



**IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

RICARDO OSVALDO DA CONCEIÇÃO

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COM
ÊNFASE NO ESTADO DE SANTA CATARINA (2019-2021): um estudo
bibliográfico e documental**

**BIGUAÇU - SC
2025**



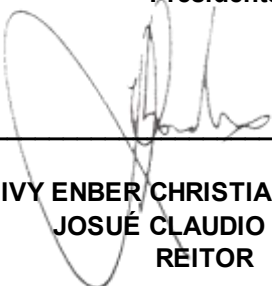
RICARDO OSVALDO DA CONCEIÇÃO

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COM
ÊNFASE NO ESTADO DE SANTA CATARINA (2019-2021): um estudo
bibliográfico e documental**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador/a: Prof.^a Thayza Wanessa S. S. Felipe

Presidente



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
JOSUÉ CLAUDIO DANTAS
REITOR

BIGUAÇU - SC

2025



Seção de Catalogação e Classificação - ENBER

C744a Conceição, Ricardo Osvaldo da.
Análise da evasão escolar no ensino médio brasileiro com ênfase no Estado de Santa Catarina (2019-2021): um estudo bibliográfico e documental. [recurso eletrônico] / Ricardo Osvaldo da Conceição. – Dados eletrônicos. – Biguaçu-SC: 2025.

117 f.: il.

Orientação: Thayza Wanessa Silva Souza Felipe.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Evasão escolar. 2. Ensino Médio. 3. Santa Catarina. I. Felipe, Thayza Wanessa Silva Souza. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



RICARDO OSVALDO DA CONCEIÇÃO

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COM
ÊNFASE NO ESTADO DE SANTA CATARINA (2019-2021): um estudo
bibliográfico e documental**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em: 19/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Thayza Wanessa S.S. Felipe

Prof.^a Dr.^a Thayza Wanessa Silva Souza Felipe
(Orientador/PPGED/ENBER)

Sawana Araújo Lopes de Souza

Prof. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza
(Membro-interno/PPGED/ENBER)

Nathália F. Egito Rocha

Prof. Dra. Nathália Fernandes Egito Rocha
(Membro externo)



AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento, agradeço a Deus, pelo dom da vida! Pelas bênçãos diárias e por ter me dado forças e sabedoria para continuar em minha caminhada, apesar das dificuldades.

Em segundo, agradeço à minha família que é o meu ponto de equilíbrio, meu alicerce e refúgio. Agradeço a todos pela dedicação, compreensão, amor e incentivos.

À minha esposa, pela compreensão e apoio. Obrigado por ser tão paciente e incentivadora!

Aos professores que ensinaram e orientaram ao longo do curso. E à minha orientadora, agradeço pelos ensinamentos.

A todos os meus amigos, que conheci durante o curso e que levarei para sempre no coração.

E novamente a Deus, por ter me permitido viver esse sonho e por ter colocado todas essas pessoas em meu caminho.



RESUMO

O estudo analisa os fatores que contribuem para a evasão escolar no ensino médio brasileiro, com foco em Santa Catarina, entre 2019 e 2021, visando identificar estratégias para promover a retenção de alunos. Seus objetivos específicos incluem: analisar políticas públicas de acesso à educação voltadas à redução da evasão no Brasil e em Santa Catarina; compreender as causas da evasão escolar no ensino médio, examinando dados e tendências no período; e avaliar iniciativas governamentais implementadas para combater o problema. A pesquisa qualitativa e documental indicou no referencial teórico o **histórico das políticas públicas de acesso à educação no Brasil**, que, apesar de avanços na universalização do ensino, ainda enfrentam desafios estruturais e sociais, como a falta de infraestrutura adequada e a desvalorização dos professores, fatores que impactam diretamente a permanência dos estudantes. **O fenômeno da evasão escolar**, definido como o abandono definitivo da escola antes da conclusão do ciclo educacional, tem sido objeto de pesquisas que revelam sua complexidade e multidimensionalidade, envolvendo aspectos socioeconômicos, institucionais e familiares. Entre 2019 e 2021, os números da evasão escolar no Brasil e em Santa Catarina evidenciaram aumento, agravado pela pandemia de COVID-19, que dificultou o acesso ao ensino remoto devido à falta de tecnologia e intensificou a vulnerabilidade dos alunos. **As políticas públicas de combate à evasão**, como o Novo Ensino Médio e a educação em tempo integral, objetivam tornar o currículo mais atrativo e ampliar o tempo de permanência na escola, porém sua implementação tem sido desigual e limitada pela infraestrutura precária, baixa valorização docente e currículos desconectados da realidade dos estudantes. **As causas da evasão no contexto brasileiro e catarinense** incluem fatores socioeconômicos, como a pressão pelo trabalho, a violência escolar e a ausência de suporte psicopedagógico, que afetam principalmente os estudantes em situação de vulnerabilidade, além das desigualdades regionais presentes em Santa Catarina que reforçam a exclusão educacional. Assim, o estudo conclui que, apesar dos avanços no acesso, a redução da evasão escolar requer políticas integradas que promovam acesso, permanência e conclusão do ensino médio, com investimentos em infraestrutura, currículos relevantes, apoio socioeconômico e maior envolvimento da comunidade escolar, garantindo equidade e compromisso contínuo com a qualidade educacional para assegurar a retenção dos alunos e um futuro promissor.

Palavras-chave: Evasão escolar. Ensino Médio. Brasil. Santa Catarina.



ABSTRACT

The study analyzes the factors contributing to high school dropout in Brazil, focusing on Santa Catarina between 2019 and 2021, aiming to identify strategies to promote student retention. Its specific objectives include analyzing public policies on access to education aimed at reducing dropout rates in Brazil and Santa Catarina; understanding the causes of high school dropout by examining data and trends during the period; and evaluating government initiatives implemented to address the issue. Qualitative and documentary research indicated in the theoretical framework the history of public policies on access to education in Brazil, which, despite advances in universalizing education, still face structural and social challenges such as inadequate infrastructure and undervaluation of teachers—factors that directly impact student retention. The phenomenon of dropout, defined as the definitive abandonment of school before completing the educational cycle, has been the subject of research revealing its complexity and multidimensionality, involving socioeconomic, institutional, and family aspects. Between 2019 and 2021, dropout rates in Brazil and Santa Catarina showed an increase, worsened by the COVID-19 pandemic, which hindered access to remote learning due to lack of technology and intensified student vulnerability. Public policies to combat dropout, such as the New High School reform and full-time education, aim to make the curriculum more attractive and increase students' time at school; however, their implementation has been uneven and limited by precarious infrastructure, low teacher appreciation, and curricula disconnected from students' realities. The causes of dropout in the Brazilian and Santa Catarina contexts include socioeconomic factors such as pressure to work, school violence, and lack of psychopedagogical support, which mainly affect vulnerable students, in addition to regional inequalities in Santa Catarina that reinforce educational exclusion. Thus, the study concludes that despite advances in access, reducing dropout requires integrated policies that promote access, retention, and completion of high school, with investments in infrastructure, relevant curricula, socioeconomic support, and greater involvement of the school community, ensuring equity and continuous commitment to educational quality to secure student retention and a promising future.

Keywords: School Dropout. High School. Brazil. Santa Catarina.



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de evasão escolar/abandono (anos 2019 a 2021)	43
Gráfico 2 – Taxa de reprovação (anos 2019 a 2021)	44
Gráfico 3 - Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019	45
Gráfico 4 - Taxa de evasão escolar/abandono (anos 2019 a 2021)	50
Gráfico 5 - Taxa de reprovação (anos 2019 a 2021)	51
Gráfico 6 - Percentual de Indivíduos que Estudam, por Idade (10 a 30 anos) – Brasil, 1995, 2006 e 2015	85
Gráfico 7 - Escolaridade dos Pais ou responsáveis comparados	101
Gráfico 8 - Motivos que levaram a desistência do Ensino Médio	102
Gráfico 9 - Motivos de evasão listados selecionados pelos alunos para o Grupo 1	103



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABMP - Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Adolescência.

ACS - American Community Survey

APOIA - Programa de Combate a Evasão Escolar

ATPs - Assistentes Técnicos Pedagógicos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal

CBTCEM - Currículo Base do território Catarinense para o Ensino Médio

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CREs - Coordenadorias Regionais de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação Jovens e Adultos

EM - Exposição de Motivos

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de desenvolvimento Humano

IFSC - Instituto federal de Santa Catarina

INEP - Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos

IPEC - Instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria



LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PBF - Programa Bolsa família

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação do Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPPs - Parceria Público Privadas

PRONATEC - Programa de Acesso O Ensino Técnico e Emprego

SECAD - Secretaria de Educação Continuidade, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuidade, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria do Estado de Educação

SESI - Serviço Social da Indústria

TCDS - Técnico Concomitante em Desenvolvimento de Sistemas

TSADM - Técnico Subsequente em Administração

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina USP

– Universidade de São Paulo



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
CAPÍTULO 2 - FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL – CONCEITOS E HISTÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA	32
2.1 Números da Evasão Escolar no Brasil e em Santa Catarina	40
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA	51
CAPÍTULO 4 – CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO E CATARINENSE	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102



INTRODUÇÃO

Com mais de 20 anos de experiência na área de Educação Física, incluindo atuação como docente tanto na Rede Estadual de Santa Catarina quanto na Rede Municipal de Tijucas, Santa Catarina, foi possível observar de forma direta os diversos desafios enfrentados pelos estudantes no sistema educacional, especialmente em relação ao abandono escolar. A especialização em metodologia e gestão de ensino proporcionou a aquisição de conhecimentos relevantes acerca de práticas pedagógicas e administrativas no âmbito educacional.

O objeto da pesquisa atual está focado na evasão escolar no Ensino Médio no Estado de Santa Catarina. Essa questão se apresenta como um desafio significativo, pois afeta diretamente o sucesso acadêmico e o desenvolvimento dos jovens. Evidentemente, a evasão escolar não é apenas um problema local, mas tem implicações em níveis mais amplo.

A evasão escolar é um fenômeno que historicamente tem suas raízes na interação complexa de fatores, incluindo questões socioeconômicas, qualidade do ensino, motivação dos alunos e até mesmo problemas de saúde. Ao longo dos anos, pesquisadores têm se dedicado a entender e mitigar esse problema, desenvolvendo estratégias e políticas para reduzir a evasão.

Esta pesquisa visa aprofundar a compreensão da evasão escolar no contexto do Ensino Médio de Santa Catarina. Estou conduzindo um estudo abrangente que envolve a análise das causas da evasão escolar, o perfil dos alunos afetados, a eficácia das políticas e práticas existentes, bem como a identificação de possíveis soluções.

Esta dissertação intitulada “Análise da evasão escolar no ensino médio brasileiro com ênfase no Estado de Santa Catarina (2019-2021): um estudo bibliográfico e documental” pretende abordar um fenômeno que tem sido motivo de discussão tanto no exterior como no cenário nacional.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 3,5% das adolescentes do primeiro nível secundário e 4,1% das adolescentes do segundo nível secundário na África Subsaariana estão em risco de não voltar à escola (UNESCO, 2020). O Ministério da Educação da Zâmbia tem



lutado contra a evasão escolar desde a independência política do país em 1964. Até o momento, a escala e a natureza da evasão continuam a gerar preocupação significativa entre as partes interessadas em todo o país. Apesar das grandes melhorias nas matrículas escolares nacionais nas últimas décadas, muitas crianças frequentam a escola apenas esporadicamente (Mutale; Kalinde, 2021).

No Chile, um importante período de transição é a passagem da oitava para a nona série, porque 78% das escolas oferecem apenas educação básica, o que significa que a maioria dos alunos precisam mudar para uma nova escola após a oitava série. A passagem do primário para o ensino médio pode criar problemas de adaptação para os alunos devido a maiores demandas curriculares, novos professores e práticas de ensino, e mudanças nos ambientes físicos e sociais, aumentando o risco de abandono. Este fenômeno é conhecido na literatura sobre abandono em países em desenvolvimento (Contreras *et al.*, 2022).

Crianças que residem nas províncias rurais do norte e oeste da China enfrentam desafios na obtenção de educação formal, que poderia ajudá-los a superar a pobreza. Esses desafios vêm devido às desigualdades inerentes entre as regiões rurais e urbanas da China, que decorrem de um histórico desvio de recursos das províncias ocidentais para as províncias orientais. Os fatores que afetam especificamente os alunos e suas famílias enquanto se esforçam para frequentar a escola e obter uma educação de qualidade são a falta de ensino adequado, professores treinados e motivados, o alto custo da educação suportado pelas famílias, a desigualdade econômica entre províncias rurais e urbanas, formação educacional familiar dos alunos e ambiente doméstico. Essas desigualdades levam os alunos a abandonarem a escola antes da conclusão do ensino obrigatório, despreparando-os para prestar vestibular e para o Ensino Médio, estando fadados à pobreza em um ciclo de trabalho não qualificado (Bradley, 2020).

No Brasil, sabe-se que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, garantido pela Constituição Federal e reforçado pela legislação educacional vigente, que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Porém, apesar da legislação amparar este direito e da implementação de políticas públicas voltadas para a permanência



dos estudantes nas escolas ao longo dos últimos anos, o percentual de evasão escolar que se observa, principalmente no Ensino Médio, ainda é preocupante.

Pesquisas apontam que ainda é grande o número de estudantes que abandonam a escola sem explicações. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que o índice de evasão no Ensino Médio na rede pública de ensino cresceu de forma significativa nos últimos anos. Em 2020, houve uma taxa de evasão de 2,3% entre os alunos de instituições públicas de Ensino Médio, enquanto em 2021 essa taxa subiu para 5,0%, o que representou um aumento de 117,4% na evasão escolar em apenas um ano (INEP, 2022).

Um estudo inédito conduzido pelo instituto Inteligência em *Pesquisa e Consultoria* (IPEC) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) revela que no Brasil, 2 milhões de meninas e meninos com idades entre 11 e 19 anos, que ainda não haviam concluído a educação básica, abandonaram a escola. Essa parcela representa 11% do total da amostra pesquisada. Realizada em agosto deste ano, com a participação de meninos e meninas de todas as regiões do país, a pesquisa indica que a exclusão escolar afeta principalmente os grupos mais vulneráveis. Do total de entrevistados, 11% não estão frequentando a escola, sendo que nas classes sociais mais altas (AB), o percentual é de 4%, enquanto nas classes mais baixas (D e), chega a 17% - ou seja, quatro vezes maior (UNICEF, 2022).

Dentre aqueles que não estão frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar "porque precisava trabalhar". Dificuldades de aprendizagem também são um fator significativo, com 30% mencionando que saíram "por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades". Em seguida, 29% relatam que desistiram porque "a escola não havia retomado as atividades presenciais" e 28% afirmam que "precisavam cuidar de familiares". Outros motivos mencionados incluem falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios relacionados a deficiências (9%), racismo (6%) e outros (UNICEF, 2022).

Entre os estudantes que ainda estão na escola, a evasão é um risco real. Segundo a pesquisa, nos últimos três meses, 21% dos alunos de 11 a 19 anos de escolas públicas consideraram desistir. Um dos principais motivos citados é a



dificuldade em acompanhar as explicações ou atividades fornecidas pelos professores - mencionado por 50% dos que pensaram em desistir. O país enfrenta uma crise educacional urgente. Aproximadamente 2 milhões de meninas e meninos estão fora da escola apenas na faixa etária de 11 a 19 anos. Se incluirmos crianças de 4 a 10 anos, esse número certamente é ainda maior. Além disso, há milhões de estudantes na escola que não estão aprendendo e correm o risco de abandonar. É urgente investir na inclusão escolar e na recuperação da aprendizagem. Portanto, “o UNICEF faz um alerta público e convoca os eleitores a votarem pela Educação”, declara Mônica Dias Pinto, chefe de Educação do UNICEF no Brasil (UNICEF, 2022).

O Estado de Santa Catarina, *locus* desta proposta, em setembro de 2020, ocupava o 10º lugar em relação ao tempo médio de escola para a faixa etária de 6 a 15 anos, com duas horas e 24 minutos. Já na faixa etária de 15 a 17 anos, o estado estava em 9º lugar, com uma média de duas horas e 29 minutos, considerando também os valores nulos de alunos que não estão matriculados nas escolas (Neri; Osório, 2021).

De acordo com o estudo "Retorno para escola, jornada e pandemia", divulgado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), os indicadores educacionais apontam que Roraima (12,1%), Rondônia (8,87%), Amazonas (7,96%) e Acre (7,46%) estão no final da lista em termos de crianças fora das salas de aula. O Amapá é o estado com pior desempenho, com mais de 14,5% das crianças sem acesso à educação (Rocha; Araújo, 2022).

Por outro lado, o Nordeste foi a região do Brasil com melhor desempenho em termos de frequência escolar nos dois primeiros anos da pandemia da COVID-19. O destaque foi o estado do Piauí, com apenas 1,19% das crianças entre cinco e nove anos fora das escolas na análise mais recente, referente ao terceiro trimestre de 2021. Esses números são próximos aos do quarto trimestre de 2020, momento em que houve o pico de evasão no país, com 1,84% de crianças não matriculadas. Desde 2012, o Piauí tem mantido as taxas de frequência mais satisfatórias em todo o país. Em 2019, um ano antes da chegada da pandemia, o indicador estava em 0,21%, o nível mais baixo em nove anos para o estado (Rocha; Araújo, 2022).



Além do Piauí, também se destacam o Rio Grande do Norte (2,19%) em segundo lugar, e o Ceará (3,08%) em terceiro lugar. Em seguida, aparecem Minas Gerais (4º lugar, com 3,32%), Maranhão (5º lugar, com 2,77%), Bahia (6º lugar, com 3,96%) e Tocantins (7º lugar, com 2,81%). Completando a lista dos 10 estados com melhor desempenho estão Santa Catarina (8º lugar, com 2,37%), Espírito Santo (9º lugar, com 3,93%) e Pernambuco - 10º lugar, com 6,62% (Rocha; Araújo, 2022).

Em relação aos levantamentos citados por Rocha e Araújo (2022), cabe contextualizar o período pandêmico, desde que surgiu em Wuhan, China, em dezembro de 2019, o coronavírus (SARS-CoV-2) causou infecções respiratórias severas devastadoras em humanos em todo o mundo. Com a doença se espalhando mais rapidamente do que a comunidade médica conseguia conter, o número de mortes aumentou a uma taxa alarmante globalmente, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a classificar oficialmente o surto de SARS-CoV-2 como uma pandemia, resultando em um estado de lockdown mundial durante a maior parte do ano de 2020 (Sanyaolu *et al.*, 2021).

Dada a gravidade da COVID-19, foi solicitado que os países implementassem medidas para tentar controlar a propagação do vírus (WHO, 2020). Entre essas ações, para evitar aglomerações, foi determinado o fechamento de espaços públicos e privados, como escolas, lojas e empresas (Kupferschmidt; Cohen, 2020). No Brasil, para garantir a continuidade do ensino, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343, permitindo, de forma excepcional, que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas realizadas com o uso de tecnologias de informação e comunicação (Segati; Jordão, 2022).

Baseado no contexto apresentado, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio em Santa Catarina (2019–2021), articulando dados estatísticos e análise das políticas públicas estaduais e federais. Visa, ainda, por meio dos objetivos específicos:



- Abordar o histórico das políticas públicas de acesso à Educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas¹ no país até o contexto atual;
- Explorar e compreender o fenômeno da evasão escolar a partir das suas definições e o histórico de pesquisas no Brasil entre 2019 e 2021, incluindo os números da evasão escolar no cenário educacional de Santa Catarina;
 - Analisar as principais políticas públicas e iniciativas governamentais implementadas pelos entes públicos delimitados no período de estudo visando à redução da evasão escolar no Ensino Médio, no contexto nacional e de Santa Catarina;
 - Compreender o fenômeno e as causas da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro e no Estado de Santa Catarina, examinando dados estatísticos e
-
- tendências observadas entre 2019 e 2021;

Portanto, compreender as causas de um fenômeno é crucial para identificar os pontos principais de uma determinada realidade e como ela se organiza, permitindo a criação de estratégias para contornar, evitar ou solucionar problemas. Embora tenhamos visto uma diminuição nos índices de alunos evadidos nas últimas décadas, a pandemia da COVID -19 em 2020 resultou em um aumento nas taxas de evasão, contradizendo a perspectiva de acabar com a desistência dos adolescentes de diversas regiões do país, como evidenciado por instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a UNICEF e a UNESCO (Miranda; Lima, 2022).

Admite-se como problemática de pesquisa: quais são os fatores que contribuem para a evasão escolar no ensino médio brasileiro, no estado de Santa Catarina, no período de 2019 a 2021?

¹ Embora não seja possível observar a evasão e as políticas públicas para educação no Brasil Colônia, porque ainda não existia na época esses termos na configuração que temos hoje, considerase importante contextualizar a educação nesse período, pois autores como Veiga (2008) e (Ratusniak; Silva, 2022) destacam que desde essa fase a garantia do acesso universal à educação básica já se constituía num problema no contexto educacional, com questões de exclusão de acesso relacionados a gênero e classes sociais.



Tal indagação motivou a realização desta pesquisa, que tem a finalidade de discutir a questão da evasão escolar no Ensino Médio, abordando as dificuldades encontradas nesta etapa de ensino e os motivos que levam os estudantes a abandonarem os estudos, de acordo com revisão de literatura, buscando alternativas para modificar esta situação.

Justifica-se esta abordagem em virtude da relevância social e acadêmica da evasão escolar no ensino médio brasileiro, num contexto em que, de acordo com o Censo Escolar 2023, 5,9% dos alunos abandonam a escola e 3,9% são reprovados nessa etapa (aproximação entre a temática da evasão e o ensino médio). Essa situação reflete um aumento preocupante no abandono escolar, que atinge a maior taxa entre os níveis da Educação Básica (Agência Gov, 2024).

Em termos acadêmicos, o histórico de pesquisa revela a importância das investigações acerca das causas e implicações da evasão escolar no Ensino Médio, temática que não é recente, pois já houve outros períodos de discussão.

A evasão escolar no Brasil, conforme mencionado por Santos (2001), não é um fenômeno recente, mas já foi discutido em outras épocas. A pesquisa de Parahyba (1981 *apud* Santos, 2001) revela que, na década de 60, apenas 180 de cada 1.000 crianças matriculadas conseguiam concluir o 1º grau, com uma taxa de evasão de até 50% na transição da 1ª para a 2ª série. Isso demonstra que, apesar dos avanços, a situação educacional enfrentava sérios desafios, refletindo a lentidão dos progressos na educação no país.

No panorama atual, um estudo da FIRJAN-SESI revela os sérios efeitos da evasão escolar no Brasil. Somente seis em cada dez estudantes conseguem terminar o ensino médio no país, o que é uma taxa pior do que a de países como México, Costa Rica, Colômbia e Portugal, e muito inferior à do Chile, que implementou um rigoroso programa de combate à evasão. Os dados sobre evasão escolar no Brasil são preocupantes: a cada ano, 500 mil brasileiros com mais de 16 anos abandonam a escola. Esse abandono não apenas afeta a vida pessoal desses indivíduos, mas também impacta a economia do país. Se a taxa de evasão do ensino médio fosse a mesma do Chile, o Brasil poderia ganhar R\$135 bilhões por ano (G1, 2023).



Portanto, hoje a questão está mais presente e ativa em vários contextos educacionais no Brasil, especialmente em relação às políticas públicas, ao ambiente familiar e às condições socioeconômicas (Pereira; Dias, 2020), fatores que justificam o desenvolvimento deste estudo.

Ainda, a literatura aponta a preocupação sobre as possíveis influências do Novo Ensino Médio na evasão escolar, a partir de críticas como a Goulart e Cássio (2021, p. 7), que classificam a reforma curricular proposta como uma “formação profissional rebaixada”, uma vez que para os defensores do Novo Ensino Médio argumentam que a escola tradicional, considerada ultrapassada, rígida e desinteressante, é uma das principais causas das altas taxas de evasão escolar. Eles apontam que muitos jovens que terminam o ensino médio não estão nem trabalhando nem se matriculando em instituições de ensino superior, formando o que se chama de "geração nem-nem".

Assim, a reforma do ensino médio é vista como uma solução moralmente necessária para ajudar essa juventude, que enfrenta dificuldades e carece de perspectivas, a ter acesso a uma educação mais prática e atrativa, que promova a produtividade no trabalho. No entanto, é importante notar que aqueles que defendem essas ideias frequentemente pertencem a uma geração que não vivenciou a realidade das escolas públicas, e cujos filhos não enfrentam os mesmos desafios que os estudantes dessas instituições (Goulart; Cássio, 2021).

Todavia, para os autores a evasão escolar se propicia a certos interesses, que incluem a sua manutenção. No Estado de São Paulo, por exemplo, o edital para a contratação de empresas para a oferta de cursos de qualificação profissional, divulgado em 2020, determinou que as instituições contratadas podem receber "apenas" 90% do valor total por turma nos casos em que a evasão de alunos durante o curso ultrapasse 33%. Com essa regra, dependendo dos custos operacionais das escolas, manter altas taxas de evasão pode se tornar financeiramente benéfico para as empresas contratadas (Goulart; Cássio, 2021).

Quanto ao método de pesquisa adotado, Este estudo possui abordagem qualitativa, pois os pesquisadores que utilizam esse tipo de abordagem em suas pesquisas buscam explicar o porquê das coisas, explicitando o que convém a ser



feito, mas não quantificamos valores e as trocas simbólicas, nem se submetem às provas de fato, porque os dados analisados não são métricos, ou seja, dados que qualificam características, propriedades, atributos ou categorias que descrevem o sujeito ou objeto, como ressaltam Gerhardt e Silveira (2009).

A vertente qualitativa desta pesquisa proporciona compreensão em profundidade do contexto do problema. É um método indutivo por excelência para entender por que o indivíduo age como age, pensa como pensa ou sente como sente, pois, respostas em profundidade são geradas apenas pela abordagem qualitativa (Minayo, 2004).

Nesse sentido, abordar qualitativamente a presente temática implica na análise dos dados sobre a evasão escolar por meio de levantamento e verificação dos resultados dos Censos Escolares desenvolvidos pelo INEP entre 2019 e 2021, em contraponto com a literatura apresentada no referencial teórico deste trabalho.

Esta pesquisa também tem caráter exploratório e descritivo, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013), é exploratória porque visa proporcionar um contato mais próximo com o problema, ou seja, busca uma maior familiaridade com a situação que se deseja pesquisar, tornando-o explícito ou gerando hipóteses sobre ele, que consiste em analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Brasil, com foco particular no estado de Santa Catarina, no período de 2019 a 2021. E, descritivo, porque expõe as características de uma determinada população ou de um fenômeno, no caso desta pesquisa a evasão escolar, que exige técnicas padronizadas para a coleta de dados.

Para alcançar o objetivo deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, conduzida com base em informações já publicadas em livros, revistas, jornais, teses, dissertações e atas de eventos científicos. No entanto, devido à proliferação de novos formatos de informação, essas pesquisas passaram a abranger outras fontes, como o conteúdo disponibilizado online (Gil, 2017).

Os critérios de seleção das fontes bibliográficas e dos dados estatísticos utilizados são relativos aos estudos sobre as concepções e histórico do fenômeno da evasão escolar no Brasil e no Estado de Santa Catarina, e com números baseados, também, nos levantamentos do INEP.



Para tal levantamento, esta dissertação adota o seguinte arranjo: A Introdução apresenta e contextualiza o tema desenvolvido, no cenário nacional e internacional; incluindo a formulação do problema da pesquisa, objetivos, delimitação do estudo, justificativa e relevância e a organização do estudo.

Cabe ressaltar, que o recorte cronológico desta abordagem foi delimitado em virtude da relevância histórica das políticas públicas de acesso à educação entre os anos de 2019 e 2021, período marcado pela epidemia da COVID-19.

Portanto, o Capítulo 1 aborda o histórico das políticas públicas de acesso à educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas² na Colônia até o contexto atual.

O fenômeno da evasão sob o aspecto das definições e histórico das pesquisas sobre esse fenômeno é destacado no Capítulo 2, a partir do contexto nacional entre os anos de 2019 e 2021, com um subcapítulo que apresenta os números da evasão escolar também no cenário educacional de Santa Catarina.

As políticas públicas de combate à evasão escolar no Brasil e em Santa Catarina são analisadas no Capítulo 3, assim como, as causas do fenômeno são abordadas no Capítulo 4.

Finalmente, as considerações finais apresentam as considerações do autor sobre os objetivos delimitados no estudo, e como esses se relacionaram com o objeto e questões da pesquisa.

² Embora não seja possível observar a evasão e as políticas públicas para educação no Brasil Colônia, porque ainda não existia na época esses termos na configuração que temos hoje, considerase importante contextualizar a educação nesse período, pois autores como Veiga (2008) e (Ratusniak; Silva, 2022) destacam que desde essa fase a garantia do acesso universal à educação básica já se constituía num problema no contexto educacional, com questões de exclusão de acesso relacionados a gênero e classes sociais.



CAPÍTULO 1 – HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O espaço escolar representa um ambiente de aprendizado e crescimento, uma instituição social cujo propósito é fomentar o desenvolvimento integral - cognitivo, emocional e físico - por meio do processo de ensino-aprendizagem, no contexto das interações sociais e acesso aos direitos. Isso inclui a promoção de valores e atitudes que capacitam os estudantes a se tornarem indivíduos reflexivos, críticos e conscientes de seus papéis na sociedade e na construção de suas próprias trajetórias (Tardelli; Suave, 2022).

A escola surge como resposta às necessidades geradas pelas interações sociais, desenvolvendo-se tanto no aspecto individual quanto coletivo. Ela se entrelaça com os diversos domínios - econômico, político e cultural - de uma sociedade, adaptando-se ao longo do tempo para atender às demandas e mudanças características de cada período histórico (Tardelli; Suave, 2022).

Quanto aos primórdios da educação brasileira, idealizada por Inácio de Loyola (1491-1556), a Companhia de Jesus foi concebida como uma força de vanguarda dentro dos quadros da Contrarreforma (1534) e oficialmente estabelecida por bula papal em 1540, pelo rei D. João III de Portugal. A chegada da Companhia de Jesus ao Brasil ocorreu em 1549, quando o primeiro governador geral, Tomé de Souza, trouxe consigo seis missionários jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega (Rocha, 2005).

Na segunda metade do século XVI, Portugal estava em um período de transição, começando a despertar para a nova cultura do Renascimento. Com um sistema educacional incipiente e altos índices de analfabetismo, tanto entre as massas populares quanto entre a nobreza e a família real, a leitura e a escrita eram privilégios reservados a poucos, como membros da igreja ou funcionários públicos. Dessa forma, a Metrópole não tinha muito a oferecer como modelo educacional (Rocha, 2005).

Nesse contexto, a Companhia de Jesus assumiu uma significativa responsabilidade na aculturação sistemática dos nativos, por meio da fé católica, catequese e instrução, devido à escassez de estrutura educacional na Metrópole. A



situação precária em Portugal resultou em uma preparação insuficiente da maioria dos missionários para as funções esperadas, incluindo a tarefa de educar (Rocha, 2005).

Mattos (1958 *apud* Rocha, 2005) em estudos sobre os religiosos dessa época, denominou o período, que se estendeu de 1549 a 1570, como o "Período Heroico" por Mattos (1958 *apud* Rocha, 2005). Ele destaca que este foi um momento especialmente frutífero e notável para os estudiosos, pois terminou com a morte do padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) e marcou o início dos cursos superiores no colégio da Bahia. Mattos enfatiza a grandeza deste período, destacando o valor pessoal e a coragem extraordinária dos personagens que se destacaram em um país selvagem e em grande parte desconhecido. Ele destaca que, apesar da escassez de recursos e da necessidade de construir praticamente tudo, foi um período de grande impacto.

Diferentemente de seus contemporâneos, Nóbrega se destacou por sua ampla erudição, tendo estudado humanidades na Universidade de Salamanca, e conquistado o título de bacharel em cânones pela Universidade de Coimbra (Rocha, 2005).

Preocupado com a continuidade e o apoio às atividades missionárias, Nóbrega defendeu uma abordagem realista em relação à posse de terras e à utilização de escravos, algo que, no entanto, ia contra os princípios estabelecidos nos textos canônicos. A Constituição da Companhia de Jesus, ratificada em 1556, deixou claro aos seus membros a obrigação de viverem em pobreza, ou seja, de não possuírem bens materiais para sustento pessoal ou outros fins. Essa medida, na verdade, abriu caminho para uma solução mais favorável aos objetivos da catequese. Na prática, simplesmente ter terras e escravos não era, naquele contexto e época, uma base estável para os esforços missionários (Carvalho, 1952 *apud* Rocha, 2005).

Os recursos financeiros tão necessários para expandir e desenvolver as instituições da Companhia de Jesus foram originados no Alvará de D. Sebastião, em 1564, que estabeleceu a contribuição da décima parte de todos os dízimos e impostos para manter o Colégio da Bahia. Com a aplicação desse sistema aos colégios do Rio



de Janeiro e de Olinda, a Companhia conseguiu entrar em uma fase mais próspera, apoiada pela posse de escravos, fazendas e gado (Rocha, 2005).

Mattos (1958 *apud* Rocha, 2005) observa que a diferença mais marcante entre a primeira fase (1549-1570) e a segunda fase (1570-1759) foi a relação econômica entre os religiosos e os nativos. Enquanto a primeira fase enfrentou dificuldades financeiras, teve o aspecto positivo de forçar os jesuítas, carentes de recursos, a conquistar a simpatia do povo, mostrando-se solidários com seus problemas e necessidades. Para o autor, a discrepância entre a cultura básica dos nativos e a cultura ocidental e cristã mais avançada dos colonizadores portugueses do século XVI gerou uma série de problemas complicados de resolver. Dessa forma, a missão dos jesuítas foi superar esse conflito contínuo e manter uma atitude de imparcialidade, sem abandonar sua lealdade à base da cultura europeia e cristã, a fim de facilitar a aproximação dessas culturas e integrá-las em uma nova e unificada realidade social (Mattos, 1958 *apud* Rocha, 2005).

Observa-se nesse período que os jesuítas desempenharam um papel central na construção da educação colonial brasileira, implementando um modelo pedagógico que mesclava elementos religiosos e humanísticos. Essa iniciativa, além de ser um instrumento de catequese e aculturação dos indígenas, servia como ferramenta para consolidar o domínio português no território. A educação jesuítica evoluiu ao longo do tempo, passando pela "Pedagogia Brasilica" e, posteriormente, pelo *Ratio Studiorum*, sempre se adaptando às condições locais e aos recursos disponíveis. É importante ressaltar que a educação não era apenas uma empreitada religiosa, mas também uma política de Estado, como demonstram os "Regimentos de D. João III", que estabeleceram as diretrizes para a educação na colônia.

Cabe frisar, que a "pedagogia brasilica" é o termo usado para descrever a abordagem educacional que os jesuítas tentaram implementar ao chegar ao Brasil em 1549, sob a liderança do Padre Manuel da Nóbrega. Para isso, Nóbrega criou um plano de estudos que começava com o ensino da língua portuguesa aos indígenas, seguido pela instrução na doutrina cristã, leitura e escrita, e, opcionalmente, canto e música. O plano também incluía o aprendizado de habilidades profissionais e agrícolas, além da gramática latina para aqueles que tinham a intenção de prosseguir



estudos superiores na Europa, especialmente na Universidade de Coimbra. Esse modelo educacional foi pensado de forma realista, levando em consideração as condições específicas da Colônia, o que justifica o nome "pedagogia brasílica". No entanto, sua implementação enfrentou resistência dentro da própria Ordem dos jesuítas e, eventualmente, foi substituída pelo currículo geral de estudos da Companhia de Jesus, estabelecido no *Ratio Studiorum*, que passou a ser obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599 (HISTEDBR, 2006a).

Por sua vez, o *Ratio Studiorum* consistiu num conjunto de regras criado para regular o ensino nas escolas jesuítas. A primeira versão, lançada em 1599, não apenas apoiou a educação jesuíta, mas também se tornou uma norma para toda a Companhia de Jesus. O objetivo era organizar as atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas da Ordem. Embora o texto não indicasse claramente a intenção de se tornar um método inovador que influenciasse a educação moderna, ele serviu como um elo entre o ensino medieval e o contemporâneo. Antes da elaboração desse documento, a ordem já possuía suas diretrizes para o funcionamento interno dos colégios, conhecidas como Ordenamentos de Estudos, que serviram como base e inspiração para a criação da *Ratio Studiorum*. Com o tempo, a *Ratio Studiorum* deixou de ser apenas um conjunto de normas educacionais e se tornou uma referência política, exercendo uma significativa influência em contextos políticos, mesmo fora da Igreja Católica. O principal objetivo da educação jesuíta, segundo a própria Companhia, não era inovar, mas sim cumprir as palavras de Cristo: "Docete omnes gentes", ou seja, "ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade." Essa missão foi uma das razões pelas quais os jesuítas atuaram como educadores tanto na Europa quanto no que chamavam de "Novo Mundo", alinhando-se à missão evangelizadora da Ordem (HISTEDBR, 2006b).

Observa-se que desde esses períodos, a garantia do acesso universal à educação básica é um compromisso que o Brasil enfrenta desafios para cumprir ao longo do processo de solidificação da escola pública. Veiga (2008) argumenta que as escolas do século XIX tinham como propósito formar ações sociais e civilizar a população, estabelecendo padrões de comportamento e modos de vida. Eram destinadas principalmente às crianças pobres, negras e mestiças. Nas classes mais



privilegiadas, as aulas eram particulares e realizadas em domicílio. Em 1824, a Constituição começou a garantir instrução primária gratuita, com controle de frequência para meninos. Somente em 1882 é que a escola se tornou obrigatória também para meninas (Ratusniak; Silva, 2022).

A Constituição Imperial de 25 de março de 1824, no artigo 179, item 30, assegurava a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, incluindo a garantia da instrução primária gratuita para todos. Bernardo Pereira de Vasconcelos, que foi deputado mineiro na Assembleia Geral do Império entre 1795 e 1850, destacou em um relato de 1828 que a preocupação principal da legislação sobre a instrução pública foi torná-la acessível ao máximo possível. Ele enfatizou que essa abordagem poderia contribuir para nivelar, em certa medida, as capacidades morais dos brasileiros, eliminando a dependência que a classe iluminada exercia sobre a cega ignorância da maioria, uma dependência que fortaleceu a dominação por séculos (Veiga, 2008).

Discursos como esse eram direcionados a qual grupo de pessoas? A ideia era nivelar as capacidades morais de quais brasileiros em relação a outro grupo? Durante o século XIX, discursos que promoviam elevar a condição moral dos brasileiros se tornaram fundamentais para definir a nova condição de cidadãos, com direitos e responsabilidades. Desde os primeiros anos do Brasil independente, houve uma forte ênfase em rejeitar o regime absolutista, com as elites utilizando associações entre ignorância e submissão política (despotismo/"escravidão colonial"), especialmente ligando instrução a liberdade/civilização. Essa concepção até foi tema de atividades escolares em escolas de Minas Gerais, como no exercício de Antonio Martins da Silva, aluno da aula pública de Forquim, entre outros semelhantes. Em sua redação enviada ao delegado literário (um procedimento utilizado pelos professores para mostrar o desempenho dos alunos), o garoto expressou: "Amar a liberdade, repudiar a escravidão, buscar o bem público e evitar o mal da Pátria são deveres do cidadão honrado" (Veiga, 2008, p. 505).

Através do ato adicional de 12 de agosto de 1834, a responsabilidade pela legislação da educação primária passou para as Assembleias Provinciais. Em Minas Gerais, isso se concretizou por meio da lei nº 13, datada de 7 de abril de 1835,



juntamente com o Regulamento 13, de 25 de maio de 1835, estabelecendo a padronização da educação em toda a província. Isso incluía a exigência de frequência escolar, marcando o início de uma série significativa de leis para regulamentar a educação durante todo o período do Império (Veiga, 2008).

A partir de 1854, o decreto 1131 proibiu a matrícula de pessoas escravizadas. No entanto, isso não significa que parte da população negra não frequentasse a escola. A relação direta entre ser negro/a e ser escravizado/a apagou da história gerações de pessoas negras livres que se beneficiaram da escolarização e compunham a classe média brasileira (Veiga, 2008).

Nessa fase, evidencia-se que a expansão da educação no Brasil, a partir do século XIX, esteve intrinsecamente ligada à construção da identidade nacional e à formação de cidadãos leais e moralmente íntegros. No entanto, essa expansão ocorreu em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, com a educação sendo acessível principalmente às elites e com exclusões sistemáticas de negros, indígenas e mulheres. A pedagogia predominante era tradicional e ideológica, buscando moldar cidadãos obedientes e alinhados com os valores da elite. A legislação educacional evoluiu ao longo do tempo, com a promulgação de leis que garantiam a educação primária, mas a implementação dessas leis foi desigual e marcada por contradições, perpetuando as desigualdades sociais. A educação, portanto, foi utilizada como ferramenta de controle social e de construção de uma identidade nacional, mas também refletiu as profundas divisões da sociedade brasileira.

A Constituição de 1934 regulamentava o direito à Educação, que deveria ser gratuita, dever da família e dos poderes públicos. Seu objetivo era desenvolver a vida moral e econômica, o espírito brasileiro e o fortalecimento da ideia de nação. Para isso, era necessário que as famílias matriculassem as crianças e se responsabilizassem por sua frequência (Ratusniak; Silva, 2022). Caso contrário, seriam enquadradas no artigo 246 do Código Civil de 1940 - crime de Abandono Intelectual, que consistia em: "Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção de quinze dias a um mês, ou multa" (Brasil, 1940, online).



A educação na Primeira República brasileira, foi, portanto, marcada por profundas contradições e desafios. Apesar da Constituição de 1934 ter estabelecido o direito à educação como dever do Estado e da família, a realidade era marcada por altos índices de analfabetismo e desigualdades no acesso à escola. A educação, nesse período, era vista como um instrumento de controle social e de formação de mão de obra para o emergente setor industrial, mas os investimentos eram insuficientes e a legislação educacional era contraditória. A ideologia positivista, predominante na época, moldava as políticas educacionais, buscando formar cidadãos adaptados à ordem social vigente, porém, sem atender às demandas de uma sociedade em transformação. Entende-se que essa conjuntura gerou um sistema educacional fragmentado, com pouca expansão e qualidade, refletindo as desigualdades sociais e as limitações do projeto político da época.

Cabe ressaltar, que a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na Câmara dos Deputados e no Senado levou treze anos, se começarmos a contar a partir da mensagem presidencial nº 605, enviada em 29 de outubro de 1948. Essa mensagem apresentou ao Legislativo um anteprojeto elaborado por uma comissão de educadores, sob a liderança de Manoel Lourenço Filho, que era o Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde. O professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (USP), atuou como relator geral desse projeto. No seu livro "Curso de Direito Constitucional", publicado em 1951, o jurista Pedro Calmon observou que a política educacional da quarta Constituição republicana retomava, em muitos aspectos, a política de 1934. Para ele, a principal semelhança estava na ampliação das responsabilidades do governo federal, que deveria acontecer sem comprometer a iniciativa privada e a capacidade organizacional dos Estados e do Distrito Federal (Montalvão, 2010, p. 22).

É evidente nessa fase, que a despeito de avanços legislativos, como a LDB de 1961, o sistema educacional permaneceu estagnado, com uma oferta restrita e de baixa qualidade, especialmente para as camadas mais desfavorecidas da população. O desequilíbrio nos investimentos, com a União contribuindo com uma parcela menor do que o estabelecido na Constituição, resultou em uma educação desigual entre as



regiões e com infraestrutura precária. A centralização das decisões nos Conselhos de Educação, muitas vezes influenciados por interesses privados, limitou a autonomia das escolas e prejudicou a qualidade do ensino. A LDB, embora tenha introduzido algumas flexibilidades, manteve uma estrutura rígida e hierarquizada, perpetuando as desigualdades existentes. Em suma, a educação na Primeira República era um reflexo das contradições e desafios da sociedade brasileira como um todo, marcada por um modelo educacional excludente e pouco eficiente. Para aprofundar a análise, é fundamental investigar o papel do Estado e de diferentes grupos sociais na construção das políticas educacionais, além de comparar o sistema educacional brasileiro com outros países e analisar o impacto da globalização e das novas tecnologias nesse contexto.

A educação é considerada um dos pilares essenciais para construir uma sociedade saudável e, portanto, tem como amparo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 2º que “a educação é dever da família e do Estado, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, além de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho” (Brasil, 1996).

Todavia, a relação entre setor público e privado na educação tomou diferentes formas, desde a privatização crescente do ensino superior até parcerias público-privadas (PPPs), consultorias de ex-dirigentes da educação pública para grupos privados, e a adoção de materiais didáticos de grandes grupos privados por governos municipais e estaduais. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma ênfase no voluntariado para apoiar a educação, destacada na campanha "Acorda Brasil. Está na hora da escola" lançada em março de 1995 pelo Ministério da Educação – MEC (Saviani, 2008).

O governo Lula viu o surgimento do movimento "Todos pela Educação", liderado pelo empresariado paulista, assumindo um papel semelhante, promovendo parcerias público-privadas e estabelecendo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma das principais políticas educacionais do Brasil até hoje (Saviani, 2008).



No entanto, a realização da CONAE no último ano de governo, prevista para abril de 2010, envolveu importantes setores da sociedade na discussão sobre os rumos da educação no país, estabelecendo compromissos que irão além desse mandato. Assim, as políticas educacionais do governo Lula em seus dois mandatos são caracterizadas por uma mistura de rupturas e continuidades em relação às políticas anteriores. Por um lado, houve um esforço para resgatar direitos e garantias da Constituição Federal de 1988; por outro, adotaram-se políticas que vinculam a melhoria do desempenho educativo à competitividade internacional, como evidenciado pelo uso do IDEB com base nos padrões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A tendência de vincular o compromisso individual com a educação à transformação institucional, como se os baixos níveis de desempenho fossem apenas uma questão de falta de compromisso, sugere um voluntarismo que contrasta com a ideia de educação como um direito público garantido. Além disso, a adoção de técnicas de fixação de objetivos e medição de desempenho, como as metas do IDEB para 2021/2022 (atingir média 6), permite descentralizar as ações e envolver os atores locais, mas mantém o controle à distância (Oliveira, 2009).

Saviani (2018) aponta que o governo Dilma continuou a política educacional iniciada pelo governo Lula, fazendo ajustes específicos na LDB. Entre as mudanças, destacou-se a inclusão do § 3º no Art. 79 por meio da Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, que tratou da oferta de educação superior para os povos indígenas, e o acréscimo do § 7º ao Art. 26, com a Lei n. 12.608, de 2012, que incluiu nos currículos do ensino fundamental e médio os temas de proteção e defesa civil e educação ambiental, entre outras alterações de menor impacto.

Durante o primeiro mandato de Dilma (2010-2014), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, foi ampliada e transformada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, incorporando a área de educação inclusiva com o objetivo de promover a democratização e universalização do ensino. Também foi aprovada a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que modificou artigos da



Constituição Federal para tornar a educação básica obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos a partir de 2016, garantindo acesso gratuito àqueles que não haviam ingressado antes (Santos, 2022).

Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff lançou o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) através da Lei n. 12.513, visando ampliar as oportunidades de educação profissional e tecnológica em instituições públicas e privadas através do Sistema S (Sesc, Senai, Sesi e Senac). Além disso, a Lei 12.711/2012 estabeleceu o sistema de cotas raciais para pessoas autodeclaradas negras, pardas, indígenas e para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, reforçando a democratização do acesso à educação. No entanto, apesar desses avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para tornar a educação mais inclusiva e democrática, em parte devido à persistência de políticas contraditórias. Essa contradição é evidenciada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede o desempenho escolar com base nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, além de avaliações como a Prova Brasil, que orienta o MEC na definição de metas educacionais de médio e longo prazo (Santos, 2022).

Outra política que destaca tanto as necessidades quanto as fragilidades do Ensino Médio foi a Lei n° 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) durante o governo de Dilma Rousseff e que estará em vigor até 2024. O plano estabelece vinte metas para a educação, sendo que a terceira meta, a ser atingida até 2016, era a universalização do ensino para jovens de quinze a dezessete anos. Além disso, o plano visava aumentar o número de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final de sua vigência, evidenciando desafios como a evasão escolar e as distorções idade-série. No entanto, em agosto de 2016, no início de seu segundo mandato, Dilma Rousseff foi destituída da Presidência da República, abrindo caminho para um novo projeto para o Ensino Médio, que contrastava com as conquistas legais alcançadas até então (Souza, 2021).

Por fim, nos governos de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) com o advento da direita ultraconservadora e liberal, são destacadas por Taffarel e Neves (2019) as seguintes características e tendências desse período no âmbito educacional:



- (1) Responsabilidade do Estado - desresponsabilizar o Estado de suas atribuições de garantir direitos;
- (2) Financiamento da Educação - privatização da educação;
- (3) Direito à aprendizagem – competências e habilidades: foco nas aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes com ênfase na inclusão excludente, na concepção de formação para o mercado do trabalho, à distância, com conteúdo mínimos;
- (4) Processo de formação dos trabalhadores: desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação;
- (5) Valorização do trabalho e sistema de proteção do trabalho: desvalorização dos trabalhadores de educação, pela precarização, terceirização do trabalho na escola;
- (6) Formação e Exercício da docência: desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência (Taffarel; Neves, 2019, p. 314).

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foi editada a Medida Provisória nº 746/16, que trouxe diversas mudanças para o Ensino Médio. As alterações mais destacadas foram a eliminação da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, além da reorganização e flexibilização das novas diretrizes curriculares. No ano seguinte, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415 de 2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/96) e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/07). O principal argumento para a reforma foi proporcionar mais autonomia e liberdade para os estudantes e reduzir a evasão escolar. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017 revelou que a taxa de escolarização entre pessoas de 18 a 24 anos era de 31,7%, uma ligeira queda em relação aos 32,8% de 2016. Para a faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 87,2% em 2017, indicando que a evasão e os atrasos escolares no Ensino Médio se agravaram (Santos, 2024).

Quanto ao período Jair Bolsonaro, em virtude do recorte cronológico desta pesquisa, a abordagem sobre a Evasão Escolar no Brasil e no Estado de Santa Catarina entre 2019 e 2023 terá destaque nos capítulos 3 e 4, que abordam as políticas educacionais e as causas da evasão, respectivamente, sobretudo a partir do Novo Ensino Médio.



No período Temer, evidenciam-se uma série de mudanças profundas e, em muitos casos, preocupantes para o cenário educacional brasileiro, e são evidentes as características e tendências que refletem uma desresponsabilização do Estado em garantir direitos educacionais, bem como uma forte inclinação para a privatização da educação. Essa abordagem pode ser vista como um reflexo da ideologia ultraconservadora e liberal que permeou os dois governos, levando a um modelo educacional que prioriza a formação voltada para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação crítica e abrangente.

A eliminação de disciplinas consideradas fundamentais, como Filosofia e Sociologia, pela Medida Provisória nº 746/16, exemplifica a lógica da desvalorização do conhecimento crítico e do pensamento reflexivo, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Além disso, a reforma argumentou que a flexibilização curricular traria mais autonomia aos alunos. No entanto, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelaram uma queda nas taxas de escolarização, indicando que, em vez de reduzir a evasão escolar, as mudanças podem ter contribuído para agravar a situação.

Outro ponto importante a ser abordado é a desvalorização dos profissionais da educação, pois a literatura aponta a precarização e a terceirização do trabalho nas escolas, o que não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também desestimula os professores, que enfrentam condições de trabalho cada vez mais difíceis. Essa situação pode levar à desmotivação e à fuga de talentos da profissão, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Por fim, a ênfase em competências e habilidades, muitas vezes vinculada a avaliações meritocráticas, pode resultar em uma inclusão excludente, onde o foco em conteúdos mínimos não proporciona uma educação integral. Essa visão reduz o potencial transformador da educação, limitando-se a preparar os alunos para o mercado de trabalho sem considerar o desenvolvimento humano e social mais amplo.

Portanto, as políticas educacionais adotadas durante os governos de Temer e Bolsonaro suscitam preocupações sérias sobre o futuro da educação no Brasil. É fundamental que se reavalie essa trajetória, buscando um modelo que realmente



promova uma educação inclusiva, de qualidade e que valorize tanto os alunos quanto os profissionais da educação.

Para que uma política pública educacional tenha sucesso, é fundamental, segundo Neri (2009), que haja colaboração mútua entre pais e alunos, uma vez que não adianta superar obstáculos para implementar as melhores práticas educacionais se todos os envolvidos não compreenderem plenamente seu papel como participante ativo na construção de uma educação de qualidade. Em outras palavras, qualquer política pública relacionada à educação corre o risco de fracassar sem o envolvimento de todos, especialmente dos alunos, a fim de que os resultados desejados sejam alcançados.

Verifica-se que esse contexto histórico representa as dificuldades do país em combater problemas crônicos da Educação, como o analfabetismo, que reflete questões estruturais não superadas, como é o caso da evasão escolar, fenômeno que será destacado a seguir.



CAPÍTULO 2 - FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL – CONCEITOS E HISTÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA

A evasão escolar é um problema comum nos sistemas educacionais em todo o mundo, desafiando professores, alunos, gestores e famílias. No Brasil, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) define a evasão escolar como um indicador de fluxo, representando a proporção de alunos que estavam matriculados em uma série (no ensino fundamental ou médio) em um ano e não se matricularam no ano seguinte. É importante diferenciar a evasão escolar do abandono escolar, que se refere à saída do aluno durante o ano letivo. Apesar dessas diferenças técnicas, a evasão escolar é uma questão crucial para as ciências educacionais e tem atraído a atenção de muitos pesquisadores no Brasil (Oliveira, 2021).

Destaca-se nessas concepções a evasão escolar como um desafio significativo que afeta diversos aspectos do sistema educacional, incluindo alunos, professores, gestores e famílias. No contexto brasileiro, o INEP fornece uma definição clara de evasão escolar, considerando-a um indicador de fluxo que mede a proporção de alunos que não continuam seus estudos no ano seguinte. Essa distinção é importante, pois diferencia a evasão escolar do abandono escolar, que ocorre quando um aluno deixa a escola durante o ano letivo. Tal diferenciação é fundamental para entender a natureza do problema. A evasão, sendo um fenômeno que se reflete no não retorno do aluno ao longo dos anos, pode indicar falhas estruturais no sistema educacional, como falta de apoio, desinteresse ou dificuldades financeiras. Por outro lado, o abandono escolar pode estar mais relacionado a problemas imediatos enfrentados pelos alunos, como questões pessoais ou familiares.

A literatura sobre a Educação destaca um histórico de intensa discussão sobre o fenômeno da evasão escolar no Brasil, permeada pelo interesse de uma sociologia educacional nos efeitos das desigualdades sociais no Ensino.

Durante o período de 1964 a 1970, os estudos conduzidos por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e colaboradores tiveram um impacto significativo na discussão sobre o papel social da seleção escolar. Segundo Nogueira e Catani (1998 *apud* Paulilo, 2017), esses trabalhos foram inovadores ao romper com explicações baseadas em habilidades naturais e talento inato, demonstrando os mecanismos



pelos quais o sistema educacional converte diferenças resultantes da transmissão familiar da herança cultural em desigualdades nos destinos educacionais (Paulilo, 2017).

Bourdieu, em conjunto com Passeron (1964a, 1964b, 1970, 1975 apud Paulilo, 2017), e também em colaboração com Darbel (1966 apud Paulilo, 2017) e Boltanski e Saint-Martin (1973 apud Paulilo, 2017), explorou situações em que a ação da escola se revelou desigual. Isso ocorreu seja porque ela influenciou indivíduos que já possuíam vantagens advindas de suas famílias, ou porque transformou as discrepâncias no acesso à cultura em diferenças de sucesso educacional. Esses estudos analisaram uma variedade de indicadores, desde a frequência a museus até a entrada no ensino superior e no mercado de trabalho, evidenciando como a escola tende a preservar mais os privilégios sociais, econômicos e culturais do que promover uma transmissão aberta e equitativa desses valores. Especialmente, os resultados observados no fracasso ao alcançar determinadas áreas do Ensino Superior, assim como o abandono do sistema educacional, foram elementos cruciais na investigação das operações de seleção. Essas operações revelam como, por trás de uma fachada de igualdade formal, o sistema educacional desempenha funções que conservam as estruturas sociais existentes (Paulilo, 2017).

Considerando que a realidade social é criada ao longo do tempo e carrega contradições que apontam tanto para mudanças quanto para a reprodução das relações sociais, qualquer avaliação sobre a educação deve obrigatoriamente considerar o contexto histórico, social, político e cultural em que está inserida. Ao discutir o problema do fracasso escolar na rede pública, é fundamental situá-lo dentro de um contexto e analisar sua evolução ao longo do tempo. As altas taxas de evasão e repetência não são novidades, sendo um fenômeno persistente há pelo menos seis décadas, e poucos avanços foram alcançados para modificá-las (Forgiarini; Silva, 2007).

A evasão escolar é uma das questões que ainda persiste no sistema educacional brasileiro e traz prejuízos para o indivíduo e para a sociedade como um todo. É importante observar as causas, tais como dificuldades de aprendizagem em novos assuntos e as relações entre trabalho e estudo. O Ensino Médio é a etapa em



que a maior parte dos casos de evasão ocorre, como definido pelo INEP em 1998. Em termos conceituais, o abandono se refere ao aluno que deixa a escola em um ano e retorna no ano seguinte, enquanto a evasão ocorre quando o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema (Brasil, 1998).

De acordo com Steimbach (2012), o termo utilizado para se referir ao fenômeno da saída precoce dos estudantes da escola é o abandono escolar, uma vez que o termo evasão sugere um ato individual e coloca a responsabilidade exclusivamente no aluno e nos fatores externos que levaram ao seu afastamento.

Além desses dois problemas, a evasão e o abandono refletem outro grande agravante para o sistema educacional brasileiro: a distorção série-idade, uma vez que, de acordo com Luz (2017):

Ambos têm causado à educação básica, crescimento nas taxas de distorção idade-série. A evasão escolar torna esse crescimento mais evidente, porque o aluno que evade não tem pretensão de retornar, passando a fazer parte, também, das estatísticas dos alunos fora da escola. No caso do abandono escolar, mesmo que demore um ano ou mais, em algum momento o aluno retorna para dar continuidade aos seus estudos, porém, sua idade já não é mais compatível para série em que estiver matriculado, ocasionando o que comumente denominamos distorção idade-série (Luz, 2017, p. 50).

Para Silva e Araújo (2017, p. 37) existem diversas interpretações do que significa "evasão e abandono escolar", o que torna difícil quantificar com precisão esses casos e estudar as causas e princípios que poderiam levar a soluções claras e objetivas para enfrentar esse problema persistente. É crucial entender as relações entre os motivos que levam à matrícula na escola e a trajetória dos estudantes que permanecem, desistem ou se formam, bem como outras questões relevantes para compreender e enfrentar esse problema.

Tais apontamentos revelam a complexidade do fenômeno da evasão escolar dentro do contexto social, histórico, político e cultural brasileiro, e que para entender a educação de forma adequada, é essencial considerar as contradições presentes na sociedade, que tanto promovem mudanças quanto perpetuam relações sociais. Nesse sentido, o fracasso escolar na rede pública precisa ser analisado em sua evolução ao longo do tempo, uma vez que as elevadas taxas de evasão e repetência



são questões persistentes há pelo menos seis décadas, com poucos avanços significativos.

A evasão escolar é identificada como um problema que impacta tanto os indivíduos quanto a sociedade. A literatura aponta que as causas dessa evasão são variadas, incluindo dificuldades de aprendizagem e a relação entre trabalho e estudo. Notavelmente, o Ensino Médio é apontado como a etapa onde ocorrem a maioria dos casos de evasão, conforme definido pelo INEP.

Há, também, faz uma distinção importante entre abandono escolar e evasão escolar. O abandono se refere a situações em que o aluno deixa a escola, mas pode retornar no ano seguinte, enquanto a evasão ocorre quando o aluno sai e não volta mais. A utilização do termo "abandonamento" é defendida por Steimbach (2012), que sugere que a palavra "evasão" pode implicar que a responsabilidade pelo afastamento recai apenas sobre o aluno e as circunstâncias externas, o que pode ser uma simplificação excessiva.

Outro ponto importante levantado é a questão da distorção série-idade, que se agrava com a evasão. Aqueles que abandonam a escola ou evadem-se frequentemente se tornam parte das estatísticas de alunos fora do sistema educacional. Mesmo que um aluno que abandona volte a estudar, sua idade pode não ser mais compatível com a série escolar, resultando em distorções que complicam ainda mais a situação educacional.

Por fim, a diversidade de interpretações sobre o que constitui evasão e abandono escolar torna desafiadora a quantificação precisa desses fenômenos e a identificação de suas causas. Para enfrentar esse problema persistente, é fundamental compreender as dinâmicas que envolvem a matrícula e a trajetória dos estudantes, incluindo aqueles que desistem ou se formam. Essa análise abrangente é essencial para desenvolver soluções efetivas e objetivas que possam melhorar o cenário educacional no Brasil.

Como parte dessa análise, estudos sobre o fracasso escolar vêm sendo realizados sistematicamente no Brasil desde a década de 1930, no entanto, a retenção escolar continua a assombrar o sistema educacional. Visto que, os conhecimentos trazidos nas áreas de humanas e exatas do ensino fundamental são



precárias e os alunos não compreendem os conteúdos propostos, gerando um desinteresse nas aulas e a desmotivação pelo conhecimento. Ademais, outro fator correlacionado com o impasse é a pobreza. Haja vista que muitos estudantes precisam trabalhar para ajudar em sua renda familiar, tornando pesada e cansativa sua rotina, optando finalmente pela saída da instituição educacional (Vieira *et al.*, 2012).

Durante os anos 1970 e 1980, houve uma análise abrangente sobre evasão e repetência no antigo Ensino Fundamental, conduzida por educadores como Brandão, Bianchini e Rocha (1983). Esses estudos, revisando pesquisas de Gatti *et al.* (1981), Arns (1978) e Ferrari (1975 *apud* Sousa *et al.*, 2011), indicaram que alunos com menor status socioeconômico apresentavam um desempenho escolar mais baixo e, conseqüentemente, uma maior propensão à evasão.

Até este ponto, pode-se observar que a evasão escolar é um problema persistente nos sistemas educacionais, que revela a complexidade das desigualdades sociais e as limitações do sistema educacional em promover a igualdade de oportunidades. A sociologia da educação, com destaque para os estudos de Bourdieu e Passeron, contribui significativamente para a compreensão desse fenômeno. Ao demonstrar como o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais, esses autores evidenciam que a evasão escolar não é apenas um resultado individual, mas um reflexo de mecanismos mais amplos de seleção e exclusão social. A escola, ao invés de ser um espaço de ascensão social, muitas vezes reforça as diferenças socioeconômicas e culturais, perpetuando privilégios e limitando o acesso ao conhecimento para determinados grupos sociais. A análise histórica da evasão escolar no Brasil corrobora essa perspectiva, revelando que o problema é persistente e se insere em um contexto mais amplo de desigualdades sociais e políticas. Assim, para enfrentar a evasão escolar de forma eficaz, é fundamental adotar uma abordagem que considere as dimensões sociais, culturais e históricas do problema, buscando transformar as estruturas que perpetuam as desigualdades e promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Na década de 1990, o pensamento de Patto (1993) sobre os fatores intramuros das escolas que levam à reprovação dos alunos de classes mais pobres vê o fracasso



escolar como um reflexo de relações sociais e políticas. Em vez de se concentrar apenas nas características familiares ou no contexto social de origem, essa análise questiona os mecanismos político-administrativos da escola e as redes sociais que a influenciam (Paulilo; Gil, 2019).

As reflexões de Patto (1993) ampliaram a compreensão do fracasso escolar, incorporando aspectos históricos e sociais do ambiente escolar. Sua recusa em desvincular as causas do fracasso escolar de seus contextos históricos e sociais foi identificada por Gomes (1999) como uma mudança significativa na abordagem teórica e metodológica do tema. Carvalho (2011) destaca que Patto optou por investigar esperanças, preconceitos, dramas e sonhos, em vez de se limitar a dados numéricos e estruturas, o que ajudou a entender como a escola pode legitimar a ideologia da meritocracia (Paulilo; Gil, 2019).

As análises de Patto também abriram espaço para uma nova discussão sobre as causas da reprovação escolar, que agora consideram os aspectos estruturais e funcionais da instituição e criticam tanto o liberalismo educacional quanto as teorias reprodutivistas (Paulilo; Gil, 2019):

As mudanças de foco das análises e de posição política provocam um deslocamento na compreensão do fracasso escolar que vai deixando de ser explicado por inadequação da criança aos métodos e condições de sua escolarização ou da escola à criança *carente* ou *marginalizada*. Sobretudo, passa-se a tomar a reprovação como fenômeno próprio de uma determinada conjuntura social e a pensá-la como o indicador de um fracasso já não do indivíduo ou da instituição propriamente, mas de todo o processo de escolarização. Nesses termos é que entre os anos 1977 e 1987, o problema do fracasso escolar consolida-se como objeto da pesquisa educacional (Paulilo; Gil, 2019, p. 39).

Essa mudança de foco e de posicionamento político transforma a compreensão do fracasso escolar, que deixa de ser vista apenas como uma inadequação da criança aos métodos escolares ou da escola às necessidades da criança em situação de vulnerabilidade. Em vez disso, a reprovação é entendida como um fenômeno ligado a uma conjuntura social específica (Paulilo; Gil, 2019).

Verifica-se na perspectiva de Patto, desenvolvida na década de 1990, sobre os fatores que levam à reprovação escolar, especialmente entre alunos de classes mais pobres, que o fracasso escolar não é apenas um resultado de características



familiares ou do contexto social, mas como um reflexo das dinâmicas sociais e políticas que envolvem a escola. Essa abordagem amplia a análise do fracasso escolar, trazendo à tona a importância de questionar os mecanismos político-administrativos da escola e as redes sociais que a afetam, conforme apontado por Paulilo e Gil (2019).

A reflexão de Patto representa uma mudança significativa nas abordagens teóricas e metodológicas sobre o tema, pois ao enfatizar aspectos históricos e sociais do ambiente escolar, a autora se recusa a desvincular as causas do fracasso escolar de seus contextos. Carvalho (2011) destaca que ele se concentra em estudar as esperanças, preconceitos, dramas e sonhos dos alunos, em vez de se limitar a dados quantitativos. Essa perspectiva ajuda a revelar como a escola pode, muitas vezes, legitimar a ideologia da meritocracia, que pode ser injusta em relação aos alunos de classes menos favorecidas.

Além disso, as análises de Patto abriram caminho para uma discussão mais ampla sobre as causas da reprovação escolar, que agora incluem tanto os aspectos estruturais quanto funcionais das instituições educacionais. Essa abordagem critica tanto as visões do liberalismo educacional quanto as teorias reprodutivistas, conforme mencionado por Paulilo e Gil (2019). Essa mudança de foco implica que o fracasso escolar não deve ser visto apenas como uma inadequação do aluno aos métodos de ensino, mas como um fenômeno que reflete uma determinada conjuntura social. Assim, entre 1977 e 1987, o problema do fracasso escolar começou a ser consolidado como um objeto de pesquisa educacional.

Portanto, a transformação na compreensão do fracasso escolar proposta por Patto sugere que a reprovação deve ser entendida em um contexto social mais amplo, deixando de ser atribuída apenas ao indivíduo ou à instituição escolar. Essa nova perspectiva convida a uma análise crítica do sistema educacional e das condições sociais que influenciam o desempenho dos alunos.

Sob outra ótica da questão do abandono escolar, a partir da atuação da Fundação Carlos Chagas, surge uma abordagem de pesquisa que considera o fracasso escolar como um fenômeno social característico de uma sociedade marcada por classes sociais em conflito (Paulilo; Gil, 2019).



Segundo Faria (2009), durante o primeiro período de análise sobre o fracasso escolar, publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação entre as décadas de 1970 e 1980, o foco estava na marginalidade cultural. Nesse contexto, a investigação buscava entender como os alunos se relacionavam com o conhecimento escolar, especialmente as dificuldades enfrentadas pelas crianças de classes populares para se inserirem na educação formal. As discussões giravam em torno da falta de recursos culturais, do déficit de aprendizado e das propostas de educação compensatória. Um segundo momento de reflexão, conforme mencionado por Faria (2009), ocorreu entre os anos 1990 e 2000, quando o foco se voltou para a diversidade cultural nas pesquisas e estudos sobre o tema (Paulilo; Gil, 2019).

As mudanças teóricas e temáticas mencionadas por Patto (1993), assim como os ciclos de entendimento destacados por Faria (2009) sobre o fracasso escolar, nos lembram que esse fenômeno, enquanto objeto de estudo, não é simplesmente um dado empírico que se registra de forma isolada. A análise do fracasso escolar requer um desenvolvimento científico, sendo, na verdade, uma construção social que emerge de um esforço coletivo para entender a realidade social. Como aponta Bourdieu (2000) em suas reflexões sobre sociologia, o fracasso escolar não é um fato objetivo, mas sim uma noção que se formou a partir de reflexões que ajudaram a reconhecer esse problema como algo legítimo. Ao se examinar a história do fracasso escolar no Brasil, é importante considerar as condições que permitem que esse fenômeno seja percebido como uma categoria que abrange questões como reprovação, evasão e falta de aprendizado, o que representa uma parte significativa dessa discussão (Paulilo; Gil, 2019).

No início do século XXI, os conceitos de fracasso e evasão escolar foram substituídos por expressões como dificuldades de aprendizagem, sucesso/insucesso e permanência nas discussões e pesquisas sobre educação. Essa alteração ocorreu porque o termo "fracasso escolar" não é visto como positivo ou motivador para os educadores (Santos, 2018).

Dore e Lüscher (2011) afirmam que o debate sobre a evasão escolar está ligado a várias situações, como a retenção e a repetência dos alunos, a saída deles



da instituição de ensino, a exclusão do sistema educacional, a não conclusão de um nível de ensino específico e o abandono escolar.

Nesse aspecto, também se observa o viés capitalista nos debates sobre evasão escolar, com ênfase nas chamadas exigências do mercado de trabalho, conforme apontado por Santos, Santos e Lopes (2017), que em crítica à a Exposição de Motivos (EM) n.º 00084/2016 (Brasil, 2016), elaborada pelo governo para apresentar as justificativas que embasam a necessidade da reforma do Ensino Médio, defendida no governo de Michel Temer.

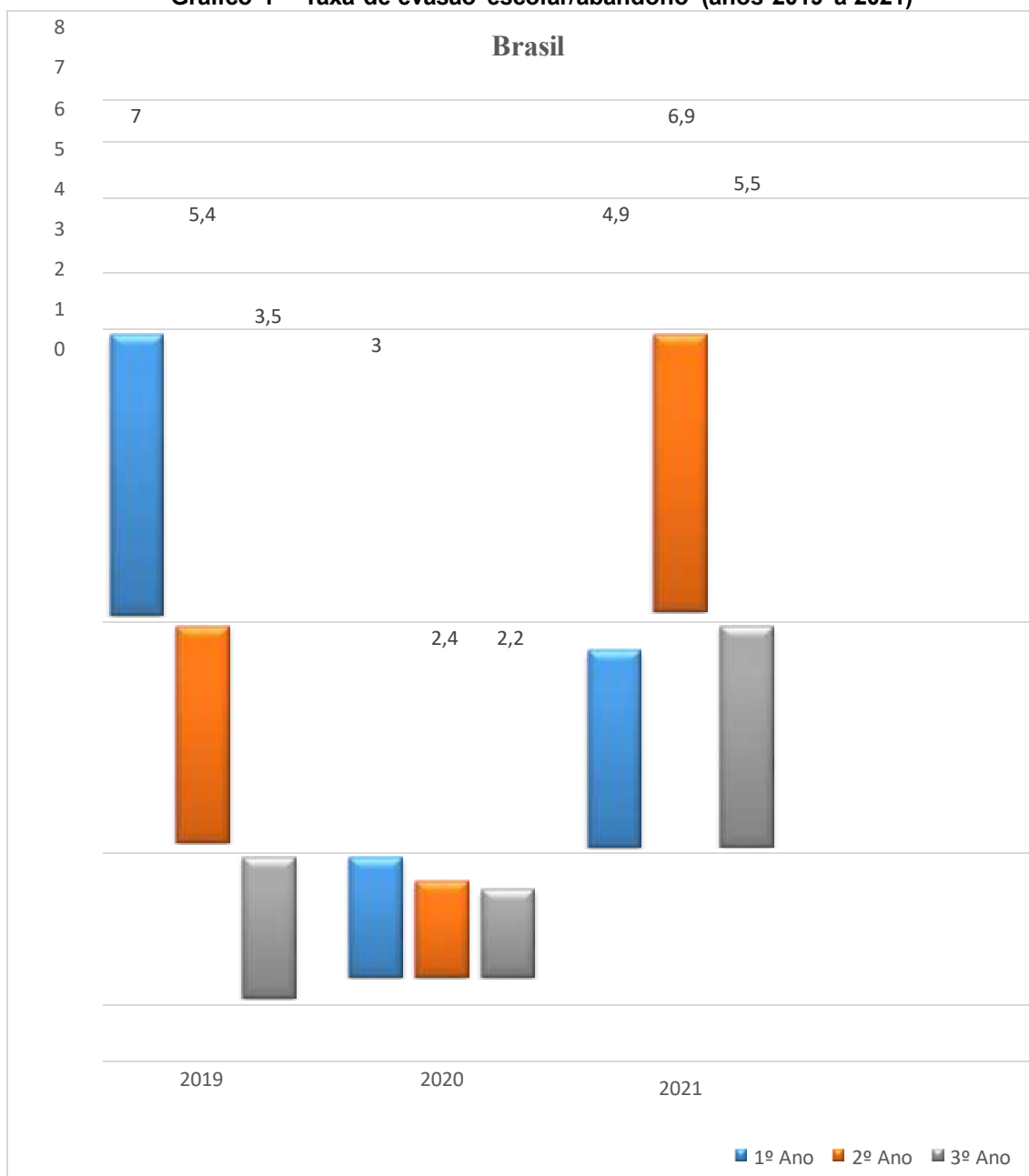
Para os autores, a EM n.º 00084/2016 apresentou dados sobre a evasão escolar, mas não explicou as causas desse fenômeno. O documento sugeriu que o problema residia no fato de a escola não ser atrativa para os alunos. Essa afirmação foi justificada como um reflexo de um modelo que não favorecia a aprendizagem, levando os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências. Diante desse cenário, surgiu uma nova proposta que exigiu que os alunos seguissem itinerários formativos alinhados às demandas do mundo do trabalho, do empreendedorismo e às exigências contemporâneas. Essa defesa, para atrair a juventude, foi apresentada sob a ilusão de liberdade de escolha.

Mas, o que realmente representam esses dados nas realidades educacionais brasileira e catarinense? Para essa análise, serão destacados a seguir os números da evasão escolar em tais contextos.

2.1 Números da Evasão Escolar no Brasil e em Santa Catarina

Nesta análise são utilizados os dados do INEP de evasão escolar no Brasil entre 2019 e 2021, e observadas as variações no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Gráfico 1 – Taxa de evasão escolar/abandono (anos 2019 a 2021)



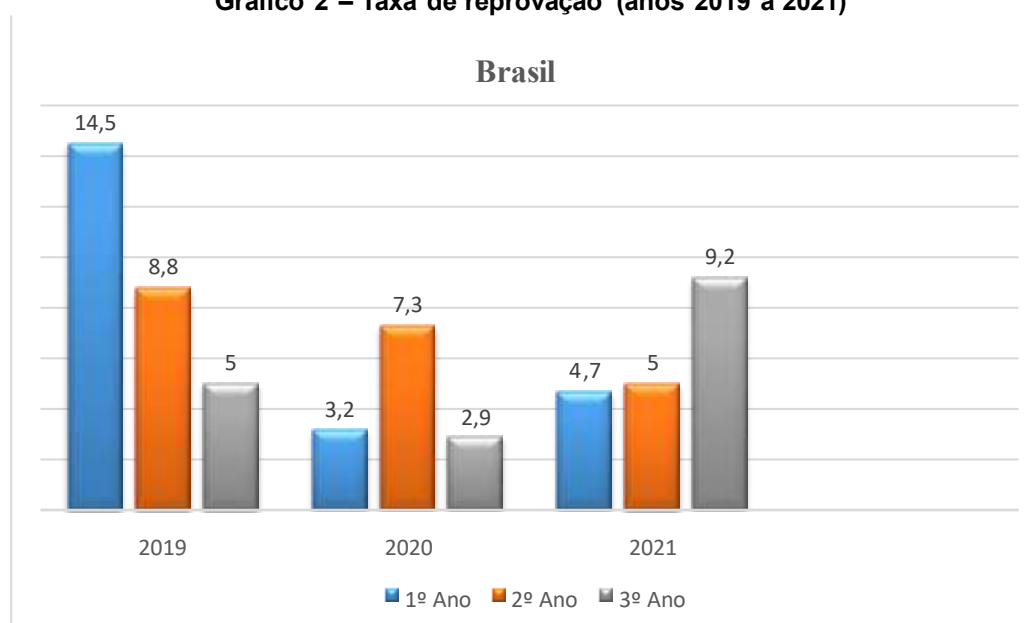
Fonte: INEP – Indicadores Educacionais (2024).

No gráfico acima é possível perceber que os anos 2019 e 2021 tiveram um índice maior de evasão, principalmente nos 1º e 2º anos. Cabe lembrar que no ano de 2020 as atividades escolares presenciais foram suspensas e as unidades escolares de todo o país passaram a atender de forma remota (atividades impressas e aulas gravadas) ou online e a evasão teve queda significativa.

Essa realidade evidencia a complexidade do fenômeno da evasão escolar, que, na literatura, é frequentemente associada à retenção escolar. A retenção escolar, que se refere à permanência do aluno na escola mesmo diante de um aumento nos índices de evasão e abandono, é uma representação do fracasso escolar que reflete a dinâmica dos sistemas educacionais, conforme evidenciado pelos dados do INEP (2024).

Por sua vez, o termo evasão escolar, na literatura, também está diretamente ligado ao termo retenção escolar, outra representação de fracasso escolar que é entendido como uma situação em que um aluno se mantém na escola, mesmo aumentando o índice de evasão/abandono no país, segundo dados do INEP (2024).

Gráfico 2 – Taxa de reprovação (anos 2019 a 2021)

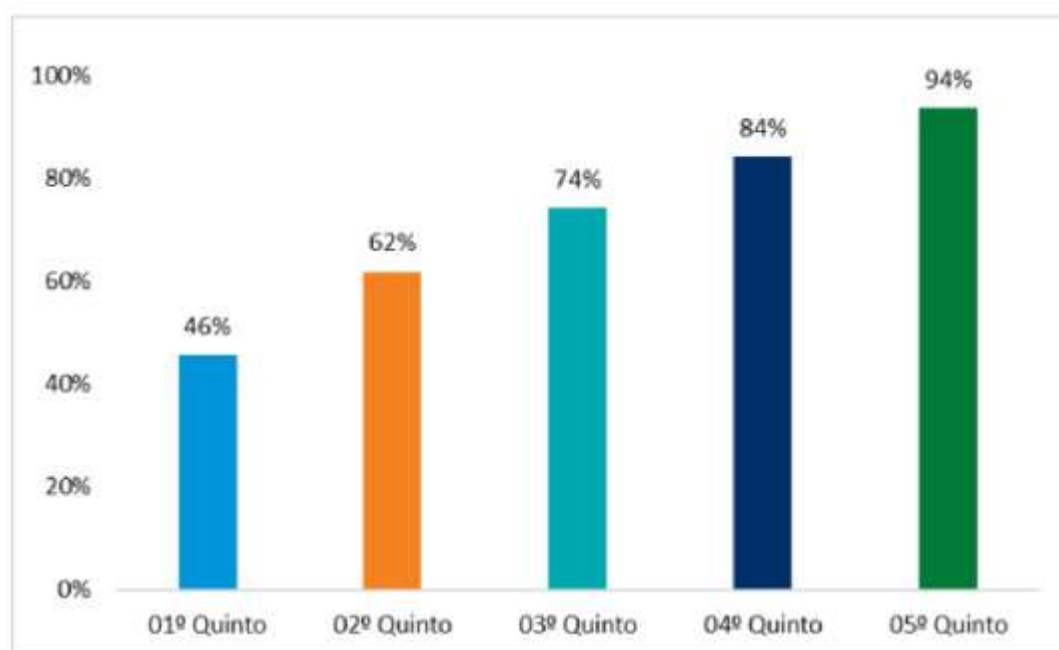


Fonte: INEP – Indicadores Educacionais (2024).

De acordo com Pereira (2022), em estudo que atualizou o diagnóstico da situação de evasão e desistência escolar no Brasil, concentrando-se nos anos recentes do ensino fundamental e médio, usando informações da PNAD/PNADC e do Censo Escolar entre 2010 e 2019, as melhorias significativas nos dados do Censo Escolar a partir de meados dos anos 2000 possibilitam agora uma visão mais ampla e detalhada do cenário de desistência e abandono escolar no Brasil.

Todavia, dentre as análises realizadas, Pereira (2022) destaca no Gráfico 3 a disparidade na conclusão do Ensino Médio, onde quase 95% dos jovens mais ricos finalizaram essa etapa. Esse índice é mais que o dobro da proporção de jovens pertencentes ao quintil mais carente da população brasileira, que gira em torno de 45%.

Gráfico 3 - Porcentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil, por quinto da renda domiciliar per capita, 2019



Fonte: Pereira (2022)

Para a FIRJAN (2023), as repercussões do aumento da evasão na economia brasileira, especialmente na indústria, são reais e de longa duração. Segundo Barros *et al.* (2021 *apud* FIRJAN, 2023), cada jovem que não completa o ensino médio deixa



de ganhar em média R\$ 154 mil ao longo de sua vida, devido a salários mais baixos e a um período maior de desemprego. Considerando os efeitos indiretos da menor qualificação na vida dos outros indivíduos, o impacto na saúde do indivíduo e o aumento da criminalidade, esses autores estimam que o custo total de cada jovem que abandona os estudos atinge R\$ 395 mil. Isso totaliza R\$ 220 bilhões perdidos a cada ano, o que representa 3,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil.

Portanto, essa decisão pode prejudicar o indivíduo no futuro, impedindo-o de conseguir um cargo melhor devido à falta de qualificação. Isso sugere que a influência da educação familiar e a dificuldade financeira são importantes fatores desse problema. Para resolver essa situação, é crucial que as escolas estabeleçam uma parceria com as famílias e realizem palestras e reuniões de debate para mostrar a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, com o objetivo de trabalharem juntos para aumentar o interesse dos alunos e reduzir o número de faltas constantes.

Ao mesmo tempo, entende-se que é responsabilidade da administração pública conceder incentivos fiscais às empresas que ampliem a oferta de benefícios para os funcionários com dependentes em idade escolar, e que estejam devidamente matriculados. Isso poderá ajudar a aumentar o poder aquisitivo das famílias envolvidas e, assim, será mais fácil combater a evasão escolar.

Estudo do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) revelou que entre 2020 e 2021, ocorreu no país um aumento de 128% no abandono escolar no Ensino Médio, com o número de estudantes desistentes subindo de 165 mil para 377 mil. As regiões que mais sofreram com essa perda foram o Norte (com um aumento de 846%) e o Nordeste (com 218%) (INESC, 2023).

Em comparação a 2019, o período de 2019 a 2020 apresentou um resultado negativo de 51%. No entanto, é importante levar em conta as dificuldades enfrentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para medir o abandono, dado que as aulas foram realizadas de forma remota durante a pandemia de Covid-19. Em 2021, foi constatada a subnotificação de casos³ (INESC, 2023).

³ No período delimitado nesta pesquisa, entre 2019 e 2023, são adotados como parâmetro os documentos de análise da PNAD Contínua, desenvolvidos pelo IBGE. A Pnad Contínua foi iniciada em

Tabela 1 - Variação percentual de abandono escolar no ensino médio, por região, em 2019/2020 e 2020/2021

Região	Abandono			Variação	
	2019	2020	2021	Var. em 2019 e 2020	Var. em 2020 e 2021
Brasil	341.211	165.644	377.526	-51%	128%
Norte	68.373	8.735	82.653	-87%	846%
Nordeste	105.496	42.739	135.909	-59%	218%
Sudeste	97.893	65.287	89.809	-33%	38%
Sul	42.228	42.312	55.492	0,2%	31%
Centro-Oeste	27.221	6.571	13.663	-76%	108%

Fonte: INESC (2023) a partir de informações dos Censos Escolares 2019, 2020 e 2021

Os dados mencionados são da Nota Técnica publicada pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), que analisa o abandono escolar no Ensino Médio no Brasil nos anos de 2019, 2020 e 2021, período para o qual há informações disponíveis no momento da pesquisa. As informações foram coletadas através do Censo Escolar e da Lei de Acesso à Informação, e foram analisadas por região do Brasil, levando em conta o sexo dos alunos em cada estado (INESC, 2023).

Thallita de Oliveira, assessora política do Inesc, destaca que (INESC, 2023):

Um dos mais perversos efeitos das desigualdades, especialmente de raça e etnia, é a desistência ou a expulsão de crianças e adolescentes da escola antes da conclusão da educação básica, efeito que ficou mais explícito na pandemia de Covid-19” (INESC, 2023, online).

2012 com uma nova abordagem metodológica, visando substituir simultaneamente a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e a Pesquisa Mensal de Emprego (PME). Através dessa pesquisa são gerados relatórios mensais e trimestrais que trazem informações sobre a força de trabalho. Para uma melhor compreensão do mercado de trabalho, são coletados dados sobre sexo, idade e cor ou raça dos entrevistados, que também ajudam em publicações que analisam aspectos sociais e demográficos do Brasil. Além disso, anualmente são divulgadas informações estruturais que abordam outros temas, como educação e migração. A pesquisa também inclui suplementos temáticos que, em períodos específicos, apresentam dados sobre assuntos como tecnologia da informação e turismo (Rodrigues, 2023). Desde 2016, um módulo anual focado em educação foi adicionado. Para coletar essas informações, o questionário da Pnad Contínua é ampliado no segundo semestre de cada ano, resultando em um panorama do sistema educacional do país e permitindo comparações com anos anteriores. No entanto, o IBGE decidiu não incluir os dados de 2020 e 2021 na série histórica, pois a coleta de dados nesses anos foi alterada devido à pandemia de Covid-19, sendo realizada apenas por telefone, o que resultou em uma diminuição significativa na taxa de resposta (Rodrigues, 2023).



Na região Sudeste, em 2021, o número de alunos que abandonaram a escola foi de 89.809, representando um aumento de cerca de 38% em comparação a 2020. O Sul também viu um crescimento, com os casos subindo de 42.312 em 2020 para 55.492 em 2021. Na Região Centro-Oeste, o abandono escolar em 2021 foi de 13.663, o que equivale a um aumento de aproximadamente 108% em relação ao ano anterior (INESC, 2023).

A Nota Técnica ressalta que uma questão que o Ministério da Educação deve investigar é se o abandono foi mais acentuado em áreas onde, durante a pandemia, o acesso à internet e aos equipamentos necessários para acompanhar as aulas era inadequado, pois a falta dessas condições mínimas pode ter levado muitos adolescentes a desistirem da escola (INESC, 2023).

Todavia, a representação dos dados de evasão no Ensino Médio no período pandêmico, apesar dos esforços de pesquisa do INESC (2023), evidencia a complexidade de apuração e a dicotomia de informações sobre o fenômeno, conforme pode ser visto em relatório da FIRJAN (2023) que analisa o contexto da educação brasileira e a evasão antes e após a pandemia de COVID-19.

Durante a pandemia, em 2020, o índice de abandono escolar, conforme medido pelo INEP, apresentou uma redução, resultado da decisão de muitas redes de educação de facilitar os critérios de aprovação para todos os alunos. No entanto, esses números não refletem necessariamente que os jovens estavam realmente estudando (FIRJAN, 2023).

Em 2021, observou-se um aumento nas taxas de abandono, interrompendo a tendência de queda que vinha se mantendo nos anos anteriores. É importante notar que a taxa de abandono não é a mesma que a taxa de evasão, que não é divulgada pelo Inep desde 2019, logo antes da pandemia, e é possível que essas duas taxas tenham se desviado desde então (FIRJAN, 2023). Pesquisa de Lichand *et al.*, (2021) que consultou alunos durante a pandemia sobre suas intenções de continuar os estudos, indicou um risco significativo de aumento da evasão escolar, especialmente entre aqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

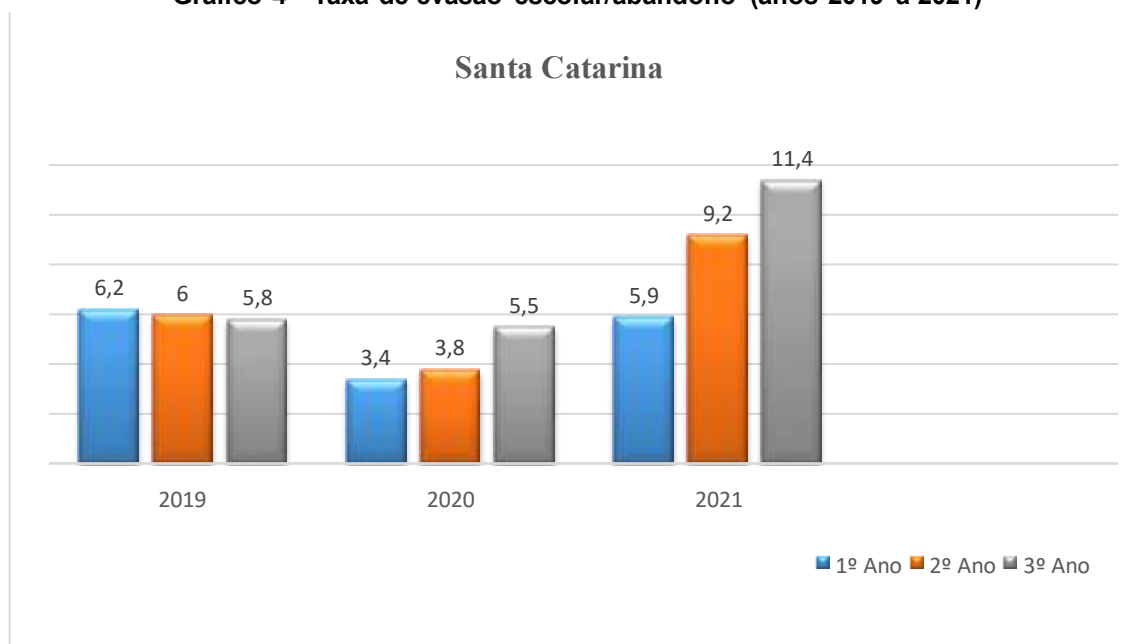


Os dados sobre as taxas de abandono escolar em 2020 e 2021, divulgados pelo Inep, podem não refletir com precisão a realidade da evasão, levando pesquisadores e gestores públicos a conclusões equivocadas. Durante a crise da pandemia, muitas secretarias estaduais orientaram as escolas a não reprovar alunos ou registrar abandonos devido às dificuldades enfrentadas na implementação do ensino remoto e no acompanhamento dos estudantes. Como resultado, houve uma queda significativa nas taxas de abandono quando comparamos o período anterior e o durante a pandemia (FIRJAN, 2023).

Para analisar de forma mais precisa o fenômeno do abandono e da evasão durante esse período, pesquisadores utilizaram a Taxa Líquida de Matrícula em diferentes etapas da educação básica. Os dados apresentados em uma audiência pública na Comissão Externa de Acompanhamento dos Trabalhos do Ministério da Educação (MEC) em 23 de junho de 2022 indicam que a educação infantil foi a etapa mais afetada pelo abandono durante a pandemia, seguida pelos anos iniciais do ensino fundamental (FIRJAN, 2023).

Em relação ao quadro de Santa Catarina, o Estado tem uma das menores taxas de evasão escolar do Brasil, contudo, o Ensino Médio ainda é uma etapa que apresenta grandes desafios em relação à evasão. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, a taxa de abandono escolar nessa etapa em Santa Catarina foi de 1,2%, enquanto a média nacional foi de 2,7%.

Com base nos dados do INEP fez-se um gráfico comparativo da evasão no estado entre os anos de 2019 e 2021, sendo que este período deve ser estendido até 2022/2023 para termos uma melhor visão sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 nos índices de evasão escolar.

Gráfico 4 - Taxa de evasão escolar/abandono (anos 2019 a 2021)

Fonte: INEP – Indicadores Educacionais (2024).

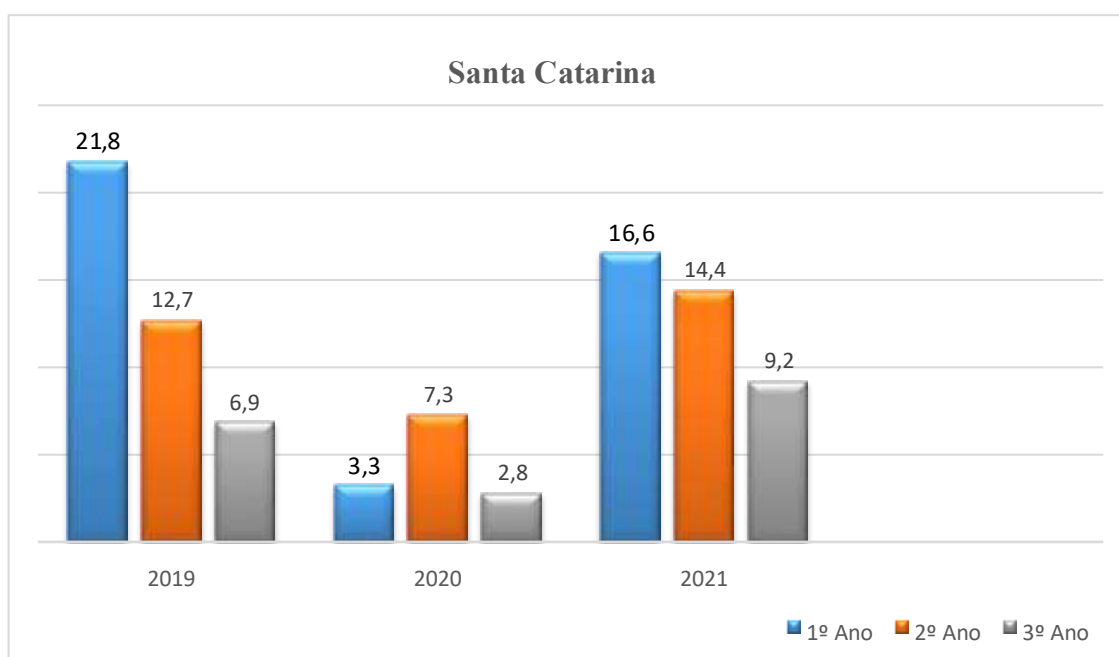
Observa-se no gráfico da evolução de um indicador em Santa Catarina ao longo dos anos de 2019 a 2021, dividido por anos escolares: 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano, que em 2019, os valores são relativamente próximos, com o 1º Ano registrando 6,2, o 2º Ano 6,0 e o 3º Ano 5,8, mostrando uma leve diminuição do 1º para o 3º Ano. No ano de 2020, observa-se uma queda significativa nos valores do 1º Ano (3,4) e do 2º Ano (3,8), enquanto o 3º Ano (5,5) mantém-se relativamente estável. Essa redução pode estar associada a eventos externos que impactaram o desempenho, como a pandemia. Já em 2021, há uma recuperação expressiva, especialmente no 2º Ano (9,2) e no 3º Ano (11,4), que superam os números de 2019, enquanto o 1º Ano recupera-se para 5,9. Assim, o gráfico sugere uma queda em 2020 seguida de uma recuperação e crescimento em 2021.

Em termos percentuais, são evidentes no Gráfico 5 mudanças significativas ao longo dos anos escolares. No 1º Ano, houve uma queda de aproximadamente 45,2% de 2019 para 2020, quando os valores diminuíram de 6,2 para 3,4. No entanto, em 2021, o 1º Ano apresentou uma recuperação expressiva, com um aumento de cerca de 73,5%, alcançando 5,9. O 2º Ano também seguiu uma tendência semelhante, com

uma queda de 36,7% de 2019 para 2020, passando de 6,0 para 3,8, mas recuperou-se de forma acentuada em 2021, com um aumento de 142,1%, atingindo 9,2. Por fim, o 3º Ano teve uma queda modesta de 5,2% de 2019 para 2020, quando os valores passaram de 5,8 para 5,5. Contudo, em 2021, o 3º Ano mostrou um crescimento impressionante de 107,3%, alcançando 11,4. Essa análise destaca a forte recuperação observada em 2021, especialmente nos anos escolares mais avançados, após o impacto negativo de 2020.

Quanto a taxa de reprovação no período em análise, o Gráfico 6 ilustra dados referentes a Santa Catarina ao longo dos anos de 2019 a 2021, divididos em três categorias: 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano. Em 2019, o 1º Ano apresentou o maior valor com 21,8, seguido pelo 2º Ano com 12,7 e o 3º Ano com 6,9. No ano de 2020, observa-se uma queda significativa em todas as categorias, com o 1º Ano caindo para 3,3, o 2º Ano para 7,3 e o 3º Ano para 2,8. Em 2021, houve uma recuperação, com o 1º Ano subindo para 16,6, o 2º Ano para 14,4 e o 3º Ano para 9,2. Este padrão sugere uma queda em 2020 seguida de uma recuperação em 2021, especialmente no 1º e 2º Ano.

Gráfico 5 - Taxa de reprovação (anos 2019 a 2021)



Fonte: INEP – Indicadores Educacionais (2024).



A análise percentual revela mudanças significativas ao longo dos anos de 2019 a 2021 em Santa Catarina. No 1º Ano, observou-se uma queda drástica de aproximadamente 84,8% de 2019 para 2020, quando o valor caiu de 21,8 para 3,3. No entanto, em 2021, houve uma recuperação relevante, com um aumento de cerca de 403% em relação ao ano anterior, atingindo 16,6. O 2º Ano também apresentou uma queda em 2020, de aproximadamente 42,5%, caindo de 12,7 para 7,3. Em 2021, esse ano demonstrou uma recuperação de 97,3%, subindo para 14,4. Por fim, o 3º Ano teve uma redução de cerca de 59,4% de 2019 a 2020, com o valor diminuindo de 6,9 para 2,8. Contudo, em 2021, o 3º Ano mostrou um aumento significativo de aproximadamente 228,6%, alcançando 9,2. Essa análise evidencia um padrão de queda em 2020 seguido de uma forte recuperação em 2021 em todas as categorias.

Percebe-se neste item que a evasão escolar é um fenômeno complexo que reflete tanto desafios estruturais do sistema educacional quanto desigualdades sociais. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e de outros estudos complementares evidenciam como a pandemia de COVID-19 impactou de forma significativa os índices de abandono e evasão escolar no Brasil e em Santa Catarina, trazendo à tona fragilidades que já existiam antes da crise sanitária. A análise dos dados de 2019 a 2021 revela não apenas oscilações nas taxas de abandono e reprovação, mas também a relação direta desses índices com desigualdades socioeconômicas e regionais, além de estratégias de mitigação adotadas durante o período pandêmico.

Antes da pandemia, o Brasil já enfrentava desafios relacionados à evasão escolar, especialmente no Ensino Médio. Segundo o INEP e a PNAD (PEREIRA, 2022), jovens de famílias de menor renda apresentavam taxas muito inferiores de conclusão do Ensino Médio em comparação aos mais ricos, com apenas 45% dos jovens mais pobres completando essa etapa até os 24 anos, contra aproximadamente 95% dos mais abastados. Essa disparidade reflete como o capital cultural e as condições socioeconômicas influenciam diretamente a permanência na escola. Com a chegada da pandemia em 2020, o cenário educacional foi drasticamente alterado.



As escolas foram fechadas por longos períodos, e muitas redes de ensino adotaram critérios de aprovação flexíveis para evitar um aumento exponencial das taxas de abandono. Essa estratégia resultou em uma redução artificial nos índices de evasão naquele ano, mas não significou, de fato, que os estudantes estavam engajados nas atividades escolares.

Segundo a FIRJAN (2023), muitos alunos permaneceram matriculados, mas não participaram efetivamente das aulas, devido à falta de acesso à internet, equipamentos ou mesmo condições adequadas para o aprendizado remoto. Como resultado, em 2021, houve um repique expressivo nos índices de abandono escolar, interrompendo a tendência de redução observada nos anos anteriores.

Estudos do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2023) indicam que a evasão no Ensino Médio aumentou 128% entre 2020 e 2021, com o número de desistentes saltando de 165 mil para 377 mil estudantes. Regiões como o Norte e o Nordeste foram as mais afetadas, apresentando aumentos de 846% e 218%, respectivamente, evidenciando a vulnerabilidade social e a desigualdade tecnológica que dificultaram o acesso ao ensino remoto.

Embora Santa Catarina apresente taxas de evasão menores que a média nacional, o estado também enfrentou desafios significativos durante o período analisado. De acordo com os dados do INEP, a taxa de abandono escolar no Ensino Médio em Santa Catarina foi de 1,2% em 2020, enquanto a média nacional chegou a 2,7%. Apesar disso, os efeitos da pandemia ainda impactaram de forma significativa os índices de abandono e reprovação no estado.

A análise gráfica dos dados de evasão em Santa Catarina entre 2019 e 2021 revela uma queda expressiva em 2020, seguida de uma recuperação acentuada em 2021. No 1º Ano do Ensino Médio, por exemplo, a taxa de evasão caiu 45,2% de 2019 para 2020, mas aumentou 73,5% no ano seguinte. Tendências semelhantes foram observadas no 2º e 3º anos, com crescimentos ainda mais expressivos em 2021, especialmente no último ano, que apresentou um aumento de 107,3% em relação a 2020. Esse padrão de queda inicial seguido por uma forte recuperação reflete não apenas os impactos da pandemia, mas também as estratégias emergenciais adotadas pelas redes de ensino para evitar o abandono, como as aprovações automáticas.



O mesmo padrão foi observado nas taxas de reprovação em Santa Catarina. O 1º Ano do Ensino Médio, que apresentou o maior índice de reprovação em 2019 (21,8%), registrou uma queda drástica para 3,3% em 2020, seguida de um aumento significativo para 16,6% em 2021. Esse comportamento sugere que, apesar da flexibilização dos critérios de aprovação em 2020, as dificuldades de adaptação ao ensino remoto e o retorno às aulas presenciais em 2021 pressionaram os alunos, resultando em um aumento expressivo tanto nas reprovações quanto nos abandonos.

A evasão escolar no Brasil e em Santa Catarina, especialmente durante o período pandêmico, destacou a fragilidade do sistema educacional em lidar com crises e a profunda desigualdade que permeia o acesso à educação. Embora os dados de 2020 possam ter mascarado o problema devido às estratégias emergenciais de aprovação, os índices de 2021 trouxeram à tona a realidade de um sistema que precisa de reformas estruturais para garantir que todos os jovens tenham condições de concluir a educação básica. A análise demonstra que, além dos desafios educacionais, a evasão tem implicações sociais e econômicas de longo prazo, reforçando a urgência de ações integradas entre governo, escolas, famílias e sociedade para enfrentar essa questão de forma efetiva e inclusiva.



CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Embora o recorte desta abordagem consista na análise das políticas públicas de combate à evasão escolar no Brasil e em Santa Catarina, infere-se a importância de retornar aos governos anteriores, com vistas do entendimento do contexto educacional.

Segundo Libâneo (2008), durante a continuidade da política iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, foi mantida a organização curricular por ciclos de escolarização, a flexibilização da avaliação por meio da progressão automática, e a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares. A principal justificativa para a adoção dos ciclos no sistema escolar era permitir um período maior para que os alunos consolidassem suas aprendizagens, respeitando seus diferentes ritmos e, assim, evitando a repetência e a evasão escolar.

No entanto, como muitas outras inovações, essa implementação foi feita sem a devida consideração das práticas de ensino já adotadas pelos professores, sem preparar adequadamente as escolas ou garantir as condições físicas e materiais necessárias, e sem uma revisão profunda da gestão escolar. Onde foi aplicado, o sistema de ciclos não atingiu as expectativas em termos de melhorar a qualidade do ensino. Mesmo após 12 anos dessa política, muitos alunos ainda deixam o ensino fundamental com uma educação deficiente, o que acaba aumentando a exclusão escolar e social (Libâneo, 2008).

Em novembro de 2009, foi aprovada a emenda constitucional nº 59, que determinava a expansão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino em todas as etapas da educação básica no Brasil, abrangendo as idades de 4 a 17 anos. Essa ampliação deveria ser implementada gradualmente até 2016. Com isso, a obrigatoriedade de matrícula escolar, que antes era dos 6 aos 14 anos (correspondente ao Ensino Fundamental), passou a incluir também as faixas etárias da Pré-Escola (4-5 anos) e do Ensino Médio (15-17 anos) (Salata, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014), alinhado à emenda constitucional nº 59, incluiu entre suas 20 metas a universalização do acesso escolar para a



população de 4 a 5 anos (primeira meta) e de 15 a 17 anos (terceira meta) até 2016. Além disso, o PNE buscou garantir a matrícula escolar de todos os indivíduos de 6 a 14 anos (segunda meta) (Salata, 2019).

Oliveira (2009) destaca a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006 durante o governo Lula, um fundo de financiamento que abrange toda a educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, é vista como um progresso em relação ao FUNDEF, ao corrigir algumas de suas falhas. Além disso, a defesa firme do MEC pela regulamentação do piso salarial nacional dos professores da educação básica no Brasil pode ser entendida como uma tentativa de retomar um papel de protagonismo na área. Nesse mesmo sentido, o esforço para organizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o objetivo de construir um sistema nacional de educação integrado, também reflete esse movimento.

Em 2004 foi criado o Programa Bolsa-Família (PBF), com o objetivo de conceder renda direta às famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza. Ao participarem do programa, essas famílias se comprometem a matricular e garantir que suas crianças e jovens permaneçam na escola. O Ministério da Educação é responsável por monitorar a frequência escolar desses alunos, com o objetivo de combater a evasão escolar e promover o desenvolvimento educacional. Esse acompanhamento permite identificar os fatores que podem estar dificultando o progresso desses estudantes (Santos, 2022). O MEC estabelece as seguintes regras para que o recebimento do benefício:

O MEC monitora a frequência escolar dos alunos com idade entre seis e 17 anos cujas famílias recebem o benefício do Bolsa Família do governo federal. O pagamento deste está condicionado à presença mínima mensal de 85% nas aulas dos alunos de seis a 15 anos e de 75% dos adolescentes entre 16 e 17 anos. A intenção é ampliar o acesso aos direitos sociais básicos e responsabilizar, de forma conjunta, as famílias atendidas e o poder público. Além disso, para assegurar a participação no programa, os pais precisam, entre outras exigências, manter os filhos na escola e garantir que recebam cuidados básicos de saúde, como a aplicação de vacinas (Brasil, 2019, online).



Para cada membro da família, independentemente da idade, o programa oferece um pagamento de R\$ 142,00. Por exemplo, se a família tiver quatro integrantes, o total desse primeiro benefício seria de R\$ 568,00. Para atingir o valor de R\$ 600, o Governo Federal complementa com R\$ 32,00. Depois, são adicionados os valores extras. Se houver uma criança entre zero e seis anos, ela tem direito a R\$ 150, elevando o repasse total para a família para R\$ 750,00. Se a família tiver duas crianças dessa faixa etária, o montante sobe para R\$ 900,00, e assim por diante. A partir de junho de 2023, serão incluídos adicionais de R\$ 50,00 para gestantes, crianças e adolescentes de 7 a 18 anos. Portanto, se uma família conta com uma criança de até seis anos, uma gestante e um adolescente, o valor total recebido será de R\$ 850,00 (Brasil, 2023).

Em 2009, o Poder Público lançou o Programa Caminhos da Escola, com o objetivo de melhorar as condições do transporte escolar, especialmente para crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais e ribeirinhas no Brasil. A criação do programa foi motivada pelo reconhecimento de que a falta de acesso ao transporte é uma das principais causas da evasão escolar. Desenvolvido como uma parceria entre várias organizações governamentais e privadas, o programa busca solucionar de maneira eficiente os desafios do transporte escolar nessas regiões. Para facilitar a aquisição de veículos como lanchas, ônibus e bicicletas, foi disponibilizado um crédito especial para municípios, estados e o Distrito Federal, permitindo compras a um custo reduzido (Santos, 2022).

Em termos de impactos do Bolsa-Família na questão da evasão escolar, estudo de Neri e Osório (2019) que examinou o efeito do Programa na frequência escolar, nos seus elementos (inscrição, frequência e duração) e nas razões associadas com base em informações adicionais obtidas através de suplementos especiais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizados em 2004 e 2006, observou que os adolescentes de 16 anos ainda qualificados para o PBF tiveram um aumento de 62%, 8% e 6% nas chances, respectivamente.

Os resultados também indicam uma diminuição nas probabilidades de evasão e ausências escolares ligadas a motivos de interesse para o grupo elegível, sugerindo que o programa pode estar oferecendo um alívio financeiro significativo a esse



conjunto de pessoas. Além disso, houve uma notável diminuição na disparidade no tempo de permanência na escola entre os beneficiários do programa, principalmente nos aspectos de inscrição e presença, impactados diretamente pelas exigências escolares do programa. No entanto, os resultados mostraram que a extensão e a distribuição do tempo de estudo para os elegíveis ao PBF sofreram poucas modificações no período analisado, o que se tornou um desafio para melhorias adicionais no tempo dedicado à educação (Neri; Osório, 2019).

Outra iniciativa com possibilidade de contribuir para o combate a evasão escolar, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº12.513 de 2011, visou ampliar, levar para regiões mais distantes e democratizar a disponibilidade de cursos presenciais e a distância de educação profissional técnica de nível médio, além de programas de aprendizado inicial e contínuo ou treinamento profissional, que além de qualificar gratuitamente oferece uma bolsa⁴ para custear despesas dos alunos matriculados e frequentes nos cursos, relativas a alimentação e transporte (Brasil, 2011).

Todavia, a despeito de sua importância como programa capaz de manter no Ensino Médio os alunos, principalmente de localidades mais remotas do país, são apontados problemas de evasão nas unidades participantes do Programa.

De acordo com matéria de Costas (2014), oficialmente, o Ministério da Educação (MEC) registrava uma taxa de desistência nos cursos do PRONATEC de 12,8%, mas não incluía como abandono aqueles alunos que fizeram a inscrição, mas não efetuaram a matrícula no programa. Todavia, coordenadores de algumas faculdades privadas que oferecem cursos técnicos do programa mencionaram à BBC Brasil que estão enfrentando taxas de desistência que podem atingir até 50% ou 60%.

Na literatura, embora não tenham sido localizados números mais precisos sobre os índices de evasão em cursos do PRONATEC, alguns estudos (Costa; Costa, 2019; Grossi, Galvão, 2020; Possamai, 2020; Santos, 2019) enfocam o abandono dos

⁴ Não foram localizadas informações em fontes do Governo Federal sobre o valor da bolsa, mas em média o valor pago aos alunos é de 2,00 por hora aula, conforme edital da Prefeitura de Faxinal dos Guedes – SC (Faxinal dos Guedes, 2024).



cursos, por questões que variam desde os baixos valores das bolsas, até o desestímulo dos alunos com o conteúdo abordado.

Observa-se no contexto apresentado a tentativa de redução da evasão escolar por meio de programas de financiamento da educação sob a forma de subsídios diretos aos alunos e familiares, com o pagamento de bolsas que visaram o custeio de despesas básicas dos estudantes, porém sem muito sucesso, conforme já apontado.

Em outra vertente das tentativas de mitigar o problema da evasão escolar, a questão curricular foi mais destacada no governo Michel Temer, como um fator que poderia combater a descontinuidade dos estudos de milhares de jovens.

O Novo Ensino Médio surgiu com a promessa de trazer inovação e solucionar problemas que levam à evasão e ao desinteresse dos jovens nessa etapa da Educação Básica (Affeldt, 2024). O projeto surgiu inicialmente como uma medida

provisória (746/2016) e, posteriormente, durante o governo do então presidente Michel Temer, se transformou em uma Lei (13.415/2017). A essência do novo projeto estava nos itinerários formativos e na oferta de formação técnica e profissional, uma vez que os planos e as bases curriculares tinham como principal objetivo a ênfase no mercado de trabalho. Dessa forma, a carga horária mínima dos estudantes aumentou de 800 horas para 1000 horas anuais (Costa, 2024).

No entanto, a realidade mostrou que a política implementada estava desconectada da prática em diversos aspectos. Isso incluiu a falta de um diagnóstico inicial, a ausência de uma participação real na elaboração das normas, a escolha limitada dos estudantes e uma abordagem ideológica que responsabilizou tanto alunos quanto professores pelo futuro da educação (Affeldt, 2024).

No governo de Jair Bolsonaro, independentemente da polarização ideológica, e sem querer entrar nela neste estudo, é notória ideia de desmonte das políticas educacionais construídas anteriormente, conforme apontado pelo próprio mandatário em discurso realizado em 2019, na cidade de Washington, para uma plateia de conservadores: “O Brasil não é um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o nosso povo. Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa” (Michelato, 2024, p. 162).



Com o início do governo Bolsonaro em janeiro de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi desmantelada por meio do Decreto n.º 9.465, que trouxe mudanças administrativas ao MEC. Essa extinção representou um retrocesso para a educação no Brasil. A Secadi tinha como objetivo garantir acesso igualitário e a permanência dos alunos nas escolas, além de promover a formação contínua de professores e gestores na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o fim da SECADI, a EJA perde um importante suporte na luta pela inclusão e pela diversidade no sistema educacional (Pereira, 2024).

Durante o governo de Jair Bolsonaro também foi apontada a convergência entre as políticas educacionais para o Ensino Médio e a agenda de organismos internacionais de crédito, que investiram no ensino nacional sob a condição do cumprimento de metas estabelecidas pelos bancos de financiamento.

Afonso e Gonzales (2023), em análise das reportagens da época que destacaram a interferência do Banco Mundial na política educacional brasileira, observaram que a liberação de U\$ 10 milhões para apoiar a reforma do Ensino Médio foi condicionada à formação para o mercado de trabalho, fomento ao ensino à distância e a padronização do ensino em conteúdo mínimo.

Em 2020, Marcelo Becerra, representante do Banco Mundial, destacou a importância de revisar algumas metas e ações, sugerindo que as liberações de novas parcelas deveriam ocorrer no primeiro semestre de 2021, após a aprovação e homologação dos currículos estaduais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso evidencia como o empréstimo está vinculado às metas estipuladas pelo Banco Mundial e sua influência no Sistema Nacional de Educação, pois essas metas impactam a educação nas diversas esferas federativas. A Secretaria de Educação Básica do MEC também menciona esse ponto, ressaltando que estão sendo realizadas reuniões técnicas para apoiar as secretarias estaduais de educação na implementação dos currículos do Ensino Médio (Afonso; Gonzales, 2023).

Também é possível observar tal ingerência em reportagem de Amorim (2020) sobre a retenção de U\$ 72,4 milhões das verbas do Banco Mundial. O contrato previa desembolsos condicionados a resultados, e, por conta da ausência de ações para



atingir as metas estabelecidas no projeto financiado, houve um bloqueio de aproximadamente R\$ 362,5 milhões (US\$ 72,5 milhões), considerando apenas os anos de 2018 e 2019. O ministério conseguiu liberar R\$ 200 milhões (US\$ 40 milhões) dos R\$ 275 milhões (US\$ 55 milhões) que estavam previstos para 2018. No ano seguinte, que foi o primeiro do governo Jair Bolsonaro, estavam programados R\$ 300 milhões (US\$ 60 milhões), mas nenhum valor foi desembolsado pela instituição internacional.

O Governo Federal ressaltou a importância da escolha do aluno sobre o que estudar como um dos principais aspectos do Novo Ensino Médio. Com base em suas metas profissionais, seja em áreas técnicas ou na continuidade dos estudos em nível superior, o aluno teria a liberdade de decidir em qual área de ensino dedicaria mais tempo, desde que seguisse as diretrizes da BNCC. Essa abordagem, segundo a perspectiva do governo, tornaria o curso mais atrativo e ajudaria a reduzir os índices de evasão escolar (Afonso; Gonzales, 2023).

Um aluno que opta por um determinado itinerário formativo e, ao final do Ensino Médio, decide mudar de direção para um curso superior em uma área que exige conhecimentos que não foram adequadamente abordados em seu itinerário, enfrentará grandes dificuldades para seguir essa nova carreira. Isso pode resultar na desistência dos estudos em nível de graduação. Embora o governo aposte que essa abordagem aumentará o interesse pelos estudos no Ensino Médio e, conseqüentemente, reduzirá a evasão escolar, há o risco de que isso impacte negativamente os indicadores do Ensino Superior. A proposta atual de Ensino Médio parece não favorecer a continuidade dos estudos em nível superior, o que contraria as políticas de formação profissional que foram desenvolvidas nas últimas décadas para promover a verticalização do ensino no país, especialmente com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT (Afonso; Gonzales, 2023).

No terceiro mandato de Lula, em 2023, observa-se a tentativa de retomada das políticas públicas anteriores aos governos de Temer e Bolsonaro, principalmente na volta da discussão mais ampliada sobre o Novo Ensino Médio, a partir da Portaria MEC nº 627/2023 que suspendeu por 60 dias os prazos estabelecidos na Portaria



MEC nº 521/2021, que havia definido o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Essa suspensão ocorreu enquanto se aguardava a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399/2023. A consulta foi realizada por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais envolvendo estudantes, professores e gestores escolares sobre a implementação do Novo Ensino Médio em todos os Estados da Federação. Como educadores, nos restou acompanhar as discussões, observando quais medidas seriam adotadas nas legislações vigentes e na reforma do Ensino Médio em seu segundo ano de implementação (Amorim *et al.*, 2023).

Ainda, após quatro anos, a Secadi foi reestabelecida no atual governo de Lula, visando retomar ações essenciais na área educacional e novamente se tornando uma importante ferramenta na promoção dos direitos das minorias e da diversidade. Em 2023, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) permitiu que os entes federativos utilizassem o saldo financeiro remanescente dos programas do Governo Federal para receber 66 novas matrículas em turmas do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – PEJA (Pereira, 2024).

Portanto, da ênfase assistencial à questão curricular, verifica-se o terceiro viés no histórico recente das políticas públicas de combate a evasão escolar: o ideológico. No centro da disputa entre concepções de direita e esquerda se encontram 480 mil estudantes do Ensino Médio que deixaram de frequentar as escolas em 2023, sendo que ao todo 9 milhões não concluíram essa etapa escolar, de acordo com dados do IBGE apresentados pelo atual ministro da Educação, Camilo Santana (Carta Capital, 2024).

Tais características revelam o ciclo das políticas públicas educacionais, denominado por Bairros (2019) como “tortuoso” em virtude da necessidade da busca de consenso entre os diversos grupos de uma mesma comunidade, pois é essencial dialogar sobre as políticas públicas educacionais e, principalmente, assegurar que elas sejam colocadas em prática e realmente funcionem. Nesse aspecto, são evidentes nesse ciclo as ênfases neoliberais, sob o viés mercadológico do currículo



escolar, de o governo de FHC; passando por um tom mais assistencialista das políticas públicas de Lula e Dilma; até a égide do conservadorismo, representado pelo governo de Jair Bolsonaro, o que inclui, no panorama atual, na tentativa durante o terceiro mandato de Lula da retomada das políticas anteriores que marcaram os seus governos.

No contexto educacional de Santa Catarina, além das leis e programas específicos, o Estado também segue as normas nacionais estabelecidas pela LDB 9394/96, que define a educação como direito de todos e dever do Estado, e estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica e a responsabilidade compartilhada entre família, escola e sociedade para garantir a frequência escolar dos alunos.

Todavia, de acordo com Eduardo e Vassoler (2023) para compreender a questão da evasão escolar nos últimos anos, é fundamental situar alguns momentos da trajetória educacional em Santa Catarina ao longo da história. Em relação ao contexto educacional da década de 1930, Soligo observa que “os governos não dispunham de um sistema educacional unificado que lhes permitisse implementar ativamente programas de homogeneização”. Assim, essa década foi marcada por políticas educacionais que se desenvolveram a partir da evolução histórica do ensino em Santa Catarina, que já apresentava algumas melhorias desde as primeiras décadas da República. Portanto, é possível notar que a educação no estado passou por períodos de autonomia, sem influências diretas dos programas nacionais. No entanto, isso não implica que as políticas federais não tenham impactado a formulação das diretrizes educacionais estaduais. A própria falta de intervenção do governo federal durante a Primeira República evidencia a presença de políticas federais voltadas para o ensino superior, transferindo aos estados a responsabilidade pelo ensino primário, que envolvia não apenas a organização, mas também o financiamento.

A partir dessa premissa, pode-se concluir que o ensino primário em Santa Catarina foi encarado como uma responsabilidade essencialmente do estado, o que levou a diversas iniciativas autônomas ao longo dos anos. Além disso, a educação em Santa Catarina se destaca por significativos progressos, resultantes de várias políticas públicas que foram implementadas (Eduardo; Vassoler, 2023).



A educação em Santa Catarina passou por mudanças significativas a partir da década de 1960, quando os governantes do estado decidiram alinhar Santa Catarina ao desenvolvimento que se expandia pelo Brasil, impulsionado pela política de desenvolvimento do governo federal. Nos anos 1970, o cenário foi marcado por uma alternância entre políticas conservadoras e ditatoriais, refletindo a situação nacional, o que impactou diretamente a educação no estado. Já na década seguinte, com o fim da ditadura e a redemocratização do país, esses eventos tiveram um papel importante na formação da educação em Santa Catarina, culminando na criação da Proposta Curricular Catarinense, que começou a ser desenvolvida no final da década de 1980 (Coan; Almeida, 2015).

O período entre 1960 e 1970 marcou um momento crucial para a reestruturação da educação em Santa Catarina, acompanhando as tendências da educação nacional e o contexto da implantação da ideologia do desenvolvimento. Esse cenário foi seguido pela adoção da “doutrina da interdependência”, que solidificou a “estrutura capitalista” no Brasil (Auras, 1997 *apud* Coan; Almeida, 2015).

Durante essas décadas, Santa Catarina se integrou ao Projeto Nacional Desenvolvimentista, que foi implementado por Juscelino Kubitschek a partir de 1956, ao mesmo tempo em que assimilava a doutrina da interdependência (Coan; Almeida, 2015). Segundo Saviani (2008):

No início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como pré-revolucionário (Furtado, 1962). Os “anos JK” (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo “plano de metas” e pelo slogan “50 anos em 5”. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional (Saviani, 2008, p. 292).

Em Santa Catarina, para alinhar-se ao contexto nacional e fundamentando-se nos princípios da LDB nº 4.024/61, foi criado o Sistema Estadual de Educação. Também foi estabelecido o Conselho Estadual de Educação para administrar o ensino no estado, além da criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de



Santa Catarina (Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC), o que deu início a diversas mudanças na educação estadual. O Golpe Militar de 1964, que restringiu os financiamentos estrangeiros em várias áreas sociais, incluindo a educação, facilitou a entrada de Santa Catarina nesse sistema. Além disso, o estado se destacou ao realizar, por meio de seus órgãos de ensino, o primeiro diagnóstico da situação educacional local, o que lhe garantiu a assessoria técnica do programa Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE), resultado do “[...] acordo MEC/INEP/UNESCO” (Auras, 1997 *apud* Coan; Almeida, 2015, p. 254). Segundo a mesma autora:

Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnicos especialistas “detentores do saber” (Auras, 1997 *apud* Coan; Almeida, 2015, p. 254).

O começo da década de 1980 foi significativo por ser o momento da primeira greve dos professores do 1º e 2º Grau em Santa Catarina, o que resultou, em 1984, na participação da comunidade nas discussões sobre a educação no estado. No final dessa década, surgiram novas oportunidades para a educação catarinense, com o início das conversas sobre a criação de uma Proposta Curricular que atendesse às necessidades educacionais da população local (Coan; Almeida, 2015).

Os organizadores da Proposta Curricular Catarinense afirmam que sua implementação ocorreu em um momento de redemocratização do país, buscando integrar uma visão democrática da educação que incluía a participação dos professores e outros envolvidos na educação estadual (Santa Catarina, 1998 *apud* Coan; Almeida, 2015). O documento, criado por profissionais da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e consultores de instituições de ensino superior do estado, teve como objetivo atender às necessidades da comunidade catarinense, oferecendo uma proposta adaptada às particularidades da região. Além disso, no contexto que favoreceu o desenvolvimento de programas educacionais diferenciados, destaca-se a iniciativa da comunidade escolar, especialmente dos intelectuais que analisavam o cenário educacional brasileiro, em tentar superar a pedagogia tecnicista



predominante, que era resultado das políticas educacionais implementadas durante o Governo Militar (Coan; Almeida, 2015).

No contexto educacional global, segundo Coan e Almeida (2015) pode-se afirmar que a "Conferência Mundial de Educação para Todos", realizada na Tailândia em 1990, foi um marco importante para o desenvolvimento das diretrizes pedagógicas, sociais, econômicas e, principalmente, políticas da educação no Brasil. No entanto, essa trajetória começou antes, na Inglaterra, durante a década de 1980, com as "reformas educativas" que se baseavam nos princípios neoliberais.

Em 2003, foi lançado o primeiro documento oficial que resultou das diretrizes estabelecidas em Jomtien. Segundo Libâneo (2012, p. 14), o encontro na Tailândia, que foi organizado e financiado pelo Banco Mundial, e suas consequências, "[...] selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio". No entanto, quando analisada de forma mais superficial e à luz dos programas do governo federal, essa realidade pode não parecer tão negativa. As reportagens da mídia mostram um país que está gradualmente saindo da pobreza educacional, com uma população que, em sua maioria, está alfabetizada e escolarizada até, pelo menos, o 9º ano da educação básica, além da existência de vários projetos voltados para a educação de jovens e adultos (Coan; Almeida, 2015).

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que a literatura evidencia uma mudança nos rumos da educação, que visou no país e no Estado de Santa Catarina superar um modelo tecnicista de ensino, fomentado pelos governos militares, mas que, sob a égide do neoliberalismo, com o apoio de entidades como o Banco Mundial e a OCDE (organização cujos objetivos serão vistos mais adiante), representantes da vertente político-econômica neoliberal⁵, acabou por adotar o mesmo paradigma

⁵ Robertson (2016 *apud* Souza, 2024) assinala que no período pós-Segunda Guerra Mundial, a lógica preponderante pode ser enquadrada como uma governança global tênue da educação, já que o papel dos intervenientes internacionais era essencialmente o de estruturar uma compreensão normativa sobre o desenvolvimento da educação em todo o mundo, tarefa que deveria ser levada adiante pelos países. O que estava a ser globalizado era primordialmente uma ideia particular de educação, que passou a dominar o mundo ocidental. Isto mudaria a partir dos anos de 1990, com o desenvolvimento pelas Ols de um amplo repertório de tecnologias de governança educacional, que envolve fundamentalmente razão estatística (ou datificação da educação), *rankings* (estratégias comparativas competitivas) e *benchmarking* (referenciação e disseminação de melhores práticas), convergindo com



tecnicista, com ênfase na formação para o mercado de trabalho.

No contexto catarinense, nos últimos anos, a Secretaria de Educação (SEDSC) destaca melhorias na qualidade da educação. O período de 2012 a 2016 foi marcado por diversas conquistas educacionais por meio do Pacto pela Educação. Entre os principais avanços desse período, estão: a atualização da Proposta Curricular de SC, a criação do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), um novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, a sanção da lei do Plano Estadual de Educação pelo governador, a seleção dos diretores das escolas através do Plano de Gestão Escolar e a construção de novas unidades escolares, com ênfase no Ensino Médio (Eduardo; Vassoler, 2023).

No âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Educação (SED) desenvolve diversas ações e programas para combater a evasão escolar, dentre as quais o APOIA, que tem como objetivo promover ações para reduzir as taxas de abandono e evasão escolar. O programa prevê ações como a identificação precoce de alunos em risco de evasão, o desenvolvimento de estratégias para garantir a permanência dos alunos na escola e o acompanhamento individualizado destes casos.

O Programa de Combate à Evasão Escolar, chamado Programa APOIA, é uma iniciativa do Ministério Público que começou em 13 de março de 2001, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Ele foi estabelecido pela Portaria nº 036 em 3 de abril de 2001 e representa a primeira etapa de um projeto mais abrangente, denominado Justiça na Educação. Esse programa surgiu em 2000 com a meta de fortalecer a colaboração entre o Sistema de Justiça e os Sistemas de Ensino, além de contar com o apoio do Ministério da Educação, através do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), e da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Adolescência (ABMP). O APOIA aborda o direito à educação sob a perspectiva do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente, sendo influenciado pelo movimento 'o direito é aprender' e pelo modelo 'fikai', originário do Rio Grande do Sul. Em 2001, dados do Ministério Público de Santa Catarina mostraram que 5% das crianças e adolescentes abandonavam a escola por diversas

a racionalidade neoliberal e implicando em uma governança global densa da educação. É também nesse processo que a UNESCO, identificada como uma organização de abordagem mais filosófica e



razões. Estatísticas indicavam que, a cada 100 crianças que começavam a primeira série do Ensino Fundamental, apenas 57 chegavam à 8ª série (Rocha, 2019).

de caráter intelectual, perde espaço para o Banco Mundial e a OCDE, que ampliam suas autoridades educativas por meio da tecnificação da política, adotando uma abordagem baseada em evidências

O nome APOIA vem do formulário que é utilizado — aviso por infrequência de aluno — e também do verbo apoiar, simbolizando a responsabilidade dos adultos em apoiar crianças e adolescentes em sua jornada escolar. O principal objetivo do programa é fornecer suporte, especialmente para o estudante e sua família, para que consigam concluir seus estudos. O APOIA foi criado com duas metas: assegurar que crianças e adolescentes de 7 a 18 anos permaneçam na escola para completar o Ensino Fundamental e promover o retorno à escola daqueles que abandonaram os estudos antes de concluí-los. Com a Emenda Constitucional (EC 59/2009), que ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para a faixa etária de 4 a 17 anos, o programa passou a garantir que todos os jovens tivessem direito ao Ensino Básico, focando especialmente nos que não completaram a educação obrigatória, incluindo também a Educação Infantil (Rocha, 2019).

Em 2002, o trabalho do APOIA foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), destacando o Ministério Público de Santa Catarina como um “exemplo de atuação responsável e transparente, cuidando da boa aplicação dos recursos públicos e promovendo parcerias que beneficiem a comunidade”. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação escolheu o APOIA como modelo a ser seguido em todo o país. Em 2006, o programa expandiu sua atuação para incluir o Ensino Médio, com a reedição da Portaria nº 36 da Secretaria de Estado da Educação (Rocha, 2019).

Em 2010, 18 escolas estaduais estavam envolvidas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁶ em Santa Catarina, e em 2016 esse número aumentou para 155, com mais de 15.000 alunos atendidos. Esse crescimento na adesão das escolas ao

⁶ Buscando tornar o ensino médio um lugar conectado com as necessidades dos jovens, contribuindo assim para a permanência do aluno na escola, o Ministério da Educação propôs em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para desenvolver ações voltadas para a melhoria do ensino médio. O Programa tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio estaduais. Buscando promover a formação integral dos estudantes melhorando a qualidade do ensino médio (Gonçalves; Lourenço, 2019).



programa sugere que ele está atendendo às expectativas que foram estabelecidas. Portanto, este trabalho propõe uma análise do impacto do Programa Ensino Médio Inovador na frequência escolar dos alunos do ensino médio. Como já foi mencionado, a frequência escolar é um indicador importante do abandono escolar. Assim, se a participação no ProEMI tiver um efeito positivo, reduzindo as faltas dos alunos em comparação com as escolas que não participam, espera-se

que isso também diminua a taxa de abandono escolar (Gonçalves; Lourenço, 2019).

Os resultados obtidos indicam que o ProEMI apresentou efeitos positivos 24 escolas participantes da pesquisa, levando a uma diminuição no número de faltas nas duas disciplinas estudadas. Em outras palavras, os dados sugerem que o Programa Ensino Médio Inovador contribuiu para a redução das ausências nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas estaduais de Santa Catarina que aderiram ao programa em 2011. Assim, considerando que a frequência escolar é um indicador importante do abandono escolar, os achados apontam que o ProEMI ajuda a manter os alunos nas instituições de ensino analisadas (Gonçalves; Lourenço, 2019).

Em 2013, surgiu o Termo de Cooperação 024/2013, assinado entre o Ministério Público, a Secretaria de Estado da Educação, a União dos Dirigentes Municipais da Educação de Santa Catarina, a Federação Catarinense dos Municípios e a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares. Este termo se fundamenta nos artigos 205, 208 e 227 da Constituição Federal de 1988, no artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e em várias legislações sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O APOIA atua em rede, onde cada instituição envolvida (Escola, Conselho Tutelar e Ministério Público) se compromete a dar suporte aos alunos com baixa frequência e a incentivá-los a retornar às aulas. Além disso, para garantir o sucesso dos objetivos do programa, são firmados Termos de Adesão em cada município, como o Termo de Adesão N° 223/2014 em Criciúma e o Termo de Adesão N° 268/2016 em Tubarão (Rocha, 2019).

No Estado de Santa Catarina, o sistema de inteligência de dados “Educação na Palma da Mão”, desenvolvido em 2019 para monitorar as matrículas nas diferentes regiões e escolas da rede estadual, foi aprimorado em 2020 com a adição de novos painéis que fornecem informações essenciais para a tomada de decisões e o



planejamento estratégico de ações. O intuito é apresentar os dados da rede estadual de maneira dinâmica e detalhada, apoiando as ações dos gestores educacionais e facilitando a supervisão pelos órgãos de controle e fiscalização (Eduardo; Vassoler, 2023).

Dessa maneira, pode-se afirmar que esse sistema ajuda a realizar uma análise mais precisa e eficaz dos métodos utilizados na educação catarinense, bem como dos dados relevantes para toda a estrutura do setor educacional do estado. Essas informações permitem, por exemplo, contabilizar o total de matrículas, turmas e escolas (incluindo alunos indígenas), monitorar os estudantes atendidos pelo programa de combate à evasão escolar (APOIA) e analisar indicadores educacionais georreferenciados de cada escola da rede estadual. Assim, é possível avançar em direção a um cenário de maior transparência, verificação e identificação de possíveis problemas e desafios que a educação possa enfrentar. Esse sistema também possibilita uma análise detalhada dos números relacionados à evasão escolar no estado (Eduardo; Vassoler, 2023).

Em 2021, teve início em Santa Catarina o Programa Estadual de Desenvolvimento Humano Gente Catarina, formado por um grupo multidisciplinar, o projeto incluiu dois professores de cada escola pública da Rede Estadual de Ensino e um professor das Redes Municipais de Ensino de cinco municípios da região da Serra Catarinense: São Joaquim, Bom Jardim da Serra, Urupema, Cerro Negro e Campo Belo do Sul. Além disso, participaram representantes gestores das duas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que abrangem o território das escolas (Rodrigues; Strickert, 2022).

O grupo mencionado foi formado por cem participantes de um Curso de Formação Continuada, organizado em oito etapas, totalizando 138 horas de aula. Esses profissionais da educação, incluindo gestores escolares, professores e assistentes técnicos administrativos (ATPs), foram considerados protagonistas e multiplicadores das abordagens teóricas e das ações que envolviam seus colegas em suas escolas, com o objetivo de empoderar a comunidade escolar. O Projeto de Formação Continuada de Professores teve início em outubro de 2021 e foi concluído em julho de 2022. Ao final de cada etapa do Programa Gente Catarina, os



multiplicadores de cada município elaboraram um plano de trabalho a ser implementado em suas respectivas escolas. Entre as principais ações já realizadas estavam: reuniões com os professores das escolas, discussões sobre dados de evasão e infrequência escolar, análise das diversas causas, visíveis ou não, que contribuem para a evasão escolar, avaliação e readequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e dos componentes curriculares em todas as etapas da Educação Básica, reflexão sobre as modalidades de avaliação das práticas pedagógicas, desenvolvimento de planos de ação e capacitação dos professores em cada escola, visando atender às necessidades do plano de ação (Rodrigues; Strickert, 2022).

Em 2021, foi proposto um projeto de lei com o intuito de criar o programa Bolsa-Estudante, que visa reduzir significativamente os índices de evasão escolar. Segundo a SED/SC, o Estado planeja investir R\$ 375 milhões anualmente para oferecer apoio financeiro a alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estão matriculados na rede estadual. Esse projeto foi encaminhado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina e, em 13 de janeiro de 2022, tornou-se a Lei nº 18.338, regulamentada pelo Decreto nº 1850/2022. É importante destacar os artigos segundo e quarto dessa lei, que definem o valor anual destinado aos estudantes e os critérios necessários para receber o benefício (Eduardo; Vassoler, 2023).

O artigo 2º estabelece que "o valor anual da Bolsa-Estudante será de até R\$ 6.250,00". O artigo 4º destaca que a Bolsa-Estudante será concedida aos alunos do ensino médio que atendam a certos critérios: I - estar matriculado no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública estadual; II - ter uma frequência mínima de 75% por mês durante o ano letivo; III - ter sua família registrada no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico); e IV - ser selecionado anualmente com base na avaliação da situação socioeconômica, respeitando o limite orçamentário. Além disso, o parágrafo único menciona que um aluno que for reprovado no ano letivo não poderá receber o benefício nos anos seguintes. O inciso II, ao exigir uma boa frequência escolar, busca



incentivar a presença dos alunos, o que pode ajudar a reduzir as taxas de evasão no ensino médio observadas nos últimos anos (Eduardo; Vassoler, 2023).

Além dos programas de incentivo a permanência no Ensino Médio, também se observa no contexto educacional catarinense a discussão sobre o currículo, num desdobramento do Novo Ensino Médio.

Martini e Silva (2024), em análise do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) destacam que o descontentamento e a falta de motivação dos estudantes em relação ao conteúdo estudos levam a evasão escolar:

O Caderno 1 do CBTCEM, ao discorrer sobre a reestruturação do Ensino Médio, revela que ela se fundamenta nos “[...] marcos legais da educação brasileira e é justificada pelos recentes resultados do Ensino Médio, sejam estes referentes às avaliações externas, índices de proficiência, reprovação ou abandono dos estudantes” (Santa Catarina, 2021, p. 23). Amparando-se no Parecer CNE/CEB 5/2011 e em um relatório diagnóstico da OCDE, intitulado “Avaliação do Sistema de Educação de Santa Catarina”, do ano de 2010, afirma que o jovem não consegue ver sentido imediato em sua aprendizagem, o que o leva à evasão. Além disso, menciona que o formato amplamente teórico, expositivo, centrado em informações e memorizações, preso a livros e textos, dificulta a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria e, por esse quadro, não há dúvidas de que é preciso pensar novas possibilidades para o Ensino Médio, garantindo aos estudantes o direito à aprendizagem e à terminalidade da educação básica (Martini; Silva, 2024, p. 10).

Ainda, tal argumento é refutado por Martini e Silva (2024), pois ao analisar o CBTCEM, fica claro que os jovens terão não apenas as treze disciplinas da Formação Geral (que agora têm sua carga horária reduzida), mas também outras matérias, como Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, as Trilhas de Aprofundamento e os Componentes Curriculares Eletivos. É importante ressaltar que os argumentos apresentados pelo CBTCEM.

Mas, cabe a abertura de um parêntese sobre o apontamento da pesquisa de Martini e Silva (2024), pois chama a atenção a participação da OCDE na avaliação do sistema de educação de Santa Catarina, como um órgão internacional de vertente mercadológica, que atribui a essa concepção o seu viés neoliberal, umas das correntes políticas que atua na disputa de poder no cenário da educação.

No sentido formal do seu objetivo, a OCDE é uma entidade do Fórum Internacional que se dedica a promover políticas públicas entre os países mais ricos



do mundo, baseando-se no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ela desempenha um papel importante no desenvolvimento e crescimento econômico das nações que fazem parte dela, implementando ações que ajudam a garantir a estabilidade financeira e a fortalecer a economia global. Fundada em 30 de setembro de 1961, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico surgiu para substituir a Organização Europeia para Cooperação Econômica, que foi criada em 1947 com a missão de gerenciar o Plano Marshall, fundamental para a reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra Mundial - 1939-1945 (Legore, 2019).

Todavia, a literatura destaca uma série de intervenções da OCDE em países da América Latina (Freitas; Coelho, 2019; Pereira, 2016; Pereira, 2019; Silva; Ortigão, 2022), com o intuito de pressionar que os países adotem uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, com o intuito de atender às necessidades do mercado de trabalho em um mundo cada vez mais globalizado.

Freitas e Coelho (2019) destacam o conceito de “futuro antecipado na Educação”, estratégia de persuasão utilizada que traz para o presente, por meio de políticas e discursos neoliberais, uma visão de futuro que na verdade não existe, apresentando-a como um projeto a ser alcançado pelas próximas gerações. No entanto, isso acaba por desviar o foco das realidades e conquistas das gerações atuais, alterando seu modo de vida. Essa imposição de um futuro idealizado faz com que as pessoas do presente se sintam pressionadas a pensar no que está por vir, em detrimento de suas próprias experiências e realizações. Assim, ao serem convocadas a moldar os projetos das futuras gerações, as atuais acabam se tornando órfãs de seus próprios planos de vida e, conseqüentemente, de suas conquistas.

Segundo Pereira (2016), a OCDE adota várias estratégias que incentivam seus países-membros e parceiros a implementarem suas visões educacionais. O Pisa, por exemplo, é uma ferramenta que padroniza a educação nos países participantes. A política de competências e habilidades promovida pela OCDE visa alinhar a educação às exigências que surgem da reestruturação do sistema econômico global. Sob a perspectiva neoliberal e da nova gestão pública, diversos governos brasileiros têm estreitado laços com a OCDE, participando de diferentes fóruns da organização e assinando acordos. No setor educacional, o governo federal tem implementado



políticas de avaliação externa em larga escala, que estão em consonância com as diretrizes da OCDE. Assim, governo, OCDE e setores empresariais formam uma tríplice governança que defende uma gestão educacional focada em desempenho e competências, muitas vezes em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática.

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) é outra vertente de análise da OCDE, que visa avaliar o desempenho acadêmico dos alunos em três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, utilizando o conceito de letramento científico. Essa avaliação ocorre a cada três anos e é projetada para coletar dados sobre o aprendizado de estudantes de 15 anos que estejam cursando a partir do 7º ano do ensino fundamental. Além dos 35 países membros da OCDE, o Pisa também inclui uma participação mais ampla, com 38 economias adicionais na edição de 2015, totalizando 70 países e 3 economias “isoladas” (Hong Kong, Macau e Taipei). Essa abrangência evidencia a capacidade do programa de se articular e se difundir globalmente, já que não existe outra iniciativa tão extensa quanto o Pisa em termos de avaliação em larga escala dos sistemas educacionais. Segundo a OCDE, os resultados obtidos permitem que os países verifiquem se os jovens nessa faixa etária adquiriram as competências e habilidades básicas necessárias em um contexto de reestruturação produtiva, avaliando assim o capital humano disponível em suas regiões (Pereira, 2019).

Nesse aspecto, Silva e Ortigão (2022) ressaltam que refletir sobre o neoliberalismo como um fator que molda modos de vida e influencia a formulação de políticas públicas na educação é essencial para entender sua conexão com as reformas educacionais que ocorreram em vários países, especialmente a partir da década de 1980. Nesse contexto, as políticas de avaliação em larga escala, como o PISA, ganham destaque. Essa importância se deve à relação entre educação e processos político-econômicos que, ao longo da história, têm promovido bandeiras e práticas voltadas para a escolarização comum, resultando em um processo de homogeneização curricular.

Sobre a evasão escolar, a OCDE tem se apoiado em números para sustentar as suas políticas de intervenção na América Latina baseada no mercado de trabalho:



Uma boa educação e habilidades são requisitos importantes para encontrar um emprego. No Brasil, 57% dos adultos com idades entre 25 e 64 anos completaram a educação secundária, um número inferior à média da OCDE, que é de 79%. No entanto, a conclusão varia entre homens e mulheres, sendo que 53% dos homens concluíram o ensino médio com sucesso, em comparação com 60% das mulheres. Em termos de qualidade do sistema educacional, o aluno médio obteve 400 pontos em letramento em leitura, matemática e ciências no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE. Essa pontuação é inferior à média da OCDE, que é de 488. Em média, no Brasil, as meninas superaram os meninos em 6 pontos, ligeiramente acima da média da diferença de 5 pontos da OCDE (OCDE, 2024, online).

Uma população bem educada e bem treinada é essencial para o bem-estar social e econômico de um país. A educação desempenha um papel fundamental em fornecer aos indivíduos o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para participar de forma eficaz na sociedade e na economia. Ter uma boa educação aumenta muito a probabilidade de encontrar um emprego e ganhar dinheiro suficiente. Os brasileiros podem esperar passar por 16,2 anos de educação entre as idades de 5 e 39 anos, menos do que a média da OCDE de 18 anos (OCDE, 2024, online).

Retomando o contexto educacional de Santa Catarina, o Novo Ensino Médio passou por mudanças significativas em Santa Catarina. Nesse aspecto, a BNCC é estruturada com foco no desenvolvimento de competências e se baseia no conceito de educação integral (Oliveira; Silva, 2022).

O parágrafo único do artigo 1º afirma que a carga horária anual “deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas” (Brasil, 2016, p.1). A escola em tempo integral é um formato escolar consistente e tem sido colocado em prática em países desenvolvidos, em particular por aqueles de perfil socialdemocrata. Desta forma, segundo a medida provisória, o ensino em tempo parcial, com 800 horas anuais, seria gradualmente substituído pelo ensino em tempo integral, tendo 1.400 horas anuais. Isto significa o salto expressivo de um para dois turnos, o que implica a quase duplicação da infraestrutura e do número de professores e coordenadores pedagógicos (Dallabrida; Ricci, 2017, p. 4).

Dessa forma, as competências gerais definidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens fundamentais que devem ser proporcionadas no contexto da BNCC do Ensino Médio quanto os diferentes itinerários formativos que serão oferecidos por várias redes, sistemas e instituições de ensino (Oliveira; Silva, 2022).



No Novo Ensino Médio em Santa Catarina (2021), a carga horária e os conteúdos curriculares foram elaborados para conectar os estudantes a temas e situações contemporâneas, integrando a ciência a contextos socioculturais e ao empreendedorismo. Essa abordagem visa incentivar os alunos a vivenciarem experiências relevantes para sua aprendizagem e para a realidade em que estão inseridos. Quanto a perfil docente, o documento do território catarinense aponta que (Oliveira; Silva, 2022):

O docente, para lidar com as transformações do Novo Ensino Médio necessita ser alguém resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capaz de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. Neste mesmo documento é sugerido também que os educadores responsáveis por este componente devem ter “abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade (Oliveira; Silva, 2022, p. 4).

O docente desempenha um papel fundamental ao facilitar essa transformação de maneira intencional e pedagógica, o que implica que todos os aspectos da BNCC devem contribuir para engajar os alunos nas atividades escolares. Nesse contexto, o professor atua como um mediador no processo de aprendizagem, utilizando estratégias de ensino que incluem a apresentação clara dos objetivos, das competências e dos temas de cada unidade curricular. Essa abordagem visa criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes (Oliveira; Silva, 2022).

A adaptação de estratégias tem como objetivo apoiar o trabalho dos professores por meio de um currículo que promove mudanças significativas no ensino, afastando-se da pedagogia tradicional. Essas transformações visam não apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas também garantir que permaneçam na escola até concluírem o curso, ajudando assim a reduzir a evasão escolar. A proposta é atrair esses jovens e motivá-los a se engajar no ensino médio, preparando-os adequadamente para o futuro (Oliveira; Silva, 2022).

Mas, a Reforma do Ensino Médio e a implementação de Escolas em Tempo Integral também é vista como uma problemática que pode contribuir para evasão escolar. Para Dallabrida e Ricci (2017), a MP nº 746 teve o mérito de colocar o ensino médio no centro das discussões sobre a educação brasileira. Essa fase de



escolarização mereceu ser debatida por especialistas e pela sociedade civil, pois apresentava uma significativa exclusão de jovens entre 15 e 17 anos, além de problemas com a evasão escolar. As diretrizes centrais da medida provisória do governo Temer eram, teoricamente, consistentes e progressistas, mas sua implementação deixou a desejar. A educação em tempo integral não se mostrou eficaz sem a infraestrutura adequada nas escolas e, especialmente, sem que os professores se sentissem valorizados em suas carreiras. A flexibilização curricular era uma proposta que contava com a adesão de muitos especialistas em educação; no entanto, da maneira como estava estruturada na medida provisória, poderia contribuir para aumentar ainda mais as desigualdades escolares e sociais. Em suma, a reforma educacional do governo Temer refletiu a pressa inadequada da medida provisória e não ofereceu soluções eficazes para os desafios do ensino médio.

Em Santa Catarina, Lopes (2020) aponta que houve escolas no Estado que inicialmente aderiram ao Ensino Médio Inovador (EMI), e depois passaram a integrar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e, implementaram o Novo Ensino Médio. Por isso, considera-se que não se trata de algo tão novo assim. Nesse cenário, é importante ressaltar que muitas escolas que adotaram o EMTI acabaram abandonando o programa por diversas razões, principalmente devido à evasão escolar, já que houve um investimento muito limitado em diversidade, e os jovens não se mantiveram na escola durante os turnos matutino e vespertino para enfrentar a mesma rotina. Algumas instituições não conseguiram formar nem uma única turma nessa modalidade de ensino médio. Além disso, havia escolas que iniciaram o ano letivo de 2020 com o Novo Ensino Médio em algumas turmas, enquanto em outras mantinham o Ensino Médio em Tempo Integral e/ou o Ensino Médio Inovador.

Santos *et al.* (2024), em estudo que analisou os desafios enfrentados por professores e gestores da rede estadual de educação básica de Santa Catarina em relação à implementação do Novo Ensino Médio, observou desafios e problemas apontados por gestores participantes do estudo.

O discurso de que a reforma do NEM poderia contribuir com a continuidade do estudante no contexto escolar e a diminuição da evasão, não se confirmou com a implementação do NEM. Em outro relato o entrevistado (P8, 2023) explicita que “a realidade apresentada pelo projeto não condiz com a



realidade das escolas”. Para todos os gestores e professores, não há momento de planejamento coletivo, o que fica evidente nas respostas: “não existe nas escolas, momentos de planejamento coletivo, impedindo o desenvolvimento adequado e integrado das aulas” (G1, 2023). Ressalta-se que esse não é um desafio exclusivo da implementação do NEM, pois são poucos os momentos de planejamento de maneira coletiva (Santos *et al.*, 2024, p. 7384).

A colaboração e o planejamento conjunto dos professores, visando a integração dos diferentes componentes curriculares, podem resultar em aulas mais criativas e colaborativas. Nota-se que, para criar um currículo inovador e integrado, é essencial que professores e gestores se reúnam fora do horário de aula. No entanto, essa organização nem sempre é viável devido à alta carga horária que tanto professores quanto gestores enfrentam na escola (Santos *et al.*, 2024):

Para P5 (2023), “iniciaram sem planejamento, sem discussão e cada professor foi fazendo do seu jeito. Vejo escolas onde professores da área nem se encontram”. Assim, verifica-se uma preocupação de gestores e professores, pois cada profissional continua trabalhando dentro do seu componente curricular (de maneira fragmentada), não havendo um espaço para criação de grupo de estudos, formação e planejamento coletivo. Essas dificuldades de aspecto pedagógico podem prejudicar a formação dos alunos (Santos *et al.*, 2024, p. 7384).

As trilhas de conhecimento ⁷ também provocaram debates sobre a implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Um professor relatou que “o estudante escolhe a trilha do 1º semestre, mas não pode escolher as eletivas e nem a trilha do 2º semestre, inclusive a turma toda precisa fazer o mesmo percurso (P8, 2023)” (Santos *et al.*, 2024, p. 7384).

De acordo com Francisco, Uggioni e Madeira (2023), a implementação do Novo Ensino Médio, que se baseia nos itinerários formativos e no protagonismo dos

⁷ As Trilhas de conhecimento, segundo proposta do Novo Ensino Médio, oferecem aos alunos a possibilidade de escolher e explorar áreas que despertem seu interesse, refletindo em uma educação que considere as escolhas desses estudantes. As trilhas que, por sua vez contemplam as grandes áreas de conhecimento, são divididas em unidades didáticas. No caso da trilha de linguagens, intitulada de Línguas e Culturas de Mundo, cujo objetivo é ampliar a relação dos estudantes com diferentes línguas e, conseqüentemente, culturas, modos de compreender o mundo, artes etc. (Souza *et al.*, 2024, p. 1).



estudantes, não conseguiu reduzir a evasão escolar nem tornar o ensino mais atraente. Fatores externos, como a necessidade de apoio financeiro e a busca por trabalho para ajudar a família, têm influenciado diretamente a evasão escolar.

A Reforma do Ensino Médio e a implementação das Escolas em Tempo Integral, ao mesmo tempo que visam melhorar a qualidade da educação no Brasil, também geraram uma série de controvérsias, especialmente no que diz respeito à evasão escolar. Dallabrida e Ricci (2017) destacam que a Medida Provisória nº 746 foi um marco importante ao colocar o ensino médio no centro das discussões sobre a educação brasileira. No entanto, o governo Temer, ao implementar a reforma, não conseguiu abordar questões cruciais para o sucesso da mudança. A medida visava integrar a educação em tempo integral e flexibilizar o currículo, mas as condições estruturais nas escolas e a falta de valorização dos professores dificultaram sua execução de forma eficaz. Em outras palavras, embora as diretrizes fossem teoricamente inovadoras e adequadas, a falta de planejamento e investimentos suficientes na infraestrutura e formação de professores comprometeu os resultados esperados. Esse cenário levanta a questão sobre como, sem uma preparação robusta e um planejamento adequado, reformas educacionais podem, paradoxalmente, aumentar as desigualdades e agravar a evasão escolar, o que de fato ocorreu.

Em Santa Catarina, a situação foi igualmente complexa. Lopes (2020) aponta que várias escolas do Estado, após aderirem ao Ensino Médio Inovador (EMI), começaram a integrar o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e, posteriormente, implementaram o Novo Ensino Médio (NEM). No entanto, a iniciativa não se mostrou sustentável a longo prazo. As escolas que optaram por essa modalidade enfrentaram sérias dificuldades, como a evasão escolar, exacerbada pela falta de diversidade no currículo e pela sobrecarga de rotina para os estudantes que precisavam frequentar a escola no período integral. Essas dificuldades são reveladoras de uma falha no desenho do programa, que, ao tentar ampliar a carga horária e flexibilizar a grade curricular, não considerou a real situação dos alunos e a capacidade das escolas em manter um ensino de qualidade. Além disso, muitas escolas sequer conseguiram formar turmas completas nas novas modalidades, o que evidencia a falta de



planejamento local e a resistência ou incapacidade de adaptação a essas novas estruturas.

A análise de Santos *et al.* (2024), que investigaram os desafios enfrentados por professores e gestores no processo de implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, destaca um ponto fundamental: o discurso inicial de que a reforma contribuiria para a permanência dos alunos na escola e diminuiria a evasão não se concretizou. A realidade observada foi de uma implementação desorganizada e pouco eficaz. Um dos principais problemas identificados foi a ausência de momentos de planejamento coletivo entre professores, o que se refletiu em um currículo fragmentado e desconexo. A falta de planejamento coletivo não é um problema exclusivo do Novo Ensino Médio, mas é agravada pela pressão de adaptação a um sistema que exige integração entre disciplinas e itinerários formativos. A ausência de espaço para essa colaboração pedagógica prejudica a criação de um currículo inovador e a implementação de estratégias que poderiam melhorar o aprendizado dos estudantes. Sem uma organização adequada e sem tempo para reflexão coletiva, os professores não conseguem criar um ensino eficaz e integrado, o que compromete o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

A falta de tempo para o planejamento conjunto, apontada por Santos *et al.* (2024), reflete uma lacuna significativa na execução da reforma. A pressão sobre os professores e gestores, que já enfrentam altas cargas horárias, impede que esses profissionais se reúnam fora do horário escolar para discutir e organizar suas práticas pedagógicas. Em muitos casos, os professores continuam trabalhando de maneira isolada, dentro de suas próprias disciplinas, o que resulta em uma educação fragmentada e sem a inovação pedagógica que o Novo Ensino Médio propunha. Essa falta de integração compromete não só a qualidade do ensino, mas também a capacidade dos educadores de adaptar o currículo às necessidades dos alunos e de enfrentar os desafios da evasão escolar. Além disso, a falta de momentos de formação coletiva também limita a capacitação contínua dos professores, o que é essencial para a implementação de qualquer mudança educacional significativa.

Por fim, a implementação das trilhas de conhecimento no Novo Ensino Médio também gerou insatisfações entre professores e estudantes, como relatado por um dos professores entrevistados por Santos *et al.* (2024). A rigidez na escolha das trilhas



e a imposição de um percurso único para todos os alunos de uma turma revelaram outra falha no modelo, que não proporcionou a flexibilização esperada. O discurso sobre o protagonismo estudantil e a personalização do ensino foi comprometido pela falta de verdadeira escolha e pela imposição de um currículo padronizado. Isso também reflete a desconexão entre a proposta da reforma e a realidade das escolas, onde a infraestrutura e a organização pedagógica não foram adequadas para implementar as mudanças de forma eficaz. Conforme apontam Francisco, Uggioni e Madeira (2023), a promessa de que o Novo Ensino Médio tornaria a educação mais atraente e reduziria a evasão escolar não se concretizou. Fatores externos, como a necessidade de trabalho para ajudar a família, continuaram a influenciar diretamente a evasão escolar, deixando claro que, apesar das boas intenções, as mudanças estruturais não foram suficientes para lidar com os problemas socioeconômicos que afetam a permanência dos jovens na escola.

Portanto, a análise dos ciclos de políticas educacionais no Brasil revela uma complexa trama de fatores históricos, socioeconômicos e políticos que influenciam significativamente a questão da evasão escolar. A compreensão desses ciclos permite identificar padrões, tendências e desafios que se repetem ao longo do tempo, bem como as oportunidades para a formulação de políticas mais eficazes.

A influência de contextos históricos e socioeconômicos é evidente ao longo dos diferentes períodos da história brasileira. Crises econômicas, mudanças demográficas e processos de urbanização, por exemplo, exercem um impacto direto sobre as condições de vida da população e, conseqüentemente, sobre a permanência dos estudantes na escola. As desigualdades sociais e regionais também desempenham um papel importante, uma vez que limitam o acesso a recursos e oportunidades educacionais para grandes parcelas da população.

O papel dos atores envolvidos na formulação e implementação das políticas educacionais é outro aspecto fundamental a ser considerado. Governo, escolas, famílias, estudantes e sociedade civil possuem interesses e perspectivas divergentes, o que pode gerar conflitos e dificultar a construção de consensos. As relações de poder entre esses atores influenciam as decisões e os resultados das políticas, muitas vezes privilegiando os interesses de grupos específicos.



A avaliação da efetividade das políticas educacionais é um desafio constante. A escolha de indicadores adequados e a coleta de dados confiáveis são essenciais para monitorar os avanços e identificar as áreas que requerem maior atenção. A adaptação das políticas às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes, como indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência, também é fundamental para garantir a equidade e a inclusão.

Os ciclos de políticas educacionais podem contribuir para a construção de consensos sobre os desafios e as soluções para a evasão escolar. O diálogo e a participação social são instrumentos importantes para envolver os diferentes atores na formulação e implementação das políticas, bem como para garantir a legitimidade das decisões. A replicação de experiências exitosas e a aprendizagem com os erros do passado são estratégias que podem acelerar o processo de superação da evasão escolar.

Ao analisar o caso de Santa Catarina, é possível identificar as especificidades do contexto estadual e as políticas implementadas para enfrentar a evasão escolar. A comparação com a experiência de outros estados brasileiros permite identificar padrões comuns e particularidades que podem orientar a formulação de políticas mais adequadas.

Segundo tais abordagens, conclui-se neste capítulo que a análise das políticas públicas educacionais propicia o entendimento do contexto político no qual as intervenções estatais e privadas na questão da evasão escolar foram desenvolvidas, a fim de que possam ser apresentadas e discutidas as causas do abandono do Ensino Médio no contexto brasileiro e catarinense, que ocorrerá no capítulo a seguir.



CAPÍTULO 4 – CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO E CATARINENSE

O Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (Brasil, 2014) identifica três grupos de causas para a evasão: a) fatores individuais; b) fatores internos das instituições; e c) fatores externos às instituições. Os fatores individuais dizem respeito à vida pessoal e às características do aluno, como sua experiência escolar anterior, questões familiares, organização pessoal, afinidade com o curso, dificuldades financeiras, habilidades pessoais, entre outros. Os fatores internos referem-se à infraestrutura, ao currículo e à gestão administrativa e pedagógica das instituições, que podem desestimular a permanência dos alunos. Por último, os fatores externos estão relacionados às dificuldades financeiras que os estudantes enfrentam para continuar seus estudos e às questões ligadas à sua futura profissão.

De forma geral, podem ser muitas as razões para o abandono e a evasão escolar, desde fatores inerentes à escola, ou seja, relacionados diretamente às questões escolares, tal como fatores extrínsecos ao ambiente escolar, tais como: trabalho, desigualdades sociais, gravidez, necessidade de cuidar de familiares, entre outros. Por outro lado, os fatores internos podem ser: a diferença de linguagem entre os atores escolares, atitudes dos professores, programa pedagógico da escola etc. (Soares *et al.*, 2011).

Portanto, alunos e professores situam-se entre duas barreiras que afastam os jovens da sala de aula, justamente num período delicado de formação humana e cultural em que ocorrem dificuldades no ambiente escolar, que somadas aos problemas socioeconômicos citados, constituem um quadro complexo que caracteriza o fenômeno da evasão escolar.

Antes mesmo da pandemia, já haviam diversas barreiras que dificultavam a conclusão do ensino médio pelos jovens. Esses obstáculos incluem fatores estruturais, como a alta taxa de reprovação, a qualidade insatisfatória do ensino, ambientes escolares que não são acolhedores nem motivadores, além de instituições que não

estão alinhadas com os projetos de vida e as aspirações profissionais dos alunos, conforme ilustrado na Figura 1 (FIRJAN, 2023).

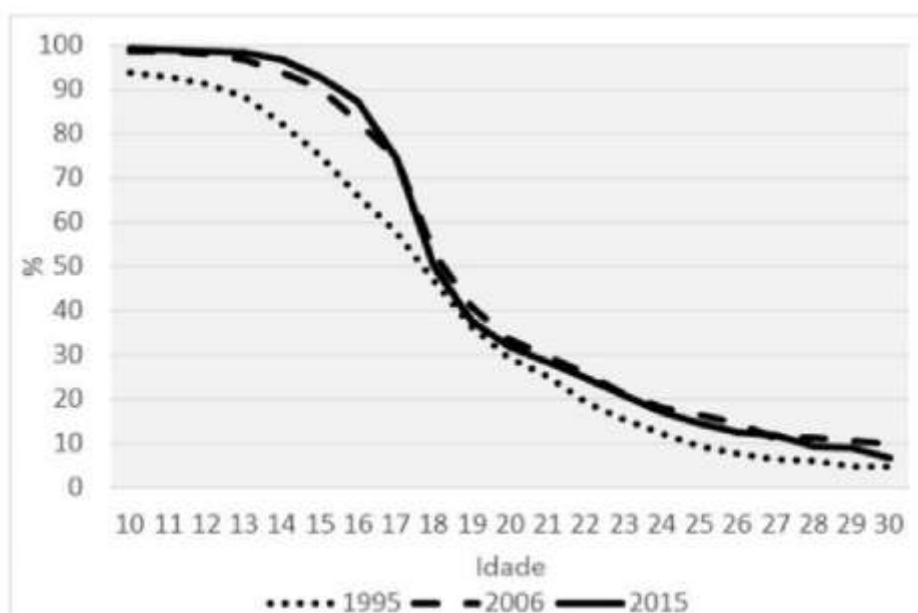
Figura 1 –Espiral de causas da evasão escolar no Ensino Médio



FONTE: FIRJAN (2023)

A literatura destaca um cenário de problemas relativos ao abandono escolar de alunos do Ensino Médio, como revela a pesquisa de Salata (2019) que analisou o percentual de indivíduos que estudam, por idade (entre 10 e 30 anos), nas duas últimas décadas no Brasil, de acordo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE), 1995, 2006 e 2015.

Gráfico 6 - Percentual de Indivíduos que Estudam, por Idade (10 a 30 anos) – Brasil, 1995, 2006 e 2015



Fonte: Salata (2019).

Ao longo do período analisado, observa-se uma tendência clara e previsível: à medida que os estudantes envelhecem, há uma diminuição significativa no percentual deles frequentando a escola.

Contudo, de acordo com Salata (2019) esse declínio não é uniforme. Até por volta dos 14 anos, é baixa a proporção de crianças e jovens que não frequentam a escola. Entretanto, a partir dessa idade, principalmente ao redor dos 16 anos, a frequência escolar diminui consideravelmente, alcançando um ponto mais estável por volta dos 20 anos. Destaca-se que a faixa etária específica de 15 a 17 anos é especialmente relevante nesse processo, pois é nesse período que se observa um aumento notável do afastamento em relação à escola.

O mesmo autor ressalta que houve melhorias desde 1995, visto que mais alunos frequentam a escola em todas as idades, especialmente entre os mais jovens, indicando uma tendência de permanecerem na escola por mais tempo. Mais especificamente, para a faixa etária de 15 a 17 anos, o percentual de jovens fora da escola diminuiu de 33% em 1995 para 14% em 2015. Em números absolutos, aproximadamente 1,5 milhão de jovens nessa faixa etária estavam fora da escola em 2015.



O declínio da frequência escolar entre os jovens brasileiros, apontado por Salata (2019), revela um padrão preocupante que se agrava especialmente a partir dos 16 anos, com a maior incidência de evasão na faixa etária de 15 a 17 anos. Esse aumento da evasão em torno dos 16 anos é um reflexo de uma série de fatores que se acumulam ao longo do tempo, com destaque para as pressões sociais e econômicas que os jovens enfrentam. No entanto, embora a frequência escolar caia substancialmente durante esse período, a tendência de permanência na escola entre os mais jovens desde 1995 demonstra uma melhoria gradual, principalmente no que diz respeito à faixa etária de 15 a 17 anos. Esse dado, embora positivo, ainda revela uma lacuna significativa, visto que, em 2015, cerca de 1,5 milhão de jovens ainda estavam fora da escola, o que coloca em questão a eficácia das políticas públicas adotadas ao longo das últimas décadas.

A redução na porcentagem de jovens fora da escola, de 33% em 1995 para 14% em 2015, aponta para avanços em termos de inclusão escolar, mas essa melhoria não é suficiente para garantir uma permanência efetiva e duradoura no sistema educacional. A constante evasão entre os 15 e 17 anos sugere que, embora mais jovens estejam ingressando na escola, muitos não conseguem concluir essa etapa educacional. Isso pode ser explicado por uma combinação de fatores, como a inadequação dos currículos, a falta de infraestrutura nas escolas e, principalmente, as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, que forçam os jovens a abandonar os estudos para trabalhar. Esse fenômeno destaca a necessidade de uma abordagem mais holística nas políticas educacionais, que não apenas garantam o acesso à escola, mas também criem condições para que os jovens permaneçam e se desenvolvam academicamente.

No Brasil, ao comparar com a vasta literatura internacional, percebe-se uma falta de estudos mais amplos sobre o tema, especialmente no que diz respeito à evasão no Ensino Médio (Silva, 2016; Dore; Lüscher, 2013; Salata, 2019). Como resultado, há um conhecimento limitado sobre os fatores ligados à evasão escolar e sua contribuição específica para explicar e compreender esse fenômeno. Dentre os estudos realizados no país, muitos apontam as condições de vida da família, o nível socioeconômico, a educação materna, o tamanho e a estrutura familiar como alguns



dos principais fatores associados à permanência na escola (Dayrell; Jesus, 2016; Lopez De Leon; Menezes-Filho, 2002).

A escassez de estudos sobre a evasão escolar no Ensino Médio no Brasil, como ressaltado por Silva (2016) e outros pesquisadores, revela uma lacuna significativa no conhecimento sobre as causas e os fatores associados a esse problema. A falta de uma base de pesquisa sólida limita a capacidade de compreender as dinâmicas específicas que contribuem para a evasão, o que dificulta a formulação de políticas públicas mais eficazes. Embora a literatura internacional ofereça algumas pistas sobre os fatores que influenciam a evasão, como condições de vida da família e nível socioeconômico, é essencial que o Brasil desenvolva pesquisas mais aprofundadas para identificar as causas locais específicas da evasão e da exclusão escolar, considerando as particularidades culturais, sociais e econômicas que permeiam as diferentes regiões do país.

É comum a interpretação de que a evasão escolar no país é, em grande parte, resultado da necessidade dos jovens de ingressar no mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar com seus rendimentos (Oliveira; Fraga, 2018; Souza *et al.*, 2012). Essa perspectiva também é refletida em reportagens de jornais, revistas e na mídia em geral⁸, que nos últimos anos têm dado bastante destaque ao tema da evasão escolar entre os jovens (Salata, 2019).

A interpretação de que a evasão escolar é amplamente motivada pela necessidade dos jovens de ingressar no mercado de trabalho, como sugerem Oliveira e Fraga (2018), reflete uma realidade que, embora verdadeira em muitos casos, não abrange todas as dimensões do problema. A pressão para trabalhar pode ser um fator decisivo, mas não é o único. Outros aspectos, como a falta de motivação e a desconexão entre o que é ensinado na escola e as necessidades reais dos estudantes, também desempenham um papel relevante. Essa visão limitada da evasão escolar, que se baseia apenas em explicações econômicas, ignora o papel das condições escolares, da qualidade do ensino e das interações sociais no processo educacional. Portanto, é fundamental que as políticas públicas não apenas

⁸ Evasão escolar no ensino médio atinge meio milhão de jovens por ano, aponta estudo. CNN Brasil (2023).



considerem o contexto econômico dos jovens, mas também ofereçam soluções pedagógicas que tornem a escola um lugar mais relevante e atraente para os estudantes.

Outra análise relevante foi feita por Meksenas (1992 *apud* Sousa *et al.*, 2011), concentrando-se nos cursos noturnos. Ele observou que a evasão escolar estava associada ao fato de os alunos serem forçados a trabalhar para seu sustento e o da família, exaustos após o dia de trabalho e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, levando muitos adolescentes a abandonarem os estudos sem completar o ensino secundário. Segundo o autor, essa realidade dos alunos das camadas sociais menos favorecidas contrasta com a experiência dos alunos das classes mais privilegiadas. Com base em pesquisas conduzidas em escolas francesas nos anos 1970 pelo crítico-reprodutivista Establet-Baudelot, foi constatado que enquanto os filhos das classes dominantes tinham tempo para estudar e se dedicar a atividades culturais, como dança, música e idiomas estrangeiros, os filhos das camadas sociais menos privilegiadas tinham acesso limitado aos cursos noturnos, sem a oportunidade de frequentar cursos complementares ou de aperfeiçoamento (Sousa *et al.*, 2011).

O estudo chamado "A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas", conduzido pelo Observatório da Juventude da UFMG em colaboração com o UNICEF e a Secretaria

de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) entre 2012 e 2013, fazia parte de uma investigação mais ampla intitulada "Iniciativas para lidar com a exclusão de adolescentes na Educação de Ensino Médio" (*Addressing the Exclusion of Adolescents in Upper Secondary Education Initiative - EUASI*). Esta iniciativa foi implementada pelo UNICEF e pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO e envolveu 24 países em desenvolvimento de renda média da África, Leste da Ásia, Leste Europeu e América Latina (Dayrell; Jesus, 2016).

Este estudo específico tinha como objetivo entender os padrões e as razões que levavam à exclusão escolar de grupos de jovens adolescentes de 15 a 17 anos. Para isso, foram realizados 23 grupos focais e 51 entrevistas em cidades como Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo, selecionadas por serem metrópoles importantes em diferentes regiões do Brasil (Dayrell; Jesus, 2016).



Dentre os resultados da pesquisa, as narrativas dos jovens entrevistados destacam suas vivências e conectam-nas com o que acontece fora da escola, evidenciando, também, as tensões e contradições que surgem entre esses dois cenários. Problemas como a falta de estrutura dos prédios escolares, currículos que não se relacionam com suas vidas, a presença de professores desmotivados ou despreparados para lidar com eles, e a violência dentro das escolas são alguns dos obstáculos que certamente contribuem para a exclusão escolar. Entretanto, as dificuldades e bloqueios identificados pelos jovens em relação à continuidade dos estudos não se limitam somente aos aspectos escolares (Dayrell; Jesus, 2016).

Entende-se que as barreiras mencionadas por esses jovens representam apenas os aspectos mais evidentes de um contexto no qual estão imersos: a desigualdade social, que no contexto brasileiro parece ser um ciclo vicioso. Ao herdarem uma educação precária, que apesar das ideias de meritocracia, não lhes proporciona recursos para superar as condições desfavoráveis de onde vêm, esses jovens, que já vivem em situações de carência, acabam no epicentro desse ciclo vicioso (Dayrell; Jesus, 2016).

Recebendo tão pouco, o que limita suas chances de acesso e permanência em níveis educacionais mais elevados, como o ensino médio e superior, surge a pergunta crucial: quais são as reais oportunidades para esses jovens deixarem para seus filhos uma educação e uma situação financeira muito melhor do que aquela que receberam? É importante destacar que as desigualdades enfrentadas por esses jovens não se restringem apenas à herança educacional e material que receberam.

Elas se manifestam nas escolas frequentadas pela maioria deles, escolhidas muitas vezes de forma indireta devido às circunstâncias mencionadas anteriormente. Além disso, essas desigualdades se refletem nos altos índices de gravidez entre os jovens, principalmente nas meninas, o que leva à evasão escolar, bem como em situações frequentes de discriminação racial, homofobia e sexismo, contribuindo para reforçar os estigmas já existentes devido às suas condições sociais (Dayrell; Jesus, 2016).

Ao longo das conversas em grupo e entrevistas, os jovens relatados na pesquisa citada compartilharam uma variedade de opiniões sobre as principais barreiras que dificultam sua presença e engajamento na rotina escolar. Muitos repetem



os mesmos motivos apontados para reprovação ou abandono. Uma constatação recorrente é a dificuldade em compreender o que está sendo ensinado, sendo comum o uso de palavras como "chato", "enjoativo" e "monótono" para expressar o desinteresse compartilhado por muitos deles. Alguns depoimentos exemplificam essa perspectiva (Dayrell; Jesus, 2016):

O jovem de hoje em dia desanima demais com a escola. Na escola tem coisa que não agrada, tem coisa enjoativa, repetindo todo dia, a pessoa enjoa para caramba. Briga, porque tem professor chato para caramba, nervoso. Aí a gente vai desanimando... fica sem vontade de assistir aula. Você chega, se é chato você fica louco para ir embora, fica enjoado, até nem presta atenção na verdade. Desanima quase tudo. Tem professor que fica explicando alguma coisa à gente, mas desanima, não presta atenção. Eles falam demais. (Homem, EP 6 - Brasília). Não sei. Não, é porque sei lá, eu penso que estudar, ficar escutando aquelas coisas que foi há 30 anos, ensinando, tem vez que eu não entendo. Tem vez não, a maioria das vezes em matemática, eu não entendo. É um saco para mim (Mulher, GF 4 - Fortaleza) (Dayrell; Jesus, 2016, p. 417).

O estudo de Meksenas (1992 *apud* Sousa *et al.*, 2011) sobre os cursos noturnos revela outra faceta do problema da evasão escolar. O autor aponta que a necessidade de trabalhar para garantir a subsistência e a baixa qualidade do ensino são fatores que levam os jovens a abandonar os estudos antes de concluir o ensino médio. Essa realidade é mais comum entre os alunos das classes sociais menos favorecidas, que enfrentam um ciclo vicioso de precariedade educacional. A comparação entre as condições de estudo dos filhos das classes dominantes e das classes populares evidencia as desigualdades educacionais e sociais que persistem no Brasil. Enquanto os filhos das classes privilegiadas têm acesso a atividades culturais e educação de qualidade, os jovens das classes mais baixas enfrentam dificuldades estruturais e falta de oportunidades, o que agrava ainda mais a situação da evasão escolar.

O estudo realizado pelo Observatório da Juventude da UFMG, em parceria com o UNICEF e o MEC, oferece uma visão aprofundada sobre os motivos da exclusão escolar dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil. Os resultados da pesquisa, que incluíram entrevistas e grupos focais, revelaram uma série de obstáculos enfrentados pelos jovens, como a falta de infraestrutura nas escolas, a desmotivação de professores e a violência escolar. Esses problemas estruturais contribuem diretamente para a evasão,



mas a pesquisa também destaca que as dificuldades desses jovens não se limitam ao ambiente escolar. A exclusão social e as condições de vida precárias são fatores que agravam a situação educacional desses adolescentes, tornando mais difícil sua permanência na escola.

A análise das barreiras enfrentadas pelos jovens na pesquisa de Dayrell e Jesus (2016) ilustra como a desigualdade social afeta diretamente a experiência escolar. A falta de recursos e as condições adversas de vida impõem um desafio adicional para esses jovens, que enfrentam não apenas dificuldades educacionais, mas também questões sociais, como a discriminação racial e de gênero. Essas desigualdades são refletidas nas escolas frequentadas por esses jovens, que muitas vezes são aquelas com menos recursos e infraestrutura, tornando-se mais um obstáculo para o sucesso acadêmico. Além disso, as altas taxas de gravidez entre as jovens e a violência escolar contribuem para a evasão, especialmente entre as meninas. Essas situações não só prejudicam o desempenho escolar, mas também perpetuam a exclusão social, dificultando ainda mais a possibilidade de um futuro melhor para esses jovens.

O relato dos jovens entrevistados na pesquisa evidencia o desinteresse generalizado pelas aulas, o que é um reflexo direto da desconexão entre o currículo escolar e as realidades vividas por eles. A repetição de matérias consideradas "chatas" e "monótonas" é um fator que desmotiva ainda mais os estudantes, tornando o ambiente escolar um local pouco atrativo e difícil de se engajar. Esse fenômeno é particularmente problemático, pois revela uma falha do sistema educacional em adaptar-se às necessidades dos alunos e em promover uma educação que seja ao mesmo tempo relevante e estimulante. Sem a motivação adequada, muitos jovens acabam abandonando os estudos, perpetuando o ciclo de exclusão social e educacional.

Portanto, é evidente que a escola não consegue atrair esses jovens, e o que está sendo oferecido não os estimula. E o pior, eles não conseguem encontrar sentido nisso. Diversas pesquisas já chegaram a essa mesma conclusão. Uma delas, intitulada "os motivos da evasão escolar" (Neri, 2009), descobriu que a falta de interesse dos estudantes (40,3%) foi a principal razão citada para o abandono, superando até mesmo a necessidade de trabalhar e obter renda (27,1%). Outros



estudos, como o de Sposito (2004), destacam a crítica dos alunos em relação a um currículo que parece distante de suas vidas, pedindo uma conexão maior entre as disciplinas e suas experiências diárias.

A questão de gênero também é apontada como um diferencial em relação às causas da evasão no Ensino Médio. Segundo Pereira (2022), em estudos realizados no Brasil, os próprios jovens apontam a falta de motivação e o desinteresse, entre outros fatores, como razões para terem deixado a escola. De acordo com o Suplemento Educacional da PNAD-C de 2019, a falta de interesse foi o segundo motivo mais mencionado entre os jovens do sexo masculino que abandonaram os estudos. Já entre as jovens do sexo feminino, essa foi considerada a principal razão.

O desinteresse e a falta de motivação entre os jovens, em parte, estão ligados ao seu processo de desenvolvimento, que é repleto de mudanças físicas e emocionais. Essa fase da vida é marcada por incertezas e inseguranças, levando a uma constante evolução nos interesses e desejos dos adolescentes. É comum que, durante esse período, eles experimentem oscilações de humor e uma disposição variável para atividades inesperadas. Contudo, essa é também uma época de descobertas, onde os jovens começam a explorar novas formas de pensar e a valorizar diferentes aspectos da vida, enfrentando desafios e exercitando sua curiosidade e criatividade. Eles aprendem a lidar com a incerteza, a correr riscos e a desenvolver novas necessidades e preferências (FIRJAN, 2023).

Entretanto, a escola muitas vezes oferece uma abordagem contrária a essa dinâmica. Em vez de permitir que os alunos aprendam com seus erros, a instituição tende a enfatizar a correção e a verdade absoluta. Além disso, a autoridade do professor, que deveria ser baseada no respeito e na relevância de suas ações e palavras, muitas vezes se apoia apenas na posição hierárquica. Isso contribui para o desinteresse e a falta de motivação, pois os jovens sentem que a escola não atende às suas necessidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal (FIRJAN, 2023).

Um aspecto que ainda não recebeu a devida atenção e cujas evidências são mais limitadas diz respeito às causas da evasão escolar e aos mecanismos que a explicam. Na literatura econômica, três explicações principais se destacam (FIRJAN, 2023). A primeira aponta que a falta de acesso a crédito ou a necessidade de obter uma renda imediata pode ser um fator que contribui para a evasão (Ellwood; Kane,



2000; Keane; Wolpin, 2001). Outra possibilidade, que não exclui a primeira, é que muitos jovens não têm conhecimento ou não conseguem avaliar corretamente os benefícios futuros que a conclusão dos estudos, especialmente do ensino médio, pode trazer. Isso se deve ao fato de que eles não conhecem exemplos de colegas que se formaram e tiveram sucesso no mercado de trabalho (FIRJAN, 2023). Essa desigualdade de informações pode fazer com que estudantes, especialmente aqueles com menos acesso a dados e mais vulneráveis, tenham uma probabilidade maior de abandonar a escola (Jensen, 2010).

Conforme os dados de pesquisa realizada por Soares *et al.* (2015) com alunos de 46 escolas em Minas Gerais, os principais fatores que influenciam a decisão de abandonar ou continuar na escola incluem a dificuldade nas disciplinas, o desejo por uma escola que atenda melhor suas necessidades e interesses, e a busca por instituições de maior qualidade. As pesquisas revelam que muitos alunos estão desmotivados, mas essa situação não é inevitável. A desmotivação pode levar à reprovação repetida e, eventualmente, ao abandono escolar, especialmente quando eles não veem valor no que estão aprendendo ou no que a escola oferece.

Para os jovens de certos grupos sociais, frequentar o ensino médio é tão natural e essencial quanto atividades cotidianas como comer ou dormir. A família e a escola cultivam neles a ideia de que continuar os estudos abrirá portas para melhores oportunidades de realização pessoal e profissional no futuro. Nesses casos, a motivação para permanecer na escola é externa, ligada à expectativa de recompensas, seja por parte da família ou pelo sucesso acadêmico. Essa é a parcela da população que, segundo as estatísticas educacionais, apresenta bom desempenho, não abandona os estudos e conclui o ensino médio com êxito (FIRJAN, 2023).

Por outro lado, para os grupos que não veem o ensino médio como parte de seu capital cultural ou experiência familiar, uma escola que não compreende seu modo de vida, suas dificuldades diárias e suas aspirações futuras não faz sentido. Nesses casos, esses jovens não enfrentam pressão familiar para continuar na escola e, muitas vezes, podem até ser incentivados a interromper os estudos devido a circunstâncias externas (FIRJAN, 2023).



No contexto educacional catarinense, pesquisa de Garcia (2020) com uma amostra de 20 estudantes matriculados no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) no período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020, observou as causas mais frequentes para o abandono do curso.

Na turma do Técnico Subsequente em Administração (TSADM), dos 44 alunos inscritos, 28 acabaram desistindo, abandonando ou trancando o curso ao longo de um ano e meio desde o início das aulas em 2018/2. Já na turma do Técnico Concomitante em Desenvolvimento de Sistemas (TCDS), dos 32 alunos matriculados, 25 também desistiram, abandonaram ou trancaram o curso no mesmo período. A escolha dessas duas turmas teve como objetivo investigar os fatores que influenciam a permanência dos alunos ou que contribuem para a evasão em cursos com características específicas. Ambos os cursos técnicos aceitam anualmente 40 alunos, sendo que a seleção é feita por meio de um sorteio público conforme o edital (Garcia, 2020).

As principais razões para a evasão, que são consideradas fatores individuais do estudante, incluem, em grande parte, a sensação de desmotivação em relação ao curso, que pode ser causada por diversos aspectos, além de dificuldades financeiras, especialmente para aqueles que não têm um emprego. Outros motivos incluem problemas de saúde, a busca por um novo emprego, inseguranças e desafios pessoais, falta de identificação com a área de estudo e a rigidez nos horários de trabalho. Além disso, a falta de recursos financeiros também é um fator relevante (Garcia, 2020).

Quanto ao perfil dos estudantes evadidos, Garcia (2020) aponta desde aspectos socioeconômicos até questões pedagógicas dos entrevistados. Entre os estudantes evadidos entrevistados, a faixa etária no curso TCDS varia entre 18 e 26 anos, enquanto no TSADM está entre 20 e 36 anos. Em relação à renda familiar, os valores mensais dos evadidos oscilam entre R\$ 900,00 e R\$ 6.500,00. Embora não haja uma diferença significativa na renda mínima entre os dois cursos, observa-se uma disparidade considerável na renda máxima. No TCDS, os valores variam de R\$ 900,00 (abaixo de um salário mínimo) a R\$ 3.500,00, enquanto no TSADM os valores



vão de R\$ 1.000,00 a R\$ 6.500,00. Um gráfico ilustra essas diferenças de renda familiar entre os estudantes dos dois cursos.

Quanto à situação ocupacional durante o período em que frequentavam os cursos, metade dos dez entrevistados não trabalhava, sendo três do TCDS e dois do TSADM. Entre os que não trabalhavam na época, três estão empregados atualmente, sendo dois do TCDS e um do TSADM, que inclusive atua na área do curso do qual evadiu. Por outro lado, entre os que trabalhavam durante o curso, três não estão mais empregados, sendo dois do TSADM e um do TCDS. Um aluno do TCDS que já atuava na área de informática continuou trabalhando no mesmo setor. A relação entre evasão e ocupação profissional será analisada em maior profundidade posteriormente.

No que diz respeito à Assistência Estudantil, apenas quatro dos dez entrevistados relataram ter recebido algum tipo de auxílio financeiro. Um aluno do TCDS mencionou ter sido bolsista em um evento didático, enquanto uma aluna do TSADM, além de receber auxílio financeiro, destacou o suporte psicológico. Outro aluno do TSADM relatou ter sido bolsista em um projeto de ensino, e um quarto aluno do mesmo curso mencionou que o programa de Assistência Estudantil foi essencial para complementar sua renda durante um período de desemprego.

A análise da situação socioeconômica dos evadidos revela que a renda familiar mensal varia de valores inferiores a um salário mínimo até R\$ 6.500,00. Apenas 40% dos entrevistados receberam algum tipo de assistência estudantil, sendo essa ajuda mais frequente no TSADM, onde dois alunos foram contemplados. Além disso, os dados indicam que os estudantes do TSADM possuem, em geral, uma renda familiar superior à dos alunos do TCDS. Em relação à atuação profissional na área de formação, 10% dos evadidos de cada curso estão atualmente empregados em suas respectivas áreas.

Entre os concluintes do TCDS, 60% receberam auxílio financeiro, enquanto, entre os evadidos, apenas um aluno foi beneficiado, e de forma esporádica, como bolsista em um evento. A Assistência Estudantil, conforme os documentos institucionais que orientam as políticas de permanência e êxito, poderia ter desempenhado um papel mais significativo na complementação de renda, especialmente para os alunos mais jovens, que apresentaram menor índice de



ocupação profissional durante o curso (40%). No TSADM, 60% dos evadidos receberam auxílio, um percentual maior em comparação aos concluintes (20%). Essa diferença pode ser explicada pelo fato de que todos os concluintes estavam empregados durante o curso, o que reduziu a necessidade de assistência.

Cerca de 70% dos evadidos entrevistados relataram ter enfrentado dificuldades ao longo do curso, sendo essas mais frequentes no TSADM, onde quatro dos cinco entrevistados mencionaram problemas, em comparação a três dos cinco alunos do TCDS. Entre as dificuldades relatadas, destacam-se questões relacionadas ao transporte, como atrasos e custos adicionais, além de problemas pessoais, como a conciliação entre trabalho e estudos. Dois alunos mencionaram que morar em outra cidade dificultava a frequência às aulas, enquanto outros dois apontaram atrasos e custos com transporte, especialmente no TCDS, que é oferecido no período vespertino.

Assim como os concluintes do TCDS relataram atrasos devido ao transporte, os evadidos também mencionaram o mesmo problema no período vespertino. Além disso, dois alunos (um de cada curso) destacaram os custos com transporte como uma dificuldade que poderia ter sido resolvida com maior apoio da Assistência Estudantil. Dois alunos relataram dificuldades relacionadas ao horário de trabalho, sendo um de cada curso. Um caso específico foi o de uma aluna do TCDS que mencionou sua timidez como um obstáculo para buscar conhecimento e se expressar, o que impactou negativamente sua experiência no curso.

Entre os 70% dos alunos que relataram dificuldades, predominam aspectos individuais, como a conciliação de atividades pessoais e profissionais com o curso, dificuldades com transporte e distância até o campus, além de questões pessoais. Em relação à rotina de estudos, dois evadidos afirmaram não ter tempo durante a semana devido à rotina de trabalho (um de cada curso). Outros relataram diferentes estratégias para estudar, como aproveitar dias sem aulas presenciais, horários noturnos, períodos de almoço ou manhãs antes das aulas. Um aluno do TSADM, que não estava trabalhando, relatou que sua rotina de estudos era tranquila, enquanto outro mencionou que estudava antes e depois das aulas. Por outro lado, um aluno afirmou que não tinha uma rotina de estudos estabelecida (Garcia, 2020):



Era bem corrido, estudava de manhã, almoçava muito rápido, ia pro IFSC, chegava em cima da hora, depois trabalhava e ia a pé para o trabalho, quando chegava exausto. Quando tinha EAD era complicado, às vezes até fim de semana eu trabalhava (Garcia, 2020, p. 67).

Em relação às dificuldades de aprendizagem, entre os dez entrevistados, 80% relataram enfrentar esses desafios, incluindo três alunos do curso de TSADM e todos os participantes do TCDS. As dificuldades mencionadas por 80% dos alunos que abandonaram o curso concomitante (TCDS) estão ligadas à dificuldade em assimilar o conteúdo da Unidade Curricular de "Programação", que é a base do curso, tanto em termos de interpretação quanto ao ritmo do professor. Por outro lado, os três alunos de TSADM que também enfrentaram dificuldades atribuíram isso à didática do professor, que apresentava um ritmo acelerado de ensino e à falta de nivelamento da turma, resultando em uma heterogeneidade significativa (Garcia, 2020).

Eu senti dificuldade pelo fato de a turma não ser muito nivelada, então eu via bastante diferença de conteúdo que já tinha adquirido e tudo mais. Às vezes pelo pessoal, por ter pessoas mais velhas, aí já tinha esquecido muitas coisas, aí o professor ficava muito tempo em coisas básicas, que talvez para curso técnico não fosse muito necessário. Então nessa parte eu senti um pouco de dificuldade (Garcia, 2020, p. 67).

É possível concluir que a dificuldade de aprendizagem é um fator significativo que contribui para a evasão escolar, e não deve ser vista apenas como um problema individual do aluno. É fundamental que a instituição também se preocupe com a formação escolar anterior do estudante, monitore seu progresso e se empenhe para que as deficiências existentes sejam superadas e niveladas (Garcia, 2020).

O CBTCEM, visto anteriormente como uma das políticas públicas de combate a evasão no Ensino Médio em Santa Catarina, também realiza um diagnóstico desse fenômeno no Estado, a fim de justificar a apresentação de um novo currículo base, aos moldes da BNCC (Santa Catarina, 2020).

De acordo com o governo de Santa Catarina, para entender os significados que os jovens atribuem ao ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) enfatizam a importância da escuta ativa dos alunos e a análise contínua e sistemática dos contextos locais (DCNEM, Art. 12, § 4º e § 5º).



Com base nessa orientação, a construção do Currículo Base do Ensino Médio em Santa Catarina se fundamentou na análise dos dados coletados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar, conhecido como sistema Apoia Online. Essa iniciativa resultou de uma parceria formalizada através do Termo de Cooperação Técnica nº 24/2013, envolvendo o Ministério Público de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED), as secretarias municipais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, a Federação Catarinense dos Municípios e a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares. O foco dessa colaboração foi investigar os motivos da evasão escolar entre os alunos do ensino médio entre 2014 e junho de 2019, além de um diagnóstico realizado em 120 escolas piloto do Novo Ensino Médio na rede estadual no segundo semestre de 2019 (Santa Catarina, 2020).

Esse diagnóstico possibilitou a coleta de informações sobre os interesses e necessidades dos estudantes da amostra, bem como sobre as disciplinas potenciais, projetos já implementados na rede e possíveis parcerias para atender às demandas identificadas (Santa Catarina, 2020).

Os dados obtidos através do Apoia Online, entre 2014 e junho de 2019, forneceram uma amostra significativa para esta análise, permitindo identificar um dos principais motivos citados por estudantes e suas famílias para a evasão escolar no ensino médio em Santa Catarina entre 2013 e 2019: a percepção de que a escola é pouco atrativa e útil para suas vidas, ou a falta de representatividade em seus projetos de vida. Destaca-se a importância da seriedade no processo de coleta desses dados pelas escolas estaduais, assim como o trabalho intersetorial promovido por essa rede, que é essencial tanto para entender os fatores reais que levam à evasão dos alunos do ensino médio quanto para planejar ações que visem minimizar essas questões e reintegrar os jovens em seus percursos escolares (Santa Catarina, 2020).

Nos dados identificados pelo Ministério Público de Santa Catarina, onde as causas da evasão são mais claramente definidas devido a um maior detalhamento, também foram mencionadas, embora em menor proporção (menos de 3%), outras razões para a evasão nesta fase do ensino, como: problemas familiares (como separação dos pais e desinteresse das famílias em relação aos estudos dos filhos), viagens temporárias com a família, conflitos com colaboradores da escola (agressões



físicas ou psicológicas, preconceito por parte de profissionais da escola), questões de transporte escolar (distância, dificuldades no trajeto casa-escola, falta de transporte), suspeitas de envolvimento com drogas, mudanças de escola ou endereço, famílias que não veem a educação como algo valioso, problemas de relacionamento com colegas (como bullying ou preconceito), distorção idade-série, tratamento médico ou internação, e uma porcentagem de famílias ou responsáveis que não puderam ser localizados. Com porcentagens mais altas (acima de 3%), foram identificados os seguintes motivos (Santa Catarina, 2020):

- 3,2% dos jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado (a), estar em união estável ou ter casado;
- 4,4% abandonaram a escola por dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar;
- 5,1% abandonaram a escola em decorrência de gravidez ou parto recente;
- 8,3% abandonaram a escola para entrar no mercado de trabalho;
- 10,9% trocaram de endereço e não se tinha confirmação, até o momento do levantamento dos dados, de que estivessem estudando (Santa Catarina, 2020, p. 40).

Como justificativa para a evasão, o documento prossegue ressaltando que é fundamental reconhecer que, para muitos jovens, a escola não é vista como um espaço atrativo que contribua para seus projetos de vida, e que uma parte significativa deles a abandona para ingressar no mercado de trabalho. Esse cenário merece atenção especial. Diante desse diagnóstico, pode-se afirmar que, em algumas situações, a educação formal e o trabalho se tornaram esferas que se excluem mutuamente dos projetos de vida dos jovens, que acabam se dedicando exclusivamente a uma dessas opções. Nesse contexto, essas duas dimensões competem, infelizmente, pela atenção da juventude. Com base nas reflexões de Dayrell e Jesus (2016), considera-se que o conhecimento escolar se torna mais relevante quando possibilita a projeção de um futuro mais gratificante, reconhecendo que a recompensa oferecida pela escola não se limita apenas ao aspecto econômico (Santa Catarina, 2020).

Mas, ainda que em seus argumentos para a reformulação do currículo catarinense, o documento se refira a um paradoxo que ao mesmo tempo considera que a educação não deva ser mercadológica, embora o mercado “atraia” esse jovem



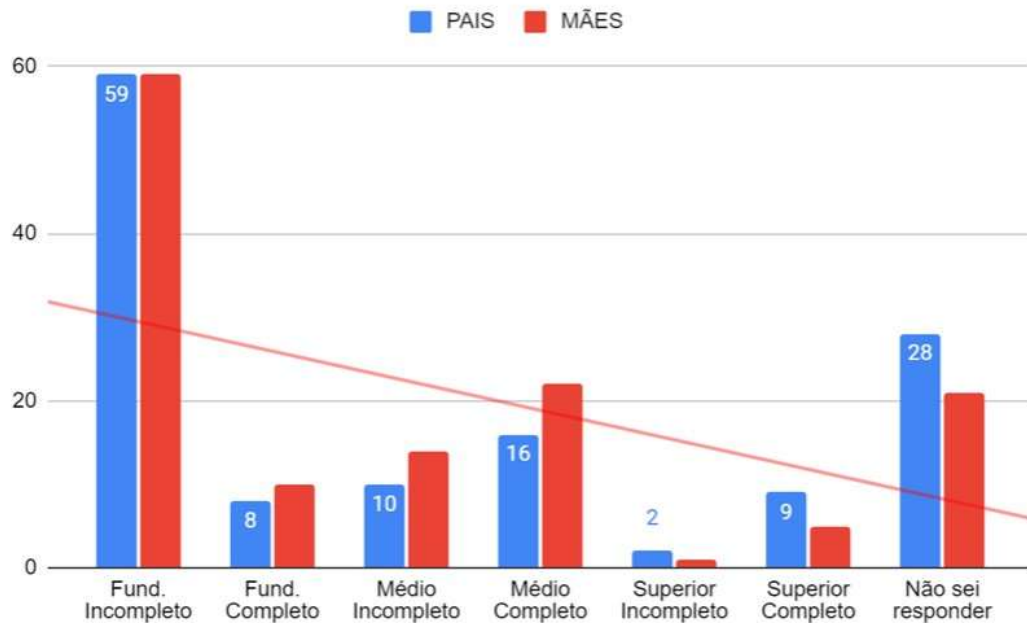
a ponto de retirá-lo da escola, observa-se o mesmo propósito de atribuir ao conteúdo escolar a culpa falta de interesse dos alunos na escola.

Nesse sentido, Silva (2020) destaca que a inclusão da educação empreendedora e sua respectiva disciplina no currículo escolar é considerada um recurso fundamental para diminuir a evasão escolar, além de ser uma ferramenta que promove a empregabilidade e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, a educação é vista sob uma perspectiva pragmática, sendo entendida como um meio para ampliar as oportunidades de os indivíduos adquirirem habilidades e competências essenciais para empreender no mercado. Assim, a educação desempenha um papel significativo ao preparar o indivíduo para se integrar à sociedade (Gomes; Ferrazzo; Lôbo, 2018).

Em outra abordagem sobre essa questão, pesquisa de Mabba (2022) buscou entender as razões por trás da evasão escolar no Ensino Médio, a partir da perspectiva de 132 alunos que ingressaram na Educação de Jovens e Adultos em Jaraguá do Sul – SC, em 2022. Essa análise procurou identificar os fatores que levaram esses estudantes a deixar a escola, considerando suas experiências e desafios enfrentados durante o período. O tratamento dos dados começou com a divisão das respostas em dois grupos: o grupo 1, composto por pessoas de 18 a 22 anos, e o grupo 2, que incluiu aqueles com 23 anos ou mais de 25 anos.

Como pode ser observado no gráfico abaixo sobre a escolaridade dos pais, a análise revela que a maioria dos responsáveis possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, com uma diminuição na proporção de aqueles que completaram o Ensino Fundamental (Mabba, 2022).

Gráfico 7 - Escolaridade dos Pais ou responsáveis comparados



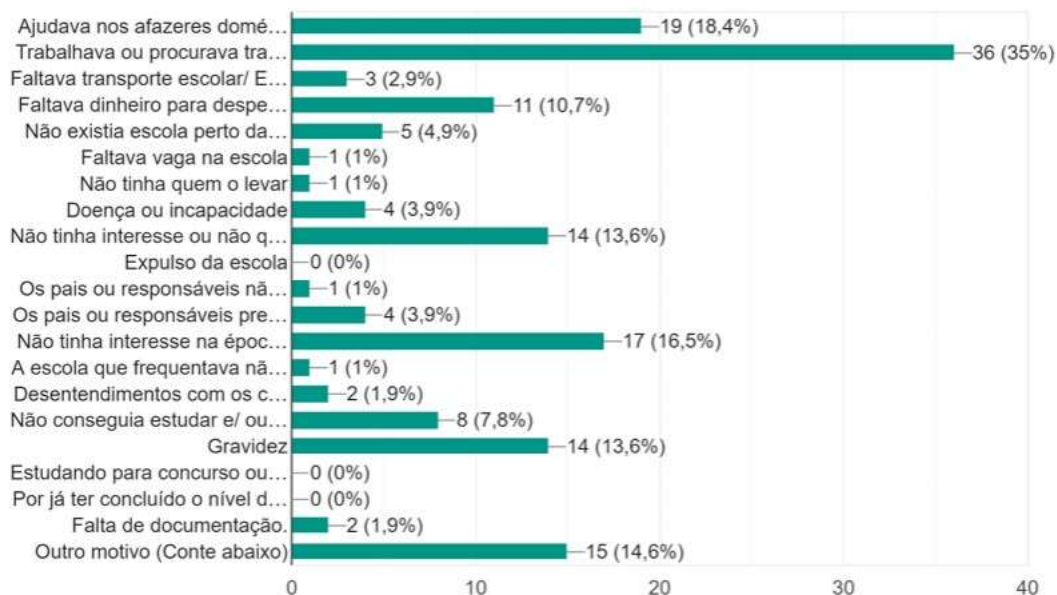
Fonte: Mabba, 2022

No entanto, essa proporção aumenta quando se trata de pais e mães que concluíram o Ensino Médio (Mabba, 2022), conforme corroborado por Ferreira e Veloso (2003 *apud* Mabba, 2022):

Quanto maior a escolaridade dos pais ou responsáveis, maior seria a persistência destes filhos na Educação. Os dados desta pesquisa demonstram que esta é uma afirmação válida, a ponto de haver saltos na escolaridade dos filhos comparados aos seus responsáveis. Veja que para as pessoas que possuem pais sem ensino fundamental há pessoas que estão finalizando, pelo EJA, a etapa do Ensino Médio (Ferreira; Veloso, 2003 *apud* Mabba, 2022, p. 63).

Após separar os motivos mais comuns que levaram à evasão para análise, percebe-se que os alunos que abandonaram a escola em cada turno apresentaram respostas ligeiramente diferentes. Esses motivos estão ilustrados no gráfico 8.

Gráfico 8 - Motivos que levaram a desistência do Ensino Médio



Fonte: Mabba, 2022

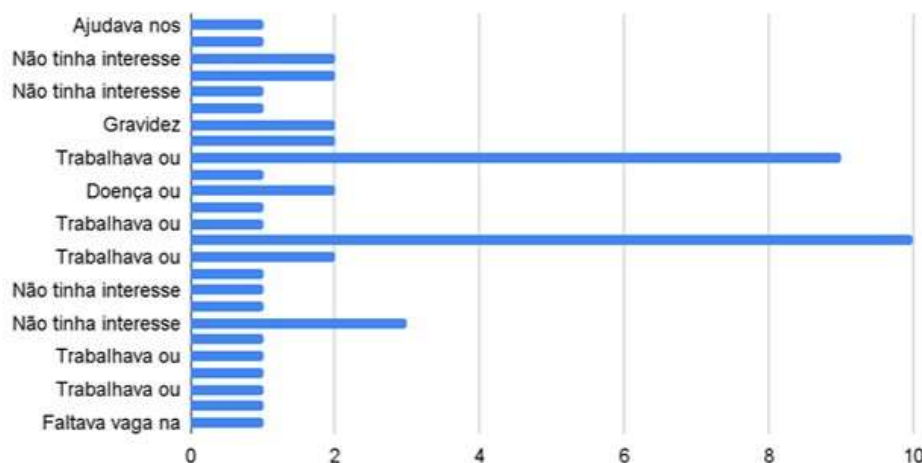
Para os estudantes que frequentavam o período matutino, os dois principais fatores foram a busca por emprego e a necessidade de ajudar em casa. Já os que estudavam no turno vespertino mencionaram mais frequentemente o trabalho ou a busca por emprego e a gravidez. No turno noturno, o trabalho destacou-se como o principal motivo, seguido pela gravidez. Para aqueles que estudaram em período integral, os motivos mais citados foram a necessidade de trabalhar, a falta de interesse e a ajuda nas tarefas domésticas. O motivo relacionado à doença apareceu nos três turnos entre os mais jovens, mas em menor proporção em comparação ao trabalho (Mabba, 2022).

Entre os motivos apontados para a evasão, onde era possível escolher mais de uma alternativa, os principais estavam relacionados ao trabalho e à busca por emprego no período em que a pessoa abandonou a escola, além da necessidade de ajudar nas tarefas domésticas. Esses fatores representaram, respectivamente, 40,2% e 17,4%. Outras opções que se destacaram nas respostas foram a falta de dinheiro e o desinteresse pelo estudo naquele momento (Mabba, 2022).

Ao examinar os dados dos jovens entre 18 e 22 anos (grupo 1), um dos motivos mais mencionados foi a pandemia, que, junto às mudanças no sistema de ensino,

dificultou o acompanhamento das aulas. Além disso, outras causas que impactaram esse grupo foram o desinteresse e a necessidade de trabalhar (Mabba, 2022).

Gráfico 9 - Motivos de evasão listados selecionados pelos alunos para o Grupo 1



Fonte: Mabba, 2022

Outro aspecto a ser lembrado é o que Queiroz (2004) mencionou sobre os problemas relacionados à evasão, que podem ser tanto externos quanto internos à escola. Segundo o autor, questões sociais e econômicas, como a necessidade de trabalhar desde cedo, estão diretamente ligadas a causas externas.

A busca por uma renda maior para se sustentar se torna uma das principais razões pelas quais os jovens procuram trabalho e ajudam em casa. As principais causas apontadas pelos entrevistados foram, portanto, a necessidade de trabalhar, que inclui a falta de dinheiro para cobrir despesas e contribuir com as contas da família. Uma pequena parte dos alunos que abandonaram os estudos em 2020, especialmente após a transição para o ensino remoto, relatou que não conseguiu acompanhar as aulas ou não tinha condições de participar, conforme esclarecido pelos entrevistados nos formulários. Com base nos objetivos deste trabalho, foi realizada a coleta e análise dos dados, permitindo classificar os motivos que levam à evasão ou ao abandono escolar e, assim, afirmar, com base no número de respostas, que são (Mabba, 2022):

- 1- Trabalho ou procura de trabalho
- 2- Afazeres domésticos



- 3- Desinteresse
- 4- Gravidez
- 5- Impossibilidade de estudar
- 6- Inexistência de escola
- 7- Pais queriam que trabalhasse
- 8- Doença ou incapacidade
- 9- Falta de transporte
- 10- Desentendimento com as pessoas do ambiente escolar
- 11- Falta de documentação
- 12- Falta de vaga
- 13- Escola não possuía estrutura nem profissionais (Mabba, 2022, p. 68).

Os dados da pesquisa revelaram que o trabalho continua sendo um dos principais fatores que contribuem para o abandono escolar, assim como a necessidade de ajudar nas tarefas e nas despesas da casa. Isso sugere que as demandas familiares desempenham um papel significativo na decisão dos jovens de permanecer na escola ou abandoná-la (Mabba, 2022).

Baseado nos apontamentos destacados nesta abordagem, entende-se, apesar da complexidade das causas do fenômeno, que principal razão da evasão escolar no Ensino Médio é a desconexão entre o que é ensinado na escola e a realidade vivida pelos jovens. cremos que muitos estudantes abandonam os estudos porque o currículo escolar não corresponde às suas necessidades e interesses, o que gera desmotivação e falta de engajamento. Além disso, fatores como a pressão para ingressar no mercado de trabalho, a falta de infraestrutura nas escolas e o ambiente desestimulante também contribuem para esse fenômeno, tornando a escola um espaço cada vez mais distante da realidade desses jovens.

Ao refletir sobre a evasão escolar no Ensino Médio, fica evidente que a escola muitas vezes não consegue proporcionar um ambiente atrativo e que se conecte com as expectativas e as realidades dos alunos. A falta de relevância do conteúdo para a vida cotidiana dos jovens é um dos maiores fatores que contribuem para o desinteresse e, conseqüentemente, para o abandono escolar. Quando os estudantes não veem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no contexto de suas experiências e desafios diários, fica difícil justificar a continuidade dos estudos. Essa desconexão entre teoria e prática é um grande obstáculo para manter os jovens na escola.



Além disso, a questão da estrutura escolar, que em muitas regiões do Brasil é inadequada, tanto em termos de infraestrutura quanto de recursos pedagógicos. Escolas com espaços físicos precários, falta de materiais didáticos, professores mal remunerados e com alta rotatividade, dificultam a formação de um ambiente favorável ao aprendizado. Esse cenário não só compromete a qualidade do ensino, mas também gera um sentimento de desamparo nos estudantes, que veem essas dificuldades como uma reflexão das condições adversas em que vivem fora da escola.

Outro ponto fundamental é a pressão econômica que muitos jovens enfrentam. A necessidade de contribuir financeiramente para suas famílias faz com que muitos vejam no trabalho uma saída imediata para seus problemas, em vez de investir em sua educação. Essa lógica, muitas vezes imposta pela situação socioeconômica, reforça a ideia de que o trabalho deve ser prioridade, mesmo que isso signifique abandonar os estudos. O sistema educacional, muitas vezes, não consegue oferecer alternativas que conciliem estudo e trabalho, o que agrava ainda mais o problema da evasão escolar.

Portanto, a principal causa da evasão escolar não é apenas a falta de interesse dos estudantes, mas uma combinação de fatores sociais, econômicos e estruturais que tornam a escola um ambiente pouco atrativo e distante da realidade dos jovens. Para combater a evasão escolar, seria necessário repensar o currículo, sem cair no tecnicismo neoliberal, melhorar a infraestrutura das escolas e, principalmente, oferecer políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade, de modo que todos os estudantes tenham a oportunidade de concluir o Ensino Médio com qualidade e motivação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Capítulo 1 desta dissertação consiste no objetivo específico de abordar o histórico das políticas públicas de acesso à Educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas⁹ no país até o contexto atual. A partir do levantamento na literatura, foi possível a análise das principais políticas públicas de acesso à Educação implementadas pelos entes públicos visando à redução da evasão escolar no Brasil, que indicam avanços e contradições na evolução das políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial até o século XXI. Os jesuítas, com a "Pedagogia Brasília" e o Ratio Studiorum, moldaram a educação colonial como ferramenta de catequese e controle, mas restrita às elites. No século XIX, a educação visou formar a identidade nacional, perpetuando exclusões. Na Primeira República, a Constituição de 1934 definiu a educação como dever do Estado, mas o analfabetismo e o acesso restrito prevaleceram. A LDB de 1961 e 1996 trouxe avanços, mas subfinanciamento e desigualdades limitaram sua implementação. Nos anos 1990, Fernando Henrique Cardoso promoveu parcerias público-privadas. Lula impulsionou a universalização com o PDE e o IDEB, enquanto Dilma avançou com SECADI, PRONATEC, cotas e o PNE (2014-2024), embora com resistências. Os governos de Temer e Bolsonaro marcaram retrocessos. A tensão entre inclusão e exclusão persiste, exigindo um modelo educacional que priorize qualidade, equidade e valorização profissional.

O Capítulo 2 continua a abordagem do fenômeno da evasão escolar, de acordo com o objetivo específico de explorar e compreender o fenômeno da evasão escolar a partir das suas definições e o histórico de pesquisas no Brasil entre 2019 e 2021, incluindo os números da evasão escolar no cenário educacional de Santa Catarina. Nesse tópico, a pesquisa bibliográfica e documental aponta a evasão como um

⁹ Embora não seja possível observar a evasão e as políticas públicas para educação no Brasil Colônia, porque ainda não existia na época esses termos na configuração que temos hoje, considerase importante contextualizar a educação nesse período, pois autores como Veiga (2008) e (Ratusniak; Silva, 2022) destacam que desde essa fase a garantia do acesso universal à educação básica já se constituía num problema no contexto educacional, com questões de exclusão de acesso relacionados a gênero e classes sociais.



fenômeno complexo, enraizado em desigualdades sociais, históricas, políticas e culturais, que persiste há décadas com poucos avanços. Impacta indivíduos e sociedade, sendo mais acentuada no Ensino Médio, conforme dados do

INEP, e agravada pela distorção série-idade. Suas causas incluem dificuldades de aprendizagem, relação trabalho-estudo e exclusão social, como destacado por Bourdieu e Passeron, que apontam a escola como reprodutora de desigualdades. A pandemia de COVID-19 intensificou o problema, com fechamento de escolas e ensino remoto revelando fragilidades. Em Santa Catarina, a taxa de abandono no Ensino Médio foi de 1,2% em 2020 (menor que a média nacional de 2,7%), mas os dados de 2019-2021 mostram flutuações: uma queda artificial em 2020 devido a aprovações flexíveis, seguida de aumentos expressivos em 2021 (ex.: evasão no 1º ano caiu 45,2% em 2020 e subiu 73,5% em 2021). Reprovações seguiram padrão semelhante. A análise indica que estratégias emergenciais mascararam o problema temporariamente, mas a retomada presencial expôs dificuldades de adaptação. Enfrentar a evasão requer reformas estruturais, considerando as dinâmicas sociais e educacionais, para promover uma educação inclusiva e igualitária.

O Capítulo 3, referente ao objetivo específico de analisar as principais políticas públicas e iniciativas governamentais implementadas pelos entes públicos delimitados no período de estudo visando à redução da evasão escolar no Ensino Médio, no contexto nacional e de Santa Catarina, destaca a influência de fatores históricos, socioeconômicos e políticos na evasão escolar, a partir da revisão de literatura. Crises econômicas, urbanização e desigualdades regionais limitam o acesso à educação, impactando a permanência dos alunos. As relações de poder entre governo, escolas, famílias e sociedade civil moldam as políticas, muitas vezes favorecendo interesses específicos. A efetividade das políticas enfrenta desafios como a escolha de indicadores e a adaptação às necessidades de grupos vulneráveis (indígenas, quilombolas, estudantes com deficiência). Diálogo, participação social e aprendizado com experiências passadas são essenciais para construir consensos e superar a evasão. Em Santa Catarina, políticas específicas revelam particularidades e padrões comparáveis a outros estados, permitindo identificar causas do abandono no Ensino Médio e orientar intervenções mais eficazes.



No Capítulo 4, cujo objetivo específico é que analisar as causas do fenômeno da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro e no Estado de Santa Catarina, examinando dados estatísticos e tendências observadas entre 2019 e 2021, a observação dos fatores que contribuem para a evasão escolar revela uma série de elementos estruturais, sociais e econômicos que impactam negativamente a permanência dos alunos nas escolas. Embora tenha havido avanços no acesso à educação, com uma redução significativa nos índices de evasão nas últimas décadas, a realidade ainda é marcada por desafios persistentes, exacerbados pela pandemia de COVID-19, que trouxe um aumento nas taxas de evasão e deixou em evidência as fragilidades do sistema educacional.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa, a análise dos fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio em Santa Catarina (2019–2021), articulando dados estatísticos e análise das políticas públicas estaduais e federais, evidencia que, apesar de algumas iniciativas positivas, como o Novo Ensino Médio e o aumento da oferta de educação em tempo integral não foram implementadas de forma uniforme ou eficaz, particularmente no estado de Santa Catarina. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, o baixo investimento na valorização dos professores e a desconexão entre o currículo escolar e as realidades dos estudantes foram fatores que contribuem significativamente para o abandono dos estudos. Tais elementos indicam que as políticas públicas, embora bem intencionadas, precisam de um aprimoramento para se tornarem mais eficazes no combate à evasão.

Sobre os fatores que contribuem para a evasão escolar no ensino médio brasileiro, no estado de Santa Catarina, no período de 2019 a 2021, questão norteadora desta pesquisa, observa-se que esse fenômeno está diretamente relacionado a questões socioeconômicas, que impactam especialmente os estudantes de camadas mais vulneráveis. A pressão para ingressar no mercado de trabalho, a violência dentro das escolas, e a falta de suporte psicológico e pedagógico são fatores que afastam os jovens do ambiente escolar. Em Santa Catarina, como em outras regiões do Brasil, as desigualdades regionais e as dificuldades de acesso e permanência nas escolas de qualidade agravam a exclusão social e educacional, especialmente em áreas mais periféricas.



A pandemia de COVID-19, em particular, exacerbou esses problemas, provocando uma queda significativa na qualidade do ensino e uma desestruturação das rotinas escolares. O ensino remoto, por sua vez, foi um desafio para muitos alunos que não possuíam acesso adequado à tecnologia ou suporte para acompanhar as aulas, resultando em uma evasão ainda mais acentuada. Esse cenário reflete a necessidade urgente de se repensar o modelo educacional, investindo em infraestrutura digital, no apoio psicopedagógico aos alunos, e na ampliação de programas de inclusão social e de acompanhamento para as famílias.

Com base na análise das políticas públicas implementadas entre 2019 e 2023, torna-se evidente a importância de ações mais integradas e que contemplem não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e a conclusão do Ensino Médio. Estratégias eficazes para combater a evasão escolar devem envolver uma abordagem multifacetada, que combine melhorias na infraestrutura escolar, a atualização do currículo para torná-lo mais relevante para os estudantes, e programas de apoio que tratem das questões socioeconômicas que afetam diretamente a decisão dos jovens de continuar ou não seus estudos. Além disso, é fundamental que se promovam iniciativas que garantam um maior envolvimento da comunidade escolar, com um foco na valorização dos professores e na construção de uma rede de apoio que inclua as famílias, escolas e os próprios estudantes.

Portanto, as políticas educacionais devem ser mais do que soluções paliativas; precisam ser parte de um esforço contínuo e coordenado para transformar a realidade educacional no Brasil, especialmente em estados como Santa Catarina. Somente por meio de um compromisso efetivo com a equidade e a qualidade educacional será possível reduzir significativamente a evasão escolar e promover a retenção dos alunos no Ensino Médio, garantindo, assim, um futuro mais promissor para as novas gerações.



REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALES, W. R. C. Reforma do Ensino Médio, Banco Mundial e a formação do futuro trabalhador no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 20, p. 1-22, 2023.

AGÊNCIA GOV. **Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica**. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-mediote-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 out. 2024.

AMORIM, D. **MEC trava R\$ 362,5 milhões do Banco Mundial destinados ao ensino médio**. Metrôpoles, 23 set. 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/mec-trava-r-3625-milhoes-do-banco-mundialdestinados-ao-ensino-medio>. Acesso em: 2 dez. 2024.

AMORIM, S. M. B. *et al.* Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas no cenário educacional. **Revista Mosaico**, Vassouras, RJ, v. 14, n. 3, p. 141-148, set./dez. 2023.

BAIROS, M. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **Textura**, [S.l.], v. 21 n. 48 p. 117-138 out./dez. 2019.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. **Rev. Eletr. Pós-Graduandos Sociol. Política UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRADLEY, M. Elevated School Dropout Rates in Rural China. **Ballard Brief**, [S.l.], n. 2, 2020.

BRANDÃO, Z.; BIANCHINI, A. M.; ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago.1983.

BRASIL. **Bolsa família transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social**. 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/>-



/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informeestatistico-do-mec-revela-melhoriado-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 julho, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.836%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202004&text=Cria%20o%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2014 Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wpcontent/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **EM n. 00084/2016/MEC.** Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-74616.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Frequência escolar de alunos beneficiados tem melhor resultado da série histórica.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/frequencia-escolar-de-alunosbeneficiados-tem-melhor-resultado-da-serie-historica. Acesso em: 2 set. 2024.

”
BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à



Fome. **Tire as dúvidas sobre o programa de transferência de renda do Governo Federal.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-econteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/tire-as-duvidassobre-o-programa-de-transferencia-de-renda-do-governo-federal>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005.

CARTA CAPITAL. **Susto de Lula com dados da evasão escolar motivou criação do programa ‘Pé de Meia’.** 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/susto-de-lula-com-dados-da-evasaoescolar-motivou-criacao-do-programa-pe-de-meia/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CARVALHO, J. S. F. **A produção do fracasso escolar:** a trajetória de um clássico. Psicologia USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, 2011.

CNN Brasil. **Evasão escolar no ensino médio atinge meio milhão de jovens por ano, aponta estudo.** 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/evasao-escolar-no-ensino-medio-atinge-meiomilhao-de-jovens-por-ano-aponta-estudo/>. Acesso em: 2 set. 2024.

COAN, I. B. F.; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005). **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 251-276, 2015.

CONTRERAS, D. *et al.* Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. **Int. J. Educ. Dev.**, London, v. 91, p. 1-14, 2022.

COSTA, I. S. **“a gente tem que dançar conforme a música”:** Controvérsias sobre a implementação do “novo” Ensino Médio e transformações sociotécnicas em escolas de Porto Alegre. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

COSTA, M. H. B.; COSTA, F. R. A Evasão Escolar no PRONATEC: a realidade em Cursos de Formação Inicial e Continuada no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Bambuí. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 16, P. 1-24, 2019.

COSTAS, R. **Cursos técnicos pagos por governo têm evasão de até 60% em algumas faculdades.** BBC News Brasil, 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140901_evasao_pronatec_eleicoes_salasocial_ru#:~:text=Oficialmente%2C%20o%20%20C3%ADndice%20de%20abandonado,n%C3%A3o%20se%20matrícularam%20no%20programa. Acesso em: Acesso em: 20 abr. 2023.



DALLABRIDA, N.; RICCI, M. C. K. Ensino médio em transe. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 4-5, 2017.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 37, n. 135, p. 407–423, 2016.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Educação profissional e evasão escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 3., Porto Alegre, 2011. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2011. v.1, p.197-203.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 144, p. 772-789, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/73>. Acesso em: 21 nov. 2023.

EDUARDO, S. E.; VASSOLER, M. C. Direito à educação: a efetividade do direito fundamental frente a evasão escolar no Ensino Básico em Santa Catarina entre os anos de 2012 a 2021. **Revista Científica Sophia**, Balneário Camboriú, SC, v. 15, n. 3, p. 1-9, dez. 2023.

ELLWOOD, D.; KANE, T. Who is getting a college education? family background and the growing gaps in enrollment. *In*: DANZIGER, S.; WALDFOGEL, J. (eds.). **Securing the Future**. New York: Russell Sage, 2000.

FARIA, G. G. O fracasso escolar nas páginas de Cadernos de Pesquisa: um percurso de investigação. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 171-189, jan./jun. 2009.

FARIA, G. G. O fracasso escolar nas páginas de Cadernos de Pesquisa: um percurso de investigação. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 171-189, jan./jun. 2009.

FAXINAL DOS GUEDES (Cidade). **Editais Educação**. 2024. Disponível em: <https://faxinal.sc.gov.br/noticia-334629/>. Acesso em: 2 set. 2024.

FINI, R.; DORE, R.; LÜSCHER, A. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. *In*: CUNHA, D. M. *et al.* (org.). **Formação/Profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FIRJAN. **Combate à Evasão no Ensino Médio — Desafios e Oportunidades**. 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/combate-evasao-noensino-medio>. Acesso em: 20 mar. 2024.



FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. **Escola pública**: fracasso escolar numa perspectiva histórica. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRANCISCO, Bruna Corrêa; UGGIONI, Edison; MADEIRA, Kristian. Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o Novo Ensino Médio. **Perspectiva**, {S.I.}, v. 41, n. 1, p. 01 –18, jan./mar.2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175795X.2023.e94172>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94172>. Acesso em: 4 set. 2024

FREITAS, R. G.; COELHO, H. R. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, e21401, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217760592019000300205&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 dez. 2024.

G1. **Jovens que não concluem o ensino médio ganham salário mais baixos e vivem menos, diz estudo**. 2023 Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-diabrazil/noticia/2023/04/18/jovens-que-nao-concluem-o-ensino-medio-ganham-salariomais-baixos-e-vivem-menos-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 2 dez. 2024.

GARCIA, F. **Fatores de (não) permanência e êxito no Instituto Federal de Santa Catarina - campus Tubarão na voz de alunos concluintes e evadidos**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância, Florianópolis, 2020.

GATTI, B. A. *et al.* A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, M. A. de O.; FERRAZZO, G.; LÔBO, C. B. A educação escolar e formação para o mercado: a “empregabilidade” e a produção do trabalho supérfluo. **Germinal**, Salvador, v. 10, n. 2, p.48-57, ago. 2018.

GONÇALVES, J.; LOURENÇO, F. C. P. Avaliação de impacto do programa ensino médio inovador sobre a frequência escolar dos alunos em Santa Catarina. **Revista CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, SP, v. 11, n. 2, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.



GOMES, J. V. Prefácio. *In*: PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOULART, D.; CÁSSIO, F. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, n. 212, 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GROSSI, M. G. R.; GALVÃO, R. R. O. Implantação e legado do PRONATEC: estudo de casos múltiplos em escolas públicas no centro-oeste mineiro. **Revista Pedagógica**, [S.l.], v. 22, p. 1-22, 2020.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". **Pedagogia Brasílica**. 2006a. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/pedagogiabrasilica#:~:text=Pedagogia%20bras%C3%ADlica%20%C3%A9%20a%20denomina%C3%A7%C3%A3o,Manuel%20da%20N%C3%B3brega>. Acesso em: 6 out. 2024.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". **Ratio Studiorum**. 2006b. Disponível em:



<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ratio-studiorum>. Acesso em: 6 out. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS- INESC. **Abandono no Ensino Médio brasileiro duplicou na pandemia**. 2023. Disponível em: <https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-duplicou-na-pandemia/>. Acesso em: 4 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censoescolar-2021>. Acesso em: 20 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Indicadores Educacionais**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadoreseducacionais>. Acesso em: 20 abr. 2023.

JENSEN, R. The (Perceived) returns to education and the demand for schooling. **Quarterly Journal of Economics**, [S.l.], v. 125, n. 2, p. 515-548, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.2.515>. Acesso em: 2 dez. 2024.

KEANE, M.; WOLPIN, K. The Effect of Parental Transfers and Borrowing Constraints on Educational Attainment. **International Economic Review**, [S.l.], v. 42, n. 4, p. 1051-1103, 2001.

KUPFERSCHIMIDT, K.; COHEN, J. Can China's COVID-19 strategy work elsewhere? **Science**, Washington, v.367, n, p. 1061-1062, 2020.

LEGORE, A. C. A. **Sobre essências e fenômenos**: problematizações acerca dos modos de (não) participação nas práticas sociais e pedagógicas. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LICHAND, G. *et al.* The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. **Nature Human Behaviour**, London, v. 6, p. 1079-1086, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41562-022-01350-6>. Acesso em: jan. 2023.



LOPES, L. O. Reflexões sobre o Novo Ensino Médio e a sua implementação em Santa Catarina: é possível ressignificá-lo? *In*: SILVEIRA, E. L.; SANTANA, W. K. F. **Educação e Ciências Humanas**: Reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes: Vol 2. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. p. 53-68.

LOPES DE LEON, F. F.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p. 417-451, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4286>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LUZ, E. M. S. **Análise do abandono escolar no Ensino Médio**: a realidade de uma escola estadual de Manaus/AM. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. MG, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caeduff.net/wpcontent/uploads/2018/06/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Eli%C3%A3-de-MenezesSalgado-da-Luz-2017.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MABBA, G. H. **A evasão escolar nas escolas públicas de Ensino Médio**: um olhar a partir dos ingressantes da educação de jovens e adultos em Jaraguá do Sul em 2022. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Santa Catarina, Jaraguá do Sul, SC, 2022.

MARCONI, M. A. M., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATIAS, G. N. V.; SANTOS, A. R. Reflexões sobre a educação durante a pandemia do Covid-19: 2020 – 2021 normatização das tecnologias digitais na educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2021. **Anais** [...]. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10032> Acesso em: 20 abr. 2023.

MARTINI, T. A.; SILVA, F. L. G. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: implicações sobre a Formação das Juventudes e o Trabalho Docente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e61320, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762024000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2024.

MICHELATO, L. R. Políticas Públicas de Educação no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, [S.l.], n.18, p. 160-172, 2024.

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



MIRANDA, M. E. F.; LIMA, I. B. Pandemia da Covid-19 e a evasão escolar no ensino médio: quais as causas? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_E_V174_MD1_ID16970_TB4258_26112022231119.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 1-19, 2010.

MUTALE, M.; KALINDE, B. An Investigation into Truancy Intervention Programmes for Learners in Selected Primary Schools of Choma District in Zambia. **Zambian J. Educ. Management**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 43-60, 2021.

NERI, M. C. **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

NERI, M.; OSORIO, M. C. Bolsa Família, tempo na escola e motivações estudantis. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 5, p. 859-878, 2019.

NERI, M.; OSÓRIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Rev. NECAT**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 27-54, 2021.

OLIVEIRA, A. F. R.; FRAGA, C. K. A evasão escolar de adolescentes em Santa Maria/RS: desvelando alguns determinantes. *In*: FRAGA, C. K.; GAVIRAGHI, F. J.; GOERCK, C. **A formação profissional em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Maria**: recortes da produção coletiva de conhecimento. Bagé, RS: Editora Faith, 2018. p. 136-155.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, F. L.; NÓBREGA, L. **Evasão escolar**: um problema que se perpetua na educação brasileira. 2009. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-umproblema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, J. A. M.; MAGRONE, E. Evasão escolar: apreensões e compreensões em contexto adverso. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 11-32, jul./dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/brazil/#:~:text=In%20Brazil%2C%2057%25%20of%20adults,compared%20with%2060%25%20of%20women>. Acesso em: 2 dez. 2024.



PARENTE, R. C. M.; OLIVEIRA, J. F. A. **Produto educacional**: observatório da vida dos estudantes em vias de evasão do IFTO. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560826/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL_Rayce%20Cristina%20Monteiro%20Parente.pdf. Acesso em 29 abr. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PAULILO, A. L. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9sXhzGqdCPD5z7Ppyk4x3qc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PAULILO, A. L.; GIL, N. L. *In*: fracasso escolar: debates sobre reprovação e evasão na escola brasileira no século XX. GIL, N. L.; LIMA, A. L. G. **O rendimento da escola brasileira em questão**. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 24-45.

PEREIRA, D. R. **Educação de Jovens e Adultos no ensino médio no Estado do Maranhão**: o abandono e a evasão escolar em questão. 2024. 176 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

PEREIRA, R. C.; DIAS, A. S. As principais causas da evasão escolar: uma análise com estudantes do 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CONEDU, 2020.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, R. S. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **RIAEE—Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019.

PEREIRA, V. Diagnóstico do abandono e evasão escolar no Brasil. IMDS, 2022. Disponível em: <https://rebrand.ly/xf9grpb>. Acesso em: jan. 2023.

POSSAMAI, F. A. B. **Fatores determinantes da evasão nos cursos técnicos do PRONATEC da SECITECI de Mato Grosso no eixo ambiente e saúde 2017 – 2019**. 2020. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020.



PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, D. L. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. 2004. Disponível em:
<https://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gestão%20Pedagógico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20à%20evasão/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVASÃO%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVASÃO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RATUSNIAK, C.; SILVA, C. C. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. *Revista Educação, Cultura e Sociedade – RECS, Cáceres – MT*, v. 12, n. 1, p. No. 1 – 25 Edição 2022.

ROCHA, M. A. S. A Educação Pública antes da Independência. *In*: PALMA FILHO, J. C. (org.). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005

ROCHA, R.; ARAÚJO, T. **Região Norte apresenta maiores índices de evasão escolar, aponta FGV**. CNN Brasil, 2022. Disponível em:
<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/regiao-norte-apresenta-maiores-indices-deevasao-escolar-aponta-fgv/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

ROCHA, S. C. **Infâncias e violências**: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RODRIGUES, L. IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo. **Agência Brasil**, Brasília, jun. 2023. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdadeno-acesso-educacao-e-queda-noanalfabetismo#:~:text=A%20nova%20taxa%20de%205,ler%20e%20escrever%20em%202022>. Acesso em: 2 dez. 2024.

RODRIGUES, L. A. D.; STRICKERT, S. C. Programa Gente Catarina/Projeto de Formação Continuada de Professores: o combate à evasão e infrequência escolar. **Revista Gpesvida**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 1-9, 2022.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 1-27, 2019. Disponível em:
<http://journals.openedition.org/intersecoes/310>. Acesso em: 20 mar. 2024.



SANTA CATARINA (Estado). Ministério Público. **Programa de combate à evasão escolar**. 2018. Disponível em: <https://www.mp.sc.br/programas/programa-decombate-a-evasao-escolar-apoia>. Acesso em: 13abr. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Ministério Público. **Justiça na educação: APOIA** Programa de combate à evasão escolar. Florianópolis, SC, 2001.

SANTA CATARINA (Estado). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 1 - Disposições Gerais**. 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-basedo-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensinomedio-caderno-1/file>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, O. S. Evasão na Educação Profissional: a situação do Colégio Estadual Bolivar Santana diante à gestão socioeducacional. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.*, 11, 2018. **Anais eletrônicos** [...]. 2018. Disponível em: <https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/enfope/article/view/9004>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SANTOS, J. D. G.; SANTOS, L. S.; LOPES, J. N. As reformas estruturais do capitalismo na educação escolar e as disputas em torno do projeto de Ensino Médio: a lei n.º 13.415/2017 em debate. **Periódico Horizontes – USF**, Itatiba, SP, v. 42, e023117, 2017.

SANTOS, J. A. L. **Política educacional e evasão escolar: o Serviço Social no enfrentamento às expressões da questão social nas instituições de ensino**. 2022. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, M. C. M. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: o caso do PRONATEC**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, M. E. S. **Educação sob a ótica do Capital: fundamentos políticopedagógicos da Reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415/17)**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SANYAOLU, A. *et al.* The emerging SARS-CoV-2 variants of concern. **Therapeutic Advances in Infectious Disease**, London, v. 18, n. 8, p. 1-10, 2021.



SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB. Trajetória, limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v.11, n. 23, p 45-58, 2011.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.

SCOMASSON, T. M. R. **O papel da escola na erradicação da evasão escolar**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SEGATI, A. F. ; JORDÃO, R. D. S. Os Contextos do Ensino Remoto e Remoto/Presencial sob a Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e1664, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1664>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, C. A. A. **Ensino Médio Integrado no estado do Ceará: o empreendedorismo como perspectiva de formação para os jovens da escola pública**. 2020. 124 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, G. R. **Evasão escolar de quem é o problema?** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR, 2014.

SILVA, A. A.; ORTIGÃO, M. I. O PISA como estratégia política de performatividade educacional e projeto de governança social. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 58, p. 105-118, 2022.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

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

SOUSA, A. *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 13, n. 1, p.25-37, 2011.



SOUZA, A. P. A. *et al.* In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024.

Anais [...]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110022>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, A. P. *et al.* Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do Ensino Médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, [S.l.], v. 42, n. 1, p. 5-39, 2012.

SOUZA, C. C. S. **Evasão escolar e os dilemas do ensino médio no Brasil**. 2022. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, Colatina, ES, 2022.

SOUZA, J.. UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 40, p. e94756, 2024.

SPIVAK, C. G. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. **Marxism and the interpretation of culture**. Basingstoke, London: Macmillan Education, 1988.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPRINGER, M. **Evasão escolar**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho**: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019.

TARDELLI, T. A. C.; SUAVE, A. M. Expressões da questão social na escola: repercussões no processo de aprendizagem. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 12, p. 187-202, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



SANTOS, A. P. *et al.* Novo Ensino Médio catarinense: desafios vivenciados pelos professores e gestores. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, PR, v. 6, n. 3, p. 7373-7391, 2024.

SANTOS, E. J. S. **A evasão escolar no ensino fundamental nas Escolas Públicas no município do Rio de Janeiro**: Aspectos econômicos e sociais. 2001. 42 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização Lato Sensu Docência do Ensino Fundamental e Médio, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, W. A. Evasão Escolar no Ensino Médio no Brasil. **Educação em Foco**, [S.l.], n. 19, p. 1334, 2016. Disponível em:<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1910>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUSA, A. B.; SOUSA, T. P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, 2011. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110002>. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNESCO. **Gender equality and the empowerment of women and girls must remain a priority during the COVID-19 pandemic**. Paris: UNESCO, 2020.

UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 7 jun. 2023.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 39, p. 502-596, set./dez., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19**. 11 March 2020. Disponível em:



<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-openingremarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-openingremarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ZAT, C. T. Z. **Evasão escolar**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2010.