetórias escolares. Esse cenário dificulta a vida de diferentes alunos, que não têm suas identidades e culturas valorizadas dentro das escolas brasileiras. Para a presente pesquisa, mesmo com a oferta ao acesso escolar, o direito à educação ainda não é ofertado nas mesmas condições de qualidade a todos os alunos. A razão para isso é que grande parte dos alunos acaba excluída pelo próprio sistema educacional, quando não está preparado para a diversidade e realidade atendida.

Essa defesa ocorre a partir da contextualização sobre qualidade de educação apontada por Silveira e Schneider (2017), como a expressão da ideia da existência de elementos que são essenciais para o dia a dia escolar, caracterizando as condições básicas para a construção da qualidade na educação.

O conceito de condições de qualidade sintetiza a preocupação com o fato de que a qualidade na educação é mais ampla que a materialização das condições de oferta, porém, não pode prescindir de elementos objetivos e quantificáveis para dar suporte à construção do processo pedagógico escolar. Nessa perspectiva, tomam-se aqui as variáveis de condições de oferta relativas às condições de trabalho dos professores e infraestrutura escolar para uma aproximação à ideia de que a superação das desigualdades educacionais no país implica na inclusão dos estudantes pobres na escola, mas com oferta de condições de qualidade que permitam trajetórias plenas de desenvolvimento humano para estes sujeitos (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017, p. 120-121).

Ora, se a ideia de superação de desigualdades implica a inclusão na escola de alunos socialmente excluídos, a ausência de políticas de ações afirmativas faz com que as escolas continuem perpetuando a segregação e elitização da Educação Básica, indo contra os princípios do direito à educação defendido pela CF/88. A partir desse cenário de hipóteses e questionamentos, faz-se necessário um olhar mais profundo para as trajetórias dos jovens

analisados aqui, com o objetivo de tornar possível um olhar mais atento às diferentes trajetórias escolares construídas por alunos diferentes, observando características e condições como sexo, cor/raça, região de moradia, idade, etapa escolar, distorção idade série, repetência, etc. Assim, é imprescindível identificar as trajetórias consideradas regulares (quando o aluno termina a educação básica com 17 anos sem reprovar ou abandonar) e as trajetórias irregulares (quando existem dados de reprovação e abandono escolar) para que seja possível observar padrões e características das condições de realização do direito à educação de diferentes alunos. Isso pode permitir que a pesquisa elucide com mais consistência a segregação escolar e suas consequências da vida de jovens estudantes.

4. PESQUISA EMPÍRICA SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS DE IDADE NO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DAS COORTES

Este capítulo se dedica a apresentar o desenho metodológico definido para a realização da pesquisa empírica, com caráter quantitativo, longitudinal e retrospectivo. Além da descrição do percurso metodológico, o texto descreve e detalha as características das coortes analisadas, utilizando os dados disponíveis no banco de dados do Censo Escolar, apontando quantidade de matrículas em cada coorte e suas distribuições por cor/raça, sexo, etapa de ensino, etc. Posteriormente, o texto apresenta a construção das trajetórias dos estudantes, identificando e analisando os diferentes padrões observados por meio dos percursos e perfil dos diferentes grupos de indivíduos analisados. Desta forma, o objetivo foi identificar possíveis padrões de seletividade que interferem nas trajetórias dos estudantes e as condições de realização do direito à educação em suas múltiplas dimensões.

Com caráter quantitativo, o estudo volta-se para as trajetórias dos estudantes selecionados, jovens entre 15 e 17 anos, considerando duas coortes, uma com início em 2007 (até 2009) e outra com início em 2015 (até 2017). A pesquisa buscou reconhecer e analisar a existência de padrões desiguais nos percursos escolares dos alunos e a relação que eles podem ter com as alterações relativas à ampliação da obrigatoriedade do ensino no Brasil, estabelecidas por meio da EC 59/09 (BRASIL, 2009).

A escolha pela abordagem longitudinal ocorreu a partir da possibilidade de acompanhar o mesmo conjunto de estudantes ao longo de um período, e conhecer aspectos relativos às especificidades das experiências desse grupo. No caso deste estudo, observam-se duas coortes com características semelhantes em dois períodos históricos diferentes, de 2007 a 2009 e de 2015 a 2017. O objetivo é analisar as mesmas variáveis ao longo do tempo, possibilitando observar como as trajetórias escolares desses dois grupos se desenvolveram. Foram estabelecidos os seguintes critérios para a definição das coortes: 1. Estudantes jovens, com 15 anos de idade completos ou a completar ao longo do primeiro ano da coorte (2007 e 2015); 2. Estudantes matriculados

em escolas públicas e privadas localizadas no Estado do Paraná no primeiro ano da coorte.

A abordagem quantitativa longitudinal permite observar as trajetórias, uma vez que, nesta abordagem, um grupo da mesma coorte é acompanhado durante o período investigado, possibilitando a análise de semelhanças e diferenças nos percursos desses indivíduos, caracterizando-os como trajetórias protegidas ou interrompidas. Como afirmam Gaya e Bruel (2019), os estudos longitudinais permitem realizar análises sobre padrões observados através das mesmas variáveis, possibilitando conhecer o percurso de determinado grupo em relação ao que se quer observar.

Especificamente nesta pesquisa, além de observar as mudanças e transformações nas trajetórias escolares dos indivíduos dentro de sua coorte, realizou-se um comparativo entre as duas coortes, observando mudanças no conjunto dos casos antes e após a promulgação da EC 59/2009, que tornou obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. A ampliação da obrigatoriedade passou a ter efeito a partir de 2016, o que abrangeria a metade do período da segunda coorte.

Considera-se que as alterações nos textos legais não produzem mudanças imediatas sobre a realidade, mas podem se constituir como indutoras importantes de políticas e orientadores para a ação dos agentes públicos, modificando a situação de atendimento escolar dessa população.

A vantagem da pesquisa longitudinal é que ela permite investigar se as práticas pedagógicas das escolas afetam os alunos com diferentes níveis de aprendizado à entrada e com qual grau de impacto durante o processo, o que irá refletir na trajetória do aluno ao longo da sua vida escolar. O dado longitudinal tem o potencial de explorar as complexas relações que podem se estabelecer entre o ponto que o aluno está à entrada e o quanto ele progride durante um determinado período de tempo (ALVES, 2006, p. 31).

Para cumprir o objetivo proposto, o primeiro passo da pesquisa foi selecionar as coortes a partir da possibilidade da realização de uma análise longitudinal dos dados disponibilizados no Censo Escolar entre os anos de 2007 e 2017. Durante esse período, o INEP disponibilizou os dados Censo Escolar da Educação Básica com a manutenção dos mesmos códigos de identificação (Código de Pessoa Física) para cada aluno. Isso tornou possível observar a matrícula dos estudantes em cada ano letivo e relacionar com a matrícula nos

anos seguintes, permitindo acompanhar onde cada um estava durante a passagem de tempo de sua vida escolar ao longo daquele período.

Em virtude de interpretação sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e das suas diferentes redações (2014, 2018 e 2019), o INEP reconsiderou a divulgação do código de identificação dos estudantes, e mesmo das bases de dados sobre matrícula. A partir do ano de 2018, o INEP passou a divulgar os dados do Censo Escolar substituindo o código de identificação dos estudantes por um código *máscara*, que muda a cada ano e não permite a identificação dos estudantes em outros anos do Censo Escolar. Assim, o referido Instituto de Pesquisa começou a utilizar outro modelo para registrar dados sobre os alunos matriculados no sistema de ensino, tornando impossível acompanhar os estudantes durante os anos de seus percursos escolares com os dados abertos (disponíveis para download na página do INEP), devido à descontinuidade do código de registro do estudante.

Essa alteração, na forma de apresentação da informação sobre a identificação da matrícula do estudante, permite que as análises de acompanhamento das trajetórias escolares sejam realizadas com os dados abertos disponibilizados pelo INEP apenas no período entre 2007 e 2017, o que definiu o recorte temporal desta pesquisa. Cabe registrar, ainda, que a partir de 2022, os bancos de dados com as informações sobre as matrículas dos estudantes deixaram de ser disponibilizados para download no site do INEP, mas essa mudança na forma de disponibilização dos dados não afetou a realização desta pesquisa, pois a pesquisadora já havia acessado os bancos necessários para sua realização.

Após a escolha das coortes, foi necessário organizar os bancos de dados para encontrar os alunos eleitos para pesquisa. Primeiro foram selecionados, dos bancos 2007 e 2015, ponto de início das coortes, apenas as matrículas com código de unidade federativa da escola 41, que indicam se a escola está situada no Estado do Paraná. Posteriormente, dentre as matrículas nas escolas do Estado, houve uma segunda seleção, buscando apenas os jovens com 15 anos de idade. Após esse processo, o banco de dados foi verificado, identificando e eliminando matrículas duplicadas, casos de alunos que estavam na rede regular de ensino e tinham uma segunda matrícula em atendimento educacional especializado, atividade complementar ou educação profissional concomitante.

O processo de eliminação de matrículas duplicadas foi realizado em todos os bancos utilizados nesta pesquisa. A necessidade de retirar as informações duplicadas deve-se à exigência de obter uma única informação por estudante para cada ano, a fim de tornar possível o pareamento entre as informações dos três anos letivos que compõem cada coorte.

Após essa etapa, os bancos iniciais com as informações de matrícula para os estudantes de cada coorte que atendiam os critérios estabelecidos pelo desenho de pesquisa estavam selecionados. A partir disso, as informações sobre as matrículas dos alunos selecionados em 2007 foram selecionadas nos bancos de dados de 2008 e 2009 de todo o país, utilizando o código de identificação registrado no Censo Escolar. A busca da matrícula em todos os bancos das cinco regiões do país nos anos que compõem o recorte temporal da pesquisa foi necessária porque se compreende que os estudantes podem ter passado por mudanças e transferências durante suas trajetórias.

O mesmo processo foi realizado na segunda coorte, para construir os bancos com caráter longitudinal e observar as trajetórias escolares dos alunos, com o fim de responder ao problema de pesquisa apresentado: O que a análise das trajetórias de estudantes jovens com idade entre 15 e 17 anos, ao final do período de escolaridade obrigatória, permite concluir em relação às condições de realização do direito de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica?

Após a finalização desse processo de busca pelas informações de matrícula dos estudantes que compuseram as coortes, observou-se que havia ausência de informações para alguns estudantes, que foram considerados casos omissos. Essa ausência pode ser explicada por algumas hipóteses, como, saída do aluno do sistema de ensino (abandono ou evasão escolar), mudança para outro país, ou alguma fatalidade (óbito do aluno). O mesmo processo aconteceu com a segunda coorte, de 2015 (até 2017).

Com os bancos de dados organizados, procedeu-se ao detalhamento das características de cada coorte, observando quantidade de matrículas e suas distribuições por idade, cor/raça, sexo, etapa de ensino, entre outras variáveis que permitiram construir perfil e contexto. Após, foi realizada a construção das trajetórias escolares dos jovens, observando o fluxo escolar, trajetórias protegidas, interrompidas e a transição dos alunos durante os anos, com o

objetivo de identificar padrões desiguais de condição de realização do direito à educação. Foram consideradas variáveis como sexo, cor/raça, e outras características dos alunos que permitem compreender se há relação entre o perfil dos estudantes e das escolas e a garantia de realização do direito à educação.

Por fim, a análise dos dados buscou responder à questão central da pesquisa: O que a análise das trajetórias de estudantes jovens, com idade entre 15 e 17 anos, ao final do período de escolaridade obrigatória, permite concluir em relação às condições de realização do direito de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica?

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS COORTES DE ESTUDANTES JOVENS COM 15 A 17 ANOS DE IDADE ENTRE 2007 E 2009 E ENTRE 2015 E 2017.

Esta subseção apresenta caracterização e descrição das coortes da pesquisa. Para identificar a coorte de 2007, cujos casos são acompanhados até 2009, também foi utilizada a expressão *coorte 1*; e para identificar a coorte de 2015, cujos casos são acompanhados até 2017, a expressão utilizada foi *coorte 2*. Posteriormente, apresentam-se as trajetórias dos estudantes ao longo do período analisado. A Tabela 1 demonstra os dados gerais de composição do banco de dados que acompanha os estudantes da Coorte 1, iniciada em 2007, e que acompanha os estudantes até 2009.

Tabela 1 - Matrículas dos jovens com 15 anos em 2007, 16 anos em 2008, e 17 anos em 2009

		2007		2008		2009	
		Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Matrículas	Válido	170302	100	155094	91,1	138396	81,3
	Omisso	0	0	15208	8,9	31906	18,7
	Total	170302	100	170302	100	170302	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

Segundo o Censo Escolar, em 2007 havia, distribuídos por toda a Educação Básica de ensino no Estado do Paraná, 170.302 mil matrículas de alunos com 15 anos. Destes, 155.094 mil permaneceram nos bancos escolares

em 2008 com 16 anos; e 138.396 mil, em 2009, com 17 anos. Representa, portanto, o possível abandono, evasão, conclusão da Educação Básica, ou saída por outros motivos, de 31.906 mil matrículas dos jovens observados de 2007 para 2009. Ao longo dos três anos observados, 81,3% dos casos que compõem a coorte 1 permanece com matrícula até 2009.

Tabela 2 - Matrículas dos jovens com 15 anos em 2015, 16 anos em 2016, e 17 anos em 2017

		2015		2016		2017	
		Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Matrículas	Válido	168650	100	144815	85,9	140637	83,4
	Omisso	0	0	23835	14,1	28013	16,6
	Total	168650	100	168650	100	168650	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007/2008/2009 (INEP).

Quanto à segunda coorte, de 2015 a 2017, existiam 168.650 mil matrículas de jovens com 15 anos no Paraná no ano de 2015, diminuindo para 144.815 mil em 2016, e 140.637 mil em 2017, contabilizando 28.013 matrículas ao possível abandono, evasão, ou saída por conclusão da Educação Básica.

Na comparação entre as duas coortes, verifica-se que há uma redução do número de matrículas de jovens com 15 anos de idade em 2015, em relação a 2007. Isso acompanha a tendência observada por diferentes autores (SILVA, 2009), de redução de matrículas após 2004. Ao mesmo tempo, verifica-se que há um percentual maior de permanência, pois 83,4% dos jovens da coorte 2 permanecem matriculados no terceiro ano analisado, enquanto o percentual foi de 81,4% para a coorte 1.

Nas duas coortes, percebe-se uma tendência do afastamento dos jovens das escolas com o avançar da idade. Para este cenário, mantêm-se as hipóteses: abandono escolar, evasão, mudança de país, ou até mesmo alguma fatalidade que possa ter acontecido com alguns desses jovens. É preciso acrescentar, também, a possibilidade de conclusão da Educação Básica, o que fica mais visível com a análise das trajetórias e das séries alcançadas pelos estudantes ao longo dos períodos observados. Sobre as duas primeiras hipóteses, Silva (2015) mostra que, além de questões internas pedagógicas, existem questões econômicas que obrigam cerca de 2 milhões de jovens até 17 anos a trabalhar, e ainda cita que só do primeiro para o segundo ano do Ensino

Médio, por volta de 30% dos alunos desistem dos estudos. Segundo a autora, “as instituições enfrentam limitações para atender às necessidades e interesses dessas várias juventudes que se encontram dentro delas”¹⁰ (SILVA, 2015).

Segundo Alves (2012), existe uma tensão entre as instituições e os jovens que já enfrentam dificuldades externas à educação. Esse é o caso dos alunos mais pobres, “visto que estes jovens teriam demandas mais imediatas, em que muito provavelmente culmina no abandono da escola para inserção no mercado de trabalho” (ALVES, 2012, p. 7). Segundo o autor, a classe social e a precoce necessidade de trabalhar é um dos fatores que obrigam alguns jovens a abandonarem a escola, interrompendo suas trajetórias escolares. Contudo, faz-se necessário observar atentamente as demais questões sociais e educacionais que interferem na condição de realização do direito à educação no Brasil.

As reflexões de pesquisadores da área contribuem para apresentar hipóteses sobre as possíveis explicações em relação à ausência dos estudantes que estavam matriculados no primeiro ano das coortes e que não permanecem no sistema de ensino. Os dados de matrícula disponibilizados pelo INEP não permitem conhecer os motivos da ausência, pois essa informação não é coletada pelo Censo Escolar. Assim, as análises indicam possíveis causas.

A partir dessas primeiras considerações, o objetivo é compreender quem são os jovens que estão tendo seu direito à educação garantido e/ou violado, mantido e/ou interrompido, e os padrões desiguais de construção de trajetórias escolares. É importante lembrar que as trajetórias permitem identificar a coexistência de experiências de sucesso e fracasso ao longo dos percursos. Esta análise foi construída à luz dos conceitos de justiça presentes nas políticas educacionais brasileiras.

Com a tabela 3, observamos que, referente à cor/raça, em 2007, 57,1% das matrículas eram de indivíduos declarados brancos, enquanto apenas 1,6 % dos alunos eram declarados pretos e 18,5% pardos. Mesmo somando as matrículas dos declarados pretos, pardos, amarelos e indígenas, ainda assim teríamos 21% das matrículas ocupadas por jovens não brancos. Cabe ressaltar

¹⁰Observações feitas por Silva (2015), em entrevista para o Observatório do Ensino Médio da UFPR.

a ausência de declaração de cor/raça de 21,9% de alunos, representando 37.244 mil matrículas, um número consideravelmente alto.

A análise da distribuição dos estudantes por cor, a partir dos dados do Censo Escolar, apresenta alguns desafios, pois além do alto percentual de não resposta, considera-se que pode acontecer de o registro da cor do estudante não acontecer por autodeclaração, mas pela heteroidentificação realizada pelo funcionário responsável pela documentação escolar. As orientações para o preenchimento do Censo Escolar são explícitas, e indicam que a cor deve ser declarada pelo estudante ou pelo responsável.

Contudo, a partir dos dados disponíveis, percebe-se que, majoritariamente, os bancos escolares no Estado do Paraná são preenchidos por alunos brancos, mais que o dobro de jovens não brancos. Esse cenário difere da proporção populacional brasileira, porque segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), a partir dos dados da Pnad Contínua de 2016, 52,4 % da população brasileira se autodeclararam negros (pretos e pardos); e no Estado do Paraná, 31,1% se autodeclararam negros na mesma pesquisa. O alto percentual de não declarados no Censo Escolar dificulta essa comparação, mas a diferença entre a composição da população do Estado e a composição verificada pelo censo escolar pode ser explicada pela ausência dessa informação. É possível que a ausência de declaração de cor não seja aleatória, e esteja mais presente entre os grupos da população não branca, que sofrem com discriminação e racismo. Os dados do Censo Populacional em andamento no ano de 2022 poderão trazer informações mais atualizadas sobre as diferenças de composição da população por cor no Estado e no país.

Em relação à coorte 2, de 2015, verifica-se uma redução do percentual de estudantes matriculados que não declararam a cor, se comparada à coorte 1, com relativa estabilidade do percentual de estudantes declarados negros (pretos e pardos), amarelos e indígenas. Há ampliação do percentual daqueles que se autodeclararam brancos.

Tabela 3 - Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por cor/raça no ano de 2007, na coorte 1, e no ano de 2015, na coorte 2, Paraná

	Coorte 1 (ano 2007)		Coorte 2 (ano 2015)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não declarada	37244	21,9	28806	17,1
Branca	97289	57,1	103550	61,4
Preta	2736	1,6	1996	1,2
Parda	31546	18,5	32921	19,5
Amarela	994	0,6	946	0,6
Indígena	493	0,3	431	0,3
Total	170302	100	168650	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007 e 2015 (INEP).

Para Arroyo (2015), esse cenário é resultado da tensão entre a afirmação e a negação dos direitos humanos, gerada pela segregação social e racial que afeta o direito à educação, reduzindo o acesso de milhares de jovens ao direito à educação ao mínimo. Em outras palavras, por mais que tenham garantido em lei o acesso aos bancos escolares, muitos estudantes sofrem com a segregação social e racial, e acabam interrompendo suas trajetórias escolares.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), os negros representam 75,2% do grupo formado pelos 10% mais pobres do país. Levanta-se a hipótese de que o racismo estrutural está presente inclusive nas políticas e instituições educacionais, até mesmo nas ações dos próprios professores e gestores escolares, levando os jovens não brancos a não identificação com a escola, com sua estrutura, cultura e identidade, enfrentando preconceitos que dificultam e até interrompem suas trajetórias escolares.

Referente à distribuição de matrículas por sexo, ainda em 2007, na coorte 1, percebe-se um equilíbrio entre os indivíduos, com percentual maior de estudantes do sexo masculino, marcando 48,9 % de matrículas femininas e 51,1% de matrículas masculinas. Na coorte, e verifica-se que não há alteração na proporção, e os estudantes do sexo masculino continuam com percentual ligeiramente acima dos estudantes do sexo feminino.

Tabela 4 - Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por sexo no ano de 2007, na coorte 1, e no ano de 2015, na coorte 2, Paraná

	Coorte 1 (ano 2007)		Coorte 2 (ano 2015)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Feminino	83226	48,9	82679	49
Masculino	87076	51,1	85971	51
Total	170302	100	168650	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007 e 2015 (INEP).

Continuando as análises, a tabela 5 mostra como esses jovens estavam distribuídos por etapa de ensino no ano de 2007. Ressalta-se que, para a faixa etária observada na tabela, é considerada adequada a efetiva matrícula no 1º ano do Ensino Médio regular/profissionalizante/magistério, em que se encontram 47,4% dos jovens; 33.558 matrículas (19,7%) estão localizadas no 9º ano do Ensino Fundamental, o que também é considerado adequado para a idade; e 5.971 alunos (3,7%) cursavam uma etapa educacional adiantada, considerando a faixa etária. Da totalidade desses estudantes, 29,2% deles (49.766¹¹) estavam distribuídos em turmas de 1º a 8º ano de Ensino Fundamental, incluindo a EJA, e encontravam-se em situação de distorção idade-série (quando o aluno se encontra atrasado dois anos ou mais, em comparação com as etapas consideradas adequadas para cada idade). Assim, 70,8 % das matrículas dos jovens de 15 anos, em 2007, podem ser consideradas adequadas em relação à série.

Tabela 5 – Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por etapa de ensino, no Estado do Paraná, em 2007

	Frequência	Porcentagem	(Continua) Situação do estudante
Educação infantil	56	0	Erro
Ensino Fundamental 2º Ano	1339	0,8	
Ensino Fundamental 3º Ano	187	0,1	
Ensino Fundamental 4º Ano	486	0,3	

¹¹Neste cômputo foram incluídas as 56 matrículas indicadas como Educação Infantil. Considera-se que há erro neste dado, e que as matrículas não se referem à Educação Infantil e, portanto, foram mantidas na contabilidade geral.

			(Conclusão)
Ensino Fundamental 5° Ano	1046	0,6	Distorção idade/ série
EJA- E.F Séries Iniciais	777	0,5	
Ensino Fundamental 6° Ano	7431	4,4	
Ensino Fundamental 7° Ano	14325	8,4	
Ensino Fundamental 8° Ano	21943	12,9	
Ensino Fundamental 9° Ano	33558	19,7	Série adequada
EJA- E.F Séries Finais	2127	1,2	Matrícula na EJA / distorção
1° Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	80686	47,4	Série adequada
2° Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	5961	3,5	
3° Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	10	0	
Educação Profissional	321	0,2	
Total	170302	100	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007).

A distribuição dos estudantes nas séries de matrícula, em 2015, indica uma mudança importante na situação de adequação dos estudantes às séries de matrícula, se comparados à situação observada em 2007. Na coorte 2, observa-se que 21% dos estudantes com 15 anos de idade encontravam-se em situação de distorção idade-série no Estado do Paraná, com matrícula até o 8º ano do Ensino Fundamental ou em turmas de EJA. Do total de estudantes da coorte, 20,3% estavam matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental; 54,4% no 1º ano do Ensino Médio; e 4,5% em séries mais avançadas. Totaliza, portanto, 79,2% de estudantes com matrícula em séries consideradas adequadas para a faixa-etária. Em 2007, o percentual de adequação era de 70,8%, o que pode ser considerado um avanço importante. Verifica-se que há um aumento do percentual de matrículas no 1º ano do Ensino Médio, que passa de 47,4% em 2007 para 54,4% em 2015, como se pode observar na Tabela 6.

Tabela 6 - Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por etapa de ensino, no Estado do Paraná, em 2015

	Frequência	Porcentagem	Situação
Ausente	14	0,0	Erro
Educação Infantil	18	0,0	
2º ano do Ensino Fundamental	54	0,0	
3º ano do Ensino Fundamental	78	0,0	Distorção idade / série
4º ano do Ensino Fundamental	280	0,2	
5º ano do Ensino Fundamental	597	0,4	
EJA Ensino Fundamental - Séries Iniciais	123	0,1	
6º ano do Ensino Fundamental	4104	2,4	
7º ano do Ensino Fundamental	9373	5,6	
8º ano do Ensino Fundamental	17908	10,6	Série adequada
9º ano do Ensino Fundamental	34310	20,3	
EJA Ensino Fundamental - Séries Finais / FIC	1157	0,7	Matrícula na EJA / distorção
1º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	91715	54,4	Série adequada
2º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	7221	4,3	
3º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	10	0,0	
4º ano do Ensino Médio ou EJA / Educação Profissional Integrada / Normal	370	0,2	
Total	168650	100,0	

Nota: Há 32 matrículas contabilizadas na Educação Infantil ou sem informação de série. Considera-se que provavelmente há erro e, portanto, foi decidido pela manutenção da informação da forma como está registrada no banco de dados disponibilizado pelo INEP.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2015 (INEP).

Como analisado no capítulo 2 desta dissertação, diversos dispositivos da CF/1988, do ECA/1990, da LDB/1996 e do PNE/2014 acenam para a necessidade de garantia de permanência dos estudantes na escola, com matrícula nas etapas consideradas adequadas à faixa-etária, permitindo que construam um percurso escolar contínuo que eleve a escolaridade média da população. O percentual de estudantes das coortes que permanecem matriculados ao final do terceiro ano de análise aumentou de 81% para 83%, e

as taxas de adequação idade-série de 2007 e 2015 indicam que houve melhoria desse indicador no Estado do Paraná, com ampliação do percentual de estudantes com 15 anos de idade matriculados em séries consideradas adequadas para a faixa etária, de 70% para 79%.

É possível considerar que as orientações do conjunto da legislação podem ter tido papel importante na indução das políticas de permanência e adequação de série verificadas na comparação entre os dois períodos. Na comparação entre as duas coortes, é possível afirmar que os jovens permaneceram mais tempo na escola na coorte 2, após a aprovação da EC 59/09, e que uma proporção maior dos jovens, aos 15 anos de idade, estava matriculada em séries consideradas adequadas.

4.2 ACOMPANHAMENTO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: O QUE OS DADOS SOBRE AS COORTES ANALISADAS INDICAM ACERCA DA REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para a análise das trajetórias escolares das coortes 1 e 2 que compuseram este estudo, é importante ressaltar que não se trata mais de observar apenas os estudantes do Estado do Paraná. Esse critério foi utilizado para selecionar a coorte, ou seja, os estudantes que seriam acompanhados. Contudo, as transições escolares podem ter levado a transferências para outros Estados do país.

Nas duas coortes analisadas, foi possível encontrar situações de estudantes que foram transferidos para outros Estados da região sul, em uma proporção bastante pequena. Não foi possível observar transferências para outras regiões do país, o que pode ser um indício de necessidade de revisão dos dados e da organização do banco longitudinal. É possível que, entre os casos omissos, existam estudantes transferidos para escolas de outras regiões que não foram identificados neste estudo. Uma revisão dos procedimentos adotados, para produção de estudos futuros, poderia permitir a redução de casos ausentes, se for possível identificar a transferência para outras regiões.

Para a coorte 1, dos casos para quais há informação, mais de 99% dos estudantes permanecem em escolas situadas no Estado do Paraná nos anos de 2008 e 2009. Apenas 0,6% e 0,7% dos estudantes, respectivamente, foram

transferidos para escolas situadas nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para a coorte 2, também considerando apenas os casos para os quais há informação, 99,3% dos estudantes permanecem no Estado do Paraná em 2016, e 100% em 2017.

A tabela 7 apresenta a distribuição dos estudantes que compõem a coorte 1 por cor/raça e a situação de distorção idade-série ou não em cada ano letivo analisado, buscando identificar as intersecções possíveis entre os dois fatores. Para esta análise, foram considerados os critérios descritos no quadro 1 para estabelecer a situação de distorção idade série.

Quadro 1 - Critérios para análise da situação de distorção idade-série dos estudantes entre 15 e 17 anos de idade

Idade de referência do estudante	Série de matrícula considerada COM distorção idade-série	Série de matrícula considerada SEM distorção idade-série
15 anos	Matrícula até 8º ano do Ensino Fundamental	Matrícula a partir do 9º ano do Ensino Fundamental
16 anos	Matrícula até 9º ano do Ensino Fundamental	Matrícula a partir do 1º ano do Ensino Médio
17 anos	Matrícula a partir do 1º ano do Ensino Médio	Matrícula a partir do 2º ano do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o INEP (2022, s.p.)¹²,

Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, que conta com 9 anos de duração - para o ensino fundamental de 8 anos de duração a idade adequada de ingresso é de 7 anos. Considerando que, numa situação ideal, os alunos teriam uma trajetória regular, é possível identificar a idade adequada para cada uma das séries do ensino fundamental e ensino médio. A Taxa de Distorção Idade-Série permite avaliar o percentual de alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, ou seja, que se encontram numa situação de atraso escolar.

A taxa de distorção idade-série construída pelo INEP, utilizada como referência neste trabalho, considera que há distorção quando o estudante tem dois anos ou mais de idade em relação à idade de referência considerada adequada para a série. Assim, os estudantes com 15 anos de idade, que compõem as coortes deste estudo, estariam em séries adequadas desde que

¹²Mais informações em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-taxa-de-distorcao-idade-serie/resource/c3ead3e1-45bd-4be9-929d-75e87cdd669a>.

matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental ou em série posterior. No segundo ano de acompanhamento, com 16 anos de idade, os estudantes deveriam estar matriculados no 1º ano do Ensino Médio ou em série posterior. Finalmente, no terceiro ano de acompanhamento, com 17 anos de idade, os estudantes deveriam estar matriculados no 2º ano do Ensino Médio ou em série posterior.

A tabela 7 permite observar que a distribuição percentual dos estudantes, entre aqueles que estão em situação de distorção idade-série e os que não estão ou estão ausentes no banco de dados, com relação à autodeclaração de cor. Verifica-se que, em média, 26% dos estudantes com 15 anos em 2007, no Estado do Paraná, estavam em situação de distorção idade-série. Em outras palavras, esses 26% de estudantes estavam matriculados em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental ou mais atrasados. Contudo, estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas atingiam percentuais acima da média. Por outro lado, os estudantes autodeclarados amarelos e brancos são os que apresentam os maiores percentuais de adequação entre idade e série.

A oscilação desses percentuais entre 2007 e 2008 é pequena para quase todos os grupos, mas entre os indígenas há uma redução de 33% para 25%, acompanhada do maior percentual de ausentes no sistema, que chega a 8,3%. Assim, considera-se que a redução da proporção de estudantes indígenas em situação de distorção idade-série se deve à saída do sistema de ensino, que pode ser decorrente de abandono ou evasão.

Acompanhando os mesmos estudantes no ano de 2009, verifica-se aumento dos percentuais de distorção idade-série para quase todos os grupos. Entre os estudantes pardos, o percentual de distorção chega a 44%, e mais de 15% estão ausentes do sistema, o que implica esse grupo apresentar o menor percentual de adequação entre idade e série, pois apenas 40,7% estão matriculados no 2º ano do Ensino Médio ou em série posterior.

Pardos, pretos e indígenas apresentam os maiores percentuais de distorção idade-série e de ausentes ao final do período de acompanhamento da coorte 1. Entre os autodeclarados pretos, há redução do percentual de distorção, mas o percentual de ausentes passa de 20%, indicando o movimento de redução da distorção em virtude da saída da escola. Amarelos e brancos mantêm a

posição com os maiores percentuais de adequação entre idade e série, mas também tem seus percentuais reduzidos para 78% e 59%, respectivamente.

A taxa de distorção entre os estudantes amarelos é de 7,29%, enquanto entre os estudantes pardos é de 44%, como já indicado. Isso significa que o percentual de estudantes com dois anos ou mais de atraso escolar é seis vezes maior entre os autodeclarados pardos do que entre amarelos. Essa situação evidencia as desigualdades das trajetórias escolares influenciadas pelo pertencimento étnico-racial dos estudantes, pelas experiências de discriminação e racismo institucional às quais estão sujeitos dentro e fora do espaço escolar.

O que poderia explicar esse aumento contínuo do possível abandono e evasão escolar dos jovens com o avanço da idade? Para Forgiarini e Silva (2008), o acesso à escola e o direito à educação para as classes populares, garantido pela Constituição Federal de 1988, não garante sua efetividade, como já afirmado por Cury (2002), anteriormente, nesta pesquisa. A razão para isso é que a lei, muitas vezes, entra em conflito com as condições da realidade educacional. “Este é o grande desafio a ser superado na atualidade pelo sistema educacional: escola pública de qualidade para todos” (FORGIARINI; SILVA, 2008, p. 4). Para tanto, faz-se necessário que, além do acesso, também sejam garantidos a essas crianças sua permanência e sucesso na escola. Para Forgiarini e Silva (2008), para enfrentar esse cenário, é preciso que os envolvidos no processo pedagógico comecem a refletir sobre os elementos históricos excludentes, que ajudam a diagnosticar e compreender o fenômeno do fracasso escolar e as relações existentes com os condicionantes socioeconômico-políticos e culturais.

As reflexões a partir dos autores supracitados e dos dados observados até o momento permite identificar que a variável cor/raça dos jovens influencia em suas taxas de aprovação, abandono e reprovação escolar. Isso porque, além do racismo direto que observamos no Brasil, também existe um fenômeno chamado racismo estrutural, quando as próprias estruturas e normas da sociedade naturalizaram o racismo no cotidiano social e escolar. Essa prática faz com que alunos negros sofram nas escolas, com a desigualdade social e culturalmente em seu dia a dia, dificultando suas trajetórias escolares.

Tabela 7 - Distribuição percentual das matrículas dos jovens da coorte 1 por cor/raça e situação de distorção idade-série, 2007 a 2009

	2007			2008			2009		
	% com distorção idade-série	% sem distorção idade-série	ausentes	% com distorção idade-série	% sem distorção idade-série	ausentes	% com distorção idade-série	% sem distorção idade-série	ausentes
Branca	22,61%	71,94%	-	23,43%	71,94%	4,6%	28,07%	59,63%	12,3%
Preta	39,53%	56,40%	-	40,70%	56,40%	2,9%	37,79%	41,28%	20,9%
Parda	38,29%	56,62%	-	37,84%	56,62%	5,5%	44,00%	40,72%	15,3%
Amarela	9,38%	88,54%	-	7,29%	88,54%	4,2%	7,29%	78,13%	14,6%
Indígena	33,33%	66,67%	-	25,00%	66,67%	8,3%	33,33%	50,00%	16,7%
Total	26,03%	68,67%	-	26,55%	68,67%	4,8%	31,31%	55,58%	13,1%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

Para a coorte 2, que analisa as trajetórias dos estudantes entre 2015 e 2017, verifica-se que há uma manutenção dos mais altos percentuais de distorção idade-série entre estudantes autodeclarados indígenas, pretos e pardos. Na coorte de 2015, esses percentuais são menores do que na coorte de 2007 para estudantes pretos e pardos, mas são maiores para estudantes indígenas. Em 2015, no Estado do Paraná, 49,19% dos estudantes indígenas com 15 anos de idade estavam em situação de distorção idade-série, ou seja, estavam matriculados em turmas de Ensino Fundamental de 8º ano ou séries anteriores.

Leva-se em consideração que, em 2009, a EC 59/2009 foi aprovada, tornando obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Assim, a segunda coorte conta com uma expectativa, com orientações e dispositivos em lei que a primeira coorte não contava.

A condição de escolarização dos estudantes indígenas demonstra violação dos direitos de permanência, progressão entre séries e conclusão da Educação Básica, pois além de atingir quase 50% dos estudantes com defasagem entre idade e série, em 2016, o percentual de ausência no sistema chegou a 25,3%, o mais alto observado durante este estudo. Esse alto percentual de estudantes ausentes gera uma redução da taxa de distorção, tendência verificada nos outros grupos nesse mesmo ano.

Entre 2016 e 2017, os percentuais de distorção voltaram a subir e os percentuais de estudantes ausentes se mantiveram altos, aumentando em todos

os grupos analisados, com exceção dos indígenas. A tendência da distribuição não se alterou, e durante todo o período de acompanhamento da coorte, os estudantes autodeclarados indígenas, pretos e pardos são os que apresentam as mais elevadas taxas de distorção.

Em geral, na comparação entre as duas coortes, verificou-se que há um percentual maior de estudantes matriculados em séries adequadas para a idade, mas também houve um percentual mais elevado de estudantes ausentes no sistema. Observa-se que os grupos que estavam em situação de desvantagem na coorte 1 permaneceram nessa situação na coorte 2. Considera-se que esse é um exemplo de desigualdade persistente, pois mesmo com a melhoria dos indicadores globais de adequação entre idade e série de matrícula, estudantes indígenas, pretos e pardos continuaram sendo os mais afetados pela distorção e pela ausência no sistema.

Compreende-se que a população muitas vezes enfrenta dificuldades da realidade social para exigir o cumprimento das intenções e dos direitos enunciados na legislação, e que as mudanças não acontecem subitamente, mas se entende que a consolidação dos direitos enunciados pode começar a gerar intencionalidades e mudanças no campo nas políticas educacionais.

Observa-se, nas discussões anteriores, que parte da população sofre as consequências da desigualdade social e que, ao chegar nas escolas, grande parte é excluída por uma estrutura e organização que não está preparada para receber e acolher a diversidade cultural, social, de identidade, sexual, etc. Nesse contexto, Arroyo (2015) afirma ser cada vez mais urgente nos aprofundarmos sobre os fatos e visões que temos sobre os direitos humanos como caminho obrigatório para entender os obstáculos na garantia ou na negação do direito à educação. “Fica cada vez mais exposta na cultura social e política uma injustiça que precisa ser denunciada” (ARROYO, 2015, p. 19).

Percebeu-se a tendência de repetição da primeira coorte, a qual mostra que os jovens pretos ocupam os bancos escolares em menor quantidade, ao mesmo tempo que são os estudantes que mais abandonam e/ou reprovam durante suas trajetórias. Retomando o que Valente (2005) pontua sobre o racismo estrutural presente nas escolas:

Há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra... propugna a igualdade entre as crianças...reforça de forma negativa alguns

estereótipos que prejudicam o processo socializador (VALENTE, 2005, p. 64).

Sobre o cenário elucidado, Valente (2005) reflete a emergente necessidade de construir, na educação, uma identidade negra positiva, que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença. Ademais, é possível perceber, por meio dos dados, que a educação enfrenta o mesmo problema há anos: maiores índices de repetência e de construção de trajetórias irregulares entre os negros, marcadas por maiores interrupções em relação à criança branca. Essa diferença vai se tornando mais dramática na medida em que aumenta a idade do aluno.

O aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não-pobre e, uma vez constituída essa clientela, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis; há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra, mas, no discurso, propugna a igualdade entre as crianças...a escola não auxilia a formação de identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador (VALENTE, 2005, p. 64).

Assim, embora a escolaridade média dos estudantes brancos, negros e indígenas tenha aumentado da primeira para a segunda coorte, quando comparamos os padrões de construções de trajetórias escolares, percebemos que as desigualdades ainda são maiores entre os negros e indígenas. Para Passos (2009), esse cenário de diferenças de acesso e permanência dos jovens pretos e pardos tem contribuído para que esses jovens se mantenham em desvantagem nos diferentes aspectos de suas vidas, quer seja no mercado de trabalho ou nos demais direitos básicos, como saúde, habitação, saneamento, segurança, alimentação, lazer, etc. “Desta maneira, não é mais possível negar que o sistema educacional brasileiro é excludente” (PASSOS, 2009, p. 1).

Tabela 8 - Distribuição percentual das matrículas dos jovens da coorte 2 por cor/raça e situação de distorção idade-série, 2015 a 2017

	2015			2016			2017		
	% com distorção idade-série	% sem distorção idade-série	ausentes	% com distorção idade-série	% sem distorção idade-série	ausentes	% com distorção idade-série	% sem distorção idade-série	Ausentes
Não declarada	20,53%	79,47%	-	16,33%	67,68%	16,0%	20,28%	61,29%	18,4%
Branca	17,94%	82,05%	-	15,59%	71,39%	13,0%	19,82%	64,79%	15,4%
Preta	32,06%	67,94%	-	25,65%	58,22%	16,1%	31,21%	50,00%	18,8%
Parda	29,01%	70,99%	-	23,82%	60,27%	15,9%	28,59%	52,66%	18,7%
Amarela	12,47%	87,53%	-	11,52%	78,65%	9,8%	13,11%	73,89%	13,0%
Indígena	49,19%	50,81%	-	37,35%	37,35%	25,3%	41,76%	35,73%	22,5%
Total	20,76%	79,23%	-	17,48%	68,39%	14,1%	21,76%	61,62%	16,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015; 2016; 2017).

Para Pires (2016), esse cenário é resultado de uma espécie de convergência de interesses que, além de tornar a estrutura educacional racista, também implica a subalternização material e simbólica dos bens sociais aos negros, colocando-os em desvantagem. De outro lado, coloca os brancos e amarelos em um sistema de privilégios assumido como natural, normal. Como já exposto por Valente (2005), essa diferença vai se tornando mais dramática na medida em que aumenta a idade do aluno.

Segundo Arroyo (2015), o sistema escolar brasileiro e a identidade de nossas escolas foram construídas com um referencial que alocou os pobres, trabalhadores, negros, camponeses, entre outros como inferiores no padrão do poder-saber.

A histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade (ARROYO, 2015, p.17).

O autor supracitado afirma ainda que os tempos históricos marcados pela insatisfação na garantia do direito à educação coincidem com os tempos históricos de insatisfação dos grupos populares com o reconhecimento de seus direitos coletivos. Confirma-se, assim, a hipótese levantada nesta pesquisa, de que as desigualdades sociais e raciais interferem nas trajetórias escolares dos alunos, causando o aprofundamento das desigualdades educacionais. Isso porque, além das dificuldades extras que esses jovens enfrentam no dia a dia, como o trabalho precoce e a falta de tempo livre para os estudos, a situação de pobreza

e a falta de recursos materiais, como livros, computador, material e transporte, há o racismo que os jovens negros sofrem e as dificuldades aos bens sociais que isso causa, entre outros fatores.

A partir desses dados, é possível compreender que a taxa de evasão e abandono escolar, durante a primeira coorte, aconteceram em maior grau entre os jovens pretos, pardos, amarelos e indígenas do que entre os jovens declarados brancos. O que poderia explicar esse fenômeno social que se repetiu nos 3 anos da coorte observada? Para Valente (2005), seja na Constituição, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda são reticentes as propostas de combate ao racismo e pouco delineadas as medidas concretas de abordagem. A autora cita, ainda, algumas ideias que poderiam ajudar a enfrentar o preconceito e a discriminação racial nas escolas, como a necessidade de que as políticas educacionais elaborem e compreendam a importância de novas propostas e materiais pedagógicos para enfrentar essa questão. Ademais, é necessária a “construção de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença” (VALENTE, 2005, p. 62).

Outro desafio levantado por Valente (2005) diz respeito aos cursos de formação de professores: de nada adianta a escola possuir material de valorização da cultura e identidade negra e que busque combater diferentes tipos de preconceito por meio da educação e conscientização se o professor for racista e/ou preconceituoso. É necessário que essa conscientização também faça parte da formação dos professores: “o professor pode e deve ser reeducado” (VALENTE, 2005, p. 65). Nesse contexto, a autora aponta a necessidade de investir em um trabalho de orientação dos professores, com o fim de desmistificar ideias falsas sobre os negros. “O investimento maior em professores mais sensíveis ao problema é uma opção tática, na medida que a sua ‘instrumentalização’ é mais rápida e, a partir disso, a tarefa de envolver professores mais renitentes é facilitada” (VALENTE, 2005, p. 65).

Valente (2005) mostra que as interfaces entre educação e relações interétnicas apresentam indicativos bastante preocupantes. Segundo a autora, a manutenção que o sistema escolar faz, mantendo o nível de instrução em maior número entre os brancos, faz com que eles se mantenham empregados em maior número. Além disso, os índices de exclusão e repetência são superiores

entre os negros, tendo suas trajetórias escolares marcadas por maior número de interrupções, quando comparados aos jovens brancos.

Seguindo adiante, em relação à distribuição das matrículas por sexo, percebeu-se, mesmo que em pequena proporção, que os meninos demonstraram abandonar mais as escolas, de 2007 para 2009, do que as meninas. É possível perceber uma queda de 16.759 matrículas do sexo masculino, com a possível evasão ou abandono de 19,3% dos meninos. Enquanto isso, as matrículas do sexo feminino foram reduzidas em 15.147, representando uma queda de 18,2%. Ao final do período de acompanhamento, a coorte 1 mantinha mais meninos do que meninas matriculadas, mas em uma proporção mais próxima entre os dois grupos.

Acompanhando a coorte 1, observa-se que, no ano de 2009, quando os jovens estavam com 17 anos, havia 138.396 matrículas, 31.906 a menos, se comparadas ao início da coorte. Analisando a distribuição das matrículas durante o mesmo ano, com o objetivo de identificar quem são esses estudantes que não estão presentes no banco de dados, percebe-se que, durante a coorte, os meninos, mesmo em pequena proporção, abandonaram mais a escola do que as meninas.

Tabela 9 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 1, entre 15 e 17 anos de idade, por sexo, nos anos de 2007, 2008 e 2009

	2007	2008	2009	Diferença (2009-2007)
Feminino	83226	76121	68079	-15147
Masculino	87076	78973	70317	-16759
Ausentes	-	15208	31906	
Total	170302			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

Para a coorte 2, os dados indicam que as tendências observadas na coorte 1 se mantiveram. Na distribuição das matrículas por sexo, observa-se que há um percentual maior de estudantes do sexo masculino, ainda que a diferença seja pequena. O percentual de ausentes ficou distribuído de maneira equilibrada entre os dois grupos.

Tabela 10 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 2, entre 15 e 17 anos de idade, por sexo, nos anos de 2015, 2016 e 2017

	2015	2016	2017	Diferença (2017-2015)
Feminino	82679	71373	69203	-13476
Masculino	85971	73442	71434	-14537
Ausentes	-	23835	28013	
Total	168650			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2015, 2016 e 2017 (INEP).

O acompanhamento das matrículas da coorte 1, ao longo do período de 2007 a 2009, apresentado na tabela 11, permite observar a movimentação dos estudantes entre os anos letivos. As barras de dados inseridas na tabela destacam as séries em que se concentraram as matrículas em cada ano analisado. Verifica-se que grande parte dos estudantes tiveram a chance de realizar uma trajetória contínua, com matrícula no 1º ano do Ensino Médio em 2015, no 2º ano em 2016, e no 3º ano em 2017.

Dos 170.302 estudantes que compõem a coorte 1, 58.520 chegaram ao 3º ano, e 1.168 ao 4º ano do Ensino Médio em 2009. Entretanto, considerando os estudantes que chegaram ao 3º ou 4º ano do Ensino Médio também nos anos anteriores, o total de 64.473 chegaram ao final da Educação Básica. Isso representa 37,9% da coorte inicial. Os dados do Censo Escolar não permitem saber quantos deles foram aprovados e realmente concluíram a Educação Básica. Contudo, é possível considerar a chegada às últimas séries como uma condição para a conclusão. Outros 46.882 estudantes chegaram ao 1º ou 2º ano do Ensino Médio em 2009, o que representa 27,5% da coorte. Ao todo, 65,4% dos estudantes acompanhados entre 2007 e 2009 chegaram ao Ensino Médio em 2009.

Aos 17 anos de idade, em 2009, 946 estudantes permanecem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e 2.975 permanecem nas séries finais da mesma etapa da Educação Básica. Isso representa 13,6% dos estudantes que compõem a coorte. Considera-se que esses estudantes tiveram os direitos de permanência com progressão nas séries, de conclusão da Educação Básica e de realização de uma trajetória contínua insistentemente violados, posto que

permanecem no Ensino Fundamental e não tiveram a oportunidade de ter acesso ao Ensino Médio até os 17 anos de idade.

Tabela 11 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 1, entre 15 e 17 anos de idade, por série, nos anos de 2007, 2008 e 2009

Série de matrícula	2007	2008	2009
Ausente	0	17420	40595
Educação Infantil	56	21	0
1º ano do Ensino Fundamental	49	60	35
2º ano do Ensino Fundamental	1339	765	473
3º ano do Ensino Fundamental	187	101	33
4º ano do Ensino Fundamental	486	117	50
5º ano do Ensino Fundamental	1046	287	70
EJA Ensino Fundamental - Séries Iniciais	777	397	285
6º ano do Ensino Fundamental	7431	2510	1065
7º ano do Ensino Fundamental	14325	6238	2728
8º ano do Ensino Fundamental	21943	11657	5759
9º ano do Ensino Fundamental	33558	18385	9664
EJA Ensino Fundamental - Séries Finais / FIC	2127	3503	2975
1º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	80686	34107	20644
2º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	5961	68950	26238
3º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	10	5514	58520
4º ano do Ensino Médio ou EJA / Educação Profissional Integrada / Normal	321	270	1168
Total	170302	170302	170302

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

Outra informação presente nos dados sobre a primeira coorte é que, entre os jovens mais novos, a taxa de matrículas na etapa de ensino considerada adequada para faixa etária é maior. Em 2007, quando os alunos tinham 15 anos, observam-se 47,4 % das matrículas no 1º ano do Ensino Médio. Acompanhando a coorte, em 2008, quando os alunos tinham 16 anos, a taxa de matrícula no 2º ano do Ensino Médio caiu para 40,5%, e em 2009 houve apenas 34,4% dos alunos com 17 anos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Os dados indicam que a defasagem e o atraso escolar possuem caráter cumulativo, e podem contribuir para o abandono da escola, sobretudo entre os estudantes com idade mais próxima do limite da obrigatoriedade.

Para a coorte 2, o acompanhamento do movimento das matrículas entre 2015 e 2017, apresentado na Tabela 12, permite observar que parte dos

estudantes que compuseram a coorte teve a oportunidade de realizar trajetórias contínuas e chegar ao final da Educação Básica em 2017 ou nos anos anteriores. Desses estudantes, 74.109 estavam matriculados no 3º ou 4º ano do Ensino Médio em 2017, e outros 5.403 chegaram ao final dessa etapa da Educação Básica em anos anteriores, totalizando 79.512. Isso representa 47,2% dos estudantes que compõem a coorte, e que podem ser considerados jovens com condições para a conclusão da Educação Básica, ainda que não se possa ter certeza da conclusão, como já explicado anteriormente. Dos estudantes que compõem a coorte, 49.731 chegaram ao 1º ou 2º ano do Ensino Médio em 2017. Ao todo, então, 76,7% da coorte 2 teve acesso ao Ensino Médio em 2017.

Uma parte dos estudantes permaneceu matriculada no Ensino Fundamental em 2017. Desses estudantes, 16.972 estavam matriculados, com 17 anos de idade, em 2017, em turmas de Ensino Fundamental regular ou na modalidade de EJA. Isso representa 9,9% dos estudantes que compõem a coorte 2.

Tabela 12 - Distribuição das matrículas dos jovens da coorte 2 entre 15 e 17 anos de idade, por série nos anos de 2015, 2016 e 2017

Série de Matrícula	2015	2016	2017
Ausente	14	23837	28018
Educação Infantil	18	0	0
1º ano do Ensino Fundamental	1318	262	63
2º ano do Ensino Fundamental	54	484	49
3º ano do Ensino Fundamental	78	43	49
4º ano do Ensino Fundamental	280	49	16
5º ano do Ensino Fundamental	597	179	39
EJA Ensino Fundamental - Séries Iniciais	123	401	950
6º ano do Ensino Fundamental	4104	840	297
7º ano do Ensino Fundamental	9373	2668	830
8º ano do Ensino Fundamental	17908	7038	2663
9º ano do Ensino Fundamental	34310	13471	6290
EJA Ensino Fundamental - Séries Finais / FIC	1157	4043	5546
1º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	91715	34429	19911
2º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	7221	74377	29820
3º ano do Ensino Médio / Educação Profissional Integrada / Normal	10	6220	73045
4º ano do Ensino Médio ou EJA / Educação Profissional Integrada / Normal	370	309	1064
Total	168650	168650	168650

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015; 2016; 2017).

Uma comparação entre a movimentação geral das matrículas das duas coortes permite concluir que houve ampliação do percentual de estudantes que chegaram com 17 anos ao Ensino Médio, e que também dos que chegaram aos anos finais dessa etapa, com condições para concluir a Educação Básica aos 17 anos de idade. Ao mesmo tempo, houve uma redução do percentual de estudantes que permanecem no Ensino Fundamental com 17 anos de idade. Houve, também, redução do percentual de estudantes ausentes no sistema, de 23,8% ao final da coorte 1 para 16,6% ao final da coorte 2. Pode-se afirmar que a comparação entre os dados das coortes 1 e 2 permite indicar melhoria nas condições de permanência e conclusão da Educação Básica.

Acompanhando as trajetórias dos estudantes, dos 15 para os 16 anos, percebemos aumento da distorção idade-série e diminuição de matrículas no banco de dados. Levanta-se a hipótese de que algumas características dos jovens, como situação de pobreza, cor de pele e local de moradia são questões que os levam a sofrer com a segregação escolar, acabam os tencionando mais ao fenômeno da evasão escolar. Isso porque, com o avanço da idade, esses estudantes acabam ingressando precocemente no mercado de trabalho ou em empregos informais, devido à necessidade financeira e falta do sentimento de pertencimento ao ambiente educacional, pois muitas vezes sua identidade, cultura e realidade não são valorizadas e acolhidas dentro das escolas.

Segundo Dubet (2004), a escola trata *menos bem* os alunos menos favorecidos, com entraves mais rígidos para os alunos mais pobres, dentro de um sistema escolar meritocrático, no qual o autor defende existir certa crueldade.

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais (DUBET, 2004, p. 543, grifo do autor).

Para Crahay (2000), quando a escola valoriza apenas a maneira de ser das classes dominantes, ela está cometendo violência simbólica com os alunos, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos. O mesmo autor também completa: “ao mostrar-se imparcial ou, melhor dito, aí aplicar a todos as normas das classes sociais dominantes, a escola gera a desigualdade e, de forma complementar, contribui para a sua reprodução” (CRAHAY, 2000, p. 72). O autor lamenta, ainda, o caráter elitista presente no modelo escolar. Isso porque, ao ignorar as origens sociais, dificuldades, diferenças, entre outros aspectos que podem tornar a trajetória mais ou menos angustiante, a escola está colaborando para a manutenção da desigualdade.

Observa-se que questões externas à escola, como cor/raça, renda e desigualdade social interferem na trajetória escolar do indivíduo. É fato que esses aspectos, isoladamente, não sentenciam os jovens ao fracasso escolar, mas a interação entre eles resulta em condições de acesso e permanência desiguais aos estudantes, que muitas vezes lhes forçam a desistir da vida escolar. Assim, pensar sobre as condições de realização do direito à educação das juventudes brasileiras, com condições sociais diferentes, abre a possibilidade para a reflexão sobre fatores que podem aproximar ou distanciar os jovens da escola, e sobre o papel do Estado e da política educacional com a proteção do direito à educação frente às desigualdades sociais que impulsionam o fracasso escolar.

4.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E A PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES

Após a discussão e descrições sobre as coortes observadas na subseção anterior, esta subseção se dedica a construir e analisar as trajetórias escolares dos jovens observados nesta pesquisa, buscando reconhecer padrões desiguais de realização do direito à educação. Para fim deste trabalho, os componentes observados nas trajetórias consideradas protegidas servem de reflexão para as políticas educacionais que possam assegurar o direito à educação para todos os estudantes, e não apenas para alguns grupos sociais. A razão para isso é que o direito à educação é defendido pela Constituição Federal como universal.

Na mesma via, utilizam-se os componentes encontrados nas trajetórias interrompidas por repetências ou em função de abandono ou evasão, violando a

garantia do direito à educação, para discussão sobre o papel do Estado e da política educacional na intervenção sobre as desigualdades escolares. Johnson (2021) ressalta que existem desigualdades sociais que interferem nos processos de escolarização, sendo importante considerar que as trajetórias escolares se constroem em contextos sociais com diferentes características de desigualdades, que produzem impactos sobre os resultados escolares desses jovens. Há, ainda, desigualdades propriamente educacionais, que são produzidas nos sistemas de ensino, gerando níveis de exclusão e não realização do direito à educação. Johnson (2021) ainda afirma que tal cenário produz efeitos sobre as condições de vida dos indivíduos, produzindo novas formas de desigualdades.

Compreender os caminhos percorridos pelos estudantes, ao longo de sua juventude, possibilita buscar explicações e evidências sobre os diferentes padrões de trajetórias escolares encontrados na realidade social. Sobre essas pesquisas, Giraldi (2014, p. 14-15) afirma que elas

[...] carregam um vínculo histórico ao pensarem na escolarização pela perspectiva da desigualdade no acesso à instituição com base em categorias expandidas, como classe social, e se direcionarem, de maneira geral, para perspectivas e teorias de médio alcance com dados contextualizados em ambientes micros.

Logo, investigar as trajetórias escolares por meio de dados quantitativos pode revelar padrões de mecanismos segregadores que influenciam negativamente na vida escolar, que muitas vezes são naturalizados enquanto desigualdades estruturais.

Para analisar as trajetórias escolares, é importante acompanhar também as transições entre os anos letivos. A tabela 13 apresenta informações sobre as transições.

Tabela 13 - Transição escolar dos alunos da coorte 1, de 2007 para 2008 e de 2008 para 2009

(Continua)

	Transição de 2007 para 2008		Transição de 2008 para 2009	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Aprovação	124678	73,2	99535	58,4
Reprovação	23760	14,0	22325	13,1

				(Conclusão)
Matrícula em série anterior	536	0,3	361	0,2
Matrícula na EJA	3908	2,3	2566	1,5
Ausente	17420	10,2	40595	23,8
Voltou para a escola depois de abandonar			4920	2,9
Total	170302	100,0	170302	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

Observando as trajetórias escolares desses jovens de 2007 para 2008, percebe-se que 73,2% deles foram aprovados e avançaram um ano em seus percursos escolares; enquanto 14% reprovaram, permanecendo na mesma etapa educacional. Observa-se, também, que 2,3% das matrículas, 3.916 alunos, mudaram da etapa regular de ensino para a EJA de Ensino Fundamental, e 10,2% saíram do sistema escolar. Quanto à EJA de Ensino Médio, havia apenas 8 matrículas. Em virtude do pequeno número de matrículas, elas foram contabilizadas na mesma categoria como Matrícula na EJA.

Na transição de 2008 para 2009, as taxas conversam com as tabelas anteriores, reforçando o aumento de evasão e reprovação com o avanço da idade. Entre os jovens de 15 para 16 anos, a taxa de aprovação foi de 73,2%, porcentagem que cai para 58,4% na transição de 16 para 17 anos. Ao mesmo tempo, ao considerar a taxa de reprovação entre a primeira transição, 15 para 16 anos, e a segunda, 16 para 17 anos, percebe-se que ela também cai com o avanço da idade, indo de 14 % para 13 %. Concomitantemente, a taxa de ausentes aumenta de 10,2 % de 2007, para 23,8 % de 2008 para 2009. Esse cenário mostra que jovens mais velhos, ao reprovarem durante suas vidas escolares, tendem a romper suas trajetórias em maior proporção do que os jovens mais novos.

Para observar os percursos escolares dos alunos durante a primeira coorte, foram desenvolvidas algumas categorias de trajetórias escolares com base nas aprovações, repetências, abandono, evasão e mudança de etapa de ensino para a compreensão da construção dos percursos escolares dos jovens observados nesse período, como se pode analisar na tabela 14. O objetivo das categorizações é mostrar padrões desiguais das trajetórias escolares. A primeira categoria observada mostra os alunos que foram aprovados de 2007 para 2008

e de 2008 para 2009, construindo uma trajetória protegida contínua com duas aprovações, perfazendo 52,4% dos jovens. As trajetórias interrompidas com uma aprovação marcam 15,1% dos jovens, e trajetórias marcadas por duas situações de fracasso escolar somam 7,1% das matrículas.

Tabela 14 - Categorias de trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos durante a primeira coorte: 2005, 2006 e 2007

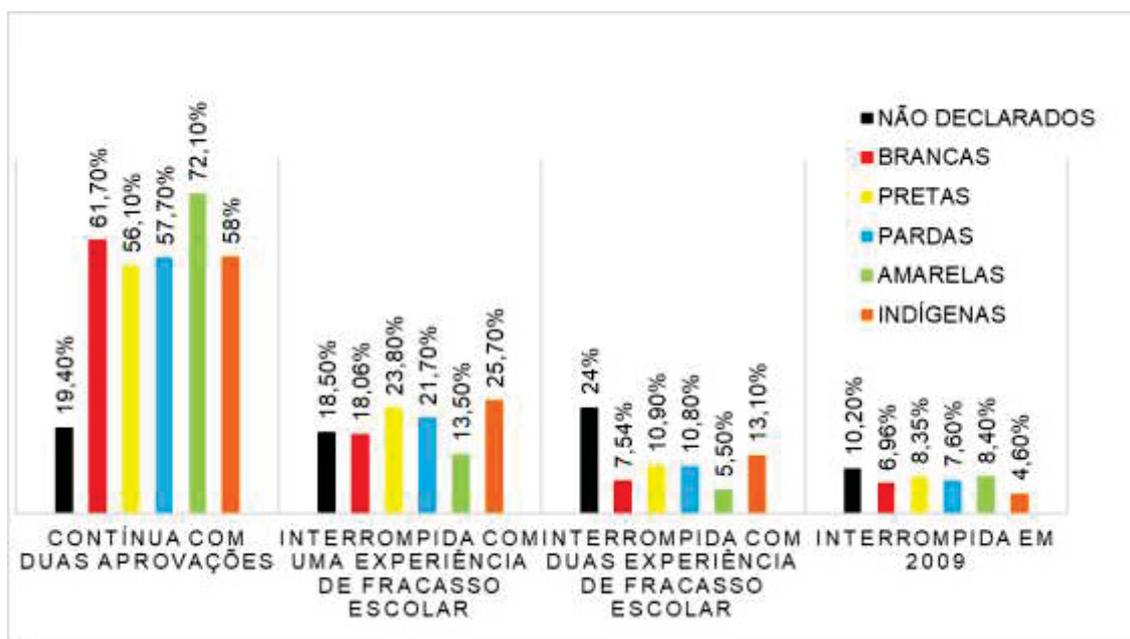
	Frequência	Porcentagem
Contínua com duas aprovações	89275	52,4
Interrompida com uma aprovação	25733	15,1
interrompida com duas experiências de fracasso escolar	12133	7,1
Interrompida em 2008 com retorno na EJA em 2009	525	0,3
Interrompida em 2009	40595	23,8
Matrícula na EJA Ensino Fundamental nos três anos da coorte	1675	1,0
Continua com uma aprovação e mudança para a EJA	366	0,2
Total	170302	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

Conversando com os dados até o momento analisado e com a discussão teórica feita nos capítulos anteriores, a tabela 14 mostra que 23,8% das trajetórias foram interrompidas em 2009, quando os jovens completaram 17 anos. Reforça-se que a primeira coorte analisada, de 2007 a 2009, foi selecionada por permitir a observação das trajetórias de estudantes antes da aprovação da EC 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos e passou a vigorar na metade da segunda coorte.

Com o objetivo de encontrar quem são esses jovens que sofrem com as desiguais condições de construção de trajetórias escolares, o gráfico 1 mostra padrões trajetórias escolares construídos a partir da variável cor/raça. As trajetórias contínuas com duas aprovações representam as trajetórias protegidas, sem experiências de fracasso escolar, e as demais categorias representam a quantidade de experiências de fracasso escolar durante o período observado nesta pesquisa.

Gráfico 1 - Trajetórias escolares ao final da coorte 1, distribuídas por cor/raça no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009).

É possível observar, verificando a primeira categoria, contínua com duas aprovações, que o grau de alunos brancos e amarelos é maior, quando comparado à porcentagem dos jovens pretos, pardos e indígenas. Esse quadro se inverte, quando observamos as trajetórias com experiências de fracasso escolar; abandono, evasão ou repetência; pois os jovens brancos e amarelos passam a pertencer a essas categorias em menor proporção, ao serem comparados aos pretos, pardos e indígenas. Esse cenário reflete o racismo estrutural naturalizado em nossa sociedade, e como isso, espelha condições desiguais de realização do direito à educação.

Utilizando as mesmas tipologias de trajetórias observadas na primeira coorte, a tabela 15 mostra a transição dos jovens de 2015 para 2016 e de 2016 para 2017. Observa-se que 72,2% dos jovens com 15 anos foram aprovados em 2015 e avançaram um ano em suas trajetórias, em 2016, mantendo a média de aprovação, quando comparada a mesma faixa etária na primeira coorte (73,2%).

Tabela 15 - Transição escolar dos alunos da coorte 2, de 2015 para 2016 e de 2016 para 2017

	Transição de 2015 para 2016		Transição de 2016 para 2017	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Aprovação	121839	72,2	105497	62,6
Reprovação	18187	10,8	18352	10,9
Matrícula em série anterior	343	0,2	239	0,1
Matrícula na EJA em Ensino Fundamental	4444	2,6	4797	2,8
Ausente	23837	14,1	28018	16,6
Total	168650	100,0	11747	7,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015; 2016; 2017).

Acompanhando esses jovens na transição dos 16 anos, em 2016, para 17 anos, em 2017, a primeira informação observada é a queda na taxa de aprovação, quando comparados aos jovens de 15 para 16 anos, indo de 72,2% para 62,9%. Contudo, comparando aos alunos na mesma faixa etária durante a primeira coorte, que apontava 58,4% de aprovação, há um avanço no rendimento escolar dos jovens após a EC 59/2009. Outra informação relevante é o comparativo da taxa de repetência: enquanto jovens de 16 para 17 anos reprovados na primeira coorte marcaram 13,1% das matrículas, essa taxa caiu para 10,9% na segunda coorte. Além desses, a taxa de ausentes também caiu, de 23,8% ao final do primeiro período observado para 16,6% ao final do segundo período.

Os dados mostram uma mudança positiva no cenário educacional da primeira para a segunda coorte. A pesquisa levanta como hipótese que essa mudança é resultado das tensões que a EC 59/2009 trouxe para as políticas educacionais. Contudo, os desafios permanecem os mesmos: as taxas de distorção idade série e a evasão dos jovens dos bancos escolares. Constata-se que as taxas de repetência e abandono vão aumentando com o avanço da idade dos jovens, mas as maiores taxas de abandono escolar são do 1º para o 2º ano do Ensino Médio. Esse cenário merece maior atenção, com dados mais recentes, que devido à mudança de registro do INEP no banco de dados, que deixou de usar o mesmo código de pessoa física por aluno durante sua trajetória escolar após o ano de 2017, impossibilitou a realização neste estudo.

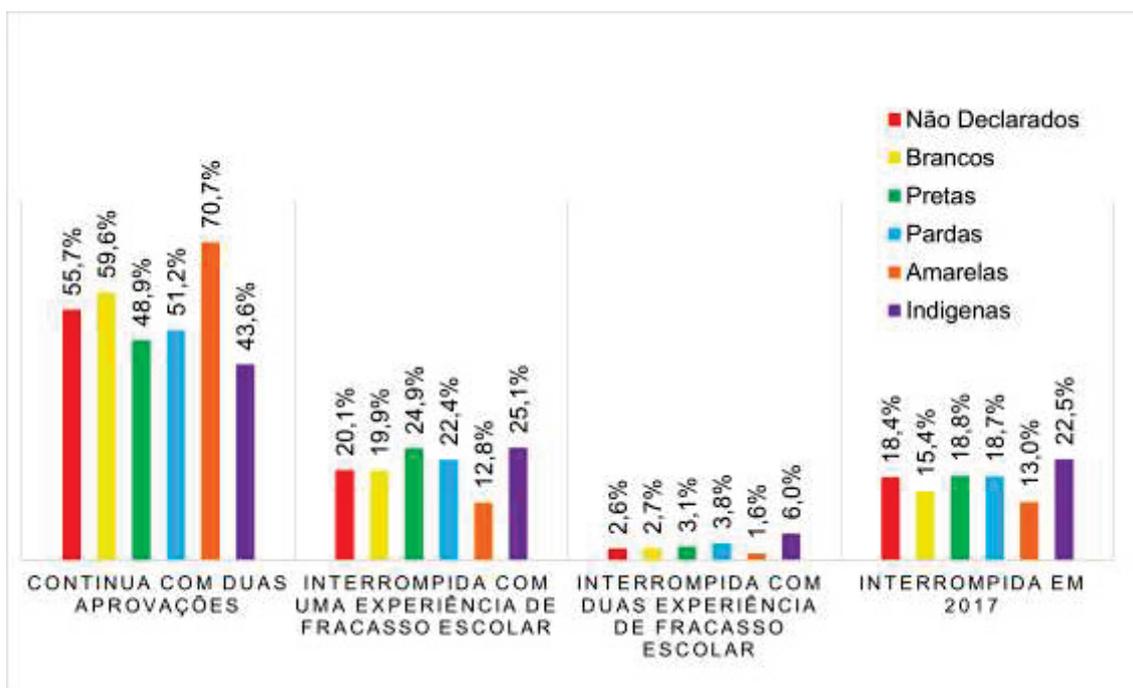
Tabela 16 - Categorias de trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos durante a primeira coorte: 2015, 2016 e 2017

	Frequência	Porcentagem
Contínua com duas aprovações	96450	57,2
Interrompida com uma aprovação	34526	20,5
Interrompida com duas experiências de fracasso escolar	4859	2,9
Interrompida em 2016 com retorno na EJA Ensino Fundamental em 2017	1242	0,7
Interrompida por abandono em 2017	28018	16,6
Matrícula na EJA nos três anos da coorte	2417	1,4
Contínua com uma aprovação e mudança para a EJA	1138	0,7
Total	168650	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015; 2016; 2017).

Utilizando das mesmas tipologias para analisar a primeira coorte, a tabela 16 traz padrões desiguais de trajetórias construídas na segunda coorte. Observa-se que 57,2% das trajetórias dos jovens desse grupo foram contínuas com duas aprovações, enquanto 20,5% foram interrompidas com uma aprovação, e 2,9% tiveram duas experiências de fracasso escolar. Explicando de outra maneira, em 2017 havia 4.859 matriculados na mesma série em que se encontravam em 2015. Se compararmos esses dados com as trajetórias construídas na primeira coorte, fica mais claro o avanço que a educação passou a ter após a EC 59/2009. Quanto às trajetórias protegidas com duas aprovações, houve aumento de 4,8%, indo de 52,4% para 57,2%. Apesar de as trajetórias interrompidas com uma aprovação marcarem aumento de 15,1 % na primeira coorte para 20,5% na segunda, os alunos que tiveram seus percursos escolares marcados por duas experiências de fracasso escolar caíram de 7,1% para 2,9%, mostrando queda nas taxas de repetência, além da diminuição do abandono escolar. O gráfico 2 traz as categorias de trajetórias distribuídas por cor/raça.

Gráfico 2 - Trajetórias escolares ao final da coorte 2 distribuídas por cor/raça no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015; 2016; 2017).

Repetindo o fenômeno da coorte 1, o gráfico acima retrata a desigualdade na realização do direito à educação durante a coorte 2, quando observamos as categorias das trajetórias distribuídas por cor/raça. Observe que 70,7% dos jovens amarelos e 59,6% dos brancos construíram suas trajetórias sem experiência de fracasso escolar durante os anos da coorte 2. Entre os pretos, essa taxa cai para 48,9%; entre os pardos, 51,2%; e entre os indígenas, 43,6%. Já ao observar as trajetórias com duas experiências de fracasso escolar, podendo ser repetência, abandono ou evasão, o quadro se inverte. Observamos, nessa categoria, que 3,1% dos jovens pretos, 3,8% dos pardos e 6% dos indígenas estão nessa situação, mas entre os brancos a taxa cai para 2,7%; e entre os amarelos, 1,6%.

Para Valente (2005), esse cenário é resultado do tratamento desigual que as escolas ofertam para as diferentes juventudes, transformando as diferenças dos estudantes em condições de desigualdade de realização do direito à educação.

Para compreender melhor esse cenário, a tabela 17 traz o avanço das trajetórias escolares de 2015 a 2017, e compará-la com a tabela 17 que especifica o avanço de série distribuída por cor/raça.

Tabela 17 - Avanço das trajetórias escolares dos jovens entre 2015 e 2017, coorte 2

	Frequência	Porcentagem
Matrícula em série inferior	217	0,1
Matrícula na mesma série	5847	3,5
Avançou uma série	23144	13,7
Avançou duas séries	103638	61,5
Avançou três série	1040	0,6
Avançou quatro séries ou mais	148	0,1
Transferência da EJA para o regular	827	0,5
Matrícula na EJA em 2017	6520	3,9
Ausentes	27267	16,2
Total	168648	100,0
Omisso	Sistema	2
Total		168650

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015; 2016; 2017).

Analisando os estudantes que avançaram duas séries durante a coorte, caracterizando trajetórias protegidas dentro do período observado nesta pesquisa, percebemos que, das 168.650 matrículas, 103.638 jovens se encontravam nesse padrão de percurso escolar, 61,5% do total dos estudantes.

Os resultados das análises mostram um avanço na taxa de escolarização da primeira para a segunda coorte. Olhando para os dados gerais, percebe-se aumento nos percentuais de estudantes que foram aprovados durante os anos observados na segunda coorte, assim como nas construções de trajetórias protegidas, também na queda de jovens abandonando a escola. Outro avanço significativo observado nas análises é o aumento das taxas de alunos matriculados nas etapas adequadas para a faixa etária em relação à primeira coorte. Esse cenário é resultante das tensões frente às políticas educacionais produzidas pela EC 59/2009, uma conquista para a educação brasileira. Contudo, Bruel (2014) explica que tal Emenda Constitucional e demais leis que a sucederam elevam a obrigatoriedade, em tese, para a 13 anos de escolarização. Isso porque esse cenário só acontecerá nos casos em que as trajetórias forem protegidas; ou seja, sem situações de reprovação, evasão e

abandono escolar. “Os alunos que porventura apresentarem trajetórias descontínuas, perpassadas por reprovações ou períodos de evasão e abandono escolar, chegarão aos 17 anos sem concluir a educação básica e não estarão sujeitos à obrigatoriedade” (BRUEL, 2014, p. 43).

Para além, analisando as trajetórias marcadas por experiências de fracasso escolar, abandono escolar e repetência, o cenário de segregação racial permaneceu durante a segunda coorte, mesmo com os avanços pós-EC 59/2009. O gráfico 3 compara os jovens que permaneceram na mesma etapa escolar ou estavam ausentes ao final das coortes 1 e 2.

Gráfico 3 - Experiências de fracasso escolar nas trajetórias escolares dos jovens, nas coortes 1 e 2, por cor e raça no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007; 2008; 2009; 2015; 2016; 2017).

Observando os jovens que permaneceram na mesma etapa escolar durante os períodos investigados, ou que estavam ausentes do sistema ao final das coortes 1 e 2, é possível constatar que os jovens pretos, pardos e indígenas continuam sofrendo mais os impactos dos fenômenos do abandono, evasão e repetência escolar. Gaya (2009) pontua que as trajetórias escolares não são resultadas apenas das políticas educacionais. Existem fatores de outras ordens que interferem na construção destas trajetórias,

Mas, quando pensamos nas chances de uma trajetória protegida, isso nos remete a pensar elementos que as políticas devem levar em consideração para apresentar formas de garantir que o direito a essa trajetória se realize não apenas para os privilegiados, mas para todos (GAYA, 2019, p. 24).

Dessa forma, com a democratização do ensino, parece que as desigualdades foram atenuadas. “No entanto, estas foram evidenciadas pois, anteriormente, os menos favorecidos estavam fora da escola, tornando-a mais homogênea” (GAYA, 2019, p. 45). Com a ampliação do acesso à educação, constatou-se que as experiências de fracasso escolar e desigualdades não eram aleatórias, permanecendo nos setores mais pobres da população. A autora ainda completa que,

Apesar da legislação vigente assegurar a educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, o acesso, a permanência e a conclusão ainda são limitados, por questões burocráticas, geográficas, financeiras, estruturais, mas também por limitações nas oportunidades educacionais às camadas populares (GAYA, 2019, p. 44).

Compreende-se então, a partir da análise longitudinal e das discussões dos autores, que a educação vem mostrando grandes avanços na busca pela democratização do ensino no Brasil. Contudo, as condições de realização do direito à educação ainda são fortemente desiguais, mostrando as faces dos sujeitos que historicamente vêm sofrendo com as desigualdades educacionais: negros, indígenas e sujeitos em situações econômicas desprivilegiadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as condições de realização do direito à educação de jovens entre 15 e 17 anos, inicialmente matriculados no Estado do Paraná, investigando trajetórias escolares de estudantes em duas coortes diferentes, antes e pós a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009). Considera-se que as trajetórias escolares sintetizam um conjunto de dimensões do direito à educação, tais como acesso à escola, permanência, progressão entre as séries e conclusão da escolaridade obrigatória.

Assim, a análise sobre as trajetórias permite observar a realização do direito à educação. A reflexão sobre os percursos escolares dos indivíduos é uma das ferramentas que possibilitam a avaliação dos resultados das políticas educacionais, sobretudo observando a permanência e conclusão da Educação Básica.

Ao longo do primeiro capítulo, discorreu-se sobre o direito à educação, contextualizando sua compreensão enquanto direito público subjetivo. Para fim desta pesquisa, tomaram-se como premissas de realização do direito à educação a permanência e a conclusão dos jovens analisados, estudantes de 15 a 17 anos inicialmente matriculados no Estado do Paraná.

No segundo capítulo discutiram-se as trajetórias escolares e desigualdades educacionais, os conceitos de justiça social e escolar que estiveram presentes como pano de fundo nas formulações das políticas educacionais. As diferentes teorias de justiça apresentaram variados conceitos: igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento, que fazem parte da justiça meritocrática; igualdade de conhecimentos, que busca garantir condições de permanência na escola, e a aprendizagem dos estudantes para que todos cheguem ao final de suas trajetórias o menos desigual possível (CRAHAY, 2000).

Contudo, a pesquisa observou, a partir das análises e discussões teóricas, que a lógica de justiça observada na educação ainda é a ideologia meritocrática, em um cenário de políticas que expandiram seu acesso para as classes populares como um ideal que afirma que todos têm as mesmas

condições para chegar ao sucesso, ignorando as origens sociais dos estudantes e a segmentação dos sistemas de ensino. Esse cenário aprofunda e cria novas desigualdades educacionais, visto que a meritocracia se contradiz nela mesma. A razão é que sua teoria defende a igualdade de oportunidades, e ao ignorar as desigualdades condições sociais que os estudantes se encontram como sua condição socioeconômica, bairro de moradia, condições da escola em que estuda e cor da pele, variável que a pesquisa mostrou interferir nas condições de realização do direito à educação no Estado do Paraná, anula as possibilidades de proporcionar aos jovens as mesmas oportunidades escolares, posto que não considera as necessidades das desiguais trajetórias escolares.

Portanto a meritocracia, ironicamente, leva apenas aos tipos de desigualdade que ela pretende eliminar, defendendo valores que parecem fomentar um comportamento discriminatório. Ela é falsa, e acreditar nela encoraja o egoísmo, a discriminação e a indiferença em relação ao sofrimento dos que se encontram em situações sem privilégios. Os satisfeitos com suas situações e que possuem condições de construir suas trajetórias escolares tornam-se menos propensos a examinar e questionar as relações escolares e sociais desiguais, em razão da naturalização que a meritocracia traz para as situações de fracasso escolar como responsabilidade exclusiva do aluno e seu esforço.

Esse contexto, segundo Dubet (2004), tira os alunos do lócus de vítimas de uma injustiça social e coloca-os como os principais responsáveis por seu fracasso escolar, ausentando o Estado de seu papel com a Educação Básica obrigatória no Brasil. Para Dubet (2004), a escola meritocrática atrai os alunos para uma competição da qual foram excluídos, os jovens acreditam na vitória e na igualdade de oportunidades e acabam por descobrir suas fraquezas, sem poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais são vítimas. Assim, “[...] a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (DUBET, 2004, p. 543).

O terceiro e o quarto capítulos trouxeram os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e a construção das trajetórias escolares, utilizando a abordagem longitudinal. O Objetivo dessa metodologia é acompanhar o desenvolvimento de um mesmo grupo de sujeitos ao longo da coorte observada, analisando seu desenvolvimento no período estabelecido. Especificamente nesta pesquisa, foram investigados dois períodos com o fim de proporcionar

comparações dos fenômenos ocorridos no cenário educacional anterior e posterior à EC 59/2009 (BRASIL, 2009).

Identificou-se, acompanhando as trajetórias dos estudantes, que as maiores taxas de abandono e evasão escolar são do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio. Silva (2015) mostra que, além de questões internas pedagógicas, existem questões econômicas que obrigam cerca de 2 milhões de jovens até 17 anos a trabalhar, e ainda cita que somente do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio, por volta de 30% dos alunos desistem dos estudos. Segundo a autora, “as instituições enfrentam limitações para atender às necessidades e interesses dessas várias juventudes que se encontram dentro delas” (SILVA, 2015), em entrevista para o Observatório do Ensino Médio da UFPR.

Também se averiguou, nas duas coortes, que as taxas de evasão e abandono escolar aconteceram em maior grau entre os alunos pretos, pardos e indígenas, quando comparados aos jovens declarados brancos e amarelos. Ao observar as taxas de distorção idade-série, o fenômeno se repete: entre os estudantes pretos, pardos e indígenas, as taxas de jovens com suas trajetórias escolares marcadas pelo atraso ocorreram em maior proporção do que entre os jovens brancos e amarelos. Esse cenário elucida o racismo institucional presente nas escolas brasileiras, o qual historicamente vem naturalizando o fracasso escolar de determinados grupos sociais.

O racismo produz inúmeras desvantagens que geram acúmulo de condições sociais desfavoráveis, no que se refere ao acesso a bens materiais e culturais, como a condição de realização do direito à educação. Tais desigualdades ficam claras quando a pesquisa elucida as diferentes categorias de condições de construção de trajetórias. Foi possível constatar que, nas trajetórias protegidas, sem experiências de fracasso escolar, o grau de jovens brancos e amarelos mostrou-se em maior proporção, quando comparado aos jovens pretos, pardos e indígenas. Já nas trajetórias com experiências de fracasso escolar, o quadro se inverte, e as taxas de jovens nessas condições ocorrem em maior proporção entre os grupos dos estudantes pretos, pardos e indígenas, e em menor proporção entre os brancos e amarelos.

Segundo Valente (2005), seja na Constituição, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda são reticentes as propostas de

combate ao racismo e pouco delineadas as medidas concretas de abordagem. Para além, Valente (2005) mostra que as interfaces entre educação e relações interétnicas apresentam indicativos bastante preocupantes. Segundo a autora, a manutenção que o sistema escolar, mantendo o nível de instrução em maior número entre os brancos, faz com que eles se mantenham empregados em maior número. Ademais, os índices de exclusão e repetência são superiores entre os negros, tendo suas trajetórias escolares marcadas por maior número de interrupções, quando comparados aos alunos brancos. Arroyo (2015) afirma, ainda, que a segregação social e racial afeta o direito à educação, gerando tensão entre a afirmação e negação dos direitos humanos, reduzindo o acesso de milhares de jovens ao direito à educação ao mínimo.

Contudo, comparando as duas coortes observadas, é possível perceber uma mudança positiva no cenário educacional durante a segunda coorte, após promulgação da Emenda Constitucional 59/2009. Isso porque, durante a primeira coorte, não era obrigatória a matrícula escolar da faixa etária investigada nesta pesquisa, 15 a 17 anos. Esse cenário muda durante a segunda coorte, tornando obrigatória a efetiva matrícula escolar dos indivíduos dos 4 aos 17 anos. Compreende-se que apenas a expectativa da EC 59/2009 não muda, sozinha, o cenário educacional. Contudo, a existência de uma legislação que protege o direito à educação tensiona o campo político para formulações de políticas educacionais que buscam democratizar o direito à educação.

Um aspecto positivo a ser destacado foi o significativo aumento das taxas de jovens matriculados em etapa considerada adequada para a faixa etária. Enquanto em 2007 havia 68% dos alunos de 15 anos matriculados em etapa adequada no Estado do Paraná, em 2015, o percentual dos jovens na mesma faixa etária nessa condição subiu para 79%. Comparando as duas coortes, há um acréscimo de 11% no conjunto dos estudantes matriculados em série adequada para a idade.

Na coorte 1, em 2008, o percentual de estudantes matriculados na série adequada se mantém em 68%; e em 2009, esse percentual diminuiu para 55%. Na coorte 2, 68% dos estudantes estavam matriculados em série adequada em 2016, e 61% em 2017. Ainda que a redução desse percentual seja grande nas duas coortes, verifica-se, também, um aspecto positivo, pois há mais jovens de 17 anos matriculados na etapa adequada em 2017 do que em 2009. Isso pode

sugerir uma ação efetiva da política no sentido de garantir proteção às trajetórias escolares, melhorando os indicadores de permanência e progressão nas séries.

Considerando os casos em que há ausência de informações, pois os estudantes não foram localizados nos bancos de dados, observou-se aumento da falta de informação. Considera-se que esse aumento pode ter ocorrido por alguma dificuldade na identificação das matrículas dos estudantes, quando transferidos para escolas situadas em outras regiões do país, para fora da região sul.

A melhoria dos indicadores de permanência e progressão nas séries entre as duas coortes não significa que não existam desafios a serem enfrentados. É importante ressaltar as reflexões de pesquisadores que analisam as formas como a ampliação do acesso, do ponto de vista da oferta escolar, tem sido realizada. Muitas vezes, a ampliação do acesso às escolas é feita sem o acompanhamento de formulação de políticas educacionais pensadas para a permanência e conclusão da Educação Básica. “Uma ampliação de capacidade de matrículas das escolas públicas realizada sobre a pressão de escassez relativa de recursos financeiros, materiais e humanos (BEISIEGEL, 2005, p. 101-102). Beisiegel (2005) ainda complementa que as reformas educacionais aconteceram com pressões de interesses políticos, o que explica as inúmeras distorções no crescimento da rede escolar.

Arroyo (2015) explica que o sistema escolar brasileiro e a identidade de nossas escolas foram construídas com um referencial que alocou os pobres, trabalhadores, negros, indígenas, entre outros como inferiores no padrão poder-saber. Como resultado, Cury (2008) pontua a inclusão excludente, quando determinados grupos sociais têm seu direito ofertado de forma precária, fazendo com que acabem abandonando suas trajetórias escolares por falta de condições da realização do direito à educação, “marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade” (ARROYO, 2015, p.17).

Para Crahay (2000), quando a escola valoriza apenas a maneira de ser das classes dominantes, ela está cometendo violência simbólica com os alunos, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos. O autor também complementa: “ao mostrar-se imparcial ou, melhor dito, aí aplicar a todos as normas das classes sociais dominantes, a escola gera a desigualdade e, de forma complementar, contribui para a sua reprodução” (CRAHAY, 2000, p.

72). O autor lamenta, ainda, o caráter elitista presente no modelo escolar, porque, ao ignorar as origens sociais, dificuldades, diferenças, entre outros aspectos que podem tornar a trajetória mais ou menos angustiante, a escola está colaborando para a manutenção e para o aprofundamento da desigualdade.

Nesse sentido, a análise das coortes mostra que as taxas de repetência e distorção idade-série continuam significativamente elevadas, mas há redução importante. Esse cenário aponta para um desafio educacional encontrado em todo histórico do direito à educação no Brasil: a expansão do acesso às escolas sem financiamento adequado e o acompanhamento de formulação de políticas para a permanência e conclusão da Educação Básica, principalmente se pensarmos os jovens que se encontram em situações econômicas desfavoráveis ou pertencem a grupos estereotipados como inferiores e menos capazes dentro da sociedade.

Conclui-se que a desigualdade educacional agora é outra, saindo do lócus do acesso e passando para o lócus da permanência e conclusão da Educação Básica. Oliveira (2007) afirma que somente será possível entendermos as novas necessidades educacionais, a permanência e conclusão da Educação Básica quando enfatizarmos a positividade que a busca pela democratização e expansão do ensino representa. Agora os desafios são outros, não somente o acesso às escolas. Se não percebemos que a desigualdade agora é outra, não estaremos preparados para enfrentá-la adequadamente (OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa aponta, aqui, uma limitação de análise, devido à impossibilidade de acompanhar os jovens após 2017, quando completam 18 anos e saem da idade escolar obrigatória. Isso é resultado das alterações na forma de registrar as informações de identificação sobre os alunos matriculados no sistema de ensino, tornando impossível acompanhar os estudantes, devido à descontinuidade do código de seus registros. A possibilidade de acompanhar esses jovens após a idade obrigatória, ou seja, após os 17 anos, mostraria o que aconteceu com os estudantes que ainda não haviam concluído o Ensino Médio em idade considerada adequada. Isso permitiria mostrar com mais consistência o avanço e a tensão que a EC 59/2009 trouxe para a escolarização brasileira, ao mesmo tempo em que seria possível perceber mais claramente o quanto a ausência de políticas que proporcionem qualidade da educação e sentimento de

pertencimento à escola para todos os grupos sociais torna-se um obstáculo pela busca da democratização da educação.

Aprofundando a investigação das trajetórias escolares por meio dos dados quantitativos, observou-se a existência de padrões desiguais de condições de realização do direito à educação. Além disso, percebeu-se a existência de mecanismos segregadores que influenciam negativamente a vida escolar, que muitas vezes são naturalizados enquanto desigualdades estruturais. Ao construir as categorias de trajetórias escolares e cruzá-las com os perfis dos jovens, foi possível constatar que, quanto mais experiências de fracasso escolar, abandono e repetência, maior era o número de jovens pretos, pardos e indígenas. No mesmo sentido, nas trajetórias protegidas, o quadro se inverteu, sendo maior o número de jovens declarados brancos.

Segundo Alves (2012), existe uma tensão entre as instituições com jovens que já possuem dificuldades externas à educação. Esse é o caso dos alunos mais pobres, “visto que estes jovens teriam demandas mais imediatas, em que muito provavelmente culmina no abandono da escola para inserção no mercado de trabalho” (ALVES, 2021, p. 7). Segundo o autor, a classe social e a precoce necessidade de trabalhar são fatores que obrigam alguns jovens a abandonarem a escola, interrompendo suas trajetórias escolares. Contudo, faz-se necessário observar atentamente as demais questões sociais e educacionais que interferem na condição de realização do direito à educação no Brasil.

Segundo Dubet (2004), a escola trata *menos bem* os alunos menos favorecidos, com entraves mais rígidos para os alunos mais pobres, dentro de um sistema escolar meritocrático, e o autor defende existir certa crueldade. Segundo Dubet (2004), ao adotar o ideal de competição justa, os alunos que fracassam não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social, mas como únicos responsáveis por seu fracasso, “pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros” (DUBET, 2004, p. 543). A partir de então, os alunos tendem a perder sua autoestima, e como reação, podem recusar a escola, já que a escola meritocrática os atraiu para uma competição da qual foram excluídos, e ela mesma se torna o principal agente de seleção escolar e social, legitimando as desigualdades educacionais e sociais.

Para Forgiarini e Silva (2008), o acesso à escola e o direito à educação as classes populares, garantido pela Constituição Federal de 1988, não garante

sua efetividade. “Este é o grande desafio a ser superado na atualidade pelo sistema educacional: escola pública de qualidade para todos” (FORGIARINI; SILVA, 2008, p. 4). Para tanto, faz-se necessário que, além do acesso, também sejam garantidos, a essas crianças, sua permanência e sucesso na escola. Para Forgiarini e Silva (2008), é preciso que os envolvidos no processo pedagógico comecem a refletir sobre os elementos históricos excludentes que ajudam a diagnosticar e compreender o fenômeno do fracasso escolar e as relações existentes com os condicionantes socioeconômico-políticos e culturais.

Não se defende, nesta pesquisa, a escola como o único instrumento de transformação da sociedade, tampouco como um agente de políticas de ação social contra desigualdade, mas a necessidade de uma reestruturação das políticas educacionais a partir da ideia de justiça distributiva e a busca da aproximação da legislação com as novas demandas sociais. Isso quebraria o caráter elitista e meritocrático da escola, promovendo um acesso democrático de qualidade a todos seus alunos, cumprindo a CF/88, quando afirma que a educação é um direito de todos, e não de apenas uma parcela da população. Entende-se que, ao ofertar uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e que esteja em contato com a realidade social, um grupo maior de estudantes possa se identificar com a escola, diminuindo as taxas de reprovação e abandono escolar e colaborando para que suas trajetórias sejam significativas e não penosas.

A pesquisa aponta também a necessidade da mudança ideológica que permeia as diretrizes e políticas educacionais. Como afirma Arroyo (2015), desde a proclamação do direito de todo cidadão, fomos aprendendo que nem todos têm sido, e nem foram, em nossa história, reconhecidos como cidadãos “Nem o Estado tem se sentido igualmente obrigado a garantir por dever direitos iguais dos feitos desiguais” (ARROYO, 2015, p. 22). Percebe-se que o padrão de dominação da cidadania, do direito, da justiça e do dever do Estado continua classista, sexista e racista, resultando em uma educação e uma sociedade segregada, que enfatiza dominação de classe, discriminando raças, gêneros, orientação sexual, cultura, etc. Arroyo (2015) afirma, ainda, que não há como ignorar a existência de uma tensão entre a garantia do direito à educação com sua condição de membro coletivo discriminado pela classe, raça, gênero, etc. Aqui, entra a defesa do direito à educação de coletivos, e não individual.

Enfatiza-se a necessidade de continuidade desse tipo de estudo, investigando também as trajetórias dos jovens após a faixa etária da obrigatoriedade escolar, com o objetivo de compreender os elementos que fazem com que os alunos permaneçam ou abandonem suas trajetórias escolares. A pesquisa analisou alguns fatores que influenciam nos percursos escolares de jovens estudantes, mas precisa ser ampliada para outros aspectos intraescolares, como estrutura e características das escolas, formação dos professores, desempenho acadêmico dos estudantes; assim como aspectos extraescolares, como nível socioeconômico das famílias, escolaridade dos pais, entre outros. Ressalta-se, também, a necessidade de aprofundamento das análises sobre a segregação e segmentação escolar no Brasil, visto que elas interferem na condição de realização do direito à educação com qualidade, visando à permanência e conclusão da Educação Básica por milhares de jovens pobres, negros, indígenas e moradores de bairros periféricos. Esses elementos, apontados nesta pesquisa como obstáculos na construção das trajetórias escolares, aprofundam as desigualdades educacionais e tornam desiguais as condições de realização do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 841-858, Especial - Out. 2005.
- ALVES, M. T. G. **Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, A. S. ARAÚJO, R. S. A reforma do estado e os efeitos da política de focalização do Fundef para o financiamento do ensino médio no estado do Maranhão de 1996-2006. 2006. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...** Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/AntonioSousaAlves-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- ALVES, F. L. C. **Juventude e Trajetórias Escolares**: Condicionantes do Abandono e Permanência no PROJOVEM Urbano. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
- ARAÚJO, C.F; SANTOS, R.A. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam evasão escolar**. International Congress University – Industry Cooperation. São Paulo: Taubaté. 2012.
- ARAÚJO, G.C; CASSINI, S.A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p. 561-579, set. /dez. 2017.
- ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, v.17, n. 71, p. 33–40, 2000.
- ARROYO, M.G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.31.n.03.p.14-47.2015.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BITTAR, M. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. **Revista Brasileira De Ciências Sociais** - VOL. 30 N° 89. 2015.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORDALO, A. A Estudo transversal e/ou longitudinal. **Rev. Para. Med.** v.20 n.4 Belém dez. 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 1ª edição de 1964.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, dez. 1996

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Estabelece o Código Civil. Brasília. 2002.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017.

BRUEL, A. L. D. O. **Distribuição de oportunidades educacionais**: o programa de escolha da escola pela família na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARRANO, P. C. R. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 41, dez 2015. 1439-1954.

CARVALHO, J. M. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. In: CARVALHO, J. M. **Pontos e Bordados**: Escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CASTRO, V.G; TAVARES JUNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

CARVALHO, J. M de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. In: CARVALHO, J. M de. *Pontos e Bordados*: Escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

COLLARES, C. A. L. **Influência da Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização**: um Estudo Experimental. Tese de Doutorado apresentada à Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1982.

COLEMAN, J. S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. Washington: National Center For Educational Statistics, 1966.

CORRÊA, B. C. Políticas de Educação Infantil no Brasil: Ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.5, n.9, 2012.

CRAHAY, M. **Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?** Da igualdade das Oportunidades à Igualdade dos Conhecimentos, 2000.

CURY, C. R. M; Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262. 2002.

CURY, C.R.J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

CURY, C. R. J. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2008

DAVERNE, C. Trajetórias Escolares. In: VAN ZANTÉN, A. **Dicionário de Educação**. p. 768-770. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, J. A. Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Simpósio Internacional “Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”**. Barcelona, 2007.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407 - 23, abr./jun. 2016. https://doi.org/10.1590/ES0101_73302016151533

DELGADO, G. et al. **A participação social na gestão pública**: avaliação da experiência do Conselho Nacional de Previdência Social (1991-2000). Brasília: Ipea, 2002 (Texto para discussão, n. 909).

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. **Segregação**. 2009. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/segregacao>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DITADI, L. B.; TURCATTO, J. A. **Ensino Médio**: trajetória histórica e ressignificação no século XXI. 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Lisete-B.-Ditadi.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

DUBET, F. Sociologia da experiência. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, n. 3, p. 27-33, mar. 1998.

DUBET, F. **Le Déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

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

FORGIARINI, S.A.B.; SILVA, J.C. **Fracasso Escolar no contexto da Escola pública**: entre Mitos e Realidades. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FREITAS, J. B.; PORTELA, P. E.; FERES JÚNIOR, J.; SÁ, I.; LIMA, L.; FLOR, J. **As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2021, p. 1-33.

FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Repetência, distorção, idade-série e abandono escolar**. 2021.

GAYA, T. F. M. **As Trajetórias Escolares Do Ensino Fundamental Sob O Olhar Das Políticas Educacionais**: Um Estudo Longitudinal No Município De Pinhais De 2009 A 2018. Universidade Federal do Paraná – UFPR. 2019.

GAYA, T. F. M.; BRUEL, A. L. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 4, 2019. 1-18.

GIRALDI, L. P. B. **Percepções sobre trajetórias escolares de alunos do Ensino Fundamental**: os contextos, os tempos e as relações. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara 2014.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Perspectivas e Desafios no Debate Sobre Financiamento e Gestão da Educação: Da CONAE a Um Novo PNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul. - set. 2010.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. D. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**, 45, set/dez 2013. 836-855.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2001. Rio de Janeiro, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2001. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2001. Rio de Janeiro, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados**: censo escolar da Educação Básica 2007 – 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 10 junho. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados**: indicador educacional a Educação Básica – taxa de distorção idade-série. 2022. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-taxa-de-distorcao-idade-serie/resource/c3ead3e1-45bd-4be9-929d-75e87cdd669a>. Acesso em: 10 junho. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Índice de Inclusão Racial**. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

JOHNSON, J. J. S. C. **Indicadores de qualidade da educação**: um debate sobre trajetórias escolares. Jéssica de Jesus Santos Claudio – Curitiba, 2021.

JOMAR, S. V; GARCIA, L. A; SILVA, J.C. O fracasso escolar e o processo de ensino aprendizagem: múltiplos olhares. In NEVES, A. F. et al. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blucher, 2014. 558

LEÃO, G. M. P; Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LUNELLI, P. **Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao programa bolsa família nos anos finais do Ensino Fundamental**: um olhar sobre a garantia do direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

MARCHAND, P. S. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **RBPAE** – v.23, n.1, 81-104, jan./abr. 2007.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Eds.), **Fracasso escolar**: Uma perspectiva multicultural (Trad. E. Rosa, pp.17-33). Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº117, p.197-217. 2002.

NAGEL, L. **Avaliação, Sociedade e Escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n. 46, p. 49-58, abr/jun. 1990.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. **Escritos da educação**. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso: 02 de março de 2021

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P. **Relatório de análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Projeto e pesquisas educacionais, 2013.

OLIVEIRA, G. E.; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET, Belo Horizonte, MG, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3. 2015.

OLIVEIRA, L. F. B.; SOARES, S. S. D. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência**: resultados a partir do Cadastro Único, Projeto Frequência e Censo Escolar. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2013.

PALMA, R. C. de B. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PASSOS, J. C. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. **Afro-brasileiros e Educação**/ n. 21. 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PAULILO, A. L. A Compreensão Histórica Do Fracasso Escolar No Brasil. **Caderno de Pesquisa v. 47. n. 166**. P.1252-1267, out/dez. 2017.

PEZZI, F. A. S.; MARTIN, A. H. Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. **Trends in Psychology**. Temas em Psicologia – março 2017, Vol. 25, nº 1, 1-15.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis. 2008.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o Fracasso Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3. setembro/dezembro de 2017. p. 387-396.

RIBEIRO, A. C.; ALVES, M. N. C. Juventudes universitárias populares e educação freireana: reflexões sociológicas. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 305-325, ago. 2018.

RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de pesquisa** v.44 n.154 p.1094-1109 out./dez. 2014.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da Educação Básica no Brasil. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015.

SALLES, L. M. F.; MOREIRA, A. O ECA e a concretização do direito à educação básica. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 24 n. 55 p. 177-198 jan./abr. 2015.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo. 2013.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa. São Paulo. V.45**. 2019.

SANTOS, J. S. S. **Jovens de favela e Ensino Médio**: trajetórias diversas. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. 2ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2009.

SILVA. E.M. **O Estado Democrático de Direito**. Brasília a. 42 n. 167 jul./set. 2005.

SILVA, M. R. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 32, p. 123-139, 2009.

SILVA, M. R. 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, M. R. **Ensino médio em xeque: como atrair o jovem que está fora da escola e reduzir a evasão?** 2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/ensino-medio-em-xeque-como-atrair-o-jovem-que-esta-fora-da-escola-e-reduzir-a-evacao/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SILVA, M. R.; OLIVEIRA, R. G. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVEIRA, A. D. A atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 113-130, set. 2017.

SOARES. M.A. Direito à educação e ação afirmativa: Condições para alterar a desigualdade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 319-332, jul./dez. 2013.

SOARES, M. V. DE M. B. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SOUZA. Â. R; GOUVEIA. A. B. Perspectivas E Desafios No Debate Sobre Financiamento e Gestão Da Educação: Da CONAE a Um Novo PNE. **Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul.-set. 2010.**

SOTSKI, P.; GELBCKE. V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o ensino médio. In: **Juventudes e Ensino Médio: Sentidos e significados da experiência escolas**. Curitiba: UFPR Setor de Educação. 2016.

SPOZATI, A. **Exclusão social e fracasso escolar.** Em aberto, v. 17, n. 71, p. 21–32, 2000.

THEODORO, M. **Participação social em políticas públicas:** os conselhos federais de política social – o caso Codefat. Brasília: Ipea, 2002 (Texto para discussão, n. 931).

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 62-76, 2005.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas:** continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002. (Colección pedagogía: razones y propuestas educativas, 10).

WALZER, M. **Esferas da Justiça: Uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 15 ANOS NO ANO DE 2007, NO ESTADO DO PARANÁ

Cor/Raça

Etapa de Ensino	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Educação infantil	29	21	0	6	0	0	56
Ensino Fundamental 1º Ano	35	10	0	3	1	0	49
Ensino Fundamental 2º Ano	495	543	40	246	13	2	1339
Ensino Fundamental 3º Ano	63	67	4	48	1	4	187
Ensino Fundamental 4º Ano	114	200	16	145	4	7	486
Ensino Fundamental 5º Ano	159	492	42	325	9	19	1046
EJA- E.F Séries Iniciais	526	159	14	71	3	4	777
Ensino Fundamental 6º Ano	1562	3578	207	1990	24	70	7431
Ensino Fundamental 7º Ano	2842	7291	410	3630	73	79	14325
Ensino Fundamental 8º Ano	4043	11906	508	5271	131	84	21943
Ensino Fundamental 9º Ano	5898	19407	631	7296	225	101	33558
EJA- E.F Séries Finais	1609	350	13	152	2	1	2127
1º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	18447	49201	802	11645	474	117	80686
2º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	1191	3972	47	712	34	5	5961
3º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	3	3	1	3	0	0	10
EJAE. Profissional	228	89	1	3	0	0	321
Total	37244	97289	2736	31546	994	493	170302

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007).

APÊNDICE 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 16 ANOS NO ANO DE 2008, NO ESTADO DO PARANÁ

Cor/Raça

	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Educação infantil	8	9	0	4	0	0	21
Ensino Fundamental 1º Ano	31	18	1	10	0	0	60
Ensino Fundamental 2º Ano	336	290	15	114	9	1	765
Ensino Fundamental 3º Ano	51	29	3	14	2	2	101
Ensino Fundamental 4º Ano	33	47	5	29	1	2	117
Ensino Fundamental 5º Ano	52	138	5	87	2	3	287
EJA- E.F Séries Iniciais	164	145	14	72	2	0	397
Ensino Fundamental 6º Ano	530	1171	63	712	4	30	2510
Ensino Fundamental 7º Ano	1173	3129	184	1694	17	41	6238
Ensino Fundamental 8º Ano	2058	6267	299	2917	61	55	11657
Ensino Fundamental 9º Ano	3118	10354	406	4330	107	70	18385
EJA- E.F Séries Finais	2924	381	21	172	1	4	3503
1º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	6567	19990	542	6760	161	87	34107
2º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	14137	43701	686	9881	448	97	68950
3º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	1026	3738	51	661	30	8	5514
EJA/E. Profissional	123	135	0	10	2	0	270
Total	32331	89542	2295	27467	847	400	152882

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2008).

**APÊNDICE 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE
ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 17 ANOS NO ANO DE
2009, NO ESTADO DO PARANÁ**

Cor/Raça

	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Ensino Fundamental 1º Ano	19	12	1	3	0	0	35
Ensino Fundamental 2º Ano	168	200	11	88	5	1	473
Ensino Fundamental 3º Ano	11	13	0	8	0	1	33
Ensino Fundamental 4º Ano	18	16	1	11	1	3	50
Ensino Fundamental 5º Ano	17	32	3	17	0	1	70
EJA- E.F Séries Iniciais	78	133	11	61	1	1	285
Ensino Fundamental 6º Ano	207	498	23	320	2	15	1065
Ensino Fundamental 7º Ano	484	1336	73	809	7	19	2728
Ensino Fundamental 8º Ano	993	3027	163	1521	18	37	5759
Ensino Fundamental 9º Ano	1612	5308	229	2434	39	42	9664
EJA - Ensino fundamental/FIC	2600	253	13	106	3	0	2975
1º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	3393	11990	421	4701	82	57	20644
2º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	4670	15891	410	5062	137	68	26238
3º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	12433	37062	555	8027	369	74	58520
1º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério/EJA/ E. Profissional	344	711	9	97	4	3	1168
Total	27047	76482	1923	23265	668	322	129707

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2009).

APÊNDICE 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 15 ANOS NO ANO DE 2015, NO ESTADO DO PARANÁ

Cor/Raça

	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Educação infantil	5	10	0	3	0	0	18
Ensino Fundamental 1º Ano	244	753	34	279	6	2	1318
Ensino Fundamental 2º Ano	6	41	0	6	0	1	54
Ensino Fundamental 3º Ano	8	43	0	27	0	0	78
Ensino Fundamental 4º Ano	31	127	7	109	0	6	280
Ensino Fundamental 5º Ano	73	310	14	181	1	18	597
EJA- E.F Séries Iniciais	22	53	3	44	0	1	123
Ensino Fundamental 6º Ano	555	2035	100	1361	16	37	4104
Ensino Fundamental 7º Ano	1278	5095	190	2726	27	57	9373
Ensino Fundamental 8º Ano	2713	10001	289	4748	67	90	17908
Ensino Fundamental 9º Ano	5795	20366	428	7479	151	91	34310
EJA- E.F Séries Finais	979	107	3	67	1	0	1157
1º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	15634	59561	872	14892	635	121	91715
2º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	1170	4966	55	983	40	7	7221
3º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	2	6	0	2	0	0	10
EJAE.Profissional	290	64	1	13	2	0	370
Total	28805	103538	1996	32920	946	431	168636

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2015).

**APÊNDICE 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE
ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 16 ANOS NO ANO DE
2016, NO ESTADO DO PARANÁ**

Cor/Raça

	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Ensino Fundamental 1° Ano	42	145	2	71	1	1	262
Ensino Fundamental 2° Ano	80	303	11	87	2	1	484
Ensino Fundamental 3° Ano	6	32	0	5	0	0	43
Ensino Fundamental 4° Ano	6	25	0	16	0	2	49
Ensino Fundamental 5° Ano	21	89	5	57	0	7	179
EJA- E.F Séries Iniciais	64	209	13	110	3	2	401
Ensino Fundamental 6° Ano	104	424	17	278	2	15	840
Ensino Fundamental 7° Ano	352	1374	59	852	11	20	2668
Ensino Fundamental 8° Ano	930	3851	154	2037	24	42	7038
Ensino Fundamental 9° Ano	1918	7749	210	3474	49	71	13471
EJA- E.F Séries Finais	3903	95	5	38	1	1	4043
1° Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	5056	20959	470	7719	153	72	34429
2° Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	12509	48670	687	11867	559	85	74377
3° Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	963	4299	53	868	32	5	6220
EJAE. Profissional	62	206	6	33	2	0	309
Total	26016	88430	1692	27512	839	324	144813

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2016).

**APÊNDICE 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE
ENSINO E COR/RAÇA DOS ESTUDANTES COM 17 ANOS NO ANO DE
2017, NO ESTADO DO PARANÁ**

Cor/Raça

	Não declarado	Branco	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Ensino Fundamental 1º Ano	5	36	1	21	0	0	63
Ensino Fundamental 2º Ano	7	29	0	12	1	0	49
Ensino Fundamental 3º Ano	7	35	0	7	0	0	49
Ensino Fundamental 4º Ano	3	9	0	3	0	1	16
Ensino Fundamental 5º Ano	3	23	0	8	0	5	39
EJA- E.F Séries Iniciais	299	457	16	172	3	3	950
Ensino Fundamental 6º Ano	32	140	10	105	0	10	297
Ensino Fundamental 7º Ano	117	428	17	256	1	11	830
Ensino Fundamental 8º Ano	360	1370	62	835	7	29	2663
Ensino Fundamental 9º Ano	838	3566	113	1721	19	33	6290
EJA- E.F Séries Finais	5352	121	1	70	2	0	5546
1º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	2519	11707	341	5207	62	75	19911
2º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	4101	18615	386	6500	152	66	29820
3º Ano E.M - Regular/Integrado/Magistério	11911	48288	669	11548	543	86	73045
EJA/E. Profissional	165	714	15	165	5	0	1064
Total	25719	85538	1631	26630	795	319	140632

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2017 (INEP).