

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE DA SILVA

A PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO: GÊNERO, RAÇA E A TRAVESSIA DA COVID-19

CURITIBA

2024

SOLANGE DA SILVA

A PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO: GÊNERO, RAÇA E A TRAVESSIA DA COVID-19

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação. Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Ratusniak.

CURITIBA

2024

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

Silva, Solange da.

A produção da evasão escolar das alunas no ensino fundamental e médio : Gênero, raça e a travessia da COVID-19 / Solange da Silva – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Ratusniak

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Evasão escolar. 3. Direito à educação. 4. Mulheres – Discriminação. 5. Mulheres – Educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

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 **SOLANGE DA SILVA** intitulada: **A PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: GÊNERO E RAÇA E A TRAVESSIA DA COVID-19**, sob orientação da Profa. Dra. CÉLIA RATUSNIAK, 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, 18 de Julho de 2024.

Assinatura Eletrônica

31/07/2024 15:23:32.0

CÉLIA RATUSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/09/2024 14:37:40.0

CARLA CLAUBER DA SILVA

Avaliador Externo (PREFEITURA DE JOINVILLE)

Assinatura Eletrônica

01/08/2024 09:46:47.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho às mulheres que fazem parte da minha vida e que incansavelmente me encorajavam a persistir nos meus objetivos, minha mãe Vera e minhas irmãs Tânia e Raquel, cujas existências sempre me ensinaram muito. Dedico também ao meu pai, meu esposo e minha filha por acreditarem em minha capacidade me apoiando constantemente. Dedico aos meus colegas de trabalho e a todos aqueles que mesmo não acreditando em mim me desafiaram diante das suas crenças a mostrar minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, por me auxiliar nessa trajetória e acompanhar a realização do meu sonho!

Aos meu pai Silvio José da Silva e minha mãe Vera Maria Porn da Silva, pela vida. Por tudo e tanto, pelo suporte que me dão até hoje. Tem sido uma jornada difícil, mas com a ajuda de vocês tudo tornou-se mais leve. Mãe! Obrigada por cuidar tão bem da minha filha nos momentos que precisei do seu auxílio devido à necessidade de me deslocar para as aulas em Curitiba. Gratidão por acreditarem que eu seria capaz!

Ao meu esposo Luiz Henrique Szpunar Otto, que desde o primeiro momento me apoiou e incentivou durante todo esse percurso, auxiliando em todas as tarefas da casa, da família, cuidados dedicados exclusivamente para nossa filha, obrigada pelas indas e vindas até Curitiba e Irati em prol das aulas do mestrado, gratidão por você fazer parte da minha vida e vibrar junto comigo cada sonho realizado. Obrigada, meu amor, pelos abraços e conforto quando tudo parecia ser tão difícil!

À minha filha Mabilly Eduarda da Silva Otto, que foi meu maior desafio, deixá-la sob cuidados de outras pessoas para eu realizar o mestrado, foi muito choro nesse percurso, mas a mamãe superou, filinha, e te empolgou a ficar rodeada de muitos livros assim como eu, obrigada pela sua existência em minha vida.

Às minhas irmãs Tânia da Silva e Raquel da Silva, pelas palavras de motivação, duas pessoas muito especiais na minha vida que comemoraram junto comigo essa conquista.

Às minhas sobrinhas Tailaine, Gabrielly, Kauanny e Milena pelas energias positivas emanadas para mim.

À Élen pelo carinho e dedicação no trabalho do cuidado com a Mabilly, você é especial para nós.

À minha orientadora, professora Dra. Célia Ratusniak, agradecimento especial por ser essa pessoa querida, compreensiva e sábia, serei eternamente grata pelos seus ensinamentos nessa caminhada! Obrigada por ter me aberto as portas para esse curso e por ter todo o apoio ao longo desse período. A tua generosidade ficará sempre guardada no meu coração.

Às minhas professoras, da primeira à última, vocês fazem parte dessa conquista! Aos professores, professoras e colegas da turma do ano de 2022 de

Mestrado da UFPR da linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, pelo conhecimento construído e compartilhado, pelas amizades e parcerias consolidadas, pelo fortalecimento que nos dávamos sempre, pelos abraços quando as lágrimas rolavam, serão aprendizagens que levarei comigo sempre.

Ao Secretário de Educação de Mallet/PR Elson Rogerio Krinski que, com palavras de encorajamento, me fez persistir esse caminho tão lindo e brilhante. Uma pessoa especial em minha vida.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Mallet/PR por todas as contribuições prestadas, pela compreensão comigo nas minhas ausências no trabalho, em especial à minha mais que colega de trabalho, minha amiga Danieli Bachtchen, por acreditar em mim e me encorajar a persistir nesse caminho, me potencializando com palavras enriquecedoras. Obrigada por todo apoio e carinho, amiga.

Ao Dr. Carlos Eduardo Mattioli e sua equipe, seu interesse e apoio nas pesquisas acadêmicas é elogiável.

Agradeço com muito carinho à pessoa entrevistada, suas falas, tornam vida a todo esse trabalho.

Agradeço também às professoras Carla Clauber da Silva e Valéria Milena Rohrich Ferreira, integrantes da Banca Examinadora, pela leitura e contribuições dadas no ato da qualificação e na defesa desta dissertação, obrigada!

As pessoas que no decorrer desse percurso me desafiaram, acreditando que eu não seria capaz, vocês foram muito importantes para mim, me potencializaram a chegar aonde estou. Obrigada!

Agradeço imensamente a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para este processo. É com sentimento de gratidão que venho, através desta pesquisa de mestrado, realizada com seriedade e comprometimento, sublinhar meu compromisso pessoal, profissional e político com a educação pública. A pesquisa acadêmica, quando conduzida com rigor e paixão, tem o poder de possibilitar novos caminhos e fomentar transformações profundas. Assim, renovo meu compromisso com a educação pública e com a luta por uma sociedade mais justa. Este mestrado, mais do que um título, é uma declaração de princípios e uma reafirmação de um compromisso que transcende o âmbito acadêmico, estendendo-se ao campo da prática e da ação política.

O futuro da educação democrática será determinado pela dimensão da vitória dos valores democráticos sobre o espírito da oligarquia que busca silenciar vozes diversas, proibir a liberdade de expressão e negar a cidadãos o acesso à educação (bell hooks¹, 2020, p. 44).

¹ O nome da autora é um pseudônimo adotado em homenagem a sua bisavó. A escrita em minúsculo é uma forma de enfatizar o conteúdo de seus livros e não de quem era ela.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação a evasão escolar das alunas que estudam no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio em municípios de uma Comarca localizada no sul do Paraná, analisando se houve diferença no número de estudantes nessa condição, no seu perfil e nos motivos da evasão antes e durante a pandemia do Covid-19. Para tanto, analisamos os dados constados no Questionário Evasão Escolar e os dados das trajetórias escolares dos anos de 2019, 2021 e 2022. O problema de pesquisa que buscamos responder é: houve impactos da Covid-19 na evasão escolar das alunas e os marcadores gênero, raça e classe impactam a sua produção? Como instrumentos de pesquisa, utilizamos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, analisando de forma interseccional, o impacto do gênero, da raça e da trajetória escolar na produção da evasão das alunas. Os resultados mostraram uma ausência de pesquisas sobre evasão escolar. Também apontam para uma multiplicidade de leis, diretrizes e demais documentos produzidos tanto em esferas nacionais quanto estaduais que regulamentam o controle da frequência, mas que não têm tido sucesso em garantir a permanência e a aprendizagem. O percentual de alunas em situação de evasão escolar no ano de 2019 é de 44,3%, em 2021 foi de 29% e em 2022 refere-se a 35,3%. Apesar de termos uma queda na evasão no período da pandemia, a mudança nos critérios de frequência pode ter causado essa diminuição. As análises do perfil racial mostram uma condição desfavorável que permanecesse para as alunas negras: em 2019 o índice é de 56% de alunas brancas e 44% negras, em 2021 temos 57% de brancas e 43% negras e em 2022 56% de alunas brancas e 44 % de alunas negras. É importante destacar que em 2018 ano em que conseguimos os dados o percentual de alunas negras nas escolas da região pesquisada era de “16,5%”. Os motivos mais frequentes de evasão foram divididos em duas categorias: o cuidado que abarca o casamento, gravidez, maternidade, cuidado com pessoas da família, companheiro não permite e doença na família e esse foi um motivo recorrente: 2019 com 34,2%; 2021 33,2% e em 2022 13,9%. O desinteresse supera o cuidado em 2021 (80%) e se iguala em 2022, o que pode ser explicado pela forma como se estruturou o ensino remoto emergencial - ERE e o próprio cenário da pandemia. Essa condição compõe a trajetória de fracasso escolar, segunda categoria analisada, com informações sobre a reprovação, problemas de aprendizagem, reprovação por frequência ou desistência, desinteresse, transferência e remanejamento. Em 2019, a reprovação por frequência aparece com um percentual de 55,2%, em 2021 66,6% e em 2022 o percentual foi 20,9%. Nota-se que, no período do ERE, houve um aumento do abandono. Na reprovação por nota, em 2019 com 51,5%; 2021 inexistente e em 2022 o percentual foi de 2,3%, sendo que a diminuição nos dois últimos anos pôde ter sido produzida pela mudança nos critérios de avaliação. Uma outra condição analisada foi estar em condição de dificuldade de aprendizagem: em 2019, foi sinalizado por 40,2% das alunas, em 2021 33,3% das alunas e em 2022, por 48,8%. Essa condição de fracasso escolar mostra que antes da evasão já havia um histórico de não aprendizagem. Também apontamos que a pandemia não produziu um perfil diferente nas alunas, mas houve alguns deslocamentos nos motivos, principalmente ao que diz respeito aos desinteresses. Apesar disso, os dados aqui apresentados mostram que a evasão das alunas é um fenômeno produzido pelo fracasso escolar e por ausência de políticas e ações que considerem o gênero e a raça. Por isso, reafirmamos que a trajetória de fracasso

escolar mostra que essas alunas não se evadem, mas são expulsas do direito à Educação.

Palavras-chave: Evasão escolar; Alunas; Covid-19; Educação Básica; Expulsão.

ABSTRACT

The present research has as its object of investigation the school dropout of students who study in Elementary School (Final Years) and High School in municipalities in a district located in the south of Paraná, analyzing whether there was a difference in the number of students in this condition, in their profile and the reasons for evasion before, during and after the Covid-19 pandemic. To this end, we analyzed the data contained in the School Dropout Questionnaire and data from school trajectories for the years 2019, 2021 and 2022. The research problem we seek to answer is: were there impacts of Covid-19 on student dropout rates and whether gender markers, race and class impact your production? As research instruments, we used documentary research and semi-structured interviews, analyzing it in an intersectional way, the impact of gender, race and school trajectory in the production of student dropout. The results showed a lack of research on school dropout. They also point to a multiplicity of laws, guidelines and other documents produced at both national and state levels that regulate attendance control, but which have not been successful in guaranteeing retention and learning. The percentage of students who dropped out of school in 2019 was 44.3%, in 2021 it was 29% and in 2022 it was 35.3%. Although, we saw a drop in dropouts during the pandemic, the change in attendance criteria may have caused this decrease. Analysis of the racial profile shows an unfavorable condition that remains for black students: in 2019 the rate is 56% white students and 44% black, in 2021 we have 57% white and 43% black and in 2022 56% female students white and 44% black students. It is important to highlight that in 2018, the year in which we obtained the data, the percentage of black students in schools in the region was "16.5%". The most frequent reasons for evasion were divided into two categories: care covering marriage, pregnancy, motherhood, caring for family members, partner not allowing it and illness in the family, and this was a recurring reason: 2019 with 34.2%; 2021 33.2% and in 2022 13.9%. Lack of interest exceeds care in 2021 (80%) and is equal in 2022, which can be explained by the way emergency remote teaching - ERT - was structured and the pandemic scenario itself. This condition makes up the trajectory of school failure, the second category analyzed, with information about failure, learning problems, failure due to attendance or dropout, lack of interest, transfer and relocation. In 2019, failure due to attendance appears at a percentage of 51.5%, in 2021 66.6% and in 2022 the percentage was 20.9%. It is noted that during the ERT period there was an increase in abandonment. In failure due to grade in 2019 with 55.2%; 2021 non-existent and in 2022 the percentage was 2.3%, with the decrease in the last two years being produced by the change in evaluation criteria. Another condition analyzed was having learning difficulties: in 2019 it was reported by 40.2% of students, in 2021 by 33.3% of students and in 2022 by 48.8%. This condition of school failure shows that before the dropout there was no learning. We also point out that the pandemic did not produce a different profile among the students, but there were some shifts in reasons, especially with regard to lack of interest. Despite this, the data presented here show that student dropout is a phenomenon produced by school failure and the absence of policies and actions that consider gender and race. Therefore, we reaffirm that the trajectory of school failure shows that these students do not drop out but are expelled from the right to Education.

Keywords: School dropout; Students; Covid-19; Basic education; Expulsion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	MODELO DA ORGANIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO DE TRABALHOS	46
----------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	ACESSO DAS ATIVIDADES IMPRESSAS NO ANO DE 2021.....	131
GRÁFICO 2	MOTIVOS DAS ALUNAS NÃO ACOMPANHAREM O ENSINO REMOTO NO ANO DE 2021	134
GRÁFICO 3	RAÇA/COR.....	137
GRÁFICO 4	ALUNAS REPROVADAS POR NOTA SEGUNDO A RAÇA/COR...	141
GRÁFICO 5	ALUNAS REPROVADAS POR FREQUÊNCIA E/OU DESISTÊNCIA SEGUNDO A RAÇA/COR.....	143
GRÁFICO 6	ALUNAS APROVADAS POR CONSELHO DE CLASSE SEGUNDO A RAÇA/COR	145
GRÁFICO 7	CONDIÇÕES QUE AS TINHAM EM CASA PARA PARTICIPAR DO ENSINO REMOTO NO ANO DE 2021.....	148
GRÁFICO 8	ACESSO DAS ATIVIDADES IMPRESSAS NO ANO DE 2021.....	150

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	POPULAÇÃO ESTIMADA EM CADA MUNICÍPIOS E A SITUAÇÃO DOMICILIAR.....	35
TABELA 2	RELAÇÃO DE MUNICÍPIOS QUE PERTENCEM A COMARCA DE UNIÃO DA VITÓRIA, NÚMERO DE ESCOLAS E NÚMERO DE MATRÍCULAS.....	35
TABELA 3	DESCRITORES DO ENSINO MÉDIO - CAPES PERIÓDICOS E SCIELO.....	39
TABELA 4	DESCRITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - CAPES PERIÓDICOS E SCIELO.....	40
TABELA 5	DESCRITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CAPES PERIÓDICOS E SCIELO.....	40
TABELA 6	ENSINO MÉDIO + DESCRITORES – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	42
TABELA 7	ENSINO FUNDAMENTAL + DESCRITORES - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÃO DA CAPES.....	42
TABELA 8	EDUCAÇÃO BÁSICA + DESCRITORES - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÃO DA CAPES.....	44
TABELA 9	DESCRITORES DA BIBLIOTECA NACIONAL.....	45
TABELA 10	ARTIGOS LOCALIZADOS NO SCIELO E CAPES PERIÓDICOS.....	47
TABELA 11	BUSCA DE DISSERTAÇÕES E TESES NA CAPES - DESCRITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	54
TABELA 12	BUSCA DE DISSERTAÇÕES E TESES NA BIBLIOTECA NACIONAL.....	57
TABELA 13	CATEGORIA DO CUIDADO.....	124
TABELA 14	CATEGORIA DO HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR.....	130
TABELA 15	RENOVAÇÃO OU NÃO DA MATRÍCULA SEGUNDO A RAÇA/COR.....	147
TABELA 16	OUTROS MOTIVOS QUE APARECE COM MENOR PERCENTUAL.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEJUSC	Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EPEDIN	Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão
FAFI/UV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TJPR	Tribunal de Justiça do Paraná
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PETRA	Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trajetórias Escolares de Alunas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PBF	Programa Bolsa Família
CADÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MPPR	Ministério Público do Paraná
CTs	Conselhos Tutelares
NRE	Núcleos Regionais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	18
	INTRODUÇÃO	27
1	REVISÃO DA LITERATURA: PESQUISAS RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS.....	37
1.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	38
1.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS BUSCAS E ANÁLISES DOS ARTIGOS LOCALIZADOS NA BASE DE DADOS E CAPES PERIÓDICOS45	
1.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS BUSCAS E ANÁLISES DAS TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADOS NA BASE DE DADOS CAPES E BIBLIOTECA NACIONAL	53
2	A JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR	67
2.1	EDUCAÇÃO COMO DIREITO, A OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA E A JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO	70
2.2	PROGRAMAS, PROJETOS, SISTEMAS E PLATAFORMAS QUE OBJETIVAM A FREQUÊNCIA ESCOLAR COMO FORMA DE VIGIAR E MANTER OS/AS ALUNOS/ALUNAS DENTRO DAS ESCOLAS	80
2.2.1	Programa Bolsa Família	81
2.2.2	Programa Combate ao Abandono Escolar / Sistema SERP - Sistema Educacional da Rede de Proteção	84
2.2.3	Programa Presente na Escola.....	87
2.2.4	Projeto Combate à Evasão Escolar.....	90
2.3	DETERMINAÇÕES PARA O ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ DURANTE O PERÍODO REMOTO EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DO COVID-19	94
3	A EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS: UM ESTUDO SOBRE OS MARCADORES GÊNERO E RAÇA	104
4.	REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO GÊNERO E DA RAÇA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.....	118
4.1	CATEGORIA DO CUIDADO.....	122
4.2	CATEGORIA DO HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR.....	129

4.3	RAÇA E GÊNERO E A PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR.....	137
4.4	OUTROS MOTIVOS: A COMPLEXA TRAMA QUE PRODUZ A EVASÃO DAS ALUNAS	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS	156
	REFERÊNCIAS	163
	ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2019.....	173
	ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2021.....	174
	ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2022.....	177
	APÊNDICE 1– ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DO PROJETO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR	180

APRESENTAÇÃO

Quero aqui explicitar meu interesse em pesquisar a evasão escolar das alunas, partindo das lembranças que emergem sobre minha mente, lembranças essas que representam um significado importante em minha trajetória acadêmica. Revivê-las quando escrevo esse texto me faz perceber quão grata sou pelo que me tornei e, de certa forma, pelo que venho me tornando ano após ano, almejando cada vez mais alcançar minhas metas, meus objetivos e, a cada novo passo, a realização de um sonho. São lembranças ressignificadas pela produção teórica e pelas vivências nas atividades acadêmicas proporcionadas pelo mestrado.

Sou estudante, sou mãe, sou filha, sou esposa e sou profissional. Perante essa minha vivência é que aguço minhas curiosidades sobre a presente pesquisa. Sei o quanto exaustivamente desafiador é uma estudante, mãe e trabalhadora que, dentre tantas outras funções ocupadas em sua rotina, continua percorrendo o caminho na vida acadêmica, considerando que a própria sociedade impõe sobre ela a função do cuidado, do trabalho doméstico e da educação dos filhos e das filhas. Essa mesma sociedade também impõe a obrigação de proporcionar subsídios para o bem-estar físico e emocional da família. Diante desses aspectos, realço o quanto a posição da aluna acaba sendo apagada pela sociedade, que cristaliza apenas o perfil mãe.

Minha vida nos espaços de educação formal começou aos cinco anos de idade, em mil novecentos e noventa e nove, quando fui inserida pelos meus pais na turma do Infantil V, que na época era nominada como Pré-Escola. Logo no início da minha trajetória acadêmica passei por vários momentos difíceis.

Aos cinco anos de idade meu pai se acidentou, perdendo todo movimento do braço direito, necessitando de vários cuidados por parte da minha mãe, bem como de parentes mais próximos. Nesse período, eu ficava sob os cuidados de tias, tios e das minhas irmãs, com diferença de idade de seis e a outra de quatro anos.

Para melhor compreensão desse momento que se tornou marcante para mim, acrescento que, quando eu tinha um ano e meio de vida, minha mãe sofreu um acidente de trabalho, e também lesionou seu braço direito, tendo bastante dificuldade em prestar sua assistência a mim, que era totalmente dependente de um adulto. Por várias vezes, dependeu de outras pessoas e recorria às minhas irmãs que, embora tivessem pouca diferença de idade, conseguiam prestar escassamente esse suporte.

Eu e minhas irmãs fomos alunas de escolas públicas, minha família é proveniente das classes populares. Com a condição resultante dos acidentes físicos sofridos pela minha mãe e posteriormente pelo meu pai, houve um regresso na renda familiar, fazendo com que precisássemos de auxílio do CRAS – Centro de Referência de Assistência Social e parentes mais próximos para meios de sobrevivência, até que tudo se encaminhasse e meus pais pudessem receber o benefício da aposentadoria por invalidez. As condições financeiras nesse período eram consideradas sazonais, demarcadas pelas realidades já explicitadas.

Os anos foram se passando e essa menina de muitos sonhos foi se tornando cada vez mais madura. Diante da minha própria realidade, minhas experiências vividas ressignificavam cada vez mais, evidenciando por meio das brincadeiras meu desejo de ser professora. Segundo as lembranças e os relatos dos meus familiares, a varanda da casa em minhas mãos tornava uma sala de aula, as bonecas rapidamente se transformavam em alunos e alunas, portas de guarda-roupas em lousas de escrever. Constantemente, eu chamava os coleguinhas do bairro com pouca diferença de idade para brincar e a brincadeira mais adorada era sempre essa: dar aula. Recordo-me que meu pai me deu um banco feito de tábuas de madeira, pois eu acreditava que a mesa da professora precisava ser maior do que as dos/as estudantes. Insistia com meus pais que precisava dela dessa forma. Sempre tinha uma postura a quem me espelhava para dar aula e chamar atenção dos alunos e das alunas: a imagem da minha professora Eliane do Pré-escolar. Momentos mágicos e gratificantes para a minha vida.

Em dois mil e seis, iniciei meus estudos no Curso de Formação de Docentes, o então chamado Magistério. Tudo era novo: mudança de cidade, necessidade de se deslocar às seis horas da manhã de casa e percorrer de ônibus trinta quilômetros até o Colégio em que eu estudava e retornar somente treze horas e trinta minutos para a minha cidade, indo direto para o trabalho. Nesse período, eu estagiava em uma escola da rede pública municipal de ensino, retornando para casa apenas às dezoito horas.

Durante esse período, destaco que eu era incumbida a assumir turmas, lecionando nas disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Precisava planejar, avaliar e me responsabilizar perante as propostas elaboradas. Embora com um vasto conhecimento buscado por mim mesma, a insegurança muitas vezes falou alto dentro de mim, mas era vencida pela preocupação por ministrar aulas que tivessem significados na vida dos meus alunos e das minhas alunas, e que sempre

era considerada ao elaborar um planejamento. Confesso que diante da rotina tão desgastante que eu tinha e sem ter direito a hora atividade, para sequer tirar dúvidas com a coordenadora pedagógica da escola sobre o processo de ensino e aprendizagem, eu me sentia completamente sozinha com um fardo de obrigação muito grande. Mas, pela necessidade financeira atrelada ao desejo de continuar meus estudos, precisei me submeter. Eu tentava dar o meu melhor, me cobrava muito enquanto docente, pois meus alunos e minhas alunas esperavam a melhor aula, e confesso que eu amava às minhas aulas. Me identifico com bell hooks (2017), quando diz que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e não de tédio. Sempre foram momentos significantes na minha vida, impulsionando-me ao desejo de continuar na área da Educação. No último ano do curso, em dois mil e nove, prestei o vestibular para o Curso de Pedagogia.

Após o resultado ansiado ser alcançado, iniciei em dois mil e dez meus estudos na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI/UV, hoje nominada como Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Foram quatro anos de muitas lutas, mas também de muitas conquistas. Foram noites em claro, muitos choros, mas não poderia deixar de mencionar os muitos risos ao longo do curso. Trabalhava durante o dia e muitas vezes me deslocava para a faculdade sem conseguir me alimentar, pois era preciso conciliar o salário que recebia para gastos de estadia, alimentação e traslado para o trabalho e estudo.

Diante das disciplinas estudadas na graduação, com mais ênfase destaque as de Gestão Escolar, Educação Especial, Psicopedagogia, e a experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No período da graduação, participei de vários eventos promovidos pela própria Universidade dentre eles: Simpósios de Educação da FAFI – 50 Anos de Pedagogia Nossa História para Contar; XXIV Semana da Cultura; Mostra de Pós-graduação; Encontros de Educação Infantil: “Educação e Infância: Diálogos e debates”; Prática Educativa na Educação Infantil. Atrelada à todas essas experiências, junto aos diálogos compartilhados com as professoras das disciplinas já mencionadas e colegas de turma, a possibilidade de ingressar no mestrado ia sendo visualizada e desejada profundamente.

Em dois mil e treze realizei a conclusão do curso de Pedagogia, sendo a formatura realizada em um ano posterior. Nesse ano, dei início às especializações, começando pela especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação

Especial Inclusiva e posteriormente Arte, Educação e Terapia, ambas pela Faculdade São Braz, atual Faculdade Unina.

O meu desejo de aprender nas áreas acima mencionadas estava ligado ao foco de auxiliar os educandos e as educandas no processo de ensino e aprendizagem, considerando suas singularidades. No meu contato com as instituições escolares, percebia o grande número de alunos e alunas que eram deixados de lado por docentes, ou seja, o planejamento das aulas não ia de encontro com as suas necessidades evidenciadas. Hoje, numa perspectiva foucaultiana, analiso o quanto acionamos práticas de normalização, puxando-os sempre dentro da norma, impostas pelos espaços escolares, bem como pela própria sociedade. Acredito que as práticas pedagógicas dos/as professores/as desempenham um papel crucial nesse processo de normalização. Muitas vezes, sem perceber, os docentes seguem uma abordagem padronizada, moldada pelas expectativas sociais e pelos requisitos do sistema educacional. Isso resulta em um direcionamento com os/as alunos/as para se conformarem a determinados padrões, negligenciando suas diferenças individuais.

Ao direcionarmos nosso olhar para essas práticas de controle, observamos que o Estado submete as instituições de ensino a legislações que determinam esses mecanismos. Como exemplo, podemos citar as diversas ferramentas empregadas para controlar a frequência dos estudantes, um aspecto que será problematizado de forma mais minuciosa nesta pesquisa. Tais estratégias visam o disciplinamento dos corpos (Foucault, 2009), por meio de normas que operam dentro das escolas, perpetuando um ciclo de fracasso educacional em determinados grupos de alunos e alunas.

Sou psicopedagoga de uma Secretaria Municipal de Educação - SME no município de Mallet, interior do estado do Paraná. Além de minhas atribuições nesse cargo, sou integrante da Rede Municipal de Enfrentamento às Violências e fui profissional responsável pelas Escutas Especializadas², desde 2019 até 2022. Diante das minhas experiências, ressalto a inquietação provocada por bell hooks (2017) que, “nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser”. Dessa forma, as minhas vivências com a pesquisa ampliaram meus horizontes, permitindo-me enxergar além do que está aparente relacionado aos alunos e as

² De acordo com a Lei nº 13.431 de 2017, art. 7º “Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade” (Brasil, 2017).

alunas, compreendendo que o histórico de fracasso escolar não é demarcado apenas no Ensino Fundamental (Anos Finais) ou no Ensino Médio, mas sim uma consequência de diversas marcas profundas e persistentes na vida dos/as estudantes desde a Educação Infantil.

Pensar e dialogar sobre a evasão escolar das alunas vai muito além dos fatores que muitas vezes são de culpabilização e julgamento, recaindo sempre sobre elas e suas famílias a responsabilidade por ter deixado de ir para a escola, e acabam sendo rotuladas muitas vezes como desinteressadas. Os resultados da minha pesquisa informam que os motivos que fazem com que as alunas se evadam está ligado ao cuidado com a família, histórico de fracasso escolar e a falta de condições financeiras. Ao problematizarmos sobre a evasão escolar, buscando descobrir se houve impactos da pandemia do Covid-19, trago as minhas experiências desafiadoras vividas enquanto profissional e mãe, que precisei me reinventar no meu espaço familiar para atender todas as atividades do trabalho voltado para o cuidado com a família e ainda dispor de tempo para continuar atendendo a demanda do trabalho profissional garantindo um bom desempenho. Entendo que esse momento foi desafiador para todas as pessoas, mas é preciso pensarmos e com as problematizações tecidas nessa pesquisa vamos compreendendo o quão marcante tornou-se para as alunas que não tiveram outra opção a não ser abandonar seus estudos para ocupar somente a função do cuidado com a família, devido ao fechamento das escolas e creches que têm corresponsabilidade nesta tarefa.

Enquanto profissional que atua em uma SME, posso afirmar que o período percorrido durante a pandemia nos trouxe muitos desafios enquanto instituição. Também conseguíamos acompanhar as dificuldades evidenciadas pelas famílias, e os questionamentos referentes ao retorno presencial das aulas aconteciam de forma recorrente, sendo um momento em que todos e todas nós tivemos que nos reinventar.

Essa mudança repentina do ensino no formato presencial para o remoto acarretou situações de medo, ansiedade, preocupação que vinham sendo narradas pelos/as professores/as não só em decorrência do vírus, mas também diante dos desafios em continuar ensinando os/as alunos/as à distância. Na Secretaria buscamos nos dividir enquanto equipe técnica para auxiliar os/as professores/as na elaboração das atividades, pois muitos/as deles/as relataram dificuldade com a tecnologia.

No dia 20 de março do ano de 2020, a partir das orientações recebidas pelo Núcleo Regional de Educação – NRE, houve o cancelamento das atividades presenciais e, daí em diante, as orientações vinham para que se pensasse o retorno das atividades no formato remoto, adequação do calendário escolar, apresentando como discurso à importância do cumprimento dos 200 dias letivos.

No município em que atuo, buscamos criar algumas estratégias para que fosse possível cumprir o estabelecido pelo NRE, dessa forma, foi sugerido a criação de grupos no WhatsApp para mediar as propostas de ensino. De fato, os/as professores/as se reinventaram, pensando em diversas formas mesmo a distância de se aproximar das crianças para que pudessem auxiliar nas atividades, realizavam chamadas de vídeos com a turma e disponibilizavam vídeos explicativos nos grupos. Para as crianças que não tinham acesso à internet, foi elaborado um cronograma para entrega de atividades impressas, tivemos muitas situações em que professores/as solicitaram ir junto no dia da entrega das atividades para compreender um pouco como estava a aprendizagem das crianças.

Os desafios foram muitos, e o anseio dos/das docentes em saber se realmente seus/suas alunos/as estavam aprendendo era evidenciado em suas narrativas para a equipe. Ainda, eram relatadas situações de atividades que vinham sendo realizadas por outras pessoas. O sentimento de frustração diante do ensino ofertado era percebido constantemente nos relatórios apresentados pelos/pelas docentes para a equipe pedagógica.

Esse período marcou de forma significativa as desigualdades sociais ao analisarmos que, no momento em que as escolas e CMEIs foram fechados, os pais e as mães não tiveram escolha. A rotina de trabalho continuou e o relato de preocupação de como as crianças ficariam nesse período em que possuíam matrícula nas instituições de ensino também foi percebido. Tivemos muitas famílias que apresentaram essa situação, e que ainda relataram dificuldades para auxiliar as crianças na realização das atividades em casa. Pensar que foi delegado para as famílias uma responsabilidade que é da escola foi, de fato, uma preocupação muito grande por parte de todos/as os/as profissionais da educação.

Atualmente, participo do grupo de estudos e pesquisas que marcam presença de grande relevância em minha vida acadêmica e profissional: o grupo PETRA – Pesquisas e Estudos sobre Trajetórias Escolares de Alunas, vinculado ao projeto de pesquisa Fracasso Escolar de Alunas na Educação Básica: Análise da Trajetória

Escolar Durante a Pandemia da Covid-19 e a Expulsão do Direito à Educação, desenvolvido em convênio com o Tribunal de Justiça do Paraná, coordenado pela Professora Dra. Célia Ratusniak da Universidade Federal do Paraná. Esse projeto tem como tema de investigação o fracasso escolar e a evasão das alunas, produzindo problematizações a partir da análise interseccional dos marcadores sociais gênero e raça. Se propõe investigar a vida escolar das alunas da Rede Estadual de ensino do Paraná, em uma comarca que desenvolve um projeto específico de combate à evasão escolar.

Hoje, ao pesquisar estudos que dialogam com os marcadores gênero e raça, compreendo que muitas escolas têm olhado para os alunos e alunas de classes menos favorecidas e para estudantes negros e negras como pessoas que poderão apresentar dificuldade de aprendizagem, mesmo que isso não aconteça no presente. Essa crença pode colocar crianças que aprendem dentro do esperado no lugar de quem não aprende, e de serem tratadas como tal. Para exemplificar esse movimento, recordo-me como a classe social³ era um fator que interferia na decisão de quem deveria ir para o reforço escolar, lugar de quem não aprendia. Lembro-me de uma situação que hoje considero vexatória, pois me colocaram nesse reforço, mas, segundo minha mãe, suas três filhas sempre foram muito dedicadas aos estudos e, mesmo em condições humildes, davam o melhor de si.

Um certo dia, eu não queria ir mais para essas aulas. Minha mãe foi até a escola para conversar com a diretora a fim de que ela explicasse o motivo pelo qual eu havia sido inserida no reforço, e sem apresentar uma justificativa, ela lhe disse: *“simplesmente não temos critério de seleção para o encaminhamento ao reforço, mas a Solange é uma boa aluna, não precisa mandar ela mais”*. Nesse contexto, compreendemos que os critérios levados em conta para dizer quem são as alunas que não aprendem se direcionam quase que somente as alunas pobres e negras, resultado esse que esta pesquisa mostrará.

A incoerência na fala da diretora deixa-me ainda mais intrigada com esse mar de preconceitos existentes no cotidiano escolar. Cecília Collares e Maria Aparecida Afonso Moysés (1996) ressaltam que é comum atribuir as causas da não aprendizagem ao perfil socioeconômico do/a aluno/a, atribuindo à pobreza e aos

³ Classe social refere-se a grupos de pessoas na sociedade que compartilham posições sociais. Essas posições são frequentemente determinadas por fatores como renda, ocupação, educação e acesso a recursos.

modos como vivem os altos índices de reprovação. A escola apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada.

Situações como essas ainda são muito comuns nas escolas. Nas pesquisas feitas pelo nosso grupo de pesquisa, percebemos a situação socioeconômica como um dos elementos presentes nas análises, pois temos um alto índice de famílias de alunos e de alunas em situação de evasão escolar que tem renda familiar até um salário-mínimo e beneficiárias de programas sociais como o Bolsa Família (Ratusniak, 2019). Pensar nessas diferenças nos incumbe analisar as inúmeras situações e condições que produzem a evasão e o abandono escolar.

A minha experiência e as nossas análises no PETRA permitem vislumbrar obstáculos que dificultam a permanência das estudantes nas instituições de ensino. Essas barreiras, construídas nos corredores e salas de aula, mas também nas redes de ensino, não apenas limitam suas potencialidades de prosseguir com os estudos, mas também as fazem internalizar a crença de que esses ambientes não são destinados a elas. Temos trabalhado com a tese de que são gradualmente expulsas, muitas vezes sem ver sentido em permanecer estudando sem aprender. Poucas dessas, apesar das adversidades, perseveram, desafiando as expectativas que lhes são impostas.

Ao refletir sobre a fala da minha mãe, de que as filhas eram dedicadas aos estudos, busco problematizar a partir dos estudos de Marília Pinto de Carvalho em *Mau aluno, boa aluna?* (2002), a qual tensiona questões importantes a serem analisadas sobre as atribuições de gênero na educação e como estas afetam meninas e meninos de maneira distinta. Segundo a autora, na sociedade, as meninas frequentemente recebem a atribuição de serem "responsáveis", "estudiosas" e "dedicadas", enquanto os meninos nomeados como inteligentes, mesmo que essa inteligência esteja associada a uma imagem de comportamento mais livre, talvez até indisciplinado. Isso cria um cenário complexo.

Esperar que as meninas sejam exemplares na escola sobre alguns olhares perpassa a imagem de valorizar a educação feminina, mas também pode sobrecarregá-las e colocá-las sob pressão excessiva, frente às demais atividades que as meninas comumente exercem em sua rotina diária, sem que esse esforço resulte ser colocada na posição de inteligente. Pelo contrário, na nossa experiência escolar, o gênero interseccionado com a classe nos colocou na condição de alunas com dificuldades de aprendizagem.

Rememorar minhas experiências escolares após a realização do mestrado me permitiu ressignificar e entender com maior profundidade como a classe e o gênero são marcadores sociais que moldaram minhas vivências, posicionando-me como alguém que não aprendia. Além disso, essas reflexões ampliaram minha compreensão sobre a permanência prolongada nessa posição, algo que felizmente não ocorreu comigo, mas que pode ter como consequência à evasão e o abandono escolar.

Para além de entender minhas próprias vivências, os estudos e a pesquisa de mestrado agora me permitem compreender o impacto do racismo nas trajetórias escolares. Esse impacto, interseccionado com classe e gênero, coloca as alunas negras pobres em uma condição de desvantagem. As análises produzidas em minha dissertação permitem compreender quem são as alunas que desistem de estudar, os principais motivos que as levam a isso e os contextos que produzem a evasão e o abandono, e se o contexto do ensino remoto emergencial implantado durante a pandemia do Covid-19 produziu mudanças no perfil e nos motivos apresentados para que deixassem de frequentar as escolas.

INTRODUÇÃO

É com base na prevenção dos riscos sociais que a judicialização da evasão escolar vai ganhando força.

Célia Ratusniak.

Esta pesquisa busca investigar a evasão escolar das alunas que estudam no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio em municípios de uma Comarca localizada no sul do Paraná, analisando se houve diferença no número de estudantes nessa condição, no seu perfil econômico e racial, taxas de rendimento escolar (reprovações, desistências e aprovações por Conselho de Classe) e nos motivos da evasão antes e durante a pandemia do Covid-19. Para tanto, analisará informações dos anos de 2019, 2021 e 2022⁴.

O presente trabalho é desenvolvido na linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e o problema de pesquisa que procuramos responder neste estudo é: houve impactos da Covid-19 na evasão escolar das alunas e os marcadores gênero e raça impactaram a sua produção?

Para responder ao questionamento da pesquisa, seguem os objetivos específicos:

a) Pesquisar se os marcadores sociais gênero e raça têm impactos na produção da evasão escolar nas alunas no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio e se o ensino remoto emergencial imposto pela Covid-19 produziu mudanças;

b) Investigar os motivos que levaram as alunas a se evadirem da escola e verificar se o ensino remoto⁵ imposto pela Covid-19 teve impactos nos contextos que produziram a evasão;

⁴ A pesquisa não abordou o ano de 2020, uma vez que não foram coletados dados devido à irrupção da pandemia de Covid-19, nesse período a comarca não conseguiu aplicar o questionário, resultando na inacessibilidade de informações pertinentes a esse ano.

⁵ O ensino remoto refere-se a modalidades de ensino em que a instrução e a aprendizagem ocorrem fora do ambiente presencial da sala de aula, nesse formato de ensino comumente se faz uso de tecnologias de comunicação e informação para proporcionar a interação entre professores/as e alunos/as, possibilitando o acesso ao conteúdo educacional à distância (Paraná, 2020).

c) Pesquisar o perfil socioeconômico, de raça e de composição familiar das alunas que estão em situação de evasão escolar, a partir dos dados do Questionário Evasão Escolar e dados de matrícula;

d) Investigar os dados de reprovação, aprovação por Conselho de Classe, transferência, distorção idade/ano, abandono escolar e evasão escolar nas escolas nos anos de 2019, 2021 e 2022 a partir dos dados do Sistema Estadual de Registro Escola – SERE⁶, analisando-os interseccionados com marcadores sociais gênero e raça;

A pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que busquem analisar os motivos que impedem as alunas de se beneficiarem do direito à Educação. Se materializam nas taxas de abandono, reprovação e evasão, condições que, junto com a distorção idade/ano, se configuram no fracasso escolar. Dessa forma, antes de adentrarmos nas análises concernentes à pesquisa, é importante destacar que nosso foco neste estudo está atrelado às alunas, uma vez que, em nosso grupo de estudos e pesquisas PETRA, realizamos um levantamento de buscas de trabalhos cujo objeto de pesquisa apresentasse relação com a evasão escolar das alunas e conforme apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, concluímos que essa produção de trabalhos é escassa.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado pelo grupo PETRA, nota-se ausência de estudos que problematizem essas temáticas (Miria dos Santos, 2022). Diante disso, a presente pesquisa reforça a necessidade de trabalhos que busquem investigar o desempenho e a trajetória escolar das alunas condições que impedem a permanência e o prosseguimento, considerando as desigualdades de gênero e raça.

A pesquisa de Rosemeire Brito (2009) contribui significativamente para compreendermos a escassez de estudos voltados para a evasão escolar das alunas. Em sua análise, Brito contextualiza e explica por que as pesquisas sobre fracasso escolar frequentemente se concentram apenas nos meninos. Segundo ela, as pesquisas focadas nos meninos têm sido sustentadas por um discurso que frequentemente os vitimiza, associado a um tratamento diferenciado na educação. Tal discurso frequentemente os caracteriza como indisciplinados, desatentos, sem hábitos de estudo, faltosos, dispersos e agitados. Em contraste, as meninas são

⁶ O Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola (Paraná, 2012).

geralmente vistas como atentas, aplicadas, responsáveis, dedicadas e estudiosas. Essa percepção diferenciada não apenas negligencia as dificuldades enfrentadas pelas alunas, mas também reforça ideais de gênero que limitam as oportunidades educacionais para elas. Esses argumentos reforçam uma visão binária e invisibilizam os diversos motivos que levam as alunas a terem um histórico de fracasso escolar que será discutido com mais profundidade nesta dissertação.

A evasão escolar vem se tornando cada vez mais uma preocupação social. Para esta pesquisa, é caracterizada pelo fato de estudantes terem parado de estudar, sendo a permanência escolar a não-evasão (Kroetz, 2019). É mais um reflexo da desigualdade social, pois a não conclusão e/ou abandono do/a aluno/a no ensino escolar produz impactos na sua vida pessoal, social, profissional e familiar.

Dados sobre as trajetórias escolares das alunas nos apontam índices de reprovação, abandono e distorção idade-ano que merecem ser investigados. O site Trajetórias de Sucesso Escolar do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e parceiros reúne informações de estudantes que se matriculam nas redes estaduais e municipais de Educação de todo Brasil, de acordo com os dados de 2018 disponibilizada pelo Censo Escolar, as escolas públicas municipais e estaduais do Brasil reprovaram 2.620.339 estudantes. Ao analisarmos a reprovação por gênero temos uma dimensão real: os alunos reprovados são 1.654.474 – 11,3% e as alunas totalizam 965.866 – 6,9% (UNICEF).

Célia Ratusniak⁷ (2019) ressalta que é preciso trabalhar com os marcadores sociais raça e gênero para compreender melhor o fenômeno do fracasso escolar. Em sua pesquisa, com dados de 2018, constatou que 39,5% das alunas em situação de evasão eram negras, numa região em que apenas 16,5% das estudantes se autodeclararam como pretas e pardas. Destas, 66 % têm renda de até um salário-mínimo e apenas 48 % estavam enquadradas dentro do Programa Bolsa Família. Nessa população, 83% já haviam reprovado e 63 % tinham histórico de evasão escolar.

Ao analisarmos os dados de 2019, observamos que 44% das alunas em situação de evasão escolar eram negras. Os dados também mostram que 54% das

⁷ É importante salientar que a pesquisadora Célia Ratusniak em sua pesquisa de Doutorado pesquisou os efeitos da judicialização da evasão escolar na vida dos alunos e das alunas que fazem parte do Projeto Combate à Evasão Escolar analisando dados de 2018. Dessa forma, destacamos que para essa dissertação a referida pesquisa possui muita importância na construção do referencial teórico.

alunas reprovaram por nota e 47% por frequência. No ano de 2021, 43% das alunas em situação de evasão escolar eram negras. Com histórico de fracasso escolar, 50% das alunas já tinham reprovado por nota e 50% por frequência. Já no ano de 2022, o percentual de alunas negras em situação de evasão escolar era de 44%. Com histórico de reprovação por nota, temos 41% das alunas e 48% com reprovação por frequência.

Para Ratusniak,

Quando se problematizam os resultados da educação a partir dos dados estatísticos, percebemos as conformações sociais que vão direcionando cada um/ a para o seu lugar. Vejamos alguns exemplos dessa conformação. Primeiro, podemos constatar que a reprovação dos/as alunos/as negros/as é maior do que dos/as brancos/as. As alunas e alunos pobres ingressam menos no Ensino Médio do que os/as de classe média ou ricos/as. Para quem entra, o índice de abandono e evasão escolar é maior nas escolas dos bairros periféricos. Na judicialização da evasão escolar, a quase totalidade das famílias citadas nos processos por abandono intelectual é pobre. Por fim, são quase inexistentes as ações afirmativas que permitam conciliar maternidade e escolarização (Ratusniak, 2019, p. 36).

Os apontamentos feitos por Ratusniak (2019) indicam que a intersecção dos marcadores sociais de gênero e raça são elementos que precisam ser considerados na análise dos motivos de evasão das alunas. Em sua pesquisa, eles aparecem ligados ao cuidado com a família, trabalho, gravidez, dificuldades de aprendizagem e reprovação, situações que se sobrepõem aos demais motivos e que produzem a configuração de um contexto que gera a evasão escolar:

Nessas populações, os determinantes do fracasso escolar, da exclusão e expulsão compulsória são estruturais. É preciso convencer os estudantes em situação de evasão a voltar para a escola. Mas também é preciso dar visibilidade aos fatores institucionais que provocam a evasão e que tornam sua permanência insustentável. Para tanto, a norma que produz a figura do/a adolescente problemático/a, transgressor/a, desinteressado/a, hipersexualizado/a deve ser suspensa, e em seu lugar, produzir outras figuras para a adolescência. Figuras mais próximas daquelas pessoas que estão conosco nas salas de aula cotidianamente. Existências possíveis dentro de um quadro de ausência de direitos e da condição de empregabilidade imposta pelo neoliberalismo (Ratusniak, 2019, p. 141).

Esses apontamentos mostram um descompasso entre as finalidades da educação apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e o que acontece efetivamente nas escolas. Em seu Art.2º, essa lei discorre que a Educação é um dever da família e do Estado, e tem como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). No Art. 22, coloca como finalidade da educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Os objetivos apontados pela LDBEN indicam a ligação entre o avanço na escolarização e o ingresso no mercado de trabalho, colocando nas escolas a função de formar pessoas alinhadas às necessidades impostas pelo modelo econômico vigente. Porém, os dados apresentados anteriormente notabilizam que existem fatores excludentes que permeiam o espaço educacional.

Pesquisas sobre o fracasso escolar (Carvalho, 2004, 2005; Kröning, 2012; Ratusniak, 2019; 2022) sinalizam que a questão de gênero precisa ser considerada como um marcador social na análise dos fatores que produzem a evasão escolar. Elas apontam práticas e discursos excludentes que afetam as alunas e as distanciam vagarosamente das salas de aulas. São contextos de exclusão, produzidos pelo machismo, sexismo e racismo que lhes fazem se sentir não inteligentes e não pertencentes aos espaços de aprendizagem que a escola deveria fornecer.

Marília Pinto de Carvalho (2004), em uma pesquisa realizada com turmas de quarta série numa escola pública de Ensino Fundamental do município de São Paulo, entre 2000 e 2001, tinha como objetivo conhecer os processos através dos quais se produziam, nessa etapa de ensino o fracasso escolar, fenômeno que se mostrava mais acentuado entre crianças negras do gênero masculino. Apesar de não ser recente, é um dos primeiros trabalhos localizados em nosso levantamento bibliográfico que discute o fracasso escolar articulando o gênero e a raça, e que traz contribuições sobre as opressões produzidas por esses marcadores nas escolas e suas relações com o fracasso ou o sucesso escolar.

Em um outro trabalho, Carvalho (2002) analisou e discutiu critérios de avaliação escolar das professoras junto às turmas de quarta série numa escola pública de Ensino Fundamental do município de São Paulo ao longo do ano de 2000, apontando em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam em seus julgamentos, e buscava compreender o que era mais valorizado por elas no comportamento de meninas e meninos. A pesquisa analisou como as expectativas das famílias e das professoras interferiam no rendimento escolar dos alunos e das alunas. Como principais conclusões, aponta que as hierarquias ligadas à estrutura socioeconômica, à raça e ao gênero, são ativas e marcantes nos sistemas de

avaliação escolar mais formalizados, ligados à realização de testes, à atribuição de notas e à organização da escola em séries⁸. Essas hierarquias se demonstram mais poderosas nas chamadas “avaliações de processo”, associadas aos sistemas de ciclos e não-repetência, pois ativam estereótipos que constituem as representações que as professoras têm sobre quem é mais ou menos inteligente, constituídas a partir do viés de raça e de gênero⁹.

A dissertação da pesquisadora Isabela dos Santos Kröning (p. 26, 2020), realizada com mulheres estudantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, teve o objetivo discutir trajetórias de repetência e evasão escolar de mulheres matriculadas na EJA em uma escola estadual pública de Pelotas/RS. Como principais contribuições, a autora caracteriza o fracasso escolar como um fenômeno que tem o potencial de produzir e reproduzir desigualdades sociais e educacionais, que se dá no interior das instituições escolares que, em sua opinião, são espaços de conflitos, tensionamentos e de contradições que produzem desistências, mas também de muitas insistências.

Célia Ratusniak (2019, 2022) pesquisou as trajetórias escolares de alunas de escolas públicas no sul do Paraná, analisando os motivos que as levam a deixar de estudar. Seus trabalhos apontam que o cuidado com a família é a condição que mais impede o prosseguimento na escolarização. Também aponta que a evasão escolar é um fenômeno complexo, no qual o fracasso escolar é um fator determinante, onde o racismo e o sexismo agem com força, expulsando determinadas populações do direito à Educação.

Essas pesquisas nos permitem afirmar que o perfil das alunas evadidas, bem como os motivos que as levam a deixar de frequentar a escola, é produzido a partir dos eixos de opressão interseccionando com os marcadores gênero e raça.

É importante destacar que no decorrer desta pesquisa problematizaremos informações das condições socioeconômicas das alunas, porém, a classe não entrará como um marcador social de análise neste estudo, pois isso exigiria um tempo maior,

⁸ A mudança na nomenclatura de série para ano escolar está relacionada à ampliação do Ensino Fundamental no Brasil para nove anos. A legislação que regulamenta o ensino de nove anos no Brasil é a Lei 11.274/2006, que alterou a redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996).

⁹ Viés de raça e de gênero, são termos relacionados a preconceitos e discriminação que afetam as pessoas, se referem a tendências inconscientes ou conscientes de tratar pessoas de diferentes raças ou gêneros de maneira desigual ou injusta.

e considerando o tempo previsto para a conclusão do mestrado essa análise e aprofundamento teórico não foi possível.

Com os objetivos definidos e a caracterização do problema apresentado, descrevo agora os métodos de pesquisa utilizados. Essa é uma pesquisa qualitativa, que utiliza os seguintes métodos: pesquisa documental e entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1).

Na pesquisa documental, foi analisado o Questionário Evasão Escolar (ANEXO 1), instrumento estruturado e elaborado pela Comarca pesquisada, e aplicado nas audiências extrajudiciais, para as quais são convocadas as famílias, os alunos e as alunas em situação de evasão escolar. A cada ano, o questionário é revisado e questões são inseridas a partir das demandas do PETRA. O Questionário Evasão Escolar contempla 22 questões, com perguntas e informações agrupadas da seguinte forma: dados pessoais; perfil socioeconômico; motivos da evasão; presença de dificuldades de aprendizagem; medidas socioeducativas; estado civil; maternidade e paternidade. No final, há uma pergunta que foi inserida a pedido do juiz, possibilitando os alunos e as alunas e suas famílias a conversarem com ele. Caso tenham interesse marca-se um x na opção sim. Esse instrumento, depois de preenchido, é anexado aos pré-processos, e nos são disponibilizados para análise e tabulação. Vale destacar que esse questionário é restrito ao uso da comarca. Porém, de acordo com o convênio firmado entre o TJPR e a UFPR, essas informações são disponibilizadas pelo judiciário, retirando os dados sensíveis que permitissem a identificação.

Para compreender a organização do Ensino Remoto Emergencial - ERE, analisei os documentos que normatizavam o seu funcionamento, emitidos pela Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED.

A entrevista também teve como objetivo compreender o funcionamento do Projeto Combate à Evasão Escolar, conhecer as ações desenvolvidas pelo judiciário nessa esfera e compreender, a partir das percepções do/a entrevistado/a, como a evasão é produzida e os impactos da Covid-19 e as dificuldades produzidas na escolarização das alunas. Foi realizada com uma pessoa que trabalha nesse projeto. Por ser semiestruturado, o roteiro permite que outros elementos que surgiram e não foram elencados pudessem ser inseridos, fornecendo informações relevantes para a pesquisa.

A pessoa entrevistada preencheu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e lhe foi informado que poderia desistir da entrevista em qualquer momento. Saliento ainda que, as entrevistas foram gravadas e transcritas, e após a transcrição, a mesma será disponibilizada para as pessoas participantes, que poderão vetar trechos e/ou todo o texto, ou aprová-lo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Setor de Ciências Humanas e Sociais pelo parecer nº 6.107.199.

As informações sobre a situação de matrícula e trajetória escolar foram consultadas no sistema SERE pelo judiciário e fornecidas para a pesquisa. Diante dessa consulta foi possível obtermos os dados sobre as taxas de rendimento escolar: reprovações resultantes das notas, bem como da frequência, número de transferências e/ou remanejamentos ocorridos, frequências em contraturno (Apoio Pedagógico, Salas de Recursos, Classe Especial, Escola Especial), número de aprovações por Conselho de Classe, raça/cor e bolsa família. Cabe ressaltar que o PETRA já havia tabulado e organizado em tabelas os dados do Questionário Evasão Escolar e do SERE no ano de 2019. Referente aos anos de 2021 e 2022, essa organização ficou sob minha responsabilidade.

Como ferramenta de análise, também foi utilizada a interseccionalidade, trabalhando com os marcadores sociais gênero e raça, juntamente com as taxas de rendimento na educação. De acordo com Patrícia Hill Collins (2021, p.15) “[...] a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana”.

Essa análise foi tecida com intuito de compreender como esses marcadores sociais potencializam as desigualdades e contribuem para o aumento da evasão e do abandono escolar, investigando as diferenças desses indicadores entre as alunas brancas e negras, bem como o impacto da situação socioeconômica nessa condição. Collins (p.15, 2021) problematiza que:

[...]a interseccionalidade considera as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. Por meio da interseccionalidade somos possibilitados a entender a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

A região onde a pesquisa foi realizada pertence a uma Comarca localizada no sul do Paraná, que desenvolve desde 2008 o Projeto Combate à Evasão Escolar¹⁰. Os seis municípios que abrangem a comarca desenvolvem atividades econômicas ligadas à agropecuária, aquicultura, utilização de terras com lavouras, pastagens, matas e florestas, sistemas agroflorestais, extração vegetal alimentícia de erva-mate, pinhão, madeiras ligadas ao carvão vegetal, corte e exportação de toras, indústrias e ainda serviços administrativos ligados a saúde, educação, defesa e seguridade social (IBGE, 2021).

Por princípios éticos, omitiremos os nomes dos municípios relacionados aos seus dados demográficos, o que permitiria identificá-los. Para isso, usaremos números para representá-los.

TABELA 1: POPULAÇÃO ESTIMADA EM CADA MUNICÍPIOS E A SITUAÇÃO DOMICILIAR

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA EM 2021	DOMICÍLIOS URBANOS	DOMICÍLIOS RURAIS
01	18.772	1832	3.330
02	58.298	15.573	818
03	4.057	659	538
04	13.661	2.793	1.039
05	16.411	2.807	1.670
06	5.942	836	821

FONTE: IBGE, elaborada pela pesquisadora (2023).

A tabela abaixo mostra dados que compõem o universo dessa pesquisa, com o número de escolas, matrículas e a taxa de escolarização dos municípios nos quais se realizam o Projeto Combate à Evasão Escolar, vinculado à comarca onde os trabalhos investigativos foram realizados:

TABELA 2: RELAÇÃO DE MUNICÍPIOS QUE PERTENCEM A COMARCA PESQUISADA, NÚMERO DE ESCOLAS E NÚMERO DE MATRÍCULAS

¹⁰ O Projeto Combate à Evasão Escolar tem como objetivo construir espaços para o “[...] diálogo, com audiências públicas conduzidas pelo juiz [...], com pais e alunos, oportunizando aos mesmos esclarecimentos sobre as consequências prejudiciais de tirar o filho da escola” (AMAPAR, s.d., s.p.). É desenvolvido pela equipe do Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), da Vara da Infância e Juventude, Família e Anexos. Esse projeto resultou na redução “[...] em aproximadamente 50% os índices de evasão escolar”. Será apresentado de forma mais detalhada no capítulo 2.

MUNICÍPIOS DA COMARCA	NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS ATIVAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS DAS ALUNAS	MATRÍCULAS DOS ALUNOS	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO
01	15	8855	4116	4739	98,2%
02	1	614	305	325	98%
03	2	812	385	427	98%
04	4	2123	1067	1056	96,7%
05	3	2.671	1290	1381	96,9%
06	5	2.722	1298	1424	98,2%
Total	30	17797	8461	9352	-

FONTE: Colégios e Escolas - Núcleos Regionais de Educação (seed.pr.gov.br), IBGE (2010), Laboratório de Dados Educacionais – LDE. Elaborada pela pesquisadora (2023).

O Projeto Combate à Evasão Escolar funciona desde 2008, idealizado pelo juiz, que encontrou nele uma forma de diminuir o número elevado de processos por abandono intelectual e a demora na sua tramitação, fazendo com que fossem julgados no segundo semestre, quando já estava constatada a reprovação por faltas (Ratusniak, 2019).

Durante esse período, várias adequações foram sendo realizadas mediante a necessidade observada pela equipe (Ratusniak, 2019). É o Questionário de Evasão Escolar e as informações que ele traz sobre a evasão das alunas e os documentos produzidos nesse projeto que analisaremos nessa pesquisa.

O presente trabalho irá dividir-se em quatro capítulos e as considerações. O primeiro capítulo traz o levantamento, análise de trabalhos e as contribuições mais relevantes que se relacionam com a pesquisa.

O segundo capítulo discorre sobre a garantia da Educação como um direito, o surgimento da obrigatoriedade, a frequência e a judicialização da evasão; apontando os programas, projetos, sistemas e plataformas que objetivam o controle da frequência escolar. Também, contextualiza o ensino remoto emergencial durante a pandemia do Covid-19.

O terceiro discute a evasão escolar das alunas apresentando os conceitos dos marcadores sociais de gênero e raça. O quarto capítulo apresenta e problematiza os dados, comparando-os nos anos de 2019, 2021 e 2022, ou seja, antes e durante o período do ensino remoto imposto pela pandemia do Covid-19, realizando uma análise interseccional desses marcadores. O trabalho termina com as considerações sobre os resultados encontrados na pesquisa.

1. REVISÃO DA LITERATURA: PESQUISAS RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS

Este capítulo objetiva fornecer uma base sólida para a pesquisa, através do levantamento e análise de trabalhos relevantes que se relacionam com o tema em questão. Foram identificadas produções acadêmicas que apresentam vínculos com o tema da pesquisa, verificando de que forma essas contribuições oferecem elementos teóricos para a compreensão da evasão escolar das alunas na educação básica, especialmente no contexto impactante da pandemia do Covid-19.

Além disso, analisamos o alinhamento desses trabalhos com o referencial teórico adotado nesta dissertação. Essa revisão visa o diálogo e a aproximação com os autores e as autoras e com estudos que se debruçam sobre a evasão escolar das alunas. O processo de análise possibilitou uma visão mais aprofundada das diferentes perspectivas e argumentos apresentados na literatura acadêmica, contribuindo para um embasamento teórico bem fundamentado e uma compreensão mais ampla do contexto que produz a evasão escolar das alunas.

A revisão de literatura permite situar o tema da pesquisa no contexto acadêmico, identificando os trabalhos já existentes na área de estudo. Isso ajuda a mostrar a relevância do tema escolhido e a compreender o estado atual do conhecimento sobre o assunto (Gil, 2002).

Segundo Maria Cristiane Barbosa Galvão e Ivan Luiz Marques Ricarte (2020), a revisão de literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. Ela envolve a busca, análise e síntese de estudos e pesquisas já existentes sobre um determinado tema, com o objetivo de criar uma base sólida de conhecimento e embasamento teórico.

Ao realizar uma revisão de literatura, evita-se a duplicação de pesquisas, garantindo que o trabalho acadêmico seja original e contribua de forma significativa para o conhecimento existente. Essa abordagem possibilita uma análise criteriosa além da adaptação de estudos em diferentes níveis e situações, ampliando o impacto e a relevância das pesquisas realizadas (Galvão; Ricarte, 2020).

Esse trabalho de revisão proporciona a identificação de possíveis lacunas nos trabalhos já realizados, permitindo abordagens críticas, reflexivas e diferenciadas sobre o tema em questão. Ao compreender os elementos essenciais requeridos para

a elaboração de uma pesquisa, é possível planejá-la e desenvolvê-la de forma mais eficiente e precisa (Galvão; Ricarte, 2020).

Outro benefício importante é a identificação de brechas ou ausências na literatura existente. Essas brechas podem representar oportunidades para problematizar abordagens diferenciadas e trazer contribuições para o campo científico. Através da proposição de temas, problemas, hipóteses e metodologias de pesquisa inventivas, é possível impulsionar o avanço do conhecimento, produzir outras pesquisas sobre o mesmo problema e estimular o debate acadêmico (Galvão; Ricarte, 2020).

Portanto, a revisão de literatura é uma atividade essencial na produção de trabalhos acadêmicos e científicos, pois conhecer o que já se pesquisou sobre a temática evita a duplicação de esforços, identifica falhas e ausências na literatura e contribui para o avanço do conhecimento científico.

Assim como em outras pesquisas científicas, a revisão de literatura requer a definição de objetivos alinhados ao problema de pesquisa. Nesse caso, o problema instigado nessa pesquisa é analisar de que forma a Covid-19 teve impactos no processo de escolarização das alunas que resultaram na evasão escolar. Dessa forma, os elementos essenciais abordados na revisão de literatura estão relacionados a essa temática. Para isso, selecionamos pesquisas que problematizaram a evasão escolar das alunas e trabalhos que investigaram os efeitos da pandemia do Covid-19 na sua escolarização.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Após delimitar a questão a ser abordada na revisão de literatura, realizamos a definição das bases de dados a serem consultadas para a busca dos trabalhos. A escolha para esse trabalho, em um primeiro momento, foi o Portal de Periódicos da CAPES. Utilizamos como referência para as buscas os operadores booleanos AND (e) que apresenta os resultados que contém todos os termos utilizados na busca unindo-os; o operador OR (ou) que apresenta os resultados que possuam qualquer um dos termos pesquisados, entendendo-os como sinônimos e aumentando a sensibilidade da busca, e por fim o operador NOT (não) que apresenta o primeiro termo e exclui o segundo, equivalendo a uma subtração.

Considerando os campos com os quais esta pesquisa dialoga, foram selecionados descritores com base nas seguintes informações:

- Que localizassem o nível/etapa da escolaridade: Educação básica; Ensino Médio; Ensino Fundamental
- Que localizassem o gênero pesquisado e pesquisas sobre alunas negras: Alunas; alunas negras; meninas; meninas negras; adolescentes; adolescentes negras; estudantes; estudantes negras; crianças; crianças negras.
- Que localizassem a situação de não aprendizagem e/ou não frequência: Fracasso escolar; insucesso escolar; evasão; evasão escolar.

É importante destacar que esses descritores foram pensados e planejados em conjunto com o grupo de pesquisas do qual faço parte, o PETRA. A grande variedade e suas combinações foram necessárias, porque uma organização mais simples não localizou trabalhos. Ainda, é importante destacar que, devido à dificuldade de localizarmos pesquisas com essa temática, optamos por não demarcarmos um recorte temporal.

Diante disso, foram designados para a primeira busca de artigos que fizemos no CAPES periódicos e no Scielo os seguintes descritores.

TABELA 3: DESCRITORES DO ENSINO MÉDIO - CAPES PERIÓDICOS E SCIELO

Ensino Médio; Alunas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Alunas; Fracasso escolar
Ensino Médio; Alunas; Evasão escolar
Ensino Médio; Alunas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Alunas; Insucesso escolar
Ensino Médio; Meninas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Meninas; Fracasso escolar
Ensino Médio; Meninas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Meninas; Insucesso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Fracasso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Insucesso escolar
Ensino Médio; Crianças; Fracasso escolar
Ensino Médio; Crianças; Fracasso escolar
Ensino Médio; Crianças; Insucesso escolar
Ensino Médio; Crianças; Insucesso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Fracasso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Insucesso escolar

FONTE: PETRA e a autora (2023).

TABELA 4: DESCRITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - CAPES PERIÓDICOS E SCIELO

Ensino Fundamental; Alunas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Evasão
Ensino Fundamental; Alunas; Negras; Evasão
Ensino Fundamental; Meninas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Evasão
Ensino Fundamental; Meninas; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Adolescentes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental Adolescentes; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Evasão
Ensino Fundamental; Adolescentes; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Crianças; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Evasão
Ensino Fundamental; Crianças; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Estudantes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Fracasso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Evasão
Ensino Fundamental; Estudantes; Evasão; Negras

FONTE: PETRA e a autora (2023).

TABELA 5: DESCRITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CAPES PERIÓDICOS E SCIELO

Educação Básica; Alunas; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Alunas; Fracasso escolar
Educação Básica; Alunas; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica Alunas; Insucesso escolar
Educação Básica; Alunas; Evasão
Educação Básica; Alunas; Evasão; Negras
Educação Básica; Meninas; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Meninas; Fracasso escolar
Educação Básica; Meninas; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Meninas; Insucesso escolar

Educação Básica; Meninas; Evasão
Educação Básica; Meninas; Evasão; Negras
Educação Básica; Adolescentes; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Fracasso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Insucesso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Evasão
Educação Básica; Adolescentes; Negras; Evasão
Educação Básica; Crianças; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Crianças; Fracasso escolar
Educação Básica; Crianças; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Crianças; Insucesso escolar
Educação Básica; Crianças; Evasão
Educação Básica; Crianças; Evasão; Negras
Educação Básica; Estudantes; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Estudantes; Fracasso escolar
Educação Básica; Estudantes; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Estudantes; Insucesso escolar
Educação Básica; Estudantes; Evasão
Educação Básica; Estudantes; Evasão; Negras

FONTE: PETRA e a autora (2023).

Mesmo com essa grande quantidade de descritores, foram localizados apenas 1 trabalho na Scielo e 8 na Capes Periódicos que tinham relação com a minha dissertação. Essa pouca quantidade corroborou com a nossa hipótese inicial de que a evasão das alunas é uma temática pouco pesquisada. Mas, era preciso insistir nas buscas. Por isso, fomos pesquisar o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da CAPES e na Biblioteca Nacional.

Destacamos ainda que, nessa nova busca, utilizamos o termo aluno e negro (s). Isso significa que, durante a pesquisa, não nos limitamos apenas a buscar estudos que diretamente mencionassem alunas, mesmo que esse fosse o nosso desejo. Ampliamos nosso escopo a fim de observar o uso desses descritores, nos possibilitando uma busca mais abrangente e a inclusão de estudos que talvez não tematizassem diretamente as alunas, mas abordassem questões de gênero relacionadas à evasão escolar que se mostrassem relevantes ou ainda usassem a flexão no masculino universal, se referindo às alunas também.

Ressalto que, mesmo com essa ampliação dos descritores, chegávamos nos mesmos resultados, conforme abaixo demonstrado:

TABELA 6: ENSINO MÉDIO + DESCRITORES – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Ensino Médio; Alunas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Alunos; Negros; Fracasso escolar
Ensino Médio; Alunas; Negras; Evasão escolar
Ensino Médio; Alunos; Negros; Evasão escolar
Ensino Médio; Alunas; Fracasso escolar
Ensino Médio; Alunos; Fracasso escolar
Ensino Médio; Alunas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Alunos; Negros; Insucesso escolar
Ensino Médio; Alunas; Insucesso escolar
Ensino Médio; Alunos; Insucesso escolar
Ensino Médio; Meninas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Meninos; Negros; Fracasso escolar
Ensino Médio; Meninas; Fracasso escolar
Ensino Médio; Meninos; Fracasso escolar
Ensino Médio; Meninas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Meninos; Negros; Insucesso escolar
Ensino Médio; Meninas; Insucesso escolar
Ensino Médio; Meninos; Insucesso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Negros; Fracasso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Fracasso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Negros; Insucesso escolar
Ensino Médio; Adolescentes; Insucesso escolar
Ensino Médio; Crianças; Fracasso escolar
Ensino Médio; Crianças; Insucesso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negros; Fracasso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Fracasso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Negros; Insucesso escolar
Ensino Médio; Estudantes; Insucesso escolar

FONTE: A autora (2023).

TABELA 7: ENSINO FUNDAMENTAL + DESCRITORES – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÃO DA CAPES

Ensino Fundamental; Alunas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Alunos; Negros; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Alunos; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Alunos; Negros; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Insucesso escolar

Ensino Fundamental; Alunos; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Alunas; Evasão
Ensino Fundamental; Alunos; Evasão
Ensino Fundamental; Alunas; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Alunos; Evasão; Negros
Ensino Fundamental; Meninas; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Meninos; Negros; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Meninos; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Meninos; Negros; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Meninos; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Meninas; Evasão
Ensino Fundamental; Meninos; Evasão
Ensino Fundamental; Meninas; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Meninos; Evasão; Negros
Ensino Fundamental; Adolescentes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Negros; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Negros; Insucesso escolar
Ensino Fundamental Adolescentes; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Adolescentes; Evasão
Ensino Fundamental; Adolescentes; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Adolescentes; Evasão; Negros
Ensino Fundamental; Crianças; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Negros; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Negros; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Crianças; Evasão
Ensino Fundamental; Crianças; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Crianças; Evasão; Negros
Ensino Fundamental; Estudantes; Negras; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Negros; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Fracasso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Negras; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Negros; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Insucesso escolar
Ensino Fundamental; Estudantes; Evasão
Ensino Fundamental; Estudantes; Evasão; Negras
Ensino Fundamental; Estudantes; Evasão; Negros

FONTE: A autora (2023).

TABELA 8: EDUCAÇÃO BÁSICA + DESCRITORES - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÃO DA CAPES

Educação Básica; Alunas; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Alunos; Negros; Fracasso escolar
Educação Básica; Alunas; Fracasso escolar
Educação Básica; Alunos; Fracasso escolar
Educação Básica; Alunas; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Alunos; Negros; Insucesso escolar
Educação Básica Alunas; Insucesso escolar
Educação Básica Alunos; Insucesso escolar
Educação Básica; Alunas; Evasão
Educação Básica; Alunos; Evasão
Educação Básica; Alunas; Evasão; Negras
Educação Básica; Alunos; Evasão; Negros
Educação Básica; Meninas; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Meninos; Negros; Fracasso escolar
Educação Básica; Meninas; Fracasso escolar
Educação Básica; Meninos; Fracasso escolar
Educação Básica; Meninas; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Meninos; Negros; Insucesso escolar
Educação Básica; Meninas; Insucesso escolar
Educação Básica; Meninos; Insucesso escolar
Educação Básica; Meninas; Evasão
Educação Básica; Meninos; Evasão
Educação Básica; Meninas; Evasão; Negras
Educação Básica; Meninos; Evasão; Negros
Educação Básica; Adolescentes; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Negros; Fracasso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Fracasso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Negros; Insucesso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Insucesso escolar
Educação Básica; Adolescentes; Evasão
Educação Básica; Adolescentes; Evasão; Negras
Educação Básica; Adolescentes; Evasão; Negros
Educação Básica; Crianças; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Crianças; Negros; Fracasso escolar
Educação Básica; Crianças; Fracasso escolar
Educação Básica; Crianças; Negras; Insucesso escolar
Educação Básica; Crianças; Negros; Insucesso escolar
Educação Básica; Crianças; Insucesso escolar
Educação Básica; Crianças; Evasão
Educação Básica; Crianças; Evasão; Negras
Educação Básica; Crianças; Evasão; Negros
Educação Básica; Estudantes; Negras; Fracasso escolar
Educação Básica; Estudantes; Negros; Fracasso escolar
Educação Básica; Estudantes; Fracasso escolar
Educação Básica; Estudantes; Negras; Insucesso escolar

Educação Básica; Estudantes; Negros; Insucesso escolar
Educação Básica; Estudantes; Insucesso escolar
Educação Básica; Estudantes; Evasão

FONTE: A autora (2023).

Por fim, realizamos uma última busca de teses e dissertações na Biblioteca Nacional, na esperança de localizar mais algum trabalho que tivesse relação com a temática aqui pesquisada, mas dessa vez restringindo os descritores para fracasso escolar, evasão escolar e abandono escolar.

TABELA 9: DESCRITORES DA BIBLIOTECA NACIONAL

Fracasso escolar
Evasão escolar
Abandono escolar

FONTE: A autora (2023).

Apesar de todos os esforços nas buscas na Biblioteca Nacional, localizamos apenas 09 trabalhos que tinham alguma relação com a nossa temática. Destes, mesmo que as alunas não fossem o seu foco de investigação, 06 traziam importantes contribuições para compreender os contextos que produzem a evasão escolar e que utilizam o gênero como um marcador social em suas análises.

1.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS BUSCAS E ANÁLISES DOS ARTIGOS LOCALIZADOS NA BASE DE DADOS CAPES PERIÓDICOS

Com o objetivo de localizar mais trabalhos que tematizassem a evasão escolar de alunas, optamos por utilizar o levantamento bibliográfico realizado pelo grupo PETRA, do qual faço parte, na base de dados do CAPES Periódicos e Scielo.

Escolhemos também utilizar os marcadores booleanos e os descritores já mencionados na tabela 3, 4 e 5. É importante destacar que no uso do marcador booleano AND (e) maiúsculo não localizamos trabalhos. Assim, optamos por utilizar o and (e) minúsculo, resultando na localização de 42 trabalhos no *Scielo*, dos quais 19 eram repetidos, totalizando 25 trabalhos para a análise. Da base de dados CAPES Periódicos, fazendo a busca dessa forma, foram localizados 1.878 trabalhos, dos quais eram 786 repetidos, totalizando 1.092 trabalhos para a análise.

Esses trabalhos foram organizados em uma tabela, conforme demonstrado na imagem abaixo, e tiveram seus títulos, resumos e palavras-chave analisadas pelas pesquisadoras e pesquisador do grupo. A partir dessa leitura, os artigos foram classificados em cores, da seguinte forma:

- azul – relação direta com o trabalho;
- amarelo – trabalho que menciona a temática, mas não é objeto principal;
- verde – não se relaciona com a temática;
- lilás – apresenta indícios;
- vermelho – não localizado.

FIGURA 1: MODELO DA ORGANIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO DE TRABALHOS

Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes com dm1- revisão integrativa
Vulnerabilidade, genero e políticas sociais: a feminizacao da inclusao social
Fatores psicossociais enfrentados por grávidas na fase final da adolescência
VIDAS QUE SE CRUZAM NA PEDAGOGIA DO INSULTO: UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS E
AS PERCEPÇÕES E A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DIAN
Mulher, esposa e mãe na ciência e tecnologia
As mulheres na Ciência da Computação
Alterações auditivas em crianças de 7 a 9 anos de idade de uma escola pública de ensino fund
Violências e riscos psicossociais: narrativas de adolescentes abrigados em Unidades de Acolh
IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS C
Sobre errâncias, imprecisões e ambivalências: notas sobre as trajetórias de jovens cariocas e
Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil: Uma aná
Comportamentos de Risco à Saúde em adolescentes: uma associação entre o Tempo de Tele
Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao
SUBSTÂNCIAS E MEDICAMENTOS ABORTIVOSUTILIZADOS POR ADOLESCENTES EM U
Escravos na roça, anjos na escola
Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s)
Catolicismo e ciências sociais no Brasil: mudanças de foco e perspectiva num objeto de estudo
As lésbicas têm essa mania de sair daqui pra lá, daqui pra acolá: entrevista com Heliana Heme
Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Bra
O enfrentamento ao fenômeno discriminatório em uma população de adultos
remunerado e estudos
Em nome da mãe”: performatividades e feminizações em um CRAS
EDUCATIVAS
Aceleracion de la ensenanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios
Portuguese)
continuada de professores/as

FONTE: PETRA e a autora (2023).

A partir dessa disposição, destacaram-se 25 trabalhos que pareciam ter relação direta ou apresentavam indícios para a pesquisa. Esses artigos foram lidos por mim na íntegra e analisados, sendo que destes, apenas 8 estavam alinhados com a minha temática, apresentados na tabela a seguir:

TABELA 10: ARTIGOS LOCALIZADOS NO SCIELO E CAPES PERIÓDICOS

LOCAL	DESCRITORES	TÍTULO DOS TRABALHOS	ANO
SCIELO	Ensino Médio Estudantes Negras Fracasso escolar	Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, MG	2017
CAPES PERIÓDICOS	Ensino Fundamental; Alunas; Negras; Fracasso escolar	O conselho de classe e a construção do fracasso escolar	2005
	Ensino Fundamental; Meninas; Negras; Fracasso escolar	Mau aluno, boa aluna? como as professoras avaliam meninos e meninas	2001
	Ensino Fundamental; Crianças; Negras; Fracasso escolar	Quem são os meninos que fracassam na escola?	2004
	Educação Básica; Meninas; Negras; Insucesso escolar	O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça	2004
	Educação Básica; Meninas; Negras; Fracasso escolar	Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos*	2006
	Educação Básica; Meninas; Evasão; Negras	Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações	2016
	Educação Básica; Crianças; Negras; Fracasso escolar	Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros	2019

FONTE: A autora (2023).

O trabalho de Vanessa Lima Caldeira Franceschini, Paula Miranda-Ribeiro e Marília Miranda Fortes Gomes (2017) traz como título *Porta de entrada ou porta de saída? fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, MG*. O objetivo foi investigar as causas do fracasso escolar, incluindo a infrequência, reprovação e abandono escolar, na primeira série do Ensino Médio, bem como identificar possíveis estratégias para reverter essa situação. O estudo foi realizado com grupos de estudantes de 15 a 19 anos e foram feitas entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as de três escolas da Rede Estadual de Ribeirão das Neves, em 2014.

Os resultados indicaram que as causas para o fracasso escolar são multifacetadas. Alguns dos principais fatores mencionados pelos alunos e alunas foi o trabalho, questões familiares (como falta de acompanhamento escolar e

responsabilidades com irmãos, maridos e filhos), falta de recursos financeiros para transporte, exposição à violência, falta de interesse nas aulas, presença de professores/as desmotivados/as ou com baixa qualidade de ensino, envolvimento com o uso de drogas, más influências e experiências de bullying. Além disso, alguns alunos/as citaram ter tido reprovações anteriores, o que pode afetar negativamente sua motivação e autoconfiança (Franceschini; Ribeiro; Gomes, 2017).

A pesquisa explica que para reverter o quadro de fracasso escolar, é necessária a implementação de ações em diferentes níveis. O Estado possui papel fundamental e precisa desempenhar ações e programas que tenham como objetivo incentivar os/as alunos/as a concluírem todas as etapas do percurso escolar, garantindo infraestrutura adequada nas escolas, proporcionar salários melhores para os/as professores/as e desenvolver programas de incentivo à permanência dos/as estudantes na escola (Franceschini; Ribeiro; Gomes, 2017).

O artigo *O conselho de classe e a construção do fracasso escolar*, de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (2005) descreve como essa prática constrói o fracasso escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, acompanhando o cotidiano de duas salas de aula de quarta série ao longo de quatro anos, com a colaboração voluntária das professoras. Além disso, foram observados, por meio de participação ativa e gravações em vídeo, os Conselhos de Classe de todas as turmas das duas escolas ao longo de dois anos consecutivos. O estudo mostrou que as professoras reforçavam e concordavam entre si sobre as percepções que tinham em relação ao desempenho escolar de seus/as alunos e alunas. Essa coordenação de falas consistia em expressões que possibilitariam criar uma espécie de consenso ou reforço mútuo das opiniões e impressões das professoras sobre como seus/suas estudantes estavam se saindo na escola, e isso culminava em uma conclusão definitiva se o aluno e a aluna estavam tendo sucesso ou fracasso escolar. O trabalho também aponta a evidência observada na falta de critérios explícitos de avaliação acadêmica, sendo que esses foram muitas vezes substituídos por avaliações subjetivas sobre o desempenho do aluno e da aluna. Assim, a autora conclui que essa forma de avaliação tornava os/as estudantes com dificuldades educacionais vulneráveis às decisões tomadas nos Conselhos de Classe, o que favorecia o fracasso escolar e sua exclusão do sistema educacional.

O trabalho de Mattos (2005) revela a complexa dinâmica que envolve a construção do fracasso escolar entre os/as alunos/as do Ensino Fundamental. Ao

analisar de maneira detalhada o funcionamento dos Conselhos de Classe e a interação entre as professoras, o estudo destaca a influência das percepções e impressões das docentes no processo de avaliação dos/as estudantes. No entanto, é importante destacar que a pesquisa não aborda a evasão escolar das alunas e nem as questões de gênero e raça, o que representa uma lacuna na compreensão das múltiplas dimensões que podem estar envolvidas no fracasso escolar.

Marília Pinto de Carvalho (2002) em seu trabalho *Mau aluno, boa aluna? como as professoras avaliam meninos e meninas*, foi desenvolvido a partir de um estudo qualitativo conduzido em uma escola pública do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, e aborda a análise dos critérios empregados pelas professoras na avaliação escolar. O propósito foi analisar até que ponto as visões das professoras sobre as noções de masculinidade e feminilidade influenciavam suas avaliações, bem como identificar quais comportamentos eram priorizados nas meninas e nos meninos.

Os resultados trazidos pela autora ressaltam a importância de refletir sobre essa questão na área educacional, uma vez que as hierarquias de gênero parecem exercer um papel significativo nas avaliações escolares. Essas hierarquias já eram perceptíveis em sistemas de avaliação mais formalizados, como testes, notas e organização da escola em séries. No entanto, elas se tornam ainda mais poderosas nas chamadas avaliações de processo, que estão em curso na maioria das escolas brasileiras, especialmente no contexto do sistema de ciclos. O estudo destaca a necessidade urgente de promover essa reflexão no ambiente educacional, a fim de identificar e questionar possíveis preconceitos e estereótipos de gênero presentes nas práticas de avaliação. Isso é fundamental para garantir a equidade de oportunidades e evitar que os alunos e as alunas sejam prejudicados/as ou favorecidos/as com base em construções sociais de gênero (Carvalho, 2002).

O trabalho sublinha importância de considerar o marcador de gênero em pesquisas sobre avaliação educacional. Ele destaca como as construções sociais de gênero podem perpetuar desigualdades e preconceitos no ambiente escolar, afetando o desempenho e as oportunidades dos alunos e das alunas. Portanto, incorporar essas dimensões em minha pesquisa é crucial para uma análise abrangente das dinâmicas que envolvem o fracasso escolar e para a promoção da equidade na educação.

Em um outro trabalho de Marília de Carvalho (2004) intitulado *Quem são os meninos que fracassam na escola?*, a autora se concentrou na investigação das

dinâmicas cotidianas que contribuíram para o fracasso escolar entre meninos nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Buscou entender como as interações, práticas e normas na escola influenciam na maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros, especialmente em termos de gênero e raça.

Para atingir esse objetivo, a pesquisa foi conduzida durante os anos de 2002 e 2003 em uma escola pública localizada na cidade de São Paulo, envolvendo tanto as crianças matriculadas nas séries iniciais (1^a a 4^a séries) quanto as professoras que lecionavam nesses níveis de ensino. A abordagem buscou compreender as complexas interações e fatores que podem estar por trás dos desafios educacionais enfrentados pelos meninos nesse contexto escolar específico. O estudo analisou os processos que levaram a um maior número de meninos, especialmente meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e serem indicados para atividades de recuperação em comparação com as meninas (Carvalho, 2004).

A pesquisa traz interessantes conclusões na precisão em analisar como a cultura escolar desempenha um papel crucial na formação das identidades de meninos e meninas. Isso inclui tanto a reprodução de estereótipos e preconceitos relacionados ao gênero e a raça, quanto a promoção de relações mais igualitárias entre os/as estudantes.

O artigo destaca a relevância de discutir os marcadores de gênero e raça no contexto educacional. Ressalta a importância de compreender as complexas interações e fatores que levam ao fracasso escolar, especialmente entre grupos historicamente marginalizados. Enfatiza a necessidade de promover essas relações e de questionar ativamente esses estereótipos e preconceitos, sublinhando a relevância de discutir gênero e raça em pesquisas educacionais como forma de garantir a equidade de oportunidades e a inclusão de todos os alunos e alunas.

Outra pesquisa da mesma autora, intitulada *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça* (Carvalho, 2004), busca entender os processos pelos quais o fracasso escolar é mais prevalente entre meninos negros no Ensino Fundamental, conforme indicado pelos dados estatísticos relacionados à educação no Brasil. Tem como propósito analisar como as crianças são categorizadas racialmente no ambiente escolar, com ênfase na identificação de potenciais intersecções entre concepções de masculinidade, autoidentificação como pessoa negra e questões relacionadas à disciplina e ao desempenho acadêmico. A hipótese

levantada é que, pelo menos no contexto escolar, a construção da identidade racial de meninos e meninas não se baseia apenas em características relacionadas aos traços físicos e nem em posições econômicas, mas também no desempenho escolar.

A pesquisa aborda as interseções entre gênero e raça. A investigação desses marcadores sociais em conjunto, nos possibilita um melhor entendimento sobre a construção da identidade racial dos alunos e das alunas, indo além das análises tradicionais baseadas apenas em características do perfil socioeconômico.

Um dos pontos ressaltados de grande importância é a compreensão de como o desempenho escolar está intrinsecamente relacionado à construção da identidade racial. Ao examinar como as crianças são classificadas com base em seu desempenho, comportamento na escola e pertencimento racial, a pesquisa mostra como o próprio cotidiano da escola contribui para a formação dessas identidades. A conexão entre pertencimento racial e dificuldades escolares destaca como a escola pode reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações que afetam a maneira como as crianças se identificam e são identificadas por outros/as.

O impacto do pertencimento racial na avaliação das professoras é um aspecto importante. É ressaltada a não existência de uma discussão estruturada sobre a desigualdade racial, evidenciada na fragilidade do sistema educacional em atender às necessidades específicas dos/as alunos/as de origem racial negra. Para a autora, a reflexão sobre os processos de avaliação dos/as alunos/as no sistema educacional brasileiro demanda uma consideração profunda das relações sociais que envolvem gênero e raça, pois essas relações desempenham um papel fundamental na formação das nossas ideias sobre o que é um aluno ou uma aluna exemplar, como ocorre a aprendizagem, como as avaliações são conduzidas, como a disciplina é aplicada e como a infância é compreendida (Carvalho, 2004).

O estudo de Rosemeire dos Santos Brito (2006) intitulado *Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos*, analisa o fracasso sistemático de meninos no Ensino Fundamental, que utiliza como inspiração a abordagem da etnografia educacional. O objetivo do trabalho é refutar as primeiras explicações oferecidas na literatura educacional, que tendiam a atribuir a socialização distinta entre meninos e meninas. A hipótese inicial era de que as meninas, ao contrário dos meninos, enfrentariam menos dificuldades devido à sua socialização voltada para a passividade e obediência às normas. No entanto, por meio de uma investigação empírica (etnográfica) realizada em uma escola da rede pública estadual

no município de São Paulo, foi possível constatar a inexistência desses referenciais fixos de masculino e feminino.

Identificou-se uma trama complexa de masculinidades e feminilidades fortemente relacionadas ao pertencimento social dos/das estudantes, com implicações diferenciadas para o fracasso ou sucesso escolar. Ao analisar o contexto da escola, ficou evidente que as percepções de masculinidade e feminilidade eram moldadas pelas relações sociais, pelos valores culturais e pelas expectativas impostas pelos próprios/as estudantes, suas famílias e a comunidade em que estavam inseridos/as. Essas construções de gênero não seguiam padrões unificados, mas sim uma diversidade de expressões e práticas que se entrelaçavam com as experiências de pertencimento social dos/das estudantes. Nesse sentido, as implicações para o fracasso ou sucesso escolar não eram determinadas exclusivamente pelo gênero, mas também pela complexidade das identidades sociais e das relações de poder presentes na escola e na comunidade (Brito, 2006).

Esse trabalho aponta para a existência de diversas formas de construir “trajetórias escolares bem-sucedidas que não precisam necessariamente corresponder aos estereótipos da aluna quieta e passiva e do aluno perturbador” (Brito, 2006, p. 19). Ao reconhecer essa complexidade, estabelece-se um ponto de partida crucial para a continuidade dos estudos sobre essa problemática. Essa abordagem desafia as noções tradicionais e oferece possibilidades mais abrangentes das experiências escolares.

O trabalho de Denise Regina Quaresma da Silva (2015) *Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações* teve como objetivo caracterizar as práticas relacionadas à educação sexual, descrever o tratamento recebido por adolescentes grávidas nas instituições educacionais e analisar a evasão escolar dessas alunas com o intuito de examinar os processos de educação sexual nas escolas e a exclusão escolar e social. Os resultados do estudo indicam que situação de “gravidez na adolescência marginalizam as adolescentes e limitam a disposição das instituições educacionais e dos governos em desenvolver políticas diferenciadas que facilitem a continuidade dos estudos durante a gravidez e após o parto” (Silva, 2015, p. 10).

Para a autora, a falta de atenção dada a essa problemática social contribui para o abandono escolar da maioria das adolescentes grávidas. Além disso, problematizar estudos que abordam a evasão escolar das alunas, identificando a gravidez na

adolescência como um fator importante, contribui para o aprofundamento da compreensão das complexas relações dessa condição (Silva, 2015).

A pesquisa de Ladislau Ribeiro do Nascimento (2019), *Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros* tem como objetivo estimular uma reflexão sobre a relevância de incorporar a desigualdade racial como um elemento inerentemente conectado ao fenômeno do fracasso escolar. Busca-se enfatizar que a compreensão das causas e consequências do fracasso escolar requer uma análise sensível às questões raciais que permeiam o sistema educacional. A pesquisa ressalta que o fracasso escolar não é simplesmente resultado de falhas individuais dos alunos e das alunas, mas é produzido e reproduzido por estruturas e relações de poder presentes na sociedade. A pesquisa evidencia também as interligações entre a “desigualdade racial, econômica e a produção do fracasso escolar” (Nascimento, 2019, p. 01), apontando como as práticas racistas impactam negativamente no desempenho e a permanência dos/as alunos/as negros/as nas instituições de ensino. Além disso, analisou-se a correlação entre o estigma, invisibilidade e o silenciamento enfrentados pelos/as alunos/as negros/as que, muitas vezes, têm suas vozes e experiências negligenciadas no ambiente escolar.

Por fim, o artigo ressalta a necessidade de abordar de forma mais efetiva questões relacionadas à desigualdade racial na compreensão e no enfrentamento do fracasso escolar. Isso implica em políticas e práticas educacionais que promovam a equidade, o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade cultural (Nascimento, 2019).

O texto concentra seus esforços na exploração aprofundada dos marcadores de gênero e raça. Analisar as intersecções desses marcadores na compreensão da evasão escolar das alunas não só identifica essas dimensões de forma individual, mas de maneira estrutural. O estudo também problematiza as interconexões e os possíveis impactos cumulativos no desempenho educacional.

1.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS BUSCAS E ANÁLISES DAS TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADOS NA BASE DE DADOS CAPES E BIBLIOTECA NACIONAL

Faremos essa discussão apresentando as buscas e a análise das pesquisas. Cabe ressaltar que inicialmente fizemos uma seleção inicial de cada trabalho,

verificando a presença dos descritores nas palavras-chave e título, que foram somadas à leitura dos resumos. Se nessa etapa, indicasse a relação direta com nossa temática, ou anunciassem contribuições para a nossa pesquisa, seriam lidos na íntegra.

Dos trabalhos localizados com os descritores (Ensino Médio; Alunas; Fracasso escolar - Ensino Médio; Alunos; Fracasso escolar Ensino Médio; Alunas; Insucesso escolar - Ensino Médio; Alunos; Insucesso escolar - Ensino Médio; Estudantes; Fracasso escolar) dois apareceram repetidos e nenhum dialoga diretamente com a temática, pois se referem ao Ensino Superior. Efetuamos uma nova busca usando o descritor Ensino Fundamental combinado com os demais descritores.

Na busca de trabalhos com os descritores (Ensino Fundamental; Alunas; Fracasso escolar - Ensino Fundamental; Alunos; Fracasso escolar - Ensino Fundamental; Alunas; Evasão - Ensino Fundamental; Alunos; Evasão - Ensino Fundamental; Adolescentes; Fracasso escolar - Ensino Fundamental; Crianças; Fracasso escolar - Ensino Fundamental; Crianças; Evasão - Ensino Fundamental; Estudantes; Fracasso escolar - Ensino Fundamental; Estudantes; Evasão) encontramos três trabalhos que apareceram repetidos. Nenhuma pesquisa encontrada apresentou contribuições relevantes para a temática aqui pesquisada. Continuamos a busca, combinando com o descritor Educação Básica:

TABELA 11: BUSCA DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES - DESCRITORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS LOCALIZADOS	TÍTULO DOS TRABALHOS	ANO
Educação Básica; Estudantes; Fracasso escolar	01	Evasão escolar e governamentalidade: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola	2019

Educação Básica; Estudantes; Evasão	01	Evasão escolar e governamentalidade: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola	2019
-------------------------------------	----	--	------

FONTE: A autora (2023).

Nesse conjunto de trabalhos analisados combinado com os descritores Educação Básica; Alunas; Fracasso escolar - Educação Básica; Alunos; Fracasso escolar - Educação Básica; Alunas; Evasão - Educação Básica; Alunos; Evasão Educação Básica; Alunas; Evasão; Negras - Educação Básica; Alunos; Evasão; Negros - Educação Básica; Estudantes; Fracasso escolar - Educação Básica; Estudantes; Evasão - Educação Básica; Estudantes; Evasão; Negras - Educação Básica; Estudantes; Evasão; Negros, encontramos apenas um estudo que tem relação com a temática.

A tese intitulada *Evasão escolar e governamentalidade: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola* objetivou analisar e discutir estratégias de controle empregadas no combate à evasão escolar na Educação Básica, com base no pensamento de Michel Foucault. Neste contexto, a abordagem analítica empregada é o conceito de governamentalidade, a fim de permitir entender como o poder é exercido e como as políticas são implementadas para lidar com a evasão nas escolas (Kroetz, 2019).

A pesquisa, analisa as condições que possibilitaram o surgimento da escolarização obrigatória, assim como os discursos sobre a evasão escolar e seus efeitos na produção do risco, por meio da utilização de estatísticas: “os índices e estatísticas ocupam uma posição privilegiada na gestão dos riscos, onde números passam a representar saberes necessários para que os governos, entidades e instituições elaborem suas políticas e seus projetos” (Kroetz, p. 27, 2019).

A tese buscou ainda compreender como o governo e as instituições educacionais utilizam estratégias de governamentalidade para lidar com o problema da evasão escolar. Foram investigadas políticas, técnicas e práticas adotadas no contexto escolar, com objetivo de identificar como essas tecnologias de governo operam no campo educacional. Os caminhos metodológicos adotados na pesquisa

utilizaram a revisão bibliográfica, a partir de análises de artigos que mostrassem estratégias previstas para diminuir a evasão escolar. Também foram realizadas entrevistas com estudantes a partir de um questionário que, “além de traçar o perfil socioeconômico, continha algumas perguntas abertas sobre o motivo de permanência desses sujeitos no Ensino Médio” (Kroetz, p.106, 2019). A pesquisa apresenta os dois principais motivos encontrados para que os/as estudantes parassem de estudar: “falta de interesse/motivação (40,29%) e falta de renda familiar (27,09%)” (Kroetz, p.139, 2019).

Os apontamentos e contextualizações trazidas pela autora oferecem elementos para compreender como ocorre a evasão escolar das alunas. A escola ocupa um lugar de destaque, um espaço que objetiva moldar as pessoas com o propósito de se tornarem cada vez mais autônomas e responsáveis por sua própria vida; lugar encarregado de promover, através de seu processo educacional, um indivíduo capacitado para enfrentar o mundo e preparado para um futuro de liberdade e oportunidades. Porém, a autora tensiona se, de fato, a escola é para todos/as, quando é delegado para os/as alunos/as a “responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso, podendo a evasão escolar ser vista como um ponto de escape e um modo de resistir ao modelo de escolarização que está imposto” (Kroetz, p. 271, 2019).

A pesquisa não tem como objetivo trabalhar as intersecções dos marcadores de gênero e raça na produção da evasão escolar. Porém, é notável a sua contribuição ao discutir a obrigatoriedade do ensino, bem como técnicas de governamento que incidem sobre a escola. Ainda, a investigação aprofunda a compreensão sobre as técnicas de governamento e os discursos que permeiam o cotidiano escolar e que contribuem para a evasão das alunas. Afinal, é por meio desses discursos que as alunas são retiradas da sala de aula que, por sua vez, se revelam como fatores da evasão escolar.

Veremos agora os resultados da busca de teses e dissertações na Biblioteca Nacional, que se mostrou mais promissora. É importante destacar que nessa busca, ao aplicarmos os descritores booleanos previamente detalhados nesse capítulo, também constatamos dificuldades na localização de trabalhos que atendessem aos critérios estabelecidos. Diante dessa situação, tomamos a decisão de simplificar a estratégia de busca, optando por utilizar apenas um descritor, conforme será demonstrado na tabela abaixo.

A busca forneceu um conjunto valioso de trabalhos acadêmicos, os quais serviram como pilares fundamentais para a construção do embasamento teórico desta pesquisa. A análise dessas teses e dissertações permitiu aprofundar as questões relacionadas à evasão escolar das alunas, considerando os marcadores de gênero e raça.

A partir dessa seleção mais direcionada, procedemos à leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, o que nos permitiu identificar com maior precisão quais deles se alinhavam de maneira mais adequada com os objetivos e temáticas de nossa pesquisa. Essa abordagem mais flexível e adaptativa garantiu a localização de trabalhos que contribuíram significativamente para o embasamento teórico e a qualidade da análise deste estudo.

TABELA 12: BUSCA DE DISSERTAÇÕES E TESES NA BIBLIOTECA NACIONAL

DESCRITORES	TRABALHOS LOCALIZADOS	TÍTULO DOS TRABALHOS	ANO
Fracasso escolar	01	...eu preferia dormir do que ir pra escola: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais	2015
Evasão escolar	05	A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar	2015
		O papel da escola no processo da evasão escolar: racismo e discriminação racial	2022
		Representações sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes	2013
		Relação entre evasão escolar, gênero e trabalho: o lugar da Sociologia na compreensão da realidade escolar	2020
		“Ninguém mandou você engravidar!”: um estudo de caso sobre a evasão escolar de jovens mulheres	2022
Abandono escolar	01	Abandono escolar compulsório de meninas: trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade.	2020

FONTE: A autora (2023).

A tese de Doutorado de Vanessa Lima Caldeira Franceschini (2015) “...eu preferia dormir do que ir pra escola”: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais, buscou analisar os elementos que estão relacionados com a repetência dos alunos e das alunas. Foram utilizadas duas abordagens metodológicas, cada uma com suas características. A primeira foi a quantitativa, na qual foram utilizados dados secundários já disponíveis para análise, utilizando o Censo Escolar. A segunda abordagem foi qualitativa, envolvendo a coleta de dados primários, com grupos focais de oito alunas e alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio. Além disso, buscou-se uma compreensão mais profunda das razões subjacentes ao insucesso escolar, a partir da perspectiva dos próprios alunos/alunas, bem como dos/as coordenadores/as de turma. A análise procurou identificar os fatores que contribuem para a reprovação nesta etapa da educação.

Os dados obtidos na pesquisa revelaram disparidades entre os alunos e as alunas no que se refere aos motivos que estão relacionados com a repetência escolar.

Para as alunas, a chance de reprovação é maior entre (i) as que têm 16 anos, (ii) já foram reprovadas no Ensino Fundamental (EF), (iii) fazem uso de bebida alcoólica e (iv) têm mãe não católica ou sem religião. Os fatores protetivos, por sua vez, são (i) não ter ninguém participando da vida escolar delas, (ii) avaliar as próprias notas como boas, (iii) estar insatisfeita consigo mesma e (iv) ter mãe com 5 a 8 anos de estudo (vis-à-vis até 4 anos) (Franceschini, 2015, p.7).

As justificativas fornecidas pelos/as alunos, alunas, coordenadores e coordenadoras das escolas entrevistadas/os, explicam que o fracasso escolar engloba uma série de fatores. Eles/elas mencionaram a falta de interesse dos/as alunos/as como um motivo, sugerindo que alguns/algumas estudantes podem não estar motivados/as o suficiente para se destacarem na escola. Além disso, destacaram a escassa participação das famílias, indicando que a falta de envolvimento na educação de seus/suas filhos/as pode contribuir para o fracasso escolar.

Outros fatores mencionados incluíram a influência do trabalho, sugerindo que os compromissos de emprego podem interferir no desempenho escolar. A gravidez também foi citada como um fator, indicando que as jovens mães podem enfrentar desafios ao tentar concluir sua educação. Por fim, a dificuldade de transporte foi apontada como uma barreira, sugerindo que a falta de acesso fácil à escola pode

dificultar a frequência regular às aulas. Essas razões apontadas pelos/as participantes refletem a complexidade das causas subjacentes ao fracasso escolar (Franceschini, 2015).

Dentre os principais motivos elencados pela pesquisa para justificar o fracasso escolar, estão: reprovação, cansaço físico devido ao trabalho, cuidado com os irmãos ou irmãs e a dificuldade com o transporte. Os resultados da pesquisa evidenciaram uma lacuna significativa em termos de ações voltadas para a melhoria da trajetória escolar no Ensino Médio, especialmente para uma população socialmente vulnerável. Essa constatação destaca a necessidade premente de um envolvimento mais articulado e coordenado por parte do Estado, da escola, das famílias bem como, dos/das alunos/as para interpelar os desafios educacionais. Para a pesquisa, o Estado precisa desempenhar seu papel na criação de políticas e programas que promovam a educação e garantam que a escola seja capaz de atender às singularidades de todos/as os/as estudantes. Se o Estado não priorizar adequadamente a educação, torna-se improvável que a escola se torne uma prioridade para os alunos, as alunas e suas famílias (Franceschini, 2015).

Mesmo que não aborde de maneira direta a evasão escolar, outros estudos já têm apontado a relação entre o fracasso escolar e a evasão (Ratusniak, 2019; Ratusniak e Silva, 2022). Também, o estudo discute o gênero e a raça como marcadores sociais implicados na produção do fracasso escolar, problematizando as desigualdades persistentes no sistema educacional brasileiro que frequentemente resultam em um aumento substancial nas taxas de evasão escolar. Proporciona uma visão mais abrangente sobre os fatores que contribuem para a evasão escolar, e que estão relacionados ao cuidado/trabalho com a família (gravidez, filhos e filhas pequenos/as, casamento/união estável) como a principal condição que impede as alunas de continuarem seus estudos.

A dissertação de Iris Teresa Lafuente Avila (2015), com o título *A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar*, buscou analisar a ocorrência repetida de gravidez na adolescência, investigando as potenciais razões que contribuem para a desistência escolar, possibilitando compreender maneiras viáveis de apoiar o retorno e a permanência das alunas-mães à escola. Contou com a participação de quatro adolescentes mães que foram entrevistadas. O estudo apontou que as adolescentes assumiram responsabilidades como mães e cuidadoras do lar, da família e do casamento, relegando sua educação formal a um segundo plano, uma

vez que não poderia ser uma prioridade, dadas as demandas e obrigações que enfrentavam. Essa escolha se deu devido às circunstâncias individuais, contexto familiar, influências culturais, processo de vida, disponibilidade de tempo e recursos disponíveis a cada mãe adolescente.

Entre os resultados, foram evidenciadas as consequências psicossociais e educacionais decorrentes da gravidez na adolescência, bem como a reincidência dessa condição entre algumas alunas, que já estavam na sua segunda e terceira gestação, e que relataram dificuldade na efetividade da maternidade, bem como no retorno para a escola (Avila, 2015).

Além disso, o estudo enfatizou o papel crucial das redes de apoio, como a família e a escola, no auxílio às alunas-mães. Apontou-se ainda ausência de programas efetivos de prevenção e educação sexual nas escolas, tampouco de práticas e ações para acolher e apoiar as mães adolescentes, o que pode contribuir para a evasão escolar (Avila, 2015).

A pesquisa em questão aborda a evasão escolar relacionada à gravidez e ao cuidado com a família, embora não tenha analisado os marcadores de raça. No entanto, a pesquisa traz uma importante contribuição ao problematizar como o dispositivo de sexualidade (Foucault, 1988) opera no espaço escolar, influenciando profundamente a construção de uma norma para sexualidade de alunas e alunos, e de um modelo de maternidade a ser exercido (Avila, 2015).

Conforme discorre Michel Foucault (1988), a sexualidade é uma construção social e histórica que está sujeita às normas, discursos e instituições, por onde circula o poder. No caso das adolescentes grávidas e mães, essa pesquisa mostra como as normas sociais moldam a maneira como essas jovens são percebidas e tratadas na escola. Esses discursos podem estigmatizar e limitar as vontades das adolescentes em serem mães, tornando-as vulneráveis a julgamentos e exclusão social. Ao atribuir a gravidez na adolescência a falta de programas eficazes de prevenção e educação sexual nas escolas, a pesquisa mostra como as alunas-mães podem ser submetidas a normas sociais que reforçam estereótipos e preconceitos em relação à gravidez na adolescência, reforçando a ideia de que elas não deveriam estar ali.

A pesquisa de mestrado *O papel da escola no processo da evasão escolar: racismo e discriminação racial*, de Patrícia Barbosa do Nascimento (2022), tem como objetivo examinar o papel da escola no processo da produção da evasão escolar, investigando se o racismo e a discriminação racial também são fatores que contribuem

para a não frequência de jovens em idade escolar. A pesquisa buscou ainda compreender as percepções dos/as educadores/as em relação ao racismo e à discriminação racial no ambiente escolar. A metodologia adotada é a da revisão bibliográfica-documental a partir de autores e autoras que contextualizam a Teoria Crítica da Sociedade. Trabalha ainda com análises de documentos (atas escolares, ata de reuniões, de conselho de classe, resultados finais, autodeclaração da cor dos/das alunos/as evadidos/as entre os anos de 2016 a 2019) de duas escolas que fizeram parte da pesquisa, e entrevista semiestruturada com professores/as, coordenadores/as e diretores/as (Nascimento, 2022).

Os resultados apontam para um alto índice de evasão escolar em ambas as escolas, com poucas providências sendo tomadas para combater esse problema. Dentre os principais motivos que levam a evasão escolar apontada pelos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as na entrevista estão:

“questões socioeconômicas”; “desestímulo familiar para estudar”; “dificuldade de aprendizagem”; “casos de bullying exacerbados”; “conflitos familiares”; “negligência familiar”; “ausência da família na escola”; “vulnerabilidade social”; “ser responsável pelos cuidados dos irmãos mais novos”, um dos fatores que mais apareceu no discurso dos educadores é “a inserção precária no mercado de trabalho informal” e destacam o “aliciamento ao tráfico de drogas” (Nascimento, p.85, 2022).

Em relação as formas identificadas como manifestação do racismo e da discriminação racial, os/as entrevistados/as apontam que “existe aquela brincadeira sem graça né? Em relação à pessoa ser negra ou de outra etnia do outro né? Brincadeira assim sem graça” (Nascimento, 2022, p. 87).

Com base na resposta apresentada acima, conseguimos identificar a normalização do racismo recreativo (Moreira, 2019), que muitas vezes é tratado de forma displicente, como se fosse apenas uma brincadeira inocente, ao invés de uma violência que precisa ser prevenida e combatida de maneira decisiva, especialmente no contexto escolar. A constatação dessas atitudes evidencia a necessidade urgente de uma sensibilização mais profunda sobre as consequências do racismo e a importância de se promover uma educação para as relações étnico-raciais que não apenas ensine conteúdos acadêmicos, mas também valores de respeito, igualdade e equidade, para que as escolas sejam espaços verdadeiramente seguros e acolhedores para todos/as os/as estudantes (Nascimento, 2022).

A pesquisa ainda fornece dados sobre a evasão de estudantes, categorizados com base em sua autodeclaração racial. Aborda de forma relevante o marcador raça e sua relação à evasão escolar, destacando o racismo estrutural como uma das suas causas. No entanto, não aprofunda discussões sobre os marcadores de gênero.

Isabelle Tavares Amorim (2013), em sua dissertação *Representações sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes*, realizou um estudo com meninas entre 14 e 19 anos que estavam no período gestacional ou que já tinham passado pela experiência de gravidez. Os resultados mostraram que, das cinquenta entrevistadas, a maioria vivenciou a gravidez em uma relação com parceiro fixo em uma realidade financeiramente desfavorável e com alta taxa de evasão escolar.

A pesquisa apresenta ainda os pontos positivos e negativos elencados a partir das representações sociais sobre a maternidade. Do ponto de vista das adolescentes entrevistadas, os elementos positivos envolviam

[...] a realização de um sonho, e o status obtido dentro de casa, seja com o parceiro ou com a família, podendo se destacar o prazer e a importância da maternidade na vida dessas jovens. Entre os elementos negativos, destacaram-se a perda de etapas de vida, o amadurecimento precoce, a falta de apoio do parceiro ou da família, a instabilidade financeira, e as implicações na vida escolar, que pode ir desde dificuldades para dar seguimento aos estudos, até o próprio abandono dos mesmos (Amorim, 2013, p. 104).

De acordo com os relatos, é possível perceber como a gravidez é associada ao ideal de natureza feminina, pois muitas mulheres acabam se percebendo e sendo percebidas como responsáveis pelos cuidados com a família e pelo desenvolvimento (saúde, bem-estar, educação) das crianças. Embora a gravidez na adolescência seja muitas vezes vista como um período inapropriado, devido às complexidades e os desafios que podem estar envolvidos nesse contexto, algumas adolescentes afirmaram desejar a gravidez atual. Ela não é necessariamente vista como um acontecimento acidental, como frequentemente é retratada na sociedade. A pesquisa ressalta que muitas das mães adolescentes não necessariamente planejaram a gravidez, mas algumas a encaravam como um objetivo de vida (Amorim, 2013).

A análise das adolescentes grávidas e a relação com a evasão escolar revela como esse deslocamento da posição de aluna para a posição mãe é, muitas vezes, percebida como algo natural e, ao mesmo tempo, como uma benção divina que lhes confere uma posição privilegiada dentro da sociedade, com reconhecimento social que talvez não tenham tido como alunas (Amorim, 2013).

A dissertação *Relação entre evasão escolar, gênero e trabalho: o lugar da sociologia na compreensão da realidade escolar*, de Flávio Jacinto Almeida (2020), objetivou analisar a ligação entre a evasão escolar e as relações de gênero no Ensino Médio. Buscou, ainda, compreender as causas que levam os/as alunos/as abandonarem a escola. Para a realização do estudo, foi trabalhado com um grupo de onze jovens com idades de dezessete a vinte e quatro anos, sendo sete alunos e quatro alunas.

Os resultados da pesquisa mostraram que a evasão escolar é mais frequente nos primeiros anos do Ensino Médio. Em muitos casos, as jovens tentaram conciliar a escola com o trabalho, mas devido à falta de compreensão por parte dos professores/as, acabaram abandonando definitivamente os estudos. No contexto de um pequeno município, onde as relações sociais e familiares ainda são influenciadas pelo patriarcado, a evasão escolar apresenta perspectivas que se cruzam entre os gêneros. Por exemplo, tanto os alunos como as alunas enfrentam desafios para conciliar estudos e trabalho, buscando uma renda para suas famílias. Contudo, existem especificidades de gênero, pois os alunos são mais pressionados a assumir o papel no auxílio do sustento com a família, enquanto as alunas são responsabilizadas pelas atividades de cuidado, especialmente em caso de uma gravidez não planejada (Almeida, 2020).

Flávio Jacinto Almeida (2020) ressalta que sentimentos de dúvida e fracasso estão presentes na trajetória desses/as alunos e alunas, que veem seus sonhos e projetos interrompidos, ao mesmo tempo em que o trabalho que desempenham não é suficiente para suprir necessidades materiais de suas famílias. Uma das meninas entrevistadas expressou um sentimento de injustiça que ela experimentou ao tentar equilibrar escola e trabalho, o que a levou a abandonar a escola de forma frustrante. O pesquisador aponta ainda sobre a dura jornada das meninas em relação aos cuidados com a família nas atividades domésticas e no cuidado com os/as filhos/as, e também a necessidade de se inserirem no mercado de trabalho para auxiliar no sustento e na compra da vestimenta dos/as seus/suas filhos/as (Almeida, 2020).

A pesquisa explora os marcadores de gênero, demonstrando como impactam na evasão escolar, criando dinâmicas de dominação e subordinação que afetam o direito das alunas de frequentar e permanecer nas escolas.

A tese de Jéssica Kurak Ponciano (2022) intitulada de "*Ninguém mandou você engravidar!*": um estudo de caso sobre a evasão escolar de jovens mulheres, tem o

objetivo de entender como a maternidade está relacionada com a evasão escolar, considerando a maior probabilidade, na escola pesquisada, da maternidade afetar a permanência dessas alunas e resultar no abandono dos estudos. Para isso, realizou um estudo de caso incluindo entrevistas semiestruturadas com as alunas grávidas e mães que estavam em situação de infrequência, abandono e evasão escolar.

Os resultados apontam que os motivos das alunas estarem nesta condição estava relacionado a não possuírem uma rede de apoio, sendo elas as principais responsáveis no cuidado com os/as filhos/as. Também foi ressaltado a falta de políticas públicas adequadas, o que torna a maternidade um obstáculo para a permanência no ambiente escolar devido ao tratamento que recebem dentro da escola, bem como a escassez de vagas em creches públicas, além da falta de oferta de ensino noturno, a necessidade da inserção no mercado de trabalho e a situação de vulnerabilidade social (Ponciano, 2022).

Esses resultados indicam que a maternidade tem impacto significativo nas decisões das alunas em relação à continuidade dos estudos, considerando que muitas das vezes não existem alternativas para elas, pois o próprio contexto obriga-as a desistir. A pesquisa destaca a importância de políticas públicas adequadas e de um ambiente escolar sensível às necessidades das jovens mães, para garantir a equidade de oportunidades e incentivar a permanência delas nos estudos (Ponciano, 2022).

Essa pesquisa problematiza a relação com nosso objeto de estudo, uma vez que também problematiza questões de gênero e ainda analisa a evasão escolar das alunas especificamente, apontando elementos que entram em jogo nesse processo, considerando que a necessidade de cuidar do/a filho/a muitas vezes impõe demandas de tempo e responsabilidades que tornam difícil conciliar os estudos com as obrigações maternas. Além disso, questões socioeconômicas desempenham um papel fundamental, uma vez que a falta de recursos financeiros pode limitar o acesso e permanência na escola. O estigma social associado à maternidade também pode levar à exclusão e isolamento das alunas, afetando sua motivação para continuar na escola, ocasionando uma cobrança ainda maior por parte das alunas-mães que se veem na obrigação do cuidado com os/as filhos/as.

A tese de Flávia Maria Cavallo Pfeil (2020), *Abandono escolar compulsório de meninas: trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade*, objetiva analisar especificamente o fenômeno do "abandono escolar" entre meninas da rede pública de ensino. O caminho teórico se baseou em uma abordagem

interdisciplinar que incorpora perspectivas feministas, decoloniais e antirracistas. A pesquisa buscou investigar as persistências da lógica colonial – que é essencialmente racista e patriarcal. Na modernidade/colonialidade, essas persistências afetam a vida de meninas e mulheres pertencentes às classes subalternizadas.

O estudo observa que a produção do fracasso e/ou abandono escolar de meninas apresenta relação com as desigualdades econômicas e raciais que permeiam a sociedade. No entanto, quando se trata das meninas, a pesquisa mostra que a elas são atribuídas responsabilidades pelo cuidado com a família e pelos afazeres domésticos, relegando outras atividades a um segundo plano, como menos importantes. Salaria que, ao perpetuar discursos e práticas que reforçam os papéis de gêneros, a sociedade contribui para a percepção de que a educação é uma prioridade secundária para as alunas-mães, resultando na evasão escolar (Pfeil, 2020).

Além de trabalhar com a evasão das alunas, a tese trabalha também com gênero e raça. É importante destacar que são apresentados os motivos que levam as alunas a evadirem das escolas, contextualizando as pressões e opressões sofridas, ligadas ao racismo, violência e sexismo, que têm como consequência a invisibilização e o silenciamento das mulheres. Muitas vezes, por não verem alternativas, acabam conseqüentemente, se evadindo de espaços escolares mesmo não sendo uma opção própria, mas sim, a única alternativa que o próprio contexto impõe, pois vão deixando de se sentirem pertencentes a esses espaços, o que ocasiona a decisão de deixar de estudar.

Em síntese, as teses e dissertações encontradas contribuem de maneira significativa para a compreensão da evasão escolar das alunas. Porém, é importante destacar a necessidade de mais pesquisas que tragam discussões interseccionais, considerando como os marcadores sociais da diferença se relacionam e produzem desvantagens e opressões quando problematizamos a produção da evasão escolar das alunas. É relevante ressaltar que o mapeamento limitado de trabalhos nessa área de estudo sublinha a urgência de pesquisas que considerem a interseccionalidade como uma ferramenta analítica e teórica.

Tal revisão bibliográfica forneceu conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do contexto em que o fenômeno da evasão escolar ocorre, bem como sobre suas possíveis causalidades e implicações. Apesar da pouca quantidade de pesquisas sobre a evasão das alunas, o que fica evidente é que existem mais

pesquisas sobre o fracasso escolar, mas nelas encontramos vários indícios que dizem sobre a produção da evasão e o abandono.

As ausências também ganham mais evidência, pois foi no rastro dos trabalhos que discutem a questão dos alunos que encontramos pistas para compreender as condições das alunas. Por fim, chama-se a atenção que nos trabalhos que se debruçam sobre elas, a centralidade na gravidez e na maternidade ganham destaque, não havendo pesquisas que investiguem as outras condições que obrigam a deixar de ir para a escola, como o trabalho, por exemplo.

Ainda, se faz necessário ressaltar a não localização de estudos que discutiam a evasão escolar das alunas na pandemia do Covid-19. Ao realizarmos uma busca na base de dados da CAPES Periódico com o intuito de encontrar estudos relacionados à evasão escolar no contexto da pandemia de Covid-19, identificamos um total de oito trabalhos que mencionavam essa temática. No entanto, após uma análise minuciosa da leitura completa dos textos, constatamos que nenhum dos trabalhos estava alinhado com os objetivos de nossa pesquisa, uma vez que não abordavam a evasão escolar como foco central de investigação. Tal situação nos sinaliza a necessidade premente de investigações que avaliem se houve impacto no índice de evasão escolar das alunas durante a pandemia de Covid-19.

No próximo capítulo, discutiremos sobre os conceitos de evasão, abandono e infrequência escolar, além do processo da judicialização da evasão escolar. Para isso, problematizaremos o direito à educação e demais programas e projetos desenvolvidos a nível Federal e Estadual que normatizam a frequência escolar. Também, faremos uma análise de documentos que estruturaram o Ensino Remoto Emergencial – ERM durante a pandemia de Covid-19.

2. A JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

A educação é um direito básico que nos capacita a desafiar estruturas opressivas, a reivindicar nossa própria história e a lutar pela libertação de todas as pessoas marginalizadas.

Angela Davis.

O presente capítulo discute a evasão, o abandono e a infrequência escolar, a garantia do direito à educação, a judicialização da evasão, Programas, Projetos, Sistemas e Plataformas que têm como objetivo monitorar a frequência escolar dos alunos e das alunas e os mecanismos utilizados para vigiar e mantê-los/as dentro das escolas. Para finalizar o capítulo, problematizaremos as determinações para o ensino no Estado do Paraná durante o período remoto em decorrência da pandemia do Covid-19.

Para compreendermos e contextualizarmos a judicialização, Giovana Marafon (2014) problematiza que a partir da criação do Código de Menores¹¹, as estratégias de poder foram estruturadas em instituições que resguardavam seu direito como o judiciário, mas que também eram destinadas à correção com uma orientação repressiva. Esses espaços nos quais inclui as escolas, são moldados pela maquinaria judicial, que se estabelece, trazendo consigo a imagem do tribunal. Dessa forma, a presença do tribunal que julga e determina o grau de culpabilidade se estende a vários espaços que não se restringem apenas às instituições judiciais. Essa expansão sobre o controle e o governo da vida das crianças e adolescentes, com a obrigatoriedade da educação, caracteriza a judicialização da vida escolar, atuando na arbitragem das condutas.

Para a comarca, a judicialização ocorre quando as demais instâncias da Rede de Proteção não têm êxito no retorno das escolas de quem está em situação de evasão. É importante destacar que o Projeto Combate à Evasão Escolar é um aparato que promove a judicialização da evasão e abrange não apenas o abandono, mas também a infrequência. Como essa pesquisa se propõe analisar algumas práticas desse projeto e se há deslocamentos dos motivos da evasão escolar e do perfil das alunas no período da pandemia da Covid-19, quando nos referirmos à evasão,

¹¹ O Código de Menores de 1927, refere-se a uma legislação que estabeleceu as normas para o tratamento de menores de idade em situações de vulnerabilidade social ou que tivessem cometido atos infracionais. Com o Código, então, passaram a fazer intervenções de cunho policial e judiciário (Brasil, 1927; Marafon, 2014).

estamos tratando dessas três condições. No decorrer do texto, definiremos esses três conceitos para ressaltar suas especificidades. Após isso, utilizaremos somente a terminologia evasão, como é feita pelas pessoas que o executam.

A evasão, o abandono e a infrequência escolar são fatores que afetam a educação brasileira. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020), cerca de 11% dos e das estudantes abandonaram a escola antes de completar o Ensino Fundamental. Diminuir esses índices representa um desafio para o sistema educacional do país.

O abandono escolar faz parte de um indicador de qualidade da educação que se chama taxa de rendimento. Com base nas informações divulgadas pelo INEP em 2023 relacionadas ao Censo Escolar de 2022, o indicativo das taxas de rendimento ligados à aprovação, reprovação e abandono escolar mostra um impacto significativo na educação brasileira, principalmente no que se refere ao atraso escolar.

Esse atraso é medido pela taxa de distorção idade-ano, que indica quantos alunos e alunas estão matriculados/as em turmas que não correspondem à sua idade. Os dados mostram que essa taxa é 18,5% das matrículas para os anos finais do Ensino Fundamental e 22,2% para o Ensino Médio (INEP, 2023). Ou seja, um/uma em cada cinco alunos/alunas está atrasado/a em relação ao ano que deveria estar cursando. Essa situação representa um grande desafio para a educação no país e evidencia a necessidade de pesquisas que fundamentem políticas públicas efetivas para garantir o direito a permanecer estudando e aprendendo.

De acordo com o INEP (2020), a evasão escolar pode ser definida como a interrupção definitiva do percurso escolar sem a conclusão da etapa ou nível de ensino cursado, ou seja, é quando o/a aluno/a deixa a escola antes de concluir determinada etapa de ensino sem retornar. Já o abandono escolar é a interrupção do percurso escolar por um período superior a trinta dias consecutivos sem justificativa. Por fim, a infrequência escolar é caracterizada pela baixa frequência do aluno e da aluna às aulas que, segundo o instituto, podem ocorrer por diversos motivos, como problemas de saúde, falta de transporte e por questões familiares.

Veremos como algumas pesquisas conceituam a evasão, o abandono e a infrequência, analisando os trabalhos de Raimundo Barbosa Silva Filho e Ronaldo Marcos de Lima Araújo (2017), Douglas Branco de Camargo e Mônica Piccione Gomes Rios (2018), Ketlin Kroetz (2019), Rosemeire dos Santos Brito (2004,2009), Célia Ratusniak (2019, 2022), Alessandro de Mello e Emanuely Peplinski (2021).

Para Kroetz (2019), a evasão escolar é caracterizada pelo fato dos/as alunos/as terem parado de estudar, sendo a permanência escolar a não-evasão. A pesquisadora afirma que a evasão escolar é mais um reflexo da desigualdade social, pois a não conclusão e/ou abandono do/a aluno/a no ensino escolar produz impactos na sua vida pessoal, social, profissional e familiar. Em sua pesquisa, faz uso do conceito de abandono quando problematiza as taxas por Estado e sobre as campanhas que versam pela universalização do acesso à educação e sua redução, porém, não traz uma definição do conceito. Isso também não acontece com o conceito de infrequência.

O trabalho de Mello e Peplinski (2021) discute o conceito e os reflexos da evasão escolar na educação. Aponta que a evasão é considerada a não finalização do nível de ensino, tendo como consequência a saída do sistema educacional e o não retorno, sendo o desfecho final de uma sucessão de fatores que distanciam os alunos e as alunas da conclusão da educação formal. O pesquisador e a pesquisadora utilizam a ideia de abandono interligado ao conceito de evasão, que é problematizado na pesquisa com maior intensidade. O termo infrequência não é contextualizado e nem discutido na pesquisa.

Filho e Araújo (2017) consideram como evasão os casos em que os/as alunos/as deixam de frequentar a escola, e o abandono é caracterizado pelo deixar de frequentar as aulas durante um período do ano letivo. Ainda argumentam que fatores internos e externos contribuem diretamente, como o uso de drogas, o tempo na escola, as sucessivas reprovações, a falta de incentivo da família e da escola, a necessidade de trabalhar, o excesso de conteúdo escolar, o alcoolismo e a localização. Tais motivos podem ser decisivos no momento de ficar ou sair da escola. Definem também a evasão e o abandono escolar como processos cumulativos de saídas do espaço e da vida escolar do aluno e da aluna. Os autores também não problematizam sobre o conceito de infrequência.

Ratusniak (2021, 2019) problematiza os efeitos da judicialização da vida escolar, e aponta os principais motivos que levam alunos e alunas a deixarem de frequentar a escola, o que resulta na evasão escolar. Discute o conceito de fracasso escolar para compreender o processo de evasão, deslocando seus estudos para o conceito de expulsão escolar. A pesquisadora também investigou o Projeto Combate à Evasão Escolar, no qual a evasão abarca o abandono e a infrequência.

Brito (2009) problematiza o conceito de fracasso escolar, definido como baixo rendimento acadêmico, cujas principais formas de manifestação são os elevados

índices de repetência e evasão. Brito utiliza a expressão expulsão branda para explicar as desistências que são produzidas pelas disputas entre as formas de masculinidades, que acionam o racismo, a homofobia, o sexismo e machismo, mostrando que ela não ocorre de forma explícita. Sua tese está relacionada a trajetória escolar dos alunos negros. Em suas pesquisas trabalha com o conceito de fracasso escolar englobando a evasão, o abandono e a infrequência.

Percebemos que os conceitos trabalhados por essas autoras e autores se referem à evasão escolar para descrever a situação em que o aluno ou a aluna deixa de frequentar regularmente a escola, de forma temporária ou permanente, muitas vezes sendo o sinônimo de abandono escolar. Nas pesquisas apresentadas, observou-se que as discussões estão centradas na evasão e no abandono, e não tem como propósito discutir a infrequência escolar.

Sendo assim, é importante destacar que para essa pesquisa e para o Projeto Combate à Evasão Escolar no qual essa pesquisa está inserida, o conceito de evasão escolar abarca todas essas condições apresentadas acima: situações em que os alunos e as alunas deixam de frequentar a escola de forma permanente, por um determinado período e/ou ano e ainda quando não frequentam as aulas de forma regular. Ressaltamos que compreendemos a diferenciação apresentada pelo INEP, mas, para a nossa pesquisa, nos interessa compreender a razão que leva as alunas a deixarem de frequentar a escola e quem são elas. Por isso, trabalharemos com todas essas situações.

2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO, A OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA E A JUDICIALIZAÇÃO DA EVASÃO

A fim de compreendermos a obrigatoriedade do ensino, é necessário traçarmos um breve histórico sobre a garantia da Educação como um direito e a criminalização da evasão. Para fundamentar essa afirmação, utilizaremos os trabalhos de Cynthia Greive Veiga (2002; 2008), que pesquisou os registros escolares das escolas de Minas Gerais, e de Célia Ratusniak (2019), que trabalhou com a genealogia da evasão escolar.

Segundo Veiga (2002) a análise da escolarização está inserida no contexto do processo de civilização, compreendendo-a como um dispositivo fundamental para o aprofundamento da teoria da civilização. Através da escolarização, a sociedade se

autointerpreta e se reconhece como tal, buscando constantemente aprimorar seus valores, normas e práticas.

Desde a implementação da escola pública elementar para todas as pessoas, estabelecida pela Constituição de 1824 durante o período da monarquia imperial, a escolarização era peça indispensável no projeto de instruir e civilizar o povo. A educação passou a ser vista como um instrumento fundamental para o desenvolvimento e progresso da sociedade, sendo considerada uma ferramenta indispensável para o aprimoramento moral, intelectual e social dos indivíduos. A ideia de que a educação poderia transformar e elevar a vida das pessoas ganhou cada vez mais força, impulsionando a expansão e fortalecimento do sistema educacional no país (Veiga, 2008).

O Art. 179 da Constituição de 1824, item trinta e dois, garante de forma gratuita a instrução primária para todos e todas (Brasil, 1824). Veiga aponta que a escolarização do povo se apresentou como uma condição de homogeneização cultural (2008). Ao longo da história, a educação formal, muitas vezes, foi utilizada como uma ferramenta para impor determinados valores, conhecimentos e práticas culturais consideradas dominantes ou hegemônicas.

A escolarização do povo foi vista como um meio de promover a homogeneização cultural na sociedade. No entanto, é importante ressaltar que a institucionalização das aulas e disciplinas de instrução pública elementar não foi direcionada aos filhos da elite branca. “Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo, pobres, negros e mestiços como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado” (Veiga, 2008, p. 05).

Ao incorporarmos o período imperial nas análises relacionadas à presença de pobres, negros e mestiços na história da escola pública brasileira, podemos vislumbrar uma perspectiva mais aprofundada sobre o fracasso da escola como agente de civilização e homogeneização cultural da população durante a Monarquia.

Nesse contexto, a escola pública, embora se propusesse a ser um instrumento de educação para todas as pessoas, acabava restringindo o acesso e a permanência. Essa configuração reforçava as desigualdades sociais existentes e reproduzia uma visão elitista e excludente da educação. Com a transição para a República, observamos uma continuidade desse padrão, em que a escola se reconfigurou como um espaço destinado principalmente aos alunos/as brancos/as e de melhores condições sociais (Veiga, 2008).

Com o objetivo de garantir o cumprimento da lei que estabelecia a obrigatoriedade da frequência escolar, foram implementados diversos dispositivos que tiveram um impacto significativo na população. Isso ocorreu devido aos diversos fatores que contribuíram para a situação geral de baixa frequência e evasão escolar. Mesmo com a existência de regulamentações punitivas, o problema persistiu e ficou longe de ser resolvido. Segundo Veiga:

Um expressivo conjunto de leis prescrevia a fiscalização das escolas, principalmente das aulas públicas, seja o trabalho dos professores, seja o aproveitamento dos alunos, gerando importante documentação da instrução pública: relatórios dos visitantes, delegados literários e/ou inspetores de ensino; ofícios e correspondências diversas entre pais (ou responsáveis), professores e governo; mapas de frequência de alunos. É importante ressaltar que a obrigatoriedade da frequência era para os meninos. Apesar de incentivos para a abertura de escolas de meninas, a obrigatoriedade de sua frequência somente se deu em 1882, em virtude dos costumes da época em relação à circulação das meninas (2008, p. 05).

A Lei nº 13, de 7 de abril de 1835 e o Regulamento nº 13, de 25 de maio de 1835 promulgados em Minas Gerais, estabeleciam multas a serem pagas por responsáveis quando os filhos e as filhas não fossem para a escola. Veiga aponta que:

De acordo com a legislação, os juizes de paz deveriam encaminhar à presidência da província a relação dos meninos que atendiam aos quesitos de obrigatoriedade de frequência escolar (idade e condição de ser livre); tais dados eram extraídos dos mapas de população. Caso os pais não enviassem à escola os filhos aptos a frequentá-la, eram então considerados omissos (Veiga, 2008, p.05).

Além do objetivo de civilizar as pessoas, esses procedimentos estão relacionados à estruturação do ensino público no período imperial. Para que uma cadeira de instrução pública fosse mantida por um professor ou uma professora, era necessário ter um número mínimo de matrículas, variando entre 20 e 25. Caso não houvesse essa quantidade mínima, a cadeira poderia ser suspensa ou até mesmo fechada. Os/as professores/as eram responsáveis por elaborar mapas de frequência trimestrais como documento de comprovação da presença dos alunos e das alunas em suas aulas. Esses mapas eram exigidos para que recebessem seus salários, servindo como uma forma de controle, tanto da frequência como do cumprimento do trabalho (Veiga, 2008).

As constantes reformulações nos documentos legais tinham como objetivo produzir e disseminar normas que determinavam o controle da frequência. As famílias apresentavam uma série de motivos para justificar a não frequência escolar de seus/suas filhos/filhas, e essas razões estavam muitas vezes ligadas a questões de pobreza, trabalho infantil, dispersão da população, distância das escolas, problemas na administração pública e limitações pedagógicas dos professores e professoras. Essas circunstâncias contribuíam para a evasão escolar. De acordo com a análise da historiadora, a evasão ocorria devido a “uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como um grupo inferior, de difícil educação” (Veiga, 2008, p.507).

No Brasil, o acesso à Educação para pessoas negras foi severamente restringido pelo Decreto nº 1131, de 1854. Esse decreto, intitulado Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, impôs uma proibição explícita aos/as escravizados/as de frequentarem escolas públicas. “Sua instrução ficava restrita a professores e professoras particulares, mas apenas em casos isolados, feitos muitas vezes pelas próprias pessoas negras que eram escolarizadas” (Ratusniak, 2019, p. 43).

Existem registros que indicam que, apesar da proibição, a população negra encontrou formas de estabelecer instituições de ensino por conta própria. Um exemplo é o primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, que foi uma iniciativa liderada pela comunidade negra. Além disso, há relatos do Colégio São Benedito, estabelecido em Campinas em 1902, com o propósito de alfabetizar os filhos e filhas dos negros e das negras da cidade. Outra experiência relevante “foram as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1891, em São Luís do Maranhão” (Ratusniak, 2019, p.43).

Há também registros de práticas educacionais nos quilombos, como a escola criada por um homem negro chamado Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão. É importante ressaltar que muitos escravizados eram alfabetizados e possuíam conhecimentos de leitura, escrita e cálculos, compartilhando o que sabiam com outros membros da comunidade (Ratusniak, 2019).

Essas iniciativas demonstram a resiliência e a determinação da população negra em buscar a Educação, mesmo diante das restrições impostas pelo sistema. Essas comunidades criaram espaços de aprendizagem autônomas, onde a transmissão de conhecimento era valorizada e incentivada pelo grupo. O acesso à

educação era uma forma de resistência e empoderamento, possibilitando a preservação da cultura, a promoção da autonomia intelectual e a luta contra a opressão.

Na década de 1930, foi estabelecida a criação de dois órgãos para garantir a universalização da educação e impulsionar a modernização econômica no Brasil. O primeiro deles foi o Ministério da Educação e Saúde e o segundo órgão criado nesse período foi o Conselho Nacional de Educação (Ratusniak, 2019).

Nesse período, dois modelos de educação disputavam a atuação no sistema educacional: o modelo conservador, apoiado pela igreja católica e pelos setores conservadores das oligarquias, e o modelo liberal, influenciado pelas ideias da Escola Nova. O modelo conservador defendia uma educação pautada em valores tradicionais, conservadores e religiosos. Essa visão valorizava a autoridade da igreja e a manutenção das estruturas sociais existentes. Por outro lado, o modelo liberal, inspirado pelas ideias da Escola Nova, propugnava um ensino público, gratuito e universalizado dos 7 aos 14 anos. A Escola Nova enfatizava a necessidade de uma educação mais dinâmica, participativa e centrada no aluno, valorizando a autonomia, a criatividade e a formação integral. Embora o modelo liberal tenha encontrado mais empatia por parte do governo, o setor conservador ainda mantinha a concessão para oferecer serviços educacionais (Ratusniak, 2019).

Durante a Primeira República até a Era Vargas, as questões de raça e gênero exerceram uma influência significativa no sistema escolar. Esses aspectos operavam o racismo de diversas maneiras, permeando o currículo, as seleções de alunos/as, a distribuição desses/as nas turmas, suas promoções e retenções, os testes de aptidões e medidas de capacidades, além da seleção e formação dos/as professores/as e dos programas de saúde e higiene. O racismo estrutural se manifestava por meio de práticas discriminatórias, com o objetivo de manter os privilégios da branquitude e perpetuar as desigualdades sociais (Ratusniak, 2019).

A Reforma Francisco Campos (1931), implementada no Brasil no período da Era Vargas, trouxe uma organização da educação obrigatória em dois ciclos distintos. O primeiro ciclo, denominado primário, tinha uma duração de cinco anos e o acesso era feito por meio de matrícula. Já o segundo ciclo, conhecido como secundário, tinha uma duração de dois anos e o ingresso ocorria por meio de uma prova de admissão, o que limitava o acesso. Apesar da obrigatoriedade da escolarização estabelecida pela reforma, o acesso à educação ainda não estava universalizado. A realidade era

que apenas poucas pessoas conseguiam superar os obstáculos existentes para chegar até a escola. É importante destacar que o Brasil, naquela época, era predominantemente uma nação rural e as escolas nas áreas rurais eram raras. Essa situação representava o maior desafio para a escolarização, pois as pessoas enfrentavam dificuldades para ter acesso a uma instituição educacional (Ratusniak, 2019).

A Constituição de 1934 reforçou a obrigatoriedade da Educação e atribuiu ao Estado e à família a responsabilidade de efetivá-la. No ensino primário, a frequência escolar passou a ser obrigatória em todo o país, tornando-se um critério para a aprovação dos/as alunos/as. Esse avanço significativo buscava garantir que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à Educação Básica. No entanto, o cenário político sofreu uma reviravolta com o golpe de Estado e o governo na Era Vargas. Em 1937, uma nova Constituição foi estabelecida, e a educação passou a ser vista como uma das ferramentas para o desenvolvimentismo, ou seja, para o desenvolvimento econômico e industrial do país (Ratusniak, 2019).

A obrigatoriedade da frequência escolar tornou-se um forte instrumento para garantir a formação necessária das pessoas a fim de atender às demandas das indústrias e impulsionar o desenvolvimento nacional. Com o intuito de assegurar essa formação, o artigo 246 do Código Penal brasileiro trata do crime de abandono intelectual, que se refere à conduta de “deixar, sem justa causa, de prover a educação escolar de crianças e adolescentes em idade escolar” (Brasil, 1940, p. 54). Esse crime ressalta a obrigação dos/das responsáveis garantir a educação básica das crianças.

Essa lei configura o surgimento da judicialização da evasão escolar. Se antes a frequência era controlada por inspetores/as escolares e por docentes, o judiciário passa a compor essa rede, criminalizando as famílias que não matriculam e não enviam seus filhos e suas filhas para a escola. Cabe ressaltar que as condições para isso nem sempre eram possíveis, como nos informa Cynthia Veiga:

Os motivos foram de toda ordem e de maneira combinada: pobreza da população, trabalho infantil, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas, mas principalmente em razão da presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de “difícil educação” (Veiga, 2008, p. 06).

O governo utiliza como prática de controle a judicialização que tem início com a criminalização da evasão escolar prevista no Código Penal de 1940.

A partir de 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho começaram a desenvolver projetos de lei com o objetivo de garantir um percentual de vagas para trabalhadores negros e trabalhadoras negras. Essas propostas visavam estabelecer uma legislação que obrigasse as empresas privadas contratarem e manterem um número mínimo de empregados de cor, variando de 20%, 15% ou 10% de acordo com o ramo de atividade e a demanda. No entanto, é importante destacar que esses projetos de lei nunca foram efetivamente implementados. Apesar da intenção de promover a inclusão e a igualdade racial no mercado de trabalho, os obstáculos políticos e as resistências por parte de setores conservadores da sociedade acabaram impedindo a concretização dessas medidas (Ratusniak, 2019).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o acesso ao ensino fundamental no Brasil passou a ser universalizado. Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade da educação por um período de oito anos. Esse marco representou um avanço significativo no campo da Educação no que tange a universalização do ensino. Durante esse período, ocorreu uma expansão das escolas em todo o país, visando atender à crescente demanda por vagas. Além disso, foi implementado o ensino profissionalizante como uma política educacional para garantir a formação de mão de obra especializada. Essa iniciativa buscava suprir as necessidades da mecanização da indústria, preparando as pessoas para ingressarem no mercado de trabalho e atender às demandas do setor produtivo (Ratusniak, 2019).

Veremos agora de maneira mais detalhada como esse direito é garantido na Constituição de 1988 e em Leis que são criadas para garantir e estruturar o direito à educação. A evasão, o abandono e a infrequência escolar estão diretamente relacionados a não garantia dos direitos à Educação.

A implementação das legislações como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994 – LDBEN, regulamentam a educação no Brasil e estabelecem normas e diretrizes para a garantia deste direito para todos/as os brasileiros/as, considerando-o como fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno humano. Essas leis determinam que as crianças e adolescentes têm o direito de frequentar a escola e receber uma educação de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece que a Educação é um direito de todos/as e um dever do Estado e da família. Em seu Artigo 205, é definida

como um direito humano fundamental e um meio indispensável para o exercício da cidadania e realização pessoal e social. Prevê o dever do Estado na obrigatoriedade do ensino na oferta da Educação Básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade para todos/as, assegurada inclusive para quem a ela não teve acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Em consonância com a Constituição Federal, foi criado o ECA, que a partir de 1990 dá efetividade a esses direitos. Estabelece normas para a proteção integral visando assegurar o pleno desenvolvimento dos direitos fundamentais às crianças e adolescentes, garantindo dignidade e respeito (Brasil, 1990). Reforça a obrigatoriedade do ensino ao estabelecer que é dever do Estado assegurar à criança e ao/à adolescente o direito à Educação, garantindo o acesso e à permanência na escola. Determina ainda que os/as responsáveis têm a obrigação de matricular seus/suas filhos/as na rede regular de ensino. No Art. 56, o documento estabelece que a escola deve comunicar ao Conselho Tutelar a reiteração de faltas injustificadas, situações de evasão escolar e os casos de elevados níveis de repetência, após esgotadas todas as possibilidades da escola (Brasil, 1990).

A LDBEN (Brasil, 1996) em seu Art. 2º, define que a Educação é um direito de todos/as e dever do Estado e da família. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do/a educando/a, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No Art. 24, prevê-se que sejam garantidos *duzentos dias* anualmente de atividades escolares, e menciona ainda que “o controle de frequência fica a cargo da escola, exigida a *frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas* para aprovação”. A redação dada pela Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019, que alterou o inciso VII do Art. 12, passa a obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.

A LDBEN reforça o que está previsto no ECA, em seu Art. 56 e também prevê no seu Art. 12, a determinação para que os estabelecimentos de ensino notifiquem o Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos e das alunas que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei, ou seja, 15 faltas. Ainda, delega à escola que informe o pai e a mãe, conviventes ou não com seus filhos ou filhas e, se for o caso, os/as responsáveis legais, sobre a sua frequência e o seu rendimento (Brasil, 2009).

As legislações apontadas não especificam se esse percentual se refere ao número específico de faltas consecutivas ou alternadas. No estado do Paraná, locus dessa pesquisa, existe a seguinte determinação com relação encaminhamento para o Conselho Tutelar:

A SEED orienta que as instituições de ensino comecem a realizar os primeiros encaminhamentos, a partir de constatados 05 (cinco) dias consecutivos de faltas injustificadas pelo estudante, ou 07 (sete) dias alternados (em até 60 dias, independente do período avaliativo), no intuito de que estas faltas não se efetivem como abandono escolar (Paraná, 2018, p. 11).

Se tratando das legislações, é importante destacar a Lei nº 1305, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, um instrumento de planejamento e gestão da política educacional no Brasil. Trata-se de um conjunto de metas, estratégias e diretrizes que orientam as ações e políticas públicas na área da educação, visando o desenvolvimento do sistema educacional e a promoção de uma educação de qualidade para todos/as (Brasil, 2014).

O PNE é elaborado com base em um processo participativo, envolvendo uma diversidade de agentes e de setores da sociedade, e é de responsabilidade do governo federal. Ele estabelece metas para um período de dez anos, com o objetivo de orientar as políticas educacionais em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. O plano é revisado periodicamente, e a implementação das metas e ações são acompanhadas e avaliadas ao longo de sua vigência. A participação da sociedade civil e o monitoramento contínuo são fundamentais para garantir a sua efetividade e o alcance dos objetivos propostos (Brasil, 2014).

O PNE aborda uma série de questões relevantes para a Educação no país, como acesso, permanência, qualidade, valorização de profissionais, financiamento, diversidade e inclusão. Ele busca promover uma educação equitativa, que contribua para o desenvolvimento integral das pessoas (Brasil, 2014).

O Plano Estadual de Educação – PEE aprovado por meio da Lei nº 8492, de 24 de junho de 2015, está alinhado ao que propõe a meta 7 do PNE, que busca fomentar a qualidade da Educação Básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, e “estabelece mecanismos de monitoramento dos casos de evasão, abandono, reprovação e aprovação por conselho de classe, nas situações de

discriminação, preconceito e violência, conforme disposto no Plano Nacional de Educação (Paraná, p. 78, 2015).

O PEE prevê ainda outras estratégias ligadas ao combate da evasão escolar. Na meta dois, estratégia cinco, pretende-se:

fortalecer a articulação com a Rede de Proteção de crianças e adolescentes¹², com vistas ao enfrentamento da evasão e da desistência e ao atendimento dos estudantes do Ensino Fundamental, ligado a meta três a estratégia vinte e um visa implementar políticas de prevenção à evasão motivada por situações de discriminação, preconceito ou violência, criando e fortalecendo a rede de proteção contra formas associadas de exclusão, nos termos do Plano Nacional de Educação (Paraná, 2015, p. 62).

Documentos como o PNE e o PEE objetivam promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, garantindo a formação plena e o desenvolvimento humano, econômico e social do país por meio de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos/as na escola.

É importante destacar que a finalidade da Educação está intrinsecamente relacionada à permanência escolar, pois possui um papel fundamental na formação de cidadãos/cidadãs críticos/as, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na sociedade. Segundo a Declaração de Incheon¹³, adotada em 2015 pela UNESCO, a educação é fundamental para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da cidadania global, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais e cognitivos (UNESCO, 2015). Por isso, é preciso que os direitos e metas previstas nos documentos aqui apresentados garantam de fato a formação plena e o desenvolvimento humano, econômico e social do país, mas também se atentem para o direito a aprender, permanecer e prosseguir no processo de escolarização.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). Porém, os dados sobre evasão e abandono anteriormente

¹² Pode-se definir a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente como um conjunto social constituído pelos sujeitos, organizações governamentais e não governamentais articuladas e construídos com o objetivo de garantir os direitos gerais e específicos da população infante-juvenil (Paraná, 2018).

¹³ A Declaração de Incheon, aprovada em maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação em Incheon, Coreia do Sul, é um documento que promove a educação universal como um fator essencial para o desenvolvimento global. Ele assume o compromisso de assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, focada na melhoria dos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2015).

apresentados evidenciam uma contraposição na oferta e seguridade de todos esses elementos. A garantia do direito à permanência na escola ainda segue como desafio. José Renato Sousa Rodrigues (2020) revela que não se trata apenas de um recorte de alunos e alunas que faltam de forma pontual e contínua para compreender a evasão, mas de uma análise que abarque as alternâncias entre presenças e faltas. Mesmo diante de políticas públicas e de diferentes ações da escola que buscam o monitoramento da (in)frequência e de promoção da permanência do/a aluno/a na escola, os índices de evasão são significativos.

Essas legislações e planos apontam que quando os alunos e as alunas se desviam das normas previstas, como não frequentar as aulas, a escola, juntamente com a Rede de Proteção e o judiciário precisam tomar ações corretivas, possibilitando que ele/ela mantenha a frequência e possa continuar participando das atividades escolares.

No próximo item, serão apresentados algumas dessas ações corretivas. Por meio dessas estratégias, busca-se acompanhar de perto a assiduidade dos alunos/alunas, identificar possíveis faltas ou ausências e corrigir essas situações e reconduzir de volta à norma.

2.2 PROGRAMAS, PROJETOS, SISTEMAS E PLATAFORMAS QUE OBJETIVAM A FREQUÊNCIA ESCOLAR COMO FORMA DE VIGIAR E MANTER OS/AS ALUNOS/ALUNAS DENTRO DAS ESCOLAS

As práticas de normalização, além de se manifestarem por meio de leis e regulamentações, estendem suas táticas e estratégias que se materializam nos programas e projetos. Não se trata aqui de julgar se essas práticas são eficazes ou não, mas sim de problematizar como as biopolíticas (Foucault, 2008) atuam sobre os modos de vida das crianças, adolescentes e jovens que encontram na educação formal e na escola, espaços onde são moldadas subjetividades alinhadas a uma racionalidade econômica neoliberal. Em um primeiro momento, apresentamos programas, projetos, sistemas e plataformas que visam prevenir e intervir nos contextos que levam à evasão escolar.

2.2.1 Programa Bolsa Família

O Programa Bolsa Família – PBF é um programa de transferência de renda do governo federal, criado em 2003 no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Medida Provisória 132 e convertida em lei em 2004 pela Lei Federal nº 10.836. O objetivo do programa, além de garantir renda básica para as famílias em situação de pobreza, é integrar políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social (Brasil, 2004).

Inicialmente, o programa era composto por três outros programas: o Bolsa Alimentação, Bolsa Escola e o Auxílio-Gás. Em 2001, foi criado o Cadastro Único para Programas Sociais – CADÚnico, com o objetivo de incentivar a integração dos programas para concentrar esforços no atendimento de um público com características e necessidades semelhantes. O Cadastro Único é a porta de entrada para o Bolsa Família e para outros programas sociais do governo¹⁴ (Brasil, 2004).

O programa Bolsa Família prevê algumas condicionalidades para o acesso e a permanência do benefício: a frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, além do acompanhamento das condições de saúde, como a realização do pré-natal, vacinação em dia e acompanhamento nutricional. Essas condicionalidades são requisitos que visam garantir o acesso a direitos básicos e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

O benefício era garantido para as populações que se encontravam em situação de pobreza e extrema pobreza e que apresentavam em sua composição familiar crianças de 0 a 12 anos ou adolescentes até 15 anos, gestantes e nutrizes (quem amamenta). Era necessário ainda que as famílias se enquadrassem a critério de renda per capita, famílias em situação de pobreza, com renda mensal de R\$ 85,01 até R\$ 177,00 per capita; e as famílias em extrema pobreza, com renda mensal per capita até R\$ 89,00 (Brasil, 2019).

¹⁴ O Cadastro Único para Programas Sociais do governo brasileiro (Cadastro Único) é um instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, que pode ser utilizado por políticas e programas sociais para a seleção de beneficiários e mapeamento de carências e vulnerabilidades. Por meio de sua base de dados, é possível conhecer quem são, onde estão e quais são as principais características e potencialidades da parcela mais pobre e vulnerável da população.

O governo do ex-presidente Jair Bolsonaro promulgou a Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021, que instituiu o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, em substituição ao Programa Bolsa Família (BRASIL, 2021). Vale destacar que em 2020 o governo federal já havia concedido esse auxílio emergencial, justificado em decorrência da pandemia do Covid-19. Além da mudança na nomenclatura do programa, mudaram também os critérios para o enquadramento e o valor pago: não possuía condicionalidades; foi disponibilizado a um número maior de pessoas sem exigência de comprovação de renda per capita, o que não permitia saber se de fato se enquadravam em situação de vulnerabilidade; o valor do benefício mudou, pois, enquanto o Bolsa Família tinha um valor fixo estabelecido de acordo com a composição familiar e a renda per capita, o Auxílio Brasil teve diferentes valores ao longo de sua vigência.

Dos benefícios financeiros que constituíam o Programa Auxílio Brasil, destacamos:

- Benefício Primeira Infância: R\$ 130,00 mensais, destinado às famílias em situação de pobreza (renda familiar per capita mensal entre R\$ 105,01 e R\$ 210,00 ou de extrema pobreza com renda familiar mensal igual ou inferior a R\$ 105,00 que possuíssem em sua composição crianças com idade entre 0 e 36 meses incompletos, pago por integrante que se enquadre em tal situação (Brasil, 2021);
- Benefício Composição Familiar: R\$ 65,00 mensais, destinado às famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza que possuíssem em sua composição gestantes, nutrizes ou pessoas com idade entre 3 e 21 anos incompletos, pago por integrante que se enquadre em tais situações (Brasil, 2021);
- Benefício de Superação da Extrema Pobreza: R\$ 100,00 mensais destinado às famílias em situação de extrema pobreza cuja renda familiar per capita mensal. Caso seja somada aos benefícios financeiros previstos anteriormente eventualmente recebidos, igual ou inferior ao valor da linha de extrema pobreza, era calculado um percentual de R\$ 25,00 mensais por pessoa da família. (Brasil, 2021).
- Benefício Compensatório de Transição: concedido às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família que tiverem redução no valor financeiro total dos

benefícios recebidos, em decorrência do enquadramento na nova estrutura de benefícios financeiros previstos nesta Lei (Brasil, 2021).

Nesse atual governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva relançou o Programa Bolsa Família, através da Medida Provisória nº 1.164 de 2 de março de 2023, com mais proteção às famílias, com um modelo de benefício que considera o tamanho e as características familiares, ou seja, aquelas com três ou mais pessoas passarão a receber mais do que uma pessoa que vive sozinha.

O Ministério do Desenvolvimento Social – MDS aponta que a necessidade de relançar o programa na atual gestão foi devido às situações de irregularidades identificadas no cadastro de pessoas que moram sozinhas, após o ex-presidente Jair Bolsonaro ter determinado um valor mínimo independentemente do número de integrantes da família no programa Auxílio Brasil. O número de filhos/as e a faixa de renda interferiam no valor pago como medida de evitar possíveis fraudes. As condicionalidades ligadas a Saúde e a Educação, como a carteira de vacinação em dia e a matrícula de crianças em escolas, que também deixaram de existir para o Programa Auxílio Brasil, foram retomadas (Brasil, 2023).

Além de garantir renda básica para as famílias em situação de pobreza, o novo Programa Bolsa Família busca integrar políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias aos direitos básicos como saúde, educação e assistência social.

Para ter direito, a principal regra é que a renda de cada pessoa da família seja de, no máximo, R\$ 218,00 por mês. Constituem benefícios financeiros do Programa Bolsa Família:

- Benefício de Renda de Cidadania, de R\$ 142,00 por integrante, destinado a todas as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (Brasil, 2023).
- Benefício Complementar, destinado às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, cuja soma dos valores relativos aos benefícios financeiros seja inferior a R\$ 600,00, que será calculado pela diferença entre este valor e a referida soma (Brasil, 2023).
- Benefício Primeira Infância, no valor de R\$ 150,00 por criança, destinado às famílias beneficiárias que possuem, em sua composição, crianças com idade entre zero e sete anos incompletos (Brasil, 2023).

- Benefício Variável Familiar, no valor de R\$ 50,00, destinado às famílias beneficiárias que possuem, em sua composição: gestantes, crianças com idade entre sete anos e doze anos incompletos ou adolescentes, com idade entre doze anos e dezoito anos incompletos (Brasil, 2023).
- Benefício Extraordinário de Transição, destinado exclusivamente às famílias que constarem como beneficiárias do Programa Auxílio Brasil na data de entrada em vigor deste inciso, que será calculado pela diferença entre o valor recebido pela família em maio de 2023 e o que vier a receber em junho de 2023 (Brasil, 2023).

O PBF assegura algumas condicionalidades referentes à saúde das crianças e das gestantes: realização de pré-natal; o cumprimento do calendário nacional de vacinação; o acompanhamento do estado nutricional, para os beneficiários/as que tenham até sete anos de idade incompletos. Interligado à Educação, prevê como condição a frequência escolar mínima de 60%, para os beneficiários de 04 anos a 06 anos de idade incompletos e 75%, para os beneficiários de 06 anos a 18 anos de idade incompletos que não tenham concluído a Educação Básica (Brasil, 2023).

A condicionalidade prevista no Programa Bolsa Família relacionada ao cumprimento da frequência escolar é o que mais interessa para essa dissertação. O não cumprimento é apontado pelas Secretarias Estaduais e Municipais, a partir do registro das faltas no Sistema Presença, que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, com objetivo de acompanhar e monitorar a frequência escolar de estudantes beneficiários/as. Esse acompanhamento garante aos gestores e gestoras, de forma intersetorial, a facilidade de identificação e monitoramento da Educação Básica para todos e todas, principalmente às crianças e adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza (INEP, 2006).

2.2.2 Programa Combate ao Abandono Escolar / Sistema SERP – Sistema Educacional da Rede de Proteção

O Programa Combate ao Abandono Escolar foi instituído pelo governo do Paraná em 2018. Tem como objetivo principal implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e evasão escolar, evitando a infrequência e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos/as os/as estudantes da Rede

Pública Estadual do Paraná (Paraná, 2018). Embora o documento seja intitulado como “Programa Combate ao Abandono Escolar”, também engloba as situações de evasão e infrequência escolar.

É uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED, Ministério Público do Paraná – MPPR, Conselhos Tutelares – CTs e o Tribunal de Justiça do Paraná – TJPR, visando a integração e conscientização dessas instâncias quanto às ações na prevenção e combate ao abandono e à evasão. (Paraná, 2018).

Uma das principais estratégias do programa é o uso do Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP, que tem como foco principal o combate à evasão escolar, permitindo o monitoramento e a identificação de estudantes em risco de abandonar a escola. Através da sua plataforma, as escolas podem identificar alunos e alunas que apresentam faltas recorrentes e, a partir disso, acionar a Rede de Proteção para que sejam tomadas medidas que possam evitar e/ou agir nos casos de evasão, infrequência e abandono. Conta com a participação de diversos órgãos, como Ministério Público, Conselhos Tutelares, Núcleos Regionais de Educação – NRE, Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, além de outras entidades da sociedade civil. A plataforma permite a integração desses órgãos, a fim de que ocorra atuação mais efetiva e integrada na proteção das crianças e adolescentes (Paraná, 2018).

[...] a Rede de Proteção deve proporcionar, entre outras coisas: o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos; a construção e implantação de instrumentais comuns para atendimento, encaminhamento e acompanhamento dos casos que configuram evasão, abandono e infrequência; e a Descentralização do Atendimento, especialmente evitando a concentração da maioria das ações/atividades numa única organização, seja pública ou não governamental (Paraná, 2018, p.13).

A ferramenta possibilita o registro das faltas que configuram abandono escolar e dos encaminhamentos de busca ativa¹⁵ realizados pela escola. Constatados 5 dias consecutivos de faltas injustificadas pelo estudante, ou 7 dias alternados (em até 60 dias, independente do período bimestral e/ou trimestral), deve ser realizado o envio dos casos não solucionados no âmbito escolar aos diferentes segmentos que

¹⁵ “Entende-se por “busca ativa” todas as ações realizadas pela escola para promover o retorno do aluno e da aluna em situação de abandono escolar: telefonema, mensagem de texto, e-mail, carta registrada, bilhete via comunidade, reunião extraordinária e visita domiciliar” (Paraná, 2018, p.8).

compõem a Rede de Proteção, como o Conselho Tutelar e Ministério Público (Paraná, 2018).

Os casos identificados pela escola de evasão, infrequência e abandono escolar são enviados aos órgãos que compõem a Rede, chamados de equipamentos. Esgotadas todas as possibilidades de busca ativa por parte da escola, o caso deve ser encaminhado ao Conselho Tutelar. Essas ações objetivam algo em comum que é, trazer os sujeitos de volta para a norma.

[...] pode-se definir a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente como um conjunto social constituído pelos sujeitos, organizações governamentais (saúde, educação, segurança pública, transporte, meio ambiente, cultura) e não governamentais (ONGs, Associações Profissionais, Sindicatos, Organizações Religiosas, Fundos e Institutos Filantrópicos) articulados e construídos com o objetivo de garantir os direitos gerais e específicos das crianças e adolescentes. Esta rede é indicada em diversas disposições legais e implica na ação integrada, intersetorial, além da área da educação (escola), também fazem parte da Rede de Proteção às áreas da saúde, da assistência social e da segurança pública, que, por meio de seus atores, articulam ações no sentido de prevenir e intervir perante as diversas situações de violação dos direitos de crianças e adolescentes, dentre os quais se incluem, por exemplo, o abandono e a evasão escolar (Paraná, 2018, p.14).

O Conselho Tutelar, dentro das suas atribuições legais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 136, aplica medidas para o retorno e busca identificar e atuar nas motivações desencadeadoras da infrequência. Obtendo êxito na interlocução, registrará as medidas realizadas e enviará o caso à escola, que apontará as ações aplicáveis para acolhimento e recuperação dos conteúdos perdidos, e arquivará o caso. Não obtendo êxito, ou informado pela escola o insucesso no retorno do estudante, o Conselho Tutelar encaminhará o caso ao Ministério Público do Estado do Paraná (Paraná, 2018).

O acionamento do Ministério Público pelo Conselho Tutelar é uma medida adotada no contexto da proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Ocorre quando há necessidade de uma intervenção mais ampla e efetiva, envolvendo medidas judiciais, como a instauração de um procedimento investigatório ou a propositura de uma ação judicial. Essa ação conjunta busca garantir a proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes um ambiente seguro, saudável e propício ao seu desenvolvimento. A Promotoria de Justiça do Ministério Público tomará as devidas providências, responsabilizando os pais e mães

por eventual prática da infração pelo crime de abandono intelectual previsto no Art. 246º do Código Penal (Paraná, 2018).

O Ministério Público pode acionar o auxílio do Poder Judiciário, atuando em colaboração, conferindo agilidade à tramitação de procedimentos eventualmente instaurados em decorrência das ações ou omissões dos/das responsáveis legais da criança ou adolescente, da instituição de ensino, do Conselho Tutelar e da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente (Paraná, 2018).

O Poder Judiciário, através do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC, conferirá apoio às ações do Ministério Público ou Núcleo Regional de Educação, com o intuito de agilizar encaminhamentos que melhor atendam às especificidades de cada aluno e aluna em situação de abandono escolar. O/a Promotor/a de Justiça inicia um processo para acompanhar o caso, convocando os responsáveis para uma reunião, com intuito de investigar os motivos pelos quais a criança ou adolescente não está frequentando a escola. Esse/essa irá buscar informações e esclarecimentos para entender a situação e tomar as medidas necessárias para garantir o direito à educação. Ocorrendo retorno imediato do/a aluno/a e da aluna à instituição de ensino, devidamente comprovado pela escola, o Ministério Público encerra o processo e arquiva o caso.

No entanto, se apesar de todos os esforços realizados não haver retorno à escola, a situação pode ser judicializada. Nesse caso é caracterizada uma infração administrativa, conforme previsto no artigo 249 do ECA, ou ainda encaminhada à Promotoria de Justiça competente, junto ao Juizado Especial Criminal, para investigação de um possível crime de abandono intelectual, de acordo com o artigo 246 do Código Penal (Paraná, 2018).

O programa Combate ao Abandono Escolar também prevê a realização de ações de conscientização e sensibilização junto aos alunos e as alunas e suas famílias sobre a importância da educação e os impactos negativos do abandono escolar. Essas ações incluem palestras, oficinas, campanhas e outros eventos que buscam incentivar a participação de estudantes na escola e na comunidade (Paraná, 2018).

2.2.3 Programa Presente na Escola

Presente na Escola é uma iniciativa do Governo do Estado do Paraná, criado em 2019 pela da Secretaria Estadual da Educação e do Esporte. Tem como propósito

monitorar diariamente a frequência dos alunos e das alunas nas escolas, visando trabalhar junto com a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes para combater o abandono, a infrequência e a evasão escolar (Paraná, 2019).

O programa utiliza a ferramenta de gestão chamada de Power BI (Business Intelligence)¹⁶, que permite monitorar diariamente pelos diretores/as, pedagogos/as à frequência e infrequência dos/as alunos/as, a fim de prevenir possíveis abandonos. Familiares também têm acesso a essa plataforma para acompanhar a frequência e o desempenho escolar de seus/suas filhos/as (Paraná, 2019).

Essa ação tem um conjunto de estratégias de acompanhamento de frequência e combate ao abandono implementadas pela Seed-PR, e se caracterizam pelas seguintes práticas:

- O monitoramento diário da frequência dos alunos e das alunas é realizado por meio do relatório de frequência disponibilizado pelo Registro de Classe Online, permitindo que a gestão escolar adote medidas para incentivar o retorno para a escola (Paraná, 2019).
- O Departamento de Programas para Educação Básica e o Departamento de Acompanhamento Pedagógico têm o objetivo de identificar e compartilhar boas práticas na área educacional, buscam identificar experiências bem-sucedidas, metodologias inovadoras e estratégias eficazes que estejam sendo aplicadas nas escolas. Uma vez identificadas, essas práticas são compartilhadas com outras escolas e profissionais da área, visando disseminar conhecimento e promover a melhoria contínua da qualidade da educação (Paraná, 2019).
- O monitoramento para a melhoria da prática pedagógica e da gestão escolar é realizado por meio da tutoria. Em cada Núcleo Regional de Educação, há profissionais designados/as para oferecer tutoria nas escolas. O objetivo dessa tutoria é promover discussões e orientações com a equipe gestora da escola, visando aprimorar as ações e encaminhamentos necessários para a melhoria do processo educativo (Paraná, 2019).
- Articulação dos desdobramentos com a Rede de Proteção quando todas as tentativas de reintegrar o aluno e a aluna à escola se esgotam. Quando

¹⁶ O Power BI (Business Intelligence) é uma ferramenta desenvolvida pela Seed-PR (Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná) com a finalidade de acompanhar a evolução do estudo dos/as alunos/as, seu rendimento e frequência nas aulas (Paraná, 2021).

constatado o acúmulo de cinco faltas consecutivas ou sete alternadas em um período de 60 dias letivos, é necessário acionar a Rede de Proteção por meio do Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP. Esse acionamento é feito para combater o abandono escolar e envolve a colaboração de diferentes instituições e profissionais que compõem a rede de proteção, como o Conselho Tutelar, assistentes sociais, psicólogos/as, Ministério Público do Paraná. Essa articulação busca identificar as causas da infrequência do abandono e da evasão escolar. Visando garantir a proteção e o bem-estar dos alunos e das alunas, além de criar estratégias para incentivar seu retorno à escola e possibilitar seu pleno desenvolvimento educacional (Paraná, 2019).

De acordo com o relato feito na entrevista:

*“Power BI vem justamente para ter um controle mais específico da frequência dos alunos nas escolas. O município XXXX se encontra atualmente entre os 5, geralmente nós ficamos ali entre quinto, sexto, terceiro lugar na questão de frequência, porque eu acompanho”.*¹⁷

A preocupação com o ranqueamento entre as escolas com plataformas assim é algo inquietante, especialmente se as escolas e municípios estiverem sob pressão para mostrar números positivos. Isso pode criar incentivos para que as instituições manipulem informações para parecerem mais bem-sucedidas do que são. Esse tipo de competição pode prejudicar a integridade dos dados e não representar a realidade.

Além disso, o uso dessas plataformas para monitorar a presença dos/as alunos/as e as ações da escola pode gerar um clima de vigilância constante. Isso pode não apenas criar um ambiente de desconfiança entre educadores/as e administração escolar, mas também pode impactar negativamente o bem-estar entre os/as estudantes e docentes, que podem se sentir excessivamente controlados.

Também é importante observar que o monitoramento da frequência e das ações das escolas deve ser acompanhado por uma compreensão mais ampla dos desafios que as escolas enfrentam. Caso contrário, os gestores e as gestoras das

¹⁷ Utilizaremos essa formatação para diferenciar do texto as partes do relato retirada da entrevista.

escolas acabam sendo responsabilizados/das por situações que não cabem somente a eles/elas solucionar.

O governo precisa compreender a necessidade da utilização desses dados de maneira responsável e voltada para o bem-estar, para a aprendizagem e permanência dos/as alunos/as e a qualidade da educação, fornecendo suporte e recursos adicionais para lidar com esses desafios. A coleta de dados e a análise devem ser realizadas com a compreensão de que muitos fatores externos podem afetar a frequência dos alunos, como condições socioeconômicas, transporte escolar, racismos, sexismo e demais formas de discriminação, acesso a recursos mínimos para a qualidade de vida, trabalho e problemas de saúde dos/as alunos/as e familiares.

Os programas mencionados aqui apresentam como objetivo similar o monitoramento da frequência escolar. É possível perceber um cruzamento nas informações apontadas nos sistemas e, que ao final buscam capturar esses alunos e alunas para trazê-las/os novamente para as escolas. A vigilância das faltas por parte das instituições educacionais pode ser compreendida como uma estratégia disciplinar e de governo (Foucault, 2008), que busca conduzir as condutas dos/as alunos/as, enquadrando-os/as dentro das normas produzidas pelas biopolíticas.

2.2.4 Projeto Combate à Evasão Escolar

O Projeto Combate à Evasão Escolar foi construído pela Vara da Infância e Juventude e pelo Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC de uma cidade localizada no interior da região Sul do estado do Paraná. Iniciado em 2008, tem o objetivo de identificar, atender e solucionar casos de evasão escolar, buscando averiguar as causas do abandono. Também possui atuação preventiva por meio de orientações às/aos responsáveis das alunas e dos alunos sobre a importância do estudo e as possíveis consequências do afastamento das escolas. Tem, ainda, a finalidade de articular e fomentar as Redes de Proteção no âmbito dos municípios, com atendimento coletivo e familiar individualizado (Paraná, 2021).

O projeto possui parceria com a Promotoria de Justiça, Núcleo Regional de Educação, Escolas/Colégios, Conselho Tutelar. Atende, além do município sede da comarca, outros cinco municípios pertencentes a ela. Conta com a presença de uma técnica pedagógica, servidora do Núcleo Regional de Educação – NRE do município

e está presente dentro da comarca, que atua no planejamento e organização das audiências extrajudiciais, no preenchimento dos Questionários de Evasão Escolar e no acompanhamento dos trabalhos junto da equipe educacional do NRE e às escolas, aos alunos, às alunas e às famílias.

Possui as seguintes demandas:

“atualmente nós atendemos três tipos de demandas uma é o/a aluno/a que não realizou a matrícula, que está em idade escolar e que deveria ter efetivado a matrícula, outra é aquele/a aluno/a que efetivou a matrícula, mas ele/ela está em situação de abandono. E hoje nós temos um terceiro grupo de alunos/as que surgiram pós pandemia, que são os/as chamados/as alunos/as “pula-pula”.

O projeto iniciou como uma proposta de substituição à Ficha Fica¹⁸, proposta pelo Programa FICA – Ficha de Comunicação do/a Aluno/a Ausente, criado pelo Ministério Público Federal, oficializado no Estado do Paraná em 2005, considerando que esta ficha demorava muito tempo para ser preenchida em todas as instâncias de combate à evasão, e não permitia que o retorno via processo judicial acontecesse antes do período em que quem estava em situação de evasão escolar fosse reprovado/a devido a infrequência.

Para agilizar os procedimentos da Rede de Proteção, o Projeto Combate à Evasão Escolar solicita no mês de março que as escolas enviem um levantamento dos/as alunos/as que se encontram em situação de evasão, abandono e infrequência escolar,

“no início do ano as escolas têm uma previsão de alunos que farão a matrícula ou que devem realizar a matrícula. Então quando esses alunos não efetivam a matrícula, a própria escola já comunica ao Conselho Tutelar

¹⁸ O programa FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente) foi criado pelo Ministério Público Federal e oficializado no Estado do Paraná em 2005, com o objetivo de acompanhar a frequência dos/as alunos/as nas escolas estaduais e identificar aqueles/as que estavam em risco de evasão escolar. A ficha era preenchida pelos professores e continha informações sobre (in)frequência do/a aluno/a em cada aula, constatada a ausência por 05 dias consecutivos ou 07 alternados, no período de um mês, passava o caso para o/a pedagogo/a da escola que preenchia mais algumas ficha com a direção e encaminhava o caso para o Conselho Tutelar (Paraná, 2009).

via ofício, por isso ressalto que é um trabalho em rede, ele não é um trabalho isolado, após comunicado o Conselho Tutelar de que esses/as alunos/as estão fora da escola. Não realizaram, por algum motivo, a matrícula, destaco que, primeiro a escola faz as tentativas de contato, se ela não consegue, muitas vezes não consegue por conta dos telefones que não funcionam ou de mudanças, enfim, a escola encaminha para o Conselho Tutelar. O Conselho então visita as residências e automaticamente pede que essa família realizem a matrícula. Isso já nos primeiros meses de retorno às aulas”.

Após esse levantamento, são marcadas as audiências extrajudiciais nos municípios da comarca. O Conselho Tutelar é responsável por entregar as convocações às famílias (Ratusniak, 2019). Nessas audiências, uma série de ações são tomadas com o objetivo de fazer com que retornem para a escola.

“Após efetivar a matrícula na escola, nós do judiciário fazemos toda uma orientação para escola para que a equipe pedagógica receba esse/a aluno/a, trabalhe de forma diferenciada, pautamos muito na questão do acolhimento, antes de qualquer coisa esse/a aluno/a precisa ser acolhido/a. Precisam se sentir pertencente ao grupo de estudantes, além da orientação que buscamos proporcionar a escola, também realizamos com os /as alunos/as e familiares, para que qualquer coisa que acontecesse na escola que se sintam fragilizados/as que nos comuniquem. É um trabalho muito intenso para que esse/a aluno/a permaneça na escola”.

Ratusniak (2019, p.90) aponta que “nas audiências estão presentes o juiz, sua equipe, a promotoria, o Conselho Tutelar, o Núcleo Regional de Educação, as diretoras, os diretores, as pedagogas e os pedagogos das escolas”. Essas audiências extrajudiciais acontecem em cada município da comarca.

Ao final da audiência, as alunas, os alunos e familiares são chamados/as para preencherem o Questionário de Evasão Escolar. Esse instrumento foi elaborado pela comarca, e contempla 22 questões, com perguntas sobre: dados pessoais (nome, data de nascimento, raça/cor, situação escolar, ano que estuda); perfil socioeconômico (renda familiar, beneficiário de Bolsa Família/Auxílio Emergencial);

motivos da evasão com várias opções para serem assinaladas (está frequentando, gravidez, licença-maternidade, se tem problemas de aprendizagem, se sofre ameaças/agressões/bullying, doenças, companheiro/a ou namorado/a não permite que estude, falta de condições materiais – uniforme, materiais escolares, xerox, celular, computador, internet; transporte; falecimento de familiar; desinteresse; completou 18 anos; reprovação; expulsão; uso abusivo de álcool e drogas; problemas com colegas; não se adaptou na escola; problemas com a direção; problema com a equipe pedagógica; mudou de escola no mesmo município; mudou de município; trabalho; uso abusivo de álcool e drogas pela família; outras situações envolvendo o/a estudante que possam ter colaborado com a evasão e que não ainda foram relatadas); presença de dificuldades de aprendizagem (por disciplina, frequência de Salas de Recursos, Classe Especial, Escola Especial ou Contraturno de Apoio Pedagógico); medidas socioeducativas; estado civil; maternidade e paternidade. No final, há uma pergunta que foi inserida a pedido do juiz em 2018, possibilitando aos alunos e às alunas e suas famílias conversar com ele. Caso tenham interesse, marca-se um X na opção “Sim”.

Após essas audiências, algumas situações evidenciadas que impedem a frequência acabam sendo resolvidas pelo judiciário, com determinações judiciais às instituições responsáveis, como por exemplo vagas em creches ou negação do pedido de matrícula (Ratusniak,2019).

Para os casos em que não há o retorno à escola, é instaurado um processo por abandono intelectual que, segundo a entrevista para além do objetivo punitivo, permite à comarca acompanhar os casos de evasão escolar até que ocorra o retorno do aluno e da aluna para a escola. A pena prevista no Código Penal (1940) por crime de abandono intelectual é uma multa pecuniária, e só é aplicada, de acordo com Ratusniak (p. 84, 2019) “em situação de dolo, quando os familiares intencionalmente dificultam ou impedem a frequência das filhas e dos filhos na escola”.

A multa é determinada pelo próprio juiz, que a justifica pelo seu benefício pedagógico. Quando há a determinação de pena pecuniária, que na lei pode variar de 3 a 20 salários-mínimos, o valor é calculado considerando as condições socioeconômicas, podendo ser bem abaixo desse valor. Ela encerra em si duas penalizações: por não cumprir a lei e por não acatar as determinações dos/as operadores/as do Projeto Combate à Evasão Escolar (Ratusniak, 2019, p. 84).

Diante das leis, programas e projetos apresentados, compreende-se que a ampliação de ações para o monitoramento da frequência escolar dos/as alunos/as, “revelam biopolíticas que acionam tecnologias do dispositivo de segurança, agindo sobre os riscos, intervindo nos modos de vida das crianças, dos/as adolescentes e de suas famílias” (Ratusniak, 2019, p.107). Mostram práticas de vigilância através de mecanismos de controle operados pela escola, mas também por várias outras instituições, sobre a vida dos alunos e das alunas, bem como de seus familiares. Vejamos agora como a frequência escolar foi controlada no período da pandemia, e como o projeto Combate à Evasão Escolar, desenvolvido na comarca, atuou nesse período.

2.3 DETERMINAÇÕES PARA O ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ DURANTE O PERÍODO REMOTO EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DO COVID- 19

A pandemia do Covid-19, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, teve início no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e rapidamente se espalhou pelo mundo, tornando-se uma crise global de saúde. A doença respiratória provocada por esse vírus, denominada Covid-19, apresentou altas taxas de transmissão entre as pessoas, levando a um rápido aumento no número de casos sobrecarregando os sistemas de saúde em muitos países (Paraná, 2021).

Com a chegada da pandemia do Covid-19 no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, várias medidas de contenção precisaram ser adotadas para tentar conter a propagação do vírus, como o distanciamento social, o uso de máscaras faciais, a restrição de viagens, fechamento de estabelecimentos comerciais e educacionais. No Paraná, as aulas foram suspensas a partir do Decreto nº 4230 de 16 de março de 2020 (Paraná, 2020).

O Conselho Nacional de Educação – CNE, visando orientar as práticas educacionais, emitiu, após várias reuniões, o parecer nº 5 aprovado em 28 de abril de 2020 que tratava da reorganização do calendário escolar e a possibilidade da realização de atividades não presenciais. Algumas possibilidades previstas no parecer seriam:

a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação)

enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (Brasil, 2020, p.06).

As instituições de ensino que optassem por retomar as atividades no formato não presencial devido à pandemia da Covid-19 se viram diante de uma série de desafios e responsabilidades. De acordo com a Deliberação 01/2020 emitida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, essas instituições precisaram cumprir uma série de requisitos essenciais para garantir a continuidade do ensino.

As atividades desenvolvidas no formato não presencial, passaram a ser chamadas de aulas remotas que eram realizadas a partir Google Meet, Google Sala de Aula (Google Classroom) e também através das plataformas digitais do Aula Paraná, na TV aberta e no YouTube, além da disponibilização de material impresso para quem não dispunha desses equipamentos para acompanhar as aulas (Paraná, 2021).

Entre as exigências, estava a necessidade de protocolar documentação comprobatória que demonstrasse a elaboração de um calendário letivo em sintonia com os calendários de 2020 e 2021. Isso visava garantir que os/as estudantes não fossem prejudicados/as e que pudessem concluir seus estudos dentro dos prazos estabelecidos. Além disso, a organização do transporte escolar também foi apontada como uma obrigatoriedade de as instituições ofertarem, caso as aulas retomassem no formato presencial. Outro ponto de destaque foi a necessidade de gerir de forma eficaz a rotina de trabalho dos/as professores/as que acumulavam dois cargos ou empregos, seja dentro da mesma rede de ensino ou em redes distintas. Isso demandou uma coordenação cuidadosa para assegurar que esses/as docentes conseguissem atender todas as suas responsabilidades profissionais sem prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de que a educação é um direito universal fica comprometida diante das desigualdades agravadas pela pandemia. A imposição de aulas remotas pressupôs que todos/as os alunos/as tinham acesso à tecnologia e internet, o que está longe de ser a realidade. Muitos/as estudantes não tinham televisão em suas casas, nem um espaço adequado para aprender, e, mais crucialmente, não possuíam acesso à internet ou dispositivos eletrônicos. Essas barreiras tecnológicas prejudicaram

gravemente a participação e o aprendizado de grande parte dos/as alunos/as que não tiveram acesso às condições necessárias para participar do ensino remoto. Segundo a Sinopse Estatística elaborada e divulgada pelo INEP referente ao questionário educacional da pandemia do Covid-19 respondido em 2021 pelas escolas, no Estado do Paraná, mostra que 2.119 escolas estaduais responderam ao questionário, sinalizando que dessas, 99,8% adotaram estratégias para prosseguir com o ensino não presencial, 97,9% afirmaram ter disponibilizado materiais impressos aos/as alunos/as, 71,2% relataram ter feito controle de frequência eletrônico e 97,6% realizaram o recolhimento das atividades impressas.

Mesmo quando as escolas disponibilizaram material impresso, isso não foi suficiente para garantir a aprendizagem. De acordo com o Questionário de Evasão Escolar, 6,6% das alunas apontaram dificuldade em ter acesso a eles. Mesmo quando acessavam essas atividades, outros fatores comprometiam a aprendizagem: 26,6% das alunas sinalizaram a necessidade do trabalho no cuidado com a família, 6,6% relataram que não tinham com quem deixar os/as filhos/as para que fosse possível destinar um tempo para os estudos. Além disso, o distanciamento físico entre professores/as e alunos/as tornou difícil a explicação de atividades, especialmente para estudantes que estavam em situação de dificuldade de aprendizagem. Muitos/as deles/as não tinham uma pessoa adulta em casa, disponível para auxiliar com as tarefas ou para esclarecer dúvidas. Isso criou um abismo na qualidade da educação.

A pesquisa do Geledés (2021) realizada no estado de São Paulo também encontrou disparidades no acesso aos recursos educacionais, nas condições para cumprimento das medidas sanitárias, na capacidade de manter o isolamento social, na segurança alimentar e nutricional, bem como no apoio necessário para desenvolver uma rotina acadêmica consistente.

Portanto, durante a pandemia, a educação, que deveria ser um direito inalienável de todos/as, tornou-se ainda mais distante para muitos/as. O sistema revelou fragilidades profundas em relação ao acesso e à equidade na educação.

A Orientação nº 005/2021, da SEED/PR indicou como deveria ser feito o registro da frequência dos alunos e das alunas durante o momento de aulas não presenciais. Quem tinha disponibilidade aos recursos digitais e dispositivos, registrou a frequência com base na presença nas aulas online conduzidas pelos/as professores/as por intermédio das plataformas. No caso dos/as alunos/as que não dispunham de recursos digitais e dispositivos, a presença era validada com base na

conclusão e entrega das atividades impressas, que eram elaboradas pelos/as professores e fornecidas pela escola a cada quinzena. Além disso, também era levada em consideração a entrega de atividades pelos/as alunos/as que acompanhavam as aulas pela TV aberta (Paraná, 2021, p. 01).

Nesse sentido, o documento sugeriu algumas possibilidades de mediar as atividades pedagógicas remotamente para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio da seguinte maneira:

elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC; utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (Brasil, 2020, p.12).

Em setembro do ano de 2020 foi aprovado pela Deliberação CEE nº 05/2020 que dispunha de normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, possibilitando o retorno gradual das atividades escolares.

Quando da retomada das atividades presenciais será necessário adotar estratégias como o retorno gradual e, para tanto, devem ser observados dois aspectos. O primeiro deles está relacionado à possibilidade das atividades presenciais, a partir das condições de cada instituição de ensino e de seus estudantes, profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação. É possível estimar que, embora pertencentes à mesma mantenedora e dentro de um mesmo município, instituições diferentes poderão retomar as aulas presenciais em momentos distintos. O segundo, trata da possibilidade de permitir o retorno de estudantes em momentos diferentes, considerando suas faixas etárias (Paraná, 2020, p. 06).

O documento previa ainda que as instituições de ensino elaborassem um “plano de retorno às atividades presenciais”, contendo os seguintes requisitos:

- a) infraestrutura sanitária (recomendações para higienização, desinfecção e uso de equipamentos de proteção individual e máscaras);
- b) articulação e comunicação com a comunidade escolar;
- c) acolhimento de professores e trabalhadores das escolas;
- d) acolhimento dos estudantes;
- e) estratégias para evitar abandono e evasão escolar;
- f) avaliação diagnóstica dos estudantes, organizada pela instituição de ensino e medidas para garantir o direito de aprendizagem;
- g) adequação

do plano de aula dos professores com autonomia para a utilização dos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis; h) adequações no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e no Projeto Político Pedagógico – PPP, quando necessárias (Paraná, 2020, p. 06).

No final do ano de 2020, por meio da Deliberação CEE nº 08/2020, foi sugerido orientações de como organizar o início do ano letivo de 2021, sendo recomendado a constituição do Comitê de Acompanhamento das atividades presenciais (Paraná, 2021).

De acordo com informações apontadas pela UNESCO (2020), o fechamento das escolas devido à pandemia causou impactos significativos nas comunidades, com consequências particularmente severas para os/as estudantes mais vulneráveis e suas famílias. A interrupção do ensino privou as crianças e adolescentes das oportunidades de crescimento e de desenvolvimento, afetando desproporcionalmente aqueles/as com menos privilégios. Além disso, as escolas desempenhavam um papel fundamental na nutrição de muitas crianças, e seu fechamento comprometeu a alimentação adequada. O estresse que recaiu sobre professores/as, os quais não possuíam orientação adequada sobre como apoiar a aprendizagem à distância, familiares despreparados enfrentaram dificuldades para apoiar a educação em casa (UNESCO, 2020).

A UNESCO salienta ainda que o fechamento das escolas também apresentou desafios técnicos na transição para o ensino à distância, sobrecarregando as infraestruturas existentes. A pressão sobre familiares que precisaram faltar ao trabalho recaiu em custos econômicos e de produtividade. Profissionais de saúde com filhos/as encontram dificuldades em comparecer ao trabalho, afetando os sistemas de saúde. O fechamento das escolas durante a pandemia criou uma série de desafios sociais e econômicos, agravando desigualdades existentes na sociedade (UNESCO, 2020).

Em 05 de fevereiro do ano de 2021, conforme a Deliberação CEE nº 01/2021 estabelecia normas para a organização do ensino híbrido em caráter excepcional, delegando abordagens educacionais que combinasse métodos de ensino presenciais e não presenciais, fornecidos de forma simultânea ou complementar por meio de um sistema híbrido (Paraná, 2021).

O retorno às atividades presenciais no contexto da pandemia foi uma questão extremamente delicada e controversa em muitas regiões do mundo, incluindo o estado

do Paraná. No segundo semestre de 2020, houve um aumento significativo na pressão exercida pela SEED para que as escolas gradualmente reabrissem, ou seja que os/as estudantes fossem oportunizados a retomarem as atividades presenciais de forma escalonada.

Essa pressão para o retorno presencial às escolas levantou sérias preocupações, inclusive pela APP, sindicato que afirmou haver uma falta de comunicação entre o governo e os/as professores/as. Em meio a uma pandemia global, com o vírus da Covid-19 ainda se espalhando, a retomada das aulas presenciais foi analisada como uma medida precipitada (Ratusniak, 2022). A questão da segurança de servidores/as e educandos/as era uma prioridade que parecia ser relegada a segundo plano pelas autoridades educacionais.

O cenário de retorno, com um número limitado de pessoas nas escolas, foi interpretado para alguns/as como um primeiro passo em direção à normalização das atividades educacionais. No entanto, a segurança de todos/as os/as envolvidos/as deveria ser a máxima prioridade. A pressa em retomar as aulas presenciais sem levar em consideração o risco de exposição à doença causou preocupação, indignação e levantou perguntas sobre o equilíbrio adequado entre o retorno às aulas presenciais e a manutenção de medidas seguras em um contexto de saúde pública crítica.

Ratusniak (2022) ao analisar dados dessa pesquisa, destaca que, no que tange à adequação física das escolas no Estado do Paraná, apenas 27% atendiam às solicitações de medidas sanitárias para o retorno das atividades presenciais. Quanto à capacitação dos/as profissionais da escola, o índice era de 50%. A articulação dessas medidas com as famílias dos/as alunos/as atingia 95%, assim como o aumento da frequência de limpeza. O monitoramento da temperatura de todas as pessoas que entravam nas escolas foi observado em 90% das escolas, enquanto o uso de Equipamentos de Proteção Individual – EPIs e a redução da circulação de pessoas na escola foram implementados em 95% das unidades.

Esse discurso revelou uma retórica preocupante. Ao não fornecer detalhes concretos sobre as medidas a serem implementadas ou o orçamento necessário, a promessa soava vazia e desprovida de planejamento estratégico. A falta de transparência e clareza em relação às ações práticas gerou insegurança e descrédito, especialmente por se tratar de um momento crítico que exigia diretrizes claras e recursos adequados para garantir a segurança e a eficácia do processo educacional.

Mesmo diante desses percentuais, Ratusniak (2022) problematiza o discurso proferido pelo ministro de Educação na época Milton Ribeiro, o qual conclamou o retorno às aulas presenciais sem assegurar condições imprescindíveis para que isso acontecesse, afirmando que esse retorno era necessário "pelo bem dos filhos e pelo futuro do país" (Canal TV Brasil, 2021), sem, contudo, especificar os métodos a serem empregados ou o orçamento destinado à tal finalidade.

O retorno gradativo das aulas no formato híbrido no Estado do Paraná, que se iniciou em 21 de julho, levantou questões críticas quanto à eficácia das medidas sanitárias e ao impacto na saúde dos/as estudantes e profissionais da educação. Embora a intenção fosse tentar normalizar a situação educacional após meses de ensino remoto devido à pandemia, as incertezas em torno da segurança de todos/as ainda eram evidentes. À medida que as escolas reabriram, a pressão sobre diretores/as, professores/as e familiares aumentava, muitas vezes à custa do bem-estar e da saúde dos/as envolvidos/as.

As aulas no formato híbrido, que combinavam a modalidade presencial e online, se tornaram um desafio real. O otimismo inicial logo deu lugar à preocupação com as medidas de distanciamento social que nem sempre eram rigorosamente aplicadas. Isso levantou indagações se o retorno às escolas estava realmente seguro para todos/as os/as envolvidos/as ou se era uma tentativa apressada de retomar a normalidade educacional em detrimento da saúde.

No segundo semestre do ano letivo de 2021, mais precisamente em 16 de agosto de 2021, através da Deliberação CEE nº 05/2021, foi estabelecido normas para o ensino presencial, onde o retorno para os/a estudantes menores de 18 anos ocorria mediante uma formalização de termo de compromisso pelos responsáveis (Paraná, 2021). O documento salienta ainda que as atividades só foram planejadas tendo em vista a aplicação da primeira dose da vacinação em profissionais da educação e demais colaboradores/as das escolas.

O cenário educacional durante a pandemia revelou uma série de desafios que afetaram profundamente tanto os/as profissionais da educação quanto os/as alunos/as. O modelo de ensino remoto, embora tenha sido uma resposta necessária às circunstâncias, impôs uma carga significativa sobre os ombros dos/as professores/as que tiveram que se adaptar rapidamente a uma nova forma de ensinar, muitas vezes sem o treinamento adequado, mas também enfrentaram o estigma das expectativas de "professores/as heróis" que deveriam superar todas as dificuldades.

Além disso, a desigualdade social, de gênero e racial ficou mais evidente durante a pandemia. A pesquisa do Geledés (2021) aponta que as medidas de distanciamento social devido à Covid-19 alteraram a dinâmica de vida das famílias, tornando as tecnologias de educação a distância essenciais para o acesso à informação e comunicação. O acesso aos equipamentos digitais e à Internet foram cruciais para a inclusão e garantia de direitos. No entanto, essa transformação acentuou ainda mais as desigualdades na sociedade brasileira, conforme evidenciado na pesquisa: do total de famílias respondentes, “97,1% têm acesso à Internet, sendo 18,1% do tipo móvel/pacote de dados, 75,24% do tipo a cabo/banda larga com Wi-Fi e 3,81% compartilhada/comunitária” (Geledés, 2021, p. 37). Porém, a maior parte das famílias que não tinham acesso à internet ou usavam/compartilhavam internet móvel eram negras, enquanto a maior parte que tinha internet à cabo era branca.

A partir das informações tecidas até aqui, conseguimos compreender o contexto no qual foi estruturado o ensino remoto emergencial e o processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia do Covid-19. A falta de acesso aos recursos tecnológicos adequados afetou tanto os/as educadores/as quanto os/as educandos/as. Nesse período, fomos desafiados a viver uma pressão constante, sobrecarga de trabalho, onde a falta de tempo para se adaptar às mudanças geraram um ambiente estressante e desafiador. Muitos/as professores/as se viram lutando não apenas para ensinar, mas para lidar com a saúde mental em meio a esse contexto complicado. Além disso, houve um aumento no nível de ansiedade entre as famílias, o que resultou em prejuízos para a saúde mental e física dos/as estudantes, elevando as taxas de abandono e evasão escolar, especialmente entre os/as jovens e aqueles/as em situação de maior vulnerabilidade (Paraná, 2021).

Na região pesquisada, a saúde mental também foi apontada na entrevista como um fator que, após a pandemia, contribuiu para o índice de evasão e infrequência dos alunos e das alunas.

“com a pandemia, o que nós visualizamos muito claramente, foram as questões de saúde mental. Tem muitos/as alunos/as que não conseguiram entrar na escola com crises de ansiedade, isso acentuou muito, a infrequência, e conseqüentemente, os casos de evasão. Foi necessário promover um atendimento domiciliar para esses alunos, porém, a SEED só

autorizou para casos em que há um atestado médico que comprove efetivamente essas situações que dificulta o/a aluno/a frequentar a escola”.

Durante a pandemia, o projeto Combate à Evasão Escolar não foi interrompido. Na entrevista foram destacadas as impressões da equipe, e como ocorreu o funcionamento:

“os alunos que estavam com dificuldades de entrega, nós tínhamos casos de alunos/as que pegavam os materiais e entregavam em branco, aí acontecia todo um trabalho da escola, da equipe pedagógica, entrar em contato, chamar a família, quando era possível chamar, se não optavam pela ligação, porque nós tivemos um período em que as pessoas não saíam de casa, então o contato era telefônico, quando não conseguia contato telefônico, tentávamos via rádio, foi feito o possível para atingir dentro daquilo que se tinha para o momento”.

Nesse período, o controle da frequência era feito pela entrega das atividades, tanto as impressas quanto as disponíveis nas plataformas utilizadas pela Rede Estadual:

“Durante a pandemia nós tivemos o atendimento por parte das escolas com atividades remotas, os alunos que estavam em processo, principalmente de abandono, eram os que não realizavam várias atividades ou que não buscavam as atividades nas escolas, muitas vezes não tinham acesso, então nós acabamos também criando alguns mecanismos para auxiliar em algumas questões. Nós criamos um projeto chamado “ajude um aluno de escola pública a continuar estudando”. Nós tínhamos conhecimento de que alguns alunos não estavam realizando as atividades, porque não dispunham de aparelhos eletrônicos, arrecadamos, salvo engano, quase 200 aparelhos eletrônicos. As escolas também disponibilizaram aquilo que foi possível, quando nós tínhamos conhecimento de que alguma escola estava com dificuldade com algum/a aluno/a, tentávamos auxiliar, normalmente o contato era via telefone pois diante da situação da pandemia não tinha como fazer os registros pelo SERP, os alunos que

estavam evadidos, a gente não pode fazer o resgate, porque nós não tínhamos os atendimentos presenciais, não tinha como você fazer visitas, tudo foi limitado”.

Essa discussão sobre o período da pandemia permite-nos compreender o processo de criminalização do ensino remoto emergencial e de todo o esforço coletivo das escolas, da comarca e do Projeto Combate à Evasão Escolar que encontravam barreiras para ensinar, barreiras produzidas pelas limitações estruturais e materiais que não foram solucionadas em sua totalidade pelo estado.

Se por um lado os documentos aqui analisados pareciam evidenciar uma organização e uma preocupação com a proteção e com a aprendizagem, a entrevista nos mostra que no cotidiano das escolas o cenário era diferente. Se em 2019 os motivos mais frequentes de evasão de alunas estavam relacionados ao cuidado com a família, aqui temos outros fatores, como a dificuldade em acessar ou realizar as atividades impressas, em ter Internet ou equipamento para assistir as aulas online, acompanhamento individualizado no processo de ensino e aprendizagem, condições essas agravadas pelo adoecimento mental produzido na pandemia da Covid-19.

3. A EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS: UM ESTUDO SOBRE OS MARCADORES GÊNERO E RAÇA

A luta contra o racismo é uma luta pela humanidade. É uma luta para que todos possam viver em um mundo onde a dignidade seja uma realidade para todos.

Silvio Almeida

A discussão sobre evasão escolar, em uma perspectiva interseccional com os marcadores de gênero e raça, torna-se de extrema importância para essa pesquisa, pois as experiências das alunas nas escolas são constituídas não apenas por questões de gênero, mas também por fatores relacionados à raça, as opressões e as relações de poder que resultam em evasão escolar. Portanto, ao analisar a evasão escolar das alunas, é essencial problematizá-la a partir de uma abordagem interseccional que permite compreender as dinâmicas sociais e estruturais que contribuem para as diferentes formas de discriminação e desigualdade.

Mas, para isso, é preciso problematizar os conceitos de gênero e raça, a fim de compreendermos como esses marcadores produzem a evasão escolar das alunas. Para a discussão sobre gênero, utilizaremos como fundamentação teórica de Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1999). Já a raça será discutida a partir das produções de Silvio de Almeida (2019), bell hooks (1999) e Patrícia Hill Collins (2019).

Joan Scott é uma renomada historiadora e teórica feminista, reconhecida por suas contribuições significativas para os estudos de gênero e história das mulheres. Seu trabalho *Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica*, publicado em 1986, trouxe uma nova abordagem ao campo da história, ao destacar a importância do gênero como uma categoria analítica fundamental para compreender as relações de poder e as dinâmicas sociais ao longo do tempo. Nesse texto, Scott (1995) argumenta que o gênero não é apenas uma característica individual ou uma expressão cultural, mas sim uma estrutura social produzida por instituições, práticas e discursos.

Guacira Lopes Louro é uma importante pesquisadora brasileira, que também se dedica aos estudos de gênero e educação. Em sua obra *O Corpo Educado*, a autora aborda as interseções entre gênero, sexualidade e educação, explorando como as normas de gênero são internalizadas e reproduzidas no contexto educacional. Ela analisa como as instituições educacionais contribuem para a construção de

identidades de gênero e como essas identidades são negociadas e contestadas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas (1999).

Scott (1995) argumenta que o gênero é uma categoria fundamental para entender como as identidades e relações sociais são construídas. Portanto, o conceito de gênero está interligado com outros sistemas de poder, como a raça. A autora afirma que reconhecer a diversidade de experiências de gênero é um desafio, pois é necessário compreender que as pessoas não se encaixam estritamente nas categorias binárias de masculino e feminino, definindo as identidades de gênero como sendo variadas e complexas. Assim, “gênero, comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações” (Scott, 1995, p. 04,).

A autora ainda aponta como o gênero pode ser usado na análise histórica ao considerar as relações de poder, identidade subjetiva e as transformações históricas, tomadas como elementos fundamentais (Scott, 1995). Nessa perspectiva, somos interpeladas a compreender como as normas de comportamentos associadas aos homens e as mulheres são socialmente construídas e frequentemente usadas para reforçar hierarquias de poder.

Guacira Lopes Louro, é uma educadora e pesquisadora brasileira que tem se dedicado ao estudo das relações de gênero no contexto da Educação. Seu trabalho aborda como as normas de gênero influenciam e constituem as experiências e oportunidades das alunas na escola. Destaca como as expectativas sociais em relação ao corpo e ao comportamento das meninas afetam sua participação e desempenho acadêmico (Louro, 1999). Por exemplo, a expectativa de que os homens sejam assertivos e as mulheres sejam dóceis pode ser usada para justificar a dominação masculina em contextos sociais e profissionais.

Para Louro (1999, p. 04):

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas.

A autora afirma que, o masculino e o feminino são “identidades de gênero e sexuais, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 1999, p. 06). A sociedade, de maneira consciente e inconsciente, estabelece normas, valores e comportamentos que se tornam o "padrão de normalidade" aceito. Em outras palavras, o que é

considerado normal em termos de identidade e gênero é uma construção social, sujeita a influências culturais, históricas e sociais. “O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar” (Louro, 1999, p. 08). Essa perspectiva destaca a fluidez e a variabilidade desses conceitos, desafiando a desconstrução de dicotomias (masculino e feminino), noções fixas e essencialistas.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (Louro, 1999, p. 09).

Diante desse contexto, torna-se importante reconhecer os profundos efeitos de uma sociedade patriarcal na constituição das normas de comportamento, em que, efetivamente, a linguagem cultural e social afirma a norma masculina. Scott (1995) nos aguça a refletir sobre como essas normas não apenas refletem, mas também perpetuam as desigualdades de poder existentes. Essas normas, ao produzirem papéis rígidos para cada gênero, servem como dispositivos de controle que sustentam e reforçam hierarquias, perpetuando assim as assimetrias sociais da diferença entre homens e mulheres.

O trabalho e as oportunidades sociais construídas com base no gênero são exemplos de como as estruturas de poder influenciam as identidades. A exclusão de mulheres de certas profissões ou papéis de liderança é um resultado direto do poder institucionalizado em uma cultura patriarcal. Scott (1995) aponta que as lutas políticas e o ativismo de gênero estão intrinsecamente ligados às relações de poder. Para exemplificar, ela problematiza que o movimento feminista surge como resposta à opressão sistêmica das mulheres e à busca por igualdade de poder e oportunidades sociais. Esse movimento buscou desafiar as estruturas sociais que perpetuam a opressão.

O movimento feminista desempenha um papel fundamental na desconstrução e contestação dos estereótipos de gênero perpetuados. Historicamente, as mídias têm sido poderosas ferramentas na disseminação de normas e expectativas de gênero que muitas vezes reforçam desigualdades e limitam a expressão individual. Estereótipos de gênero difundidos por filmes, programas de televisão, publicidade e

redes sociais contribuem para a manutenção de papéis tradicionais que subordinam as mulheres e as marginalizam (Louro, 1999).

Em contrapartida, o movimento feminista tem utilizado essas plataformas midiáticas para promover visões alternativas, desafiando narrativas opressivas e dando voz às experiências diversas. Para Rayza Sarmiento (2021) o ativismo digital é um exemplo de como esse movimento tem ampliado seu alcance se expandindo para grupos de mulheres diversos. Cabe destacar que, embora seja fundamental a crescente visibilidade das mulheres nos espaços midiáticos, observa-se que as práticas dominantes ainda são perpetuadas.

As mídias desempenham uma função de pedagogia cultural, envolvendo um investimento que geralmente se manifesta de maneira coordenada. Esse processo reafirma identidades e práticas dominantes, ao mesmo tempo em que subjuga, nega ou rejeita outras identidades. Para Louro (1999, p. 16),

[...] práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção.

Portanto, o gênero é um marcador social que constitui a identidade dos sujeitos. A maneira como nos vestimos, nossos hábitos e costumes podem transitar entre o masculino e feminino, diferente do que aprendemos: estão em polos opostos, enrijecidos por padrões socialmente construídos e determinados. Ainda assim, as relações de poder produzidas pelo patriarcado são mais fortes e nos prendem a esses estereótipos. Portanto, é importante compreendermos que os padrões de gênero e sexualidade das mulheres são moldados pelo poder dos homens para determinar o que é considerado necessário e desejável, um poder que tem raízes históricas profundas (Louro, 1999).

No âmbito da educação, o conceito de gênero desdobra-se como uma ferramenta teórica crucial para compreender as dinâmicas sociais e estruturais que permeiam as escolas. Gênero, aqui entendido não apenas como uma categoria binária, mas como uma construção social e cultural que se entrelaça com outros marcadores de identidade, como raça, classe social, desafia as concepções tradicionais sobre papéis e as diferenças que os constituem. Portanto, é uma construção social que influencia na produção das identidades e como a sociedade se

estrutura, determinando papéis, expectativas e relações de poder entre os diferentes grupos sociais

Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1999) nos oferecem chaves teóricas que nos permitem compreender sobre as complexas relações de poder que permeiam a escola e influenciam diretamente a trajetória educacional das alunas. Scott (1995) argumenta que o gênero é uma construção social que produz e reproduz lugares sociais e relações de poder, hierarquizadas de forma evidente no contexto educacional, onde o discurso sobre as alunas que aprendem e as alunas que não aprendem é frequentemente reforçado.

De acordo com Carvalho (2001, p. 08), as meninas são frequentemente percebidas a partir de rótulos como “*responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas e atentas*”. Em comparação aos meninos, são vistas como “menos inteligentes” (Carvalho, 2001, p. 08). Essa discrepância de percepção reflete estereótipos de gênero profundamente enraizados na escola, determinando expectativas e delineando o tratamento dos/as professores/as para com as alunas, contribuindo para a invisibilidade e a negação da sua inteligência.

Nesta perspectiva, compreendemos como as normas de gênero não produzem para as alunas o lugar de inteligentes, moldando não apenas o comportamento, mas também as suas oportunidades e expectativas na escola. As hierarquizações de gênero tornam-se especialmente evidentes no caso da evasão escolar das alunas, pois muitas vezes elas são empurradas para fora do sistema educacional devido à falta de espaço e reconhecimento para suas experiências e necessidades.

Nesse sentido, ancorada pela pesquisa de Ratusniak (2019), é importante reconhecer que as alunas não simplesmente se evadem da escola, mas são, de certa forma, expulsas pelas relações de poder e de gênero que são produzidas na escola. Essa expulsão se manifesta de diversas formas, desde a falta de representatividade nos currículos e materiais didáticos até a perpetuação de estereótipos de gênero que limitam suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Carvalho (2001) aponta que os professores e as professoras, mesmo elogiando as meninas por sua responsabilidade e dedicação, demonstram uma preferência em ensinar os meninos, justificando suas escolhas por considerarem mais estimulantes, participativos nas discussões e dotados de maior originalidade, com opiniões próprias. Diante dessas constatações, observamos um padrão comprometedor para o sucesso e a permanência das alunas nas escolas.

bell hooks (1999) problematiza a prática da pedagogia da sexualidade e a educação feminista, a prática da pedagogia da sexualidade na escola manifesta-se através de uma série de estratégias que visam disciplinar os corpos e regular as identidades de gênero dos/as alunos e alunas. Essas práticas incluem a adoção de currículos que reproduzem normas heteronormativas e cisheteronormativas, como até a imposição de uniformes diferenciados por gênero; segregação de espaços (pátio da escola maior para os meninos jogarem bola enquanto as meninas se centralizam em pequenos espaços); atividades restritas para os meninos e para as meninas; aplicação de medidas disciplinares em casos de expressão de identidades de gênero e de orientação sexual não conformes.

Por meio dessas práticas, a escola exerce um controle sobre os corpos dos/as alunos/a, moldando seus comportamentos e reforçando padrões de normalidade e hierarquia social. Ao analisarmos esses conceitos na perspectiva da evasão escolar das alunas, percebemos que ambos desempenham papéis importantes para compreendermos a evasão escolar interseccionada com os marcadores gênero e raça.

De acordo com bell hooks (1999), a educação feminista deve desafiar as normas estabelecidas e promover formas diversas de pensar o gênero, em vez de reforçar estereótipos e papéis de gênero. Visa empoderar todos/as os/as estudantes a explorar suas identidades de maneira livre e autêntica, contrapondo a ideia de controle e padronização nas escolas que, frequentemente, impõem uma visão homogênea e restritiva do comportamento e desempenho acadêmico esperado dos/as alunos/as.

A educação feminista para conscientização crítica está enraizada na suposição de que o conhecimento e o pensamento crítico dados na sala de aula deveriam orientar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da sala de aula. Uma vez que a maioria de nossas aulas são acompanhadas quase que exclusivamente por estudantes mulheres, é mais fácil para nós não sermos espíritos descorporificados na sala de aula. Ao mesmo tempo, esperava-se que nós tivéssemos um nível de carinho e até mesmo de "amor" para com nossas estudantes. Eros estava presente em nossa sala de aula, como uma força motivadora. Como pedagogas críticas estávamos ensinando a nossas estudantes modos de pensar diferentemente sobre gênero, entendendo plenamente que este conhecimento também as levaria a viver diferentemente (bell hooks, 1999, p. 96).

Esta perspectiva de educação reconhece e valoriza as experiências individuais e coletivas, promovendo espaços de aprendizado, onde a diversidade de pensamento

e expressão é celebrada e não reprimida. Assim, a autora afirma que a padronização dos estereótipos de gênero nas escolas tende a suprimir a criatividade e a diversidade, impedindo uma educação libertadora e equitativa.

bell hooks (1999) problematiza em suas pesquisas a importância de rompermos com esse pensamento binário acerca de classificar tudo em categorias opostas e mutuamente exclusivas, como masculino versus feminino. Ao fazermos isso, nos permitimos compreender que as desigualdades de gênero e raça não são “obras do acaso”, ou seja, resultado de coincidências ou circunstâncias aleatórias, mas sim artefatos construídos e moldados por contextos históricos, culturais e políticos a partir de ações humanas. Assim, a capacidade de mudança da sociedade na desconstrução de visões e ações dicotômicas só se alcança quando há intenção e ação direcionadas para esse fim.

O feminismo de bell hooks não discute apenas o gênero, mas a raça entra como um marcador social que também estrutura a sociedade e as relações sociais. Discutir e problematizar o conceito de raça nos permite compreender fragilidades no pensamento social que traz, para muitos, a ideia de classificação e hierarquização de grupos humanos com base em características físicas como a cor da pele, cabelo e traços faciais. Assim, é fundamental destacar que a concepção de raça para essa pesquisa não é a biológica, mas sim a da construção social e está fundamentada nas problematizações produzidas pelo jurista, professor universitário e filósofo brasileiro Silvio Luiz de Almeida (2019), conhecido por suas contribuições para os estudos sobre o racismo e direito.

Em sua obra intitulada *Racismo Estrutural*, Almeida (2019) apresenta uma análise profunda e crítica sobre as raízes históricas e as manifestações contemporâneas do racismo no Brasil. Ele argumenta que o racismo não se limita a atos individuais de discriminação, mas está enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país, permeando todas as instituições e relações sociais.

Também trago as contribuições de Patrícia Hill Collins, socióloga norte-americana reconhecida pela influente obra sobre o pensamento feminista negro. Collins (2019) problematiza as experiências e perspectivas das mulheres negras nos Estados Unidos, destacando sua luta contra a opressão racial, de gênero e de classe. Ela argumenta que o feminismo negro é uma forma única de conhecimento e resistência que surge das experiências e vivências das mulheres negras, oferecendo uma crítica radical às estruturas de poder dominantes.

Almeida (2019) problematiza a importância de considerar as concepções de raça e racismo ao analisar a sociedade contemporânea, conforme delineado pelos estudos da Teoria Social. Ele nos explica que a raça não é um conceito estático ou imutável, mas sim dinâmico e contextual, cujo significado é moldado dentro de uma perspectiva sociológica e histórica, destacando a construção social e as consequências desse processo na estrutura e nas relações sociais. Para ele, a raça opera a partir de dois cruzamentos importantes:

1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina racismo cultural (Almeida, 2019, p.22).

Portanto, para o autor, compreendemos que a raça possui um fator político que remonta a séculos de história marcados pela colonialidade e pela escravização, durante os quais a ideia de hierarquias raciais foi amplamente difundida e utilizada para justificar a subjugação a discriminação, a exclusão e a violência contra determinados grupos em prol do poder e da dominação em que apenas alguns grupos são privilegiados em detrimento de outros (Almeida, 2019).

Somos marcados por um período em que visões sexistas e racistas continuam sendo empregadas para naturalizar desigualdades socioeconômicas e justificar práticas discriminatórias. Usada para categorizar e hierarquizar grupos subalternos, a raça é comumente usada por grupos hegemônicos para perpetuar estereótipos, preconceitos e a discriminação, além de legitimar atos extremos de violência e opressão contra aqueles considerados pertencentes.

Destarte, é relevante destacar que o conceito de raça como um fator político reflete não apenas a contínua influência do racismo e da supremacia branca na sociedade, mas também a necessidade de abordar criticamente essas estruturas de poder. Como muito bem argumentado por Silvio Almeida (2019) não podemos falar de raça sem falar de racismo.

Almeida (2019) problematiza sobre o conceito de racismo, utilizando a categoria de discriminação racial para descrever os diversos tipos de tratamento dados às pessoas com base em sua raça. Aponta que essa discriminação é enraizada nas relações de poder estabelecidas por determinados grupos, que se beneficiam das vantagens atribuídas à sua própria categoria racial. Portanto, o racismo é concretizado

por meio de uma discriminação racial estruturada, que se manifesta nos espaços econômicos, políticos e institucionais, perpetuando e difundindo as circunstâncias de privilégio entre os diferentes grupos raciais.

Nesse contexto, compreendemos que nenhum aspecto da sociedade está isento dos efeitos do racismo, das discriminações e desigualdades, e que estes exercem um forte impacto na área da Educação. Vivemos em um cenário onde princípios como direito e equidade não guiam as ações do Estado. A pesquisa realizada pelo grupo Geledés (2021), que apresentarei mais à frente, aponta para uma falta de coesão nacional na defesa e garantia do bem-estar social e do direito à educação durante a pandemia. Esta falta de diretrizes que considerem as identidades, a diversidade, e que enfrentam o racismo, os preconceitos e as discriminações, resultam no aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais.

O racismo é problematizado por Almeida (2019) a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural. Na perspectiva individualista, o racismo é entendido como uma espécie de desvio moral ou psicológico, atribuído às pessoas ou grupos isolados, sendo considerado uma anormalidade ética ou psicológica, que pode ser tratada por meio de sanções civis ou penais, como indenizações. Dessa forma, a abordagem individualista tende a negar a existência do racismo como um fenômeno sistêmico, rotulando-o apenas como "preconceito", enfatizando sua natureza psicológica em detrimento de sua dimensão política. Na concepção institucional, o racismo não é apenas uma questão de comportamento individual, mas sim o produto do funcionamento das instituições sociais. Essas instituições operam de maneira a conceder, ainda que de forma indireta, vantagens ou desvantagens com base na raça. Por fim, o racismo estrutural é compreendido como "decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional, portanto, o racismo é estrutural" (Almeida, 2019, p.33).

Com base nos apontamentos de Almeida (2019), compreendemos que as relações de poder contribuem para a hegemonia de determinados grupos, voltados para uma percepção de que ser branco se torna regra e ser negro se torna exceção, onde o branco é, equivocadamente, visto pela sociedade como um grupo de pessoas que não possui raça, sendo remetida somente ao negro a racialização. Porém, ser racializado como branco ou como negro, constitui-se a partir de construções sociais

que são vivenciadas por meio de certos privilégios estruturalmente estabelecidos nos quais regras e condutas são naturalizadas.

Durante o período de pandemia, esses privilégios raciais para com o direito à educação se tornam mais evidentes. O instituto Geledés¹⁹ realizou uma investigação no município de São Paulo, sobre a condição das alunas referente ao ensino na modalidade à distância que foi ofertado durante a pandemia do Covid-19, discutindo que as desigualdades de acesso à educação que se tornaram ainda mais evidentes nesse período, em suas problematizações foram considerados os marcadores sociais raça e gênero.

Nessa pesquisa, conseguimos perceber que as desigualdades raciais se aprofundaram regionalmente nesse período, resultado do racismo institucional:

[...] na região norte apenas 49% dos estudantes receberam atividades escolares, enquanto 92% do Sul e 87% do Sudeste; 91% de estudantes do grupo dos 20% mais ricos receberam atividades, enquanto apenas 75% do grupo dos 20% mais pobres; 89% de estudantes brancos do ensino fundamental receberam atividades, mas entre negros esse percentual é de 77% (Geledés, 2021, p. 29).

Compreender o que é o racismo e as formas pelas quais se manifesta nos permite avançar na discussão com Patrícia Hill Collins (2019), que discute a intersecção de gênero e raça e problematiza o pensamento feminista negro como uma faceta da luta contra a opressão, entendendo a luta das mulheres negras como um componente essencial de um movimento mais amplo em prol da dignidade humana e da justiça social.

Collins (2021) problematiza que as intersecções entre gênero e raça criam esquemas complexos de opressão que resultam em desvantagens significativas tomando como exemplo a condição das mulheres negras nos Estados Unidos, fato que leva “as afro-americanas a rejeitar as imagens negativas da condição feminina negra, tão presentes em seu tempo, assinalando que as opressões de raça e gênero eram as causas fundamentais da pobreza das mulheres negras” (Collins, 2019, p.31). Essa perspectiva nos permite compreender que, para as alunas negras, as experiências escolares se constituem de maneira única e com oportunidades

¹⁹ Geledés Instituto da Mulher Negra é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros pois são segmentos sociais que padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania, tais como: lesbofobia, transfobia, bifobia, homofobia, os preconceitos regionais, de credo, opinião e de classe social (Geledés, 2021).

diferenciadas, efeito do racismo e sexismo. A teórica ainda argumenta que a análise interseccional é essencial para entender as complexidades das relações de poder e as disparidades sociais enfrentadas por diferentes grupos. Para as alunas negras, essas intersecções influenciam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso educacional. Kimberlé Crenshaw (2002, p. 07) acrescenta que “as mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias”.

Vivemos em um sistema social marcado por olhares hegemônicos construídos pelos racismos a partir de estereótipos sobre as mulheres negras, como pessoas em posições subalternizadas, na pobreza, e que sobrevivem graças aos programas sociais e de auxílios disponibilizados pelo estado que desenvolvem trabalhos de limpeza (diarista, empregadas domésticas) e trabalhos do cuidado (babás, enfermeiras, cuidadoras) ou ainda no trabalho sexual (prostitutas, garotas de programas). Em todas essas funções, são colocadas para elas atribuições ligadas ao servir: “enquanto persistir a subordinação das mulheres negras dentro das opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade e nação, o feminismo negro como resposta ativista a essa opressão continuará sendo necessário” (Collins, 2019, p.69).

Em um cenário racista, em que há a crença de que abordar o tema da raça contribui para a propagação do racismo, a noção de igualdade muitas vezes é interpretada como tratar todos de maneira uniforme. Contudo, invisibilizar as desigualdades raciais perpetuam o racismo. A autora apresenta desigualdades raciais e de gênero nos Estados Unidos, que também se apresentam no Brasil.

Apesar das diferenças de idade, orientação sexual, classe social, região e religião, nós, mulheres negras estadunidenses, deparamos com práticas sociais que nos restringem a possibilidades inferiores de moradia, vizinhança, escola, trabalho e tratamento na esfera pública, e que escondem esse julgamento diferenciado com uma série de crenças comuns sobre nossa inteligência, nossos hábitos de trabalho e nossa sexualidade (Collins, 2019, p.74).

Nos diversos contextos sociais, é comum observarmos padrões recorrentes de tratamento diferenciado, que muitas vezes refletem desigualdades enraizadas em estruturas históricas e culturais. Essa disparidade se manifesta de forma periódica no âmbito educacional, onde se percebem iniquidades no acesso a oportunidades de aprendizado, recursos e apoio institucional. Alunos negros e alunas negras enfrentam

obstáculos distintos que influenciam diretamente seu desempenho acadêmico e sua trajetória educacional conforme os dados já apresentados.

Essa realidade ressalta a necessidade premente de promover discussões amplas e profundas sobre a temática da desigualdade de raça e gênero, bem como promover visibilidade das teorias produzidas pelas feministas negras diante desse legado de lutas contra a opressão. É fundamental reconhecer e confrontar as estruturas e práticas que perpetuam essas desigualdades.

As complexidades de experiências das mulheres afro-americanas como grupo põem em questão hierarquias simples que rotulam homens brancos abastados como opressores globais e mulheres negras pobres como vítimas destituídas de poder, com outros grupos distribuídos entre um e outro. O que acontece, de fato, é que raça, gênero, classe, condição de cidadania, sexualidade e idade definem o lugar social dos grupos na matriz transnacional de dominação. Esses lugares, por sua vez, enquadram a participação dos grupos em uma ampla gama de atividades. Como os grupos ocupam lugares diferentes, que apresentam expressões variadas de poder, eles participam da formação das dinâmicas de dominação e resistência segundo padrões distintivos. Reconhecer a diversidade de histórias desses grupos fornece novos fundamentos para o desenvolvimento de uma política transversal (Collins, 2019, p.444).

Assim, podemos afirmar que a relação entre opressão e resistência é complexa e dinâmica, estando intrinsecamente interligadas de várias maneiras. A opressão, muitas vezes serve como um catalisador para a resistência, pois é a partir do enfrentamento das injustiças que surge a necessidade de resistir e lutar por mudanças. Por outro lado, a resistência pode influenciar a forma como a opressão é exercida, desafiando e questionando as estruturas de poder estabelecidas.

É importante compreender que essa relação vai além de uma dinâmica simplista de opressores e vítimas. Na realidade, tanto opressores quanto oprimidos são sujeitos sociais complexos, influenciados por uma série de fatores históricos, culturais e estruturais. Além disso, muitas vezes aqueles que são oprimidos também podem internalizar e reproduzir as lógicas opressivas, o que torna a dinâmica ainda mais complexa.

Nesse contexto, a resistência pode se manifestar de diversas formas, desde protestos e movimentos sociais até formas mais sutis de resistência cotidiana. A resistência não é necessariamente um ato de confronto direto, mas também pode envolver estratégias de sobrevivência, resiliência e reconstrução de identidades.

Collins (2019) nos auxilia a compreender a relação entre opressão e resistência que requer uma análise cuidadosa das estruturas de poder, das experiências vividas

pelas pessoas e das dinâmicas sociais e culturais mais amplas. “A opressão não é simplesmente compreendida no pensamento – ela é sentida no corpo de inúmeras maneiras” (Collins, 2019, p. 492).

Diante dessas problematizações sobre os conceitos de gênero e raça, é de extrema importância refletirmos e analisarmos os motivos apresentados pelas alunas que nos auxiliam a compreender a trajetória do ensino antes e durante a pandemia do Covid-19.

Ao analisarmos os elementos apontados na pesquisa desenvolvida pelo grupo Geledés (2021, p.88), conseguimos perceber que algumas justificativas apontadas pelos/as professores/as referente a participação dos/as alunos/as na efetivação das atividades durante o período de ensino remoto, considerando os marcadores de raça e gênero, nos mostra as inúmeras formas pelas quais operam essas opressões, produzindo desigualdades. Ela mostra que “55,03% do total de professores/as afirmou perceber que há diferenças na participação de meninas e meninos nas atividades escolares, e 55,70% afirmaram haver diferenças na participação de crianças negras e brancas” (Geledés, 2021, p. 89).

Os argumentos utilizados para explicar a discrepância na participação de meninas e meninos em atividades incluem diversos pontos, dos quais podemos destacar um discurso movido por estereótipos de gênero: “as meninas são mais dedicadas” “os meninos são mais desinteressados”; a desigualdade nas responsabilidades domésticas “percebo que as meninas se justificam mais por estarem se dividindo em tarefas domésticas do que os meninos” (Geledés, 2021, p. 89), e a seguridade na confiança, vista como um atributo presente nos meninos “os meninos se sentem mais confiantes para participar das atividades” (Geledés, 2021, p. 89). Discursos como esses nos mostram a evidência de estereótipos que evidenciam as desigualdades naturalizadas durante o ensino remoto.

Esses estereótipos produzem diferenças na evasão e no abandono escolar, produzidas pelo gênero e pela raça. No próximo item, apresentaremos os motivos que foram assinalados nos Questionários de Evasão Escolar nos anos de 2019, 2021 e 2022 preenchidos a partir das informações fornecidas pelas alunas²⁰ e/ou familiares. Esses dados foram tabulados, analisados e serão apresentados através de tabelas, com os motivos separados pelas seguintes categorias: cuidado, histórico de fracasso

²⁰ Cabe destacar que as alunas poderiam assinalar mais de um motivo.

escolar e outros motivos, considerando as trajetórias escolares, as continuidades e descontinuidades na produção da evasão escolar antes e durante a pandemia do Covid-19.

4. REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO GÊNERO E DA RAÇA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

A gravidez, o casamento e maternidade colocam as mulheres numa condição diferenciada, que afeta o rendimento escolar.

Célia Ratusniak

Este capítulo tem como objetivo analisar a evasão escolar das alunas, estabelecendo conexões com os dados coletados antes e durante a pandemia do Covid-19. Através dessa análise, buscaremos compreender como os marcadores de gênero e raça produziram a evasão escolar. Nesta investigação, pretendemos identificar os motivos que levaram as alunas a se evadirem da escola e verificar se o ensino remoto imposto pela Covid-19 teve impactos nos contextos que produziram a evasão.

O Questionário Evasão Escolar traz uma multiplicidade de motivos apresentados pelas alunas e familiares, como contextos que fizeram com que deixassem de frequentar as escolas. Devido às limitações de tempo impostas pelo mestrado, decidimos criar duas categorias que abarcam os motivos mais frequentes: o cuidado, que engloba: casamento, gravidez, filhos/as pequenos/as, cuidado com pessoas da família, companheiro não permite e doença na família; e a categoria histórico de fracasso escolar: reprovação, problemas de aprendizagem, reprovação por frequência ou desistência, desinteresse, transferência e remanejamento.

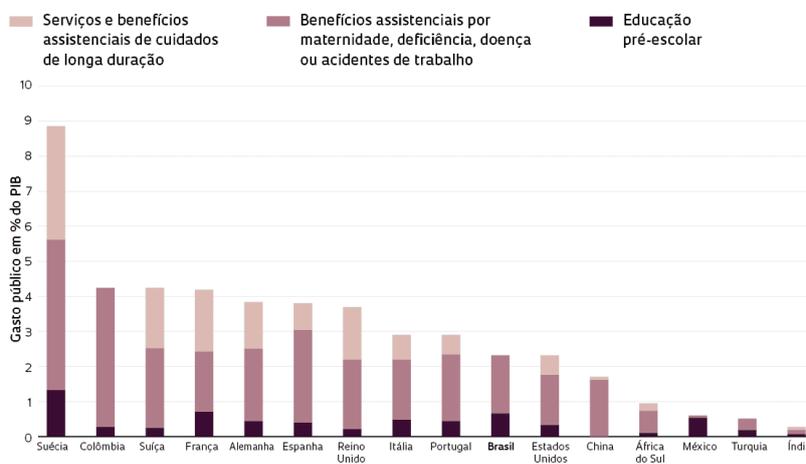
A categoria do cuidado encontra significativa produção teórica produzida por Helena Hirata (2022), especialista em sociologia do trabalho e do gênero. Seu livro *O cuidado: teorias e práticas* nos proporciona uma reflexão profunda sobre essa forma de trabalho como uma atividade central nas sociedades contemporâneas, configurado pelas profissões como cuidadores/as de idosos e de crianças, enfermeiros/as, destacando sua importância para a reprodução social e o bem-estar da humanidade. A obra realiza uma análise comparativa entre três países: Brasil, Japão e França. Apesar das diferenças culturais significativas entre esses países, o estudo revela convergências em relação ao trabalho de cuidado.

A autora realiza um apelo logo no início do seu livro solicitando que “saibamos melhor o que é o cuidado e que possamos compreender a dinâmica das profissões ligadas ao cuidado” (Hirata, 2022, p. 29). Hirata argumenta que, apesar da expansão significativa das profissões relacionadas ao cuidado, essas ocupações continuam sendo subvalorizadas. Isso ocorre porque o trabalho de cuidado permanece em grande parte invisível e pouco reconhecido (Hirata, 2022).

Com a chegada da pandemia do Covid- 19 se evidenciou essa expansão tornando mais visível e necessária essa profissão. Porém, a autora destaca que apesar da maior visibilidade, esse trabalho ainda não recebe o reconhecimento simbólico e monetário adequado que merece (Hirata, 2022). No Brasil, políticas públicas para o cuidado ainda são escassas. A pesquisa intitulada como *Economia do Cuidado* (Fapesp, 2021) torna possível observarmos a falta de investimentos, comparando diversos países:

Gasto público em políticas de cuidado ▲

Investimentos de países no setor



FONTE EL TRABAJO DE CUIDADOS Y LOS TRABAJADORES DEL CUIDADO PARA UN FUTURO CON TRABAJO DECENTE/OIT (2019)

Na pesquisa, é discorrido sobre os gastos públicos. Na categoria Serviços e Benefícios Assistenciais de Cuidados de Longa Duração, nos quais podemos incluir o cuidado com crianças, idosos e pessoas com dependências, percebemos que o Brasil não possui esse tipo de política. Isso nos faz inferir que a família, principalmente na figura das mulheres, é considerada a principal fonte de garantia desse cuidado. Ainda foi evidenciado que, em muitos casos, quem auxilia nessa função são as vizinhanças

e familiares, que constituem a base fundamental nessa função. No que diz respeito ao financiamento da seguridade para o cuidado com as crianças, segundo a pesquisa, o Brasil apresenta-se relativamente estruturado comparado aos demais países (Fapesp, 2021), com políticas como o Bolsa Família, já apresentada.

Porém, é importante destacar que a escassez de políticas públicas destinadas à garantia do cuidado, especialmente em contextos onde o trabalho de cuidado é pouco valorizado e quase sem reconhecimento como uma atividade essencial. Conforme destacado pela pesquisadora Helena Hirata (2022), exerce-se uma pressão significativa sobre as mulheres, em especial às alunas, que muitas vezes se veem obrigadas a postergar seus planos e projetos de vida pessoal para assumir responsabilidades de cuidado com filhos/as e demais membros da família.

Essa realidade evidencia uma profunda desigualdade estrutural, na qual as mulheres são sobrecarregadas com o ônus do cuidado, enquanto enfrentam barreiras no acesso a oportunidades educacionais e profissionais. A falta de políticas públicas adequadas para o cuidado cria uma situação na qual as mulheres são forçadas a fazer escolhas difíceis entre seus próprios objetivos pessoais e as necessidades de cuidado de suas famílias. A produção dessas políticas está relacionada diretamente à efetivação da corresponsabilidade do trabalho do cuidado:

Tirar esse peso de nossos corpos supõe transformar as relações dentro das instituições de ensino, de pesquisa e das empresas, trilhando lutas que resultem nas condições necessárias para a mulher ser mãe, aluna e profissional. É preciso pensar em divisão da responsabilidade do cuidado com as crianças entre mulheres, homens, Estado e sociedade. É preciso pensar em industrialização das tarefas domésticas. É preciso pensar em acesso de todas as mulheres, independente de classe social e raça. Mas, para que isso aconteça, precisamos da representatividade que nos permita produzir essas condições de igualdade. Isso fica menos difícil com o envolvimento com a militância, com a política e com a coletividade (Ratusniak, 2019, p. 207).

Podemos perceber que a responsabilização das mulheres pelo trabalho do cuidado faz com as alunas-mães, muitas vezes, precisem escolher entre ir para a escola e cuidar da família. A ausência de políticas como licença maternidade, auxílios ou benefícios financeiros, garantia de vaga em creche, horários e prazos flexíveis vai dificultando a sua permanência, até que deixem de ir.

A segunda categoria que chamamos de histórico de fracasso escolar foi composta por informações retiradas tanto do Questionário Evasão Escolar, como das trajetórias escolares das alunas. Conforme já afirmamos, pesquisas anteriores

(Ratusniak, 2019) apontaram para um histórico de reprovações, desistências, aprovações por Conselho de Classe e encaminhamentos, que precediam a evasão.

Ao iniciarmos as problematizações sobre essa categoria, é importante considerar que, para essa pesquisa, utilizaremos como definição de fracasso escolar a concepção adotada pelo grupo de pesquisa PETRA e firmado pela pesquisadora Ratusniak (2024), caracterizado por histórico reprovação e/ou evasão escolar do/a aluno/a, mas também de aprovação por Conselho de Classe e por encaminhamento para espaços como o Apoio Pedagógico ou Salas de Recursos.

Nesse sentido, a evasão pode ser efeito de uma série de práticas e discursos sobre a capacidade intelectual de crianças e adolescentes que as posicionam em espaços educativos para quem não aprende, condição essa potencializada conforme aumentam as desvantagens associadas aos marcadores sociais raça e gênero. Desse modo, destrói a sensação de pertencimento e a percepção de que aprendem e são inteligentes.

Na medida em que realizávamos a tabulação dos dados e conseqüentemente as análises, foi possível percebermos que esse histórico que conduz ao fracasso escolar começa a atuar já nos primeiros anos de escolarização, utilizando uma série de estratégias e práticas que acabam por transformar a criança no aluno ou na aluna que não aprende. Estas práticas podem se manifestar através de comparações de desempenho, do olhar que examina e classifica, e que quando percebe um desvio da norma do que se espera dos/as alunos/as em relação ao seu desempenho acadêmico, os/as esses e essas são encaminhados para espaços de Atendimento Educacional Especializado, como o Apoio Pedagógico a Classe Especial e a Salas de Recursos Multifuncional (Ratusniak, 2024).

A pesquisadora Rosemeire Brito (2019, p. 30), na sua tese *Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo*, revela que, na época em que fez sua pesquisa, as meninas representavam maior percentual de concluintes do Ensino Fundamental no período considerado adequado. Em contrapartida, investigando a condição dos rapazes, constatou-se um menor índice de alunos que completavam essa etapa no tempo esperado. Ambos tendem a concluir o nível de ensino oficialmente considerado obrigatório até os 14 anos, porém, os rapazes estão em menor número nesta condição. Chamamos atenção para o baixo índice de conclusão

e a diferença entre os gêneros, o que exige pesquisas que trabalhem com esse marcador social.

Diante dos dados apresentados, anteriormente pela pesquisa de Brito (2019) e ainda com base nas contribuições já contextualizadas no capítulo I desta pesquisa, que trata sobre as ausências de pesquisas sobre evasão escolar das alunas, justificamos e ressaltamos a importância de pesquisar a situação específica das alunas, pois a invisibilidade delas em muitas pesquisas e políticas educacionais pode contribuir para a perpetuação de desigualdades estruturais.

Ainda, com base na pesquisa de Brito (2019), compreendemos que as pesquisas com foco nos meninos vêm sendo ancoradas por um discurso de vitimização dos alunos, muitas vezes associado a um tratamento diferenciado na educação, que é composta em sua maioria por mulheres, que atribuem a eles uma fala pautada em características de indisciplinados, desatentos, sem hábitos de estudo, faltosos, dispersos e agitados. Em contraste, as meninas são geralmente vistas como atentas, aplicadas, responsáveis, dedicadas e estudiosas. Essa percepção diferenciada não apenas ignora as dificuldades que as alunas enfrentam, mas também reforça estereótipos de gênero que limitam as oportunidades educacionais das alunas.

Não estamos afirmando e nem faz parte do foco da nossa pesquisa dizer que os meninos não enfrentam desafios durante o percurso escolar. Porém, é importante compreendermos que esses desafios são muitas vezes produzidos por condições diferentes e exigem abordagens específicas. Assim, afirmamos que pesquisas focadas nas alunas são cruciais para compreendermos as barreiras específicas que elas encontram na trajetória educacional. Ignorar essa necessidade de pesquisa perpetua um ciclo de invisibilidade que afeta negativamente o desenvolvimento educacional das alunas, bem como suas oportunidades de acesso e permanência na escola.

4.1 CATEGORIA DO CUIDADO

A invisibilidade e a falta de reconhecimento da categoria do cuidado como trabalho emergem de forma significativa na nossa pesquisa, evidenciando-se pela baixa frequência com que o trabalho aparece como motivo para a evasão escolar: em 2019 perfazia um total de 1,2%, sendo inexistente em 2021 e 2022. Este dado revela

uma realidade em que as atribuições referentes ao cuidado são frequentemente desvalorizadas e não contabilizadas como um trabalho.

A relação da categoria do cuidado com o histórico de evasão escolar das alunas é fundamental para compreendermos as dinâmicas que permeiam a permanência ou a evasão escolar (Ratusniak, 2019). Tradicionalmente, essa função tem sido associada e delegada para as meninas e mulheres, sendo esperado que assumam a maior parte das responsabilidades, tanto no âmbito doméstico quanto no âmbito público, cuidando de crianças e familiares. Diante dessas expectativas e imposições sociais, são educadas para fazê-lo, e se não o fazem sofrem julgamentos tanto na esfera da família quanto da sociedade. As mulheres se sentem coagidas frente a tantos julgamentos sobre o que deve ou não ser realizado por elas.

De acordo com Juliane Mesquita Obando e Ana Flávia do Amaral Madureira (2023), quando uma mulher não se encaixa nesses padrões impostos pela sociedade considerados fundamentais, enfrenta uma pressão moral e experimenta um profundo sentimento de culpa e incapacidade. Isso evidencia como os padrões da maternidade e feminilidade foram internalizados por elas. De maneira mais específica, é difícil dissociar a maternidade da feminilidade, pois culturalmente há a concepção de que a condição de "ser mãe" é uma parte intrínseca do que significa "ser mulher", sendo considerada um elemento essencial na construção social da feminilidade.

Elisabeth Badinter (1985) afirma que a maternidade e o amor materno são frequentemente vistos como intrínsecos e eternos na natureza feminina. Sob essa perspectiva, uma mulher é "naturalmente" destinada a ser mãe e, além disso, a ser uma boa mãe. Qualquer desvio dessa norma é inevitavelmente considerado uma anomalia patológica. A mãe indiferente é vista como um desafio à natureza, sendo considerada anormal por excelência.

A fim de compreendermos e discutirmos os motivos pertencentes a essa categoria, apresentaremos a seguir a quantidade e o percentual de cada um deles, apresentados pelas famílias e pelas alunas que se encontravam em situação de evasão escolar nos anos de 2019, 2021 e 2022, constantes no Questionário de Evasão Escolar. Ela é composta pelas seguintes condições: casamento, gravidez, filhos/as pequenos/as, cuidado com pessoas da família, companheiro não permite e doença na família.

Motivos	2019		2021		2022	
	Total	%	Total	%	Total	%
Casamento	13	16%	-	-	-	-
Gravidez	18	22,2%	3	5,25%	7	16,6%
Filhos/as pequenos/as	9	11,1%	1	8,33%	1	2,3%
Cuidar de pessoas da família	48	34,2%	-	-	-	-
Companheir o não permite	3	3,6%	-	-	1	2,3%
Doença na família	-	-	-	-	3	7,1%

FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados, é possível observar que no ano de 2019 o cuidado com pessoas da família foi um motivo recorrente apresentado pelas alunas, fazendo com que essas deixem de ocupar os espaços da escola. Diante de uma visão binária de gênero, é possível perceber comumente o impacto significativo da persistente divisão do trabalho que continua atribuindo às mulheres a responsabilidade primária pelo trabalho doméstico e reprodutivo. Essa dinâmica exerce uma forte influência na interrupção da trajetória educacional das meninas (Pfeil, 2020).

No ano de 2021, em decorrência da pandemia do Covid-19, o motivo que mais se evidencia é o desinteresse, com 80%. Esse motivo será discutido em um item mais à frente no texto. O cuidado com a família aparece em segundo lugar com filhos/as pequenos/as. Percebemos aqui um deslocamento nos contextos que produzem a evasão. Se em 2019 era o cuidado com a família, aqui o desinteresse ocupa uma posição preponderante. Nesse período, lembramos que os Centros Municipais de Educação Infantil também foram fechados. Diante de tal situação, muitas alunas-mães ficaram sem atuação do estado na corresponsabilidade pelo trabalho do cuidado, o que pode ter contribuído significativamente para o abandono dos estudos. Essa sobrecarga pode ser um dos elementos que produziu a falta de interesse, somadas às demais condições como não ter uma pessoa em casa para explicar as atividades, ou cuidar das crianças durante às aulas.

No ano de 2022, os motivos que apresentaram maior índice de contribuição para a evasão escolar foram o cuidado com a família e a falta de interesse, ambos

com 13,9 %. Percebemos um novo deslocamento nos motivos. Se em 2019 a maior parte se relacionou ao cuidado com a família e em 2021 ao desinteresse, aqui podemos inferir que a abertura dos CMEIs permitiu que as alunas compartilhassem o cuidado, mas isso não significou que elas “se interessassem” mais pela escola. Discutiremos primeiramente o cuidado com a família, e depois estabeleceremos relações entre ela e o desinteresse.

Dentro da categoria do cuidado a gravidez têm destaque, pois 13,9% das alunas mencionaram essa condição como motivo da evasão. Para Amorim (2013), a gravidez na adolescência precisa ser estudada de forma cuidadosa, pois frequentemente é percebida como algo prejudicial às jovens. No entanto, para algumas adolescentes, a gravidez pode fazer parte dos planos de vida. Observamos que a gravidez e o cuidado com os/as filhos/as são elementos que se destacam na construção da identidade feminina, “reduzindo as diversas identidades possíveis, como filha, estudante, brasileira, esposa, a uma única: mãe” (Pfeil, 2020, p. 04).

Assim, podemos compreender que o peso do cuidado com a família é culturalmente enraizado sobre as mulheres, fazendo com que seus projetos de vida via escolarização sejam colocados em segundo plano. Esse deslocamento de projeto da educação para a maternidade pode ser uma tentativa de reconhecimento social que não veio via escolarização (Ratusniak, 2019, 2022).

Na entrevista, foi afirmado que os motivos que contribuem para a evasão escolar das alunas estão relacionados com

*“questões voltadas à gravidez, ao casamento precoce, os envolvimento...
Elas esquecem que há toda uma responsabilidade e toda uma necessidade
de estarem na escola”.*

Chama a atenção que esses motivos estão ligados a presença de uma vida sexual dessas alunas, considerada precoce e tida como um “problema”. Também não há menção da corresponsabilidade do estado com o cuidado das crianças, transformando a falta de políticas e ações destinadas às alunas-mães como “esquecimentos de suas responsabilidades”.

Percebemos também um discurso pautado na obrigatoriedade escolar reconhecida como uma ferramenta essencial para promover a igualdade de oportunidades ao acesso à educação. No entanto, é importante reconhecer que a

simples imposição dessa obrigatoriedade escolar não é suficiente para garantir a permanência e o sucesso dessas alunas na escola. Pelo contrário, pode ser visto como um instrumento coercitivo que, muitas das vezes, não leva em consideração as necessidades específicas dessas alunas traduzidas em políticas de permanência que não existem.

Percebemos que a falta dessas políticas de suporte à maternidade e à conciliação entre trabalho doméstico e estudos, principalmente durante o período da pandemia, contribuíram para o aumento da evasão escolar das alunas-mães. É preciso considerar que a garantia das vagas em creches para todas as crianças ainda não existe, por isso, os CMEIs criam critérios para decidir quem matricular, que podem estar atrelados ao trabalho formal do pai ou da mãe, ou a condição de vulnerabilidade, e quase nunca a frequência das alunas-mães na escola.

A legislação apresenta lacunas significativas no que diz respeito à proteção do direito à Educação e do cuidado com o recém-nascido. No Brasil, não existe uma licença maternidade formal para estudantes. O que se tem é o amparo legal através da Lei nº 6.202/1975, que prevê o regime de exercícios escolares de forma domiciliar (Brasil, 1975). Essa situação cria uma série de desafios para essas alunas, pois não existe política pública que assegure o seu direito de se dedicar exclusivamente ao seu/sua bebê por quatro e/ou seis meses, como ocorre com as mães trabalhadoras. Também não considera o estado físico e emocional que as alunas se encontram no término da gestação e no período puerpério.

É necessário compreender que a chegada de um/uma bebê é um evento transformador na vida das mães e da família e os sentimentos produzidos por essa chegada variam, de acordo com o desejo ou não de ser mãe, das condições socioeconômicas, do apoio e do pertencimento da paternidade pelo companheiro, da aceitação e ajuda da família e das condições emocionais e físicas da mulher. Além disso, as alunas que se tornam mães precisam aprender a cuidar de seus recém-nascidos, o que inclui alimentação, higiene, e o estabelecimento de rotinas de sono. Realizar tudo isso enquanto se tenta acompanhar as atividades escolares enviadas no atendimento domiciliar pode ser extremamente exaustivo e, variadas vezes, inviável.

Ainda, é preciso apontar a impossibilidade de conseguirem vagas em creches antes da criança completar seis meses. Isso coloca as alunas-mães em uma situação de vulnerabilidade, pois o atendimento domiciliar oferecido pela escola é limitado a

três meses, enquanto elas só poderão matricular seus filhos em creches mais tarde. Esse intervalo de três meses sem rede de apoio do estado pode resultar na interrupção definitiva dos estudos para muitas alunas, como aponta a pesquisa de Amorim e Ratusniak (2023).

Pfeil (2020) nos alerta que devido à constante pressão para que as mulheres atendam aos padrões socialmente produzidos para o papel de mãe, muitas acabam se sentindo sobrecarregadas com as novas responsabilidades, o que pode dificultar sua continuidade nos estudos. Assim, o abandono ou adiamento dos estudos pode estar diretamente ligado às expectativas sociais que historicamente têm atribuído às mulheres um papel central nas tarefas domésticas, incluindo a maternidade. Essas expectativas e a autocobrança internalizadas por elas próprias influenciam suas escolhas educacionais e profissionais, podendo levar a interrupção de seus percursos educativos e limitando suas oportunidades acadêmicas e profissionais, deixando para segundo plano seus interesses pessoais.

Para nos auxiliar nas problematizações dessa categoria utilizaremos as contribuições de Elisabeth Badinter, filósofa e escritora francesa conhecida por suas obras sobre feminismo. Em seu livro *O Mito do Amor Materno* (1985), problematiza as idealizações em torno da maternidade, questionando a pressão social imposta às mulheres para serem mães perfeitas e dedicadas integralmente aos filhos, suas discussões concentram-se principalmente na sociedade europeia, especialmente na França, no período do século XVIII ao século XX, com um foco nas mudanças que produzidas pelas Revoluções Francesa e Industrial, o que modificou as relações econômicas e, por consequência os modos de se viver.

O âmbito familiar foi o espaço destinado ao cuidado com as crianças, que nessa época tinham índices de mortalidade muito alto. Se antes as mães trabalhavam nas fábricas, com o avanço da Medicina Social, as condições de higiene e maternagem aumentavam as chances de sobrevivência. Por isso, o cuidado ganha centralidade e sua função passa a ser das mulheres que, com o casamento, se tornam esposas, e que têm na maternidade a ideia de essência feminina e o sentimento de responsabilidade para garantir esse cuidado. Assim, elas vão saindo das fábricas para o espaço doméstico (Ratusniak, 2019).

Ratusniak (2019) problematiza sobre a composição do perfil da família estruturada dessa forma, composta pelo pai, mãe, filhos e filhas, destacando as atribuições que competem ao homem enquanto responsável por arcar com as

questões financeiras da casa e a mulher incumbida pelo papel de proteção. Assim, “essa responsabilização pelo cuidado com as filhas e os filhos empurra para as mulheres o cuidado cotidiano, e a responsabilidade de “educar” e “proteger” seus filhos/as” (Ratusniak, 2019, p.161).

Badinter (1985) destaca que o ideal do amor materno muitas vezes coloca as mulheres em uma posição de submissão e renúncia de suas próprias necessidades e desejos. Ela enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de experiências maternas e questionar os modelos tradicionais de maternidade que perpetuam a desigualdade de gênero. Ao desmistificar o mito do amor materno, a autora nos proporciona uma reflexão sobre as relações familiares e como o papel do cuidado foi atribuído às mulheres na sociedade contemporânea. Essa reflexão também é trazida por Ratusniak (2019, p. 162).

Qualquer pessoa pode maternar uma criança, desde que queira e aprenda a fazer isso. Direcionar esse papel especificamente para as mulheres foi uma atitude voluntária do Estado, ratificada pelos valores morais, sociais, religiosos e econômicos, que preconizam os deveres maternos.

Discursos pautados na romantização da criação da família, no mito do amor materno, na complexa dinâmica da maternidade, na centralidade do cuidado pelas mulheres enquanto procriadoras servem como cortina de fumaça que invisibiliza as dinâmicas de poder, profundamente enraizadas na sociedade. Ao retratar a família como um ambiente ideal e harmonioso, esse modelo tende a obscurecer as relações de poder desiguais que existem dentro dela.

Por trás dessa fachada de amor e proteção familiar, há uma realidade em que o corpo da mulher é frequentemente objeto de controle e propriedade, tanto por parte do homem quanto do Estado. Como já discutimos, historicamente, as mulheres foram relegadas ao papel de cuidadoras e reprodutoras. Suas vidas e seus corpos foram subjugados às demandas do patriarcado e das estruturas estatais, que perpetuam a desigualdade de gênero.

Assim, a idealização social sobre os momentos de felicidade e realização associados à maternidade são frequentemente enaltecidos, juntamente com a ideia da felicidade conjugal, criando uma narrativa em que a maternidade se torna o ápice da existência feminina (Ratusniak, 2019). Conhecer como o cuidado foi atribuído como função da mulher é fundamental para compreendermos porque as alunas-mães se evadem da escola, e porque frequentemente é tão difícil que retornem: elas se sentem

responsáveis pelo cuidado e a sociedade as responsabiliza por tal tarefa. Por isso, seu retorno está condicionado “a encontrar as condições favoráveis”, ou seja, encontrar em que tenha plena confiança de que cuidará tão bem quanto ela acha que deve cuidar.

Ao analisarmos a tabela apresentada anteriormente, é possível perceber que durante a pandemia do Covid-19 a função do cuidado recaiu sobre as mulheres, e conseqüentemente sobre as alunas. Identificamos na tabela a necessidade de elas assumirem responsabilidades adicionais com as crianças, devido ao fechamento de escolas e creches, bem como o aumento das necessidades de cuidados com outros membros da família que contraíram o vírus, adoeceram ou tiveram sequelas permanentes da Covid-19. No entanto, apesar do aumento da carga deste trabalho de cuidado durante a pandemia, não é devidamente visto e valorizado como um trabalho, responsabilizando as mulheres por executar essa função de forma gratuita e invisibilizando esse trabalho como motivo de evasão.

A seguir, passaremos a problematizar sobre a categoria do Histórico de Fracasso Escolar, condição frequente nas trajetórias escolares das alunas que, ligada ao trabalho do cuidado, contribuem para a evasão escolar.

4.2 CATEGORIA DO HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

Pesquisas anteriores (Carvalho 2004, Ratusniak, 2019; Ratusniak e Silva, 2021; Ratusniak e Panassolo, 2022) apontam uma estreita relação entre gênero e o fracasso escolar. Entendemos que a evasão escolar faz parte dos indicadores de rendimento que compõem a complexidade das condições que produzem esse fenômeno, e que precisa ser analisada considerando os marcadores sociais raça e gênero.

É importante destacar que nas trajetórias de alunas em situação de evasão encontramos situações por reprovações por nota, frequência, encaminhamentos para espaços como Apoio Pedagógico e Salas de Recursos e aprovação por Conselho de Classe, condições que também compõem o fracasso escolar.

As problematizações em torno do histórico de fracasso escolar das alunas são um importante objeto de discussão dessa pesquisa. Ressaltamos ainda mais a relevância dessas problematizações quando contextualizadas dentro de uma abordagem interseccional dos marcadores de raça e gênero.

Vejamos a seguir as informações das trajetórias das alunas composta pelas seguintes condições: reprovação, problemas de aprendizagem, reprovação por frequência ou desistência, desinteresse, transferência e remanejamento. A decisão de agrupá-las dessa forma se fundamenta na característica comum que elas compartilham: todas representam uma interrupção ou descontinuidade no processo de aprendizagem, na permanência escolar ou na motivação para estudar.

TABELA 14: CATEGORIA DO HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

Categorias	2019		2021		2022	
	Total	%	Total	%	Total	%
Reprovação por nota	98	51,5%	-	-	1	2,3%
Problemas de aprendizagem	77	40,2%	5	33,3%	21	48,8%
Reprovada por frequência e/ou desistência	105	55,2%	8	66,6%	17	20,9%
Desinteresse	17	20,9%	5	41,7%	5	11,9%
Transferência	55	28,9%	3	20%	13	30,2%
Remanejamento	22	11,5%	-	-	7	16,2%

FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Analisando os históricos e dados de matrículas, a pesquisa constatou que essa categoria estava presente nos dois primeiros anos analisados em um pouco mais da metade das alunas em situação de evasão escolar.

A reprovação escolar é definida como a não progressão de um/a aluno/a para o ano seguinte. A Instrução nº15/2017–SUED/SEED apresenta critérios para avaliação de aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção dos/as estudantes. O documento estabelece que a reprovação será feita em casos em que os/as alunos/as não atingirem a frequência de 75% ou ainda obterem médias inferiores a 6,0. Esta condição ocorre quando os/as estudantes não alcançam os padrões mínimos exigidos de aproveitamento acadêmico em um ou mais componentes curriculares, normalmente avaliado por meio de notas ou conceitos (Brasil, 1996). No ano de 2019 aparece com um percentual de 51,5%, em 2021 0% e em 2022 3%, sendo a reprovação um dos motivos que levou as alunas deixarem de ocupar os espaços da escola.

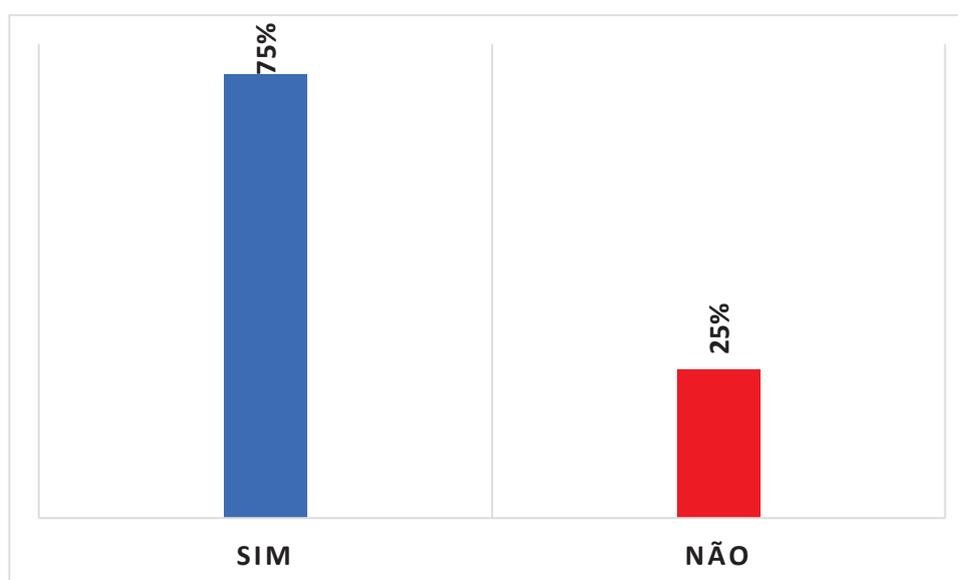
Aqui percebemos outro deslocamento relacionado ao perfil das alunas em situação de evasão. Se em 2019 mais da metade já reprovou, em 2021 e 2022 esse índice caiu drasticamente. Um dos fatores que colaborou para isso foi as mudanças nos critérios de avaliação. Se antes elas eram compostas por avaliações formais, como provas e trabalhos ou por avaliações feitas no dia a dia de sala de aula, no período da pandemia elas eram realizadas mediante a participação nas aulas síncronas, assíncronas e por meio da entrega de atividades.

Em documento enviado pelo SEED, aparece a constatação de que haviam estudantes sem conexão com internet, ou seja, que não tinham acesso às explicações fornecidas pelas aulas online, o que prejudicou seu processo de aprendizagem.

Atualmente, o Paraná atende um grande percentual de estudantes por meio de material impresso em escolas que não possuem conexão de internet adequada para que sejam ofertadas aulas síncronas, situação que corrobora para o aumento da dificuldade na aprendizagem e da desigualdade social entre a população, e causa prejuízos à saúde mental de crianças e adolescentes (PARANÁ, 2021c, s. p.).

Se a pouca participação nas aulas online foi um fator que impactou no sucesso escolar, as atividades impressas destinadas a quem não tinha acesso à internet também colaboraram para a não aprendizagem.

GRÁFICO 1 – ACESSO DAS ATIVIDADES IMPRESSAS NO ANO DE 2021



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

É importante lembrarmos a condição geográfica da região, cortada por uma serra e com municípios com extensa área territorial e uma população grande morando na zona rural. Isso significa que buscar as atividades impressas nas escolas não foi uma tarefa fácil. Para muitas comunidades, o único meio de transporte era o escolar, que nesse período foi suspenso por causa do isolamento social. Alguns municípios estabeleceram dias e horários específicos para retirada desse material, o que dificultou ainda mais. Também teve quem condicionou a entrega de cestas básicas a entrega dessas atividades preenchidas, o que acentuou a segurança alimentar das famílias em situação de vulnerabilidade social.

Por outro lado, ter as atividades em mãos não significava que se tinham as condições de realizá-las, pois as mesmas eram enviadas, na maioria das vezes, sem instruções mais detalhadas e não havia garantia que houvesse uma pessoa que conhecesse o conteúdo e que pudesse ensinar.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Geledés (2021), o ensino remoto emergencial revelou-se ineficaz para grupos de vulnerabilidade social, pois muitas das famílias não dispunham de equipamentos adequados para a realização das atividades escolares. Além disso, cerca de um quarto dos estudantes não recebeu materiais didáticos impressos. Embora o governo do Paraná tenha anunciado investimentos em plataformas digitais, eles não chegaram a quem mais precisava (Ratusniak e Pereira, 2022). A pesquisa do Geledés (2021) mostra que tivemos um cenário parecido em São Paulo, para o qual o acesso ao material impresso foi a estratégia didática mais utilizada no ensino remoto emergencial, resultado semelhante ao que encontramos na nossa pesquisa.

Na região pesquisada, as ações do Projeto Combate à Evasão Escolar objetivaram facilitar o acesso tanto às aulas síncronas, fazendo campanhas para arrecadar celulares, como para as assíncronas, entrando em contato via telefone com as famílias cujas alunas não registraram a frequência nem nas aulas online, e nem na entrega das atividades impressas respondidas. Cabe ressaltar que houve uma flexibilização nos critérios de avaliação considerados para aprovar, o que resultou na queda do percentual de reprovações por nota.

Uma outra condição analisada nas trajetórias das alunas em situação de evasão é aquela que compõe o que chamamos de problemas de aprendizagem. Para verificar se estavam nessas condições, analisamos as trajetórias escolares verificando se existiam as seguintes condições: dificuldade de aprendizagem, reprovações por

nota, aprovação por Conselho de Classe. Também verificamos a frequência aos seguintes serviços: contraturno, Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, Classe Especial ou Escola Especial. Essa condição foi recorrente em 2019, que foi sinalizado por 40,2% das alunas, em 2021 33,3% das alunas e em 2022, por 48,8%. Isso mostra que antes da evasão está presente a condição de não aprendizagem.

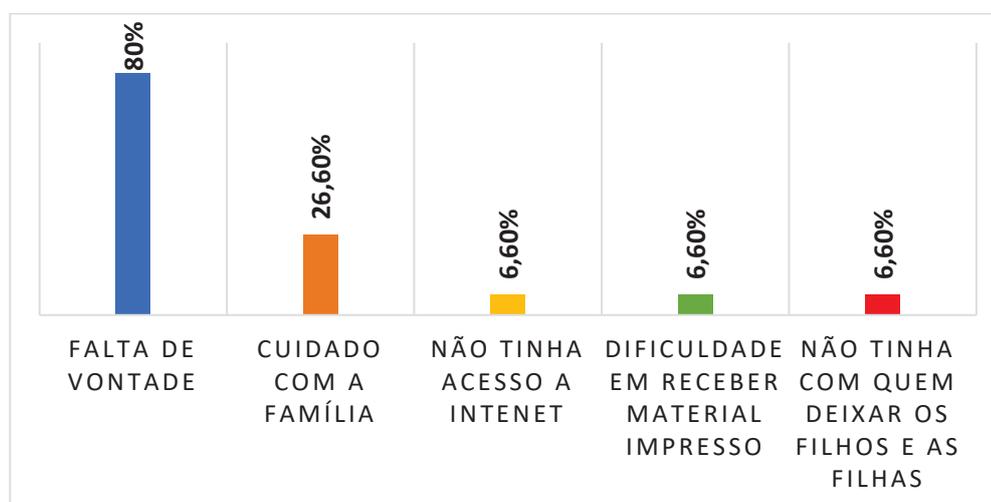
Alunas com histórico de reprovação por frequência ou que já haviam desistido anteriormente, ou seja, com histórico de reprovação por frequência, foi uma condição que apareceu em todos os anos que a pesquisa está investigando. Em 2019, 55,2% das alunas já apresentavam esse histórico, em 2021 temos 66,6% das alunas e em 2022 foram 20,9% das alunas.

Aqui, também percebemos uma mudança com relação ao período anterior da pandemia. Em 2021, temos o retorno gradativo às aulas presenciais e esse percentual alto de desistência (66%) pode ser reflexo de três condições em especial: o medo da contaminação pelo vírus, visto que as alunas ainda não haviam sido vacinadas²¹, ter que se ocupar do cuidado de crianças, de pessoas com sequelas da Covid-19, ou de quem possuía algum nível de dependência (idosos, deficientes, doentes), como nos aponta a pesquisa do Geledés (2021). Essa desistência também pode ter acontecido por não terem conseguido acompanhar as aulas online ou realizar as atividades impressas. Essa última condição nos fornece elementos para compreender o desinteresse como maior motivo de evasão em 2021.

Analisando a pergunta do Questionário referente aos problemas que impediam a realização das atividades durante a pandemia, percebemos que a falta de vontade foi sinalizada de forma mais frequente conforme nos aponta o gráfico abaixo:

²¹ A vacinação para o público de 12 a 17 anos iniciou no segundo semestre do ano de 2021 (Brasil, 2021).

GRÁFICO 2 – MOTIVOS DAS ALUNAS NÃO ACOMPANHAREM O ENSINO REMOTO NO ANO DE 2021



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

É interessante notar que aqui nesta questão aparece a expressão “falta de vontade”. No item anterior do Questionário relativo aos motivos de evasão, essa condição não está mencionada dessa forma, mas sim como “desinteresse”. Acreditamos que tanto falta de vontade como desinteresse são condições que são produzidas nas relações de ensino e aprendizagem, mas também nas demais relações que se estabelecem na escola, como por exemplo entre colegas. Por isso, vamos considerar tanto a falta de vontade quanto o desinteresse como efeitos das condições de estar em fracasso escolar.

O desinteresse é uma condição produzida pela situação de fracasso escolar na qual essas alunas estão. Essa condição resulta na destruição do sentimento de pertencimento aos espaços de aprendizagens, produzida pelo não reconhecimento daquilo que elas sabem. Para essa pesquisa, se desinteressar da escola é um processo resultante das situações de racismo e sexismo, como apontam Carvalho (2001; 2004), Ratusniak (2019) Ratusniak e Panassolo (2022). Também, resulta nas alunas não verem sentido nas disciplinas estudadas, na forma como os conteúdos são apresentados fazendo com que eles não estejam conectados aos contextos e problemas das suas vidas. Desse modo, desinteressar-se da escola significa interessar-se em outras coisas, que podem ser trabalho remunerado ou não, a vida afetiva, as amizades, aprendizagens não escolares etc.

Esse contexto produz o desinteresse que, para esta pesquisa, é resultado de um histórico de não aprendizagem e é um dos motivos de evasão em todos os anos analisados: em 2019 foi indicado por 20,9% das alunas; em 2021 encontramos 41,7%; e em 2022 localizamos 11,9% das alunas nessas condições.

Uma outra condição que está relacionada ao fracasso escolar são as transferências. Quando uma aluna muda de escola ou de turma, seu processo de aprendizagem que era acompanhado pelas professoras e professores durante o ano e que conheciam suas necessidades de aprendizagem é rompido. Da mesma forma, a aluna perde seu círculo de amizades, que também podem conferir uma rede de apoio pedagógico com quem ela pode contar quando não entende alguma coisa ensinada. Por isso compreendemos que a transferência e o remanejamento também são elementos que podem produzir o fracasso escolar.

A transferência é compreendida por mudança de escola. É uma condição que identificamos em um grande número de alunas em situação de evasão: em 2019 foram 28,9% das alunas, em 2021 temos 20,9% e em 2022 localizamos 30,2%.

O remanejamento refere-se ao processo de realocação de um aluno ou uma aluna dentro da mesma escola, ou seja, mudando de turma (série/ano escolar) ou de turno. Esse motivo foi apontado em 2019 por 11,5% das alunas, inexistente em 2021 e em 2022 16,2% das alunas foram remanejadas.

Tanto a transferência quanto o remanejamento são resultado de múltiplos fatores. As informações levantadas por essa pesquisa nos permitem inferir sobre elas a partir dos indícios encontrados, mas não nos permitem afirmar com certeza o que os origina. Na entrevista, foi informado que quando se descobre que o aluno está trabalhando, o Projeto Combate à Evasão Escolar solicita a transferência ou o remanejamento para adequar os horários de estudos aos horários de trabalho. Porém, como já afirmamos, o trabalho não aparece como motivo da evasão das alunas, o que nos permite inferir que esse pedido não é feito quando a evasão é justificada pelo trabalho do cuidado. Uma outra possibilidade pode ser os problemas com professores/as ou colegas, visto que esse motivo também foi assinalado no Questionário Evasão Escolar. Uma terceira hipótese pode ser a necessidade de frequentar Salas de Recursos Multifuncionais, Apoio Pedagógico, Contraturno Escolar, Classe Especial, Programa Mais Aprendizagem, espaços destinados aos alunos e alunas nomeados/as como com dificuldade de aprendizagem.

É importante ressaltar que nesta dissertação, o desinteresse e a falta de vontade não são individualizados, ou seja, não são tomados como uma característica das alunas ou de suas famílias. Pelo contrário, nos parece preocupante dar tanta ênfase na responsabilidade da família sobre o sucesso ou insucesso escolar dos filhos e das filhas. Essa culpabilização pode ser injusta ao ignorar uma série de fatores contextuais e estruturais, já elencados nesse texto e que produzem o interesse e a vontade.

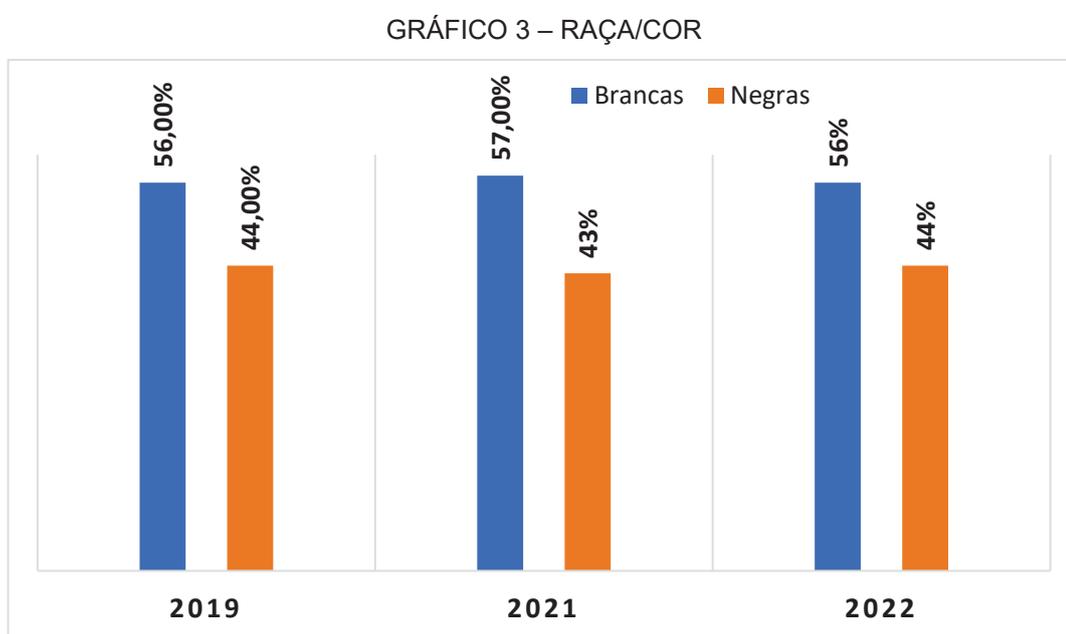
A pesquisa de Collares e Moysés (1996) problematiza a responsabilidade que a escola atribui para as famílias das crianças com histórico de fracasso escolar. A partir das análises das entrevistas que fizeram, apontam que as diretoras e professoras demonstram desconhecimento acerca das condições familiares e socioeconômicas, produzindo para essas famílias visões estereotipadas e preconceituosas. Quando possuíam alguma informação, esta raramente era utilizada para reconhecer a criança como pessoa única, com suas particularidades, necessidades e desejos.

As autoras afirmam que enxergar a criança como um ser completo é crucial para respeitá-la, o que é um passo fundamental para estabelecer uma relação eficaz entre ensino e aprendizado. Observaram que a equipe escolar era frequentemente presa a uma concepção idealizada da família, considerada normal, sem levar em conta a realidade vivida pelos/as alunos/as e as múltiplas configurações em que essa pode se expressar. Desconsideravam que os padrões aceitos sobre as configurações de uma família mudam ao longo da história da humanidade, conforme interesses políticos, sociais e econômicos. Aqueles e aquelas que não se enquadravam à norma, seja por terem valores diferentes, por falta de recursos materiais, ou simplesmente por seguirem um modelo de família distinto, eram rotulados/as como "desajustados/as". A família, então, era vista como "desequilibrada", prejudicial para a sociedade, carente de afeto e qualidades (Collares e Moysés, 1996).

Ao atribuir exclusivamente à família e as alunas a responsabilidade pelo sucesso escolar, argumentando que a evasão foi produzida pelo desinteresse e pela falta de vontade, assume-se o risco de ignorar que as desigualdades de raça e gênero são elementos importantes que vão produzir o sucesso ou o fracasso acadêmico das alunas.

4.3 RAÇA E GÊNERO E A PRODUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Quando analisamos a evasão escolar das alunas com base no marcador raça, destacamos o efeito do racismo institucional e observamos uma desigualdade na permanência escolar. O gráfico abaixo nos mostra essa contínua disparidade em todos os anos que a pesquisa problematiza. É importante considerar que em 2018 o percentual de alunas negras nas escolas da região lócus da pesquisa era “16,5%” (Ratusniak, 2019, p. 205). Infelizmente, não conseguimos os dados referentes aos anos de 2019, 2021 e 2022.



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Carvalho (2004) destaca que a problemática do racismo que, juntamente com o sexismo se manifesta recorrentemente nas escolas, produzindo significativamente o histórico de insucesso acadêmico de alunas e alunos negros. Apesar dos indicadores de rendimento acadêmico mostrarem uma condição desfavorável, poucas pesquisas tematizam a questão, e pouco conhecimento é produzido para fundamentar as relações entre evasão, raça e gênero nas escolas. Isso produz “um contexto de silêncio sobre as questões de classe, raça e gênero, algo que se conhece, mas não se discute organizadamente, dificilmente se nomeia, embora incomode – ou exatamente porque incomoda” (Carvalho, 2004, p. 21).

O silêncio sobre as questões de raça pode ser interpretado como um efeito do racismo e uma forma de negação ou perpetuação das desigualdades existentes. Ao evitar discutir esses temas de maneira franca e estruturada, corremos o risco de manter sistemas de opressão e discriminação que continuam a prejudicar as pessoas negras. Além disso, o silêncio diante dessas opressões também é interpretado como um reflexo do privilégio das pessoas brancas que pertencem a classe média e alta da sociedade, que se beneficiam do status quo e não têm interesse em desafiar as estruturas de poder estabelecidas.

Refletir sobre os marcadores sociais e o fracasso/sucesso escolar das alunas é pensar sobre a responsabilidade do Estado em assumir e garantir que todas tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas e de qualidade, efetivando uma educação antirracista e que garanta a educação para as relações étnico-raciais prevista na Lei 10639/2003²².

Embora existam programas e iniciativas voltadas para a promoção da igualdade e equidade racial, essas medidas são insuficientes para abordar as práticas e discursos que operam os racismos e que afetam o desempenho escolar das alunas. Além disso, a falta de financiamento adequado e de recursos suficientes muitas vezes limita a eficácia dessas políticas.

A pesquisa realizada por Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro e Tania Portela (2023) sobre a aplicação da Lei 10.639/03 *A atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, nos mostra a ausência de financiamento e de equipe com formação e atuação específica para o trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais – EREER e a aplicação da lei foi relatada pelas Secretarias Municipais de Educação.

Outro aspecto crítico apontado pelas autoras é a ausência de uma abordagem direcionada a essas realidades sociais de cada secretaria na formulação de políticas educacionais. As políticas públicas se concentram em aspectos específicos do sistema educacional, como currículo, avaliação ou formação de professores/as, sem

²² A Lei nº 10.639 de 09 de janeiro do ano de 2003 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, estabelecendo, no artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada. Esse marco legal, é resultado de décadas de luta do movimento negro e representa um direito conquistado para toda a população brasileira (Benedito; Carneiro; Portela, 2023). De acordo com a Lei nº 10.639/2003 os conteúdos de “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, deverão ser trabalhados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2003).

levar em consideração o contexto mais amplo em que os alunos e as alunas estão inseridos/as. Essa constatação evidencia um descumprimento no que prevê a legislação e a falta de fiscalização diante da garantia desses direitos e ainda de renovação das políticas de educação voltadas para as EREER nos últimos anos, consequências do desmonte e retrocesso na conquista de direitos e políticas sociais na luta antirracista.

Esse cenário resultou no aumento das desigualdades, da pobreza extrema e na intensificação de práticas racistas na sociedade, afetando particularmente o setor educacional. Como citado pelas autoras, durante a pandemia e, no período subsequente, esse contexto agravou a evasão e exclusão escolar, além de acentuar a distorção idade-série/ano entre estudantes negros e negras (Benedito; Carneiro; Portela, 2023).

Observamos uma responsabilização para as famílias e alunas que estão em situação de evasão escolar, sem muitas vezes considerar que alguns motivos que levam a evasão e que são traçados para elas no seu histórico de insucesso escolar. Quando uma aluna se vê diante de um histórico de dificuldades de aprendizagem ao longo de um período, isso pode fazer com que ela comece a perceber que não conseguirá alcançar os benefícios que a Educação prometeu, como ingressar no mercado de trabalho com um emprego que lhe garanta alguma seguridade social. As vantagens da escolarização parecem funcionar apenas para aqueles/as que conseguem acompanhar ou superar a média de desempenho acadêmico. Para as que se encontram abaixo desse padrão, a escola pode se tornar um espaço de exclusão gradual, que opera sobre seus corpos e suas experiências até que eventualmente desistam de continuar estudando (Ratusniak, 2019).

Essa problematização aponta para uma realidade na qual o sistema educacional falha em atender às necessidades das alunas que não se encaixam no padrão de desempenho esperado, decorrente dos racismos presentes na escola e na sociedade. Conforme retratada a pesquisa de Geledés (2021), as meninas negras recebem menos atenção de profissionais da escola, pois frequentemente percebidas como mais maduras e autossuficientes, num processo de adultização. Essa desigualdade no tratamento, que se traduz em uma diferença na qualidade das práticas de ensino, pode resultar na destruição da sensação de pertencimento e potência em aprender, mesmo entre aquelas com desempenho acadêmico alto ou moderado, principalmente se forem alunas negras.

Para essas alunas, as dificuldades de aprendizagem podem levar a uma sensação de desesperança e desengajamento com a escola. A pesquisadora Ratusniak (2019) problematiza que o desempenho escolar está ligado diretamente ao pertencimento aos espaços de aprendizagens e ao reconhecimento como uma pessoa que aprende na escola. Se isso não acontece, esses sentimentos se intensificam, o que faz com que a saída da escola seja uma alternativa para escapar a essa condição de estar no lugar de quem não aprende.

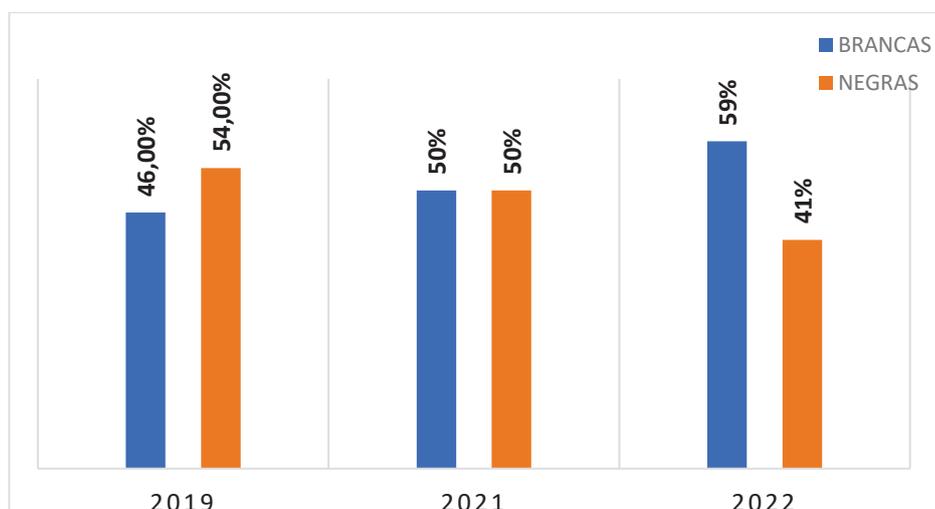
Nesse sentido, as alunas que apresentaram, por exemplo, o desinteresse como motivo para não frequentarem a escola, são aquelas que já observaram que não se encaixam nas expectativas produzidas para elas. Tomam consciência de como se dão as oportunidades no meio social, que são “influenciadas por uma série de fatores econômicos, políticos e culturais” (Ratusniak, 2019, p. 209). Reconhecem que as oportunidades não dependerão exclusivamente dos seus esforços quando estamos diante de desigualdades raciais e de gênero estruturadas que não lhes permitem construir sonhos e projetos de vida, como o avanço na escolarização.

Compreendem que o sucesso, inclusive no mercado de trabalho, não é uma questão de esforço individual, mas que também é influenciado por fatores como o racismo e o sexismo estruturais, sobre os quais elas têm poucas possibilidades de lutar. Nesse sentido, a aparente falta de vontade ou desinteresse dessas alunas pode ser entendida como um efeito das discriminações que limitam as perspectivas reais de ascensão social oferecidas pelo sistema educacional.

Ao problematizarmos o histórico de fracasso escolar das alunas, voltamos nosso olhar sobre sua trajetória, que mostra como o racismo é um elemento que produz a evasão escolar. O desempenho das alunas é marcado por expectativas de bons comportamentos, que as nomeiam como mais esforçadas e dedicadas como bem problematiza Carvalho (2001), mas nunca como inteligentes.

O gráfico abaixo ajuda-nos a compreender as relações entre o fracasso escolar das alunas e a raça, considerando cada uma das condições que produz essa categoria. Mostra que o histórico de reprovações anteriores se apresenta de maneira mais intensa nas alunas negras. Lembramos que o percentual dessa população na região pesquisada é de 16,5%:

GRÁFICO 4 – ALUNAS REPROVADAS POR NOTA SEGUNDO A RAÇA/COR



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Percebemos que o percentual de alunas reprovadas por nota em 2019 é maior nas alunas negras, em 2021 é igual e em 2022 é menor. A falta de dados sobre o total de alunas negras e brancas na região nos impossibilita de fazer uma análise mais refinada para entender esses percentuais abordando especificamente cada população. Para nos aproximarmos dessa análise e termos uma ideia do impacto do racismo na aprovação ou reprovação, precisamos considerar que, para 1 aluna negra reprovada, deveriam ter 4 alunas brancas, ao analisarmos que 16,5% é quase 20%.

Em nosso levantamento bibliográfico localizamos apenas os trabalhos de Marília de Carvalho (2001, 2004 e 2005) que discutiam o fracasso escolar a partir dos marcadores raça e gênero, apontando que os critérios de avaliação se flexibilizam conforme a raça e o gênero, deixando as alunas e as crianças negras em uma condição desfavorável em comparação com os alunos brancos.

No PETRA, estamos iniciando pesquisas que se debruçam especificamente sobre a condição das alunas negras. Ratusniak (2021) aponta que há um percurso de reprovações e desistências que escondem um processo de expulsão dessas alunas. Pereira e Ratusniak (2021) também apontam para a evasão escolar das alunas negras argumentando que a mesma é produzida por micropunições existentes na escola, materializadas nas diversas formas de avaliação que resultam na reprovação.

No ERE implementado durante a pandemia da Covid-19 é importante ressaltar que o percentual de reprovação das alunas negras ficou igual ao das alunas brancas,

caindo para 41% em 2022. Uma hipótese é que, nesse período, os critérios de avaliação mudaram: estavam relacionados à participação nas aulas e à entrega das atividades, mesmo que essas não estivessem totalmente resolvidas ou feitas da forma adequada, ou ainda com a garantia de que tivesse sido realizado pela própria aluna. Também podemos inferir que nem todas tiveram possibilidade de ter intervenções mais individualizadas para conhecer melhor as condições nas quais estavam estudando e saber os motivos pelos quais não participavam das aulas ou não entregavam materiais impressos. Ou seja, os critérios de aprovação foram flexibilizados e havia recomendação de que alunos e alunas não fossem prejudicados pelas condições nas quais as escolas trabalharam durante os anos de 2021 e 2022. Na busca nos documentos orientadores da SEED, não encontramos nenhum que tratasse especificamente essa questão.

Vamos analisar neste momento a reprovação por frequência, também conhecida como desistência. Já discutimos anteriormente que a mudança nos critérios para atribuição da frequência (participar das aulas online, entregar as atividades impressas) fez com que o número de alunas em situação de evasão em 2021 e 2022 diminuísse. Porém, isso não fez com que a situação das alunas negras mudasse.

A reprovação por frequência e/ou desistência acontece quando a aluna ultrapassa o limite de 25% de faltas, configurando no abandono escolar. Ao analisarmos as informações sobre essa condição, percebemos um tipo de condição que prejudica o processo de ensino e aprendizagem, mas que necessariamente não configura a reprovação, que vai ser caracterizada somente no final do ano. Até lá, esse aluno ou essa aluna infrequente, com faltas alternadas, mas que quase nunca são contínuas por mais de sete dias, será chamado/a de “pula-pula”:

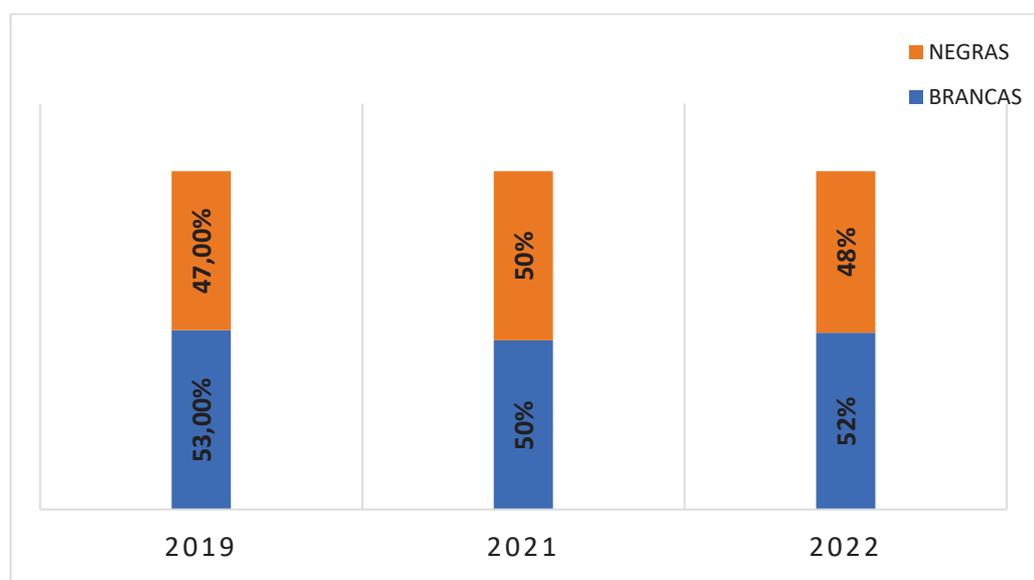
“E hoje nós temos um terceiro grupo de alunos/as que surgiram pós pandemia, que são os chamados alunos/as “pula-pula”. É que eles/as não estão efetivamente numa situação de abandono ainda. Efetuaram a matrícula, são alunos/as, frequentam, mas não há uma frequência regular. São aqueles alunos/as que são candidatos/as a se tornarem alunos/as no processo de evasão ou de abandono escolar”.

Aqui, percebemos mais um efeito da pandemia na vida escolar das/os alunas/os, configurando novo perfil que também passa a estar na mira do judiciário:

o/a infrequente "pula-pula". Essa figura passa a ser monitorada porque ela encerra em si um risco: de ser evadida/o. Por isso, passa a ser vigiada pelo Projeto Combate à Evasão Escolar e pela Rede de Atenção Psicossocial.

Vejamos a relação entre a reprovação por frequência das alunas e a raça.

GRÁFICO 5 – ALUNAS REPROVADAS POR FREQUÊNCIA E/OU DESISTÊNCIA SEGUNDO A RAÇA/COR



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Em 2019, o percentual de alunas negras que desistiram era de 47%, em 2021 aumenta para 50% e em 2022 cai para 48%. A pesquisa do Geledés (2021, p 108) destaca que as alunas negras tiveram o acesso ao direito à Educação prejudicado durante a pandemia, indicando as condições que materializaram esse prejuízo.

a maioria das pessoas responsáveis pelas famílias negras estavam trabalhando presencialmente desde o início da pandemia e as meninas negras passaram a assumir mais responsabilidades domésticas; as famílias que não têm acesso à Internet são negras; as que usam Internet móvel/pacote de dados e por acesso compartilhado/comunitário são negras e inter-raciais; as famílias brancas acessam Internet a cabo/banda larga com Wi-Fi; o computador é utilizado por 63,64% das famílias brancas e por 23,81% famílias negras; o principal mecanismo de acesso às redes para as famílias brancas é o computador, e para as famílias negras é o celular; docentes consideram como os principais impactos da pandemia em estudantes negros(as): reprovação, evasão e mudança da cultura escolar; docentes consideram como os principais impactos da pandemia na escolarização das meninas: aumento da violência e violação de direitos, evasão escolar e aumento das desigualdades sociais.

É necessário lembrar aqui que, até o momento, não pudemos ter acesso aos dados das alunas de gênero e raça dos municípios pesquisados. Por isso, um olhar rápido ao gráfico nos faz perceber que o índice de desistência entre alunas brancas e negras é quase o mesmo. No entanto, uma análise mais cuidadosa precisa ser feita, pois precisamos considerar que o índice de alunas negras na região é 16,5%. Quando ajustamos o percentual de reprovação por frequência para refletir esta proporção (o aceitável seria 1 aluna negra a cada 4 alunas brancas), torna-se evidente que as alunas negras estão significativamente mais propensas a estar nessa condição de fracasso escolar, quando comparadas às brancas. Esta disparidade sublinha as desigualdades que continuam a afetar as alunas negras, resultando em taxas de reprovação mais altas que configuram elemento que poderá produzir a desistência.

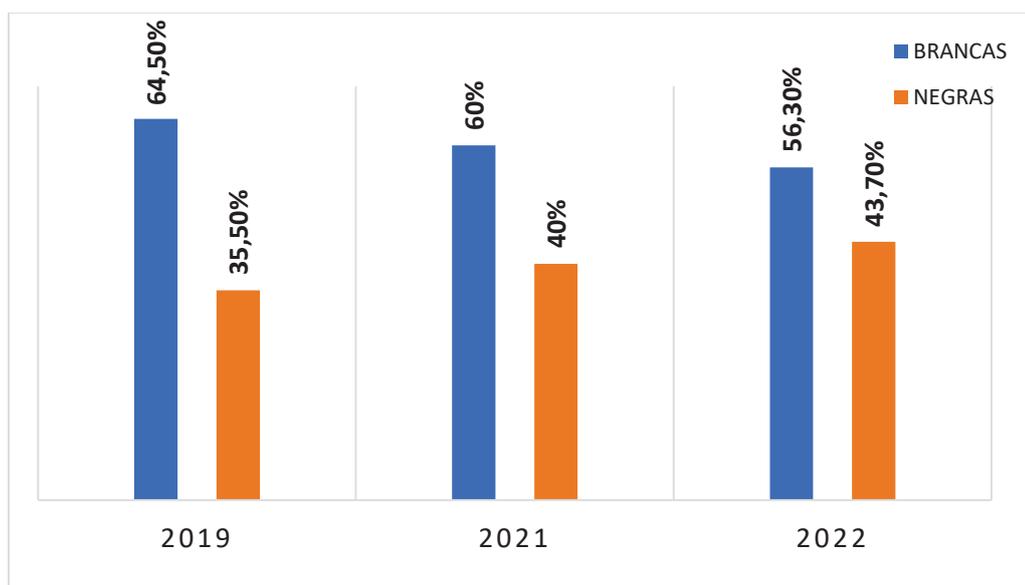
Passaremos a problematizar a aprovação por Conselho de Classe que também consideramos um elemento que produz o fracasso escolar. Marília de Carvalho (2004, 2005) aponta que a avaliação das professoras é permeada por um viés de raça e gênero. Suas pesquisas apontam que há uma tendência enegrecer crianças que se autodeclararam brancas, mas que não tinham desempenho considerado adequado para a série (Carvalho, 2004). Também ressaltam que as alunas com desempenho esperado não são nomeadas como inteligentes, mas sim como esforçadas ou caprichosas (Carvalho, 2004). Esse viés de gênero na avaliação também é apresentado por Ratusniak e Panassolo (2022).

O Conselho de Classe é um espaço de avaliação no qual docentes e equipe pedagógica decidem quem deve ter mais uma chance, ou seja, quem não conseguiu a nota mínima para aprovação, mas tem o potencial para acompanhar o processo de aprendizagem do ano seguinte. Esse órgão colegiado é fundamentado pelo Projeto Político Pedagógico – PPP e também através do Regimento Escolar. A reunião do Conselho de Classe é o momento pensado e definido em calendário escolar para discutir, avaliar as ações educacionais (Silva, sem data).

Marta Betanes da Silva (sem data) realizou uma pesquisa em uma escola do Estado do Paraná, referente a organização, objetivo e a função do Conselho de Classe. A autora problematiza em sua pesquisa que esse órgão em muitas situações é restringido apenas para tratar de aprovações e reprovações dos/as alunos/as, desconsiderando práticas pedagógicas que fragmentam o processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, a escola que pesquisou apresenta essa visão equivocada dos Conselhos de Classes, espaços nos quais não se avalia e nem se

questiona as ações pedagógicas, não considerando todas as singularidades dos alunos e das alunas e seus processos de aprendizagem, prevalecendo o foco nas dificuldades, condição que justificaria as reprovações.

GRÁFICO 6 - ALUNAS APROVADAS POR CONSELHO DE CLASSE SEGUNDO A RAÇA/COR



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Esse gráfico mostra o percentual de alunas aprovadas por Conselho de Classe, segundo a raça. Nele, identificamos que há uma tendência de aprovação diferente entre alunas brancas e negras, o que revela a presença de desigualdades no processo de avaliação.

Quando voltamos nossos olhares para as análises apresentadas nesses gráficos, percebemos um percurso trilhado por essas alunas onde o histórico de fracasso escolar acaba sendo evidenciado, marcado por vários questionamentos que nos permitem refletir sobre os fatores que antecedem a decisão pela não aprovação no Conselho de Classe: essas alunas tiveram o direito assegurado da aprendizagem? O que aconteceu nesse percurso que elas não alcançaram a nota? Quais eram as condições de aprendizagem ofertadas para elas? Por que o percentual de alunas negras que não alcançaram notas mínimas necessárias para aprovação é tão alto, ultrapassando o das alunas brancas, mesmo elas sendo um percentual muito menor? Se as alunas negras reprovam mais, por que elas não são beneficiadas em maior frequência nas aprovações pelo Conselho de Classe? Situações oriundas desses

questionamentos nos permitem compreender que a decisão em aprovar ou não uma aluna por Conselho de Classe é construída por critérios que são influenciados pelo racismo e sexismo estrutural.

As problematizações sobre reprovação por nota, frequência, aprovações por Conselho de Classe e situações de infrequência nos mostram que as trajetórias das alunas, e de maneira mais intensa das alunas negras, tanto antes quanto durante a pandemia, são marcadas por situações e condições que não lhes ofereceram a garantia do direito a estar frequentando a escola e aprendendo, o que mostra que a evasão é um fenômeno produzido.

Os efeitos dessa trajetória de fracasso escolar podem ser materializados na situação da matrícula no período das audiências extrajudiciais ou do contato feito individualizado pela equipe do Projeto Combate à Evasão Escolar, no período de isolamento social da pandemia. De acordo com nossa análise, identificamos que no ano de 2019, do total de 190 alunas em situação de evasão que responderam ao questionário, 92 apresentavam registro de matrículas no SERE e 72 alunas estavam sem matrículas, sendo que não havia informação para 26 delas. No ano de 2021, das 15 alunas contatadas, não temos informação de 2. Do restante, 3 alunas estavam matriculadas e 10 não tinham matrícula. Já em 2022, das 43 alunas, temos dados de 34, sendo que 16 alunas tinham registro de matrículas e 18 não. Esses dados nos mostram que, do total de alunas convocadas, mais da metade estava em situação de evasão de acordo com a classificação do INEP (não renovar matrícula no ano seguinte) apontada no capítulo 2. Isso sinaliza um efeito dessa condição de aluna “pula-pula”, pois nos anos anteriores, as audiências faziam com que retornassem, mas isso não significa que permanecessem estudando, pois mais da metade não efetivou a matrícula no ano seguinte.

Chama-se atenção ao fato de que nos anos de 2021 e 2022 o número de não matriculadas é maior. Se em 2019 era 43,9%, em 2021 passa a ser 66,6% e em 2022 diminuiu para 52,9%. Podemos perceber que menos alunas que estavam em situação de evasão se matriculam em 2021, ano posterior a implementação do ensino remoto emergencial, o que é um efeito das condições impostas pela pandemia já discutidas anteriormente.

Quando analisamos a não efetivação da matrícula por raça, damos materialidade ao racismo estrutural operando na produção da evasão. Consideramos

para essa análise somente as alunas que tinham dados sobre a não renovação da matrícula e a raça/cor. A tabela abaixo mostra as informações encontradas:

TABELA 15: NÃO RENOVAÇÃO DA MATRÍCULA SEGUNDO A RAÇA/COR

Raça/Cor	2019	2021	2022
Branca	40	4	6
Negra	22	6	12
Não declarada	1	-	-

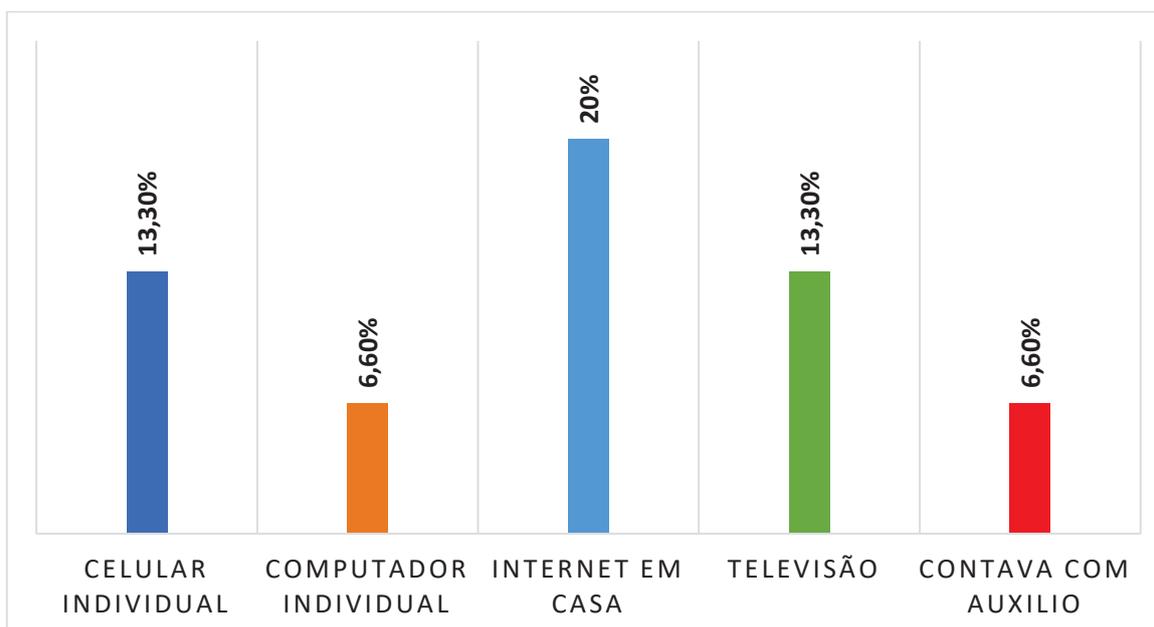
FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Destaca-se o alto número de alunas negras sem matrículas. Mesmo em 2019, onde o total de alunas brancas é quase o dobro das negras, é preciso lembrar que a população de alunas negras matriculadas na região é de 16,5%. Logo, para cada aluna negra, deveria haver 4 brancas sem matrícula. Os dados de 2021 e 2022 mostram uma condição muito mais desfavorável para quem é negra, pois ultrapassa o número de brancas, chegando ao dobro. Esses dados exemplificam como o contexto pelo qual essas alunas passaram pela pandemia, tão bem descritos pela pesquisa do Geledés (2021), produziram desvantagens e barreiras na sua escolarização.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial não ocorreu de forma homogênea, e as disparidades socioeconômicas apareceram na possibilidade de participar das aulas online ou de realizar as atividades impressas. As respostas das alunas nos revelam as diferentes realidades enfrentadas, desde a falta de acesso à internet e equipamentos adequados até as dificuldades emocionais mencionadas na entrevista, decorrentes do contexto imposto pela pandemia. Assim, torna-se imprescindível problematizar não apenas o modelo de ensino adotado durante a pandemia, mas também as condições estruturais que impactam diretamente a vida das alunas.

Vejamos a seguir as condições que as alunas tiveram para estudar no ensino remoto emergencial no ano de 2021:

GRÁFICO 7 – CONDIÇÕES QUE AS ALUNAS TINHAM EM CASA PARA PARTICIPAR DO ENSINO REMOTO NO ANO DE 2021



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Pode-se notar pelo gráfico que poucas alunas em situação de evasão puderam se beneficiar das explicações feitas pelas professoras e professores nas aulas online ou gravadas que eram transmitidas pela TV, bem como acessar os materiais no Google Classroom²³. Destaque para o percentual baixo de equipamentos individuais (celular e computador), bem como o pouco acesso ao material apresentado pela TV. No segundo caso, cabe ressaltar a dificuldade em acessar o sinal nos canais nos quais as aulas eram transmitidas. Também chama a atenção que 20% dessas alunas tinham internet em casa, mas não sabemos se essa internet era por pacote de dados ou banda larga. Se tivesse sido o primeiro caso, essa qualidade da internet compromete a velocidade de transmissão prejudicando a qualidade do vídeo e ainda consome rapidamente os dados. Precisamos também ressaltar que menos da metade dos questionários analisados traziam respostas para essas informações. Aqui, não sabemos se deixar essa questão vazia significava não ter esses equipamentos ou se ela não foi feita para as famílias e para as alunas.

²³ O Google Classroom também chamado Google Sala de Aula é um aplicativo gratuito projetado pelo Google. Auxilia professores/as e alunos/as a se comunicarem, pode ser usado para organizar e gerenciar atividades (André M. Coelho).

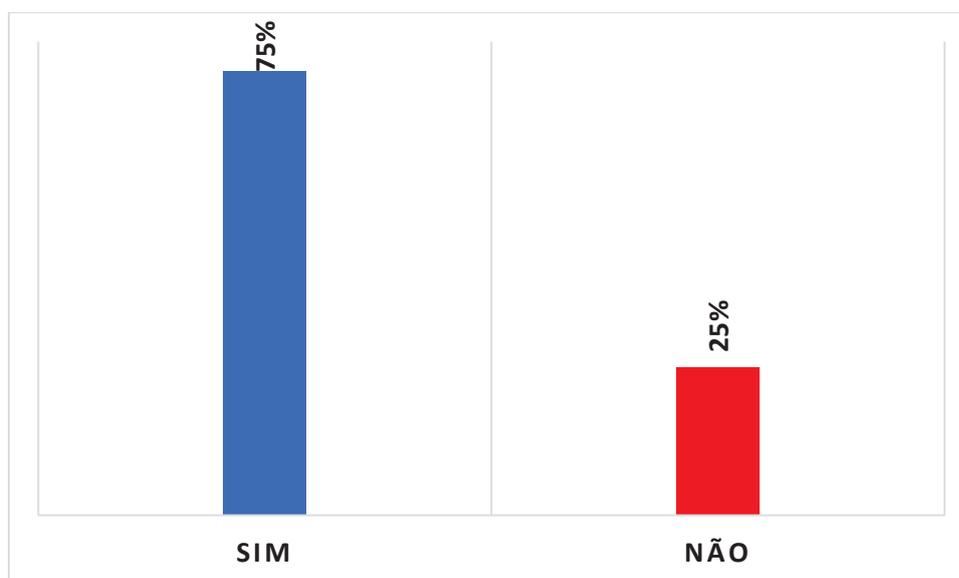
Esses dados são semelhantes aos apresentados por Célia Ratusniak e Vanderlete Pereira da Silva (2022) a partir das informações disponibilizadas pelo INEP em 2021, em que as autoras apontam que somente 4% dos/as alunos/as assistiram aulas transmitidas ao vivo pela TV e 19% tiveram acesso às que foram gravadas. Na pesquisa do Geledés (2021), temos um contexto que apresenta a população geral, na qual 77% tinham celular próprio e 38% tinham computador individual. Aqui podemos perceber que não ter esses equipamentos é fator que pode ter influenciado na evasão das alunas.

Diante do panorama educacional instaurado pela pandemia, emergem múltiplos desafios que afetaram diretamente a participação das alunas nas atividades remotas. Entre os motivos apresentados por elas para o não acompanhamento dessas atividades, destacam-se algumas questões cruciais. Primeiramente, a falta de vontade pode ser interpretada como um sintoma da desmotivação gerada pela abrupta transição para o ensino à distância, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas mais engajadoras e adaptadas ao contexto remoto.

Ademais, a responsabilidade de cuidar de pessoas em casa, especialmente durante o período de isolamento social, impôs às alunas uma carga adicional de trabalho doméstico e de assistência familiar, o que limita significativamente sua disponibilidade para as atividades escolares. Além disso, a falta de condições de acesso à internet e equipamentos tecnológicos adequados constituiu uma barreira substancial para a participação efetiva nas aulas online, evidenciando as profundas desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade. A dificuldade em receber material impresso também se revelou como um entrave. Por fim, a necessidade premente de cuidar dos filhos e filhas emergiu como um fator determinante, especialmente para as alunas-mães que enfrentaram o desafio de conciliar os cuidados familiares com as demandas escolares. Esses motivos apresentados pelas alunas evidenciaram as múltiplas camadas de complexidade e as profundas desigualdades estruturais que permearam o cenário educacional durante a pandemia, contribuindo para o aumento da evasão escolar.

Com base nesse reflexo de desigualdades sociais e educacionais, o gráfico abaixo nos mostra o percentual de alunas que receberam atividades impressas.

GRÁFICO 8 – ACESSO DAS ATIVIDADES IMPRESSAS NO ANO DE 2021



FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

A pesquisa revelou uma série de indicadores que evidenciam as restrições do ensino remoto quando consideradas as condições socioeconômicas das famílias, diante da imposição dos sistemas de ensino para sua realização de forma virtual. Nesse contexto, surgiu como uma demanda urgente a garantia dos recursos necessários para que os/as estudantes pudessem acessar as ferramentas de educação à distância e para que as famílias acompanhassem o desenvolvimento educacional de seus membros. Essa necessidade refletiu a urgência de políticas públicas que visassem mitigar as desigualdades de acesso e promover a inclusão digital, de modo a assegurar que nenhum/a estudante fosse excluído/a do processo educacional em virtude de suas condições socioeconômicas (Geledés, 2021).

A pesquisa realizada pelo Geledés (2021) também apontou que o ensino remoto se revelou ineficaz para grupos de vulnerabilidade social, pois a maioria das famílias não dispuseram de equipamentos adequados para a realização das atividades escolares. Além disso, cerca de um quarto dos/das estudantes representados/as neste estudo não receberam materiais didáticos impressos. Embora tenham sido feitos investimentos em plataformas virtuais, os dados indicam que o acesso ao material impresso foi a estratégia mais abrangente até aquele momento. Tanto os/as profissionais da educação quanto as famílias não estavam preparados

para esse novo cenário, resultando em aproximadamente um terço dos estudantes que não realizam as atividades escolares, não possuíam um horário reservado para os estudos e não dispuseram de um espaço adequado para o aprendizado.

A realidade apontada nesta pesquisa pode nos auxiliar em estreitarmos nossos olhares para a realidade apresentada pelas alunas que responderam ao Questionário Evasão Escolar. O ensino remoto não garantiu a permanência de todas as estudantes na escola, e reconhecer isso é pensar e nos permitir questionar o porquê.

A imposição do isolamento social em virtude da necessidade de conter a propagação do vírus resultou no confinamento residencial, porém, as famílias brasileiras enfrentaram uma variedade de realidades distintas se agravando ainda mais nesse período. Nem todas estavam atravessando essa conjuntura com bem-estar social, pois muitas delas eram desassistidas em questões fundamentais, como acesso à renda, saneamento básico, alimentação e moradia.

Em outras palavras, o pleno exercício do direito à dignidade humana não se materializou para todos os/as cidadãos, impactando crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, que se encontravam em uma fase peculiar de desenvolvimento. Essa situação foi especialmente mais severa para as populações não brancas, como as comunidades negras e indígenas, que enfrentaram uma maior vulnerabilidade diante das adversidades socioeconômicas e estruturais (Geledés, 2021).

Com o fechamento dos CMEIs que ocorreu no ano de 2020, com base no Decreto nº 4320 de 23 de março de 2020, em resposta à necessidade urgente de isolamento social que visava proteger as crianças, suas famílias e os profissionais da educação dos riscos de contágio (Paraná, 2020). Essa situação trouxe à tona uma série de complicações que impactaram profundamente as famílias e a continuidade dos estudos das alunas, que ficaram sem rede de apoio para com os cuidados dos/as filhos/as, colocando-o de forma obrigatória o cuidado da família como prioridade.

Com o avanço da vacinação e a estabilização dos índices de contágio, iniciou-se um planejamento cuidadoso para o retorno gradativo das atividades presenciais nos CMEIs. Este retorno foi marcado por uma série de medidas rigorosas para garantir a segurança de todos os envolvidos. Protocolos de higienização, uso de máscaras, distanciamento social e a adaptação dos espaços físicos foram implementados para criar um ambiente seguro para as crianças e os/as educadores/as.

O retorno gradativo que ocorreu a partir do mês de setembro do ano de 2020, aprovado pela Deliberação CEE nº 05/2020 (Brasil, 2022), aconteceu de maneira faseada, priorizando inicialmente as crianças com maiores necessidades de acompanhamento e aquelas cujas famílias enfrentavam maiores dificuldades. Esta abordagem fez com que os CMEIs avaliassem e ajustassem continuamente suas práticas de segurança, aprendendo com a experiência e fazendo as modificações necessárias para aumentar a capacidade de atendimento de forma segura.

A reabertura dos CMEIs foi uma esperança para muitas famílias, representando não apenas o retorno a uma rotina mais estável, considerando a necessidade e a importância dessa modalidade na vida de muitas famílias que, por diferentes motivos, contam com essa rede de apoio no cuidado com as crianças, mas também a retomada de um espaço fundamental para o desenvolvimento infantil.

Segundo a pesquisa do Geledés (2021), a carência de dispositivos para a realização das atividades escolares, a dificuldade de acesso aos materiais didáticos e a falta de preparo para acompanhar o ensino remoto afetaram todas as famílias, mas com um impacto mais significativo sobre as famílias e as meninas negras.

Na próxima categoria, vamos apresentar todos os demais motivos que foram sinalizados no Questionário Evasão Escolar, mas que apresentaram uma frequência menor. Entendemos que eles nos permitem compreender os múltiplos contextos que produzem a evasão, e por isso os apresentaremos. Não faremos um aprofundamento teórico, devido às limitações impostas pelo tempo determinado para se fazer uma dissertação.

4.4 OUTROS MOTIVOS: A COMPLEXA TRAMA QUE PRODUZ A EVASÃO DAS ALUNAS

Nesse item, passaremos a problematizar sobre os motivos de menor frequência, mas que não podem ser invalidados, pois configuram situações que produzem a evasão escolar. São contextos que produziram um impacto profundo na vida das estudantes, influenciando suas decisões em relação à continuidade na escola, e que são os seguintes: falta de transporte, mudança de cidade, falta de condições, falecimento de familiares, trabalho, receio de contaminação pelo vírus da Covid-19, ameaças, brigas, problemas com professores/as e direção, expulsão e situações de bullying.

A tabela a seguir possibilita visualizar e compreender o número de alunas que passaram a ter um histórico de evasão escolar diante desses motivos. Podemos perceber que alguns estão relacionados a estrutura que deveria ser ofertada pelo Estado, outros aos efeitos da Covid- 19 na vida dessas pessoas, mas também às violências e aos desentendimentos entre colegas e com profissionais da educação:

TABELA 16: OUTROS MOTIVOS QUE APARECE COM MENOR PERCENTUAL

Motivos	2019		2021		2022	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Transporte	6	7,4%	-	-	3	7,1%
Mudança	4	4,9%	2	16,6%	3	7,1%
Falta de condições	5	6,1%	-	-	-	-
Falecimento de familiar	1	1,2%	-	-	-	-
Trabalho	1	1,2%	-	-	-	-
Receio da covid-19	-	-	1	8,33%	-	-
Ameaça	4	4,9%	-	-	3	7,1%
Bullying	3	3,7%	-	-	1	2,3
Brigas	2	2,4%	-	-	-	-
Expulsão	1	1,2	-	-	-	-
Problemas com professores/as e direção	8	9,8%	-	-	3	7,1%

FONTE: Questionário Evasão Escolar, 2019, 2021 e 2022. Elaborado pela autora.

Vamos discutir agora alguns desses motivos que julgamos mais relevantes para compreender essa complexa trama. Iniciaremos pelo transporte. Cabe ressaltar que a região pesquisada é atravessada pela Serra da Esperança, composta por municípios que possuem uma grande extensão territorial, com significativa população rural. Isso significa que dependem do transporte escolar para estudar, e que esse nem sempre é garantido ou se é, nem sempre isso acontece nas condições mais adequadas. Ratusniak (2019), ao pesquisar a mesma região, relata uma situação na qual o tempo de deslocamento de uma aluna-mãe da zona rural era de duas horas e meia para ir e duas horas e meia para voltar. Isso significa cinco horas de deslocamento, tempo que lhe trazia dificuldades adicionais, como por exemplo quem cuidaria da sua filha nesse período.

As respostas contidas no questionário revelam um emaranhado de circunstâncias que se interpõem no caminho dessas alunas, criando barreiras que

impedem e restringem-lhes o direito à permanência e ao prosseguimento da sua jornada educacional. Cada motivo apontado reflete não apenas uma adversidade individual, mas também uma complexa intersecção de condições que convergem para um contexto social, econômico e educacional mais amplo, onde a garantia de permanecer na escola poderia ser comprometida.

A obrigatoriedade escolar, embora seja um princípio fundamental para a democratização do acesso à Educação, se depara com um cenário desafiador quando confrontada com as condições aqui apresentadas, e que são um reflexo das desigualdades estruturais da classe, raça e gênero que permeiam a sociedade. Enquanto a legislação determina que todas as crianças e jovens devem frequentar a escola, a pesquisa mostra que existem obstáculos e alguns deles intransponíveis que enfrentam, e que as/os impedem de fazer uso desse direito.

Diante dos desafios recorrentes, é inegável a ausência de ações e práticas sistematizadas em larga escala, que garantissem a permanência e a aprendizagem para todas as alunas na região pesquisada. Ressaltamos que houve ações locais desenvolvidas pelo Projeto Combate à Evasão Escolar, já relatadas nesta dissertação e que favoreceram o retorno de muitas delas.

Também consideramos necessário reforçar a pouca frequência que o trabalho aparece como motivo da evasão das alunas: apenas uma vez em 2019, sendo inexistente em 2021 e 2022. Isso não significa que elas não deixaram de estudar porque trabalhavam, mas que nem elas, suas famílias, as escolas e o Projeto Combate à Evasão Escolar consideraram o cuidado como trabalho.

Na entrevista, podemos constatar que, quando o trabalho é motivo de evasão para os alunos, existe uma série de medidas tomadas para tentar fazer com que conciliem o trabalho e o estudo, o que não apareceu quando o motivo de evasão estava ligado ao cuidado:

*“os meninos principalmente ali pela idade de 15, 16 anos, eles querem trabalhar... nos atendimentos que nós fazemos, quando nós nos deparamos com um caso em que o adolescente está trabalhando, a gente tenta de todas as formas, de todas as maneiras, arrumar a vida daquele adolescente, para que ele trabalhe, mas que ele estude. Eu sempre coloco assim nas minhas falas. **A tua prioridade é você estar na escola.** Vamos tentar arrumar o horário, fazemos transferências de escola, só que às vezes*

não dá. Principalmente quem mora no interior, que depende de transporte, só tem aquela seriação naquele horário. Não tem o que fazer. E assim, é nessa idade ali dos 16, 17 anos, nós muitas vezes perdemos os alunos que trabalham. Nós perdemos uma batalha. Muitas vezes é desumano, porque aí eles não retornam. Ou se retorna, eles retornam ali algumas poucas vezes. Então isso é um entrave para nós. É um entrave bastante grande”.

Esse fragmento da entrevista mostra que o gênero é um elemento que produz diferença nas intervenções, não somente com relação a evasão produzida pelo trabalho, mas também aquela produzida pela reprovação ou pelo cuidado com a família, como já discutimos anteriormente. Ainda mostra a trama que compõe a evasão: se aparentemente o motivo apresentado era o trabalho, quando se faz uma intervenção mais individualizada, se descobre que pode ser o transporte, que não é oferecido em um horário compatível para se ir à escola, ou para levar as crianças na creche, ou ainda para frequentar aulas de recuperação de conteúdo.

A ausência de intervenções das redes de ensino voltadas para as necessidades comumente expressadas pelas alunas produz barreiras não somente para a garantia do seu direito à Educação, mas também para o seu desenvolvimento integral como cidadãs, haja visto que a própria sociedade coloca na escolaridade o caminho para a abertura de oportunidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Percorrer todo esse caminho para chegar até aqui, confesso que foi muito desafiador. Mas, por outro lado preciso também deixar registrado os universos de conhecimentos que foram possíveis que eu trilhasse. Isso sim é maravilhoso! São caminhos incríveis de descobertas e aperfeiçoamento profissional e pessoal. Os caminhos trilhados durante a realização do mestrado abriram-me novos horizontes que, de outra forma, permaneceriam invisíveis sem a minha imersão na pesquisa. Sinto-me honrada e exultante com o olhar de pesquisadora significativamente mais aguçado e empoderado.

As conclusões desta dissertação sintetizam os achados e reflexões desenvolvidas ao longo das análises e produção dessa pesquisa. Diante do panorama complexo e multifacetado apresentado, tornou-se evidente que a evasão escolar não pode ser compreendida apenas como um fenômeno isolado, mas sim, como resultado de uma série de fatores interrelacionados que perpassam as dimensões sociais, econômicas e educacionais.

A análise realizada no Capítulo 1 evidenciou, apesar de todos os esforços em localizar trabalhos, uma lacuna significativa de pesquisas que abordassem especificamente a evasão escolar das alunas. Nas poucas encontradas, foram identificados diversos motivos que contribuem para esse fenômeno: a necessidade de trabalhar, questões familiares como a ausência de acompanhamento escolar, o trabalho do cuidado (com irmãos/irmãs, maridos, filhos e filhas, pessoas idosas, doentes), a falta de recursos financeiros para transporte, compras de materiais, a exposição à violência, o desinteresse nas aulas, a presença de professores e professoras desmotivados/as, o envolvimento com drogas, más influências e experiências de bullying. Até aqui, esses motivos estão relacionados as condições e aos modos de vida das alunas e suas famílias. Poucos trabalhos mencionam estratégias específicas que contemplem ações e práticas voltadas para as questões de gênero e raça e menos ainda que apontam o fracasso escolar como um elemento que produz a evasão.

No Capítulo 2, buscamos delinear o início da judicialização da evasão escolar, ocorrido em 1940 com a inclusão do abandono intelectual no Código Penal, e sua expansão ao longo das décadas, destacando que esse processo não se restringe apenas à educação, mas também se estende a outras áreas que compõem a Rede

de Atenção Psicossocial. Essa rede é estruturada para garantir os direitos da criança e dos adolescentes compostas por várias instituições, dentre elas o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Vara da Infância e Juventude, Família e Anexos, a Secretaria de Educação. Elas estruturam todo um aparato composto por leis, diretrizes, decretos e portarias que normatizam o controle da frequência. Percebemos que esse aparato vem se estendendo nos últimos anos, produzindo vários programas que objetivam “combater a evasão escolar”, mas que não produzem ações, práticas e políticas voltadas especificamente para as questões de raça e gênero, e suas relações com a produção do fracasso e conseqüentemente da evasão escolar.

No período específico da pandemia, houve um recuo significativo do controle da frequência, que passou a ser feita pela presença nas aulas online e pela entrega das atividades impressas. As análises de documentos evidenciaram que não haviam recomendações específicas sobre os critérios que deveriam ser aplicados nesse controle, como as atividades estarem resolvidas de maneira adequada, se entregar a atividade em branco era contado presença, se o simples fato de acessar a aula online já era suficiente. O que percebemos é que houve muita desigualdade nas condições (ter um celular ou computador para cada estudante, ter alguém que auxiliasse nas explicações, ter transporte para buscar as atividades), o que fez com que as escolas flexibilizassem esses critérios para não prejudicar os alunos e as alunas, o que fez com que diminuísse o número de evasões.

Também percebemos um recuo na judicialização, pois o isolamento social imposto em 2020 fez com que o Projeto Combate à Evasão Escolar fosse suspenso. Também houve uma modificação nos critérios para instaurar os processos por abandono intelectual, decorrentes das desigualdades mencionadas acima.

No Capítulo 3, problematizamos a evasão escolar sob uma perspectiva interseccional, considerando os marcadores de gênero e raça, o que se revelou é de extrema importância para esta pesquisa. As experiências das alunas nas escolas são produzidas não apenas por questões de gênero, mas também por fatores relacionados à raça, que produzem opressões que resultam na evasão escolar. A abordagem interseccional permitiu compreender as dinâmicas sociais e estruturais que produziram discriminação e desigualdade. Essa perspectiva nos ofereceu uma visão mais ampla e crítica sobre os múltiplos fatores que influenciaram a trajetória escolar das alunas da região pesquisada.

Por fim, no último capítulo, discutimos os motivos que contribuíram para a evasão escolar e o perfil dessas alunas, e também os deslocamentos desses elementos no período da pandemia. As análises demonstraram que as alunas enfrentaram desafios específicos e, muitas vezes, invisibilizados, que vão desde a sobrecarga de responsabilidades domésticas e do cuidado com a família, até a falta de condições adequadas ofertadas pelo estado. Além disso, o viés de gênero e raça revelou-se como um determinante crucial que exacerbou as vulnerabilidades e as desvantagens vivenciadas por essas alunas.

O ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia do Covid-19, produziu ainda mais as desigualdades já existentes no sistema educacional. As análises das informações mostram que as condições de acesso foram diferentes, o que produziu barreiras e privilégios. Em nenhum documento analisado, houve algum tipo de orientação que sinalizasse especificamente as condições específicas das alunas relacionadas ao trabalho do cuidado, ou que discutisse os elementos que poderiam produzir o desinteresse, ou ainda estratégias a se utilizar com quem não estava entregando as atividades, quem as entregava sem resolvê-las ou incompletas, e ainda para quem não estava acessando as aulas online ou resolvendo as tarefas no ambiente virtual.

Apesar de não haver orientações explícitas, o Projeto Combate à Evasão Escolar fez um esforço para compreender os motivos da evasão, e tentar auxiliar nas dificuldades encontradas. Como exemplo disso, citamos a campanha para arrecadar celulares, que foram distribuídos para quem estava em situação de evasão escolar ou em risco de nela adentrar, pois constatou a escassez de recursos tecnológicos e acesso à internet. Apesar do acesso que o celular permitia, isso não significou ter as mesmas condições de quem tinha um computador, e que podia escrever seus trabalhos em editores de texto, em tela maior, que podia abrir janelas simultaneamente, ver de maneira mais nítida as apresentações das aulas.

Uma condição que apareceu como motivo para evasão nos três anos analisados foi o trabalho do cuidado, que possui especificidades antes e depois da pandemia. As respostas das alunas e de suas famílias, sinalizadas no preenchimento do Questionário de Evasão Escolar destacam que a sobrecarga de responsabilidades domésticas e de cuidado com a família foi exacerbada pelo confinamento da pandemia, somando-se às barreiras educacionais já existentes. Se antes da pandemia, mesmo que de maneira reduzida, algumas alunas-mães haviam

conseguido vagas em creches, nesse referido período o cuidado passou a ser exclusivamente delas, somando-se ao cuidado com outras pessoas que também tinham algum nível de dependência (pessoas doentes, com deficiência, idosas) como estavam em casa, também havia situações em que eram acionadas para limpar a casa, fazer comida, outros trabalhos domésticos ou ainda auxiliar irmão ou irmãs nas tarefas escolares. Essas condições produziram uma dificuldade em acompanhar as aulas online ou em ter tempo para fazer as atividades impressas.

Somadas a essas condições, podemos incluir a falta de orientações individualizadas, que permitiriam que as alunas tivessem explicações ou tirassem suas dúvidas com relação as atividades fornecidas tanto online quanto impressas. Também podemos somar a elas as condições nas quais foi implementado o ensino remoto emergencial, que não permitiram um processo de formação, tanto na esfera técnica (como criar salas virtuais, como fazer atividades adequadas às especificidades do ensino remoto emergencial, como potencializar os recursos mais utilizados como WhatsApp), pedagógica (como construir e encaminhar estratégias de ensino com os recursos disponíveis, como avaliar diante de um cenário de desigualdades tão grande, planejamento de mecanismos de recuperação de conteúdo para quem não estava conseguindo participar das atividades do ensino remoto emergencial) e interpessoal (sensibilização pelos efeitos da pandemia na Saúde Mental e na produção das desigualdades já mencionadas).

A partir da análise dos dados, a pesquisa também nos possibilitou construir uma análise, considerando aspectos como raça, histórico de fracasso escolar e os motivos, analisando os que foram mais frequentes nesse período: o trabalho do cuidado e o desinteresse, fundamentais para compreendermos as complexas dinâmicas que produzem a evasão.

No ano de 2019, o cuidado com pessoas da família (34,2%) foi o motivo mais recorrente apresentado pelas alunas, fazendo com que elas deixassem de ocupar os espaços da escola. Nessa categoria, estavam descritas a gravidez (22,2%), a maternidade (11,1%), o casamento/união estável (16%) e a não autorização do companheiro (3,6%).

No ano de 2021 em decorrência da pandemia do Covid-19, o motivo que mais se evidencia é o desinteresse com 80% e o cuidado com a família aparece em segundo lugar com filhos/as pequenos/as (33,2%).

No ano de 2022, os motivos que apresentaram maior índice de contribuição para a evasão escolar foram o cuidado com a família e a falta de interesse ambos com 13,9 %.

Percebemos um deslocamento nos motivos entre os três anos. Se em 2019, a maior parte se relaciona ao cuidado com a família, em 2021 o desinteresse aparece como maior causa, igualando em 2022. Nos chamou atenção o aumento do desinteresse no ano de 2021, ano em que ainda as escolas permaneceram fechadas por um período considerável. Mesmo com a reabertura, até o mês de novembro do referido ano, as famílias poderiam optar entre o ensino presencial e o remoto.

Também temos que considerar aqui a reabertura dos CMEIs que permitiu que as alunas compartilhassem o cuidado das crianças pequenas, porém isso não significou que elas “se interessassem” mais pela escola. Percebemos que esse desinteresse pode ter sido produzido pelas condições nas quais o ensino remoto aconteceu na região, mas também pelo próprio cenário da pandemia, que aproximou o risco da morte, a convivência com o luto e as situações de violência de gênero.

Essa realidade nos mostra que a evasão escolar em função do trabalho do cuidado, essa realidade nos mostra que as escolas e a Rede de Atenção Psicossocial precisam compreender e considerar todo esse cenário, reconhecendo todas as dificuldades que as alunas e mais especificamente as alunas-mães encontraram durante a pandemia, mas também fora desse período.

As análises dessa dissertação somadas as do PETRA mostram que é preciso reconhecer a situação delas em sua totalidade, como estudantes e como mães. Também evidenciam como vai se apagando a figura da aluna; em seu lugar vai se evidenciando unicamente o de mãe. Esta dinâmica de invisibilização das alunas foi e é agravada pela ausência de políticas públicas que ofereçam suporte e amparo para que essas jovens possam continuar seus estudos. Sem esse apoio, estudar torna-se segundo plano, sobrepujado pelas demandas inescapáveis do cuidado familiar.

Com relação ao histórico de fracasso escolar, percebemos outro deslocamento relacionado ao perfil das alunas em situação de evasão. Se em 2019 mais da metade já tinha histórico de reprovação, em 2021 e 2022 esse índice diminuiu bastante, porque houve mudanças nos critérios de avaliação.

A análise metódica dos dados referentes ao histórico de fracasso escolar revelou um panorama inquietante que é um elemento importante na produção da evasão escolar das alunas. A trajetória de exclusão não se manifesta de maneira

abrupta, mas sim através de um conjunto de práticas e decisões que, gradualmente e ao longo dos anos, carimbam estas alunas com as marcas da evasão escolar.

As aprovações por Conselho de Classe, muitas vezes vistas como uma segunda chance, emergem como um indício do desalinhamento entre as expectativas institucionais e as necessidades individuais das estudantes. Ele compõe mais um dos elementos que produzem os encaminhamentos para outros serviços como a Sala de Apoio, Classe Especial e a Salas de Recursos Multifuncionais, e que vão delineando uma trajetória de fracasso escolar, “empurrando” essas alunas para fora das escolas. Assim, compreendemos que este percurso revela mecanismos que se configuram como etapas de um processo gradual de expulsão. Essas alunas não se evadem voluntariamente da escola. Ao contrário, são sistematicamente empurradas para fora dela, a partir de práticas e discursos que silenciam suas vozes, destrói a sensação de pertencimento e a sua potência em aprender, delegando para elas a responsabilidade sobre o fracasso escolar.

Esse cenário tomado a responsabilidade pelo trabalho do cuidado produz um contexto que explica a produção da evasão escolar das alunas. Ressaltamos que a responsabilidade pela garantia dos direitos é uma obrigação compartilhada pela família, Estado e sociedade, conforme aponta a Constituição, o ECA e a LDBEN. Isso significa corresponsabilidade pelo cuidado.

A insuficiência de vagas em creches, especialmente aquelas compatíveis com os horários escolares das alunas-mães, constitui um obstáculo significativo que impede a permanência e a continuidade dos estudos dessas jovens. Os trabalhos aqui citados mostram que as alunas, frequentemente, reportam um sentimento constante de julgamento opressivo, expressado através de falas proferidas como “ninguém mandou ela engravidar”, “nunca teve interesse em estudar”, “as alunas que engravidam são fracassadas”. Tais narrativas não apenas reforçam as desigualdades estruturais de gênero na educação, mas também culpabilizam injustamente as alunas pela evasão escolar, escondendo a não garantia de direitos. Esses discursos são emblemáticos em uma sociedade que, ao mesmo tempo que coloca a maternidade como uma função inerente às mulheres que as tornaria completas, discrimina as que ousam vivenciar numa idade que não foi determinada pela norma, penalizando-a como única responsável pelo trabalho do cuidado.

A análise dos dados nos mostrou que a evasão escolar é resultado de uma produção de práticas e discursos, resultado de um processo contínuo e sistemático

de exclusão, nos quais as alunas são, pouco a pouco, privadas de seu direito à educação, até que se desinteressam da escola.

Mesmo diante das aparentes preocupações governamentais e das iniciativas que buscam monitorar a frequência escolar dessas alunas, como as mencionadas nesse trabalho, tais ações se mostram insuficientes. Ferramentas de controle de frequência, por si só, não asseguram o acesso e a permanência. Essas medidas, não têm conseguido abordar a complexidade das causas da evasão das alunas, funcionando quase sempre como mecanismos de vigilância que não resultam em políticas de permanência.

Por fim, terminamos essa dissertação com uma notícia que é um alento e uma esperança para quem pesquisa, para as mulheres e para as alunas. No dia 03 de Julho de 2024, enquanto estávamos finalizando essa dissertação, soubemos que o governo enviou para votação no Congresso Nacional um Projeto de Lei sobre a Política de Cuidado (PL 27972/22) que garante direitos e políticas públicas para pessoas que cuidam de forma voluntária ou remunerada. A Política Nacional de Cuidados objetiva “garantir os direitos tanto das pessoas que necessitam de cuidado quanto das que cuidam, com especial atenção às desigualdades de gênero, raça, etnia e territoriais, além de promover as mudanças necessárias para uma divisão mais igualitária do trabalho de cuidado dentro das famílias e entre a comunidade, o Estado e o setor privado” (Brasil, 2024). Esperamos que essa política chegue até as alunas-mães para que permita que continuem estudando até quando desejarem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio Jacinto Almeida. **Relação entre evasão escolar, gênero e trabalho**: o lugar da sociologia na compreensão da realidade escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande, 2020. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/21046>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMORIM, Isabelle Tavares Amorim. **Representações sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10128>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

AMORIM, Natalia Ferreira de; RATUSNIAK, Célia. **Estudantes grávidas na educação básica**: trajetórias escolares. In: Anais da 13ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em <<http://www.siepe.ufpr.br/2022/downloads/anais/SIEPE%20V1.pdf>>. Acesso em 15 set. 2023.

AVILA, Iris Teresa Lafuente. **A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134119>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELA, Tania (Org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Decreto Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e

dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975.** Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6202.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei 12796/2013, que altera a lei 9394/1996.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei 13.803/2019, altera dispositivo da lei 9394/1996.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13803.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei 12013/2009, altera dispositivo da lei 9394/1996.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12013.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei 13803/2019, que altera art. 12 da lei 9394/1996.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13803.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei nº13431/2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Lei nº 11.274/2006**, que altera o art. 32 da lei 9394/1996. Determina o Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lei-n-11-274#:~:text=A%20Lei%20n%C2%B0%2011.274%20determina%20que%20o%20ensino,estados%20e%20Distrito%20Federal%20implementarem%20o%20novo%20prazo.>>. Acesso em: 28.ago.2022.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Constituição Federal de 1824**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Lei nº 1305 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Lei nº 14040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.040-2020?OpenDocument>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/PRT%20343-2020?OpenDocumen>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10. abr. 2023. Lei nº 1305 de 25 de junho de 2014

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10. abr. 2023.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Básica 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10. abr. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2020. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-infomacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20. Mai. 2023.

_____. **Medida Provisória Nº 1.164, de 2 de março de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família e altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, e a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.164-de-2-de-marco-de-2023-467449434>. Acesso em: 10. abr. 2023.

_____. **Sistema Presença.** Disponível em: <https://presenca.mec.gov.br/seb/#>. Acesso em: 10. abr. 2023.

_____. Ministério da Saúde recomenda vacinação de adolescentes seguindo ordem de prioridades. 2021. Disponível em < <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/setembro/ministerio-da-saude-recomenda-vacinacao-de-adolescentes-seguindo-ordem-de-prioridades-1>>. Acesso em: 10. abr. 2023.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar:** narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-111837/pt-br.php>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/vh9gqNYCTvSPdMNbDqGryxs/?lang=pt>>. Acesso em: 10. mar. 2023.

CAMARGO, Douglas Branco de; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. **Eccos Revista Científica**, n. 46, p. 33-51, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4287>>. Acesso em: 10. mar. 2023.

CANAL TV BRASIL. Rede Nacional Obrigatória de Emissoras de Rádio e Televisão. **Pronunciamento do ministro da Educação, Milton Ribeiro.** 2021. 1 vídeo (5m:45s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dsFqSNbEY4Y>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulação entre gênero e cor/raça. **Cadernos pagu**, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 30 nov. 2022.

_____. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 554-574, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3cM5GGSpN9pjnxFxJ3R6f/?lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2022.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/55Vsf556pygQr74vN6djNGH/?lang=pt>. Acesso em 07 dez. 2022.

COELHO, André M. O que é o Google Classroom? Como ele funciona?. Tecnologias inovadoras. Disponível em < <https://www.tecnologiae.com.br/que-e-google-classroom-como-ele-funciona/>>. Acesso em 07 dez. 2022.

COLLARES, Cecília. A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida. A. **Preconceitos no cotiado escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>>. Acesso em 07 dez. 2022.

FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____. **A sociedade punitiva**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2015.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores (as) de escolas em ribeirão das neves, mg. **Educação em Revista**, v. 33, p. e164208, 2017. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/edur/a/fF4PDXyPMrQpcTKq7jBjD4P/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2023.

_____. “...eu preferia dormir do que ir pra escola”: um estudo quanti-quali sobre a reprovação na primeira série do Ensino Médio da rede estadual em Ribeirão das Neves, Minas Gerais. Tese (Doutorado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Faculdade de Ciências Econômicas. a Universidade Federal de Minas Gerais 2015. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A3NQX3>> Acesso em 15 mar. 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em <<https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revisão-Sistemática-de-Literatura.pdf>> Acesso em 15 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: Atlas. São Paulo, 2002.

HIRATA, Helena. O cuidado: teorias e práticas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – ibge. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 11 nov. 2022.

KROETZ, Ketlin. **Evasão Escolar e Governamentalidade**: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15684>. Acesso em 15 nov. 2022.

KRÖNING, Isabela dos Santos. “**Devagarinho, eu vou conseguindo...**”: Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6969?locale=es>. Acesso em 20 nov. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARAFON, Giovana. A maquinaria judicializante e o governo de infâncias desiguais. **Psicologia em Estudo**, Maringá. 2014. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/bc1c/6714f60ec1ba5bb7cb8e683d1c7643001727.pdf>> Acesso em: 30. mai. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 02, p. 215-228, 2005. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/BFhVYFc37F8JbBnDwXw4sHq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

MELLO, Alessandro; PEPLINSKI, Emanuely. **Reflexões sobre a Evasão Escolar no Ensino Médio a partir do olhar de educadores**: um estudo de caso. Revista Labor Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará Fortaleza – CE-Brasil. 2021. Disponível em: <Vista do Reflexões sobre a Evasão Escolar no Ensino Médio a partir do olhar de educadores (ufc.br) >. Acesso em: 10. fev. 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. **Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros**. 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6401>>. Acesso em: 17. fev. 2023.

NASCIMENTO, Patrícia Barbosa do. O papel da escola no processo da evasão escolar: racismo e discriminação racial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/11600/67090>>. Acesso em: 17. fev. 2023.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná**. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Programa Presente na Escola**. Disponível em: <www.presentenaescola.pr.gov.br>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Programa Combate ao Abandono Escolar**. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/tutorial_serp_nre.pdf#:~:text=SERP%20ou%20PCAE%3F%20O%20SERP%20C3%A9%20o%20sistema,Prote%C3%A7%C3%A3o%20de%20forma%20online%2C%20eliminando%20as%20fichas%20f%C3%ADsicas>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Projeto Combate à Evasão Escolar**. 2021. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/widget/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/id/54506357>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Programa Fica Comigo**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/fica.pdf>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Ferramenta de Gestão - Power BI**. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-de-gestao-auxilia-educadores-acompanharem-rendimento-de-estudantes>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Orientação n.º 005/2021** – DEDUC/SEED. Orienta sobre a frequência dos estudantes da rede pública do Estado do Paraná durante o momento de aulas não presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/orientacao_0052021_deducseed.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **Orientações sobre a Resolução SESA nº 860/2021 Retorno Presencial às Atividades de Ensino**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/Orientacoes_sobre_a_Resolucao_Sesa_860-21_-_retorno_presencial_obrigatorio-3_timbre.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____, **Deliberação CEE nº 01/2020**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____, **Deliberação CEE nº 05/2020**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_05_20.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____, **Deliberação CEE nº 08/2020**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_08_20.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____, **Deliberação CEE nº 01/2021**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/deliberacao_01_21.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____, **Deliberação CEE nº 05/2021**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_05_21.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2023.

_____. **INSTRUÇÃO N.º 15/2017–SUED/SEED**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao152017_sued_seed.pdf> Acesso em: 20. mai. 2024.

_____. **Manual do usuário** – módulo matrícula. 2012. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_sere_modulo_matricula.pdf>. Acesso em: 04. Fev. 2022.

PONCIANO, Jéssica Kurak. **“Ninguém mandou você engravidar!”**: um estudo de caso sobre a evasão escolar de jovens mulheres. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/236395>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo. **Abandono escolar compulsório de meninas**: trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na Modernidade/Colonialidade. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=50737@1>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

QUEIROZ, Christina. Economia do cuidado. **Revista FAPESP, edição**, v. 299, 2021. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/economia-do-cuidado/>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

RATUSNIAK, Célia. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar**: gênero, raça, classe social e as políticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

_____; SILVA, Solange da. **Da evasão à expulsão**: trajetórias escolares das alunas. In Anais da Sepe (2023). Disponível em: <<https://educacao.ufpr.br/sepe/>>. Acesso em 15 set. 2023.

_____; PANASSOLO, Julia Beatriz. O fracasso escolar em alunas: esforçadas, dedicadas, caprichosas. E inteligentes?. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 1-32, 2024. Disponível em <<file:///C:/Users/pedag/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/b30ee3c3-cf0-42a3-99f3-bc6df8d43444/36218-Texto%20do%20artigo-182524-1-10-0231019.pdf>>. Acesso em: Mai. 2024.

_____; SILVA, Carla Clauber da. Evasão escolar ou expulsão: por que alunas-mães abandonam a escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e243705, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/PxnMRDgwDjnmPcGnSGY7zHF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: Mai. 2024.

_____; Silva, Vanderlete Pereira da. “Deus abençoe o nosso Brasil”- recomendações para o retorno às aulas presenciais das crianças: a travessia da biopolítica à necropolítica. **Educação**, p. e21/1-29, 2022. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67915/49262>>. Acesso em: Mai. 2024.

RODRIGUES, José Renato Sousa. **Permanência escolar**: o caso da infrequência discente na Escola de Ensino Médio. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12119>>. Acesso em: 10. fev. 2023.

SANTOS, Miria dos. **Levantamento de trabalhos sobre o fracasso e evasão escolar de alunas na educação básica**. In: Anais da SIEPE (2022). Disponível em <<http://www.siepe.ufpr.br/2022/downloads/anais/SIEPE%20V2.pdf>>. Acesso em 15 set. 2023.

SARMENTO, Rayza. Ativismo Feminista Online: mapeando eixos de atuação. **Revista Sul-Americana De Ciência Política**, 7(1), 19-37: Disponível em: <<https://doi.org/10.15210/rsulacp.v7i1.20245>>. Acesso em 15 mai. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%c3%aanero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em 15 ago. 2023.

SILVA, Denise Regina. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Revista de estudos sociais**, n. 57, p. 78-88, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9959>. Acesso em 15 ago. 2023.

SILVA, Marta Betanes da. **Conselho de Classe**: espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marta_betanes_silva.pdf >. Acesso em: 20. mai. 2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em 15 set. 2022.

_____. Consequências adversas do fechamento das escolas. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>> Acesso em: 10. fev. 2023.

UNICEF. **REPROVAÇÃO, DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E ABANDONO ESCOLAR** - Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf. Acesso em 15 set. 2022.

_____. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** - Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 15 set. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. Revista Brasileira de Educação. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/>>. Acesso em 15 mar. 2023.

_____. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil**: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/>>. Acesso em 15 mar. 2023.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2019

SEXO/GÊNERO: F () M () Outros ()
 COR/RAÇA: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena
 Município: _____ Escola: _____ () Urbana () Do campo
 Situação de frequência escolar: () retornou às aulas () está evadido
 Ano em que estuda:
 ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ao 5º ano ()
 ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano
 ENSINO MÉDIO: () 1º ano () 2º ano () 3º ano
 CEEBJA/EJA : () 1ª fase () 2ª fase

Assinale qual(is) o(s) motivo(s) que levou(ram) a deixar de ir para a escola (pode marcar vários itens):

- | | | |
|---|---|--|
| () está frequentando | () falta de condições materiais: uniforme, materiais | () problemas com colegas |
| () casamento/união estável | escolares, xerox | () não se adaptou na escola |
| () gravidez | () transporte | () problemas com direção |
| () licença maternidade | () falecimento de familiar | () problema com equipe pedagógica |
| () filho pequeno | () desinteresse | () mudou de município |
| () problemas de aprendizagem | () completou 18 anos | () mudou de escola no mesmo município |
| () ameaças/agressões/bullying | () trabalho | Outro: _____ |
| () doenças | () reprovação | _____ |
| () companheiro/namorado não permite que estude | () expulsão | _____ |
| | () uso abusivo de álcool e drogas | _____ |

1. TEM DIFICULDADES NO APRENDIZADO EM ALGUMA DISCIPLINA? () SIM () NÃO QUAL(IS)?

- | | | |
|----------------|------------------------|------------------------------|
| () Português | () Ciências /Biologia | () Física |
| () Matemática | () Artes | () Outras. Qual (is): _____ |
| () História | () Educação Física | |
| () Geografia | () Química | |

2. FREQUENTA CONTRATURNO ESCOLAR/SALA DE APOIO/ SALA DE RECURSOS? () Sim () Não

3. JÁ PROCURARAM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA () SIM () NÃO

4. USA ÔNIBUS PARA IR ATÉ A ESCOLA? () SIM () NÃO

CASO NECESSITE, O ÔNIBUS PASSA PRÓXIMO A SUA CASA? () Sim () Não

5. A ALUNA ESTÁ GRÁVIDA? () Sim () Não

6. O/A ALUNO(A) É PAI/MÃE? () Sim () Não

7. HÁ CASO DE ALCOOLISMO NA FAMÍLIA? () sim () Não

Quem? () pai () mãe () irmãos/irmãs () avôs/avós () madrasta/padrasto () companheiro(a) () outro (a) responsável

HOUVE ENCAMINHAMENTO PARA TRATAMENTO? () Sim () Não

8. HÁ CASO DE USO DE DROGAS NA FAMÍLIA? () Sim () Não

Quem? () pai () mãe () irmãos/irmãs () avôs/avós () madrasta/padrasto () companheiro(a) () outro (a) responsável

HOUVE ENCAMINHAMENTO PARA TRATAMENTO? () Sim () Não

9. A(O) ALUNA (O) VIVE EM REGIME DE UNIÃO ESTÁVEL/CASAMENTO? () SIM () NÃO

DADOS DA (O) COMPANHEIRA (O) Nome: _____ Idade: _____

Tel: _____ Profissão: _____ Local de trabalho: _____

10. A/O ALUNA/ALUNO JÁ RECEBEU MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA? () SIM () NÃO

SE SIM, QUAL MEDIDA?

- | | | |
|-------------------------|---|---|
| () advertência | () prestação de serviços à comunidade | () obrigação de reparar o dano |
| () liberdade assistida | () inserção em regime de semiliberdade | () internação em estabelecimento educacional |

11. RENDA FAMILIAR:

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| () sem renda | () Até 1 salário mínimo | () de um a dois salários |
| () de dois a três salários | () mais de três a quatro salários | () mais de quatro salários |

12. USUÁRIO DE BOLSA FAMÍLIA: () SIM () NÃO

13. OUTRAS SITUAÇÕES ENVOLVENDO O/A ESTUDANTE QUE POSSAM TER COLABORADO COM A EVASÃO E QUE AINDA NÃO FORAM RELATADAS:

14. QUER CONVERSAR COM O JUIZ? () SIM () NÃO

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2021

1. DADOS PESSOAIS DO(A) ESTUDANTE

NOME COMPLETO: _____

GÊNERO: Feminino () Masculino () Outro ()

COR/RAÇA: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Município: _____

ESCOLA: _____ () Urbana () Do campo

Situação de frequência escolar: () retornou às aulas () participa de vez em quando () está evadido desde antes da pandemia () está evadido no EAD

Ano/Série em que estuda:

ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ao 5º ano ()

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

ENSINO MÉDIO: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

CEEBJA/EJA: () 1ª fase () 2ª fase

2. ASSINALE QUAL (IS) O (S) MOTIVO (S) QUE LEVOU (RAM) A DEIXAR DE IR PARA A ESCOLA (pode marcar vários itens):

- () está frequentando
- () casamento/união estável – Dados companheiro(a) _____
- () gravidez
- () licença maternidade (solicitar comprovante - atestado)
- () filho pequeno – qual idade? ____possibilidade de frequentar a creche? _____
- () problemas de aprendizagem
- () ameaças/agressões/bullying
- () racismo/homofobia/transfobia. Cite qual: _____
- () doenças (Atestado ou Laudo)
- () companheiro/namorado não permite que estude
- () falta de condições materiais: uniforme, materiais escolares, xerox, celular, computador, internet
- () transporte
- () falecimento de familiar
- () desinteresse
- () completou 18 anos – apresentação de documento (certidão de nascimento ou RG)
- () trabalho – qual atividade exerce? _____ qual horário de início e término do expediente? _____/_____
- () reprovação
- () expulsão
- () uso abusivo de álcool e drogas
- () uso abusivo de álcool e drogas pela família. Quem? _____
- () problemas com colegas
- () não se adaptou na escola
- () problemas com a direção
- () problema com a equipe pedagógica
- () mudou de município – endereço atualizado: _____
- _____
- () mudou de escola no mesmo município – dados da escola: _____
- _____

() OUTRAS SITUAÇÕES ENVOLVENDO O/A ESTUDANTE QUE POSSAM TER COLABORADO COM A EVASÃO E QUE NÃO AINDA FORAM RELATADAS

2.1 - Por que o(a) aluno(a) não está acompanhando as atividades durante a Pandemia?

Os problemas são:

- Dificuldades técnicas (dar exemplos)
- Falta de vontade
- Falta de informação
- Não tem celular
- Não tem TV
- Dificuldade em acessar os canais com os conteúdos escolares
- Sem internet
- Internet de má qualidade
- Sem computador
- Dificuldade com as plataformas
- Não sabe mexer no classroom
- Não tem rotina de estudo
- Dificuldade em receber o material impresso
- Falta de interação
- Não entende a atividade ou o que precisa fazer
- Precisa cuidar de crianças, pessoas idosas ou pessoas doentes
- Precisa fazer o serviço da casa
- Não está tendo acesso às atividades impressas. Assinale porque:
 - não tem como ir até a escola buscar; T
 - trabalha no horário marcado para ir buscar
 - não tem com quem deixar crianças pequenas para buscar
- Dificuldade de aprendizagem
- Não tem espaço adequado para estudar
- Tem necessidades educativas especiais. Qual/quais? _____

2.2 - ASSINALE AS CONDIÇÕES QUE A/O ESTUDANTE TEM EM CASA:

- Um computador individual para fazer as atividades e participar das aulas
- Um computador dividido com mais pessoas que também estudam ou trabalham na casa
- Um celular individual para fazer as atividades e participar das aulas
- Um celular dividido com mais pessoas na casa que também estudam ou trabalham
- Internet na casa (wi-fi)
- Internet de dados no celular
- Televisão que transmite as aulas
- Computador ou celular que estragou
- Existe uma pessoa que sabe para ajudar a fazer as atividades
- As pessoas da casa não sabem e por isso não ajudam nas atividades

3. TEM DIFICULDADES NO APRENDIZADO PARA REALIZAR AS ATIVIDADES EM ALGUMA DISCIPLINA? () Sim () Não

Não

QUAL(IS)? _____

4. OS RESPONSÁVEIS PROCURARAM A ESCOLA PARA CONVERSAR E DISCUTIR SOBRE:

- O(S) PROBLEMAS QUE LEVARAM O ESTUDANTE A NÃO FREQUENTAR O EAD? () SIM () NÃO.

- O(S) PROBLEMAS QUE LEVARAM O ESTUDANTE A NÃO FAZER AS ATIVIDADES IMPRESSAS? () SIM () NÃO.

5. RENDA FAMILIAR

- () sem renda
- () até um salário mínimo
- () de um a dois salários
- () de dois a três salários
- () de três a quatro salários
- () mais de quatro salários

6. USUÁRIO DE BOLSA FAMÍLIA: () Sim () Não () Se sim, de quantos filhos/as ()

7. RECEBE AUXÍLIO EMERGENCIAL? () SIM () NÃO

8. QUAL A COMPOSIÇÃO DO NÚCLEO FAMILIAR?

9. QUEM CHEFIA A FAMÍLIA:

10. A/O ALUNA/ALUNO JÁ RECEBEU MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA? () SIM () NÃO
SE SIM, QUAL MEDIDA?

- () Advertência () Prestação de serviços à comunidade () Obrigação de reparar dano
- () Liberdade assistida () Inserção em regime de semi-liberdade () internação em estabelecimento educacional

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2022

QUESTIONÁRIO EVASÃO ESCOLAR 2022

1. DADOS PESSOAIS DO(A) ESTUDANTE:

NOME COMPLETO/NOME SOCIAL: _____

MUNICÍPIO: _____ **DATA DE NASCIMENTO:** _____

COR/RAÇA: () Branca () Amarela () Parda () Preta () Indígena

GÊNERO: () Feminino () Masculino () Outro

1.1 DADOS PESSOAIS DO(A) RESPONSÁVEL (MÃE, PAI OU RESPONSÁVEL LEGAL):

NOME COMPLETO: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

1.2 QUEM RESPONDE ESTE QUESTIONÁRIO?

() O/a próprio/a aluno ou aluna () Pai () Mãe () Irmão () Irmã () Tio () Tia
() Avó () Avô () Outros: _____

1.3 ESCOLA: _____ () Urbana () Do campo

1.4 SITUAÇÃO DE FREQUÊNCIA ESCOLAR:

() Retornou às aulas () Participa de vez em quando
() Está evadido no EAD () Está evadido desde antes da pandemia
() Outros (especificar): _____

1.5 ANO/SÉRIE/SEGMENTO/MODALIDADE EM QUE ESTUDA:

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÉ-ESCOLA ()

ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ao 5º ano ()

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

ENSINO MÉDIO: () 1º ano () 2º ano () 3º ano CEEBJA/EJA: () 1ª fase () 2ª fase

1.6 É CASADA(O)/UNIÃO ESTÁVEL?

() Não () Sim (preencher dados do/a companheiro/a) _____

1.7 TEM FILHO(A) PEQUENO(A) QUE NECESSITA DE CUIDADOS?

() Não () Sim (qual idade?) _____

1.8 GOSTARIA DE MATRICULAR A CRIANÇA EM UMA CRECHE? () Sim () Não

2. ASSINALE QUAL(IS) O(S) MOTIVO(S) QUE LEVOU(RAM) A DEIXAR DE IR PARA A ESCOLA (pode marcar vários itens):

- () Está frequentando
- () Gravidez
- () Licença maternidade (solicitar comprovante/atestado)
- () Problemas de aprendizagem
- () Ameaças/Agressões/Bullying
- () Doenças (solicitar atestado ou laudo)
- () Companheiro/a ou namorado/a não permite que estude
- () Falta de condições materiais: uniforme, materiais escolares, xerox, celular, computador, internet
- () Transporte
- () Falecimento de familiar
- () Desinteresse
- () Completou 18 anos (apresentar certidão de nascimento ou RG)
- () Reprovação
- () Expulsão
- () Uso abusivo de álcool e drogas
- () Problemas com colegas
- () Não se adaptou na escola
- () Problemas com a direção

- () Problema com a equipe pedagógica
 () Mudou de escola no mesmo município – dados da escola: _____
 () Mudou de município – endereço atualizado: _____
 () Trabalho – Qual atividade exerce? _____
 Qual horário de início e término do expediente? _____ / _____
 () Uso abusivo de álcool e drogas pela família. Quem? _____
 Essa pessoa gostaria de fazer tratamento? () Sim () Não
 Se sim, preencher nome e endereço da pessoa _____

() Outras situações envolvendo o/a estudante que possam ter colaborado com a evasão e que não ainda foram relatadas _____

2.1 OS RESPONSÁVEIS FORAM ATÉ A ESCOLA SABER DA SITUAÇÃO ESCOLAR DO(A) MENOR?

- () SIM
 () NÃO

2.2 O QUE A ESCOLA FALOU?

2.3 ASSINALE AS OPÇÕES QUE INDICAM DISCRIMINAÇÕES QUE O ALUNO OU A ALUNA JÁ SOFREU NA ESCOLA:

- () Já foi discriminada por ser negra/o () Já foi discriminado por ser gay
 () Já foi discriminada/o por ser pobre () Já foi discriminada por ser lésbica
 () Já foi discriminada/o por ser indígena () Já foi discriminada/o por ser pessoa trans
 () Já foi discriminada/o por não aprender () Nunca fui discriminada/o
 () Já foi discriminada/o por ter uma deficiência ou necessidade educativa especial

2.4 TEM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS? ALGUM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM, ALGUMA DEFICIÊNCIA, ALGUMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM? SE SIM, ESPECIFICAR ABAIXO:

- () Pessoa com deficiência intelectual () Pessoa cega ou com baixa visão
 () Pessoa surda ou com perda auditiva () Pessoa com autismo
 () Pessoa com deficiência física () Pessoa com dislexia
 () Pessoa com altas habilidades/superdotação () Pessoa com Síndrome de Down
 () Pessoa com transtorno psiquiátrico
 () Pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
 () Outro: _____

3. TEM DIFICULDADES NO APRENDIZADO PARA REALIZAR AS ATIVIDADES EM ALGUMA DISCIPLINA?

- () Sim () Não

Qual(is)? _____

4. RENDA FAMILIAR

- () Sem renda
 () Até meio salário mínimo (R\$ 550) () De 2 a 3 salários (até R\$ 3.300)
 () Até um salário mínimo (R\$ 1.100) () De 3 a 4 salários (até R\$ 4.400)
 () De 1 a 2 salários (até R\$ 2.200) () Mais de 4 salários (acima de R\$ 4.400)

5. FOI BENEFICIÁRIO DO BOLSA FAMÍLIA

- () Sim Qual o valor? _____
 () Não
 () Recebia, mas perdeu o benefício

5.1. É BENEFICIÁRIO DO AUXÍLIO BRASIL?

- () Sim Qual o valor? _____
 () Não

6. QUAL A COMPOSIÇÃO DO NÚCLEO FAMILIAR

7. **QUEM CHEFIA A FAMÍLIA:** _____

8. **A/O ALUNA/ALUNO JÁ RECEBEU MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA?** () Sim () Não

QUAL MEDIDA?

- | | |
|--|---|
| () Advertência | () Liberdade assistida |
| () Prestação de serviços à comunidade | () Inserção em regime de semi-liberdade |
| () Obrigação de reparar dano | () Internação em estabelecimento educacional |

11. **GOSTARIA DE CONVERSAR COM O JUIZ?** () Sim () Não

APÊNDICE 1– ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DO PROJETO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR

Questões para buscar entender:

- Poderia nos descrever o que é o Projeto Combate à Evasão Escolar e quais as atividades que ele desenvolve?
- Durante o período em que compreendeu a pandemia (2020/2021/2022), como os casos de evasão escolar chegaram até a equipe do projeto? E antes desse período? Essas ações mudaram durante a pandemia do Covid-19? Esse ano houve mudanças?
- Quais são as ações que o Projeto Combate à Evasão Escolar desenvolve e que objetivam diminuir os índices de evasão? Essas ações mudaram durante a pandemia do Covid-19?
- Você percebe diferenças nos índices e nos motivos de evasão entre alunos e alunas, e entre estudantes que se autodeclararam como brancos, indígenas e negros? Você acha que o gênero, a raça e a classe social impactaram de forma diferente a evasão no período da pandemia? Existem ações específicas considerando o gênero, a raça e a classe para os alunos e as alunas?
- Como se fez o acompanhamento durante a pandemia dos casos das alunas e dos alunos em situação de evasão escolar que retornam para a escola? Quais foram os desafios? Como esse acompanhamento é feito hoje?
- Como as diretrizes de controle de frequência escolar determinadas pela Secretaria Estadual de Educação impactaram os índices de evasão escolar das escolas pertencentes à Comarca? Você acha que essa forma de controle de frequência é um dos motivos de diminuição de comunicados de evasão escolar para o Projeto?
- De maneira geral, quais foram as estratégias adotadas pelas escolas para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais juntos aos professores e aos alunos e alunas? Como o Projeto Combate à Evasão Escolar percebeu essas estratégias? Todos os alunos e alunas se beneficiaram dessas estratégias?
- Quais estratégias foram adotadas pelas escolas para o acompanhamento do retorno dos alunos e alunas para as atividades presenciais após o fim do ensino

remoto emergencial? Como o Projeto Combate à Evasão Escolar percebeu a eficácia dessa estratégia?

- Quais foram os avanços e limites do Projeto para o combate à evasão escolar na região? Como está a situação do Projeto Combate à Evasão hoje? Quais são as perspectivas futuras para o Projeto?
- Existe algo que nós enquanto Universidade podemos fazer pelo Projeto?