



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**CHRISTINA BALBINO DE OLIVEIRA FERREIRA**

**A EVASÃO ESCOLAR DO ALUNO TRABALHADOR DO/NO  
ENSINO BÁSICO: EVASÃO OU EXCLUSÃO?**

**RIO DE JANEIRO  
2018**

**CHRISTINA BALBINO DE OLIVEIRA FERREIRA**

**A EVASÃO ESCOLAR DO ALUNO TRABALHADOR DO/NO  
ENSINO BÁSICO: EVASÃO OU EXCLUSÃO?**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação,  
do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Dalton José Alves

RIO DE JANEIRO  
2018

**CHRISTINA BALBINO DE OLIVEIRA FERREIRA**

**A EVASÃO ESCOLAR DO ALUNO TRABALHADOR DO/NO  
ENSINO BÁSICO: EVASÃO OU EXCLUSÃO?**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação,  
do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em \_\_/\_\_\_\_\_/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. DALTON JOSÉ ALVES  
(ORIENTADOR)

---

Prof. Dr. CELSO SÁNCHEZ PEREIRA  
(EXAMINADOR)

RIO DE JANEIRO  
2018

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos (as) que de forma direta ou indireta contribuíram para que minha graduação acadêmica fosse concluída. Bem como, a todos (as) os profissionais da educação que dedicam suas pesquisas, em prol de uma educação que oportunize uma eficaz ferramenta para o combate efetivo da evasão escolar, não somente do aluno trabalhador do ensino básico, mas, em todos os segmentos da educação brasileira. Sigo sem perder a esperança de que um dia, nosso país seja gerido por governos que valorizem, priorizem e prestigiem a educação como um instrumento mais contundente, de se edificar e fortalecer uma nação. Com oportunidades de estudos a todos e todas integralmente.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

Agradeço a Deus e, às forças superiores universais que nos elevam e, fortalecem nossos espíritos em direção de objetivarmos nossos sonhos e desejos terrestres. Agradeço a todos e todas que acreditaram que este momento seria possível, que acreditaram e, contribuíram para que este momento chegasse. Agradeço a minha família, sobretudo, a meu marido, amigo e parceiro de todas as horas, com quem pude contar sempre; à minha mãe que sempre foi meu porto seguro e, nossos dois filhos no qual deixo aqui meu legado. Por incentivar-me e orgulharem-se de meus passos em direção ao saber. Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida e, alicerçaram meus conhecimentos. “O educador se eterniza em cada ser que educa” (Paulo Freire). Destacando as contribuições inegáveis de todos (as) os/as professores (as) desta graduação. Com um especial carinho ao meu orientador Professor Dr. Dalton José Alves pelo seu incontestável empenho em suas orientações valorosas e, por acreditar em meu potencial, bem como, meus eternos mestres: professor: Baptiste Noel Auguste Grasset; professor: Celso Sánchez e Márcio Berbat. E finalmente, agradeço ao Curso de Pedagogia por ampliar meus horizontes e entendimento na certeza de que só através da educação uma nação, uma sociedade, o ser humano oportuniza suas transformações. Pois, “o homem não teria alcançado o possível, se repetidas vezes não tivesse tentado atingir o impossível” (Max Weber).

## **EPIGRAFE**

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

(PIAGET, 1969, p. 182).

*Onde houver a palavra “homem” lê-se  
“ser humano” (grifo meu).*

## RESUMO

A educação não é tão somente o ato ou efeito de educar, aperfeiçoamento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, disciplinamento, instrução e ensino. Vai além do processo pelo qual uma função se desenvolve e se aperfeiçoa. A educação exige do educador uma postura que não limita suas ações em assuntos que diretamente estão ligados a ela. E por essa razão, é que meu objeto de pesquisa não poderia fugir dessas prerrogativas de aprofundar-me neste fenômeno. Analisar, refletir, contestar, contextualizar, pesquisar, este fenômeno educacional chamado “evasão escolar”. Desvendar as causas sociais, políticas e, sobretudo, educacionais que contribuem para que esse processo da evasão escolar ainda hoje, seja um grave problema no cenário da educação básica brasileira. Ative-me, sobretudo, nas condições que levam o aluno trabalhador do/no ensino básico a evadir. Sem delimitar territórios, cidades ou estados. Questionei o papel social do aparelho ideológico reprodutor chamado “escola” no entendimento deste fenômeno educacional. Buscar encontrar as múltiplas faces deste problema. Que estimulam e induzem ao abandono das escolas desse aluno trabalhador. Negando-lhe a oportunidade de tornar-se um profissional alicerçado na educação para atingir seus objetivos maiores. Condenando-o a subempregos e condições de vida cada vez mais desfavoráveis. Condição essa, que só através da educação poderia modificar sua trajetória. Lembrarmo-nos de como a escola foi criada e pensada. Sem nos esquecermos da história de nossa educação brasileira, que conseqüentemente reverbera em nossas análises no fenômeno da evasão escolar na contemporaneidade. Com isso, pesquisar os novos rumos da educação brasileira do/no ensino básico. E assim, entender a importância dessas ferramentas de ensino e, suas conseqüências na vida do aluno trabalhador. E com isso entender as intervenções dentro dos limites de suas competências e atribuições.

**Palavras-chaves:** educação; escola; evasão escolar; causas: sociais, políticas e educacionais.

## LISTA DE SIGLAS

**BNCC.** *Base Nacional Comum Curricular.* É um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio;

**CENPEC.** *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.* O Cenpec é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública;

**CNE.** *Conselho Nacional de Educação.* Órgão normativo e de coordenação superior do Sistema Nacional de Educação, dispondo de autonomia administrativa e financeira para se articular com o poder legislativo e o executivo, com a comunidade educacional e a sociedade civil organizada;

**DCEs.** *Diretrizes Curriculares Estaduais;*

**ECA.** *Estatuto da Criança e do Adolescente.* É o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes;

**EJA.** *Educação para Jovens e Adultos* - programa de alfabetização do governo.

**FNDE.** *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.* É o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do País, como a alimentação e o transporte escolar, além de atuar também na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior;

**IBGE.** *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.* Organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras;

**IDEB.** *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.* Ele foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado do ensino básico no Brasil;

**INEP.** *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:* Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC);

**LDB.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* É a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9.394/96;

**MEC.** *Ministério da Educação.*

**MÉDIOTEC.** *Programa de Ensino Técnico para Estudantes do Ensino Médio.* É uma ação vinculada ao do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do Governo Federal;

**MP 746/2016.** *Medida Provisória de nº 746 do ano de 2016;*

**MP.** *Ministério Público;*

**MPGO.** *Ministério Público do Estado de Goiás;*

**OEI.** *Organização dos Estados Interamericanos.* Organização intergovernamental internacional especializada em educação, ciência e cultura;

**PCNs.** *Parâmetros Curriculares Nacionais.* São diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada

disciplina. Os PCNs nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino;

**PL 34/2016.** *Projeto de Lei nº 34* do ano de 2016;

**PNAD.** *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.* É uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento;

**PNUD.** *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.* Órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo;

**PRONATEC.** *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.* Tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores;

**RDH.** *Relatório de Desenvolvimento Humano.* Reconhecido pelas Nações Unidas como um exercício intelectual independente e uma importante ferramenta para aumentar a conscientização sobre o desenvolvimento humano em todo o mundo;

**SER.** *Superintendência Regional de Ensino* É uma instituição pública que tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre Estado e municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais;

**Sistema “S”.** Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seus nomes iniciados com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares, tais como: SENAI, SESI, SENAC etc.

**Sistema FIRJAN.** *Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.* É uma organização privada e sem fins lucrativos, com mais de 7.500 empresas associadas. Sua missão é “promover competitividade empresarial, educação e qualidade de vida do trabalhador da indústria e de toda a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do estado do Rio”;

**ÁTIC.** *Tecnologia da informação e comunicação.* Área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum. Além de beneficiar a produção industrial de um determinado bem, as TICs também servem para potenciar os processos de comunicação;

**UBES.** *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.* Fundada em 25 de julho de 1948, na praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, é a entidade que congrega e representa todos os estudantes de instituições de ensino fundamental e ensino médio, ensino técnico e ensino pré-vestibular do Brasil.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I .....	14
1.1.A evasão escolar como exclusão social .....	14
1.2.A escola como reprodutora da estrutura de desigualdade e da exclusão .....	17
1.3.O problema da violência intraescolar .....	23
CAPÍTULO II .....	27
2.1. Políticas sociais e situação socioeconômica .....	27
2.2. Dados estatísticos do IBGE sobre a evasão escolar .....	33
2.3. Falta motivação dos alunos com a escola e com os estudos nela desenvolvidos .....	37
2.4. A falta de estrutura familiar .....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48
OBRAS CONSULTADAS .....	53
ANEXOS .....	54

## INTRODUÇÃO

Nesta monografia abordamos o tema da evasão escolar e, principalmente, como esta afeta mais diretamente o aluno trabalhador no nível básico de ensino. A nossa abordagem pretende ser uma primeira aproximação ao tema, dado os limites próprios deste trabalho, como uma forma de nos apoderarmos dessa matéria para quiçá noutra oportunidade aprofundarmos noutras pesquisas em nível de pós-graduação. Podemos começar perguntando: o que é evasão? Certamente temos dezenas de definições distintas de nossos dicionários. Uma delas poderia ser: evasão é um substantivo feminino que nomeia o ato de evadir-se, de fuga, de escape, de sumiço, é a ação de abandono de alguma coisa, de afastar-se do ponto em que se encontra. Do latim “*evasionem*”. Como também poderíamos chamar de evasão: o ato de desviar, de evitar, de iludir, de furtar-se com habilidade ou astúcia, de mudar a direção, de alterar o objetivo. Ou simplesmente utilizarmos de seu sentido figurado: evasão é um subterfúgio, uma evasiva, um ardil, uma resposta vaga quando se procura sair de alguma dificuldade.

Evasão escolar, assim, poderia ser entendida de modo geral como o ato de o aluno abandonar a escola, sumir, alterar seus objetivos em relação à sua formação e procurar com isto sair de alguma dificuldade. Porém, nesta acepção a evasão remete, parece, apenas a uma decisão pessoal do próprio aluno, o qual decide por algum motivo deixar e desistir de estudar. A questão é verificar se existiriam outras razões para a evasão, se isto tem raízes mais profundas que remetam, por exemplo, a políticas sociais históricas, políticas públicas e educacionais de diversos tipos que produzam o fenômeno da evasão, não deixando ao indivíduo, ao aluno, outra alternativa senão evadir-se da escola. Não seria, neste caso, uma decisão unilateral do estudante, e sim, esta sua decisão seria influenciada por outras razões: sociais, econômicas, políticas. Em outros termos, poderíamos dizer que o aluno assim não evade da escola e sim é “evadido”, ou seja, posto para fora, excluído.

Por causas sociais podemos citar que a evasão é muitas vezes motivada pela necessidade de se entrar no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar. É também consequência da falta de interesse pelo estudo, pela dificuldade de aprendizagem, pela falta de incentivo da

família e múltiplos outros fatores com suas raízes nas razões acima mencionadas. Nossa hipótese inicial, alicerçada em estudos da área, é procurar mostrar que o problema da evasão escolar do aluno trabalhador está associada a mecanismos de exclusão social que funcionam como verdadeira alavanca e causa do fenômeno da evasão escolar, e não simplesmente reside numa decisão particular do estudante. Não podemos ignorar o processo pelo qual esses alunos, indivíduos ou grupos de alunos são total ou parcialmente excluídos de participarem integralmente da sociedade em que vivem (a escola). O que segundo Escorel (2008, p.213) classifica como: “pobreza relativa, a desigualdade, que é a falta de recursos ou de consumo em relação a padrões usuais ou aprovados pela sociedade do que é considerado essencial para uma vida digna”. Situações de vidas que a grande maioria desses alunos evadidos vivenciam.

No Brasil, segundo o relatório divulgado em 2012 pelo PNUD a taxa de evasão escolar atinge grandes proporções, onde um em cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental abandona a escola antes de completar a última série (9º ano). A discussão sobre evasão escolar do aluno trabalhador vai além de conceitos que identifiquem evasão escolar como o que ocorre quando um aluno trabalhador deixa de frequentar a escola e fica caracterizado o abandono escolar. Historicamente é um dos tópicos que faz parte dos debates e análises sobre a educação pública. Vários fatores podem ocasionar a evasão escolar desse aluno trabalhador como já mencionado anteriormente. E um dos mais significativos fatores está pautado na grande vertente dessas políticas. Está inserida na chamada “exclusão social”. O debate sobre a origem do problema varia conforme o ponto de vista dos debatedores. Pode partir tanto do papel da família quanto do Estado e da escola em relação à vida escolar da criança, ou também das elites dominantes, sejam elas econômicas, religiosas, ou da outra espécie. Considerando as fontes pesquisadas neste trabalho, não podemos falar em um único fator isolado para a causa da evasão escolar, e sim, que isto decorre de um conjunto de fatores interligados.

De acordo com os educadores e teóricos que temos como referência nesta monografia, refletiremos suas posições sobre o fenômeno da evasão escolar em visão global sobre o assunto. Desta forma, veremos o resultado do que a falta do ensino e de oportunidades fazem com alguns cidadãos do ponto de vista da pobreza humana e social. Problemas que também estão relacionados ao processo histórico da educação brasileira. Destarte, todas essas análises teóricas convergem para um ponto, a exclusão social como fator preponderante na análise deste fenômeno. Concentraremos nossas reflexões nas partes que compõe o todo, ou seja, refletimos sobre algumas dessas vertentes para atingirmos a compreensão melhor possível do que realmente seja este grande problema social e educacional chamado evasão escolar do aluno

trabalhador do/no ensino básico, mesmo que de modo panorâmico e sem a pretensão de profundidade e nem originalidade neste momento. Pretendemos deste modo dimensionar, tanto quanto possível, o que seja de fato a exclusão social no Brasil e os efeitos dela na vida dos estudantes trabalhadores.

# CAPÍTULO I

## RAÍZES SOCIAIS DA EVASÃO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO: BREVES CONSIDERAÇÕES.

### *1.1. A evasão escolar como exclusão social.*

No Brasil, na década de 1990, estudiosos identificam uma nova problemática social a exigir uma conceituação própria: a exclusão social. A partir de então, as análises tendem a considerar, mais fortemente, a emergência do fenômeno contemporâneo como expressão de um processo com raízes históricas na sociedade brasileira, ao longo do qual ocorreram situações de exclusão que deixaram marcas profundas em nossa sociabilidade, como a escravidão. A partir dessa marca estrutural a sociedade apresentou, nos diversos períodos históricos, faces diferenciadas, expressões de processos sociais presididos por uma mesma lógica econômica e/ou de cidadania excludente. Na década de 1980, a transição do regime político, da Ditadura Civil-Militar para a denominada democratização, e os ciclos econômicos recessivos aumentaram a visibilidade da questão social. Na década de 1990 surgiram os sinais evidentes de uma piora das condições de vida. A exclusão social tornou-se visível e contundente a partir da população de rua e da violência urbana (NASCIMENTO *apud* ESCOREL, 2008).

No processo de construção do conceito de exclusão social segundo Escorel (2008) este tem sido contraposto e diferenciado de uma série relativamente abrangente de outros termos e categorias, que acabam por integrar o vocabulário da exclusão: desvinculação, desfiliação, desqualificação, precariedade, vulnerabilidade, marginalização, discriminação e segregação social. Pelo lado positivo do fenômeno há também distinções a fazer entre inclusão social e justiça social, capital social, integração, emancipação, autonomia e empoderamento.

A exclusão social integra o campo da pobreza e das desigualdades embora seja diferente destes dois conceitos e contenha em si situações e processos que podem se desenvolver fora do

âmbito da pobreza e das desigualdades sociais, como por exemplo, a impossibilidade dos homossexuais constituírem uniões estáveis e terem direito a herança de seus companheiros ou companheiras. Entretanto, a maior parte dos processos de exclusão social está relacionada e têm consequências diretas nas condições econômicas dos grupos populacionais, e se fazem mais presentes em situações de intensa pobreza e desigualdades sociais. A pobreza absoluta significa não ter acesso aos bens e serviços essenciais, é a impossibilidade de suprir as necessidades básicas, alimentares e não alimentares (LOPES *apud* ESCOREL, 2008). A indigência ou miséria é o afastamento de um mínimo necessário a manutenção da sobrevivência física de um indivíduo posto que não consegue adquirir a cesta básica de alimentos que lhe proporcione nutrição suficiente para uma vida ativa e produtiva (GERSHMAN e IRWIN *apud* ESCOREL, 2008).

A pobreza relativa, a desigualdade, é a falta de recursos ou de consumo em relação a padrões usuais ou aprovados pela sociedade do que é considerado essencial para uma vida digna. As desigualdades sociais expressam as modalidades e os mecanismos mediante os quais numa dada sociedade são distribuídos bens e recursos, atribuindo posições diferenciadas e relativas aos indivíduos e grupos em relação ao acesso aos bens, e também em relação a uma escala de valores mediante a qual estes lugares sociais são avaliados. As três dimensões essenciais do processo de estratificação são a riqueza, o prestígio e o poder (CAVALLI *apud* SCOREL, 2008). Nas sociedades ocidentais e modernas, ou melhor, no modo de produção capitalista, o fato fundamental que orienta a estratificação é a propriedade dos meios de produção e a divisão social do trabalho, conformando um sistema de classes sociais.

Amartya Sen *apud* Escorel (2008) aponta os limites da abordagem das desigualdades pelo critério de renda. No seu entender, o mais importante é verificar como a renda e outros bens e serviços contribuem para as capacidades das pessoas de atingir seus objetivos de viver uma vida digna e satisfatória. Nesse sentido, outro conceito importante é o de vulnerabilidade, pois permite analisar a exposição de determinados grupos a riscos externos e avaliar suas capacidades em responder a estes desafios (GERSHMAN e IRWIN *apud* ESCOREL, 2008). O conceito de exclusão social amplia as dimensões de análise da pobreza e das desigualdades. O processo pelo qual indivíduos ou grupos são total ou parcialmente excluídos de participarem integralmente da sociedade em que vivem.

São processos de vulnerabilidade, fragilização ou precariedade e até ruptura dos vínculos sociais em cinco dimensões da existência humana em sociedade: ocupacionais e de rendimentos; familiares e sociais proximais; políticas ou de cidadania; culturais; e, no mundo

da vida onde se inserem os aspectos relacionados com a saúde. A exclusão consiste de processos dinâmicos, multidimensionais produzidos por relações desiguais de poder que atuam ao longo de quatro dimensões principais: econômica, política, social e cultural. Em diferentes níveis incluindo individual, domiciliar, grupal, comunitário, nacional e global. Resulta em um “continuum” de inclusão/exclusão caracterizado por acessos desiguais aos recursos, capacidades e direitos que produzem iniquidades em saúde (POPAY *apud* ESCOREL, 2008).

A noção de exclusão social designa ao mesmo tempo um processo e um estado. Uma trajetória ao longo de um eixo inserção/exclusão, um movimento que exclui processos potencialmente excludentes, vetores de exclusão ou vulnerabilidades e, ao mesmo tempo, um estado, a condição de exclusão, o resultado do movimento. Nessa condição (estado) costuma-se verificar a sobreposição das situações de exclusão num mesmo grupo social. Há uma somatória, uma concentração dos critérios sociais de discriminação, estigmatização e exclusão em certos grupos a um ponto tal que a exclusão social caracteriza o contexto de sociabilidade. Processos excludentes produzem uma distribuição injusta de recursos e acessos desiguais a capacidades e direitos de: criar as condições necessárias para que todas as populações tenham e possam ir além das necessidades básicas; permitir sistemas sociais participativos e coesos; valorizar a diversidade; garantir a paz e os direitos humanos; e sustentar sistemas ambientais (POPAY *apud* ESCOREL, 2008).

A noção passou a ser criticada tanto pelos alegados limites em sua capacidade explicativa, como em função do uso abusivo do termo. [...] Sua contribuição é mais relevante no campo da ação pública do que no da pesquisa social. Exclusão social remeteria ao enfraquecimento da participação dos indivíduos nas redes sociais mais fundamentais do contexto em que vivem [...] enfraquecimento, mas não descarte, abandono, porque o excluído pertence ao sistema em relação ao qual ele tende a ser colocado a margem. (ZIONI *apud* ESCOREL, 2008, p.215).

Após analisarmos o que seja a exclusão social, precisamos dimensionar essa questão com o cotidiano dos alunos egressos, ou seja, precisamos perguntar após as análises de Escorel (2008) se a evasão do aluno trabalhador do ensino básico é realmente “evasão” ou “exclusão social”.

Assim, refletirmos sobre a exclusão social desses alunos e suas vulnerabilidades é no mínimo buscar subsídios para fundamentação teórica sobre essa problemática, bem como reflexões que possam desencadear ações dialógico-propositivas que possibilitem mudanças na práxis do âmbito escolar, quer sejam de caráter pedagógico, de organização do espaço e tempo escolares, dentre outras, a fim de minimizarmos nossas dúvidas quanto à pergunta lançada

anteriormente: evasão ou exclusão? Destarte, se as instituições escolares assumissem que por vezes contribuem para essa exclusão do aluno trabalhador do/no ensino básico, talvez encontrasse uma forma de tentar a reaproximação desses alunos em iminência de evasão escolar a não evadirem. Desta forma:

Favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (BRANDÃO, 1983).

Com isso, devemos buscar resgatar a especificidade da prática educativa nas escolas, na tentativa de minimizar problemas de exclusões sociais como o da evasão escolar. Buscando viabilizar o acesso à cultura formal, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas, através de contínua formação embasada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo, a fim de recuperar a função da escola pública que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que “todos”, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. Afastando a possibilidade da exclusão social da vida desses alunos.

### *1.2. A escola como reprodutora da estrutura de desigualdade e da exclusão.*

Sabemos que as lutas de classes privilegiam a uns em detrimento de outros. Ou seja, o papel social da escola é a formação de cidadãos(ãs) com igualdade de oportunidades. Porém, a realidade é bem diferente desse discurso que ora estamos acostumados a ouvir. A escola tem uma coparticipação (indireta/discreta), porém, indiscutível quanto a propiciar um ambiente que favorece e privilegia as classes mais abastadas. Enquanto desprestigia as classes menos favorecidas. Propiciando grandemente ao abandono escolar. Para Pierre Bourdieu (1998), a desigualdade, ou a organização hierárquica está inserida em todas as esferas sociais, inclusive na escola. Bourdieu percebe a educação enquanto um fator de reprodução social, reprodução de um processo de dominação, de uma organização hierarquizada, de acordo com distintas disposições de capitais sociais. Bourdieu (1998) procura realizar em sua obra, resumidamente, “a tarefa de desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação”.

A educação popular, neste contexto, a qual aparece para muitos como progressista e inovadora, também pode ser objeto de críticas nesta perspectiva do papel da escola como

reprodutora da dominação. E é a Marx que podemos recorrer para melhor entender isto, com base em Campello (2008) que resgata a parte de um questionamento de Marx sobre a educação popular numa sociedade de classes.

Marx argumenta, segundo Campello: “Educação popular igual? O que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (...) a educação pode ser igual para todas as classes?” (*sic*). Refletir sobre a escola com base nessas perguntas, comenta Campello, é questionar a possibilidade de, na sociedade capitalista, a educação ser igual para todas as classes sociais. A dualidade estrutural expressa uma fragmentada escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração (CAMPELLO, 2008, p.136).

BAUDELOT e STABLET *apud* CAMPELLO, 2008, entre outros teóricos do crítico-reprodutivismo, desvendam a ilusão ideológica da unidade da escola e da existência de um tipo único de escolaridade. Para estes teóricos, a escola não é única, nem unificadora, mas constituída pela unidade contraditória de duas redes de escolarização: a rede de formação dos trabalhadores manuais (rede primário profissional ou rede PP) e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais (rede secundário-superior ou rede SS). O dualismo da escola no modo capitalista de produção se manifesta como resultado de mecanismos internos, pedagógicos, de destinação de uns e não de outros para os estudos longos em suas fileiras nobres como mecanismo de reprodução das classes sociais.

Nessa concepção, para apreender a dualidade estrutural característica da escola capitalista é necessário colocar-se do ponto de vista daqueles que são dela excluídos. Repetências, o abandono, a produção do retardo escolar são mecanismos de funcionamento da escola e que fazem parte de suas características. Sua função é discriminar, e isto desde o início da escolarização, na própria “escola primária”, que também não é única e que também divide. Seus defeitos ou fracassos são, em verdade, a realidade necessária de seu funcionamento.

Se confrontarmos isto com o problema da denominada falta de qualidade das escolas públicas de nível básico, a escola para a classe trabalhadora, há se de perguntar, a escola pública é de má qualidade ou ela tem a qualidade que interessa ao sistema? (ZANELLA, 2003, p.153; FRIGOTTO, 1984).

Isto é particularmente importante para a discussão sobre a questão da evasão escolar na medida que mostrará que a causa fundamental da evasão está no projeto original de escola e a sua finalidade. A escola não é para todos e nem da mesma forma e não pode ser, para o bom funcionamento do sistema capitalista de produção. Há na escola diversos mecanismos que são

desde de sempre pensados para excluir e expurgar os menos adaptados. Ora, quem tem mais chances de se adaptar aos esquemas escolares? O filho do industrial ou do seu empregado?

No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas para o atendimento de populares com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o atual ensino médio ficou restrito aqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada aos órfãos e desvalidos, os desfavorecidos da fortuna. A análise do fluxo escolar, no Brasil, neste início de século XXI, aponta para a expulsão da escola de uma imensa parcela da população: apesar da quase universalização do acesso à primeira série do ensino fundamental, apenas 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio. Percebe-se claramente a constituição de dois grupos: aqueles que permanecem no interior da escola e os que dela vão sendo excluídos. Entre os que permanecem, uma nova diferenciação se produz pela desigualdade das condições de escolarização e pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada, para uns e não a outros. (CAMPELLO; 2008).

A dualidade estrutural confirma-se nos limites das classes sociais e da dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática. A escola do dizer e a escola do fazer são nas palavras de Nosella *apud* Campello (2008), as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção. A escola que forma as elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção explícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. A educação profissional destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para o preenchimento de postos de trabalho. (CAMPELLO; 2008).

Nesta acepção o sistema insiste em anunciar as práticas escolares na perspectiva de seu papel social, num claro exemplo desse dualismo que existe no “chão da escola”. Segundo o Blog do ECA: evasão escolar é um problema grave que a escola há muito tempo vem sendo omissa neste caso, apenas querem cumprir os conceitos da lei e saem fazendo listas enormes e encaminhando para os conselhos tutelares, como se estes pudessem obrigar o aluno a frequentar a escola. (CREPALDI, 2012).

Segundo estabelece o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a carga horária mínima anual, para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Estabelece ainda que o controle de frequência **fica a cargo da escola**, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigido a frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) do total de horas letivas para aprovação. Assim, a intervenção com sucesso para evitar a ocorrência da evasão escolar ou infrequência do aluno deve se realizar quando se constata que a sua ausência pode comprometer o ano letivo, ou seja, a intervenção tem que ser preventiva, para não prejudicar ainda mais o aluno. (CREPALDI, 2012).

O principal agente do processo para o combate a evasão escolar é o PROFESSOR, apesar dos limites estruturais para a sua ação neste contexto, face ao seu contato direto e diário com o aluno, cabendo diagnosticar quando o mesmo não está indo a escola (injustificadamente) e iniciar o processo de resgate com a comunicação para a diretoria da escola, esta comunicação será feita de acordo com os critérios estabelecidos pela escola, tendo em vista que não seja uma comunicação tardia e sim quando o professor perceber que o aluno começou a faltar muito, dentre outras ações possíveis.

Tendo em vista o disposto no artigo 56, II da ECA, que determina aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares. O artigo deixa claro que esta comunicação deve ser feita quando a escola ESGOTAR suas tentativas de resgate do aluno. O que temos percebido é que a escola só informa ao Conselho Tutelar quando a criança/adolescente não tem mais condições de recuperar suas faltas.

Outro problema constatado é que em grande parte dos alunos listados com evasão escolar não moram mais no endereço mencionado pela escola, isso deixa claro **que em nenhum momento a escola se dirigiu até o local de moradia da criança/adolescente para tentar elaborar uma tentativa de resgate do aluno ou se quer atualizou os dados do aluno**. Têm alunos que iniciam no 1º ano fundamental e quando chega no 8º/9º ano a escola tenta fazer algum comunicado e utiliza-se de dados colhidos há quase 09 anos atrás. (CREPALDI, 2012).

Fica a pergunta: onde está o papel social da escola na tentativa de mitigar o problema da evasão escolar? Apesar dos condicionantes sociais identificados e que forçam a escola a atender certos interesses que almejam mitigar o oferecimento de uma escola pública e de

qualidade para todos, quando a escola deixa de cumprir seu papel social com relação aos alunos faltosos e, na investigação tardia da ausência desses alunos, está contribuindo de forma indireta ou direta para o abandono escolar e atendendo a tais interesses. Ou seja, não podemos deixar de evidenciar que muitas vezes esses alunos abandonam a escola por conta de sua associação com o crime; com o alcoolismo e com as drogas, com a necessidade da entrada precoce no mercado de trabalho por razões de sobrevivência etc. Neste aspecto, é clara a questão que vimos de que o problema da evasão escolar está ligado intimamente as questões sociais.

E se a escola por motivos diversos não cumpre seu papel social de emancipação acaba contribuindo para que essa estatística de crianças e jovens fora da escola seja vulnerável a estas condições sociais. Sendo um dos grandes problemas a necessidade de deixar a escola para trabalhar. Resolver este problema escapa à capacidade da escola por se tratar de questão social e econômico estrutural da sociedade. Mas, leis existem que poderiam, se bem aplicadas, contribuir para arrefecer este problema.

Segundo Crepaldi (2012) os Artigos 60º a 69º do ECA: abordam sobre o tema do adolescente com idade de 14 a 15 anos exercer atividades com condição de Jovem Aprendiz, já acima de 16 anos é garantido ao adolescente trabalhador os direitos trabalhistas e previdenciários. O Art. 60 dispõe: É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, **salvo na condição de aprendiz**. Assim, o trabalho infantil que contribui grandemente para o abandono escolar em uma fase da vida das crianças e adolescentes onde não se poderia pensar em outro caminho a não ser a escola.

Cunha (2017), também traz alguns dados sobre isto, segundo ela, divulgados pelo IBGE de que o trabalho infantil atingia 1,8 milhão de crianças e adolescentes no Brasil em 2016. Cerca de 998 mil delas, em situação irregular. Havia, no ano passado, 30 mil crianças entre 05 a 09 anos de idade trabalhando e outras 160 mil entre no grupo de 10 a 13 anos. Nesse grupo de crianças e adolescentes, de 05 a 13 anos, 74% não receberam nenhum tipo de renda monetária decorrente do trabalho, sinal de que o dinheiro pode não ter sido a principal causa do ingresso precoce no mundo das obrigações. As conclusões, que estão na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), desenham um cenário mais grave no Norte, a região com maior proporção de trabalho infantil a ser erradicado. Lá, o nível de ocupação das crianças entre 05 e 13 anos de idade chega a 1,5%. No Sudeste a taxa de ocupação desta faixa etária fica em torno 0,3%. A maior parte são meninos (65,3%), pretos ou pardos (64,1%) e chegam a trabalhar em média 25,3 horas por semana.

Como vimos anteriormente, segundo a legislação brasileira, a idade mínima para a entrada no mercado e trabalho é de 16 anos. Antes disso, com 14 ou 15 anos é permitido o trabalho apenas na condição de aprendiz. Com 16 ou 17, o adolescente pode trabalhar desde que esteja registrado e não seja exposto a abusos físicos, psicológicos e sexuais. A lei também não permite que a pessoa com menos de 18 anos exerça atividades usando equipamentos perigosos ou em meio insalubre. Em resumo, qualquer forma de trabalho realizado entre 05 e 13 anos está irregular e precisa ser abolido, segundo a legislação. As atividades exercidas por essa faixa etária apresentam características muito diferentes das praticadas por jovens entre 14 e 17 anos e por isso foram tratadas separadamente pelas estatísticas. Em 2016 havia 40,1 milhões de crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos no país. Ou seja, 4,5% realizavam algum tipo de trabalho no período. Os dados do IBGE confirmam uma preocupação de especialistas em relação à evasão escolar provocada pela entrada prematura no mercado de trabalho. Enquanto a taxa de escolarização das crianças ocupadas entre 05 e 13 anos atinge 98,4% pouco abaixo da taxa registrada entre as crianças não ocupadas, no grupo dos ocupados com 16 e 17 anos de idade, essa taxa de escolarização cai para 74,9%. (CUNHA, 2017).

O fato de a criança trabalhar em casa ou com a família, portanto, não descaracteriza o trabalho infantil. A criança pode ser ensinada na prática sobre a importância de afazeres domésticos, mas, não pode ser dela a responsabilidade de garantir o sustento da família. Alguns desses fatores consomem o tempo para estudar e brincar dessas crianças.

Podemos verificar que o adolescente evadir para trabalhar é um problema social grave que a escola muitas vezes pode evitar. Porém, temos outros problemas, como as infrações que essas crianças e jovens cometem quando o motivo desse abandono está ligado a crimes (que para crianças e adolescentes são considerados: Ato Infracional praticado por Adolescente (12 a 17 anos 11 meses e 29 dias). Desta forma, se a escola cumprisse na íntegra o seu papel social muitos dos “Crimes/Atos Infracionais” praticados por adolescentes quando abandonam as escolas poderiam talvez ser evitados.

Se as escolas cumprissem o seu papel social de investigação quanto aos alunos faltosos; quanto no acompanhamento da estrutura familiar desses alunos; quanto as condições socioeconômicas desses alunos, dentre outras medidas, muito das medidas aplicadas pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude poderiam ser evitadas. A escola ao exercer o seu papel social contribui de forma direta para que medidas previstas no Artigo 112º Lei Federal 8.069/90 deixassem de ser aplicadas a jovens que em geral são vítimas das circunstâncias de vida. Na

relação de infrações cometidos pelos adolescentes evadidos podemos dimensionar o grande problema causado pela negligência das escolas que poderiam ser evitados:

Segundo Crepaldi (2012) o Art. 112 dispõe: Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Novamente voltamos a perguntar: onde está o papel social da escola na tentativa de mitigar a evasão escolar? Quantos desses problemas poderiam ser evitados? Quantas vidas poderiam ter um melhor resultado se a escola efetivamente cumprisse seu papel social?

### 1.3. *O problema da violência intraescolar.*

A LDB (BRASIL, 1996) no seu art. 1º, parágrafo 2º, estabelece que a “Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, e complementa no art. 22 que “A educação tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no mercado de trabalho e em estudos posteriores”, mas, na prática, não é o que ocorre.

Dentre os grandes desafios enfrentados pela educação brasileira, a evasão destaca-se. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2013), o número de abandonos no ano de 2013 foi cerca de 1.240.951, sendo que aproximadamente 50% evadiram do ensino médio, indicando a necessidade de definir estratégias urgentes para conter a evasão escolar. Desta forma, as escolas e os professores têm papel determinante na formação de seus alunos, transformando-os em

cidadãos capazes de modificar lutando contra a hegemonia do sistema, na possível emancipação humana “sobre” a lógica do capital. Estas duas certezas conduzem à dicotomia entre reflexão e ação, todavia, segue a “flexibilização da educação”.

Com isso, podemos ver que os motivos que levaram a educação brasileira a esse cenário. Bem como, a dualidade das classes sociais em um espaço escolar que gera múltiplos problemas inclusive e, sobretudo, o da evasão escolar. Saviani (2008) chama atenção para a reflexão quanto ao processo de tentativas de correção das falhas e desvios da educação brasileira também no interior da própria escola, enfatizando a necessidade da valorização da reflexão quanto aos conteúdos e disciplinas estabelecidos para a escola. Porque se as disciplinas, os conteúdos, os currículos não forem atraentes para esse aluno trabalhador certamente ele evadirá da escola.

O Estado participando no processo educacional através da elaboração de projetos e políticas públicas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem tanto nas escolas municipais como estaduais, com o objetivo maior de formar cidadãos transmitindo-lhes valores éticos e morais a fim de prepará-los para participarem ativamente nas esferas política e social. A educação é para o estudante um agente transformador e por isso a escola deve garantir a educação. Segundo o Blog: letras e pedagogia (2013), Saviani também aponta a importância “do todo”, atendendo à demanda e interesses da população. Por isso, Saviani relata que a harmonia entre os envolvidos no processo, inclusive o Estado é importante para evitar a marginalidade e para tal deve buscar soluções alternativas para os desvios do sistema de ensino. E a evasão escolar do aluno trabalhador do/no ensino básico é um dos desvios do sistema de ensino.

É importante que as questões de vida em sociedade façam parte, com clareza, da organização curricular, levando a ética ao centro de reflexão e do exercício da cidadania. As escolas se desafiam a instalar uma atitude crítica, que levará o aluno a identificar possibilidades de reconhecer seus limites nas ações e nos relacionamentos a partir dos valores que os orientam. O papel da escola é justamente esse quanto à formação de cidadãos(ãs). Segundo Santos e Serrano (2017) o papel da escola é: fazer compreensível o significado dos conceitos das normas e valores, se esforçar para torna-los visíveis, assimilar os valores no seu comportamento ao conscientizá-los na sua relação com os outros alunos afirmando sua autonomia, estabelecer limites aos exercícios da liberdade, contribuir para uma convivência democrática. Ao mesmo tempo, deve exercitar sua função crítica ao estudar os principais problemas que interferem em sua localidade, devendo apontar soluções. E tudo isso, à luz de aportes legais como o que está

previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1998. Segundo Santos e Serrano (2017) são objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política. Assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens - verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Porém, não é isto que se vê no “chão da escola”. A violência intraescolar, por exemplo, deixa dúvidas quanto à verdadeira educação dos cidadãos(ãs) que a escola forma. Essa violência estampada nos noticiários entre alunos versus professores; alunos versus alunos é um grande fator que também propicia a evasão escolar de alunos que se sentem ameaçados com esta realidade (em geral escolas das periferias são as mais vulneráveis). Os tópicos acima

mencionados ficam comprometidos quando o aluno perde o poder da razão e dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Segundo Pereira (2013) em primeiro lugar, observar o todo é extremamente necessário, pois a escola tem se tornado o primeiro ambiente social que a criança vive e nele iniciam os primeiros “nãos” que recebe. Temos nas mãos uma geração educada pelas famílias, que por vezes seguem ganhando e tendo tudo, não conhecendo a palavra “**não**”; **não vivendo o dividir**; o **não ter** e o **esperar**. Quando chegam às escolas, essa geração de crianças e adolescentes começa a viver os “nãos”, com as negações às suas vontades, pois estão convivendo com o social, comportamentos coletivos que são obrigados a trilhar, mas para o qual não foram preparados. Em segundo lugar, ouvir o outro, se colocar no lugar do outro, não é disciplina ou conduta ensinada às crianças de hoje. Impera: “**o que eu quero, quando quero**”. Como na escola são muitos que querem tudo ao mesmo tempo, os conflitos começam a dar sinais, pois assim o poder aparece e continuam em um “ganha-ganha” infinito, muitas vezes pela violência. Em outras palavras, a escola não tem conseguido educar para a disciplina do respeito ao outro sem autoritarismo.

A escola é sim um espaço civilizador. É nela que o ser humano inicia seu estágio para conviver verdadeiramente com a civilização. Nesse espaço, a violência começa com pequenos conflitos e indisciplinas. Se eles não forem trabalhados com qualidade pelos adultos que nela estão inseridos, invariavelmente crescerão e se tornarão um problema muito maior. Muito se fala em violência nas escolas, mas pouco se reflete sobre ela. Apenas quando fatos chocantes acontecem é que surgem as várias especulações, procurando atribuir de quem é a culpa? Da escola? Da família? Ou da sociedade?

Segundo Medina (2017) ser permissivo implica não impor limites e isso implica em não oferecer aos filhos margens em que eles possam experimentar com sua liberdade e isso trará consequências como: falta de normas e limites; falta de habilidades sociais; problemas de autoestima; crianças preguiçosas; e, sobretudo, a falta de limites. A permissividade é tão danosa quanto à indiferença. Fatores que levam a falta de autoridade dos pais e conseqüentemente atitudes de violência até contra eles mesmos, os quais se refletem também na escola.

## CAPÍTULO II

### SOBRE OS PRINCIPAIS FATORES DA EVASÃO ESCOLAR DO/NO ENSINO BÁSICO

#### *2.1. Políticas sociais e situação socioeconômica.*

Nesta discussão ganha relevância as políticas sociais. Segundo Demo “Política social pode ser contextualizada, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais”. (DEMO, 1994, 14).

Uma das causas mais evidentes da evasão escolar é a **situação socioeconômica** que esses alunos trabalhadores enfrentam. Em sua grande maioria, os jovens abandonam as escolas para contribuírem com o sustento de suas famílias. Porém, Demo (1994), sugere que entendamos primeiro a pobreza social, ou seja, entender a “pobreza política / pobreza humana”, onde fica explícita a noção de que a pobreza é a carência de alguma coisa (DEMO, 1996). Onde nos leva a crer que as condições socioeconômicas desses alunos não sejam as suas maiores pobreza. A grande pobreza, a pobreza maior não está nas condições socioeconômicas desses alunos egressos, e sim, no sistema que carece de muito mais vontade e competência para mitigar essa problemática que permeia a realidade da educação brasileira pela própria lógica do capital desde sua existência.

Segundo Demo (1996) pobreza política não é outra pobreza, mas o mesmo fenômeno considerado em sua complexidade não linear. A realidade social não se restringe à sua face empírica mensurável, mas inclui outras dimensões metodologicamente mais difíceis de reconstruir, mas, nem por isso, menos relevantes para a vida das sociedades e pessoas. Estamos habituados a ver pobreza como carência material, no plano do ter: é pobre quem não tem renda, emprego, habitação, alimentos, etc. Esta dimensão é crucial e não poderia, em momento algum, ser secundarizada. Mas a dinâmica da pobreza não se restringe à esfera material do ter. Avança na esfera do ser e, possivelmente, alcança aí intensidades ainda mais comprometedoras. Mais drástico do que não ter mínimos materiais para sobreviver é não ser nada na vida.

O PNUD desde o RDH de 1997 maneja o conceito de pobreza humana para indicar, por mais incipiente que a discussão ainda seja que, ao lado da pobreza material, existem outras dimensões importantes, sinalizadas na noção de pobreza humana. O aspecto mais desenvolvido até ao momento é o da democracia e regimes democráticos, mas espera-se que este conceito possa desdobrar-se em análises mais pertinentes da complexidade não linear da pobreza e tornar-se referência ainda mais explicativa desta realidade tão desafiadora hoje. Sugere-se que pobreza tem seu fulcro mais renitente na dinâmica política que a envolve, por mais que, à primeira vista, pareça reduzir-se a carências materiais já bem conhecidas nos estudos recorrentes. (DEMO, 1996).

Cada vez mais se aceita que pobreza tem, por trás, o problema da desigualdade social, o que implica reconhecer que se trata substancialmente de dinâmica política. Ser desigual quer dizer várias coisas, mas o centro mais duro da questão estaria no confronto entre minorias que comandam a cena e maiorias que sustentam os privilégios dessas minorias. Este jargão é, em poucas palavras, o resumo mais consistente da história humana conhecida. Em sociedade não disputamos apenas bens materiais escassos. Disputamos talvez ainda mais poder, prestígio, vantagens, liderança, oportunidades, não só porque somos, biologicamente falando, “score keepers” (detentores de poder), mas sobretudo porque historicamente falando nos organizamos em espaços dialéticos de poder. (DEMO, 1996).

Destarte, Demo continua sua análise sobre a desigualdade social e diz que é por isso que muitos abandonam a pretensão de igualdade social, a não ser como utopia crítica negativa, preferindo a noção de igualitarismo. Aquela que é exageradamente linear, como se fosse possível alinhar a todos em padrões reversíveis, enquanto este é mais realista, à medida que aceita a unidade de contrários: as pessoas querem ser, simultaneamente, iguais e diferentes. Carência material, em si, não implica necessariamente desigualdade, se for à mesma para todos. Quando há seca, temos carência de chuva, mas não necessariamente desigualdade, a menos que surja a “indústria da seca”, ou seja, a transformação política de uma carência material em fonte de privilégios para minorias. Para resolver este problema, sequer bastaria “fazer chover”, porque, mesmo havendo água para todos, alguns saberiam tornar seu acesso um privilégio social. Teríamos que mudar também e, possivelmente, sobretudo, as relações de acesso ao poder. Assim, não existe propriamente desigualdade econômica, porque bens materiais não são agentes históricos – desigualdade somente aflora entre agentes históricos que disputam poder e outras dimensões correlatas, como prestígio, oportunidade, vantagens, liderança. (DEMO, 1996)

Dessa forma, caberia citar parte do Sermão do Bom Ladrão (VIEIRA, 1655) que ilustra bem o que Demo chama de desigualdade social: “[...] Era uma vez um país, chamado Brasil, em que, no papel, todos eram iguais, mas, na realidade palpável, uns eram mais iguais do que os outros, desde longa data [...]”. Ou seja, não podemos ignorar o fato de que nas sociedades sempre existiram os opressores e os oprimidos. E assim, os alunos egressos fazem parte dessa estatística de oprimidos, excluídos. Para definir mais concretamente pobreza política, destacam-se algumas dimensões mais proeminentes na visão de Pedro Demo (1996):

- a) **Quem é politicamente pobre não sabe que é pobre e é coibido de saber que é pobre**, está submetido a processo histórico de ignorância cultivada e que tem como resultado mais palpável uma população imbecilizada, marginalizada e manipulada; a população não é imbecil, mas é imbecilizada, geralmente através de políticas sociais assistencialistas que conseguem, em troca de migalhas materiais, comprar a adesão política do pobre; surge aí o fenômeno esdrúxulo de minorias majoritárias, quando se definem como “minorias”: populações como negros, mulheres e outros; esta condição de ignorância permite políticas pobres para os pobres, bem como aceitação de rendas mínimas quase invisíveis, sem falar na tendência de esperar a libertação do próprio algoz; esta ignorância é cultivada de várias maneiras, desde a opressão do professor básico em sistemas educacionais corruptos e ineficientes, passando pela falta de informação e comunicação, restrições e manipulações do associativismo, até destruição de identidades culturais (*Idem*).
- b) **Quem é politicamente pobre é massa de manobra**, objeto de manipulação, isto reflete a tendência histórica de minorias privilegiadas conseguirem colocar grandes maiorias a serviço de privilégios concentrados, por vezes sob o sarcasmo dos “direitos adquiridos”; não raro o pobre vê a concentração de riqueza como mérito, sabedoria, superioridade, sem atinar para a parte que lhe deveria tocar, por conta de seu trabalho; a condição de massa de manobra facilita o surgimento e manutenção de “famílias reais” na esfera política, à medida que tendencialmente os mesmos se elegem e reelegem, comandam presente, passado e futuro da sociedade, à revelia de processos pretensamente democráticos de acesso ao poder; facilita também “ilhas da fantasia” em termos de condições de trabalho e acesso orçamentário, como são os casos notórios das remunerações de deputados, senadores, juízes e seus funcionários elevados; facilita a corrupção generalizada dos recursos públicos, porque torna-se impraticável mínimo controle democrático debaixo para cima; facilita que política vire, vastamente, politicagem, como é uso na maioria das sociedades em desenvolvimento (*Idem*).

- c) **Quem é politicamente pobre não é cidadão**, porque não se organiza politicamente para poder impor mudanças, primeiro não constrói consciência crítica adequada, porque, em geral, não sabe pensar; segundo, não chega a perceber a importância do associativismo, para potencializar as forças e conseguir volume de pressão; terceiro não concebe, nem impõem alternativas, porque ainda não se constituiu sujeito capaz de história própria; tal condição leva o oprimido a esperar a libertação do opressor ou pelo menos a esperar a solução de um “bom príncipe”, que vê como salvador da pátria; trabalha para os outros, sem contar com os frutos de seu trabalho; sustenta privilégios alheios, sem capacidade de reivindicar os mesmos direitos; o déficit de cidadania espelha-se facilmente em políticas sociais de cima para baixo, de tendência avassaladoramente assistencialista, reservando para os pobres: sobras orçamentárias, enquanto se cuida assídua e subservientemente do mercado; meios viram fins e fins viram meios, porque o não cidadão, por falta de saber pensar, é literalmente pensado por outros (*Idem*).
- d) **Quem é politicamente pobre é massacrado como sujeito**, restando-lhe a condição de objeto, por vezes como maioria residual; comparece assim a maior indignidade social imaginável, quando não se permite que as sociedades e pessoas tenham história própria, disputem oportunidades, organizem-se como sujeitos; a inclusão se dá na margem, dentro do processo dialético da necessidade de tantos pobres para tão poucos ricos; o pobre emerge como beneficiário apenas, na artimanha clássica de induzir que ele aceite ser “cuidado” pelo Estado e governos, e mesmo pela elite; faz parte desta mesma artimanha manipular estatísticas de tal sorte que o número de pobres e, sobretudo, sua condição marginalizada sejam escamoteados. Colocar Estado e governos como patronos da cidadania popular, em particular colocar a elite econômica e política como garantia da equidade, brincar de transferência de renda, como se renda estivesse alegremente disponível, oferecer coisa pobre para o pobre, formular políticas sociais que se destinam acima de tudo a domesticar os pobres; como resultado, o pobre agradece e vota no mais escancarado pão e circo (*Idem*).
- e) **Quem é pobre politicamente não descobre que têm direitos**, porque continua a esmolar; por vezes, esta condição é tão drástica, que o pobre parece pedir permissão para ter direitos, pois considera natural sua exclusão e até mesmo, por razões religiosas tortas, merecida; tende a ver pobreza como sina, destino, vontade de Deus, ordem natural das coisas; facilmente se resigna, mostrando docilidade histórica assustadora; tem a história do outro, nela sobrevive e por vezes parasita. Sem chance de história própria; por força dos meios de comunicação, é frequente que o pobre tenha escutado sobre direitos e ouvido de

“polítiques” usuais, mas não sabe de que se trata efetivamente, sobretudo, aguarda que os direitos lhe sejam doados; não constrói a noção essencial de que sua libertação só pode ser obra sua, embora isto não descarte outras estratégias, nas quais se inclui o papel do Estado democrático em primeiro lugar; o pobre não reivindica, pressiona, toma iniciativa, mas espera que tudo se resolva de cima para baixo, caindo na armadilha mais indigna da sociedade: imbecilizar o marginalizado a ponto de o convencer que seu lugar é na margem [...]. (*Idem*).

Com isso Demo conclui esse pensamento de pobreza política com a argumentação de que: “Igualdade de oportunidades” é, no fundo, algo contraditório, porque desfaz-se a noção de “oportunidade” que sempre está imersa em expectativas de vantagens relativas. Talvez fosse mais realista, na história conhecida, falar de igualitarismo de oportunidades: todos têm direito às mesmas chances, mas, mesmo que estas fossem as mesmas, os disputantes e suas condições sociais e pessoais nunca são os mesmos, do que segue que o resultado da disputa sempre é diverso e também desigual. Isto também pode fundamentar o multiculturalismo, à medida que se consagra tanto o direito a ser igual, quanto a ser diferente. O termo “igualitário” poderia enfaixar esta ideia democrática: a sociedade na qual as pessoas podem ser ao mesmo tempo, iguais e diferentes. Evidentemente, trata-se de obra da mais refinada arte conseguir este tipo de negociação, que supõe a autoridade do argumento, nunca o argumento de autoridade. Pode-se convencer sem vencer. (DEMO, 1996).

O trecho da música “A Novidade” de Gilberto Gil descreve e sintetiza bem o que Demo conceitua como pobreza política / pobreza humana: “Mundo tão desigual, tudo é tão desigual. De um lado esse carnaval de outro a fome total [...]”.

Apesar de todas essas reflexões sobre a pobreza política e humana que Pedro Demo nos ilustrou, não podemos deixar de considerar o fato de que a pobreza material/econômica seja a consequência da pobreza política e pobreza humana. A pobreza material/econômica é uma das mais contundentes causas da evasão escolar. Analisamos anteriormente o contexto das políticas sociais. Vimos que esse fenômeno tem suas raízes nas políticas sociais, sobretudo. Mas, é mister entendermos que o aluno que convive com a pobreza material em seu cotidiano não vê na escola uma solução imediata para saciar a sua fome física, o seu prato vazio. Não vê outro caminho a não ser evadir para conseguir alguns trocados em trabalhos não qualificados para saciar sua fome e de sua família. O fato, porém, de sentir necessidade, como no caso, a fome. Segundo Bertoldo (2015, p.93-94) não implica necessariamente que a mesma seja resolvida por meio de um pôr teleológico. Ou seja, “[...] a fome é comum tanto aos homens (pessoas) quanto aos

animais. Os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, o pôr teleológico”.

Por tanto o trabalho é o elemento mediador. O ser humano não encontra em seu meio, as respostas prontas que visam satisfazer suas necessidades. Ele pode até encontrar na natureza algo que venha suprir, no imediato, a sua fome.

Por exemplo, o que ocorre é que ele através do trabalho modifica a natureza em função de suas necessidades. Isto ocorre porque o ser humano é um sujeito ativo, quer dizer, ele vive pensa e age conscientemente, como explica Marx nos Manuscritos Econômicos.

As suas necessidades são realizadas das mais variadas formas, desde que encontre no seu meio as condições objetivas (BERTOLDO, 2015, p.93-94). Assim, por todo o exposto precisamos ter um olhar de deferência com a fome. Não atribuir a ela uma unívoca razão da evasão escolar do aluno trabalhador. Mas, precisamos não ignorar o fato de que a fome é um problema social que interfere diretamente na relação aluno/escola. Como destacou Reynaldo Fernandes em seu estudo (INSTITUTO UNIBANCO, 2015), a evasão escolar “não é um ato repentino, mas fruto de um processo lento de desengajamento do estudante da escola”. É preciso estar atento e agir preventivamente para que todo jovem tenha o seu direito de aprender e concluir pelo menos o ensino médio. Garantindo o seu direito maior a sua sobrevivência como condições essenciais de alimentação e moradia.

### **Poema: “A origem da fome”**

*Eu procurei entender  
Qual a receita da fome  
Quais são seus ingredientes  
A origem do seu nome  
Entender também porque  
Falta tanto o de comer  
Se todo mundo é igual  
Chega dá um calafrio  
Saber que o prato vazio  
É o prato principal*

*Do que é que ela é feita  
Se não tem gosto, nem cor  
Não cheira, nem fede a nada  
E o nada é seu sabor  
Qual o endereço dela  
Se ela tá lá na favela  
Ou nas brenhas do sertão  
É companheira da morte  
Mesmo assim não é mais forte  
Do que um pedaço de pão!*

*Que rainha estranha é essa  
Que só reina na miséria  
Que entra em milhões de lares  
Sem sorrir, com a cara séria  
Que provoca dor e medo  
E sem encostar um dedo  
Causa em nós tantas feridas  
A maior ladra do mundo  
Que nesse exato segundo  
Roubou mais algumas vidas!*

*Continuei sem saber  
Do que é, que a fome é feita  
Mais vi que a desigualdade  
Deixa ela satisfeita  
Foi aí que eu percebi  
Por isso que eu não a vi  
Eu olhei pro lado errado  
Ela tá em outro canto  
Entendi que a dor e o pranto  
Era só seu resultado!*

*Eu achei seus ingredientes  
Na origem da receita  
No egoísmo do homem  
Na partilha que é má feita!  
E mexendo num caldeirão  
Eu vi a corrupção  
Cozinhando a tal da fome  
Temperando com vaidade  
Misturando com maldade  
Pro pobre que lhe consome!*

*Acrescentou na receita  
Notas superfaturadas  
1K de desemprego  
30 verbas desviadas  
Rebolou num caldeirão*

*20 gramas de inflação  
E 30 escolas fechadas!*

*Sendo assim,  
Sendo assim, se a fome é feita  
De tudo que é do mal  
É consertando a origem  
Que a gente muda o final  
Fiz uma ponte ligeiro  
Se juntar todo dinheiro  
Dessa tal corrupção  
Mata fome em todo canto  
E ainda sobra outro tanto  
Pra saúde e Educação!*

*Bráulio Bessa (2017)*

É necessário lembrar que, a fome não espera e que o poema acima traz uma realidade que nossas políticas sociais, públicas e educacionais teimam em não querer enxergar: “A origem da fome”. O poema apresentado não explica a evasão escolar do aluno trabalhador, mas, justifica muito sua principal razão.

## *2.2. Dados estatísticos do IBGE sobre a evasão escolar.*

Enquanto isto, acabou no ano de 2016 o prazo dado pela Emenda Constitucional nº 59 para que todas as crianças e jovens de 04 a 17 anos estejam matriculados na escola. Os dados mais recentes, referentes ao ano de 2014, indicam, infelizmente, que não conseguimos atingir esse objetivo no prazo. O principal problema está na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE) há 1,7 milhão de jovens fora da escola, o equivalente a 16% dessa faixa etária. Uma análise mais cuidadosa dos dados do IBGE mostra que há perfis bastante distintos desses jovens de 15 a 17 anos que já não mais estudam.

Como já destacado na edição número 2 do Boletim “Aprendizagem em Foco”, que tratou do tema das desigualdades raciais nessa faixa etária, a maioria (52%) dos jovens fora da escola abandonou os estudos sem sequer ter completado o Ensino Fundamental. Este é o subgrupo mais vulnerável, pois são brasileiros que, caso não voltem a estudar, terão altíssima probabilidade de inserção precária no mercado de trabalho, além de não terem tido seu direito à Educação Básica assegurada. Outro grupo que também preocupa pelas mesmas razões é o dos

que completaram o Fundamental, mas não concluíram o Médio. (FERNANDES, 2015). É preciso considerar ainda um perfil de aluno incluído nas estatísticas dos que estão fora da escola: são jovens que estão sem estudar no momento, mas já concluíram o Ensino Médio. E a boa notícia é que esse contingente está crescendo, afirma Fernandes.

Como se vê esses alunos tem renda média domiciliar muito superior à dos demais. É preciso entender o perfil do jovem que evade da escola, identificar os momentos em que esse movimento é mais provável. São ações importantes a serem realizadas pelos gestores de escolas e dos sistemas educacionais. Os estudos feitos com dados do IBGE e do MEC indicam que há grupos em maior risco, são jovens de baixa renda, em sua maioria negros que trocam (especialmente no caso dos homens) com frequência os estudos por um trabalho precário ou que (no caso das mulheres) ficam grávidas já na adolescência. Sobre muitos desses fatores externos, a escola tem pouca interferência. Há, porém, razões que levam ao abandono e que estão mais diretamente ligadas ao ambiente escolar. É o caso da repetência e do desinteresse do jovem pelos estudos, motivados pela baixa qualidade do ensino e por um currículo, especialmente no ensino médio, enciclopédico e com pouca flexibilidade para escolhas. Se excluirmos os que já concluíram o ensino médio, o percentual de brasileiros de 15 a 17 anos que não estudam cai de 16% para 13%. (FERNANDES, 2015).

As pesquisas do IBGE e do MEC informam que para os gestores na educação é a idade em que os alunos deixam de estudar. Dados da PNAD, do IBGE, mostram que, uma vez ingressando na escola, quase a totalidade dos alunos permanece estudando até 14 anos de idade. A partir dos 15, a proporção de evadidos vai aumentando significativamente até chegar a 19% aos 17 anos de idade (excluindo aqueles que completaram o ensino médio nessa idade). (FERNANDES, 2015).

Outro fator a ser considerado é a defasagem idade-série, medidos pelo percentual de alunos que estão dois ou mais anos atrasados em relação à série em que deveriam estar cursando. O estudo feito por Reynaldo Fernandes em 2010 concluiu que o atraso escolar, decorrente principalmente das elevadas taxas de repetência no Brasil, é a principal característica dos alunos com alto risco de abandono. Até os 08 anos de idade, essa taxa é praticamente nula. A partir daí, cresce exponencialmente, até chegar a 37% aos 17 anos de idade. É um dado preocupante, mas que já foi pior: em 2004, eram 55% nessa mesma idade. (*Idem*).

Em um estudo feito em 2015 pelos pesquisadores Ruben Klein e Leandro Marino (2015), da Fundação Cesgranrio, foi calculada a taxa de repetência e de evasão em cada ano

dos Ensinos: Fundamental e Médio, a partir do Censo Escolar do MEC. Os maiores percentuais de alunos repetentes são verificados no 1º ano do Ensino Médio e nos 3º e 6º anos do Ensino Fundamental. No caso da evasão, a tendência é de aumento a cada ano, sendo o pico verificado também no 1º ano do Ensino Médio. Fica claro, portanto, que o primeiro ano da transição do Fundamental para o Médio requer atenção especial dos gestores escolares. (KLEIN e MARINO, 2015).

Para identificar os grupos mais vulneráveis à evasão precoce faz sentido excluir da análise aqueles que já completaram o ensino médio. Ao fazer isso, é possível identificar que da população total (dentro ou fora da escola) de homens de 15 a 17 anos, por exemplo, 14% não estudavam e não haviam completado o Ensino Médio. Entre mulheres, a proporção é de 12%. Essas proporções são maiores entre negros (16%) do que entre brancos (10%). Outra característica marcante do grupo de jovens que parou de estudar precocemente é a elevada taxa de gravidez entre adolescentes. Do total de 1,3 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola sem Ensino Médio concluído, 610 mil são de mulheres. Entre essas mulheres que abandonaram a escola precocemente, mais de um terço delas (o equivalente a 212 mil) já eram mães. Entre as 4,2 milhões de mulheres que ainda estavam estudando, apenas 95 mil já eram mães (ou 2% do total das que ainda estudavam). (KLEIN e MARINO, 2015).

Assim, apesar dessas estatísticas do IBGE quanto ao acometimento das faixas etárias mais vulneráveis com relação à evasão escolar, ainda assim, de acordo com Cury (2000), é um avanço o significado de educação básica presente na LDB, conferindo a educação um caráter de direito do cidadão e um dever do Estado, em um país que por séculos a educação foi para as elites, para as classes dominantes. Para Cury (2000) “[...] a Educação Infantil é à base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes” (CURY, 2000, p.171-172).

E será na perspectiva da análise das partes deste fenômeno da evasão escolar do aluno trabalhador que chegaremos a uma reflexão mais aproximada desse problema como um todo na educação básica. Podemos observar que segundo as pesquisas do PNAD a vulnerabilidade dos alunos se apresenta mais notoriamente no que Cury chama de “tronco” da educação. Ou seja, no Ensino Fundamental, sobretudo, nessa transição para o que Cury chama de “acabamento” da educação (o Ensino Médio). E é nesta fase da vida do aluno que ele se dá conta que precisa trabalhar para ajudar a si e a sua família. Abandonando os bancos escolares para submeter-se a subempregos. Tornando-se o que Demo (1996) chamaria de: “massacrado

como sujeito, restando-lhe a condição de objeto, por vezes como maioria residual” de um mercado de trabalho cruel para os desvalidos. Porque “desfaz-se a noção de oportunidade que sempre está imersa em expectativas de vantagens relativas”.

Por mais que seja um direito constituído por Lei, como mostra a LDB (BRASIL, 1996) no seu art. 1º, parágrafo 2º, que estabelece que a “Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, e complementa no art. 22 que “A educação tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no mercado de trabalho e em estudos posteriores”. Mas, na prática, não é o que vem ocorrendo nas vidas cotidianas desses alunos que se veem obrigadas a evadirem das escolas por questões de sobrevivência, ou seja, saciar a fome. Submetendo-se a toda sorte de trabalho, sem nenhum conhecimento do amparo legal de progredir no mercado de trabalho pela sua falta de capacitação e desconhecimento de alguns programas sociais a que ele tem direito.

Como por exemplo o que prevê o “Contrato de Aprendizagem” regulamentado no Decreto Federal Nº 5.598/2005. Segundo Diniz (2015) no Brasil, não é permitido que uma pessoa com menos de 16 anos trabalhe (formalmente). Mas a Lei do Aprendiz 15 (Lei Nº 10.097/2000), ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005 permite que, a partir de 14 anos, o jovem estude e trabalhe, recebendo ao mesmo tempo formação na profissão para a qual está se capacitando, conforme já mencionado. Para isso, deve cursar a escola regular (caso ainda não tenha concluído o Ensino Médio) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniado com a empresa. A capacitação profissional dos jovens é de fundamental importância, seja para o primeiro emprego, para uma promoção ou, ainda, uma recolocação no mercado de trabalho. A formação especializada pode, inclusive, suprir a falta de experiência de trabalho. Além disso, conforme aponta MITRULIS *apud* DINIZ (2015, p. 220), “poucas chances há para aqueles que apenas cursaram o Ensino Fundamental”. O Ensino Médio já constitui o patamar mínimo de escolaridade exigido para as atividades de “chão de fábrica”.

Segundo o que prevê o Decreto Nº 5.598 de 2005 que regulamenta o “Contrato de Aprendizagem”, este determina que todas as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional. Podem participar jovens de 14 a 24 anos incompletos que estejam cursando o ensino fundamental ou o ensino médio. A idade máxima prevista não se aplica a aprendizes com deficiência. A comprovação da escolaridade

de aprendiz com deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

A jornada de trabalho não deve ser superior a seis horas diárias, admitindo-se há de oito horas para os aprendizes que já tiverem completado o Ensino Médio, se nessa jornada forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. O contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, com duração máxima de dois anos, anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, salário mínimo/hora e todos os direitos trabalhistas e previdenciários garantidos.

O aprendiz contratado tem direito a 13º salário e a todos os benefícios concedidos aos demais empregados. Suas férias devem coincidir com o período de férias escolares, sendo vedado o parcelamento. Por todo o amparo legal que esse jovem aluno tem direito. E pela pura ignorância no seu sentido mais literal, ou seja, por ignorar esse amparo legal a que os alunos que deixam os bancos escolares em busca de trabalhos de menor relevância em sua vida.

É neste momento que a escola deixa de exercer o seu papel social maior. Na detecção dos alunos faltosos, na falta de diálogos pedagógicos com esses alunos (e seus familiares) que já começam a sinalizar que evadirão da escola. Uma vez, se esses alunos fossem esclarecidos de seus direitos em conciliarem seus estudos com o trabalho, e mais, um trabalho que lhes dá todas as garantias legais trabalhistas sem que seja necessária a evasão escolar. Assim, grandes parcelas dessa população de alunos que evadem das escolas não fariam parte dessa alarmante estatística da educação brasileira quanto ao fenômeno da evasão escolar do aluno trabalhador.

### *2.3. Falta motivação dos alunos com a escola e com os estudos nela desenvolvidos.*

Os conteúdos, currículos e o modelo das didáticas e das metodologias de ensino voltadas para atenderem mais ao mercado de trabalho do que propriamente a formação cultural e cidadã fazem da educação escolar algo monótono e previsível que é motivo, muitas vezes, de desânimo de muitos alunos que por mera intuição se negam em colaborar com essa lógica do capital.

[...] efetivamente, a educação parece estar voltada somente para a reprodução do capital, para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, num processo tremendamente alienante. Em lugar de instrumento de emancipação humana, a escola parece servir apenas como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista. (ALVES e ONITSUKA, 2006).

Estudar para quê? Por anos repetiu-se que o aluno abandonava o ensino médio para trabalhar, mas a falta de interesse foi o fator mais citado por 40,3% dos jovens que abandonaram os estudos em uma pesquisa de 2009 da Fundação Getúlio Vargas. Outra pesquisa, divulgada em 2013 pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), complementa a da FGV (Fundação Getúlio Vargas). Feita com jovens de baixa renda ela mostrou que vários deles não percebiam a utilidade de algumas matérias para sua vida prática. Só 27,6% viam física como uma disciplina útil, índice que crescia ligeiramente para química (28,8%) e biologia (30,5%).

Diante do exposto, a situação socioeconômica do aluno trabalhador não é o único fator social que propicia a evasão escolar. Vimos que a escola possui ferramentas para fixar o aluno em seus bancos escolares. Mas, vimos também, que a mesma não emprega todas essas ferramentas na mitigação desse fenômeno. Outro fator está na motivação desse aluno a permanecer nas escolas. A oferta de um ensino que seja capaz de motivar esse jovem, despertando o interesse e o prazer em frequentar a escola, tornando o ensino menos aversivo, em concordância, também, com o que está previamente prescrito nessa nova Base Nacional Comum Curricular, uma vez que o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. Os documentos legais consultados para embasamento deste trabalho ancoram-se nas Leis Educacionais que dispõem, sobre a organização e o funcionamento do ensino, regulamenta a organização curricular e dos mecanismos de apoio escolar para as escolas estaduais e municipais.

Pesquisas já realizadas sobre o assunto apontam que a burocracia das normas do sistema escolar dificulta a permanência dos alunos em um momento em que este precisava de todo apoio possível e tratamento diferenciado. Tal postura torna a escola muitas vezes uma instituição limitadora e incapaz de cumprir, de fato, seu papel de promover o desenvolvimento integral do educando, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) em seu artigo 2º. A ideia de um ensino uniforme e monótono ao passo que quando há alguma diversificação e aplicabilidade os conteúdos passam a fazer sentido, despertando o interesse e a atenção dos alunos. Segundo Valente (1998):

O principal objetivo da escola compatível com a sociedade do conhecimento é criar ambientes de aprendizagens que deem oportunidade às pessoas para compreenderem o que fazem e perceberem que são capazes de produzir algo que era considerado impossível, pois as experiências comprovam que em um ambiente rico, desafiador e estimulador, qualquer indivíduo será capaz de assimilar determinados conteúdos (VALENTE, 1998, p. 42).

A escola tem o desafio de minimizar os problemas levantados e reduzir os elevados índices de evasão. Pesquisas feitas pelo MEC/INEP revelam a necessidade de uma escola mais atraente, que ofereça um ensino motivador, conectando o que é estudado com o cotidiano desse aluno. Que seja um ambiente de aprendizagem rico, que valorize e seja estimulado os momentos de socialização, tão significativos para os jovens e até mesmo a relação com os professores, e que possa iniciar sua preparação para o mundo do trabalho.

A partir dessas pesquisas já realizadas indicam que a escola precisa evoluir em sua metodologia. E uma forma bastante atraente para despertar nos alunos maior interesse no aprendizado são atividades extraclases. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, fazendo-se necessário propor atividades que ocorram fora dela, de acordo com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (BRASIL, 2000). Porém, sabemos que o Estado não fornece verba específica para as escolas destinadas para esse fim. Para realizar atividades extraescolares, a instituição deve se programar com antecedência e enviar o projeto à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a qual está inserida e, sendo aprovado, é liberado recurso para seu custeio. Com isso, verificamos que por mais burocrático que sejam as formas para se sair de metodologias rotineiras em sala de aula, existem possibilidades de se inserir outras dinâmicas metodológicas nas escolas para promover e estimular a permanência desses alunos nas mesmas. Metodologias/didáticas mais significativas e motivadoras que colaborem na diminuição dos índices de abandono e estimulando o desenvolvimento de aprendizagem. Pesquisas apontam que dentre os fatores de desmotivação dos alunos em permanecer nas escolas estão: a reprovação, a baixa qualidade do ensino, sobretudo no noturno, a falta de interesse pelo ensino, a burocracia da escola, o bullying, a rotina e a dinâmica escolar. São esses alguns dos motivos intraescolares que constituem os principais motivos do abandono, além dos já apontados anteriormente e que somados formam o contexto que leva a evasão.

Outro fator de desmotivação segundo Diniz (2015) é a falta da TIC nas escolas. Porém, cabe ressaltar que são muitos os desafios para a inserção das TIC nas escolas públicas brasileiras, pois são poucos os recursos disponíveis e em condições de uso e, além disso, em alguns casos, se quer possuem uma sala de informática com acesso à internet. Quando a possui, os computadores são ultrapassados, o número de máquinas em funcionamento é inferior à quantidade de alunos da turma, a internet é muito lenta e não existe um profissional capacitado na escola para dar suporte ao professor regente. Além disso, poucos são os professores que possuem formação para trabalhar com novas tecnologias em sala de aula. O professor precisa

estar preparado. Na maioria das vezes os jovens dominam muito mais o uso de novas tecnologias do que o professor, pois estão crescendo num mundo já rodeado por elas, devendo, portanto, ocorrer oferta de capacitação permanente para os professores. Por outro lado, muitos jovens conhecem e exploram pouco os recursos disponibilizados pelas TICs, na maioria das vezes restringindo-se ao acesso a redes sociais, embora tenha muita facilidade em aprender, promovendo, portanto, a inclusão digital.

Dentre todos esses fatores de desmotivação está também o déficit de aprendizagem que muitos alunos do ensino público do ensino básico possuem em acompanharem as aulas. Neste sentido, o artigo 24, inciso V da LDB (Lei nº 9.394/96) aborda a obrigatoriedade e a importância da recuperação (de preferência paralela). Esta constitui uma forma de superação das dificuldades específicas encontradas pelo aluno no decorrer das aulas e deverá acontecer de forma permanente, não apenas se concentrando ao final de cada bimestre ou ano escolar. Deve, portanto, ser realizada a partir da constatação da não consolidação da aprendizagem e requer intervenções imediatas, considerando as necessidades e peculiaridades de cada aluno. (Diniz, 2015)).

Segundo Diniz (2015) a motivação e participação do aluno são fundamentais nesse processo. Em alguns casos é necessária uma conversa com o jovem para conhecer suas necessidades, expectativas e dificuldades, além de conscientizá-lo sobre a importância de seu empenho no cumprimento das atividades propostas, uma vez que todos estão dispostos a que extrapolem as possibilidades oferecidas pela escola, cabe à mesma comunicar aos pais e fazer os encaminhamentos necessários.

Além disso, a participação e engajamento da família e a interação professor/aluno também se fazem necessárias. Com base nos resultados obtidos a partir das intervenções feitas, é indicada a elaboração de gráficos e/ou relatórios periódicos, identificando os avanços e quais serão as próximas medidas a serem empregadas, dadas as necessidades do aluno. O ideal é que, frequentemente, os professores possam ter momentos de encontros e baseado nas evidências e dados apurados. O que acontece em muitas escolas é que a recuperação só ocorre no final de determinado período (bimestre, trimestre ou semestre, ou após uma avaliação, por exemplo), quando todo o conteúdo ministrado se acumula e, frequentemente, não há tempo hábil para tal. Discussões para trocas de experiências e avaliação dos trabalhos realizados também seriam oportunos.

Este acompanhamento deve ser algo contínuo, consistente, diário e permanente com o foco no aprendizado do aluno, podendo a escola interferir assim que identifica uma dificuldade de aprendizagem, impedindo que os alunos fiquem para trás, por assim dizer. Ao mesmo tempo, é importante que se invista e valorize as potencialidades evidenciadas pelos alunos. Os alunos com excelente desempenho devem receber orientação, treinamento e incentivo para participarem de olimpíadas (de matemática, português, física, história, etc.) ou serem direcionados a cursos que possam desenvolver suas habilidades, além de poderem se tornar monitores e ajudar no reforço de alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, esses alunos sentem-se motivados e interessados a continuarem se destacando e estudando. (Diniz, 2015).

### 2.1. *A falta de estrutura familiar.*

Somado a todo o exposto podemos ainda incluir o fator da falta de estrutura familiar desses alunos trabalhadores, ou, noutras palavras, da desestruturação familiar desse aluno.

Sobre isto Rumberger (2011) concede destaque às famílias, determinando desde suas aspirações e o quanto ele vai obter de apoio, até os serviços de que vai dispor na busca para a estrutura familiar. Quando filho adotivo ou oriundo de família monoparental. Família monoparental ocorre quando apenas um dos pais de uma criança arca com as responsabilidades de criar o filho ou os filhos. Tal fenômeno ocorre, por exemplo, quando o pai não reconhece o filho e abandona a mãe, quando um dos pais morrem, ou quando os pais dissolvem a família pela separação ou divórcio, nestes casos o estudante tem mais probabilidade de fracassar.

Manacorda (1991, p. 116-117) salienta que os valores familiares foram se modificando ao longo do tempo. O não acompanhamento da vida escolar dos filhos, bem como a falta de apoio, falta de incentivo da família e de transmissão de valores pelos pais exercem influência no abandono da escola. O lar são as pessoas que o criam e cuidam dele. Não surge automaticamente pelo facto de haver alguns indivíduos da mesma família que, por pura coincidência, habitam debaixo do mesmo teto.

Segundo Torelló (2001) em épocas anteriores à nossa, os filhos dos camponeses e dos artesãos tinham os pais sempre a seu lado e podiam observá-los enquanto trabalhavam. Quase sem se darem por isso, absorviam o seu carácter e os seus ensinamentos. Depois, os ritmos intensos da vida industrial privaram-nos dessa constante, laboriosa e paciente figura educativa.

Agora, os pais trabalham longe do espaço vital da família, num mundo que é alheio aos filhos, onde desenvolvem uma atividade para eles completamente incompreensível. Segundo o ensaio (FOCO n.º. 64) o êxito escolar depende muito do contexto familiar: é preciso mandar à escola crianças com boa saúde física, afetiva e mental, queridas, aceitas, valorizadas e, protegidas, a preparação escolar começa no berço.

A criança quando entrar num universo menos artificial (após a 1ª infância), onde dependerá apenas de si próprio, sobretudo, no ensino secundário, sentir-se-á perdida e impotente, abandonará a luta e gritará por socorro, tão depressa se solicite a sua iniciativa, a sua reflexão pessoal, ou a sua investigação. Taciturno, conformista, dependente, sonhador e medroso, a este aluno vai-lhe custar estabelecer contato com os companheiros, porque tem dificuldades de comunicação e padece de um complexo de inferioridade. É um aluno problemático que encara mal o obstáculo que pode ser o estudo. Às vezes, pode curar-se, mas o mal é quase sempre profundo e vai acompanhá-lo pela vida fora. “O meu filho passou nos exames, é um aluno fenomenal! O meu filho reprovou, o professor é um incompetente!” Estas são atitudes típicas de um fim de julho: endossar a responsabilidade do fracasso escolar à escola, aos professores e aos programas, ou massacrar o filho-aluno pela sua negligência ou desinteresse, é uma maneira fácil de arranjar desculpas e fechar os olhos a outras realidades. (FOCO n.º. 64).

Para além destas, existem outras causas como a instabilidade familiar e a insegurança da criança. Viver em segurança, numa atmosfera serena, é algo capital, tanto para esta como para os adolescentes. Isto supõe viver numa família estável e coerente: constância das pessoas, das situações, da presença e da serenidade dos pais. Se os pais brigam e se separam um do outro, o equilíbrio da criança acabará por sofrer possíveis abalos. Pensará que já não a amam, que não precisam dela. “Ah, se não fossem os filhos!”, eis o grito de tantos momentos. Com ele se cria, então, um sentimento paralisante, de inutilidade e complexo de inferioridade: a criança perde todo o atrativo pelo trabalho escolar e não é capaz de fazer o menor esforço. Surge também um sentimento de culpabilidade: “sou um incómodo”. (FOCO n.º. 64).

A criança e o adolescente devem ser valorizados. Ser valorizado significa, antes de mais, ser aceito, tal como um filho o é, com todas as debilidades e defeitos. Têm de notar que os seus pais se sentem felizes com a sua presença, que lhes dedicam tempo, que não são mais um parasita em casa, que lhes dão responsabilidades, que são úteis. E também presenciar a alegria e o júbilo pelos seus êxitos e esforços. “Faço feliz o meu pai, o que quer dizer que aos seus olhos sou importante, que tenho valor. Procurarei triunfar em tudo o que emprender. Sou

forte”. Pelo contrário, se a criança não tem êxito nas relações com os seus progenitores, isso logo virá como resultados negativos na escola. O sentimento de inutilidade amputa braços e pernas perante as tarefas escolares. “Não conto, não valho nada, não passarei na escola, para quê tentar?”. Perante este complexo de derrota, o professor fica indefeso. A causa neste aspecto não está na criança, mas na sua família. (FOCO nº. 64)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final de nossas reflexões sobre esse grave fenômeno que acomete a educação brasileira. Minha voz aqui esteve no sentido de chamar a atenção de nosso passado colonialista, escravocrata e patrimonialista que reverberam em situações negativas de nossa educação. Reflexões do passado que nos faz entender situações do presente na educação básica no Brasil. O fato de o Brasil ter uma das maiores taxas de desigualdade social do mundo não é novidade. Hoje, somos a décima nação mais desigual do planeta, de acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), elaborado pelas Nações Unidas (ONU). Também não é novidade que a Educação é considerada um dos fatores de maior potencial para corrigir tal desigualdade. Não são poucas as pesquisas que mostram a sua força para ajudar a criar um país mais equânime. No entanto, há uma variável nessa conta (mais Educação, menos desigualdade) aparentemente simples: a qualidade. Simplesmente aumentar o acesso de crianças e jovens ao sistema educacional não resulta automaticamente em mais justiça social. Ou seja, não é qualquer Educação que deve ser oferecida. Isto porque os riscos de assim aumentar as desigualdades já existentes são latentes. O último Relatório de Desenvolvimento Global – “WDR 2018”, realizado pelo Banco Mundial, demonstra exatamente isso, ao analisar o desempenho de alunos considerados ricos e pobres em um mesmo país e também entre países. De acordo com o documento, vivemos uma "crise global de aprendizagem", uma vez que muitos estudantes não estão aprendendo, apesar de estarem matriculados em instituições de ensino. Vale lembrar, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também vem alertando para isso há anos, afirmando que a escola deve mudar para não agravar o abismo de oportunidades entre ricos e pobres.

O discernimento disso é uma condição elementar para nos posicionarmos e nos identificarmos, como sujeitos coparticipativos de questões aqui ilustradas. Vimos por todo exposto nessa monografia que este fenômeno da evasão escolar é multicausal. São diversas as causas que lamentavelmente propiciam este fenômeno. Aqui cabe citar algumas das frases

emblemáticas de teóricos que bem definem a educação e os problemas de políticas sociais e públicas que as permeia. “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (JOHN DEWEY, 1980). [...] “Há escolas que são gaiolas e, há escolas que são asas, que existem para dar aos seus alunos a coragem de voar. [...] Escolas que são gaiolas existem para que pássaros desaprendam o voo; as que são asas não amam pássaros engaiolados” (ALVES, 2001). “Quem abre escolas, fecha presídios” (VICTOR HUGO, 2012).

Com isso, podemos mensurar a importância da educação na vida de nossas crianças e adolescentes e que a ausência da mesma recai neste fenômeno da evasão escolar. Identificamos ao longo desta, suas múltiplas causas; os aportes legais que asseguram os direitos a educação para crianças e adolescentes; as tentativas do MEC para mitigar esse problema e, sobretudo, contextualizamos as políticas sociais como raiz de toda essa problemática. Assim, saber pensar é, possivelmente, o “recurso” mais escasso e disputado na história da humanidade e que determinou, mais que outros fatores, as desigualdades hoje persistentes no mundo. Por isso, para combater a pobreza, possivelmente, política social do conhecimento será estratégia das mais agudas, porque é principalmente neste patamar que se condicionam as oportunidades. A dimensão material não se torna secundária, apenas se toma em consideração a dinâmica das desigualdades em sua complexidade não linear. O lado mais alvissareiro desta noção é que, tendo sido pobreza forjada na história, o que é histórico pode ser mudado. Mesmo que não possamos, tomando-se em conta a história conhecida, fundar sociedades iguais, podemos negociar sociedades igualitárias, democráticas, desde que todos os seus membros possam participar da disputa por oportunidades dentro de regras de jogo que tomam o bem comum como fulcro central, não o mercado. Este é essencial, mas é meio. (DEMO, 1996).

Toda essa face dualista que existe nas políticas sociais, públicas e educacionais tem como raiz a “pobreza política” que começa, geralmente, com a ignorância. Que segundo Demo (1996) não se trata de ignorância cultural já que todos estamos incluídos em contextos de patrimônios culturais, possuímos língua própria e saberes compartilhados. Trata-se da ignorância historicamente cultivada, através da qual se mantêm grandes maiorias como massa de manobra, cujo destino está lavrado na sustentação dos privilégios de minorias cada vez mais minoritárias. É, pois, causada, mantida, cultivada historicamente, fazendo parte de legados passados e dinâmicas presentes, através dos quais se manietam, algema a população na condição de objeto de manipulação política. É o oprimido que espera sua libertação do opressor; é o ser humano reduzido a objeto e que mendiga direitos; é quem faz a história do outro, a riqueza do

outro, os privilégios do outro e, com isso, é coibido de história própria. Não só é destituído de ter, é principalmente destituído de ser, ainda que não seja o caso interpor qualquer dicotomia entre ter e ser. Entende-se a capacidade de construir consciência crítica histórica, organizar-se politicamente de modo a emergir sujeito capaz de história própria, e arquitetar e impor projeto alternativo de sociedade.

Nossas reflexões sobre o fenômeno da evasão escolar se fundem com os conceitos de Demo (1996) quanto a raiz deste fenômeno. Esses passos nutrem-se, em grande parte, da habilidade de saber pensar, compreendida tanto como capacidade crítica, quanto como capacidade prática: conceber e realizar alternativas e oportunidades. Mas, para a construção de adequada qualidade política existem outras dimensões fundamentais, ao lado do papel da educação e do associativismo, como acesso à informação, à comunicação social, cultivo de identidades e oportunidades culturais e de esfera pública de discussão e negociação democrática, sem falar no papel do Estado, não como promotor e menos ainda condutor da cidadania, mas como instância delegada de serviço público, cuja qualidade depende, antes de tudo, do controle democrático. A sociedade que é minimamente capaz de controle democrático pode privilegiar o bem comum acima do mercado e do Estado.

Com isso, verificamos que muito, todavia, precisamos avançar nessa concepção. Não basta termos centenas de textos que mensurem o problema da evasão escolar do aluno trabalhador do/no ensino básico se não ensinarmos aos nossos alunos desde os anos iniciais, ensino fundamental e ensino médio dos direitos e deveres adquiridos ao longo do tempo a que eles precisam conhecer e ter acesso. Segundo Patrício (2015) não foi por acaso que Freinet criou uma pedagogia do trabalho. Para ele, a atividade é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce. Um dos deveres do professor, segundo Freinet *apud* Patrício (2015), é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho. Porém, não nos é estranho que a desmotivação dos professores por conta de seus baixos salários e sobrecarga de trabalho tem como seu reflexo uma das causas do abandono escolar. Segundo Ferreira (2013) vai além, quando afirma que o fracasso escolar e a conseqüente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo. E por isso, não terão um fim por si só. Evasão e abandono não têm uma origem

definida, ela é particular de cada indivíduo. Cada aluno evadido tem a sua história de vida que sinaliza o principal motivo de seu abandono. Por essa razão que não podemos atribuir uma unívoca causa a esse fenômeno.

Segundo o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – Brasília, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio existe o reconhecimento da centralidade da educação escolar no contexto das transformações que perpassam todas as dimensões da nação brasileira. Todos esses estudos em torno desse fenômeno da evasão escolar têm subsidiado um fecundo debate sobre os diversos fatores que influenciam na democratização das políticas de Estado para o setor. O Brasil, em que pese ter assegurado o acesso de 95% das crianças e dos jovens, dos 07 aos 14 anos, ao ensino obrigatório, ainda convive com milhões de analfabetos, jovens e adultos. Além disso, suas escolas registram significativos índices de evasão e repetência. Desta forma, precisamos a partir de nossas reflexões aqui contidas, direcionar nossas ações enquanto profissionais da educação no tocante a:

Lutar pela igualdade sempre que as  
diferenças nos discriminem. Lutar pelas  
diferenças sempre que a igualdade nos  
descaracterize.  
(SANTOS, 2012).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Dalton José; ONITSUKA, Roberta Kely. **A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho para uma educação emancipatória** (2006). Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo\\_simposio\\_5\\_63\\_d\\_alton2006@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_63_d_alton2006@gmail.com.pdf). Acesso em: 06/09/2017.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas e asas**. In: Folha de São Paulo – Opinião, 05/12/2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>. Acesso em: 18/11/2017.
- ARANHA, Ana. **Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo: O dinheiro sumiu da escola e a Educação também**; (2012). Disponível em: <https://apublica.org/2012/09/corruptao-na-educacao-para-fundeb/>. Acesso em: 29/12/2017
- BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho da centralidade da política**; 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, p. 93-94, 2015.
- BESSA, Braúlio. **A origem da fome** – Poema. Disponível em: <https://obemviver.blog.br/2017/08/26/um-poema-mais-do-que-oportuno-a-origem-da-fome-braulio-bessa/>; Acesso em: 10/12/2017.
- BOLSA FAMÍLIA – **Programas Sociais/Caixa**. Disponível em: [www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx](http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx). Acesso em 01/01/2018.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, p. 39-64, 1998.
- BRANDÃO, Zaia *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.64, nº 147, maio/agosto, p. 38-69, 1983.
- BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 06/09/2017.
- \_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.598**, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília, DF, 1º de dez. de 2005.
- \_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.566**, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Regulamenta Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 04/12/2017
- \_\_\_\_\_. MEC – Coordenação de educação Infantil – DPEIEF/SEB – **Revista CRIANÇA**: do professor de educação infantil. Brasília, DF, nº 42, dez/2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Brasil,1996.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – 2011. **IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>; Acesso em: 27/11/2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. In: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio César. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, p.136-141, 2008.

CARA, Daniel. **Raio-X da Reforma do Ensino Médio** - Fonte: UNE. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/contestada-por-especialistas-e-estudantes-camara-aprova-mp-746-6627.html>. Acesso em: 01/01/2018.

CREPALDI, Daniel. **Blog: ECA e Conselho Tutelar**. São Paulo: 2012. Disponível em: <http://ecaconselhotutelar.blogspot.com.br/2012/01/evasao-escolar-o-papel-da-escola-evasao.html>. Acesso em: 02/12/2017.

CUNHA, Joana. **Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular** (2017). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/11/1939132-74-das-criancas-e-adolescentes-que-trabalham-nao-recebem-remuneracao.shtml>. Acesso em: 02/12/2017.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROBINSON, Andy. Dados da evolução do histórico do aluno trabalhador (2017). In: **Jornal La Vanguardia**. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/rio-aula-rica-aula-pobre-por-andy-robinson>.

DAYRELL, J. T. **De olho na escola: as experiências educativas na ótica do aluno trabalhador**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pobreza Política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DINIZ, Carine Saraiva. **Evasão Escolar no Ensino Médio: causas intraescolares na visão dos alunos**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG: Centro Universitário UNA; Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento, 2015. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Carine-Saraiva-Diniz.pdf>. Acesso em: 12/12/2017.

DORE, R. e LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>.

DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada; (1996).

SCOREL, Sara. Exclusão Social. In: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio César. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, p.211-219, 2008.

MEC. **Programa de Escola em Tempo Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-divulga-lista-final-das-unidades-aprovadas-no-programa-de-escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 29/12/2017.

FERNANDES, Reynaldo. Instituto Unibanco (2015). In: **Boletim Aprendizagem em Foco**, nº 2; Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>.

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar** (2013). Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acesso em: 20/11/2017.

FOCO N.º 64. **Ensaio publicado na revista “Studi Cattolici”**. Cadernos Educação e Família, n.9, ano III, 2001. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://familia.aaldeia.net/o-exito-escolar-depende-da-familia/&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=hcs3WuaGNIP8wQSM95ewBQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://familia.aaldeia.net/o-exito-escolar-depende-da-familia/&gws_rd=cr&dcr=0&ei=hcs3WuaGNIP8wQSM95ewBQ). Acesso em: 18/12/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GOMBATA; Marsílea. **Sociedade, política social. Entenda como funciona o Bolsa Família** (2014). Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/entenda-como-funciona-o-bolsa-familia-248.html>. Acesso em: 01/01/2018.

HADDAD, Sérgio. Educação de pessoas jovens e adultas na LDB. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. 1998.

HUGO, Vitor. **Movimento Direito para Quem** (2012). Disponível em: <https://www.facebook.com/direitoparaquem/photos/a.279988528711231.67832.279973575379393/387676674609082/>. Acesso em: 18/11/2017.

KLEIN, Ruben; MARINO, Leandro Lins. **Fundação Cesgranrio**. In: VIII reunião da Avaliação Brasileira de Avaliação Educacional (2015). Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho [p. 77-95]. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associado, p.116-117, 1991.

MEDINA, Vilma. **Erros dos pais permissivos: onde está o equilíbrio entre a educação permissiva e a autoritária** (2017). Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/erros-dos-pais-permissivos/>. Acesso em 12/12/2017.

MEC. Ministério da Educação. **MEDIOTEC**. (2016). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec>. Acesso em 01/01/2018.

\_\_\_\_\_ **PRONATEC** (2016). Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em 01/01/2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS (2012). Disponível em: [http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/42/docs/apresentacao\\_verbas\\_da\\_educacao\\_05-11-12.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/42/docs/apresentacao_verbas_da_educacao_05-11-12.pdf). Acesso em: 28/12/2017.

MOTTA, Maria Cecília Amêndola da. **Escola integral pode conter avanço da evasão escolar**. Disponível em: <http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/escola-integral-pode-conter-avanco-da-evasao-escolar>. Acesso em: 29/12/2017.

PAIVA, Ana Angélica Gonçalves [*et ali*]. **Portal da Câmara dos Deputados** (2017). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camارانoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/531649-FUNDEB-PODE-DIMINUIR-EVASAO-ESCOLAR,-DIZ-ESPECIALISTA.html>. Acesso em: 29/12/2017.

PATRÍCIO, Rodrigo. **Importância do êxito** (2015). Disponível em: <http://celestinfreinetgrup7.blogspot.com.br/> acessado em 24/10/2017.

PEREIRA, Esther Cristina. **Agressões nas escolas: a responsabilidade é de todos**. Gazeta do Povo (2013). Disponível em: [http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/agressoes-nas-escolas-a-responsabilidade-e-de-todos-0bm4i080pxq6sk9ae5of8ua8e&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=A8Y5Wo7sEIK0wASOubfICA](http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/agressoes-nas-escolas-a-responsabilidade-e-de-todos-0bm4i080pxq6sk9ae5of8ua8e&gws_rd=cr&dcr=0&ei=A8Y5Wo7sEIK0wASOubfICA). Acesso em: 20/12/2017

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora: Forense, 1969.

RBA (Rede Brasil Atual). Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/contestada-por-especialistas-e-estudantes-camara-aprova-mp-746-6627.html>. Acesso em: 01/01/2018.

RIBEIRO, Priscilla Bonini. **Educação para reduzir as desigualdades sociais** (2016). In: Revista Direcional Escola. Disponível em: <http://direcionalescolas.com.br/2016/04/11/educacao-para-reduzir-as-desigualdades-sociais/>. Acesso em: 01/01/2018.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=06HDRhYrmRgC&pg=PA182&lpg=PA182&dq=familias+pobres+economicamente+e+numerozas&source=bl&ots=lrcvgy79Pfp&sig=A4hhoGE7cbOIvb3a5xN3SLUoeUc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiNuK-u8ZPYAhWBvJAKHXr3DTkQ6AEIOzAC#v=onepage&q=familias%20pobres%20economicamente%20e%20numerozas&f=false>. Acesso em: 18/12/2017.

RODRIGUES, Lucas. (2017). Disponível em:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=mEw5WtemJYmiwQSiqIvgCg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/&gws_rd=cr&dcr=0&ei=mEw5WtemJYmiwQSiqIvgCg). Acesso em: 19/12/2017.

RUMBERGER, R. W. **Introdução: por que os alunos abandonam o ensino médio e o que pode ser feito sobre isso**. Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Filosofia hoje**. A página do filósofo Fábio Goulart. Disponível em: <http://www.filosofiahoje.com/2012/09/frases-de-filosofia-lutar-pela.html>

SANTOS, Geni Serrano dos; SERRANO, Olivia. **O papel da escola na formação do cidadão**. Brasil Escola (2017). Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-escola-na-formacao-cidadao.htm>. Acesso em: 10/12/2017.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. In: Revista Brasileira de Educação: Set./Out./Nov./Dez. 2003, Nº 24 - Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>. Acesso em: 01/01/2018.

SAVIANI, Demerval. **Blog Letras e Pedagogia** (2013). Disponível em:

<http://blogletrasepedagogia.blogspot.com.br/p/derneval-saviani.html>. Acesso: 04/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERPA, Rômulo. Divulgação/MDA. **Brasil Sem Miséria** (2017). Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/brasil-sem-miseria>. Acesso em: 01/01/2018.

SERRÃO, Patrícia. **Educação. Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.etc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 01/01/2018.

SISTEMA FIRJAN (2017) – Disponível em: <http://www.firjan.com.br/sesi/educacao/para-jovens-e-adultos-eja/default.htm>. Acesso em: 01/01/2018.

SOUZA, M.P. **O resgate do desejo de aprender**: uma experiência educacional bem-sucedida em uma classe de aceleração. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: ANPEd, 1999.

TORELLÓ, Juan Batista. **Ensaio publicado na revista “Studi Cattolici”**, 2001. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://familia.aaldeia.net/o-pai-ausente/&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=rcE3Wpq6GcqRwgSi4ri4Dg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://familia.aaldeia.net/o-pai-ausente/&gws_rd=cr&dcr=0&ei=rcE3Wpq6GcqRwgSi4ri4Dg). Acesso em: 18/12/2017.

VALENTE, J. Armando. Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação. NIED/UNICAMP. In: **III Encontro Nacional do PROINFO** – MEC. Pirenópolis, GO, 1998.

VIEIRA, Pe. Antônio. **Sermão do Bom Ladrão**, 1655. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16404](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16404); acesso em: 22/09/2017.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Tese de Doutorado. Campinas: FE-UNICAMP, 2003. Disponível em: <<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000311548>>>. Acesso em: nov. de 2017.

ZINET, Caio. Reportagem (2016): **Pesquisa aponta que maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>. Acesso em: 29/12/2017.

## OBRAS CONSULTADAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2003.

CAPITAL. **Etimologia da palavra**. Disponível em:  
<https://www.dicionarioetimologico.com.br/capital/>. Acesso em: 04/11/2017

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, FRIEDRICH. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Agosto de 1844. Primeira Edição: 1932. Fonte: Antivalor Transcrição: Alexandre Moreira Oliveira, abril 2007. HTML: Fernando A. S. Araújo, setembro de 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. 3.º Ed. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1983.

# ANEXO I

## DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Parapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

Parapho único. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem.

Art. 3º O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approvedo pelo ministro sendo o regimen da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizizes Artifices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e

de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituido de recursos será feita por attestation de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerente á matricula.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artifices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio o que aprenderem.

Art. 9º Os cursos nocturnos, primario e de desenho, ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º Semestralmente o director dará balaço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Colectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposiçào dos artefactos das officinas na escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuiçào dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissào julgadora para a distribuiçào dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuiçõe e deveres dos empregados, as disposiçõe referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accôrdo com os mestres das officinas, e submettidos á approvaçào do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associaçõe particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvençào da Uniào, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalizaçào dos Escolas de Aprendizizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela Uniào.

Art. 18. Revogam-se as disposiçõe em contrário.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independência e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA  
A. Candido Rodrigues

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial de 26/09/1909

**Publicação:** Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original)

## ANEXO II

Segundo (RODRIGUES; 2017) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Atualmente, existem diretrizes gerais para a Educação Básica. Cada etapa e modalidade dela (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresentam diretrizes curriculares próprias. A mais recente é a do Ensino Médio. As diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As funções das Diretrizes Curriculares Nacionais - É orientar um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas. (RODRIGUES; 2017).

As diretrizes curriculares visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas nas DCNs. Desse modo, as escolas devem trabalhar os conteúdos básicos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o perfil dos alunos que atendem, a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes. (RODRIGUES; 2017).

As diferenças entre as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas

pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais: são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (RODRIGUES; 2017).

As diferenças entre as Diretrizes Curriculares e as Expectativas de Aprendizagem (direitos de aprendizagem): As expectativas de aprendizagem definem o que se espera que todos os alunos aprendam ao concluírem uma série e um nível de ensino. Elas foram previstas pelo CNE nas diretrizes gerais da Educação Básica. Diferentemente das Diretrizes - que são mais amplas e genéricas, as expectativas contemplam recomendações explícitas sobre os conhecimentos que precisam ser abordados em cada disciplina. Contudo, as expectativas de aprendizagem não configuram uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas sim um conjunto de orientações que possam auxiliar o planejamento dos professores, como materiais adequados, tempo de trabalho e condições necessárias para colocá-lo em prática. No momento, as expectativas de aprendizagem (direitos de aprendizagem) estão em discussão no MEC. (RODRIGUES; 2017).