



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kamylla Raulino Vieira da Silva

**A TRANSIÇÃO ESCOLAR DE INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SANTA
CATARINA**

Florianópolis
2021

Kamylla Raulino Vieira da Silva

**A TRANSIÇÃO ESCOLAR DE INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SANTA
CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle.
Coorientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da
Conceição.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Kamylla Raulino Vieira da

A transição escolar de ingressantes do Ensino Médio : Um estudo de caso em uma escola da rede Estadual de Santa Catarina / Kamylla Raulino Vieira da Silva ; orientadora, Ione Ribeiro Valle, coorientador, Vitor Julierme Santos da Conceição, 2021.

142 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino Médio. 4. Obstáculos. 5. Redes Municipal e Estadual. I. Valle, Ione Ribeiro. II. Conceição, Vitor Julierme Santos da. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. IV. Título.

Kamylla Raulino Vieira da Silva

A transição escolar de ingressantes do Ensino Médio: Um estudo de caso em uma escola da rede Estadual de Santa Catarina.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Adriano de Oliveira, Dr.
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Profa. Júlia Siqueira da Rocha, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Gabriela Albanás Couto, Dra.
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Profa. Maria das Dores Daros de Amorim
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Educação.

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Profa. Ione Ribeiro Valle, Dra.
Orientadora

Prof. Vitor Julierme Santos da Conceição, Dr.
Coorientador

Florianópolis, 2021

Dedico este trabalho a meus avós Izabel e Walmor (*In memoriam*) e Lúcia e Luiz que sempre me acolheram e me deram todo amor do mundo.

AGRADECIMENTOS

O texto dessa dissertação foi escrito na primeira pessoa do plural, porque muitos percorreram a trajetória comigo, sendo assim, cabe meu agradecimento.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais, Rita de Cássia Raulino e Sérgio Luiz da Silva e, posteriormente, aos meus avós Lúcia Eli da Silva e Luiz Carlos Vieira da Silva, que sempre me incentivaram e me apoiaram nos estudos. Lembro com emoção de meus avós maternos, já falecidos, Maria Izabel Raulino e Walmor Raulino, a quem dedico esta pesquisa.

Ao meu companheiro, Rodrigo Kremer, por acreditar em mim e me impulsionar mesmo nos momentos mais difíceis dessa trajetória. O caminho com certeza foi mais leve ao seu lado.

À minha família, aos meus irmãos e à minha madrinha Kelly Cristina da Silva que me acompanhou no caminho da pesquisa desde a graduação, sendo amiga para todas as horas! Ao meu tio Marcelo da Silva, educador que me incentivou desde a escolha da graduação e que me inspira com suas práticas em sala de aula e pesquisas na área da educação.

À minha orientadora, Professora Dra. Ione Ribeiro Valle com quem tive a honra de compartilhar a pesquisa e que me acolheu no Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e no Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB). Minha total gratidão por me instigar com os estudos sobre justiça na educação.

Ao meu coorientador Victor Julierme Santos da Conceição, muito obrigada.

Aos meus queridos professores da banca de qualificação e da defesa, Prof. Dr. Adriano de Oliveira, Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, Profa. Dra. Julia Siqueira da Rocha, Profa. Dra. Gabriela Albanás Couto e Profa. Dra. Maria das Dores Daros de Amorim. Agradeço imensamente pelas contribuições no exame de qualificação, pela disponibilidade e partilha de conhecimentos, fazendo avançar nossas reflexões científicas. Obrigada por aceitarem o convite para a finalização desta caminhada.

Aos professores que participaram da minha formação no Curso de Pedagogia da UDESC, especialmente a minha querida Profa. Dra. Caroline Kern que me apresentou os estudos sobre inclusão e diversidade, me permitindo ter um olhar sensível para com os sujeitos.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Aos professores da linha de pesquisa Sociologia e História da Educação que me proporcionaram uma educação mais crítica.

Aos amigos do GPEFESC e LAPSB que fizeram parte dessa trajetória e compartilharam conhecimentos, inquietações, reflexões, em especial às amigas Profa. Dra. Gabriela Albanás Couto que desde o início me deu sugestões e não mediu esforços para me auxiliar, Profa. Dra Luiza Turnes pela acolhida e proximidade com minha pesquisa, segurando minha mão na reta final, Profa. Julia Barcella pelo incentivo, parceria e partilha desde o processo seletivo do mestrado, ao colega Bruno Dalton Felisbino pela ajuda com os gráficos e tabelas na elaboração do estado da arte.

Aos colegas da Escola Herondina Medeiros Zeferino que fizeram parte do meu trabalho enquanto supervisora escolar, especialmente à Profa. Ma. Kátia Regina Hillesheim companheira de trabalho e amiga que partilhou sua experiência como mestranda e me incentivou na caminhada, ao meu querido colega Adriano de Oliveira que me apresentou para Profa Dra. Ione e compartilhou muitas reflexões sobre a educação pública e de qualidade e a importância do papel da equipe pedagógica na escola. A todos os professores, professoras e estudantes que fizeram parte dessa caminhada e que contribuíram para o surgimento das inquietações e reflexões dessa pesquisa.

Ao gestor Me. Marcos Henrique Santos Martins da Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição que contribuiu com a entrevista e incentivou os estudantes a participarem do questionário on-line, muito obrigada! Às Assistentes de educação Profa. Roberta Ferreira Saraiva e Raquel Indalencio Geronimo que abdicaram de seu tempo de trabalho para o auxílio da coleta de dados e de questionamentos realizados por mim.

Às amigas Karina, Ana Paula, Karol, Dainara, Suellenn, Isabelle, Luana e Naiara com as quais compartilho uma amizade grandiosa e que me apoiaram nessa trajetória.

Estendo meu agradecimento à Prefeitura Municipal de Florianópolis que, concedendo meu afastamento, me permitiu a dedicação integral ao mestrado de modo a qualificar a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa analisa os obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição entre as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio em um período pandêmico, onde foram necessários o distanciamento social e a mudança das aulas presenciais para a forma remota. A metodologia é qualitativa/quantitativa com levantamento de dados e estudo de caso de uma escola de Ensino Médio de Florianópolis/SC, que recebe contingente de estudantes oriundos da Rede Municipal, além da análise de dados da Secretaria de Estado da Educação, análise documental das Resoluções Municipal e Estadual acerca da avaliação, aplicação de um questionário on-line com 107 estudantes do 1º ano do Ensino Médio e uma entrevista com a equipe gestora. O referencial teórico tem como autores principais Pierre Bourdieu, a partir dos conceitos de violência simbólica e de capital cultural e François Dubet, com os princípios de justiça escolar, igualdade e mérito. Com a amostra obtida, foi possível observar um grande número de reprovações no 1º ano do Ensino Médio, sendo um dos obstáculos apontados pelos estudantes na transição da etapa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Outros obstáculos ressaltados no contexto da pandemia foram: as dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio, a falta de motivação dos pais/responsáveis, a sobrecarga de atividades, a realização das aulas de forma remota, a falta de recursos tecnológicos, o aumento da ansiedade, além da diferença na forma de avaliação entre as Redes Municipal e Estadual. A pesquisa demonstrou a importância de o Ensino Médio valorizar os diferentes contextos sociais dos jovens e de realizar um trabalho articulado com a equipe gestora e entre a esfera Municipal e Estadual, com projetos e formação continuada dos professores que auxiliem os estudantes nessa transição, além da articulação com a família para que sejam garantidos o acesso e permanência da Educação Básica e uma trajetória de sucesso.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ensino Médio. Obstáculos. Rede Municipal e Estadual.

ABSTRACT

This research analyzes the obstacles faced by students in the transition between the stages of elementary school and high school in a pandemic period, where social distancing and the change from face-to-face classes to the remote form were necessary. The methodology is qualitative/quantitative with data survey and case study of a high school in Florianópolis/SC, which receives a contingent of students from the Municipal Network, besides the analysis of data from the State Department of Education, document analysis of the Municipal and State Resolutions about the evaluation, application of an online questionnaire with 107 students from the 1st year of high school and an interview with the management team. The main authors of the theoretical framework are Pierre Bourdieu, from the concepts of symbolic violence and cultural capital, and François Dubet, with the principles of school justice, equality and merit. With the sample obtained, it was possible to observe a large number of failures in the first year of high school, being one of the obstacles pointed out by students in the transition from elementary school to high school. Other obstacles highlighted were: learning difficulties in High School, lack of motivation from parents/guardians, overload of activities, remote classes, lack of technological resources, increased anxiety, and the difference in the form of assessment between the Municipal and State Networks. The research showed the importance of the High School valuing the different social contexts of the youngsters and of performing an articulated work with the management team and between the Municipal and State spheres, with projects and continued training of teachers that help the students in this transition, besides the articulation with the family so that the access and permanence in Basic Education and a successful trajectory are guaranteed.

Keywords: Elementary School. High School. Obstacles. Municipal and State Networks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição ...	65
Figura 2 - Nuvem de palavras.....	114
Figura 3 - Análise de Similitude.....	116
Figura 4 - Nuvem de palavras - Os desafios enfrentados no EM durante o período de atividades remotas	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de pesquisas por ano	31
Gráfico 2 - Número de pesquisas por áreas do conhecimento e subáreas	32
Gráfico 3 - Regiões do Brasil em que foram realizadas as pesquisas	33
Gráfico 4 - Os conteúdos/temas de realizações das pesquisas	33
Gráfico 5 - Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram realizadas as pesquisas	34
Gráfico 6 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio no Brasil em Instituição Federal, Municipal, Estadual e Privada no ano de 2019	50
Gráfico 7 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio no Brasil em Instituição Federal, Municipal, Estadual e Privada no ano de 2020	50
Gráfico 8 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Santa Catarina em Instituição Federal, Estadual, Municipal e Privada no ano de 2019	51
Gráfico 9 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Santa Catarina em Instituição Federal, Estadual, Municipal e Privada no ano de 2020	52
Gráfico 10 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Florianópolis em Instituição Federal, Estadual e Privada no ano de 2019	53
Gráfico 11 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Florianópolis em Instituição Federal, Estadual e Privada no ano de 2020	53
Gráfico 12 - Onde foi concluído o EF?	90
Gráfico 13 - Escolas da Rede Municipal que concluíram o EF.....	90
Gráfico 14 - Aprovação X Reprovação em 2019	91
Gráfico 15 - Recorrência da reprovação no 1º ano em 2019.....	91
Gráfico 16 - Onde foi concluído?.....	92
Gráfico 17 - Escolas da Rede Municipal que concluíram o Ensino Fundamental	93
Gráfico 18 - Aprovação x Reprovação em 2020	93
Gráfico 19 - Recorrência da reprovação no 1º ano em 2020	94
Gráfico 20 - Percentual de estudantes do 1º ano do EM distribuídos por gênero no ano de 2020	96
Gráfico 21 - Percentual de estudantes do 1º ano do EM nos turnos da escola no ano de 2020.	97
Gráfico 22 - Gênero dos estudantes.....	98
Gráfico 23 - Idade dos estudantes.....	99
Gráfico 24 - Turno que os estudantes estudam	100

Gráfico 25 - Atividades remotas no período de isolamento social.....	100
Gráfico 26 - Dificuldades para realização das atividades remotas.....	104
Gráfico 27 - Tipo de escolas que concluíram o EF.....	105
Gráfico 28 - Nome das escolas da RME de Florianópolis que concluíram o EF.....	105
Gráfico 29 - Houve diferença na forma de avaliação com a transição do EF ao EM?.....	106
Gráfico 30 - Reprovação escolar.....	107
Gráfico 31 - Desistência dos estudos.....	108
Gráfico 32 - Participação dos pais nas reuniões da escola.....	110
Gráfico 33 - Apoio dos pais/ responsáveis na vida escolar.....	111
Gráfico 34 - Diálogo com os pais/responsáveis sobre as dificuldades na escola.....	111
Gráfico 35 - Consideração dos pais da conclusão do EM.....	112
Gráfico 36 - Auxílio dos pais/responsáveis nas atividades escolares.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas que possuíam relevância com a temática da evasão no Ensino Médio entre 2010 e 2019	35
Tabela 2 - Ano e idade adequada no EF	55
Tabela 3 - Ano e idade adequada no EM.....	56
Tabela 4 - Número de turmas, período e total de estudantes/porcentagem por gênero no ano de 2020	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade Curricular.....	67
Quadro 2 - Quadro síntese comparativo das Resoluções Municipal e Estadual	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
EB	Educação Básica
EBM	Escola Básica Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
RE	Rede Estadual
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SEDUCE	Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SNE	Sistema Nacional de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
DO PROJETO DE MESTRADO À REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
OBJETIVOS DO ESTUDO	22
Objetivo geral	22
Objetivos específicos	22
OS CAMINHOS DA PESQUISA E A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	22
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	27
1 A IMERSÃO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES NOS ANOS DE 2010 A 2019 E OS CONCEITOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS ABORDADOS....	29
1.1 PESQUISAS QUE POSSUEM APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA “EVASÃO NO ENSINO MÉDIO”.....	31
1.1.1 Período de realização das pesquisas	31
1.1.2 As áreas em que foram realizadas as pesquisas	32
1.1.3 Regiões do Brasil em que foram realizadas as pesquisas	32
1.1.4 Os conteúdos/temas das pesquisas	33
1.1.5 Instituições de ensino Superior (IES) em que foram realizadas as pesquisas	34
1.1.6 Pesquisas que possuíam aproximação com a temática da evasão no Ensino Médio entre 2010 e 2019 - por ordem cronológica	34
1.2 PESQUISAS QUE CONTRIBUEM PARA AS “NOTAS DE SÍNTESE”	37
1.2.1 Trabalhos que trazem a perspectiva das políticas educacionais para evasão escolar	38
1.2.2 Trabalhos que não trazem a perspectiva das políticas públicas para a evasão escola	40
1.3 CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA	44
1.3.1 Desigualdades escolares	44
1.3.2 Capital Cultural	45
1.3.3 Violência Simbólica	46
1.3.4 Os princípios de justiça: mérito e igualdade	47

2 CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, EM SANTA CATARINA E EM FLORIANÓPOLIS.....	48
2.1 POPULAÇÃO RESIDENTE NO BRASIL NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 17 ANOS, SEGUNDO DADOS DO ANO DE 2010 DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)	48
2.1.1 População residente em Santa Catarina na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).....	48
2.1.2 População residente em Florianópolis na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).....	49
2.1.3 População residente no Sul da Ilha de Florianópolis na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).....	49
2.2 MATRÍCULAS NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM INSTITUIÇÃO FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA NOS ANOS DE 2019 E 2020.....	49
2.2.1 Matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Santa Catarina em Instituição Estadual, Municipal, Federal e Privada nos anos de 2019 e 2020.....	51
2.2.2 Matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Florianópolis em Instituição Federal, Estadual e Privada nos anos de 2019 e 2020.	53
3 O PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL A PARTIR DOS DISPOSITIVOS JURÍDICOS	55
3.1 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL A PARTIR DOS DISPOSITIVOS JURÍDICOS.....	56
4 SITUAR A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA	63
4.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	63
4.2 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO VEREADOR OSCAR MANOEL DA CONCEIÇÃO	65
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	65
4.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	67
4.5 AS RESOLUÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO ESTADO DE SANTA CATARINA COM ENFOQUE NA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	69

4.6 PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR E ASPECTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PERTINENTES À NOSSA PESQUISA.....	76
4.7 A TRANSIÇÃO DO ESTUDANTE DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS PARA A REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	78
5 OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO ESCOLAR	80
5.1. A PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	80
5.2 OS OBSTÁCULOS DA TRANSIÇÃO DO EF AO EM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?.....	86
5.3 MATRÍCULAS NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA JOVEM SUL DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS ENTRE OS ANOS DE 2019 E 2020.....	89
5.3.1 Matrículas dos estudantes do 1º ano do EM da Escola Jovem Sul da Ilha de Florianópolis no ano de 2019	89
5.3.2 Matrículas dos estudantes do 1º ano do EM da escola Jovem Sul da Ilha de Florianópolis no ano de 2020	91
5.4 ASPECTOS GERAIS DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO EM DA ESCOLA NO ANO DE 2020.....	95
5.5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS.....	97
5.5.1 Perfil dos estudantes.....	98
5.5.1.1 <i>Atividades remotas</i>	<i>100</i>
5.5.1.2 <i>Conclusão do EF e egresso no EM</i>	<i>104</i>
5.5.1.3 <i>Participação dos pais na vida escolar</i>	<i>110</i>
5.5.1.4 <i>Os obstáculos enfrentados no EM durante o período de atividades remotas</i>	<i>113</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	136
ANEXO	142

INTRODUÇÃO

DO PROJETO DE MESTRADO À REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência – reprovando por exemplo um trabalho escolar por ser muito “escolar” –desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça.(BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 38).

Minha¹ trajetória na educação iniciou no ano de 2013, quando ainda cursava a sexta fase do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), trabalhando como professora auxiliar de educação infantil em uma escola da Rede Privada de Florianópolis por cerca de dois meses. No mesmo ano atuei como estagiária na Federação das Indústrias de Santa Catarina, mais estritamente no Serviço Social da Indústria (SESI), no qual auxiliava na conferência dos documentos para certificação dos estudantes que concluíram a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2014, cursava os dois últimos semestres do curso de Pedagogia, especificamente a extinta habilitação em Supervisão Educacional, e realizei o processo seletivo para professora substituta da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) para trabalhar como professora auxiliar de Educação Especial. A experiência foi desafiadora e gratificante, no entanto, me levou a refletir sobre os processos de exclusão aos quais esses estudantes estavam submetidos. No ano seguinte, continuei na mesma escola trabalhando como professora auxiliar de educação especial e realizei o concurso da PMF, para o qual fui chamada em 2016, onde passei a atuar como Supervisora efetiva na maior escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis.

A presente pesquisa tem origem em questões observadas na realidade escolar, em especial, a partir da minha atuação na PMF nos últimos cinco anos. Essa atuação torna-se relevante para indicar temáticas instigantes do cotidiano escolar e transformá-las em objetos de pesquisa que se inscrevem no campo da sociologia da educação. O objeto aqui proposto está calcado na observação de uma problemática que emerge em um dos momentos do exercício profissional do supervisor escolar, os colegiados de classe, instâncias onde se discutem e se

¹ Por se tratar da descrição da trajetória pessoal da pesquisadora utilizaremos, no início da dissertação, os verbos na primeira pessoa do singular e, posteriormente, migraremos para os verbos conjugados na primeira pessoa do plural, “nós”, por compreendermos que a dissertação está permeada de contribuições de outras pessoas: os teóricos com os quais foi realizado um diálogo, o corpo docente das escolas pesquisadas, além das trocas com os colegas do grupo de pesquisa e do laboratório dos quais fazemos parte, com os pares da comunidade científica, principalmente a orientadora e o coorientador da dissertação.

encaminham temas de cunho pedagógico relativos ao processo de ensino e aprendizagem das turmas nas escolas. Uma das situações que chama atenção na escola que atuo, mais especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental (EF), diz respeito aos casos de transferência escolar. Segundo dados do Sistema de Gestão Online (2019) da RME, entre os anos de 2018 e 2019 ocorreram 50² transferências de estudantes do 9º ano. Essas transferências podem ocorrer por diversos fatores, desde a mudança de cidade ou até mesmo de Estado. Com a saída desses estudantes da escola, muitas indagações surgiram no que concerne à transição do EF ao Ensino Médio (EM). Esses estudantes permaneceriam estudando no EF? E depois, como seria seu ingresso e permanência no EM, uma vez que a oferta de EM se dá, sobretudo, na esfera estadual³?

Sendo nosso principal interesse o estudo dos estudantes que ficam “à margem” do sistema educacional, de maneira mais ampla, temos a seguinte questão: os estudantes que concluíram o EF na RME de Florianópolis estão dando sequência aos seus estudos em nível médio? E, de forma mais específica, como se dá essa passagem – que é tanto de nível, do Fundamental ao Médio, quanto de Rede de Ensino, Municipal à Estadual – entre os egressos da RME de Florianópolis? Por fim, quais os obstáculos⁴, desafios ou possibilidades impostas nessa transição?

Em função das observações ocorridas no trabalho do supervisor escolar, nos interessa analisar os obstáculos enfrentados pelos ingressantes no EM na transição da RME para Rede Estadual (RE) em Florianópolis. Para isso, trabalharemos com os aspectos estruturantes na análise das Resoluções da RME e RE que são: avaliação, com o enfoque na aprovação, reprovação e evasão e como esses aspectos impactam nas desigualdades educacionais.

Destacamos que a educação básica (EB) se estende ao EM, definida pela Lei de Diretrizes e Bases Educacional (LDBEN), nº 9.394/96, conforme aponta o artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade organizada da seguinte forma: a) pré escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

Os questionamentos sobre os ingressantes do EM na transição da RME para RE em Florianópolis ganharam novos contornos mediante minha inserção em grupos de pesquisa⁵ da

² Acesso realizado em março de 2020 por meio de *login* e senha da Unidade Educacional.

³ Existe oferta de Ensino Médio na rede federal no Instituto Federal de Santa Catarina e no Colégio de Aplicação da UFSC, além das escolas da iniciativa privada, porém a maior parte da oferta de vagas se encontra nas escolas estaduais, sendo que três grandes escolas concentram a maior parte desses estudantes: Escolas Jovens do Sul e do Norte da Ilha e Instituto Estadual de Educação, na região central.

⁴ Do latim *obstaculum*. Significado, conforme Dicio: Dicionário online de Português: 1. O que pode atrapalhar a progressão de algo ou de alguém/ 2. Aquilo que causa dificuldade ou impedimento; barreira. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/obstaculo/> Acesso em 19 de agosto de 2021.

⁵ Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/CNPq) e Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/CNPq).

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir do ano de 2018, o que possibilitou a realização de análises por meio de lentes sociológicas com o estudo de obras, principalmente, de Pierre Bourdieu (1930-2002). As contribuições da sociologia desenvolvida por esse autor desde os anos 1960 vêm influenciando diversos trabalhos no campo educacional até os dias atuais, por se tratar de uma teoria que se interessa pelas desigualdades escolares e sociais.

Pretendendo aprofundar a análise sobre a transição dos alunos de uma escola, consideramos fundamental eleger uma instituição que se inscreve na oferta de expansão do EM “Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição”, localizada na região sul da Ilha de Santa Catarina, Município de Florianópolis, conhecida como “Escola Jovem do Sul da Ilha”. Tivemos a intenção, no projeto de pesquisa, de trabalhar com duas escolas que ofertam o EM (Escola de Ensino Médio Jacó Anderle - Escola Jovem Norte da Ilha e Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição - Escola Jovem do Sul da Ilha), pelas características similares. A Escola Jovem Sul acolheu a proposta e a Escola Jovem Norte, por razões diversas e pelo contexto sanitário da pandemia da COVID 19⁶, não autorizou a coleta de dados. Isso exigiu uma nova delimitação do objeto fazendo com que esta pesquisa se tornasse um estudo de caso da Escola Jovem Sul.

Com isto, partimos de algumas questões principais, as quais a pesquisa buscará compreender: Como está o cenário do EM no Brasil, SC, Florianópolis e no bairro da escola pesquisada? Há convergências e divergências nas Resoluções da Rede Municipal de Florianópolis e Rede Estadual referente à avaliação do processo ensino-aprendizagem? Quais os obstáculos da transição do EF ao EM, especialmente dentro de um contexto de pandemia? Dos estudantes formados no EF de escolas da RME de Florianópolis entre os anos de 2018 e 2019 quantos estão estudando na Escola Jovem do Sul da Ilha? Qual o índice de reprovação do 1º ano do Ensino Médio entre os estudantes que concluíram o EF em escolas da RME de Florianópolis?

Para compreendermos tais questionamentos utilizaremos a metodologia de pesquisa qualitativa/quantitativa que será explicada adiante. O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e François Dubet (1946-) nos deram base para essa metodologia.

⁶ No final de dezembro de 2019, em Wuhan, China, foram identificados os primeiros casos de uma nova doença respiratória aguda, semelhante à pneumonia. O surto da doença espalhou-se rapidamente para outros países, atingindo milhões de pessoas e levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar a situação mundial como pandêmica no dia 11 de março de 2020. Diante da velocidade do contágio, com base na experiência da China e de outros países da Europa, a quarentena no Brasil foi estabelecida, gradualmente, seguindo recomendações da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde do Brasil (GALHARDI; FREIRE; SOUZA; FAGUNDES 2020, p. 4201). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>> Acesso em 20 de mar. 2021.

Importante destacar que esses referenciais serão pilares da nossa pesquisa, mas, também nos respaldaremos nas ideias de pesquisadores brasileiros, principalmente daqueles que se dedicaram a temáticas correlatas as nossas.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivo geral

Analisar os obstáculos escolares enfrentados pelos ingressantes no EM na transição da RME para Rede Estadual (RE) em Florianópolis.

Objetivos específicos

- a) Traçar um panorama a partir de dados que caracterizam o cenário do Ensino Médio no Brasil, Santa Catarina, Florianópolis e no bairro da escola pesquisada.
- b) Apresentar os dispositivos jurídicos com enfoque no EM, a saber: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2011, Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) nº 183 de 2013 e Portaria 189 de 09 de fevereiro de 2017 referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem.
- c) Situar a escola lócus da pesquisa a partir da localização, diagnóstico, estrutura, perfil da comunidade escolar, aspectos do Projeto Político Pedagógico pertinentes à pesquisa e organização curricular do Ensino Médio.
- d) Traçar um perfil dos estudantes do 1º ano do EM da escola Jovem Sul evidenciando os obstáculos enfrentados, principalmente no quesito da reprovação escolar e do contexto da pandemia.

OS CAMINHOS DA PESQUISA E A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou

uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO et al., 2002)

A escolha de um tema raramente é neutra, via de regra é um componente da experiência vivida pelo pesquisador, pelo fato de ser um primeiro passo à objetivação ou à “sociologia reflexiva” (PAUGAM, 2015). Sendo assim, a pesquisa sociológica tem como uma das principais características o olhar reflexivo do sociólogo sobre o objeto de estudo e a relação com o campo pesquisado. Nossa temática busca a relação com o trabalho do supervisor escolar e o campo da escola, com a finalidade de romper com o senso comum e de obter um olhar crítico sobre o mundo social.

Compreendemos que fazer pesquisa sociológica é um desafio, sobretudo quando se vem de uma formação acadêmica focada na prática e pautada na experiência profissional. Sobre a pesquisa sociológica, segundo Paugam (2015, p. 32):

Assumir uma pesquisa sociológica não é nada evidente. Nunca é fácil realizar um trabalho de distanciamento diante das prenoções e do senso comum. As questões de sociedade, da forma como são formuladas na vida social e na vida política, podem ser o horizonte e a finalidade da pesquisa sociológica, mas elas não são questões sociológicas enquanto não forem previamente desconstruídas e reconstruídas.

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), devemos usar de vigilância epistemológica⁷ para não cair nas facilidades do julgamento espontâneo, ou seja, precisamos a todo o momento pensar, como pesquisadores, a relação com nosso objeto, desconfiando dos métodos, da empiria, de nossas teorias.

De acordo com Meksenas (2002), quando lutamos por fazer pesquisa e fazer educação escolar aspirando a construção da democracia, devemos primeiramente lutar contra a hierarquização entre trabalho manual e intelectual, e contra o método único, a reforma única, os procedimentos únicos e, sobretudo, contra a pedagogia única.

Um desafio que exige ainda mais atenção quando se opta por uma pesquisa que se configura como qualitativa/quantitativa. Qualitativa, pois, por meio dela “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

Segundo Bardin (1977, p. 115),

⁷ A vigilância epistemológica aparece pela primeira vez na obra Profissão de Sociólogo (1968) como sendo a “construção controlada e consciente de seu distanciamento do real e de sua ação sobre o real” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002, p. 51).

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis.

A análise quantitativa obtém dados descritivos em torno de um método estatístico, tendo uma análise mais objetiva e exata, sendo útil nas fases de verificação das hipóteses (BARDIN, 1977). O desafio está, portanto, em colocar em diálogo dados quantitativos com dados qualitativos.

A esse estudo qualitativo, caracterizaremos nos termos de Sarmiento (2001, p.1), como estudo de caso:

[...] ainda que na escolha de investigações do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

A análise e a articulação dos dados coletados da escola Estadual referentes ao número de estudantes que são egressos da Rede Municipal de Florianópolis e de quantos reprovaram, e também dados sobre as escolas Municipais de Florianópolis em que eles concluíram o Ensino Fundamental, deram ao estudo o suporte quantitativo. Ao nos aproximarmos dos agentes sociais por meio dos questionários com os estudantes e da entrevista com a equipe gestora, tivemos o suporte qualitativo.

Dietrich, Loison e Roupnel (2015, p. 182) salientam as vantagens de utilizar o método qualitativo/quantitativo na pesquisa:

[...] a articulação entre método qualitativo e método quantitativo apresenta inúmeras vantagens e um interesse epistemológico garantido. [...] As duas abordagens são complementares e aportam um duplo esclarecimento ao objeto de pesquisa, permitindo compreender melhor a complexidade dos fenômenos estudados. O trabalho qualitativo ajuda a compreender o que se esconde por detrás das cifras, ao passo que o método quantitativo aclara os resultados obtidos graças às entrevistas e às observações.

Cabe destacar que vários autores inspiraram a nossa escolha metodológica. As análises foram ancoradas também nas contribuições teórico-metodológicas da sociologia de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002) da qual se destaca o “modo de pensar (relacional)”⁸. Buscaremos ainda respaldo no método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (1977, p.

⁸ O modo de pensar relacional é uma forma de abordagem teórico metodológica pautada por uma dialética reflexiva, portanto não se filia a uma única teoria. Por se tratar de um modo de pensar relacional, nenhuma categoria ou conceito pode ser lido isoladamente (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002).

38) quando indica que a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A pesquisa abrangeu também análise documental a respeito da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e da Portaria 189 de 09 de fevereiro de 2017 que regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. Analisamos também o Projeto Político Pedagógico da escola Estadual para identificar ações voltadas ao combate à evasão escolar. Coletamos dados na Secretaria de Estado da Educação acerca do número de alunos egressos das escolas da Rede Municipal nos anos de 2018 e 2019 e que se matricularam na escola da Rede Estadual Sul da Ilha. Aplicamos questionários *on-line* com estudantes do 1º ano do EM da escola matriculados no ano de 2020 e realizamos entrevista com a equipe gestora para obtermos alguns dados empíricos da escola envolvida.

O questionário *on-line* foi encaminhado no segundo semestre de 2020 para os estudantes do 1º ano do EM da escola jovem Sul e foi elaborado num contexto de crise sanitária com a pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-coV-2), onde as aulas se deram de forma remota. Do total de 443 estudantes, obtivemos 107 respostas. O questionário encaminhado, foi intitulado “Educação em tempos de pandemia- Como está ocorrendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?” e era composto de perguntas envolvendo o contexto pessoal dos estudantes, a realização das aulas remotas no período de isolamento social, a conclusão do EF, a participação dos pais na vida escolar e os desafios enfrentados por eles no EM principalmente durante o período de aulas e atividades remotas.

Algumas problemáticas e questionamentos foram respondidos mediante os dados coletados via questionário. Nesse sentido, conforme aponta Parizot (2015, p. 85):

[...] o interesse principal da pesquisa por questionário é o de reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos – a representatividade desta amostra autorizando inferir a um conjunto da população de estudo (cf. o cap. de Jean-Marie Firdion e Marion Selz) os resultados obtidos junto aos pesquisados. O objetivo de tais pesquisas pode ser o de medir a frequência de características (situações, comportamentos, opiniões ou atitudes) em uma população dada, mas em ciências humanas e sociais ele visa principalmente a analisar as relações entre estas características.

Utilizamos o formato de questões fechadas, demandando escolhas aos sujeitos dentre as opções predefinidas, e também questões abertas, deixando-os responderem livremente.

Para a adoção desse procedimento, consideramos que:

A execução de uma pesquisa por questionário é às vezes percebida como um momento prévio à pesquisa sociológica. Ela na realidade é uma de suas fases essencial. De um ponto de vista metodológico, ela o é com certeza, já que a qualidade das informações colhidas se decide por ocasião de cada uma das etapas da pesquisa. Mas igualmente e, sobretudo, ela o é de um ponto de vista científico, à medida que estas informações são fruto de um processo de construção, mais ou menos objetivado. Os dados colhidos efetivamente sempre refletem um único aspecto da realidade social estudada (PARIZOT, 2015, p. 100).

As questões abertas apresentadas no questionário foram de fundamental importância para evidenciar o que está implícito nas respostas. Conforme aponta Paugam (2015), o trabalho sociológico passa pela enigmatização de tudo aquilo que parece evidente, ou seja, tornar-se sociólogo é ousar colocar questões impertinentes, mostrar o que está em jogo por detrás da cena, desvelar a realidade escondida dos fenômenos sociais.

As respostas às questões abertas foram analisadas por meio do software IRaMuTeQ⁹, que permite fazer análises estatísticas de corpus textuais e de tabelas indivíduos/palavras, permitindo assim um viés quantitativo para dados qualitativos.

Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com o gestor da escola Jovem Sul da Ilha, tendo em vista que permite respostas livres e espontâneas do informante em torno do foco principal proposto pelo pesquisador (TRIVIÑOS, 1987). Com a entrevista tínhamos o objetivo de aprofundar algumas questões sobre a transição dos ingressantes no EM. Por meio dos questionários e da entrevista prevíamos identificar os obstáculos escolares postos aos estudantes na transição do EF para EM.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos, acrescido da introdução que apresenta os caminhos percorridos para que a pesquisa fosse desenvolvida, considerando os seguintes elementos: contextualização da temática, justificativa e relevância do estudo, questionamentos orientadores, objetivos da pesquisa, construção metodológica e conceitos centrais da pesquisa.

No capítulo 1, “Cenário do Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e em Florianópolis”, oferecemos um panorama geral sobre a transição escolar dos ingressantes do EM tendo como base um levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁹ O IRaMuTeQ é um software licenciado que permite fazer análises estatísticas sobre corpora textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras (LOUBÈRE; RATINAUD, 2014 apud CAMARGO; JUSTO, 2018). Ele ancora-se no Software R (www.r-project.org) (AQUINO, 2014, apud CAMARGO; JUSTO, 2018) e na linguagem python (www.python.org). Para mais informações: www.iramuteq.org. Acesso em: 07 jan. 2021.

(IBGE) sobre o número total de habitantes na faixa etária de 15 a 17 anos no Brasil, Santa Catarina e Florianópolis e nos bairros do Sul da Ilha em Florianópolis. Coletamos também dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) concernentes ao Censo escolar da Educação Básica e Censo escolar da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) a respeito do número total de matrículas no 1º ano do EM entre os anos de 2019 e 2020 em instituições Federais, Estaduais, Municipais e Privadas. Expusemos também a produção científica sobre a temática com a finalidade de situar o leitor sobre a revisão de literatura realizada no Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2010 a 2019.

Em “O percurso formativo na Educação Básica e o Ensino Médio Público no Brasil a partir dos dispositivos jurídicos”, capítulo 2, procuramos demonstrar dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do ano de 2019 e 2020 sobre as distorções idade/ano no Brasil. Posteriormente, para dar enfoque à última etapa da Educação Básica, abordamos os documentos que fazem menção às políticas de democratização da educação nos aspectos jurídicos da Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Em “Situar a escola lócus da pesquisa”, capítulo 3, apresentamos a escola de Ensino Médio, lócus do nosso estudo, considerando os aspectos de sua constituição histórica, localização, diagnóstico e perfil escolar, estrutura, Projeto Político Pedagógico e dados gerais que caracterizam a situação em termos de número desde alunos, repetência e evasão. Em seguida, apresentamos as Resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2011 e do Estado de Santa Catarina (CEE) nº 183/2013 com enfoque nos aspectos pertinentes ao nosso estudo.

Em “Os obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição escolar”, capítulo 4, foram desenvolvidos os conceitos centrais da pesquisa em articulação com a análise dos questionários dos estudantes respondentes e da entrevista com a equipe gestora, além da coleta de dados na escola. Abordamos também as matrículas no 1º ano do EM na escola Jovem Sul de Florianópolis entre os anos de 2019 e 2020, dando destaque às esferas em que foram concluídos o Ensino Fundamental, em quais escolas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, o percentual de aprovação e reprovação no 1º ano do Ensino Médio e o número de vezes que ocorreu a reprovação escolar.

Nas considerações finais apresentamos as discussões do EM no Brasil e a pertinência de nosso estudo para as questões que interferem nas etapas de transição do percurso escolar dos jovens. Fizemos uma retomada do que foi proposto inicialmente e o que conseguimos

efetivamente construir no processo de pesquisa. Além disso, indicamos as possíveis contribuições da pesquisa e questionamentos para as futuras pesquisas na área.

1 A IMERSÃO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES NOS ANOS DE 2010 A 2019 E OS CONCEITOS TEÓRICO METODOLÓGICOS ABORDADOS

O pesquisador só pode chegar depois da festa, quando os lampiões foram apagados e os cavaletes retirados, e com um produto que não tem mais nenhum dos charmes do *impromptu*. Construído por sobre as questões surgidas da imediatidade do acontecimento, enigmas mais que problemas, apelando a posicionamentos totais e definitivos mais do que a análises necessariamente parciais e revisáveis, o protocolo científico não tem a bela clareza do discurso do bom senso para aquele a quem não é difícil ser simples uma vez que ele sempre começa por simplificar. (BOURDIEU, 2011, p. 208).

Na expectativa de trazer o tema para a discussão da experiência científica, e de contribuir para os estudos que abrangem a educação básica, foi realizado um levantamento para conhecer o que tem sido pesquisado pelas universidades brasileiras, buscando aproximações com nossa área de interesse, a Educação. Essa etapa inicial de nossa pesquisa possibilitou investigar um dos marcadores da avaliação que pode ocasionar o fracasso escolar dos ingressantes do EM: a evasão¹⁰.

Realizamos um levantamento no Portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹ entre os anos de 2010 a 2019 para tomar contato com as pesquisas que foram realizadas, bem como, de refinar o nosso objeto de pesquisa. Nos respaldamos nos escritos de Régine Sirota (2001) em seu texto intitulado Nota de Síntese, em que faz uma análise de como vem ocorrendo o processo de levantamento bibliográfico na França.

Na área da sociologia da educação houve a contribuição de Jean Hassenforder e Jean-Claude Forquin que analisaram o surgimento e as possibilidades de uma prática científica que ficou conhecida como “nota de síntese¹²”.

Para compreender como a “nota de síntese” foi colocada em prática na França, a autora se pauta nas palavras de Forquin (1996) que compara a nota de síntese e a cartografia ou o mapa, ao escrever que ao se deslocar do seu território familiar, o viajante necessita de um mapa. Levando a analogia para um plano de metrô e referenciando Pierre Bourdieu (2006) em seu artigo “A ilusão biográfica”, no qual há um alerta em relação a esse tipo de trabalho biográfico, nunca

¹⁰ Houve um redirecionamento da pesquisa e, por isso, a temática da evasão ficou mais em evidência nessa parte do estudo. No decorrer da pesquisa optou-se por ampliar as lentes interpretativas e desenvolver a pesquisa analisando os obstáculos enfrentados pelos estudantes na passagem de uma rede à outra e que pode culminar, no fracasso escolar e, por consequência, na evasão escolar.

¹¹ A sigla CAPES será mencionada para referenciar o Banco de Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 05 de jun. de 2020.

¹² Essa expressão é apresentada por Sirota (2001) em texto ainda não traduzido ao português, por isso aqui se utilizou uma tradução livre.

podendo esquecer o mapa, o plano de metrô sobre o qual se desenham as trajetórias biográficas. (SIROTA, 2001).

Com isto, nós consideramos que “as notas de síntese”:

[...] representam, de certa maneira, uma rede metropolitana com suas linhas, suas múltiplas estações, seus cruzamentos, seus pontos de correspondência, suas paradas, suas mudanças de trilho, suas esperas, seus bilhetes de entrada, seus controles de identidade, seus pontos de partida, seus términos (SIROTA, 2001, p. 7).

A “nota de síntese” representa um grande marco e renovação no campo da Sociologia da Educação. Na sequência trataremos a “nota de síntese” com um levantamento das pesquisas que foram efetivadas no Brasil nos anos de 2010 a 2019 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Tendo como suporte os princípios da Nota de Síntese, realizamos a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Obtivemos um primeiro ensaio com os descritores: “EEM Jacó Anderle”; “EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição”, “Florianópolis” “Santa Catarina”, utilizando o filtro: dissertações e teses, Grande Área: Ciências Humanas, Área de conhecimento: Educação, mas não houve trabalhos correlatos a nossa temática. Em seguida utilizamos os descritores: “Ensino Fundamental”, “Ensino Médio”, “Santa Catarina”, utilizando o filtro: dissertações e teses, Grande Área: Ciências Humanas, Área Conhecimento: educação, e também não houve trabalhos que correspondiam à temática. Persistimos com outros descritores: “evasão no ensino médio”, “reprovação no ensino médio”, “políticas de avaliação”, “Florianópolis”, “Santa Catarina”, utilizando o filtro: dissertações e teses, Grande Área: Ciências Humanas, Área Conhecimento: educação, mas o resultado novamente não foi promissor. Então utilizamos, sem filtros, os seguintes descritores: “políticas de avaliação do ensino fundamental”, “políticas de avaliação do ensino médio”, “evasão escolar”, tentando chegar, ainda que indiretamente, ao nosso tema, que tem o enfoque de analisar os obstáculos enfrentados pelos ingressantes no EM na transição da Rede Municipal para Estadual em Florianópolis. Em seguida selecionamos o ano de 2010¹³ até o ano de 2019 (por este levantamento ter sido realizado no primeiro semestre de 2020), teses e dissertações, e obtivemos um total de 558 (quinhentos e cinquenta e oito) trabalhos realizados no Brasil. No entanto, apenas 15 teses/ dissertações possuíam aproximação com a pesquisa, sendo destas 2 teses e 13 dissertações publicadas, a partir dos descritores especificados acima. O acesso foi realizado em 05 de março de 2020.

¹³ Por se tratar da implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, que teve o prazo de implantação pelos sistemas escolares até o ano de 2010.

Procuramos dividir as pesquisas que possuíam aproximação com a temática da evasão no EM e posteriormente elaboramos tabelas especificando o nível das pesquisas: dissertações e teses, em que ano que foram publicadas, em quais áreas e regiões do Brasil, qual seu conteúdo, tema e Instituição de Ensino Superior (IES) estavam vinculadas.

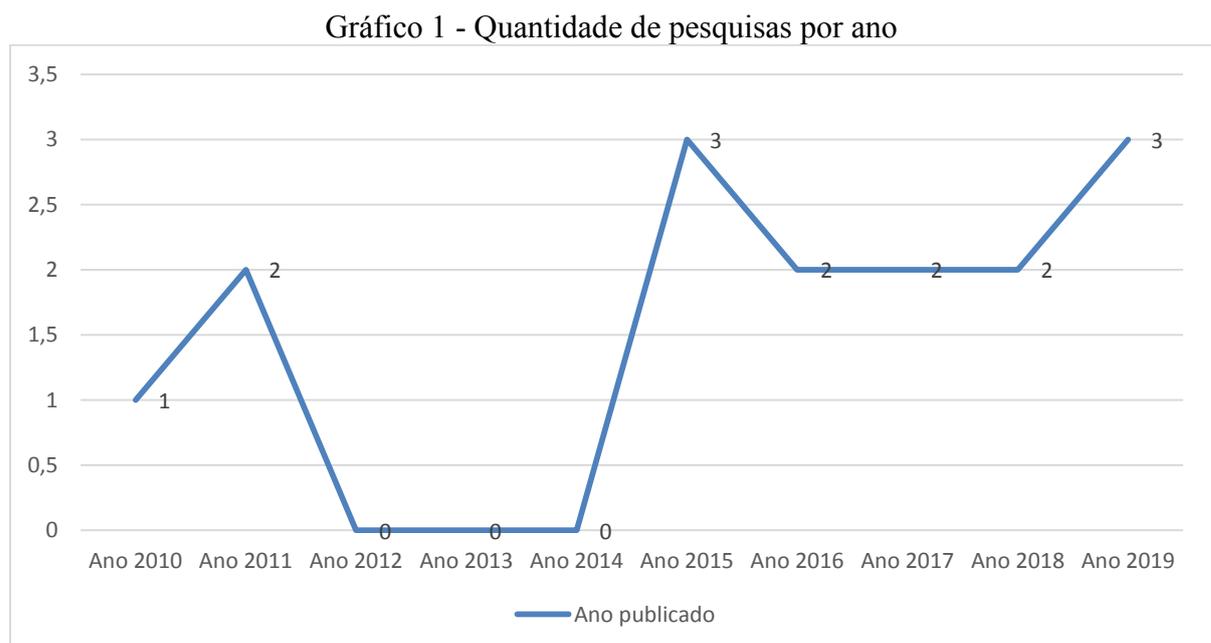
1.1 PESQUISAS QUE POSSUEM APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA “EVASÃO NO ENSINO MÉDIO”

Encontramos quinze (15) pesquisas que traziam a temática “evasão no Ensino Médio”. Destas, 13 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado.

Em seguida, foi feito o levantamento dos dados sobre todas as pesquisas encontradas com o objetivo de conhecê-las. Realizamos a leitura dos títulos, autores e orientadores, as instituições de ensino a que estavam vinculadas, as áreas do conhecimento e os resumos. Posteriormente nos propusemos a analisar a quantidade de trabalhos defendidos.

1.1.1 Período de realização das pesquisas

Inserimos na busca no portal da CAPES um filtro entre os anos de 2010 a 2019 a fim de obter o número de pesquisas defendidas por ano, conforme apresentadas no gráfico 1.



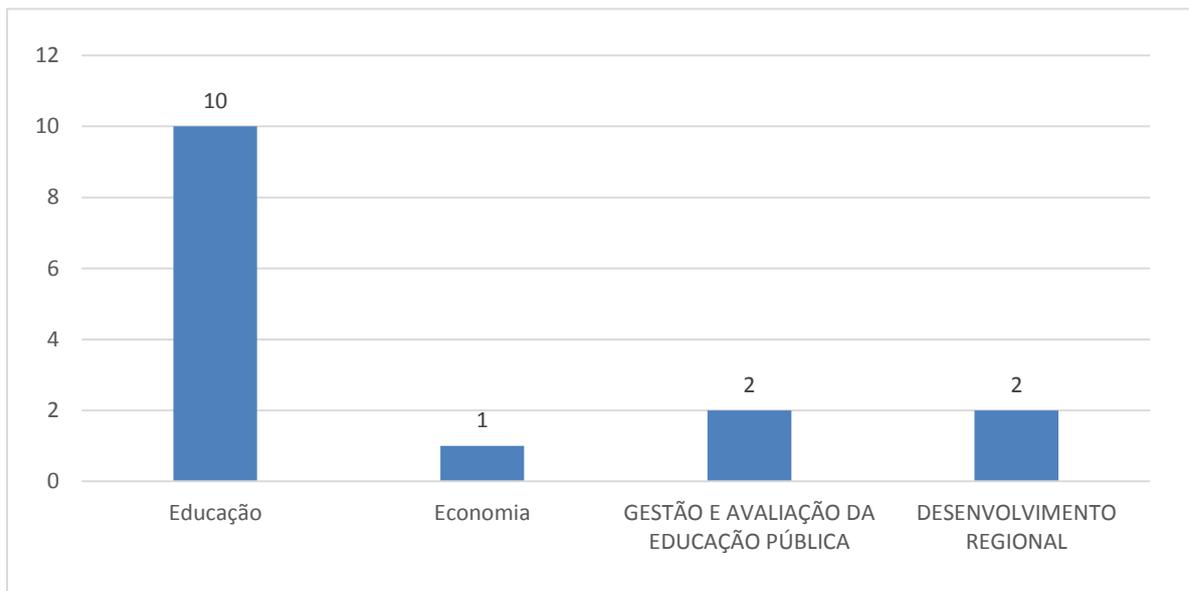
Fonte: CAPES (Março, 2020). Elaborado pela autora.

Ao analisar as pesquisas, pudemos constatar que entre os anos de 2012 e 2014 não houve publicações com os descritores “políticas de avaliação do ensino fundamental”; “políticas de avaliação do ensino médio”; “evasão escolar”. Houve um maior número de publicações no ano de 2015. Entre os anos de 2016 e 2018 ocorreu uma estabilidade nas publicações, aumentando consideravelmente no ano de 2019.

1.1.2 As áreas em que foram realizadas as pesquisas

No que se refere às pesquisas que possuíam proximidade com a temática “evasão no Ensino Médio”, encontramos quatro áreas distintas, conforme podemos conferir no gráfico 2. São elas: Educação, com dez (10) trabalhos; Desenvolvimento Regional com dois (02) trabalhos; Economia com um (01) trabalho e Gestão e avaliação da educação pública com dois (02) trabalhos.

Gráfico 2 - Número de pesquisas por áreas do conhecimento e subáreas



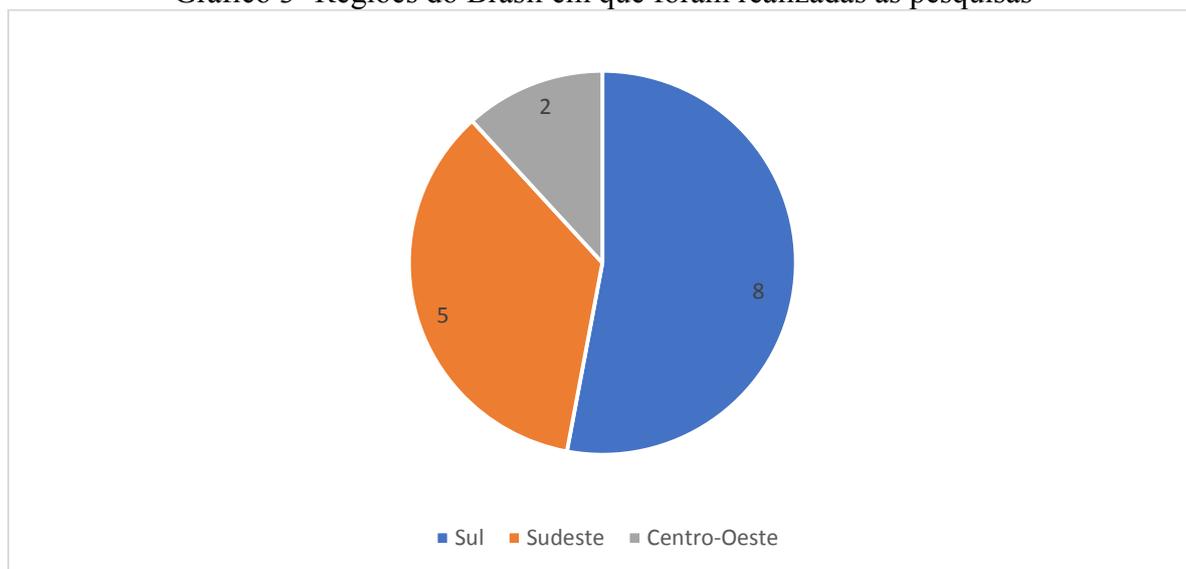
Fonte: CAPES (Março 2020). Elaborado pela autora.

1.1.3 Regiões do Brasil em que foram realizadas as pesquisas

Encontramos 08 pesquisas da Região Sul¹⁴, 05 da Região Sudeste e 02 da Região Centro-Oeste. Não foram encontradas pesquisas na região Norte e Nordeste, como ilustra o gráfico 3.

¹⁴ Conforme aponta os dados do Sistema de Informações Georreferenciadas do Portal da CAPES no que diz respeito a Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado, dados do ano de 2018, o Brasil possui 4.291

Gráfico 3- Regiões do Brasil em que foram realizadas as pesquisas



Fonte: CAPES (Março 2020). Elaborado pela autora

1.1.4 Os conteúdos/temas das pesquisas

Referente aos conteúdos e temas de realização das pesquisas, verificamos um número maior que abordava a “evasão escolar no Ensino Médio”. As demais retratavam a atuação da equipe gestora em torno da evasão escolar e o fracasso escolar no EM, conforme gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 - Os conteúdos/temas de realizações das pesquisas



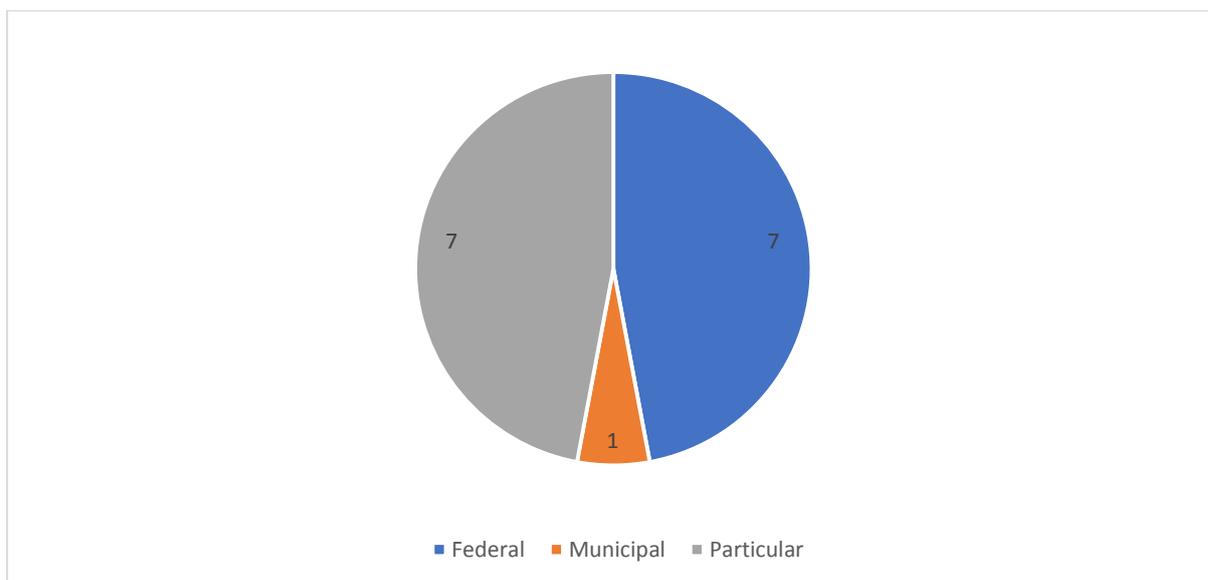
Fonte: CAPES (Março 2020). Elaborado pela autora.

Programas de Pós-graduação. A Região Sudeste é a que possui maior número de Programas de Pós-Graduação com 1.915, seguida da Região Sul com 926 e da Região Nordeste com 863. A região Centro-Oeste possui um dos menores números de Programas com 350, perdendo apenas para a Região Norte com 237. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>. Acesso em 06 jul. de 2020. Podemos compreender que a desigualdade distributiva em relação a oferta explica esse fenômeno que é recorrente em todo o Brasil.

1.1.5 Instituições de ensino Superior (IES) em que foram realizadas as pesquisas

Ao catalogar os quinze trabalhos, obtivemos um número diverso de instituições em que foram realizadas as pesquisas, conforme podemos verificar no gráfico 5. Alcançamos um número de oito (08) pesquisas vinculadas às Universidades Públicas, sendo sete (7) de Instituições Federais e uma (01) de Instituição Municipal. As demais sete (7) pesquisas são vinculadas a Universidades Comunitárias e Particulares.

Gráfico 5 - Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram realizadas as pesquisas



Fonte: CAPES (Março 2020). Elaborado pela autora.

1.1.6 Pesquisas que possuíam aproximação com a temática da evasão no Ensino Médio entre 2010 e 2019 - por ordem cronológica

Após catalogar as pesquisas que possuíam aproximação com a temática da evasão no Ensino Médio (EM) entre 2010 e 2019, dividimos em ordem cronológica conforme observa-se na tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisas que possuíam relevância com a temática da evasão no Ensino Médio entre 2010 e 2019

Ano	Nível/Área	Título	IES	Autor(a)	Palavras-chave
2010	Mestrado em Educação	Os estudantes do arquivo morto	UFSM	Luciana Vigil Ferrão	Evasão escolar. Espaço-tempo escolar. Currículo e Ensino Médio
2011	Mestrado em Educação	A evasão escolar no ensino médio na visão da escola Estadual Santa Catarina de Caxias do Sul – RS	Centro Universidade La Salle	Alexandra Cemin	Ensino de matemática. Evasão escolar. Educação cidadã
2011	Mestrado em Educação	Evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio: Desafios e superações - o caso de Joaçaba, SC	UNOESC	Douglas Branco de Camargo	Ensino Médio. Evasão Escolar. Juventude
2015	Mestrado em Educação	Evasão escolar no Ensino Médio: o caso de uma escola estadual do Município de Santa Cruz do Sul - RS	UNISC	Marco Aurelio da Silva	Ensino médio. Evasão escolar. Trabalho e Contradições
2015	Mestrado em Desenvolvimento Regional	Evasão escolar no Ensino Médio do colégio estadual São Geraldo no Município de Santa Terezinha de Goiás-GO (2011-2013)	UNIALFA	Antonia Jorgeane Silva Ramos	Evasão Escolar. Escola Pública. Educação. Ensino Médio
2015	Mestrado Profissional em Educação	Contribuições para a superação do fracasso escolar: uma proposta de ação interventiva na Rede Estadual do RS	UNIPAMPA	Carmem Maria Soares Bueno	Retenção. Evasão. Fracasso escolar
2016	Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas	Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no Município de Franca/SP	UNESP	Helton Luis da Silva	Evasão Escolar. Currículo do Estado de São Paulo. Ensino Médio. Educação. Democracia

Continua

Ano	Nível/Área	Título	IES	Autor(a)	Palavras-chave
2016	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Atuação da equipe gestora das escolas de Ensino Médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do Município de Itacoatiara-AM	UFJF	Maria guiomacy da Silva de Aquino	Ensino Médio. Evasão Escolar. Equipe Gestora
2017	Doutorado em Educação	Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares	UFU	Bernarda Elane Madureira Lopes	Ensino Médio. Evasão escolar. Alunos evadidos. Professores
2017	Mestrado em Educação	Alteridade e natalidade: uma possível resposta aos desafios da evasão escolar	UNOESC	Paulo Cesar Munhoz Torres	Evasão Escolar. Alteridade Natalidade. Aprendizagem
2018	Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional	Desempenho e evasão escolar: uma análise do Ensino Médio da Rede Estadual de ensino de Goiânia, a partir das ações da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás	UNIALFA	Danyelle Christina de Brito Chaves	Ensino Médio. Desempenho. Evasão escolar. Seduce.
2018	Doutorado em Economia	Análises econométricas sobre a permanência dos alunos do Ensino Médio da Rede pública Catarinense	UFSC	Max Cardoso de Resende	Educação. Ensino Médio. Modelos probabilísticos bivariados. Modelo de seleção de Heckman.
2019	Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional	Evasão escolar no Ensino Médio: desafios para a gestão escolar	USCS	Cleidson Pereira Gonçalves	Formação de gestores. Gestão da educação. Diretor de escola. Evasão escolar. Ensino médio.

Continuação

Ano	Nível/Área	Título	IES	Autor(a)	Palavras-chave
2019	Mestrado em Educação	Desigualdade social e educação: considerações sobre o Ensino Médio no Município de Adrianópolis – PR (1964-2017)	Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba	Jose Roberto Pereira de Paula	Ensino Médio. Evasão Escolar. Desigualdade Social.
2019	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Evasão no Ensino Médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais	UFJF	Brisa Bela Alves Nascimento Chaves	Distorção idade/série. Evasão.

Conclusão

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso em Março de 2020. Elaborado pela autora.

1.2 PESQUISAS QUE CONTRIBUEM PARA AS “NOTAS DE SÍNTESE”

Autores que dialogam com a temática evasão escolar no EM: Cemin (2011), Torres (2017), Silva (2015), Ramos (2015), Camargo (2011), Silva (2016), Gonçalves (2019), Chaves (2018), Paula (2019), Resende (2018), Aquino (2016), Ferrão (2010), Bueno (2015), Chaves (2019), Lopes (2017).

Ao realizar a leitura das pesquisas, observamos que alguns autores trouxeram a perspectiva das políticas educacionais no que tange à evasão escolar e outros evidenciaram outros motivos, tais como: notas baixas, desistência, faltas, doenças, drogas, questões socioeconômicas, culturais e geográficas. Por isso, dividimos em dois eixos: os trabalhos que consideram o impacto das políticas educacionais para a evasão escolar e os que não trazem essa perspectiva.

Destaca-se que desses autores, apenas nove se aproximaram da nossa temática, ficando no eixo dos trabalhos que não trazem a perspectiva das políticas públicas para evasão escolar.

As contribuições dessas pesquisas ultrapassam as reflexões acerca da temática da evasão escolar. As pesquisas mencionadas nos auxiliam a compreender a importância do nosso objeto de estudo, o que ainda precisa ser pesquisado e quais são as lacunas que ainda persistem no que se refere “aos obstáculos enfrentados pelos ingressantes no Ensino Médio na transição na Rede Municipal para Estadual em Florianópolis”. Entendemos que os obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição de redes podem culminar no fracasso escolar e, por consequência, resultar

na evasão escolar. Com isso, faz-se necessário o estudo de quais são esses obstáculos para que estratégias sejam mobilizadas no sentido de garantir que esses estudantes tenham sucesso escolar.

1.2.1 Trabalhos que trazem a perspectiva das políticas educacionais para evasão escolar

Ao realizar uma leitura mais minuciosa das pesquisas, podemos considerar que há autores que trouxeram o enfoque das políticas educacionais para tratar da evasão escolar. São eles: Silva (2015); Camargo (2011); Chaves (2018); Paula (2019); Resende (2018); Lopes (2017).

Silva (2015), analisa as causas da evasão escolar no EM em uma escola pública localizada na cidade de Santa Cruz do Sul, RS, trazendo alguns questionamentos a respeito da evasão, pela visão do corpo docente da escola, gestores e professores. Ele aponta que há contradições entre o que é proclamado e o que é preconizado nas leis nacionais no que se refere ao “acesso e permanência na escola” e a realidade da sala de aula, como por exemplo: a falta de apoio familiar, a expectativa imposta pelo capitalismo, a condição econômica, a concepção ideológica da escola, a violência e o poder dos agentes escolares sobre os jovens trabalhadores estudantes. O autor constata ainda que há uma disparidade ideológica do sistema educacional interiorizada num fenômeno político macrossocial, que, na sua essência, desencadeia a reprovação, o fracasso, o abandono e a evasão escolar, desenvolvendo uma cultura ideológica de massa falida do ponto de vista da escolarização popular.

Camargo (2011) investigou as ações no âmbito político e pedagógico relacionadas à evasão escolar de estudantes no 1ª ano do EM entre os anos de 2007 a 2009 no Município de Joaçaba em Santa Catarina. Ele aborda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/96 confere uma nova identidade ao EM, na medida em que o integra à Educação Básica. Camargo (2011) compreende que deve haver investimentos públicos para efetivação de um EM que priorize as atividades intelectuais atreladas à produção da cultura, ciência e tecnologia, visando à construção da cidadania participativa e à preparação para o mundo do trabalho. Para o autor, a mudança relacionada à evasão nesse nível de ensino seria oferecer aos jovens um ensino que aplique o conhecimento erudito em experiências concretas e vivências experienciadas pelos jovens. A investigação realizada pelo autor trouxe a voz dos sujeitos que ressaltaram a necessidade de o EM definir uma concepção que valorize os contextos de onde os jovens são oriundos e nesta perspectiva trabalhe no desenvolvimento humano e na preparação para o mundo do trabalho. Camargo (2011) também constata que os jovens necessitam de atenção, incentivos e ensino atraente e de qualidade, para que a desistência dos estudos não ocorra em função da

necessidade do exercício das atividades laborais. O autor aborda ainda que a atenção destinada ao emprego acarreta baixa frequência na escola, refletindo em altos índices de faltas, baixo rendimento escolar expresso nas notas baixas e, conseqüentemente, o desestímulo, ocorre a evasão. Com isto, para o autor, o EM deve ser considerado como um nível de ensino que vise à formação de um jovem polivalente na contemporaneidade, em torno de condições reais de uma política educacional voltada ao acesso universal, permanência e qualidade do ensino, se traduzindo pela democratização da escola pública.

Chaves (2018) investiga o desempenho e a evasão escolar dos alunos da Rede Estadual de ensino do Município de Goiânia, no período de 2011 a 2015, bem como, as ações implantadas pelo SEDUCE (Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte) no EM que possui como objetivo a melhoria do desempenho e diminuição da evasão escolar. O autor aborda que as percepções dos gestores a respeito das ações desenvolvidas pelo SEDUCE foram a necessidade de mais planejamento, de gestão mais ativa, maior acompanhamento das escolas, mais investimentos em formação, e a necessidade de preocupação com a qualidade do ensino e com a presença frequente da família no ambiente escolar. Chaves (2018) compreende que as políticas públicas, como a aplicação de Bolsas, projetos escolares e, também, com a comunidade para o enfrentamento de questões, como fome, violência urbana, drogas, sexualidade, trabalho infantil, entre outros, são de suma importância para uma maior universalização de acesso ao ensino. Outro aspecto elencado refere-se aos investimentos de transporte nas zonas urbanas e rurais. Nas zonas urbanas, auxiliando muitos estudantes para o deslocamento até a escola, e nas zonas rurais, permitindo que os estudantes nas áreas mais afastadas sejam matriculados e frequentem a escola.

Segundo Chaves (2018, p. 120):

É fundamental que haja maiores intervenções do Poder Público e também das comunidades, da família e da própria gestão escolar, no sentido de desenvolver ações mais eficazes de combate à evasão e tornar a escola um ambiente mais agradável e atrativo, vislumbrando o crescimento do desempenho dos alunos e robustez do sistema educacional.

Paula (2019) ao realizar uma pesquisa no Município de Adrianópolis (PR), verificou que vários estudos demonstram que é no EM que ocorre o maior número de desistências e evasão escolar, e que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2017), há um alto percentual (cerca de 51%) de brasileiros que não concluíram essa etapa educacional.

Resende (2018) ao realizar uma pesquisa sobre a permanência dos alunos no EM da Rede pública Catarinense (SC) diz que o questionamento do que leva um adolescente a abandonar os estudos ao longo do EM deveria ser questão crucial para formuladores de políticas que

pretendam lançar um novo desenho de política pública, ou para pais e professores que precisam agir para evitar essa decisão. O autor verificou forte evidência de que a situação de aprovação/reprovação é uma função de inúmeros elementos, intra e extraescolar e aborda que a não permanência na escola está, sobretudo, relacionada à situação de reprovação, o que seria um argumento a favor de políticas de progressão continuada.

Lopes (2017) defende que os fatores que contribuíram para a evasão escolar no EM Regular noturno em uma escola em Uberlândia (MG), possuem estreita ligação entre o universo escolar e o contexto social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais. Para a autora, os aspectos macrossociais estão ligados ao trabalho, gravidez precoce, e os microssociais ligados a organização curricular, metodologia, estrutura física das escolas e ambas à precarização do trabalho docente. Esses fatores refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira. Outro aspecto relevante que a autora levantou e que novamente possui destaque frente às pesquisas é a percepção dos professores associando a evasão com a necessidade de trabalhar. Lopes (2017) ressalta que faltam políticas públicas educacionais eficazes que tenham como principal objetivo a valorização da condição juvenil e que contribuam para a permanência dos alunos na escola.

1.2.2 Trabalhos que não trazem a perspectiva das políticas públicas para a evasão escolar

Há autores que não enfocaram nas políticas públicas para tratar da evasão escolar. Destacando outros fatores tais como: notas baixas, desistência, faltas, drogas, a não conciliação do trabalho com os estudos, o distanciamento do Ensino Médio na vida dos jovens, problemas de distorção, reprovação e dificuldades de aprendizagem. São eles: Cemin (2011); Torres (2017); Ramos (2015); Silva (2016); Gonçalves (2019); Aquino (2016); Ferrão (2010); Bueno (2015); Chaves (2019);

Cemin (2011) realizou um estudo referente aos alunos da 1ª série do EM noturno de uma escola estadual localizada em Caxias do Sul (RS), com a intenção de compreender os motivos que os levavam a desistir da escola. Dentre eles estão as notas baixas, a desistência, as faltas, doenças e com uma taxa pequena, as drogas. A autora não apresenta um viés das políticas públicas, mas aponta que a quantidade de alunos repetentes no EM marca as trajetórias de abandono e retorno reiterativos.

Torres (2017) realiza a pesquisa no Município de Santa Cecília (SC) e trabalha o tema Alteridade e Natalidade (conceito utilizado pelos autores Emmanuel Lévinas (1980, 1993, 2004) e Hannah Arendt (1972, 2005, 2015) como uma possível resposta aos desafios da evasão escolar,

entendendo a escola como um lugar de acolhimento e de aprendizagem formativa e humana. O autor faz diversos questionamentos em torno da permanência dos estudantes na escola e ressalta que esses dois conceitos assumem um caráter importante nos processos educativos, superando a pedagogia tradicional onde não há o diálogo. Segundo Torres (2017, p. 74):

Uma pedagogia que esteja alicerçada na Alteridade e Natalidade torna-se uma pedagogia não apenas baseada em conteúdos prontos ou predeterminados, mas uma pedagogia aberta a possibilidades diversas, onde ela é capaz de transcender, pois assume a responsabilidade pelo outro, caso contrário, esta pedagogia estaria negando a própria humanidade e contribuindo assim para o problema da evasão escolar.

Ramos (2015) realizou um estudo de caso no Município de Santa Terezinha (GO) para compreender as principais causas da evasão escolar no EM de uma escola estadual. Ele estudou a educação no Brasil do período colonial aos dias atuais e constatou que o principal motivo que levou a evasão escolar na escola pesquisada foi a não conciliação da jornada de trabalho com os estudos.

Silva (2016) buscou averiguar os problemas que permeiam a evasão escolar no EM de um Município no Estado de São Paulo, pelo olhar do alunado em relação ao processo educacional no qual está inserido (currículo do Estado de São Paulo). A pesquisa apurou a relação entre escola/aluno/trabalho e demonstrou as expectativas de jovens que olharam para o EM com grande interesse, mas, demonstraram uma série de dimensões educacionais, bem como, a vulnerabilidade metodológica, o descompromisso com aspectos educacionais que projetam aspirações por um plano de futuro, o cansaço pessoal referente às exigências físicas e psicológicas no trabalho, entre outros (SILVA, 2016).

Um aspecto relevante que o autor identificou foi em relação à atividade laboral, que tanto como complemento da renda familiar e/ou como garantia de renda pessoal (independência pessoal, aceitação e respeito dos familiares) são motivos relevantes e decisivos à evasão escolar. Além desse fator, foram elencados outros como causas efetivas à evasão, como por exemplo as más companhias, gravidez, drogas, o desinteresse familiar atrelado a outros fatores correlacionados, a repetência, a relação com o mundo do trabalho, o impedimento nas agendas e discussões escolares, etc. (SILVA, 2016).

Gonçalves (2019) aborda que a evasão representa um grande desafio para a gestão escolar, pois, perpassa por inúmeras causas, desde as questões socioeconômicas, culturais e geográficas, como também fatores didático-pedagógicos. O autor constata que as ações propostas pelas instituições de ensino com a finalidade de minimizar a evasão escolar, têm-se mostrado mais efetivas que quaisquer programas governamentais. Portanto, ele buscou a análise e discussão das ações do Plano de Gestão das escolas pesquisadas no Município de São Paulo (SP),

assim como buscamos fazer nesta pesquisa. O autor elencou que os principais motivos para a evasão escolar eram o ingresso no mercado de trabalho por vontade própria do aluno ou por necessidade de auxiliar na subsistência familiar, a falta de motivação do aluno dado à infraestrutura da escola; ausência de aulas diversificadas, as salas com mínimo conforto e protagonismo do professor e/ou da família. Diante disto, foi realizado um “Produto educacional”, denominado “Planejamento estratégico em prol da diminuição da evasão escolar” para promoção de melhorias quanto à redução do abandono escolar. O objetivo foi instrumentalizar por meio do Planejamento estratégico, não somente a diminuição da evasão escolar, mas novos caminhos para o processo de aprendizado. Para o autor, o gestor desempenha um papel fundamental nesse processo, no qual articula e fomenta os agentes educacionais no combate da evasão escolar, visto que o processo preconiza estabelecer objetivos, planejar melhorias e administrar de forma estratégica o contexto escolar que permeia a evasão do EM.

Com isto, o material instrucional, denominado acima, perfaz uma proposição da influência positiva que o gestor escolar desempenha no contexto escolar, prevenindo e diminuindo a evasão escolar, e também delineando ações para o alcance de melhores índices de qualidade do ensino aprendizagem dos jovens alunos (GONÇALVES, 2019, p. 178).

Na mesma perspectiva da gestão escolar, Aquino (2016) ao realizar pesquisa no Município de Itacoatiara (AM), diz que a escola precisa assumir a sua responsabilidade sobre o que realmente tem feito para manter o aluno nela, pois, os problemas de distorção, reprovação e as dificuldades de aprendizagem do aluno têm contribuído para que ocorra a evasão. Segundo o autor:

É certo que sempre vão existir situações externas que vão influenciar na vida do aluno, mas a escola tem que assumir que, em alguns momentos, contribui para o fracasso do aluno e tem que refletir sobre as fragilidades institucionais expostas pelos alunos evadidos. Uma dessas fragilidades está relacionada às individualidades e às condições de aprendizagem dos alunos (AQUINO, 2016, p. 90).

O autor acredita que a distorção idade-série precisa ser combatida no EF, a fim de que o aluno possa chegar ao EM na idade prevista. Para isto compreende que é importante viabilizar mudanças no próprio perfil da equipe gestora, sensibilizando os professores e demais membros da escola para que todos contribuam ativamente no desafio de manter o aluno na escola até que seja concluída a educação básica.

Ferrão (2010), buscando compreender as causas da evasão escolar em Santa Maria (RS) aborda que para superá-la é necessário problematizar e ultrapassar a lógica de organização do espaço-tempo da escola, inspirada na linha de montagem das fábricas no início do século XX.

O espaço escolar estaria desprovido de todo o aporte que o estudante traz à escola como se todos fossem vazios, estudantes e professores, não trouxessem suas vidas para dentro do educandário. Essa separação entre escola e mundo fora da escola que pode tornar esta tão pouco receptiva e atraente para o estudante. Semelhante a fábrica, o professor está na escola apenas cumprindo programas na medida em que não participa da elaboração do currículo desta, não participa dessa atividade intelectual. A expropriação da atividade intelectual do professor o torna tão repetidor quanto o operário na fábrica. O professor torna-se um executor, um cumpridor de currículos, de programas, concebidos e pensados por outros (FERRÃO, 2010, p. 24).

Bueno (2015) se propôs a analisar as causas do fracasso escolar no EM, segundo a visão dos alunos e dos professores, com a finalidade de sugerir ações e estratégias que possam instrumentalizar os membros da equipe gestora para minimizar os índices de retenção e de evasão escolar entre os estudantes do 1º ano de uma escola da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul (RS).

Pela pesquisa realizada, enfatiza a importância das estratégias de ensino no processo de aprendizagem, aspecto fundamental no exercício da docência, pois, o uso de estratégias de ensino não convencionais, abalizado pelas vivências implementadas, propiciam uma melhor assimilação do conteúdo programático. Para Bueno (2015) utilizar recursos metodológicos diferenciados reforça a relação professor/aluno, bem como possibilita a formação de estudantes mais críticos. Os indicadores definidos a partir da pesquisa de diagnóstico apontam que:

[...] há certa urgência de uma utilização mais efetiva dos espaços e tempos da escola, a serem direcionados para a discussão e análise dos problemas e desafios decorrentes da realização do processo de ensino e de aprendizagem, e, também, para a aplicação de estratégias que favoreçam a qualidade do acesso e a permanência dos jovens nesta escola (BUENO, 2015, p. 193).

No que se refere à intervenção realizada com os alunos, a autora destaca alguns pontos importantes como: “o fato dos alunos valorizarem a atenção e o tratamento individualizado que recebem na escola; a constatação de que eles precisam de desafios, incentivo e apoio para buscar a superação das dificuldades” (BUENO, 2015, p. 194).

Considerando os motivos que levam à evasão escolar, a autora, baseada nos dados coletados com os alunos retidos na instituição, conclui que:

[...] a escola não é atrativa para os nossos jovens, a instituição deve rever suas metodologias [...]. Isto não significa, exatamente, que o aluno se evada do sistema educacional, mas que ele escolhe outras unidades ou redes de ensino que, provavelmente, no seu ponto de vista sejam mais adequadas aos seus interesses ou possuam uma forma de avaliação na qual melhor se adaptem (BUENO, 2015, p. 7).

Chaves (2019) discute como a evasão escolar se manifesta na escola estadual de Goiânia (GO) e diz que o aluno não é o único a ser responsabilizado por seu desempenho. A reprovação também não é uma decisão do professor, mas da escola, devendo esta ser o núcleo do processo. Chaves (2019, p.96) indica que “de acordo com Tavares Júnior e Costa (2018), ser reprovado praticamente dobra a chance de o aluno querer sair da instituição. Se ocorrer uma segunda retenção, isso praticamente determina o fracasso escolar, apontando sua muito provável evasão imediata ou pouco tempo depois”.

Cabe destacar que os autores (as): Ramos (2015), Silva, (2015), Camargo (2011), Silva (2016) e Lopes (2017) utilizam o trabalho como principal fator que leva os estudantes a se evadirem da escola.

1.3 CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Dada a centralidade e presença no decorrer do levantamento bibliográfico dos dados coletados, definimos brevemente um conjunto de conceitos utilizados. São eles: **desigualdades escolares, capital cultural, violência simbólica e os princípios de justiça (mérito e igualdade¹⁵)**. Dialogamos com autores que tratam desses conceitos de modo a compreendê-los.

Em seguida trataremos de cada um separadamente, no entanto, são conceitos que estão articulados e devem ser apreendidos de maneira relacional e contextualizada.

1.3.1 Desigualdades escolares

O desmonte do mito da escola republicana liberadora, que a proclama como instrumento (político) de democratização e de promoção da mobilidade social, é realizado pelos autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2018). Partindo desse contexto, Bourdieu e Passeron (2018, p.16) nos dizem que “o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas”. Nesse sentido, a escola é apresentada como uma das fontes de perpetuação das desigualdades escolares, pois reproduz a cultura

¹⁵ Outro princípio de justiça mobilizado por Dubet é a autonomia, mas, para essa pesquisa priorizaremos o mérito e a igualdade. O princípio de justiça “autonomia” se torna fundamental quando se relaciona com os sentimentos de justiça relacionados às condições de trabalho. A autonomia “clama pelo engajamento do trabalhador [...], ou seja, é em nome da igualdade que se combatem as desigualdades tidas como injustas, é em nome do mérito que se criticam os contratos de trabalho e os sistemas de remuneração, é em nome da autonomia que se objeta à alienação do trabalhador” (DUBET, 2014).

dominante, perpetuando relações de poder de um determinado grupo social. Com isso ela detêm o direito de imposição legítima de significações.

Ao longo da nossa pesquisa iremos aprofundar esse conceito, compreendendo que no Brasil os fatores socioeconômicos possuem preponderância nas trajetórias escolares, bem como, a transmissão de capitais culturais pelas famílias a seus filhos.

1.3.2 Capital Cultural

Bourdieu desenvolve a categoria capital¹⁶ cultural para aquilo que é constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado- sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado- sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários) e no estado institucionalizado – sob a forma de certificados e diplomas escolares (BOURDIEU, 2013a, p.81).

As relações estabelecidas pelo capital cultural partem de uma cultura legítima, ou seja, quanto mais Capital Cultural, mais formas de domínio da cultura legítima. A instituição familiar é o principal meio de transmissão dele. Conforme aponta Bourdieu (2018, p.83): “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*¹⁷”.

Bourdieu (2013a) indica que o Capital Cultural pode existir sobre três formas: no estado incorporado; no estado objetivado e no estado institucionalizado.

A acumulação do Capital Cultural exige incorporação, talvez seja o estado mais caro ao Capital Cultural, pois “apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital

¹⁶ Conceito tomado de empréstimo à economia, o “capital” é radicalmente repensado por Bourdieu, desde o início dos anos 1960, na perspectiva de uma “economia geral das práticas” que ele não cessará mais de aprofundar em seus trabalhos. Um “capital” é um “recurso”, segundo o modelo do “patrimônio”, isto é, um estoque de elementos (ou “componentes”) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma “comunidade”, um país, etc. (LEBARON apud CATANI et al., 2017, p. 101).

¹⁷ Bourdieu define o *habitus* como “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes à sua posição no sistema das condições que é, também, um sistema de diferenças, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença” (BOURDIEU, 2015, p. 164).

econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como o capital simbólico” (BOURDIEU, 2013a, p.83). É na socialização familiar que a inculcação se dá de forma mais intensa, criando disposições duráveis.

O segundo estado é o objetivado que sob as formas de bens culturais é transmitido por meio de quem possui o capital econômico, mas a apropriação simbólica desse bem simbólico é conquistado com o capital incorporado. Conforme aponta Bourdieu (2013a, p.86): “O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais”.

É através do domínio do capital no estado objetivado que promove benefícios aos agentes que os possuem, gerando disputas nos campos. Temos como exemplo a escola, ao acolher estudantes de diferentes classes sociais e realidades, exerce uma violência ao disponibilizar o ensino de uma única verdade social, tido como legítimo.

O último estado do Capital Cultural “estado institucionalizado”, tendo como exemplo a validação do capital cultural pelos diplomas, legitimando os lugares de cada pessoa na sociedade. Conforme salienta Bourdieu (2013a, p. 87):

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta”; permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Compreender o conceito de capital cultural é fundamental para identificarmos as desigualdades escolares e sociais, as práticas distintivas de quem detém deste capital e a relação de dominantes e dominados.

1.3.3 Violência Simbólica

O conceito de violência simbólica é a base para a Teoria do Sistema de Ensino desenvolvida por Bourdieu e Passeron na obra “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1982), ou seja, é a imposição da cultura legítima para acesso a bens materiais.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescente a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.25).

Conforme aborda Bourdieu (1996, p.16) “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

1.3.4 Os princípios de justiça: mérito e igualdade

François Dubet desenvolve os princípios de justiça: mérito, igualdade e autonomia, em seu livro “Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho” (DUBET, 2014).

Para o autor, “o sentimento de injustiça poderia passar despercebido uma vez que para muitos parece natural que vivamos numa sociedade desigual e cada vez mais desigual” (DUBET, 2014, p. 19). Sendo assim, o mérito é tido como uma norma de justiça e “aparece como a única maneira de construir desigualdades justas numa sociedade que, não obstante, valoriza a igualdade fundamental dos indivíduos” (DUBET, 2014, p. 26).

O autor divide o princípio de justiça “igualdade” em duas grandes concepções: a igualdade das posições e a igualdade das oportunidades. A primeira “desenvolve todo um conjunto de críticas às hierarquias e às “castas” consideradas como inaceitáveis porque ameaçam o *hanking* e o respeito devido aos indivíduos” (DUBET, 2014, p.47). Já a segunda, resulta menos da igualdade das posições do que da igualdade dos indivíduos; ela denuncia as discriminações que impedem os sujeitos de ter acesso de maneira equitativa às diversas posições desiguais, que se tem o direito de pretender nas sociedades democráticas” (DUBET, 2014, p.48).

Por fim, cabe ressaltar que os princípios de justiça são princípios, “porque os atores podem fazer com que as ideologias bifaciais se conformem aos seus interesses, inclusive quando seus interesses são opostos. [...] eles podem ser definidos como “ficções necessárias”, crenças indispensáveis ao desenvolvimento da ação, pois sem elas não se poderia agir com os outros (DUBET, 2014, p.34).

2 CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, EM SANTA CATARINA E EM FLORIANÓPOLIS

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto aqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2013, p.66).

Para estabelecer um panorama geral sobre a transição escolar dos ingressantes do EM, realizamos um levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acerca do número total de habitantes na faixa etária de 15 a 17 anos no Brasil, Santa Catarina e Florianópolis¹⁸ e também nos bairros do Sul da Ilha em Florianópolis. Posteriormente coletamos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao Censo escolar da Educação Básica e Censo escolar da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), no que concerne ao número total de matrículas no 1º ano do EM entre os anos 2019 e 2020 em instituições Federais, Estaduais, Municipais e Privadas¹⁹.

2.1 POPULAÇÃO RESIDENTE NO BRASIL NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 17 ANOS, SEGUNDO DADOS DO ANO DE 2010²⁰ DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)

Conforme aponta o IBGE, no ano de 2010 do total de 190.755.799 habitantes no Brasil, aproximadamente 5% da população (o equivalente a 10.357.874), pertenciam a faixa etária de 15 a 17 anos. Sendo destes 2,69% mulheres e 2,74% homens. Ao examinarmos a projeção da população no Brasil pelo IBGE, estima-se que o ano de 2021 possui uma população de 212.971.777 pessoas²¹.

2.1.1 População residente em Santa Catarina na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

¹⁸ Pesquisamos o Município de Florianópolis, não incluindo a microrregião de Florianópolis, na qual despontam, além da capital, São José, Biguaçu e Palhoça).

¹⁹ Os dados coletados no Censo Escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não especificam a série cursada pelo estudante na EJA EM, somente o dado total.

²⁰ O último censo foi realizado no ano de 2010. Apesar de ter uma diferença da população atual, nos respaldamos nesses dados e colocamos a estimativa da população geral em Florianópolis atualmente.

²¹ Projeção da população no Brasil e das Unidades de Federação. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>> Acesso em: 19 de abr. de 2021.

Conforme aponta o IBGE, no ano de 2010 do total de 6.248.436 habitantes em Santa Catarina, aproximadamente 5% da população pertencia a faixa etária de 15 a 17 anos (o equivalente a 326.188 habitantes). Sendo 2,5% mulheres e 2,6% homens. Destaca-se que os dados de Santa Catarina coincidem com os do Brasil. Ao pesquisarmos a projeção da população no Brasil e das Unidades de Federação pelo IBGE, estima-se que Santa Catarina no ano de 2021 possui uma população de 7.319.674 pessoas²² (BRASIL, 2021).

2.1.2 População residente em Florianópolis na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

No ano de 2010 a população de Florianópolis estimava-se em 421.240 pessoas e na faixa etária de 15 a 17 anos era aproximadamente 4%, (o equivalente a 18.274 habitantes). Sendo 2,18% mulheres e 2,16% homens.

2.1.3 População residente no Sul da Ilha de Florianópolis na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

No ano de 2010 a população na faixa etária de 15 a 17 anos no Sul da Ilha de Florianópolis, abrangendo 18 bairros: Campeche, Autódromo, Moenda, Ressacada, Base Aérea, Morro das Pedras, Pedrita, Pântano do Sul, Armação, Açores, Carianos, Ribeirão da Ilha, Costeira do Ribeirão, Caiacanga, Tapera, Caieira, Morro do Peralta e Pedregal era de aproximadamente 1% do total de habitantes de Florianópolis (o equivalente a 3.306 pessoas). Sendo destes, aproximadamente 51% mulheres e 50% homens.

2.2 MATRÍCULAS²³ NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM INSTITUIÇÃO FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA NOS ANOS DE 2019 E 2020

²² Projeção da população no Brasil e das Unidades de Federação. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>> Acesso em: 19 de abr. de 2021.

²³ Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/ Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial. Fonte: Inep. Elaborado pela autora

Gráfico 6 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio no Brasil em Instituição Federal, Municipal, Estadual e Privada no ano de 2019

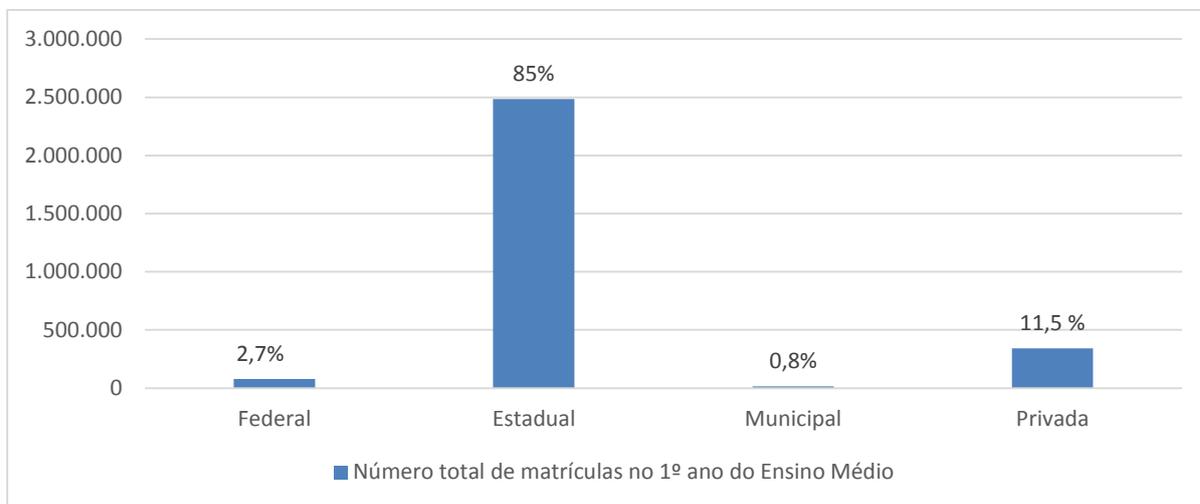
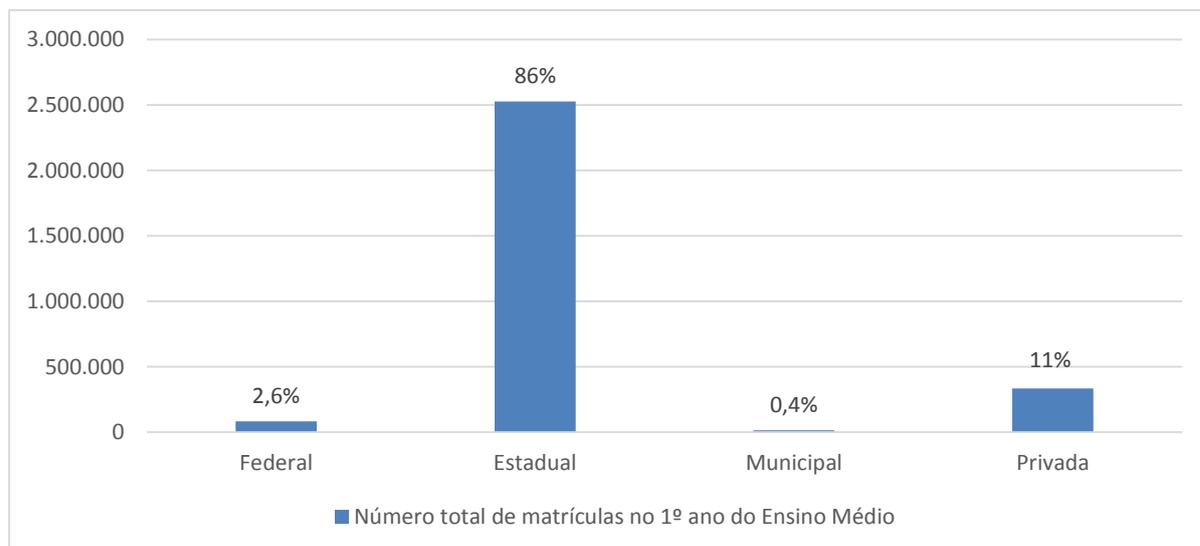


Gráfico 7 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio no Brasil em Instituição Federal, Municipal, Estadual e Privada no ano de 2020



Segundo dados do INEP sobre o Censo da Educação Básica, em 2019²⁴ foram registradas 2.924.091 matrículas no 1º ano do EM no Brasil. Já em 2020 houve uma elevação em torno de 1,1% comparado com o ano anterior, totalizando 2.957.549 matrículas. A Rede Estadual possui maior número de matrículas, em torno de 85% nos anos de 2019 (o equivalente a 2.486.727) e 86% em 2020. Posteriormente está a Rede Privada em torno de 11,5 % do total de

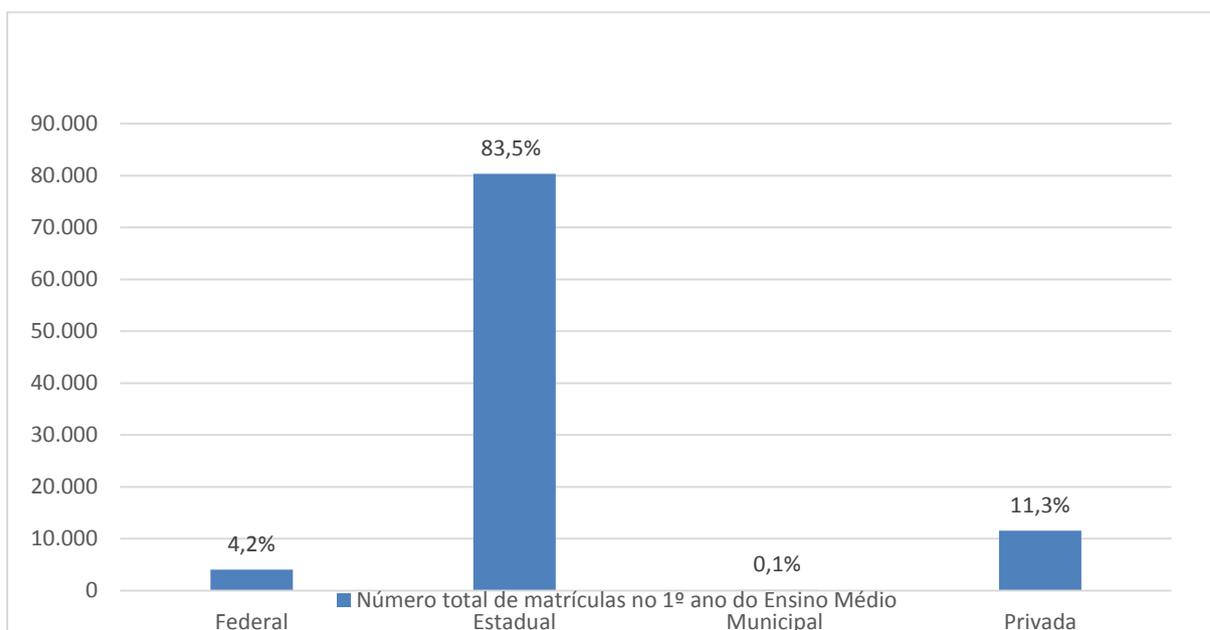
²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 12.nov. de 2021.

matrículas no Brasil em 2019 e 11% em 2020. Observamos também uma redução na participação de matrículas na Rede Federal de 2019 para 2020 de 0,1% e nas matrículas na Rede Municipal e Privada.

Importante destacar que segundo dados do IBGE/Pnad, no ano de 2019 no Brasil aproximadamente 629.531 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estavam fora da escola²⁵.

2.2.1 Matrículas²⁶ no 1º ano do Ensino Médio em Santa Catarina em Instituição Estadual, Municipal, Federal e Privada nos anos de 2019 e 2020.

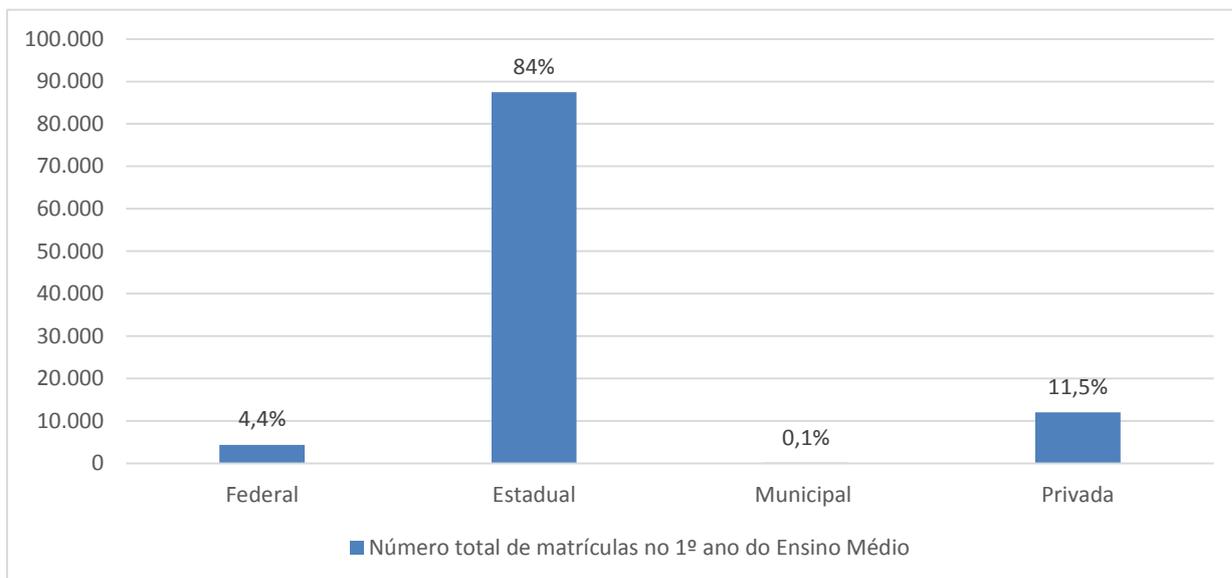
Gráfico 8 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Santa Catarina em Instituição Federal, Estadual, Municipal e Privada no ano de 2019



²⁵ Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=30983&t=resultados>. Acesso em: 06 de jan.2022.

²⁶ Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/ Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial. Fonte: Inep. Elaborado pela autora.

Gráfico 9 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Santa Catarina em Instituição Federal, Estadual, Municipal e Privada no ano de 2020



Em 2019 foram registradas 96.066 matrículas no 1º ano do EM em Santa Catarina. A Rede Estadual possui maior participação na matrícula, aproximadamente 83,5% do total das matrículas (o equivalente a 80.341 matrículas) e em seguida está a Rede Privada com 11,3%. Em 2020, foram registradas 103.994 matrículas no 1º ano do EM, havendo um aumento de aproximadamente 8% comparado com o ano anterior. A Rede Estadual continua com o maior número de matrículas, com um aumento de aproximadamente 0,5% comparado com o ano anterior e em seguida está a Rede Privada mantendo aproximadamente 11,5% do total das matrículas. A Rede Municipal permanece com 0,1% e a Rede Federal aumenta de 4,2% para 4,4% entre os anos de 2019 e 2020.

Conforme aponta o INEP com base em dados da Pnad Contínua (2012-2019)²⁷, em 2019 aproximadamente 13.261 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estavam fora da escola.

²⁷ Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em 06.jan.2022.

2.2.2 Matrículas²⁸ no 1º ano do Ensino Médio em Florianópolis em Instituição Federal, Estadual e Privada nos anos de 2019 e 2020

Gráfico 10 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Florianópolis em Instituição Federal, Estadual e Privada no ano de 2019

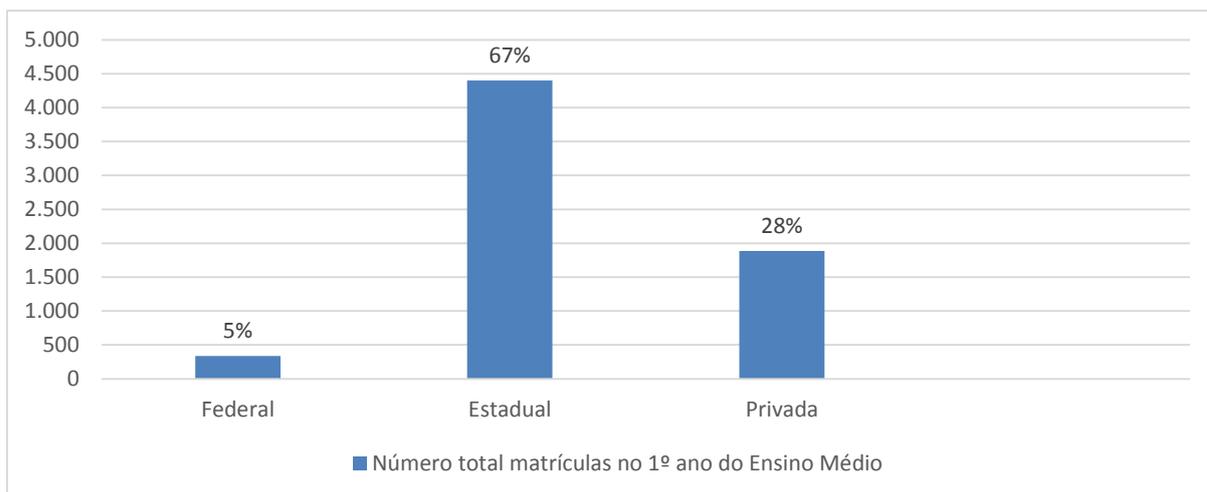
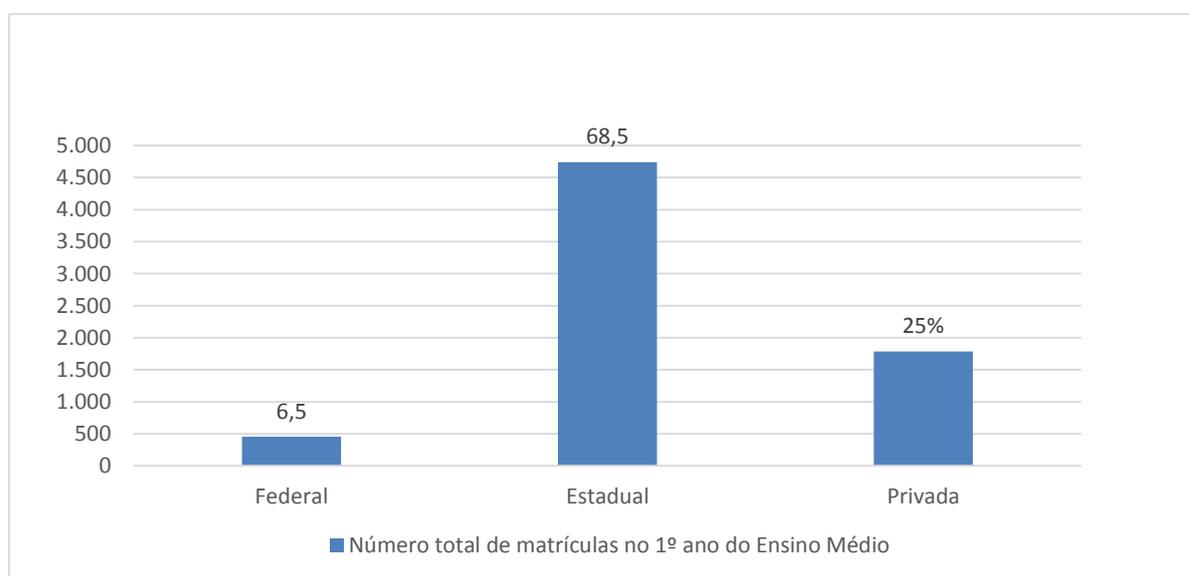


Gráfico 11 - Total de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em Florianópolis em Instituição Federal, Estadual e Privada no ano de 2020



²⁸ 1- O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2- Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).3- Inclui matrículas no Ensino Médio Propedêutico, Normal/ Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) de Ensino Regular e/ou Especial. Fonte: Inep. Elaborado pela autora

Conforme apontamos dados do Censo Escolar da SED/SC, desenvolvido pelo INEP, o total de matrículas no 1º ano do EM em 2019 foi de 6.624 e em 2020 foi 6.980. A Rede Estadual possui o maior número dessas matrículas, aproximadamente 67% (equivalente a 4.400 matrículas), no ano de 2020 havia 68,5% de matrículas (equivalente a 4.472 matrículas). Posteriormente está a Rede Privada, no ano de 2019 com um percentual de 28% e no ano de 2020 diminuiu para 25%. Um dos motivos dessa diminuição foi a migração desses estudantes da Rede Privada para a Rede Estadual em 2020 por conta da pandemia da COVID-19. A Rede Federal em 2019 estava com 5% do percentual de matrículas e em 2020, aumentou para 6,5%.

No próximo capítulo trataremos do percurso formativo na educação básica e o EM público no Brasil a partir dos dispositivos jurídicos.

3 O PERCURSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL A PARTIR DOS DISPOSITIVOS JURÍDICOS

Todos [...] são iguais, mas há alguns que são mais iguais do que os outros (ORWELL, 2007).

No Brasil, segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do ano de 2019, cerca de 0,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade (compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental) não frequentava a escola e não tinha a etapa completa e 12% frequentava a escola em etapa anterior à adequada. Já entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, 6,6% não frequentava a escola e não tinha a etapa completa e 22% dos jovens frequentava a escola em etapa anterior à adequada. No ano de 2020, segundo dados do Censo escolar do INEP, as taxas de distorção Idade/série no Brasil das matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental foi 22,7%, enquanto no EM foi 26,2%. Nas redes públicas e privadas, considerando as três etapas do EM a maior distorção ocorre no 1º ano do EM com 32,9% nas redes públicas e 7,8% nas redes privadas.

Cabe assinalar que a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006²⁹ dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e tem como medida a correção da distorção Idade/série. O prazo para que todos os sistemas de ensino planejassem e implantassem o EF de 9 anos foi no ano letivo de 2010.

Conforme destaca Novicki (2019, p.27):

Em 2006, a ampliação do EF para nove anos de escolarização se dá com o acréscimo de um ano no início desse nível, estabelecendo, assim, cinco anos iniciais para as crianças de seis, sete, oito, nove e dez anos, respectivamente, e quatro anos finais para as crianças/ adolescentes de onze, doze, treze e quatorze anos.

Observa-se na tabela a seguir a relação do ano com a idade adequada no EF e EM.

Tabela 2- Ano e idade adequada no EF

Ano	Idade Adequada
1º ano	6 anos
2º ano	7 anos
3º ano	8 anos
4º ano	9 anos
5º ano	10 anos
6º ano	11 anos
7º ano	12 anos
8º ano	13 anos
9º ano	14 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

²⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 05 de ago. de 2021.

Tabela 3 - Ano e idade adequada no EM

Ano	Idade Adequada
1ª ano	15 anos
2ª ano	16 anos
3ª ano	17 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

As distorções Idade/série e reprovações causam problemas na trajetória escolar dos estudantes, as quais são evidenciados no percurso formativo na educação básica. Ela imobiliza milhões de estudantes, presos ao ciclo do fracasso escolar. Conforme é demonstrado no Censo escolar do INEP, (2020, p.18):

O percentual de alunos não aprovados, ou seja, a proporção de alunos que reprovaram ou abandonaram em um dado ano letivo, impacta diretamente no atraso escolar, mensurado aqui pela taxa de distorção idade-série e, obviamente, no tempo que os alunos permanecem na educação básica.

Sendo do nosso interesse a última etapa da Educação Básica, o EM, cabe abordarmos os documentos que fazem menção às políticas de democratização da educação nos aspectos jurídicos da Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

3.1 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL A PARTIR DOS DISPOSITIVOS JURÍDICOS

Conforme aponta a LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, título V “Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo I “Da Composição dos Níveis Escolares”, no Art.21: A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

Importante ressaltar que no Art. 211 da CF de 1988³⁰, A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino:

³⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 de abr. 2021.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988, n.p.).

Nesse sentido, compreendemos o termo “sistema”, como “produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da ação sistematizada” (SAVIANI, 2010, p.380). Portanto, utilizamos partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto quando mencionamos, por exemplo, expressões como “sistema de ensino fundamental”, “sistema de ensino médio”.

Muitas das desigualdades no campo educacional no Brasil ocorrem em razão dos entraves para a consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Saviani (2010, p.381), destaca quatro obstáculos que historicamente impediram sua organização:

a) Os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação.

Com isso, o autor ressalta a importância do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na articulação e unificação de aspectos como o de colaboração financeira, de gestão e garantia de infraestrutura, conteúdos e diretrizes curriculares nacionais, consolidação de uma instituição normativa em comum, como o Conselho Nacional de Educação e espaços e responsabilidades pela formação de professores (SAVIANI, 2010). O autor destaca que essa unificação tem como objetivo garantir um padrão de qualidade comum a todo país.

No Brasil, as discussões em torno da criação de um SNE ocorrem desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932³¹ e com a CF de 1934, “que inscreveu a exigência de

³¹ “O grupo dos pioneiros resultou de um movimento no qual foram associados por ocasião da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Reivindicava a construção de um sistema de ensino público e laico, sob responsabilidade do Estado” (DAROS, 2016, p.7).

fixação, pela União, das Diretrizes da Educação Nacional e a formulação do PNE. Essa oportunidade foi perdida com o advento do “Estado Novo” (SAVIANI, 2010, p.392). Posteriormente com a CF de 1946 foi retomada a exigência de fixação das diretrizes e bases da educação nacional por parte da União. Outra oportunidade dada à União foi com a elaboração da nova LDBEN, em decorrência da atual CF de 1988 e também como exigência do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que estabeleceu um prazo de até o mês de junho de 2016 para ser instituído o SNE. Conforme aponta no Portal do Ministério da Educação (MEC)³²:

O principal objetivo do SNE é aperfeiçoar a organização da educação para que as políticas públicas sejam mais orgânicas e capazes de assegurar o direito constitucional com equidade. Nesse sentido, há a proposta de um conjunto normativo com alterações na LDBEN; a regulamentação do art. 23 da CF, no que se refere à Lei de Responsabilidade Educacional; a adaptação das regras de financiamento e a adequação dos sistemas de ensino às novas normas nacionais.

No entanto, o SNE como foi idealizado, não se concretizou no nosso país, e uma das hipóteses que temos é que a não articulação dele implica, portanto, em uma fragmentação do sistema de ensino em redes e níveis, podendo ser um dos motivos das diferenças das diretrizes para avaliação do processo de ensino aprendizagem nas Redes Municipal e Estadual.

Para falarmos sobre o EM Público no Brasil tornou-se importante discutir a partir dos dispositivos jurídicos, sobre a democratização da educação estabelecidos pela Constituição Federal de 1988³³. Conforme aponta o Capítulo III que dispõe “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto” na seção I “Da Educação”, no Art. 205 diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Art. 206 (BRASIL, 1988, n.p.) verificamos que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

³² A sigla (MEC) será mencionada nos escritos posteriores para referir a Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36419-sistema-nacional-de-educacao>> Acesso 06.abril, 2021.

³³ Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 11 de jun. de 2020.

Percebemos que o primeiro movimento que ocorreu foi o da ampliação das oportunidades de acesso, por conta de demandas sociais intensas no período de reabertura política pós ditadura civil-militar. A partir da LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ocorreu uma extensão mais progressiva alimentada pelo princípio de “igualdade de oportunidades”. Podemos perceber no título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” no Art.2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996, n.p.).

E no Art. 3º que aborda que o ensino será ministrado baseado nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (LDBEN, 1996, n.p.).

No que compete à extensão do EM, a LDBEN no Art.35 estabelece que é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDBEN, 1996, n.p.).

Conforme preconizam Dallabrida e Valle (2006, p. 22):

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) introduziu alterações importantes na estrutura educacional. O ensino de 2º grau, que passa a denominar-se ensino médio, aparece como uma das etapas da educação básica que integra três níveis diferenciados, mas interdependentes (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e se afasta da formação profissional.

Nesse mesmo sentido, no âmbito jurídico, o EM passa a ocupar um lugar central na concretização dos princípios fundamentais, preconizados pela CF de 1988 e ratificado pela LDBEN/1996 (VALLE; SCHVAAB; SCHNEIDER, 2006). Com a LDBEN, o EM deve cumprir

função formativa e é dever dos estados ofertá-los. Nesse sentido, tomamos como referência as reflexões de Cury (2000, p.576, apud VALLE; SCHVAAB; SCHNEIDER, 2006, p.74):

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), “estipula o ensino médio como função formativa, excluindo o fato de ser voltado para o acesso preparatório, ao ensino superior, como foi sempre sua tradução desde o Império, ou de ser profissionalizante, como impôs a Lei 5.692/71. Esta última, ao menos na lei, integrava ensino geral com o profissionalizante, sob a dominância desse último, e mascarava a continuidade da função propedêutica voltada as classes abastadas. Agora, com a nova LDBEN, o ensino médio é de caráter geral e deve cumprir a função formativa, sendo dever dos estados ofertá-lo”.

Outra política pública que tratada universalização (nos termos adotados pelo PNE) do EM é o PNE (2014) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política nacional de educação no período de 2014 a 2024, com 20 metas, seguidas de estratégias. A meta que compreende o EM é a de número três que tem como objetivo: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no EM para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2015, p.55).

Dentre as estratégias elencadas para o cumprimento da meta três de universalização do EM, destacamos as que possuem preocupação com o acesso e permanência na escola. É o caso das estratégias 3.8 a 3.13, conforme consta a seguir, a saber:

3.8) Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) Promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) Redimensionar a oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de Ensino Médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) Desenvolver formas alternativas de oferta do Ensino Médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (PNE, 2015, p. 22)

No que se refere ao PNE (2015), destacamos também um documento denominado “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação³⁴”, que fez análises descritivas das séries históricas dos indicadores, com o destaque para a meta três, abordando a dificuldade do cumprimento desta meta, conforme observamos a seguir:

Com a aprovação do FUNDEB³⁵ e principalmente da Emenda Constitucional nº 59/2009, que aumenta a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, a questão da universalização do Ensino Médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo. Ao observarmos os dados do Censo da Educação Básica de 2013 – que indicam que o Brasil possui 41.141.620 alunos matriculados nas Redes Públicas Estaduais e Municipais de ensino, nas áreas urbanas e rurais, e que, desse total, apenas 7.109.582 estão no Ensino Médio, o que representa 17,3% do total das matrículas –, é possível constatar o tamanho do desafio para o atendimento da meta em questão. Para entender melhor esse desafio, basta olhar os dados do Censo Escolar de 2011, que apontam que, de 2007 a 2011, o número de alunos matriculados no Ensino Médio, na idade adequada, era de 8,4 milhões, enquanto o número daqueles com idade entre 15 e 17 anos era de 10,4 milhões (PNE, 2015, p. 22).

Cabe destacar que a CF de 1988 avança consideravelmente no que tange à ampliação da oportunidade de acesso escolar, mas, ainda há uma distância entre as finalidades das políticas de democratização da educação e a realidade escolar³⁶. Para Zago (2000, apud Valle, 2010, p. 79),

[...] há uma grande distância entre as intenções das políticas de democratização da educação e a realidade escolar das camadas sociais menos favorecidas. A escola brasileira apresenta altas taxas de abandono que são a expressão de um ensino elitista e excludente. Certamente houve um aumento importante das oportunidades de escolarização, porém ele não foi seguido de uma melhor qualidade, capaz de produzir mais igualdade escolar: se a população menos favorecida se beneficia da extensão do ensino obrigatório, ela não se beneficia em condições de igualdade.

³⁴ PNE PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024 LINHA DE BASE. Brasília, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 11 de jun. de 2020.

³⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb> Acesso em: 11 de jun. de 2020.

³⁶ Este quadro nos remete às reflexões de Dubet (2008, p.32) no que diz respeito aos limites dessas políticas. Para o autor, “a igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados. Ainda que esta constatação seja desencorajadora, é melhor considerá-la um fato. Aliás, ela nos leva a pensar que, sozinha, a escola não pode criar a igualdade de oportunidades e, sobretudo, a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares”.

Com isso, a escola como sistema de ensino acolhe as desigualdades sociais e tem feito pouco para a superação das mesmas. Um dos problemas das desigualdades educacionais incide no fato do Brasil ter redes de ensino diversas, fazendo com que ocorra uma espécie de segregação das populações brasileiras das crianças e adolescentes. Com ingresso em redes diferenciadas, supomos que os caminhos sejam também diferenciados. Nesse sentido, concordamos com Valle (2015, p. 128) que diz:

Fica evidente que a expansão da oferta não responde ao princípio constitucional da igualdade de oportunidades, pois ela se dá por meio de um sistema fragmentado, hierarquizado e profundamente desigual. Nossas crianças e jovens sofrem as consequências de sua origem social e econômica, do nível de formação dos seus pais, do local de nascimento (rural/urbano, centro/periferia, grandes cidades/pequenas cidades, regiões litorâneas/interior do país), do tipo de escola que frequentam, do tipo de curso, do turno, por ser presencial ou à distância, do fato de figurar como estudante, estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante. A ampliação da oferta, nesse quadro de segregação social, tem reafirmado o mérito escolar – financiado essencialmente pela família –, aclamando o sucesso pessoal e legitimando uma espécie de superioridade intelectual dos bem-nascidos.

A segregação continuou e, apesar da promessa de universalização do ensino observada, as desigualdades se mantiveram, inserindo-se nos muros escolares e sendo reproduzidas, ou seja, mesmo com a promessa de “igualdade das oportunidades”, nem todos tiveram acesso. Nesse sentido, Cury (2000, p.569):

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o *direito de todos e o dever do Estado* não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégio.

Observamos que a exclusão dos indivíduos da cidadania ainda ocorria dentro da escola, embora houvesse um discurso proclamando o direito de todo cidadão à educação escolar. Sendo assim, os obstáculos ao desenvolvimento individual também permaneceriam. Por fim, se torna indispensável refletir sobre a expansão da oferta do Ensino Médio adotada pela política educacional brasileira, considerando as seleções e exclusões que as escolas realizam com os estudantes dos meios sociais mais desfavorecidos.

No próximo capítulo iremos situar a escola lócus da pesquisa.

4 SITUAR A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

[...] as distinções escolares, as mais sutis, dissimulam também hierarquias sociais. Assim, todas as disciplinas e todas as habilitações escolares são hierarquizadas e todas as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais (DUBET, 2008, p.31).

Apresentamos a seguir a escola de Ensino Médio, lócus deste estudo, contemplando os aspectos de sua constituição histórica, localização, diagnóstico e perfil escolar, estrutura, Projeto Político Pedagógico³⁷ e dados gerais que caracterizam a situação em termos de número de alunos, repetência e evasão. Posteriormente serão apresentadas as Resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2011 e do Estado de Santa Catarina (CEE) nº 183/2013, com o enfoque nos aspectos mais próximos do nosso estudo.

4.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição – “Escola Jovem do Sul da Ilha” –, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018), foi autorizada a funcionar em 20/12/1988, através do Conselho Estadual de Educação (630/88) para atuar no antigo 2º Grau com o curso de Assistente de Administração, contando inicialmente com 4 turmas e 160 alunos.

O EM funcionou em uma escola conveniada, no período noturno, conforme acordo entre Prefeitura Municipal e Governo do Estado, ocupando as dependências da então Escola Básica Municipal (EBM), cujo nome passou posteriormente a ser Colégio Estadual João Gonçalves Pinheiro³⁸ até o ano de 2014.

No ano de 1998, a última turma do curso de Assistente de Administração se formou, sendo este extinto e passou então somente a EM Regular, ministrando o curso de ensino médio 9920³⁹, com 800h anuais e 200 dias letivos, na época com 150 alunos. Em 1999 foi realizado um trabalho no âmbito da escola visando a elaboração do Projeto Político Pedagógico, cujas discussões foram retomadas em 2007.

³⁷ Segundo Vasconcelos (2004, p.169), “trata-se do plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico - metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.

³⁸ Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (2018): Nome em homenagem ao patrono da escola João Gonçalves Pinheiro que nasceu em 1899, iniciou seu trabalho como professor em casa e faleceu em 1971, quando no ano seguinte a escola municipal recebe oficialmente seu nome.

³⁹ Retirado do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), código regulador do Ensino Médio.

No ano de 2007 a escola passou por muitas mudanças, pelo fato de enfrentar dificuldades de ordem financeira, administrativa e de recursos humanos. A partir de 2008 a Prefeitura Municipal cedeu o prédio para o Estado, que construiu um novo prédio no mesmo terreno para o Ensino Fundamental e o Estado passou a oferecer o EM matutino e noturno. No ano de 2010, houve ampliação de atendimento para os três turnos. Conforme Projeto Político Pedagógico da escola (2018, p. 5):

Em 2012, a escola atendia 456 alunos, regularmente matriculados, distribuídos em 19 turmas. Os alunos são oriundos de diversos bairros do sul da Ilha de Santa Catarina. Os bairros são: Rio Tavares, Campeche, Lagoa, Costa da Lagoa, Morro das Pedras, Armação, Ribeirão da Ilha, Costeira e Costa de Dentro.

No dia 12 de maio de 2014 ocorreu a transferência da escola para o prédio novo da EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição, juntamente com a EEM Presidente Castelo Branco. Neste ano, a escola passou a atender aos 18 bairros do Sul da Ilha.

No ano de 2015, a EEM Presidente Castelo Branco foi extinta e todos os alunos foram transferidos para a EEM João Gonçalves Pinheiro. Naquele ano a escola atendia a 27 turmas. No mês de maio do ano de 2016 foi promulgada a Lei 16.928 que oficializa a Escola Jovem do Sul da Ilha, denominada atualmente de EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição⁴⁰. No ano de 2018 a escola atendia cerca de 950 alunos, distribuídos em 29 turmas. Esse movimento faz parte de uma política pública de educação conhecido como reordenamento. Para Graça (2016, p.92):

Tendo em vista que os discursos que justificam os reordenamentos são fundamentados na racionalização de recursos que trará benefícios para professores e alunos pela melhoria de infraestrutura de prédios, equipamentos e salários, que resultarão na elevação da qualidade do ensino, podemos situar as políticas de reordenamento como políticas públicas distributivas. Isto porque carregam a suposição de que, ao reordenar suas redes de ensino, os governos tomam decisões que realocam bens e serviços a um grupo social (estudantes e suas famílias), e à categoria profissional do magistério (professores e funcionários).

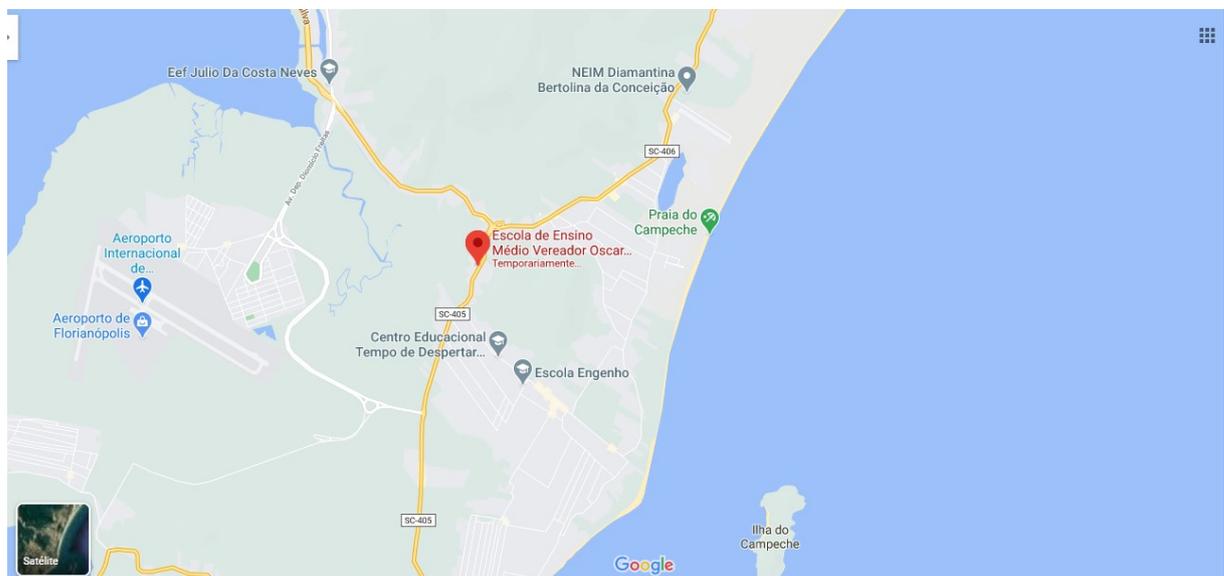
A autora afirma que as políticas públicas de reordenamento quando abarcam acordos de cooperação entre Estados e Municípios, demandam interações entre os agentes governamentais. (GRAÇA, 2016). No entanto, “a decisão e concretização das políticas de reordenamento se dão quase sempre em cenários conflitivos, pois afeta interesses de estudantes, famílias e professores que não concordam com deslocamentos que nem sempre irão lhes garantir melhores condições de estudo e trabalho” (GRAÇA, 2016, p. 92).

⁴⁰ A documentação encontra-se em trâmite, para que a EEM João Gonçalves seja extinta.

4.2 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO VEREADOR OSCAR MANOEL DA CONCEIÇÃO

A escola fica na Região do Sul da Ilha do município de Florianópolis⁴¹, capital do Estado de Santa Catarina, situada no litoral da Região Sul do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2015⁴², a população do Sul da Ilha era de 83.250 residentes.

Figura 1 - Localização da Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição



Fonte: Google Maps (nov/2020). Elaborado pela autora.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Conforme consta no PPP (2018), a escola é polo de atendimento das famílias residentes nos Bairros do Sul da Ilha de Santa Catarina. Cerca de 25% dos alunos são procedentes de outros estados da federação, principalmente do Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná e regiões Norte e Nordeste. Tais informações podem ser verificadas no Sistema de Gestão de Santa Catarina em perfil do aluno, local de nascimento.

Os responsáveis pelos alunos exercem profissões como comerciantes e servidores públicos. Há alguns que ocupam as atividades primárias, principalmente representada pela pesca

⁴¹ A Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição fica no endereço: RodoviaSC-405, S/n - Rio Tavares, Florianópolis - SC, 88063-700.

⁴² Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/sistemas/saude/unidades_saude/populacao/uls_2015_index.php> Acesso em: 10 de nov. 2020.

artesanal. “A renda das famílias em geral é modesta, situando a média em torno de dois salários mínimos⁴³. Um percentual elevado de alunos vive em casa própria e com acesso à internet e as famílias consideram importante o acesso à cultura, através da leitura, teatro, cinema” (PPP, 2018, p.05).

Cabe ressaltar que a renda das famílias possui influência na constituição dos capitais dos estudantes. É por meio de atividades extraescolares (promovidas principalmente pela família) de ampliação dos capitais linguísticos, culturais, escolares, que auxiliam a “excelência” no ensino básico e conseqüentemente no ensino superior.

Sendo assim, a renda das famílias da escola lócus da pesquisa possui relação direta com o capital cultural dos estudantes.

A estrutura da escola é composta no piso inferior pelo Hall de entrada, as **salas destinadas à administração**: Secretaria, Sala dos Professores, Sala dos serventes, Copa, Sala da Supervisão, Direção, Sala vigilantes, Coordenação Pedagógica. As **instalações sanitárias**: Banheiro dos professores- masculino e feminino, Banheiro feminino e masculino

As **instalações físicas**: Saguão, sala de estudos, Sala de aula (Todas de 56 m²) -Sala de Artes, Sala de Biologia, Sala de Física, Sala de Geografia, Sala de Filosofia, Pátio Interno, Sala de Sociologia, Sala de História, Sala de Química, Sala de AEE, Auditório, Depósito, Cozinha, Refeitório.

No piso superior as **instalações físicas**: Sala de Língua Portuguesa 1, Sala de Língua Portuguesa 2, Sala de Língua Espanhola, Sala de Língua Inglesa, Sala de Matemática 1, Sala de Matemática 2, 04 salas volantes que são utilizadas quando mais de um professor da mesma disciplina está ocupando uma sala, Biblioteca, Laboratório de Ciências, Laboratório de Artes, Sacada, Laboratório de informática e as **instalações sanitárias**: Banheiro masculino e feminino.

Por fim, os ambientes externos: Depósito da Caixa d’água, Ginásio de Esportes e Quadra descoberta.

Observamos que a escola adere a organização por salas temáticas e/ou ambientes, conforme aponta o PPP (2018, p.28): “A escola adota a organização por salas temáticas, onde as salas de aula didaticamente e pedagogicamente organizadas, proporcionam aos alunos ambientes específicos tematizados para cada disciplina”.

Compreendemos que muitas escolas possuem esse modelo, tendo como pressuposto desmistificar a forma de organização escolar predominante, hegemônica, que produz uma desigualdade educacional. Conforme aponta Almeida (2017, p.92):

⁴³ “Questionário socioeconômico realizado entre as famílias de alunos regularmente matriculados no ano de 2015” (PPP, 2018, p. 6).

As salas ambientes se apresentam como possibilidade de distensionamento num determinado espaço escolar, geralmente confinado, ou seja, podem possibilitar uma ampliação dos horizontes de aprendizado em que, literalmente, o corpo discente, enquanto conjunto de corpos e mentes, pode apropriar-se mais amplamente do ambiente escolar como um todo, facilitando o ensino-aprendizagem.

No entanto, a criação de salas ambiente envolve além de propostas inovadoras, a estrutura física adequada. O que observamos a partir da nossa experiência docente em diferentes escolas da Rede de Florianópolis é que a adoção dessa proposta muitas vezes não é realizada com intenção pedagógica, projeto e planejamento, fazendo com que deixe de ser um local lúdico, reflexivo para se tornar um mero depósito de materiais. Concordamos com Almeida (2017, p.100 apud ROVAI, 2005, p. 186), ao afirmar que: “Não basta encher uma sala com cartazes de uma determinada disciplina e escrever em sua porta “sala ambiente”, pois elas implicam em conteúdos pedagógicos que vão muito além disso”.

4.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A grade curricular do EM apresenta as seguintes disciplinas, distribuídas nos três anos (1º, 2º e 3º), conforme número de aulas semanais, sendo compostas por 45 minutos no diurno e 40 minutos no noturno, conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Grade Curricular

Disciplinas	Carga Horária		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
GEO Geografia	02	02	02
BIL Biologia	02	02	02
MAT Matemática	03	03	03
HIST História	02	02	02
EFI Educação Física	02	02	02
LEI Língua Estrangeira – Inglês	02	02	02
LEE Língua Estrangeira – Espanhol	02	02	02
LPL Língua Portuguesa e Literatura	03	03	03
SOC Sociologia	02	02	01
FIS Física	02	02	02
QUI Química	02	02	02
FIL Filosofia	01	02	02
ATE Artes	02	01	02

Fonte: PPP (2018, p.11).

Observamos que a forma como estão organizadas as disciplinas faz com que o ensino fique distante da realidade dos estudantes. Nesse sentido, compreendemos que uma reflexão sobre a qualidade do EM de forma a atender as necessidades dos jovens e sua permanência, se

torna indispensável. Nesse contexto, cabe ressaltar sobre a contrarreforma do EM ocorrida em 13 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Em maio de 2016 o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil, após o afastamento da presidenta Dilma Roussef por meio de um golpe parlamentar, e anunciou um *slogan* “Ordem e Progresso”. Segundo Ferreira (2017, p.303):

Nessa perspectiva da “ordem e progresso”, o MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio⁴⁴ assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum.

Corroboramos com Novicki e Sato (2019, p.102) que dizem:

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016 foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no mês de setembro de 2016 e, após quatro meses de tramitação, aprovada na Comissão Mista e convertida no Projeto de Lei nº 34/2016. Logo após esse projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo, finalmente, sancionado como a Lei nº 13.41/2017. A partir desse momento, passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), significando um profundo retrocesso das políticas educacionais no país.

Com essa contrarreforma, alguns aspectos são destacados e elencados por Novicki e Sato (2019, p.104) que abordam as mudanças com o “Novo Ensino Médio”:

[...] a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física); a possibilidade de que seja atribuída habilitação para docência à quem não possui formação específica, por meio do reconhecimento de “notório saber”, para atuação no itinerário formativo do Ensino Técnico e Profissional; e a nova proposta curricular, bem como as condições oferecidas (recursos físicos e humanos), para então sua devida efetivação.

Nesse sentido, consideramos que essa contrarreforma não melhorará a qualidade do EM e colaborará para o aumento das desigualdades educacionais, com a diminuição do desempenho escolar dos estudantes. Assim, aponta Ferreira (2017, p.306):

[...] para alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio e ampliar as possibilidades de acesso, a permanência e sua conclusão, seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos.

⁴⁴ A Medida Provisória (MP) nº 746/2016 iniciou-se no Governo da Presidenta Dilma Roussef e foi homologada pelo vice-presidente Michel Temer.

A seguir, faremos a comparação entre a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2011 e Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) nº 158/2008 referente à avaliação do processo ensino-aprendizagem com a finalidade de apresentar alguns avanços e fragilidades entre as redes.

4.5 AS RESOLUÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DO ESTADO DE SANTA CATARINA COM ENFOQUE NA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Rede Municipal de Florianópolis possui uma proposta pedagógica específica para o Apoio Pedagógico assim como uma reflexão consolidada sobre não reprovação⁴⁵ indicada na Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2011. Conforme consta no Capítulo I, Artigo 6º, Parágrafo 2º, que aborda a avaliação contínua do rendimento escolar:

§ 2º Os estudantes que concluírem o ano em curso e no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio **inferior** a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento, irão para o ano subsequente, com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória de forma: I – a reelaborar os conceitos não assimilados nos anos anteriores; II – a consolidar o aprendizado para acompanhamento dos conceitos do ano subsequente; III – a estimulá-lo ao avanço nos anos escolares (CME, 2011, p. 3, grifo original).

Ainda neste íterim, o Art.10, que dispõe sobre notas percentuais ou parecer descritivo, no boletim ou equivalente, especifica quanto à situação de “promovido” ou “promovido com restrição”:

§ 1º O termo promovido com restrição determina que o estudante se obrigue à frequência no projeto de apoio pedagógico em ampliação de jornada escolar.

§ 2º O termo promovido com restrição não se aplica aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental (CME, 2011, p.4).

No que se refere à Recuperação Paralela de estudos, o Art. 13 salienta que é entendida como processo didático pedagógico com o intuito de oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao estudante, a fim de superar as deficiências/necessidades da aprendizagem.

⁴⁵ “A política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi proposta oficialmente no ano de 2006, sendo sua implantação iniciada no ano seguinte, em 2007. Para isso, o Conselho Municipal de Educação estabeleceu as regras para a implantação do ensino de nove anos por meio da Resolução CME n. 01/2006, que fixa normas para a organização das duas primeiras etapas (educação infantil e ensino fundamental) da educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa resolução não regulamenta, de forma direta, a progressão continuada, mas abre precedentes importantes, como a impossibilidade de migração de estudantes da modalidade antiga de oito séries para nova de nove anos” (SILVA, 2014, p.75).

Cabe ressaltar que a Resolução do CME nº 01/2013 modifica o Art. 14 da Resolução do CME nº 02/2011, que dispõe quando a recuperação paralela de estudos é oferecida:

A recuperação paralela de estudos é oferecida sempre que se diagnosticar, no estudante, insuficiência/necessidade no rendimento, durante todo o processo regular de apropriação de conhecimentos – ao longo de um bimestre ou trimestre e do desenvolvimento de competências e habilidades, tendo em vista a dificuldade da aprendizagem (Nova redação dada pela Resolução CME Nº 01/2013, p.2). (CME, 2013)

Considerando a Recuperação Paralela de Estudos como uma proposta pedagógica para auxiliar na defasagem dos conteúdos, nos apoiamos na pesquisa de SILVA (2014, p.135) que diz:

[...] a recuperação paralela não consegue dar conta de recuperar todas as defasagens e muitos estudantes são promovidos com restrições. Os depoimentos que colhemos destacam que a escola precisa oferecer esse apoio aos estudantes promovidos com restrição. Porém, ela conta com a disponibilidade de um número reduzido de profissionais e sem os locais e recursos adequados para oferecer o atendimento a esses estudantes. A maioria das escolas recebe anualmente apenas um professor substituto de apoio pedagógico encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para atender a todos os estudantes com restrições.

Compreendemos que a Resolução do CME nº 02/2011 e 01/2013 traz a preocupação do acompanhamento pedagógico diferenciado para os estudantes promovidos com restrição, mas, minha experiência enquanto membro da equipe pedagógica na escola da RMEF dá conta de que, na prática, o que se observa é a aprovação automática desses estudantes, uma vez que nem sempre são garantidas as condições para oferta de Apoio Pedagógico, seja pela falta de professores, seja por falta de vagas para todos os que deveriam estar matriculados nesta atividade. Ademais, o Apoio, quando ofertado, acaba muitas vezes por cobrir apenas as dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática e não há oferta das demais disciplinas, mesmo nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), tendo em vista que as aulas do Apoio são ministradas por uma professora pedagoga (de Anos Iniciais). Assim, a defasagem de conteúdo, ainda que o aluno frequente o Apoio, não é resolvida.

Ainda o termo “promovido com restrição” não se aplica aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme preconiza o Artigo 10, parágrafo segundo da Resolução do CME nº 02/2011. Desta forma, os estudantes que não atingem os níveis de aprendizagem exigidos para o seu ano escolar seguem adiante, passando a estudar em outra rede– e levando tais lacunas em sua trajetória escolar.

Os estudantes “promovidos com restrição” podem ser considerados produto de uma política educacional falha no tocante ao acompanhamento daqueles que apresentam mais dificuldades em sua trajetória escolar. Embora em sua origem a política de promoção tenha sido

pensada para resolver as questões de distorção idade/ano e promover os estudantes, garantindo na letra da Lei que receberiam todo o suporte necessário para suprir as carências na aprendizagem em paralelo ao ano em que está matriculado, o que se verifica no interior da escola, de fato, é mais um reforço às desigualdades escolares e um indício de violência simbólica, nos termos desenvolvidos por Bourdieu. Somam-se a isso outros fatores, como a distorção idade/ano devido à falta de vagas nas escolas públicas, o que provoca o ingresso na escola depois do início do ano letivo, a infrequência escolar ou, ainda, as transferências de estudantes de outros municípios que chegam diariamente para morar na Capital, ou que daqui partem, provocando grande rotatividade na matrícula escolar.

Percebemos que apesar da ampliação do acesso, ainda faltam políticas públicas mais efetivas no tocante às condições de aprendizagem e de permanência dos estudantes nas escolas tanto municipais quanto estaduais, como também ações que amparem o trabalho dos docentes e da escola com a heterogeneidade de processos de aprendizagem, com diferentes trajetórias.

Observa-se, nesse sentido, uma demografização da educação, ou seja, a universalização da oferta de vagas, em detrimento de uma real democratização do acesso e da permanência na vida escolar. Segundo Langouët (2002, apud VALLE, 2018, p. 334):

O termo “demographisation” foi empregado primeiramente pelo historiador francês Antoine Prost na obra “L’enseignement s’est-il démocratisé?” (publicada em 1986). Ao constatar que o crescimento das oportunidades de acesso ao sistema de ensino nem sempre vem acompanhado de uma ampliação das chances escolares, o autor emprega o termo para se referir especificamente aos movimentos de expansão quantitativa, os quais não necessariamente provocam uma democratização da educação.

A criação de duas escolas no Norte e Sul da Ilha de Florianópolis amplia a oferta de vagas no EM possibilitando o acesso e, portanto, a demografização. No entanto, com nossos estudos vamos nos deparar com um grande processo de abandono e reprovação, não havendo uma democratização maior do ensino. Nesse contexto, Langouët (2002, p. 86) ao analisar o movimento de escolarização na França, afirma que:

Vinte e cinco anos mais tarde, cresce o acesso ao Liceu e à continuação dos estudos em nível de bacharelado (cujo objetivo é atingir 80% de uma faixa etária), mas também aos ensinos superiores: um número maior de crianças foram escolarizadas e permaneceram mais tempo na escola que anteriormente ou como incontestavelmente, o que numerosos autores chamam de “democratização quantitativa”, mas que preferimos chamar de “demografização” se efetuou. No entanto, a “democratização qualitativa”, que supõe não somente a ampliação das chances de todos, mas também a aproximação das chances entre diferentes categorias sócioprofissionais, a qual nomeamos simplesmente de “democratização”.

Esta também tem sido a situação constatada no Brasil. A igualdade do direito à educação não garantiu que todos tivessem as mesmas oportunidades, motivações e sucesso escolar.

Compreendendo que a igualdade de oportunidades é uma concepção que “denuncia as discriminações que impedem os sujeitos de ter acesso de maneira equitativa às diversas posições desiguais que se tem o direito de pretender nas sociedades democráticas” (DUBET, 2014, p.48), entendemos como uma “falsa promessa” a ideia de garantir o acesso a todos na escola e as mesmas condições de ensino. Nesse sentido, concordamos com Valle (2010) quando se refere aos nossos sistemas educacionais, e afirma que os mesmos são fragmentados, hierarquizados, estruturados em redes, o que não favorece nem a igualdade de oportunidades, nem a manifestação dos dons e talentos individuais, como preconiza a ideologia meritocrática.

Algumas reflexões teóricas têm focado essas questões, como assinalamos anteriormente, por essa razão pautamo-nos aqui na reflexão apresentada por DUBET (2008, apud Valle, 2010, p. 20) que:

[...] ainda que a escola desfrute de grande prestígio, não pode mais ser considerada como uma instituição que promove sucesso profissional e social de todos equanimemente, pois desde os estudos críticos sobre a escola, sabemos que ela preenche diferentes funções na medida em que persegue objetivos distintos (por nível escolar, rede de ensino, tipo de formação profissional, situação geográfica). Esses geralmente não estão em harmonia com os princípios de justiça social que têm fundamentado os movimentos de escolarização.

A seguir, apresentaremos a Resolução nº 183 de 2013 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, do que concerne à avaliação.

A Secretaria de Estado da Educação possui normativa sobre aprovação para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio Regular e nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – presencial e à distância, e exames supletivos, bem como, no que couber, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio indicada na aprovação da Resolução nº 183 de 2013 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Conforme aponta o capítulo I, artigo 5º que aborda “A avaliação”:

Art. 5º A verificação do rendimento escolar basear-se-á em avaliação contínua e cumulativa, a ser expressa em notas, conceito descritivo ou outra espécie de menção constante no Projeto Político Pedagógico, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o ano letivo preponderarão sobre os de exames finais, caso estes sejam previstos no Projeto Político Pedagógico.

§ 1º É facultado ao estabelecimento de ensino proceder o registro em mais de uma das modalidades previstas no caput deste artigo.

§ 2º O Projeto Político-Pedagógico atenderá às diretrizes emanadas desta Resolução, no tocante a critérios de avaliação e percentual mínimo para aprovação ou obtenção do conceito de competência desenvolvida;

§ 3º Quando a avaliação for expressa em conceito, o Projeto Político Pedagógico deverá estabelecer a equivalência em notas, para conversão em caso de transferência de séries/anos em curso para unidades de ensino que adotam a nota.

§ 4º Na apreciação dos aspectos qualitativos deverão ser considerados a compreensão e o discernimento dos fatos e a percepção de suas relações; a aplicabilidade dos conhecimentos; as atitudes e os valores, a capacidade de análise e de síntese, além de outras competências comportamentais e intelectivas, e habilidades para atividades práticas (CEE, 2013, p.2).

Ainda neste âmbito, destacamos o artigo 6º do CEE que dispõe sobre as expectativas de aprendizagem, as quais devem ser alcançadas em cada ano do itinerário formativo dos alunos:

Art. 6º O Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino deverá explicitar a forma do atendimento ao disposto no artigo 5º, estabelecendo as expectativas de aprendizagem que devem ser alcançadas em cada ano do itinerário formativo dos alunos, bem como especificar instrumentos e critérios para a avaliação e a frequência de sua aplicação, para o alcance dos resultados parciais e finais (CEE, 2013, p.2).

A recuperação paralela de estudos é elencada no Capítulo I, Art. 6º e parágrafos 1ª, 2º, 3º, 4º e 5º:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino deverão oferecer, a título de recuperação paralela de estudos, novas oportunidades de aprendizagem, sucedidas de avaliação, quando verificado o rendimento insuficiente, nos termos do estabelecido no caput do art. 6º, durante os bimestres ou trimestres, antes do registro das notas ou conceitos bimestrais ou trimestrais.

§ 2º Para atribuição de nota ou conceito resultante da avaliação das atividades de recuperação paralela de estudos, previsto no parágrafo anterior, deverá ser utilizado o mesmo peso da que originou a necessidade de recuperação, prevalecendo o resultado maior obtido.

§ 3º As atividades referentes ao cumprimento do § 2º e do § 4º deste artigo deverão ser planejadas pelos professores, juntamente com a coordenação pedagógica (ou equivalente) da escola.

§ 4º O Projeto Político Pedagógico deverá prever adequações curriculares e adoção de estratégias, recursos e procedimentos diferenciados, quando necessário, para a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, em atendimento à Resolução específica deste Conselho.

§ 5º O professor deverá registrar no Diário de Classe, além das atividades regulares, as atividades de recuperação de estudos, e seus resultados, bem como, a frequência dos alunos (CEE, 2013, p.3).

Cabe ressaltar também a Portaria 189 de 09 de fevereiro de 2017 que regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino, nos termos do Art. 1º: “O processo de avaliação da aprendizagem reger-se-á por esta Portaria a partir do ano letivo de 2017, considerando a Resolução CEE/SC 183/2013, sobretudo o previsto nos art. 5º e 6º” (PORTARIA 189/2017, p.1). Destacamos o Art. 6º que aborda sobre a aprovação:

Art.6º Ter-se-ão como aprovados, quanto ao rendimento em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional, os alunos que: I - obtiverem a média anual igual ou superior a seis (6) em todas as disciplinas; II - obtiverem a média semestral, no caso dos cursos técnicos subsequentes/concomitantes ofertados nos

CEDUPs e EEBs, igual ou superior a 6 (seis) em todas as disciplinas; III - não será adotado exame final em nenhum ano ou série letiva na Educação Básica e Profissional e, tampouco, na Educação de Jovens e Adultos; IV- para efeito de cálculo do resultado de aprovação, deve-se aplicar a fórmula: Soma da média dos bimestres $\div 4 >$ ou $= 6$ (seis); V- ter-se-á como reprovado o aluno que obtiver média final inferior a 6 (seis) (PORTARIA 189/2017, p.2).

A Resolução do CEE nº 183/2013 não manifesta a preocupação com o acompanhamento pedagógico diferenciado, conforme retrata a Resolução do CME nº 02/2011. O termo “não aprovado” também é utilizado quando o estudante não alcança os mínimos estabelecidos pela respectiva Resolução.

Outro aspecto que podemos levantar é que ambas resoluções (CME 02/2011 e CEE 183/2013) destacam a Recuperação Paralela de estudos, mas, não deixam claro quais novas oportunidades de acesso aos conteúdos serão oferecidas aos estudantes para que superem as deficiências ao longo do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, fica sob a responsabilidade de cada Projeto Político Pedagógico prever adequações curriculares e adoção de estratégias diferenciadas.

Nessa transição de níveis, do EF ao EM, percebem-se muitas divergências entre as Resoluções Municipal e Estadual, esta última dando destaque ao termo “não aprovação”, enquanto a primeira orienta para a “aprovação com restrição”.

Apresentando reflexões sobre o termo “não aprovação” e suas possíveis consequências na trajetória dos estudantes, podendo muitas vezes levar à evasão escolar, trazemos as contribuições de Koch (2010): ao viverem situações de reprovação escolar, os estudantes incorporam rótulos e por isso, consideram-se como incompetentes sociais e escolares.

No entanto, a “aprovação com restrições” que reconhece a existência de lacunas na formação e no desenvolvimento desses estudantes, o promove ao ano escolar seguinte sem, na prática, lhe oferecer o suporte pedagógico necessário para suplantar as dificuldades. Tal situação também se configura como um indício de violência simbólica e pode estar, ainda, na base da exclusão escolar.

Conforme aponta (SILVA, 2014, p.122) que:

[...] quando o estudante podia ser reprovado, havia a garantia do acesso, mas não sua permanência, pois a repetência contribuía para aumentar a evasão escolar. Isso representava uma exclusão de estudantes do sistema educacional formal. Com o fim da reprovação, ficou assegurado ao estudante sua permanência na escola. Mas isso não garantia a ele sucesso no processo de ensino aprendizagem, pois existem outros fatores sociais e econômicos extraescolares que inferem sobre seu rendimento escolar, por isso estudante fica fisicamente incluído, frequenta a escola, mas dentro dela continua excluído.

Nesse contexto o que percebemos é que a Resolução mudou os termos, mas, na prática, manteve a mesma lógica. Com isso, mesmo com a mudança da Resolução Estadual para Municipal, a desigualdade social vem se reproduzindo. FREITAS (2002, p.304) ressalta sobre a lógica das modificações do sistema de ensino:

Para compreendermos estes fatos, precisamos combinar dois conceitos que nos ajudarão neste processo. O primeiro deles é o conceito de “internalização de custos”, no sentido de que o sistema escolar “toma consciência” dos custos econômicos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e eventualmente “externalizá-los” por variadas formas de privatização. Este conceito deve ser combinado com outro, o da “exclusão branda”, ou seja, a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o “metabolismo do sistema escolar” de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão. Se com o primeiro conceito se enfatiza a interiorização de custos econômicos, com o segundo enfatizam-se as práticas para controlar os custos sociais e políticos.

Portanto, o que temos na escola com a política de progressão continuada dos estudantes da RMEF pode ser caracterizada, nos termos apontados por Bourdieu (2013b), como uma exclusão no/do interior, ou seja, os estudantes permanecem na escola mesmo sem compreender os conceitos. Diferentemente da RMEF, na RE a reprovação pode gerar a evasão escolar.

A seguir, apresentaremos um quadro síntese comparativo das Resoluções no tocante à avaliação.

Quadro 2 - Quadro síntese comparativo das Resoluções Municipal e Estadual

	Resolução Municipal	Resolução Estadual
Quanto à promoção	Promoção com restrição	Reprovação
Quanto ao rendimento escolar	Serão aprovados quanto ao rendimento os alunos que alcançarem os níveis de aprendizagem do conhecimento, do desenvolvimento das competências e habilidades, que no seu registro em notas ou parecer descritivo, não seja inferior a 50% (cinquenta por cento) dos conteúdos efetivamente trabalhados pela área do conhecimento, ou qualquer outro parâmetro específico	Serão aprovados, quanto ao rendimento em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional, os alunos que obtiverem a média anual igual ou superior a seis (6) em todas as disciplinas
Quanto a Recuperação Paralela de estudos	É oferecida quando o rendimento for insuficiente à 50% durante os bimestres ou trimestres.	É oferecida quando o rendimento for insuficiente à seis (6) durante os bimestres ou trimestres.
Quanto ao apoio pedagógico	Ocorre para os estudantes que concluem o ano em curso e apresentam ao final do ano letivo um desempenho médio inferior a 50% de aprendizagem das áreas do conhecimento	Não há apoio pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora.

4.6 PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR E ASPECTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PERTINENTES À NOSSA PESQUISA

Destacaremos, a seguir, o perfil da comunidade escolar e os aspectos relevantes no PPP da escola a respeito da conclusão do EM, dados sobre o índice de evasão e repetência e também sobre a avaliação e recuperação paralela.

Cumpramos destacar que, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2018), o perfil da comunidade escolar foi coletado através da aplicação e análise do questionário sócio-econômico-cultural, respondido pelos alunos no ano de 2007⁴⁶. Tais dados mostraram que a comunidade do Rio Tavares registrava que 70% dos alunos moram com os pais e estas famílias são numerosas. Atualmente, entretanto, percebe-se que o número de filhos vem apresentando uma queda. Em relação ao nível de escolaridade dos pais, fica em torno do EF e EM, com raros pais analfabetos e poucos com ensino superior. Há mais mães que concluíram o EF, embora haja mais pais que concluíram o EM.

O EM noturno possui uma parcela significativa de alunos pertencentes à classe de alunos trabalhadores. No ano de 2007 os dados de evasão chegaram ao percentual de 20% e a repetência escolar ao final do ano letivo atingiu 10% dos alunos matriculados, a maioria por ter faltado nos exames finais.

Ao fim do primeiro semestre de 2009, a evasão escolar atingiu o percentual de 15,33%, computando-se as desistências e transferências. Dentro deste percentual, 9,23% é relativo à evasão por desistência, principalmente nas turmas do noturno. No fim do ano de 2009 a escola teve 9% de reprovação e 20% dos alunos obtiveram aprovação com dependência. Cumpramos salientar que, nos casos de desistências de alunos menores de idade, ocorria monitoramento por parte da escola e em algumas situações a direção fazia visitas ao domicílio. No ano de 2016, observou-se que os percentuais referentes à evasão escolar diminuíram para 15% enquanto a reprovação aumentou significativamente, atingindo 40% do total de alunos matriculados nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Ressaltamos ainda os princípios norteadores da escola, os quais no tópico “Igualdade” e “Qualidade” elencam preocupação com a permanência e acesso, bem como, a repetência e evasão escolar. Conforme o PPP (2018, p. 7):

Com o lema “Educando para vida” a escola tem propostas baseadas nos princípios norteadores da escola democrática, pública e gratuita que são:

⁴⁶ Em conversa com o gestor da escola, não houve atualização do questionário sócio-econômico-cultural. A comunidade continua a que foi retratada em 2007.

- IGUALDADE – criar condições de igualdade para acesso e permanência na escola, expandindo o atendimento engajado à qualidade;
- QUALIDADE – propiciar qualidade para todos, garantindo a meta qualitativa do desempenho satisfatório, evitando de todas as maneiras possíveis a repetência e evasão;
- GESTÃO DEMOCRÁTICA – implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização, propiciando assim a prática da participação coletiva;
- LIBERDADE – princípio associado a ideia de autonomia, ou seja, faz parte do próprio ato pedagógico, remetendo assim as regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa;
- VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO – a qualidade do ensino ministrado na escola está estreitamente relacionada a formação, condições de trabalho, remuneração dos professores, portanto a qualificação profissional garante melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Compreendemos que a escola preconiza, no tópico “Qualidade”, a meta qualitativa do desempenho satisfatório, “evitando de todas as maneiras possíveis a repetência e evasão”, mas, não fica evidente quais projetos a escola possui para que tanto o rendimento, quanto a evasão escolar sejam minimizados, ou seja, há princípios sem a constituição de estratégias.

No que se refere ao processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem, segundo o PPP (2018, p. 12),

[...] ela deverá ser entendida como um processo global, dinâmico e contínuo visando diagnosticar e corrigir as possíveis falhas no processo ensino-aprendizagem. Tais critérios são derivados das diretrizes estabelecidas na LDBEN, Lei 9394/96; Lei Estadual 170/98; Resolução 183/2013/CEE; Portaria Nº 31/2014/SED e Portaria 189/2017 e demais orientações da Secretaria de Estado da Educação.

Nos termos do sistema de aprovação e reprovação da escola, conforme consta no PPP (2018, p.13), o aluno deverá ter aprendido no mínimo 60% dos conceitos trabalhados durante o ano letivo, sendo o registro expresso de forma numérica, de um (1) a dez (10), com fração de 0,5. Para aprovação, a frequência mínima exigida é de 75% do total das horas letivas.

Cumprir destacar, segundo PPP (2018), respaldado pela Resolução nº 158 de 2008 do CEE, que o Conselho de Classe é o órgão colegiado de natureza deliberativa sendo a última instância de decisão na Unidade Escolar sobre assuntos didático-pedagógicos e avaliativos do processo ensino-aprendizagem.

A Recuperação Paralela tem como objetivo resgatar conceitos trabalhados pelo professor que não foram suficientemente apropriados pelo aluno e se dará por meio da proposição de novas estratégias e instrumentos avaliativos (PPP, 2018, com base na Resolução nº 158 de 2008).

Segundo o PPP (2018, p. 14) “a recuperação incidirá sobre todos os conteúdos cujo rendimento seja considerado insuficiente, contemplando assim todos os alunos. A nota obtida

substituirá a anterior, caso tenha ocorrida efetiva recuperação da mesma. A recuperação paralela não incidirá sobre a nota de participação”.

No próximo subitem será abordada a transição do estudante da RME de Florianópolis para a RE de SC, marcada pelo início da fase da juventude, e os obstáculos enfrentados pelos estudantes sendo um deles a reprovação e a evasão escolar.

4.7 A TRANSIÇÃO DO ESTUDANTE DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS PARA A REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

A fase que marca a entrada no EM é o início da chamada juventude. Conforme preconiza o art. 2º da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴⁷, é considerada adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. No entanto, essa passagem da infância para a vida adulta é permeada por diversas transformações, angústias, medos, desejos e especificidades. Nesse sentido Bourdieu traz reflexões sobre o conceito de “juventude” na obra intitulada “Questões de Sociologia” (2003, p. 153):

A juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre idade social e a idade biológica são muito complexas. [...] A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. Seria necessário pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para falarmos depressa, entre as duas juventudes.

Considerando as palavras de Bourdieu, torna-se necessário referir-se à juventude no plural, “juventudes”, pois, elas não representam outra coisa, senão os dois polos, os dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos “jovens” (BOURDIEU, 2003). E também “para que sejam lembradas as discrepâncias, desigualdades e singularidades existentes na condição de ser jovem” (ABRAMO, 2005 apud MINUSSI; PALOMA; 2017, p. 107).

A transição do estudante da RME de Florianópolis para a RE de SC conforme especificado anteriormente, geram mudanças e deixam lacunas no processo de ensino aprendizagem e na trajetória dos jovens. A divergência entre duas políticas de avaliação (Municipal a Estadual) pode ser considerada como um dos obstáculos enfrentados pelos estudantes na EB, tendo a reprovação como um dos motivos da desistência dos estudos.

⁴⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 09 de jun. de 2020.

Nesse contexto, no próximo capítulo serão trabalhados os conceitos centrais da pesquisa em articulação com a análise dos questionários respondidos pelos estudantes e alguns dados retirados da entrevista com a equipe gestora, além da coleta de dados na escola. Também merecerão nossa atenção os obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição do EF para EM durante o período de atividades remotas.

5 OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO ESCOLAR

Como se sabe, apenas as diferenças, contradições e desigualdades alimentam utilmente o conhecimento sociológico. [...] Só há sociologia onde existem relações desiguais e figuras da diferença (PASSERON, 1991, p. 247).

Neste capítulo trabalharemos os conceitos centrais da pesquisa em articulação com a análise dos questionários, da entrevista com a equipe gestora e coleta de dados na escola tendo como principais referenciais Pierre Bourdieu e François Dubet. Faremos uma breve discussão teórica com abordagem sociológica sobre os conceitos eleitos e elencaremos os obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição escolar, bem como, durante o período de atividades remotas.

Para nos aprofundarmos sobre os princípios de justiça, trabalharemos com os princípios de igualdade, mérito e autonomia ambos pautados no livro de Dubet denominado “Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho”, publicado na França em 2006 e traduzido no Brasil em 2014. O livro traz inúmeras entrevistas individuais que Dubet realizou com diferentes trabalhadores e, estes, colocam em prática os três princípios de justiça fundamentais: a igualdade, o mérito e a autonomia, nos quais serão aprofundados a diante.

Com a extensão da obrigatoriedade para o EM pela CF de 1988 e sobretudo a LDBEN nº 9.394, o princípio da igualdade de oportunidades se coloca em evidência, conforme citado anteriormente. Apesar da expansão do ensino, o acesso à educação compreendeu processos de exclusão, segregação e desigualdades escolares.

Ao analisarmos os obstáculos enfrentados pelos ingressantes do EM na passagem da Rede Municipal para Estadual de SC, as desigualdades escolares são evidenciadas e podem ser observadas através dos fenômenos da reprovação, evasão escolar, abandono, fracasso, as dificuldades com o ensino remoto, a falta de ensino familiar nos estudos, dificuldades de aprendizagem e socioeconômicas.

5.1. A PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

A desigualdade escolar é um tema da sociologia da educação há muito tempo. A contribuição de Bourdieu e Passeron para nosso estudo está sobretudo nas discussões sobre as desigualdades de acesso e permanência, ou seja, no aspecto quantitativo que nossa pesquisa

indica, no entrecruzamento entre as desigualdades sociais e desigualdades escolares⁴⁸, na “mortalidade escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Em uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação, *Os Herdeiros: Os estudantes e A Cultura*, 1964, publicada no Brasil em 2014⁴⁹, os teóricos desconstruem o mito da escola republicana liberadora, que, de acordo com Valle (2018, p. 9), foi aclamada como instrumento (político) de democratização e de promoção da mobilidade social.

Bourdieu e Passeron procuram dar ênfase à influência da origem social dos estudantes no acesso ao sistema de Ensino Superior, sobre suas escolhas e trajetórias, bem como, suas relações com os estudos. Considerando as análises sobre o “jogo universitário”, relacionaremos com nosso objeto de estudo, os obstáculos dos ingressantes do EM na passagem da RM para RE de SC, trazendo a escola como uma das fontes de perpetuação das desigualdades escolares. Com isto, cabe destacar um dos fatores de diferenciação e de maior relevância que é a origem social dos estudantes:

[...] de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 27).

Assim sendo, os fatores culturais na França têm um peso maior nas escolhas, no sucesso e fracasso escolar quando comparados com os fatores econômicos. Por isso a família tem uma influência significativa na vida escolar dos filhos. As pesquisas revelam que, no Brasil, por sua vez, os fatores socioeconômicos possuem preponderância nas trajetórias escolares. Apesar das diferenças entre os dois sistemas de ensino, as reflexões sobre as desigualdades escolares desenvolvidas pelos autores nos ajudam a entender as do Brasil. Nos termos de Bourdieu (2013c, p. 46):

⁴⁸ Os diversos grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjuntos e atitudes e de competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar. Cada grupo valoriza mais ou menos os estudos, ensina às crianças competências cognitivas e verbais mais ou menos próximas das expectativas da escola, o que faz com que os alunos dos grupos mais favorecidos tenham uma espécie de convivência imediata com a cultura escolar, enquanto as crianças dos grupos menos favorecidos devem se aculturar no mundo escolar, que lhes permanecerá sempre um pouco estranho. Assim, os indivíduos seriam, desde a primeira infância, mais ou menos armados ou mais ou menos *handicapés* para enfrentar as provações do êxito escolar (DUBET, 2008, p. 30).

⁴⁹ A obra “Os Herdeiros: Os estudantes e a Cultura” de BOURDIEU e PASSERON, foi publicado em 1964 na França e no Brasil 50 anos depois. Conforme aponta VALLE (2013) “Enfim, passado meio século, que interesse ainda pode suscitar este livro escrito a quatro mãos, aos pesquisadores e profissionais da educação brasileira? Como se sabe, com o passar dos anos, é principalmente Pierre Bourdieu quem vai se dedicar à elaboração dos conceitos enunciados em parceria com Jean-Claude Passeron e, por meio deles, edificar uma sociologia das práticas sociais, considerada polêmica, mas incontornável na análise dos problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (VALLE, 2018, p. 12).

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural⁵⁰, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Assim, apesar do capital cultural transmitido pela família desempenha um importante papel na escolha de orientação da continuidade dos estudos, o principal determinante do prosseguimento dos estudos incide na atitude da família a respeito da escola (BOURDIEU, 2013b).

As estratégias⁵¹ escolares são abordadas por Bourdieu por conseguirem atribuir uma importância diferenciada para os estudos e é a noção de estratégias familiares que nos ajudam a entender essa questão⁵².

Há estudos sobre nossos sistemas que já se apoiaram nessas reflexões. Dentre as influências na trajetória⁵³ escolar dos estudantes, compreendemos que:

[...] nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o “destino escolar” das nossas crianças e jovens se define desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), ao engajamento político e pedagógico de administradores e de profissionais da educação, às expectativas das famílias em relação ao saber e à formação (VALLE, 2018, p. 12).

Retomando o termo de Bourdieu mencionado anteriormente, as “taxas de mortalidade escolar”, para se referir à evasão dos estudantes das classes sociais mais desamparadas, deve-se destacar a eliminação que a escola pode realizar com as crianças dos meios mais desfavorecidos no que tange aos obstáculos culturais que esses sujeitos devem superar. Por compreendermos

⁵⁰ “Utilizada racionalmente, a herança cultural favorece o sucesso escolar, sem se sujeitar aos interesses, mais ou menos estreitos, definidos pela escola; o pertencimento a um meio culto e informado das verdadeiras hierarquias intelectuais ou científicas permite relativizar as influências do ensino que pesam sobre outras com muita autoridade ou prestígio” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p.43).

⁵¹ “As estratégias educativas – que têm nas estratégias escolares das famílias ou dos filhos escolarizados um caso particular – são de investimento de longo prazo e não necessariamente percebidas como tais, e não se reduzem, como crê a economia do “capital humano”, apenas à sua dimensão econômica, ou mesmo monetária: de fato, elas tendem acima de tudo a produzir agentes sociais dignos e capazes de receber a herança do grupo, ou seja, de retransmiti-la, por sua vez, ao grupo” (BOURDIEU, 2020, p.25).

⁵² Precisamos que o sentido do termo na França deve-se ao fato de ter um sistema de orientação vocacional no início da escola, com o objetivo de enquadrar o aluno para ir ao ensino superior conforme as escolhas de vocação.

⁵³ “Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do habitus; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que represente a história de uma vida” (BOURDIEU, 1996, p.292).

que há uma certa distância entre cultura familiar e escolar, salientamos que a “cultura universal” proposta pela escola é muitas vezes vista como arbitrário cultural, ou seja, “os percursos individuais são determinados pela proximidade que existe entre a cultura de classe de um aluno e a cultura de classe legitimada transmitida pela escola. (VALLE, 2014, p. 243).

No contexto de cultura universal, compreendemos que, conforme ressalta Bourdieu, um importante trabalho social, que se dá em escala societária de “legitimação” da cultura das classes dominantes procedeu na produção de uma cultura “legítima”, corroborada pelos agentes sociais (2017, p. 36). Com isto, “a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais existentes nessa mesma sociedade” (NOGUEIRA, 2017, p. 36).

Portanto, os saberes e os conteúdos que são transmitidos pela escola são considerados como cultura legítima, constituindo assim o arbitrário cultural dominante. É nesse processo quase que “invisível” que essa “cultura universal” se transforma em violência simbólica. Nesse sentido:

Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substitubilidade das diferentes formas de violência social, e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 13)

Nesse contexto, entendemos que a escola é reprodutora das desigualdades por mobilizar todas as formas, estruturas, decorrentes de um arbitrário cultural. É a esse “poder arbitrário” que denominamos de ação pedagógica e que não deixa de ser objetivamente uma violência simbólica, pelo fato de não ser uma relação neutra e por reproduzir as relações de poder de um determinado grupo social. Observa-se que:

A autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela distribui seriam proporcionais à sua capacidade de se fazer ver como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Assim, na medida em que impõe e inculca em seu público, de modo dissimulado, um arbitrário cultural como cultura universal, a instituição escolar pratica à sua maneira e sobre aqueles desprovidos, pelo nascimento, de “herança cultural” – um ato de “violência simbólica” (NOGUEIRA, 2017, p. 37).

A “democratização do ensino”, ou seja, conceder oportunidades de acesso ao ensino a todos, faz com que as desigualdades sejam tratadas como decorrentes/frutos de méritos e dons individuais. Nesse sentido, Bourdieu assinala que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural (BOURDIEU, 2013b, p. 45).

Os estudantes que entram na escola possuem diferentes condições de aprendizagem e, com isso, as exigências do sistema escolar fazem com que o objetivo da conquista dos resultados dependa do mérito de cada um, ou seja, de seus esforços. Sendo assim, “quando estes não se engajam na competição escolar, podem ficar terrivelmente frustrados, mas eles também têm a possibilidade de acusar a sociedade e o sistema de uma injustiça, o que não os invalidaria pessoalmente” (DUBET, 2008, p.38).

Utilizaremos também como referenciais as contribuições do sociólogo francês François Dubet (1946 –) que, em seu livro intitulado “O que é uma escola justa? A escola das oportunidades”, publicado no Brasil em 2008, Dubet (2008) disserta sobre dimensões do que poderia ser “uma escola justa”. A primeira tem como objetivo “definir uma norma de proteção e garantir uma cultura comum, no qual todo cidadão deve possuir, seja qual for a sorte que lhe reservarão a competição e a igualdade das oportunidades durante os estudos posteriores à escolaridade obrigatória” (DUBET, 2008, p.115). A segunda diz respeito “aos efeitos sociais das desigualdades escolares que mesmo sendo consideradas “justas”, podem ter influências sociais injustas”. (DUBET, 2008, p.115). E a terceira, ao admitir que existe uma “crueldade intrínseca da competição meritocrática, a educação deve procurar reconhecer e formar os indivíduos independentemente de suas *performances* e de seus méritos”. (DUBET, 2008, p.115).

Nesse contexto, a igualdade de oportunidades além de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade, têm também uma maneira de tornar legítimas as desigualdades desde que elas decorram de uma competição em si mesma justa (DUBET, 2008). Portanto, as instituições de ensino investem na meritocracia escolar como produtoras de “desigualdades justas”, ou seja, conforme assinala Dubet (2014, p.20)

Se nos colocamos do ponto de vista de uma igualdade pura, uma situação nos parecerá injusta, enquanto que ela parecerá justa se nos colocamos do ponto de vista do mérito

dos indivíduos. As desigualdades e as injustiças não são fatos, mas produto de atividades normativas que lhe dão sentido.

É nesse contexto que destacamos a força do mérito para o sistema escolar, que acaba nivelando todos os estudantes como se tivessem a mesma origem social, capital escolar, as mesmas condições de acesso e permanência na escola, como se não houvessem outros fatores que influenciassem diretamente nas suas trajetórias de aprendizagem. E é nesse sentido que “a escola da igualdade das oportunidades classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas *performances*. A competição escolar torna, portanto, os alunos necessariamente desiguais” (DUBET, 2008, p.40). Essa competição faz com que os estudantes se sintam responsáveis pelo seu bom desempenho ou fracasso escolar.

No entanto, apesar das análises que fazemos a respeito das escolas e universidades, deve-se destacar que elas continuam sendo consideradas como uma possibilidade, talvez a única, de conquista da justiça social num mundo dominado pelas múltiplas cores das injustiças. (VALLE, 2014).

Por considerarmos a escola como uma possibilidade para a conquista da justiça social e tendo como objetivo abordar os estudantes que ficam à margem do sistema educacional, cabe dissertarmos sobre os princípios de justiça, com a finalidade de compreendermos melhor os fenômenos de exclusão e desigualdades escolares.

Retomando os princípios de justiça de Dubet, nos cabe abordar o princípio da igualdade, relacionando com o trabalho que “confere um estatuto, garante uma posição numa ordem social” (DUBET, 2014, p.22) e, “nas sociedades democráticas, esta integração se mede necessariamente a partir de uma igualdade à qual cada um teria direito” (DUBET, 2014, p.22).

O mérito é uma troca entre uma força de trabalho e um salário. Por ser uma norma de justiça, ele aparece como a única maneira de construir desigualdades justas numa sociedade que valoriza a igualdade fundamental dos indivíduos. A autonomia, como a liberdade e a realização pessoal que o trabalho permite. No entanto, pode haver também um sentimento de injustiça e impotência sobre a própria atividade. Dubet (2014, p. 34) diz que:

Os princípios de justiça são princípios porque os atores podem fazer com que as ideologias bifaciais se conformem aos seus interesses, inclusive quando seus interesses são opostos. [...] os princípios de justiça podem ser definidos como “ficções necessárias”, crenças indispensáveis ao desenvolvimento da ação, pois sem elas não se poderia agir com os outros.

No entanto, as desigualdades que a escola produz, e que são consideradas como justas, muitas vezes, se relacionam com o mérito, que é um dos princípios de justiça para Dubet. De acordo com Valle (2018, p. 38):

Esse princípio de justiça – único capaz de tornar legítimas as diferenças de remuneração, prestígio e poder que influenciam a performance escolar – vem, ao longo dos tempos, dando sentido aos movimentos de massificação do ensino, pois, se supõe que, ao se conquistar a igualdade jurídica de acesso aos bens educacionais, desaparecem os obstáculos ao bom rendimento escolar e ao êxito profissional.

Dubet (2014, p.70) diz que a escola,

[...] aparece ao mesmo tempo como principal instrumento de produção das desigualdades de oportunidades e como principal instrumento de supressão gradual. [...] Pelas entrevistas percebe-se que quanto mais os indivíduos são diplomados, mais eles consideram que a escola é justa.

No que tange à legitimidade que a escola possui diante das sociedades modernas, conforme aponta Dubet, parafraseamos Valle (2014) ao salientar que anteriormente a educação era unicamente uma questão familiar, ficando à margem de todo o debate sobre a justiça, ao ser vista como direito do cidadão ela passa à esfera pública, tornando-se de interesse do público. Nesse sentido, conforme aponta Valle (2014, p. 17):

A educação ocupa um lugar estratégico no cenário moderno ao integrar grande parte dos projetos de Estado-nação, orientados segundo a noção da ordem e do progresso sociais. Neles, a escolarização aparece como um dos principais meios de promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social.

É na perspectiva de conceber grandes princípios da modernidade que os sistemas de ensino foram sendo instituídos ao longo dos últimos séculos, tendo por base uma “forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001 apud VALLE 2014, p. 18) relativamente similar.

Tais sistemas foram se acomodando conforme os diferentes contextos e momentos históricos, fazendo com que os estudos que abordam as múltiplas dimensões não devam se encerrar em determinadas fronteiras teóricas. (VALLE, 2014).

5.2 OS OBSTÁCULOS DA TRANSIÇÃO DO EF AO EM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

As constatações dos estudos sociológicos de autores, como Pierre Bourdieu e François Dubet que se interessam pela problemática das desigualdades e injustiças escolares, vêm se

repetindo no sistema escolar brasileiro apesar das políticas voltadas à democratização da educação.

Os teóricos elencados acima nos ajudaram a pensar sobre os obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição do EF ao EM no sentido de evidenciar como se legitimam as desigualdades escolares e como elas ajudam a reforçar os capitais culturais desses estudantes. A violência simbólica sofrida por eles mediante um arbitrário cultural legitimado juntamente do contexto pandêmico, desvelou ainda mais a diferenciação social.

Compreendemos que muitos obstáculos são postos aos estudantes na transição do EF ao EM. Nos cabe elencar o que foi destacado nas respostas dos questionários, sendo um deles a evasão escolar.

O termo evasão (EVASÃO, 2019), segundo o dicionário Michaelis, é ação ou processo de evadir; de deliberadamente fugir; de abandonar algo; desistência. A correta conceitualização desse termo é importante para a construção do objeto em questão e sua posterior análise. Em relação às pesquisas relacionadas ao tema, Silva Filho e Araújo (2017, p. 37) explicam que “a diversidade de conceitos prejudica a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje”. Neste sentido, diferencia-se a “evasão” de “abandono escolar”, distinção, segundo estes autores, adotada também pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37).

No entanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) trata o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. Para esta pesquisa será adotado o termo “evasão escolar” (que é o termo mobilizado pelas estruturas oficiais), retratando a saída do estudante da escola, sem retornar no ano seguinte.

Ressaltamos que adotamos o termo, mas, não deixamos de considerar a reflexão sociológica acerca desta questão, como podemos observar no texto “Excluídos do Interior” de Pierre Bourdieu, já mencionado anteriormente, que fala sobre a exclusão por parte da escola:

Como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus (entre as classes de transição e os liceus de ensino técnico não há, talvez, mais que uma diferença de grau), e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar - em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas- entre a adesão maravilhada à

ilusão que ela propõe e a resignação a seus vereditos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU, 2013c, p. 251).

Outro termo mobilizado por Bourdieu e Passeron (2018, p. 23), respectivamente, o de taxas de “mortalidade escolar”, permite observar que os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar a complexidade desses fenômenos.

A evasão escolar no EM é uma realidade apontada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o Censo Escolar dos anos 2014/2015, em Santa Catarina, enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a taxa de evasão foi de 4%, no EM (1º ao 3º ano), esse número se elevou para 10%. As possíveis causas dessa elevação entre os adolescentes são muitas, algumas até mesmo já conhecidas das pesquisas, como: questões curriculares, defasagem de aprendizagem ao longo do ensino fundamental, gravidez na adolescência, exigência de capitais culturais tidos como legítimos na instituição escolar como já fora mencionado anteriormente.

Segundo Rumberger (2006 apud MENDES, 2013), identificar as causas de evasão escolar é extremamente difícil, pois este fenômeno é influenciado por vários fatores, sejam eles relacionados aos estudantes ou às suas famílias, escolas e comunidades. O elevado número de jovens em idade escolar fora da escola representa uma forma de injustiça ou de ausência de justiça social, marcada por desigualdades culturais, sociais e econômicas. Cumpre destacar que a LDBEN – Lei 9.394/96, em seu Artigo 3º (que dispõe sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional), inciso I, determina que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com isto, à luz das reflexões sobre a temática da justiça escolar, procuramos perceber que a injustiça permeia a vida dos estudantes que não conseguem alcançar o sucesso e êxito escolar.

Considerando que a escola retrata as desigualdades sociais e há estudantes com diferentes níveis de capital escolar, conforme vimos anteriormente, cabe destacar que, de acordo com Bourdieu (2013c, p. 59):

[...] ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Como se pode ver, as questões de abandono e evasão estão em constante pauta nas discussões e pesquisas educacionais, uma vez que, fazem parte da realidade dos jovens de nosso país.

No próximo subitem realizaremos um recorte temporal das matrículas no 1º ano do EM na escola Jovem Sul da Ilha de Florianópolis entre os anos de 2019 e 2020 para uma maior proximidade da transição escolar e de reflexões sobre o fenômeno da reprovação escolar no percurso formativo dos estudantes.

5.3 MATRÍCULAS NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA JOVEM SUL DA ILHA DE FLORIANÓPOLIS ENTRE OS ANOS DE 2019 E 2020.

Neste item traremos os dados dos estudantes da escola Jovem Sul da Ilha de Florianópolis entre os anos de 2019 e 2020 para identificarmos em quais esferas foram concluídas o EF, quais escolas da PMF que foram concluídas o EF, também abordaremos o percentual de aprovação e reprovação no 1º ano do EM na escola Jovem Sul e o número de vezes que ocorreu a reprovação escolar.

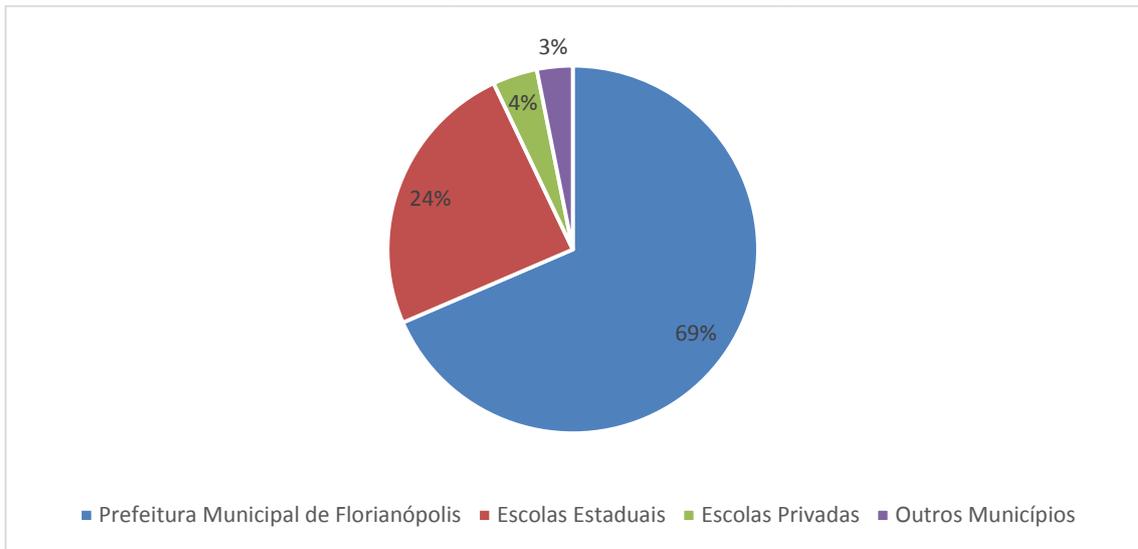
Esses recortes temporais são de fundamental importância para nos aproximarmos da transição escolar e obtermos um perfil dos estudantes do 1º ano do EM da escola Jovem Sul, além de refletirmos sobre as influências da reprovação escolar no percurso formativo desses estudantes.

5.3.1 Matrículas dos estudantes do 1º ano do EM da Escola Jovem Sul da Ilha de Florianópolis no ano de 2019

Conforme coleta de dados na escola jovem sul da Ilha de Florianópolis, de um total de 425 estudantes matriculados no 1º ano do EM em 2019, 41 estudantes não possuíam pasta⁵⁴ na secretaria para identificação dos dados coletados. Sendo assim, dos 384 estudantes, 69% concluíram o EF no Município de Florianópolis, 25% concluíram na Rede Estadual, 4% na Rede Privada e 3% em outros Municípios do Brasil. Conforme ilustra o gráfico 12 a seguir:

⁵⁴ Essa ausência da pasta ocorre por conta de os estudantes não terem enviado à secretaria da escola os documentos do histórico escolar para identificação da escola em que concluíram o ensino fundamental.

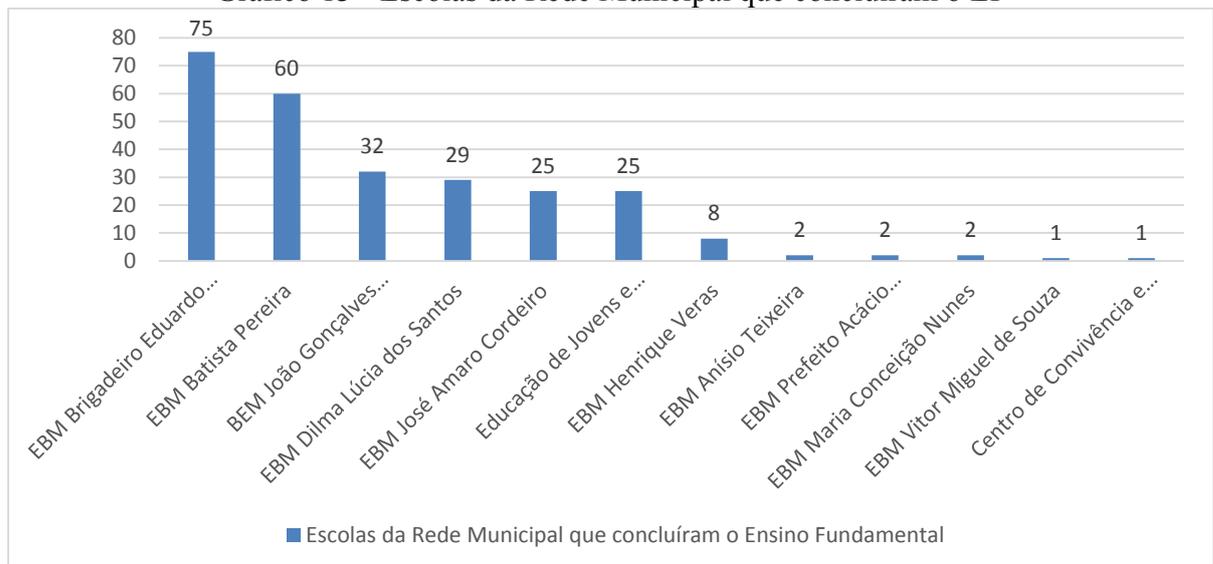
Gráfico 12 - Onde foi concluído o EF?



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Das escolas da Rede Municipal em que os estudantes concluíram o EF, percebemos o maior número de conclusão na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes (localizada no bairro do Campeche) seguida da EBM Batista Pereira (localizada no bairro do Ribeirão da Ilha). Outro destaque é a abrangência do atendimento da escola jovem, uma vez que ela é fruto de reagrupamento de escolas de EM. Conforme observamos no gráfico 13:

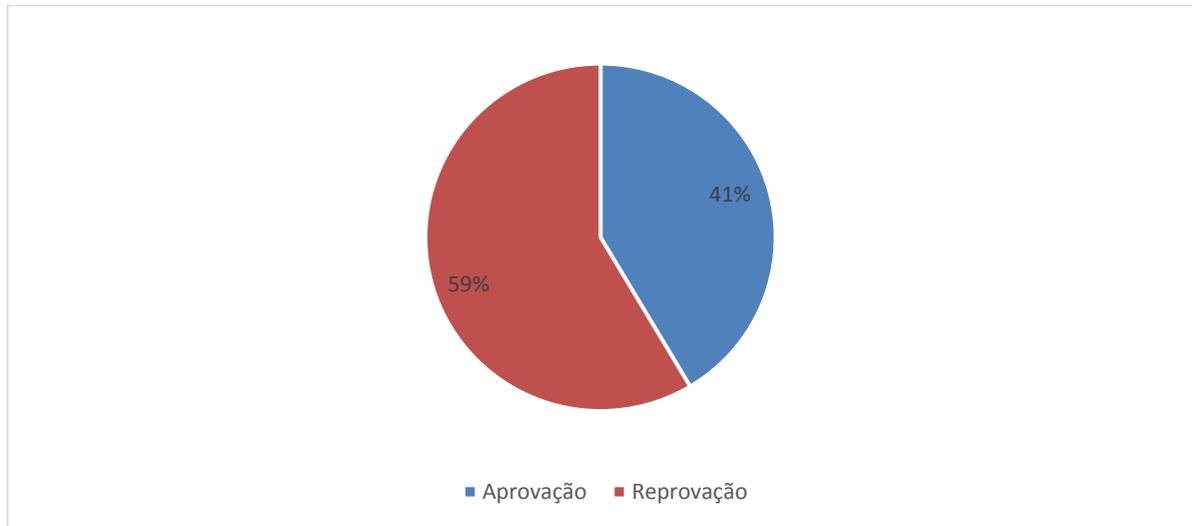
Gráfico 13 - Escolas da Rede Municipal que concluíram o EF



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Dos 263 estudantes que concluíram o EF no Município de Florianópolis, 59% reprovaram no 1º ano do EM, confirmando a hipótese inicial de que a transição de uma à outra política de avaliação poderia gerar reprovação. Conforme consta no gráfico 14.

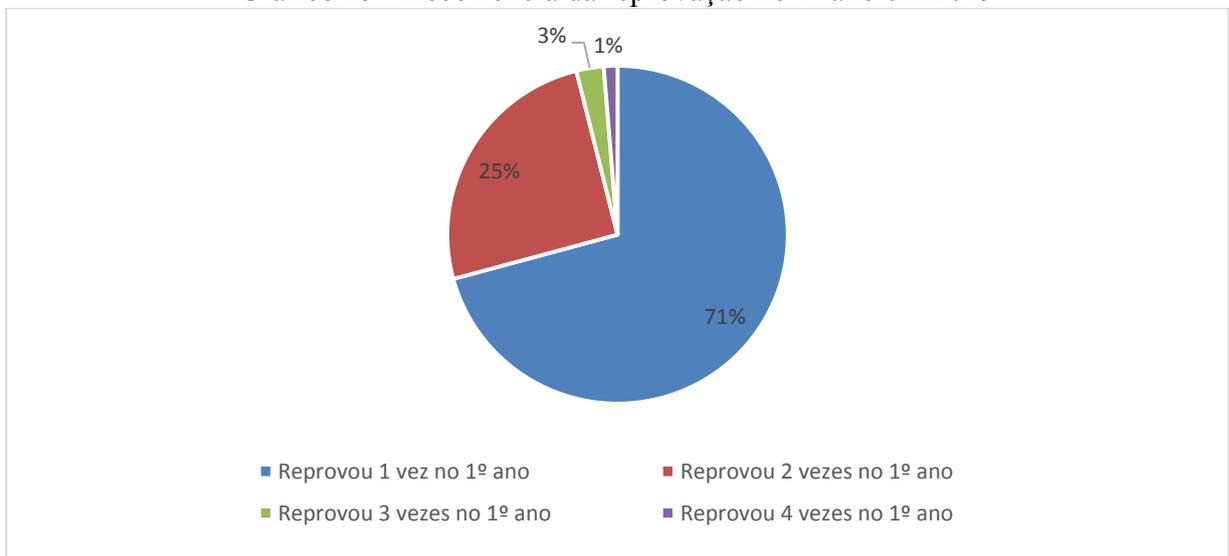
Gráfico 14 - Aprovação X Reprovação em 2019



Fonte: Questionário estudantes 1º ano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Observamos um grande número de reprovações no 1º ano. Aproximadamente 29% dos estudantes reprovaram mais de uma vez, conforme gráfico 15:

Gráfico 15 - Recorrência da reprovação no 1º ano em 2019

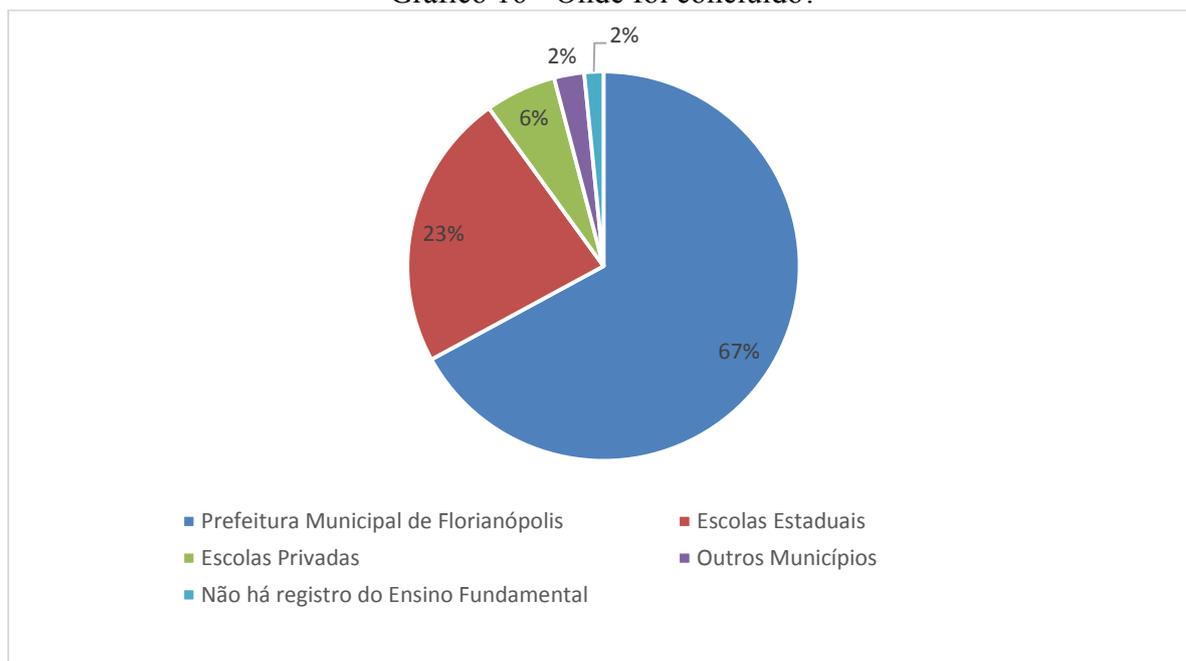


Fonte: Questionário estudantes 1º ano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

5.3.2 Matrículas dos estudantes do 1º ano do EM da escola Jovem Sul da Ilha de Florianópolis no ano de 2020

Ao coletarmos sobre os 1ºs anos de 2020, observamos que dos 443 estudantes que concluíram o 1º ano do EM em 2020, 7 não possuíam pasta para identificar os dados. Dos 436 estudantes, 68% concluíram o Ensino Fundamental no Município de Florianópolis, 23% dos estudantes concluíram na Rede Estadual, 6% na Rede Privada e 2% em outros municípios do Brasil.

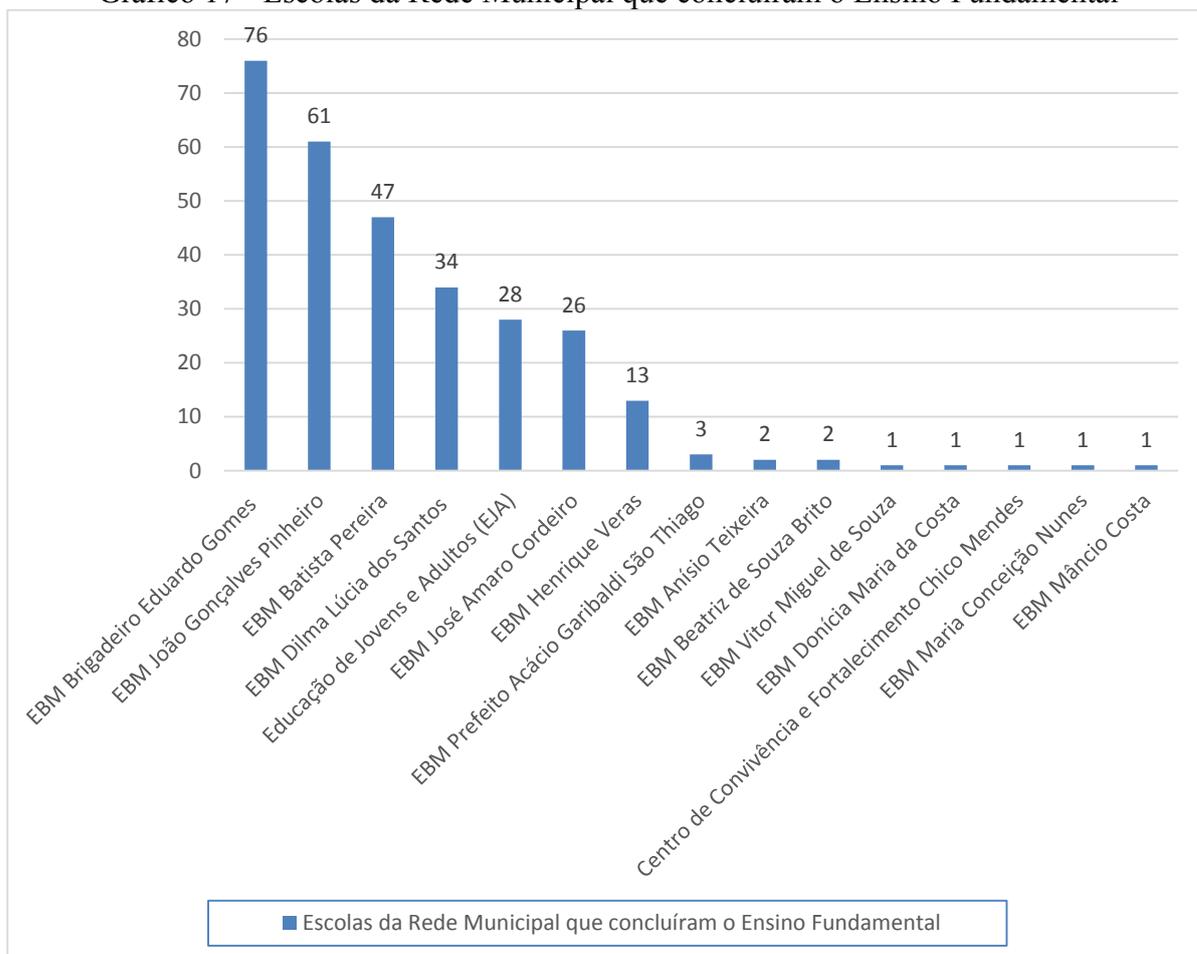
Gráfico 16 - Onde foi concluído?



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Das escolas da Rede Municipal em que os estudantes concluíram o EF, percebemos o maior número de conclusão na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, seguida da EBM João Gonçalves Pinheiro, conforme observamos no gráfico 17:

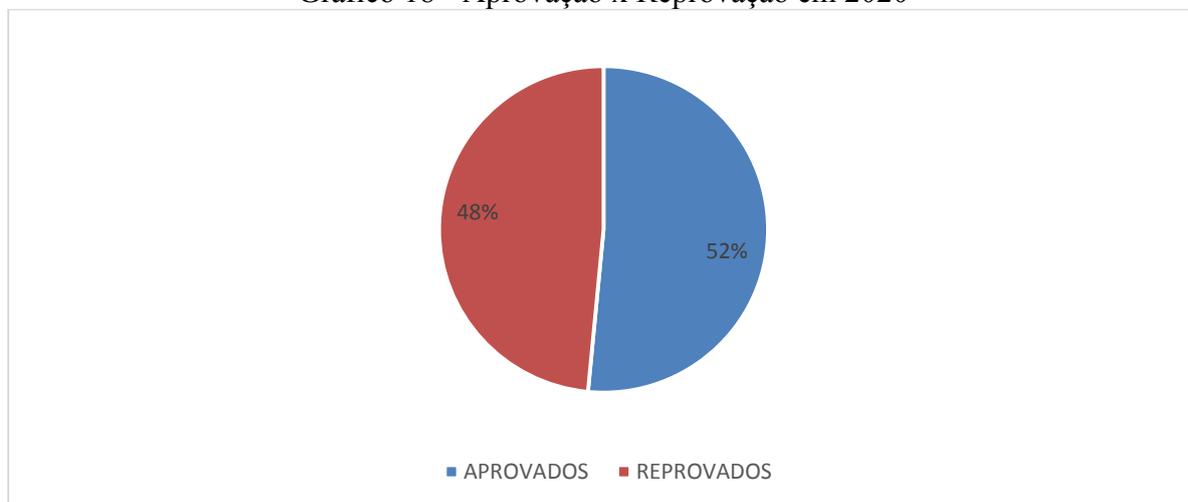
Gráfico 17 - Escolas da Rede Municipal que concluíram o Ensino Fundamental



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Dos 271 estudantes que concluíram o EF no Município de Florianópolis, 48% reprovaram no 1º ano do EM, conforme consta no gráfico 18.

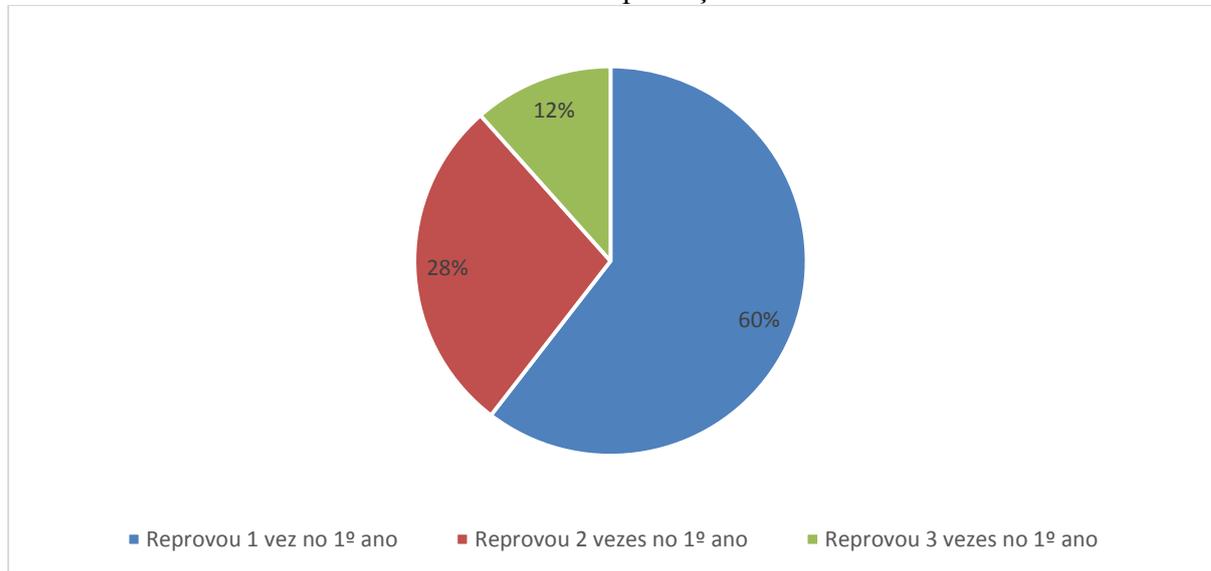
Gráfico 18 - Aprovação x Reprovação em 2020



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Também neste ano, observamos um grande número de reprovações no 1º ano. Aproximadamente 40% dos estudantes reprovaram mais de uma vez, conforme consta no gráfico 19:

Gráfico 19 - Recorrência da reprovação no 1º ano em 2020



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

De acordo com a literatura sociológica, mas também em outras áreas do conhecimento, a reprovação escolar possui influências profundas sobre a trajetória do estudante, uma vez que provoca atrasos na vida escolar e exclusão, gerando muitas vezes motivos para “se evadir”, ou seja, desistir da carreira escolar. Segundo Ferraro e Machado (2002 apud KOCH, 2010, p. 238):

Por excluídos da escola entendem-se todos aqueles que, devendo frequentar a escola, não o fazem, independentemente de já a haverem ou não frequentado no passado. A categoria dos excluídos na escola compreende todos aqueles que, mesmo estando na escola, por ingresso tardio ou por força de sucessivas reprovações e repetências, acusam forte defasagem (de dois ou mais anos) nos estudos.

Portanto, os estudantes que reprovam sucessivamente são excluídos na escola. É importante destacar que comparando os anos de 2019 e 2020 observamos uma diminuição de 10% da taxa de reprovação em 2020, mas, a taxa ainda continuou expressiva, entretanto, o ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia da COVID-19, onde o acordo ético era a não reprovação e o compromisso de recuperação de defasagens.

Cabe destacar um trecho da entrevista com o gestor⁵⁵ da escola Jovem que elenca as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no 1º ano do EM:

⁵⁵ Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa estarão em fonte itálico.

[...] os estudantes chegam no EM sem saber, não têm noção alguma, orientação. Muitos chegam sem perspectiva, não visam o Ensino Superior. Realizo um questionário com meus estudantes de pesquisa socioeconômica no início do ano e verifico que eles não pensam em fazer um Curso Técnico, um Ensino Superior. Isso é uma pena. No geral, os estudantes do 1º ano do EM não têm o hábito de ler, portanto, chega no EM com dificuldades de leitura, escrita, operações básicas, e isso vai desanimando o estudante. Se tu perguntares num primeiro ano quem vai se preparar para o vestibular, tem turma em que ninguém responde. Eles não têm noção do que é o vestibular, eu já trabalhei com projeto aqui, é bem difícil conseguir público porque eles não se interessam. Muitos vem para a escola mais para o social, a verdade é essa (EG, 2020).

A falta de perspectiva dos estudantes de almejavarem o Ensino Superior (ES) muitas vezes possui relação com a transmissão do capital cultural familiar, ou seja, o nível cultural da família. É nessa direção que os estudantes que possuem o desejo de entrar no ES são, em sua maioria, pertencentes da classe mais privilegiada, ou seja, herdeiros. Apesar da democratização da procura aos níveis de ensino, a democratização de acesso não ocorreu na mesma proporção. Uma grande fração da população brasileira em fase escolar é eliminada (ou se auto-elimina) antes de entrar, durante e na passagem para um novo ciclo de ensino (SATO, 2011).

As influências das famílias nas trajetórias escolares se evidenciam ainda mais na escolha do prosseguimento dos estudos. Sendo assim, nos amparamos nas ideias de Sato (2011, p.122):

As trajetórias familiares e escolares vão revelar toda sua força. Engendradas desde os momentos iniciais da vida das crianças, elas ultrapassam o ritual do concurso vestibular e, na maioria das vezes, influenciam a sequência dos caminhos dos estudantes, por meio da continuidade dos estudos na pós-graduação.

Portanto, o desinteresse da entrada no ES é engendrado por várias lacunas a serem preenchidas, uma delas a falta de incentivo familiar, conforme vimos, e a desmotivação causada pela recorrência da reprovação escolar.

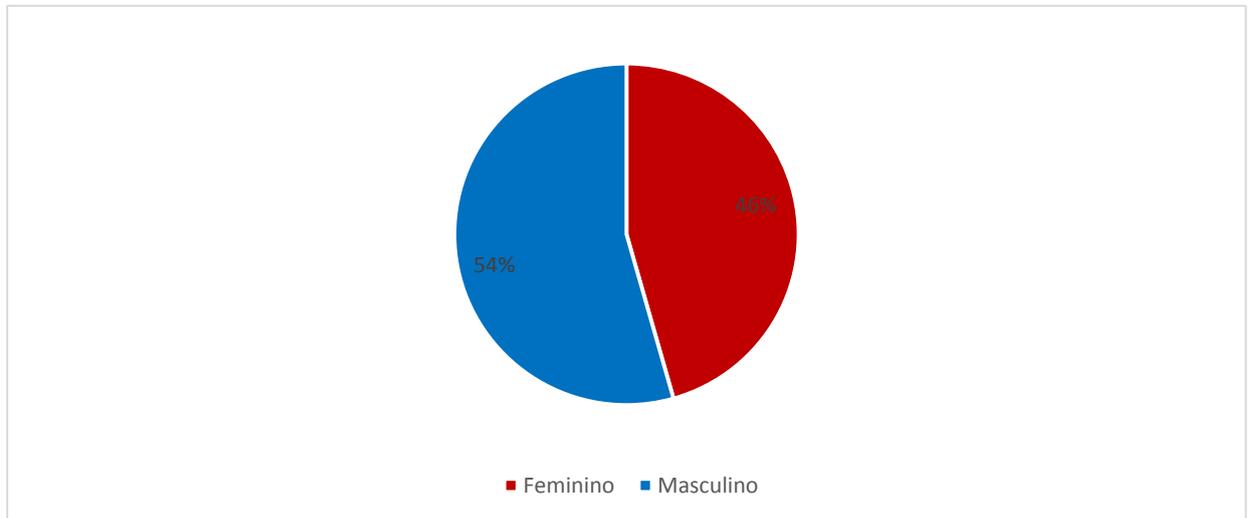
5.4 ASPECTOS GERAIS DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO EM DA ESCOLA NO ANO DE 2020

Cabe explicitar aqui aspectos gerais dos estudantes do 1º ano do EM de 2020 da escola e, destes quantos responderam ao questionário. Nossa intenção é compreender quem são os sujeitos da pesquisa e traçar um perfil dos estudantes. Atualmente (2020) a escola possui 13 turmas de 1º ano (5 turmas no turno matutino, 6 turmas no turno vespertino e 2 turmas no turno noturno), totalizando 443⁵⁶ alunos matriculados no 1º ano do EM no ano de 2020. Podemos verificar a quantidade total de estudantes do 1º ano, distribuídos por gênero no gráfico e na tabela,

⁵⁶ Dados retirados do SIGGESC (Sistema de Gestão de Santa Catarina), fornecidos pela secretaria da escola.

a seguir, onde constam as turmas, distribuídas por turno e quantidade de estudantes/porcentagem por gênero:

Gráfico 20 - Percentual de estudantes do 1º ano do EM distribuídos por gênero no ano de 2020



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Tabela 4- Número de turmas, período e total de estudantes/porcentagem por gênero no ano de 2020

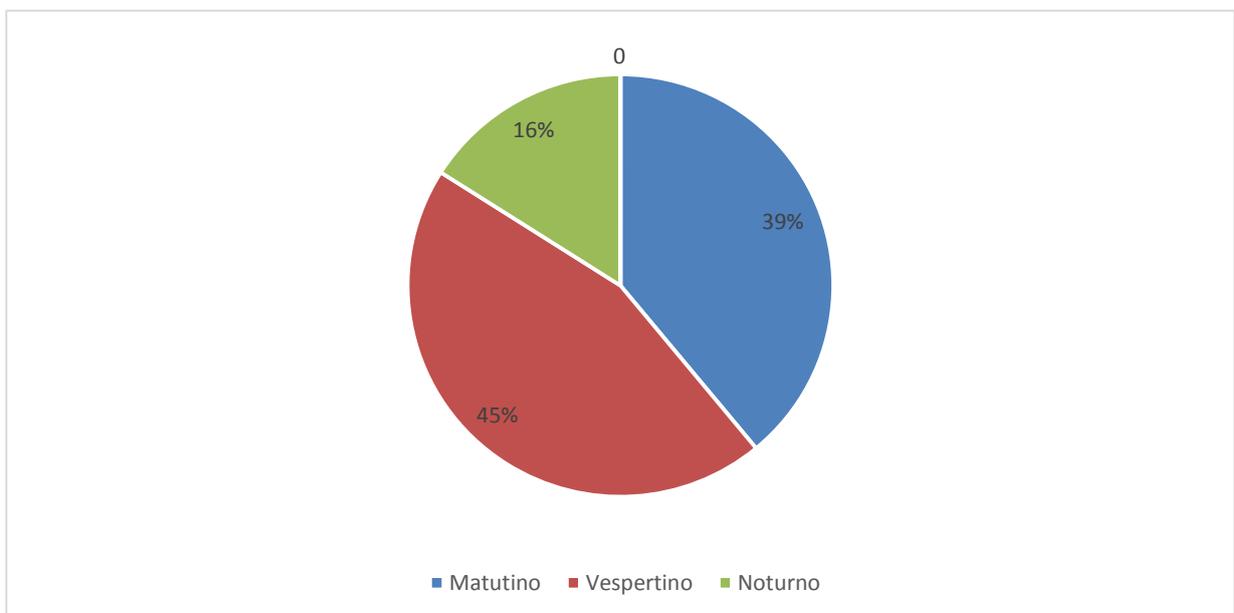
Turmas	Período	Total de estudantes/ porcentagem por gênero	
		Total	Porcentagem
110	Matutino	36	58% masculino
			42% feminino
111	Matutino	33	36% masculino
			64% feminino
112	Matutino	35	63% masculino
			37% feminino
113	Matutino	35	54% masculino
			46% feminino
114	Matutino	33	52% masculino
			48% feminino
120	Vespertino	34	47% masculino
			53% feminino
121	Vespertino	34	47% masculino
			53% feminino
122	Vespertino	34	56% masculino
			44% feminino
123	Vespertino	31	61% masculino
			39% feminino
124	Vespertino	33	52% masculino
			48% feminino
125	Vespertino	35	60% masculino
			40% feminino
130	Noturno	36	61% masculino
			39% feminino
131	Noturno	34	59% masculino
			41% feminino

Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Observa-se que, do total de estudantes do 1º ano da escola (443), 46% são pertencentes ao gênero feminino e 54% ao gênero masculino. Outro dado relevante é referente ao número de estudantes por turma. Sabemos que esse aspecto influencia no processo ensino aprendizagem e pode ser um dos motivos que ocasionam a reprovação escolar. Conforme aponta Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.16 apud PINTOCO, 2017, p.35), “as médias existentes nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade”.

Outra observação das turmas do 1º ano do EM é a predominância de estudantes frequentando o turno vespertino com aproximadamente 45%, seguido de 39% do turno matutino e 16% do turno noturno.

Gráfico 21 - Percentual de estudantes do 1º ano do EM nos turnos da escola no ano de 2020



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

5.5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Para o alcance da pesquisa empírica e com a finalidade de traçar um perfil dos estudantes da escola jovem que cursam o EM, primeiramente elaboramos um questionário na plataforma “Google Docs” que foi aplicado no segundo semestre de 2020 de forma online, com o título “Educação em tempos de pandemia- Como está ocorrendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?”. Obtivemos retorno de 107 respondentes, aproximadamente 24% do total dos estudantes. O questionário abrangia perguntas envolvendo o contexto pessoal dos estudantes,

a realização das aulas remotas no período de isolamento social, a conclusão do EF, a participação dos pais na vida escolar e os desafios enfrentados por eles no EM principalmente durante o período de atividades remotas.

Na análise de dados, criamos categorias, conforme os preceitos de Bardin (1977) referentes à análise de conteúdo. Fizemos o agrupamento de respostas semelhantes de diferentes respondentes e verificamos quais divergiam. Também analisamos os casos nos quais apareciam mais de uma categoria. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa não mencionaremos seus nomes⁵⁷.

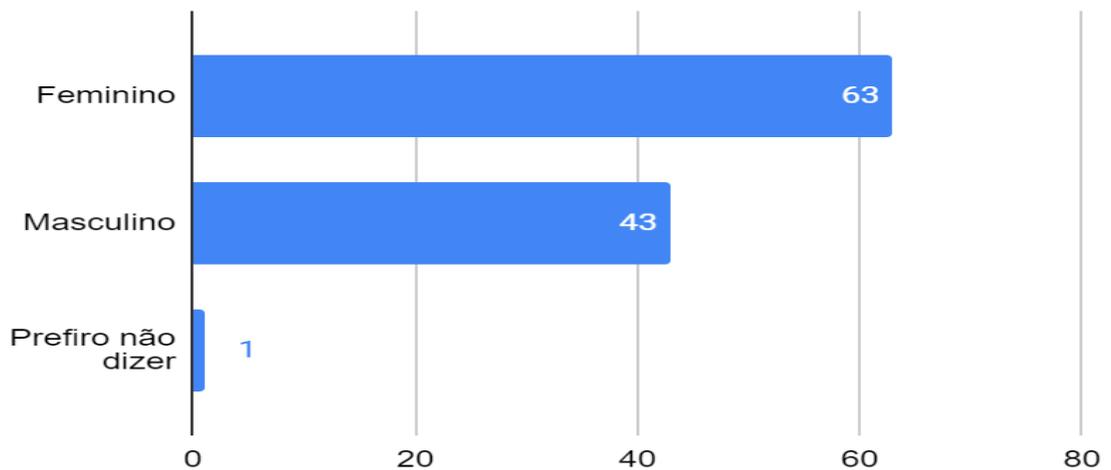
Dividimos a análise dos questionários em 05 categorias. São elas:

- 1- Perfil dos estudantes
- 2- Atividades remotas
- 3- Conclusão do EF e egresso no EM
- 4- Participação dos pais na vida escolar
- 5- Os obstáculos enfrentados no EM durante o período de atividades remotas

5.5.1 Perfil dos estudantes

Procederemos, nessa parte, à análise as 107 respostas ao questionário, com a finalidade de elaborar o “Perfil dos estudantes”.

Gráfico 22 - Gênero dos estudantes



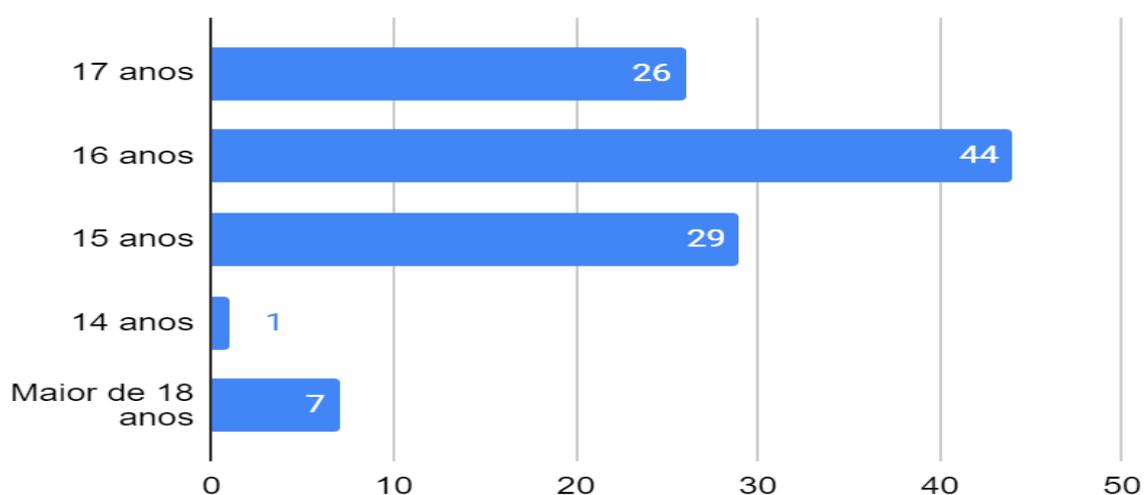
Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

⁵⁷ Utilizaremos a letra “E”, acrescida do número de cada resposta conforme a ordem cronológica de realização dos questionários e o ano de realização.

A questão número 1 foi “Qual seu gênero?”, e o gráfico 22 nos mostra que 63 estudantes se identificaram do gênero feminino, 43 do gênero masculino e 1 preferiu não dizer. Com isso, observamos a predominância de respostas do gênero feminino em relação ao masculino, conforme gráfico acima.

A questão número 2 foi “Qual sua idade?”, o que nos permitiu dividir em duas faixas etárias: estudantes com 15 e 16 anos e estudantes com 17 e 18⁵⁸ anos ou mais.

Gráfico 23 - Idade dos estudantes



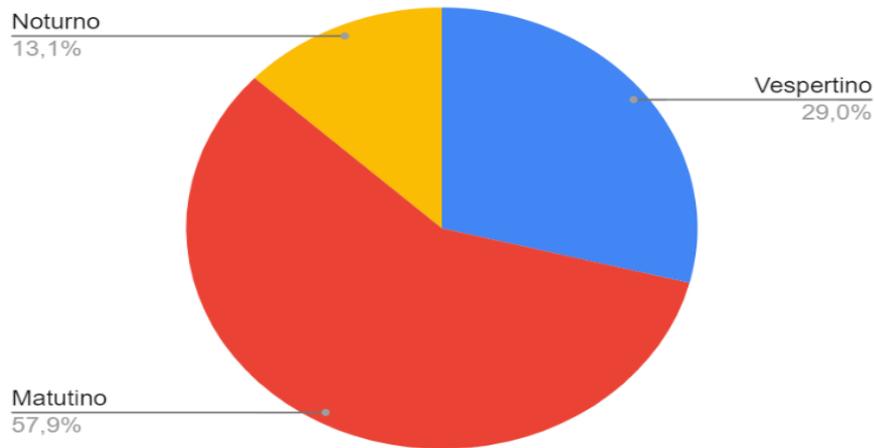
Fonte: Questionário estudantes 1ºanos 2020EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora.

Aproximadamente 68% dos estudantes possuem idade entre 15 e 16 anos e 32% entre 17 e 18 anos. 01 estudante respondeu ter 14 anos. Observa-se que apenas 30 estudantes estão dentro da faixa etária considerada para o 1º ano do EM (14 e 15 anos), considerando que 44 estudantes possuem 16 anos e que podem ter feito aniversário após a entrada no 1º ano, temos 33 estudantes de 17 e 18 anos que são multirrepetentes, ou seja, reprovaram no 1º ano do EM mais de uma vez.

⁵⁸ Cabe ressaltar que os estudantes que tem idade igual ou superior a 18 anos, poderiam estar frequentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que no EM a idade mínima para frequentar é de 18 anos, conforme preconiza a Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, no Art. 28 diz que: “Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos” (BRASIL, 2021, p.108)”.

A questão número 03 foi “Qual turno você estuda?”, conforme aponta o gráfico 24 abaixo:

Gráfico 24 - Turno que os estudantes estudam



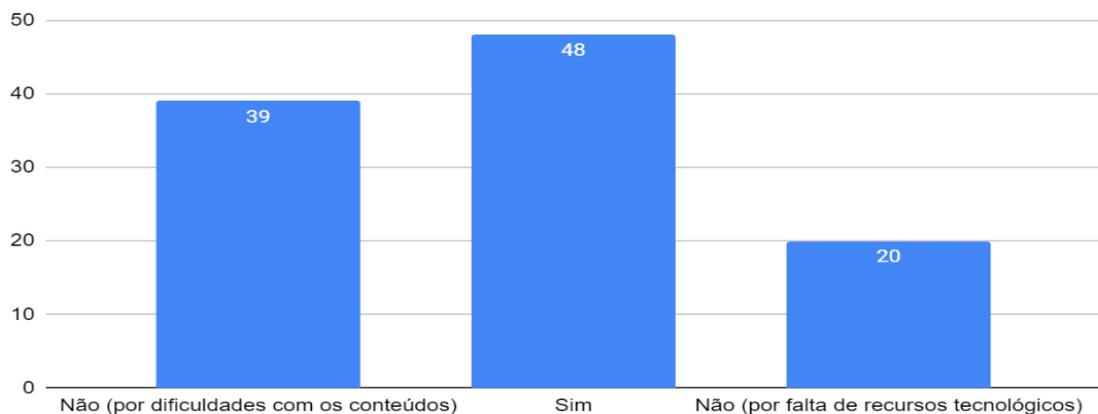
Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Podemos perceber que 57,9% dos respondentes pertenciam ao turno matutino, seguido de 29% do turno vespertino. O turno noturno teve um percentual de 13% de estudantes. Outra observação é que no turno vespertino ocorreram mais respostas do gênero feminino, os demais turnos permaneceram com número similar de respostas entre o gênero feminino e o masculino.

5.5.1.1 Atividades remotas

Tratando da categoria “Atividades remotas”, a questão número 04 foi “Você está conseguindo fazer as aulas e atividades remotas durante o período de isolamento social?”

Gráfico 25 - Atividades remotas no período de isolamento social



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Aproximadamente 45% dos estudantes responderam que “sim”, estão conseguindo fazer aulas remotas no período de isolamento social e 54% dos estudantes responderam que não. Destes, dividimos em dois grupos: dificuldades socioeconômicas com a resposta: “não, por falta de recursos tecnológicos” e dificuldades de aprendizagem com a resposta: “não, por dificuldades no conteúdo”. Observamos que o destaque maior foi para as dificuldades de aprendizagem, com 37% das respostas, sendo que 19% dos estudantes possuíam dificuldades socioeconômicas. Um dos objetivos de trazer esses dados do questionário, como mencionado anteriormente, é de traçar um perfil dos estudantes participantes da pesquisa no intuito de auxiliar a compreensão sobre o processo de transição do EF ao EM.

As dificuldades de aprendizagem estão associadas a muitos fatores, mas, em tempos de pandemia, os medos e angústias se acentuam, afetando a qualidade do aprendizado dos estudantes.

Concordamos com Maia e Dias (2020 apud VEIGA; TOLEDO; PORTILHO, 2020, p.3) quando dizem que:

Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes.

Compreendemos o impacto que o ensino remoto está tendo na aprendizagem desses estudantes. Com a suspensão das aulas presenciais e o início das aulas e atividades remotas para continuidade dos estudos, as desigualdades educacionais se acentuaram.

No que se refere às dificuldades socioeconômicas, apesar do PPP da escola constar que boa parte das famílias possuem acesso à internet, os estudantes ainda elencam a falta de recursos tecnológicos, podendo ser falta de notebooks ou aparelhos semelhantes e afirmaram não possuir espaço adequado para desenvolver os estudos.

Muitos estudantes ficam desassistidos por não terem acesso aos recursos digitais para realização das aulas e atividades remotas e isso foi evidenciado por meio dessa questão. Os estudantes assim se manifestam:

Tenho um pouco de dificuldade com algumas tarefas que eu tenho dívidas ou então atividades que tenham que realizar algo (da tecnologia) e eu não consigo cumprir pelo celular. Estou dando meu máximo para completar todos os trabalhos, porém muito deles não consigo concluir por falta de internet, pois, tenho ela limitada. (E14, 2020).

Não estou conseguindo fazer as atividades online porque não tenho celular e nem acesso à internet e não tenho condições de ir buscar as atividades na escola. (E64,2020)

Estou fazendo tudo, mas eu não tenho professor, ajuda em casa pra estar sempre correta sabe? Tenho medo de reprovar pela segunda vez por isso, pois tenho dificuldades, mas me esforço e entrego tudo na sexta, eu espero compreensão dos professores em relação as atividades. (E68,2020).

Cumpre destacar que esse quadro sanitário exigiu uma nova configuração escolar, tornando o ambiente familiar um novo espaço para o desenvolvimento dos estudos. Nesse contexto, conforme apontam Catanante; Dantas; Campos (2020, p.981):

O ambiente residencial possui uma estrutura própria que difere do da escola. [...] por mais adequado que seja, não foi criado para ser um ambiente educativo; na verdade, está estruturado para abrigar uma organização familiar que, independentemente de sua formação, não possui, pelo menos em nosso país, a configuração educacional que uma aprendizagem sistematizada sugere.

Nesse sentido, as dificuldades socioeconômicas destacadas pelos estudantes estão relacionadas com o espaço de estudos e acesso aos recursos tecnológicos. É na escola que os jovens se deparam com outras vivências, a socialização com colegas, possibilidades do desenvolvimento da arte, cultura, etc. Sendo assim, “a sociabilidade para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p.1111).

Além de todas as dificuldades especificadas, percebemos certo equívoco de se remeter às aulas remotas como a modalidade de Educação a Distância (EaD), ou seja, toda e qualquer atividade que não seja presencial, muitas vezes é caracterizada como EaD. Para isso, diferenciamos EaD de atividades remotas, ou não presenciais.

As atividades não presenciais são apontadas no Parecer CNE nº 5/2020, por:

[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (CNE, 2020, p. 6).

Cabe destacar algumas falas dos estudantes sobre a EaD para ilustrar esse equívoco:

Está sendo extremamente estressante, desde o início foi. Eu tenho ansiedade então pra mim é extremamente difícil acompanhar as atividades ou até mesmo realizá-las, mas isso nunca me atrapalhou pra entregá-las nos horários estabelecidos, mas ultimamente eu tenho dado uma desandada e não tenho realizado tudo nas datas, tanto porque meu computador queimou e é horrível realizar as atividades pelo celular quanto pela minha ansiedade que, graças ao EaD, está mais alta do que nunca, eu não quero que os

professores parem de dar as atividades mas ultimamente eu e meus colegas estamos desistindo do EaD de pouco em pouco. (E28, 2020).

Confesso que mesmo fazendo tudo, eu estou tendo um pouco de dificuldades em entender. Sabe, não é a mesma coisa que estar na sala de aula presenciando, perguntando e ouvindo os colegas sobre o assunto. É literalmente apenas eu para entender, então acabo passando o dia vendo conteúdo no Youtube ou pesquisando no Google sobre isso. É legal, porém as vezes me sinto exausta disso e penso em abandonar. (E61,2020)

Eu tenho TDAH e já era muito difícil estudar na escola, agora imagina em casa com varia distrações e sem um professor presente. Eu acho q deveriam cancelar este ano pois ninguém está conseguindo aprender 100% das atividades e ano que vem não vamos ter todo o conteúdo necessário para conseguir concluir e aprender o conteúdo do próximo ano (E87,2020).

Observamos que muitos obstáculos do ensino remoto são evidenciados pelos estudantes, gerando ansiedade, desmotivação e dificuldades de aceitação desse modelo de ensino, com isso Moran (2003, p.48) diz:

Existem dificuldades sérias na aceitação da educação on-line. A primeira é o peso da sala de aula. Desde sempre aprender está associado a ir a uma sala de aula e lá concentramos os esforços dos últimos séculos para o gerenciamento da relação entre ensinar e aprender.

Importante ressaltar que a EaD requer uma organização, a LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu Art.80, institui que caberá ao “Poder Público o incentivo do desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O Decreto 9.057/2017 no Art.1, considera a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, decreto nº 9.057,2017, p.3).

A EaD não é compreendida como metodologia, e sim como modalidade educativa que para além do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, na qual há exigências específicas para que as instituições sejam autorizadas a realizar sua oferta. Conforme preconiza o CNE nº 5/2020, (CNE, 2020, p.8): “mesmo instituições que ofertam cursos no formato de EaD precisam disponibilizar espaços e tempos para encontros presenciais em seus polos, algo que neste momento também está impossibilitado em virtude do necessário afastamento social para conter a pandemia”.

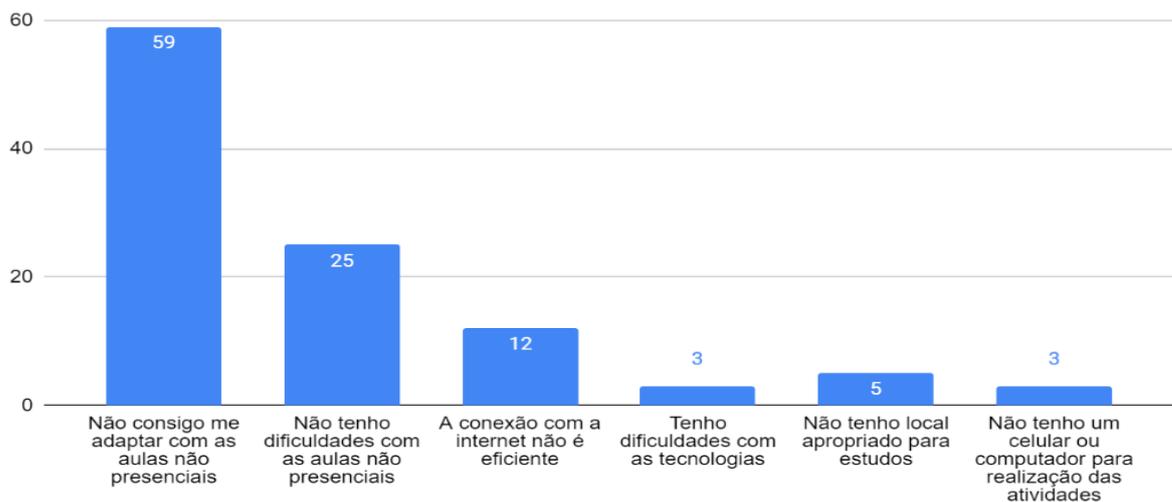
Nesse contexto, no que se refere às atividades pedagógicas não presenciais o CNE saliente que:

[...] a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (CNE nº 5/2020, p.8).

Portanto, além do encaminhamento de atividades, os professores necessitam dialogar com os estudantes para o esclarecimento de eventuais dúvidas e auxílio no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o planejamento e a organização se tornam indispensáveis.

A questão número 05 foi “Qual sua maior dificuldade para realização das aulas não presenciais?”:

Gráfico 26 - Dificuldades para realização das atividades remotas



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.

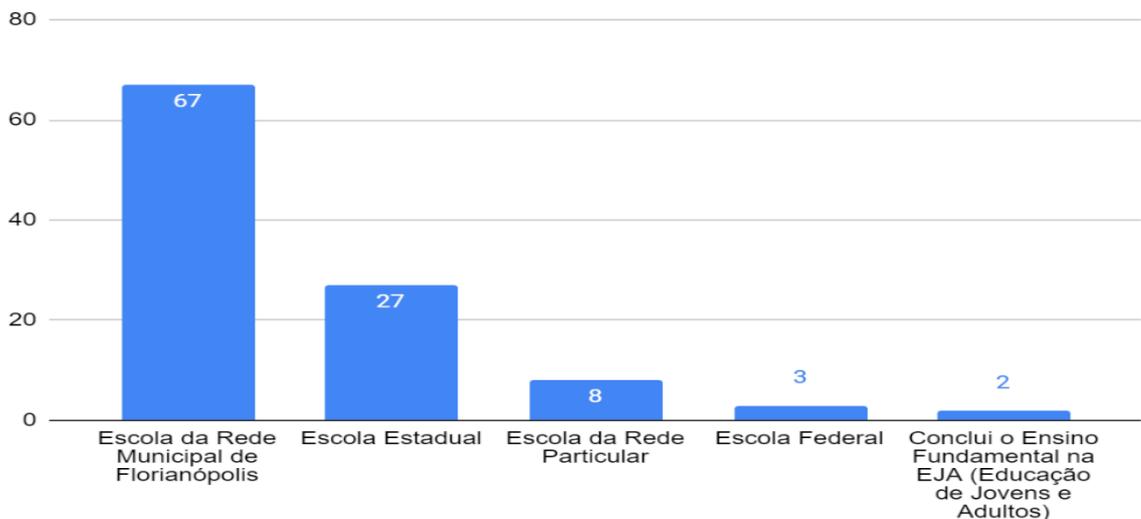
Elaborado pela autora

Dividimos novamente em dois grupos: dificuldades de aprendizagem e dificuldades ambientais. Observamos que no grupo “dificuldades de aprendizagem”, aproximadamente 55% dos estudantes responderam que não conseguem se adaptar com as aulas não presenciais” e 17% possuíam dificuldades relacionadas às tecnologias. Nas “dificuldades ambientais” aproximadamente 5% responderam que não possuíam local apropriado para os estudos; 23% dos estudantes não possuem dificuldades com as aulas.

5.5.1.2 Conclusão do EF e egresso no EM

Tratando da categoria: “Conclusão do EF e egresso no EM”, a questão número 06 foi “Em que tipo de escola você concluiu o 9º ano do Ensino Fundamental?”,

Gráfico 27 - Tipo de escolas que concluíram o EF

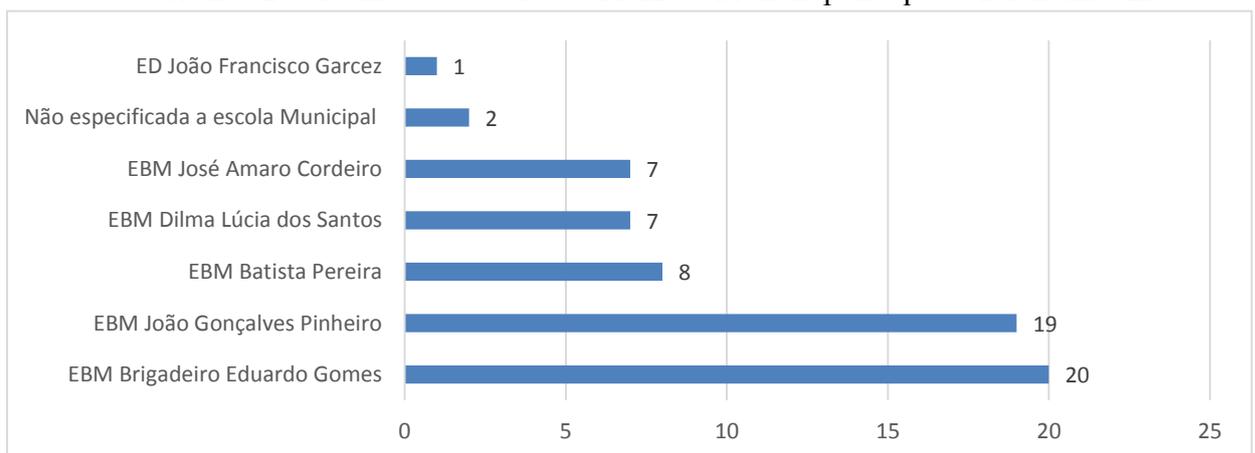


Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

E 63% dos estudantes responderam que concluíram na Rede Municipal de Florianópolis, 25% concluíram na Rede Estadual, 9% na Rede Particular, 3% na Rede Federal e 2% haviam concluído na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme podemos perceber, a maioria dos estudantes são oriundos da RMEF.

A questão número 07 foi “Caso a resposta anterior tenha sido “Escola da Rede Municipal de Florianópolis”, qual nome da escola que você concluiu o Ensino Fundamental?”:

Gráfico 28 - Nome das escolas da RME de Florianópolis que concluíram o EF



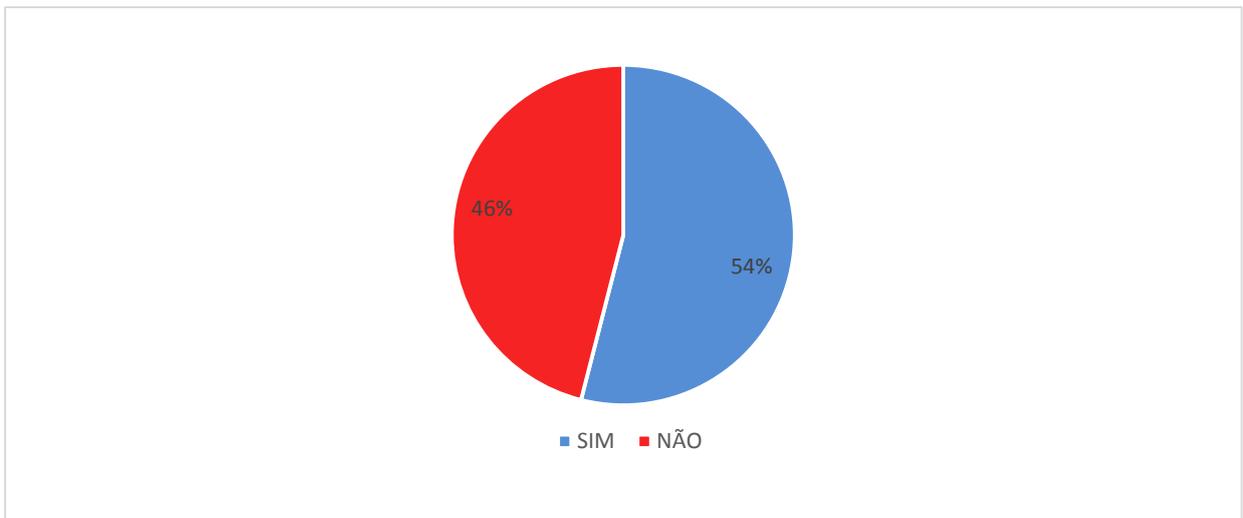
Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Aproximadamente 30% dos estudantes responderam que concluíram o Ensino Fundamental na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes (localizada no bairro Campeche) e 29% na EBM João Gonçalves Pinheiro (localizada no bairro Rio Tavares). Por se tratar da localização da

escola jovem em uma região de fácil deslocamento para os demais bairros do Sul da Ilha, há estudantes egressos de diversas escolas próximas, tais como os bairros: Campeche, Ribeirão da Ilha, Armação, Morro das Pedras e Lagoa da Conceição.

A questão número 08 foi “Caso a resposta anterior tenha sido “Escola da Rede Municipal de Florianópolis”, você sentiu diferença na forma de avaliação ao entrar na Rede Estadual? Caso a resposta for “SIM”, comente um pouco como foi sua experiência, se foi positiva ou negativa”.

Gráfico 29 - Houve diferença na forma de avaliação com a transição do EF ao EM?



Fonte: Questionário estudantes 1º ano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

54% dos estudantes disseram que “sim houve diferença na forma de avaliação ao ingressar na RE” e 46% responderam que “não”. Destacamos algumas respostas: “*Sim, com certeza, pela situação um pouco precária das instalações*”. (E7,2020).

Outro estudante elencou que notou diferença, pois, havia concluído o EF na EJA: “*Sim, porque não cheguei a fazer o 9º ano, eu fiz a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*” (E70,2020). E houve o que percebeu a diferença na forma de avaliação: “*Foi diferente, mas acabei me acostumando*” (E94,2020).

Houve um comentário relacionado ao sentimento de despreparo ao ingressar no EM: “*A gente vem muito despreparado sem saber metade do que deveria*” (E99,2020).

Dividimos os aspectos positivos e negativos. Quanto aos aspectos positivos, os estudantes responderam que:

Bem positiva, pois é melhor do que a Rede Municipal. (E54,2020)

Os conteúdos são mais difíceis e isso puxa o estudante para um grau mais avançado de estudo. (E4,2020)

E quanto aos aspectos negativos, responderam:

Negativa, pois, não havia sistema de notas para aprovação de ano. Senti muita pressão para conseguir notas. (E57,2020)

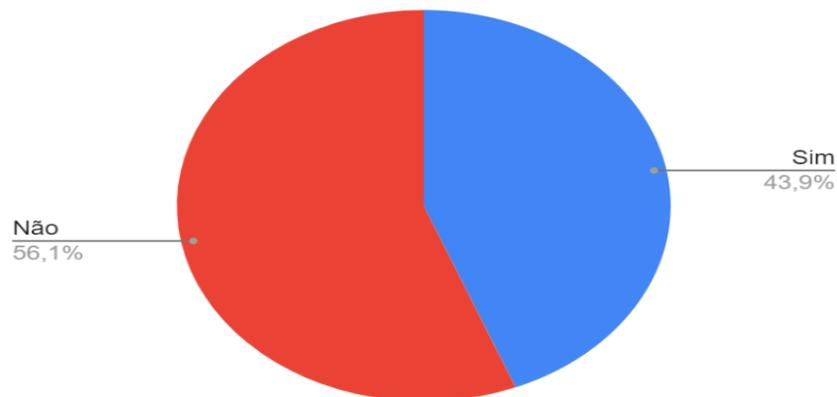
Negativa, a Rede Municipal explica de uma forma e se esforça muito mais para que os alunos aprendam, a Estadual não. (E38,2020).

Negativa, até agora. O jeito das aulas muda muito. (E11,2020).

Observamos que apesar de haver comentários positivos, o destaque se dá para os negativos no que diz respeito a alguns obstáculos enfrentados pelos estudantes na transição escolar do EF ao EM, como podemos perceber nas respostas que destacam a diferença da avaliação com o sistema de notas para aprovação que o Estado possui, conforme comparamos anteriormente as Resoluções Municipal e Estadual (Resolução nº 02/2011 e 01/2013 do CME e Resolução nº 183 de 2013 do CEE/SC, respectivamente).

A questão 09 foi “Você já reprovou de ano?”, conforme gráfico 30 a seguir:

Gráfico 30 - Reprovação escolar



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

E 56,1% responderam que “NÃO” e 43,9% responderam que “SIM”. Observamos que apesar de grande parte dos estudantes responderem que não reprovaram, há um percentual considerável de 43,9% de reprovações. Esse número é mais evidente nas turmas de 1ºs anos do EM da escola, conforme visto anteriormente.

Em conversa com o gestor da escola, destacamos algumas percepções sobre a reprovação escolar, sendo uma delas a forma de avaliar:

A gente sabe que a aprovação automática não é interessante, mas, não adianta, tem alunos que se reprovar esse ano (2020), vai ser cinco vezes que ele vai fazer o 1º ano, é quase o mesmo tempo de fazer uma faculdade. E o que está errado? A coisa errada não está só no estudante, a escola está fazendo o quê? A escola vem com o discurso de respeitar as diferenças, por conta da cor, religião, orientação sexual, mas, esquecem

de respeitar a principal diferença que é a de que cada um tem seu tempo de aprendizagem, seu perfil, aptidão para determinada área (EG, 2020).

Outra questão evidenciada pelo gestor e que influencia diretamente nas reprovações são as dificuldades de aprendizagem que ocorrem nos Anos Iniciais:

[...] começa pela formação do professor, não estou aqui para julgar instituição de ensino, cursos, mas, existem várias pesquisas que questionam a escolha da pedagogia e dentre as respostas estão “quis fugir da matemática, física, química”. Vejo os cursos de pedagogia de modo geral que focam muito em processos de técnicas de ensino aprendizagem, mas, para eu usar técnicas preciso ter um conhecimento significativo do objeto, não adianta eu conhecer técnicas se não conheço bem meu objeto de aprendizagem. Já vi coisas graves acontecerem (EG, 2020).

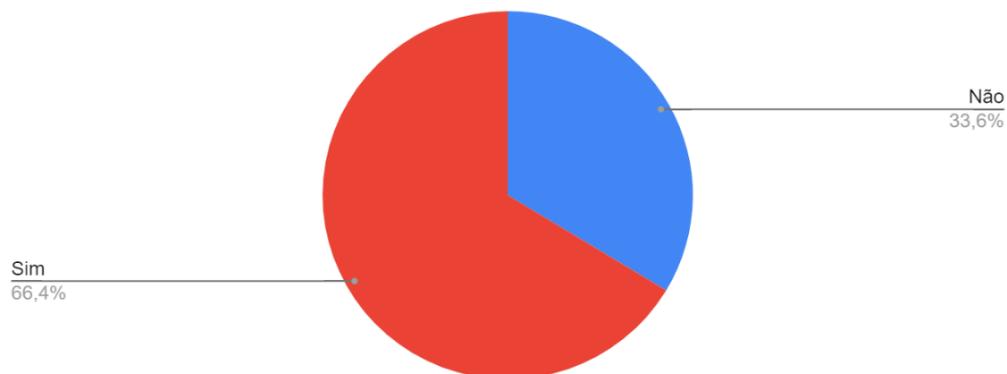
Observa-se que o gestor está indicando uma espécie de “efeito dominó” que atravessa a formação dos professores e interfere na aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, Paula (2017, p.18) diz que:

A formação de professores demanda uma nova visão docente, a ação educativa requer ir ao encontro das dinâmicas próprias da formação, a articulação entre a formação e as escolas em que estes professores estão inseridos, e que cada escola possui sua especificidade por isso a importância de espaços na formação para que os professores possam expor os problemas enfrentados no dia a dia e que coletivamente construam saberes que terão um real impacto no desenvolvimento do professor. Atualmente a profissionalização dos professores não incorpora componentes críticos, muitas vezes depara-se com uma formação alicerçada em teorias que não partem da realidade da profissão, dos problemas enfrentados na sala de aula.

Portanto, destacamos a importância de ter uma formação continuada que englobe a práxis pedagógica e auxilie na formação dos professores e conseqüentemente na qualificação do trabalho em sala de aula.

A questão número 11 foi: “você conhece alguém que desistiu de estudar recentemente?”, e, 66,4% dos estudantes disseram que “SIM”. Evidenciando que a desistência faz parte do círculo de amizades/conhecidos.

Gráfico 31 - Desistência dos estudos



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

Cabe destacarmos trechos da entrevista com o gestor da escola que evidenciam os aspectos de desinteresse dos estudos pelos estudantes. Para o gestor um dos motivos que leva o jovem a desistir dos estudos é o trabalho, a monotonia da escola e o sistema de educação. Sobre a monotonia da escola, destaca:

[...] o estudante vem para escola, fica sentado nas cadeiras ouvindo o professor reproduzindo e fora da escola tem muito mais atrativo. Tem coisas que o professor vai falar e o estudante pode ver um vídeo, tem inúmeras fontes. É claro que ali tem a discussão, tem a defesa a favor ou contra, isso é importante, pois, ele está ouvindo o colega e quando discorda dele, vai argumentar (EG, 2020).

Neste mesmo sentido, Dayrell (2007, p. 1122) salienta sobre a distância do currículo diante da realidade do estudante:

A tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Nas pesquisas já citadas, tem sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana.

Sobre a pressão da família diante da necessidade de entrada no mundo do trabalho, o gestor destaca que:

[...] a família começa a pressionar, a justificativa é de que a escola não está rendendo para o estudante. Acompanhei estudantes que começaram a fazer estágio de quatro horas e quando acabou o estágio foram contratados, por se dedicarem ao trabalho. Em seguida começaram a fazer hora extra e não chegavam na aula no horário, pois, a prioridade passou a ser o trabalho para obter mais renda (EG, 2020).

Dessa forma, Dayrell (2007, p.1109) aborda sobre o sentido do trabalho na vida dos jovens:

No Brasil, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos.

Outra questão importante ressaltada pelo gestor é sobre o sistema de educação, dando destaque para rede estadual

[...] no Estado, a dinâmica, a logística desse sistema deixa a desejar e isso é ruim para o estudante. Se estou em sala de aula e eu sou um professor, posso ficar doente, tudo bem. Mas, se eu fico doente e o médico me afasta 15 dias, o estudante não tem direito a um substituto, pois, é a partir de 15 dias. Com isso, a realidade é muito triste. Imagina isso acontecendo com dois professores de uma turma e o estudante não ter as três primeiras aulas, é desanimador. A escola precisa arrumar um jeito de fazer com que o

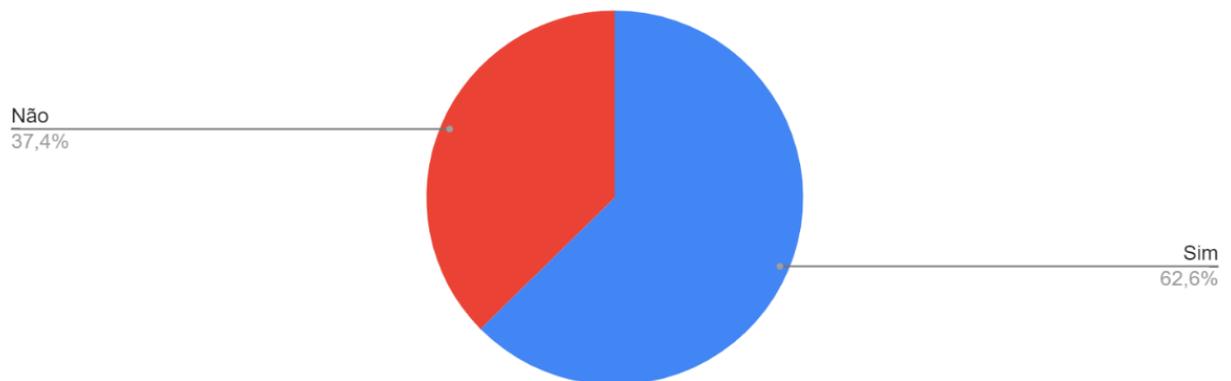
aluno queira vir para escola que não venha obrigado e que tenha um motivo para vir pra escola. Nem todos dias a gente tem um motivo para coisas, mas quando tu gostas do que tu fazes, tu tens outras razões.

Um dos motivos do desinteresse dos estudantes elencados pelo gestor sobre a Rede Estadual de ensino se refere à organização das aulas na falta de professores, fazendo com que muitos estudantes fiquem sem aulas e gerando com isso o desinteresse de continuar a frequentar os estudos. Consideramos importante a frequência cotidiana à escola, pois, conforme Dayrell (2007, p.1118) “[...] o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela”.

5.5.1.3 Participação dos pais na vida escolar

Tratando da categoria: “participação dos pais na vida escolar”, a questão número 12 foi: “seus pais/responsáveis participam das reuniões que sua escola faz?”: 62,6% dos estudantes responderam que “SIM” e 37,4% responderam que “NÃO”.

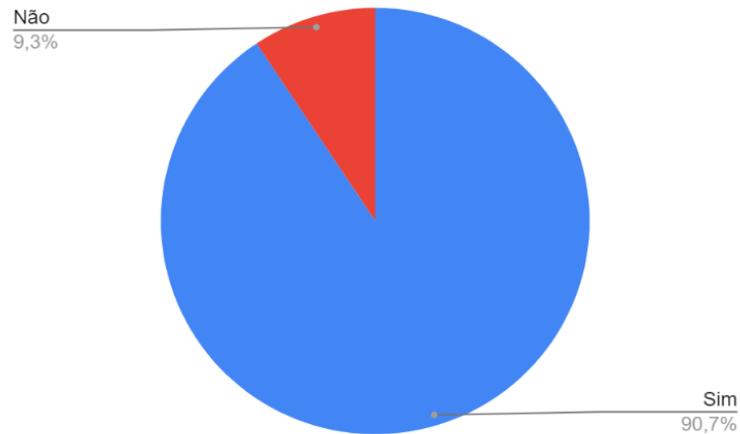
Gráfico 32 - Participação dos pais nas reuniões da escola



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

A questão 13 foi: “você possui apoio familiar de seus pais/responsáveis na vida escolar?” e 90,7% dos estudantes responderam que “SIM”.

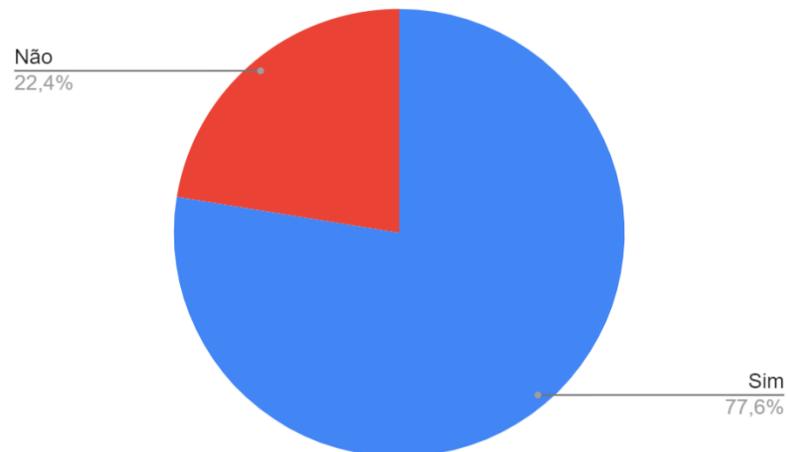
Gráfico 33 - Apoio dos pais/ responsáveis na vida escolar



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

A questão 14 foi: “Você dialoga com seus pais/responsáveis sobre as dificuldades na escola?” e 77,6% dos estudantes responderam que “SIM”, sendo 22,4% que “NÃO”.

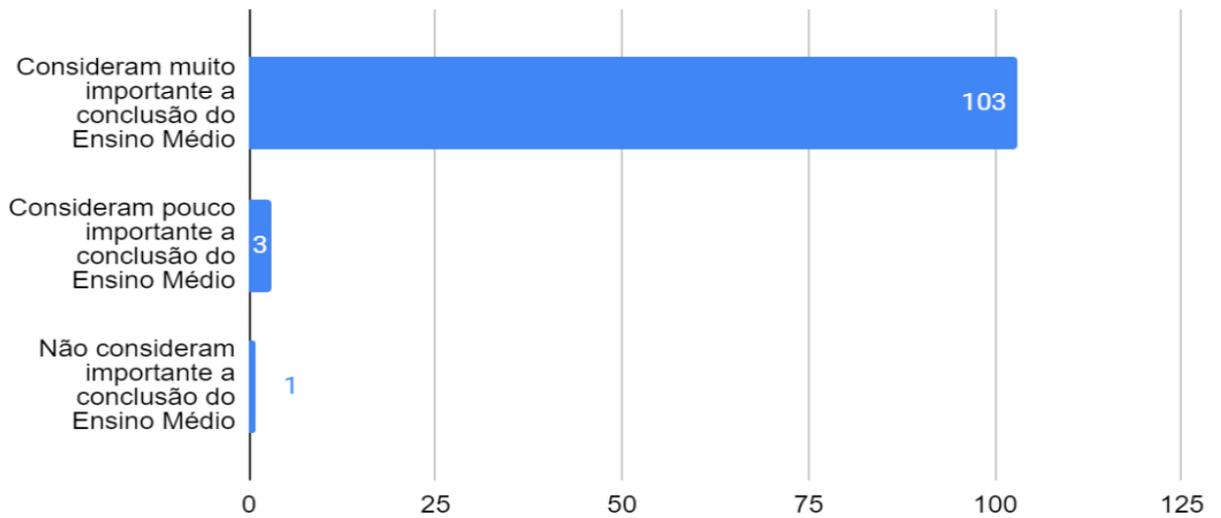
Gráfico 34 - Diálogo com os pais/responsáveis sobre as dificuldades na escola



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.
Elaborado pela autora

A questão 15 foi: “seus pais/responsáveis consideram importante a sua conclusão do Ensino Médio?” e aproximadamente 97% dos estudantes responderam que “consideram muito importante a conclusão do Ensino Médio”.

Gráfico 35 - Consideração dos pais da conclusão do EM

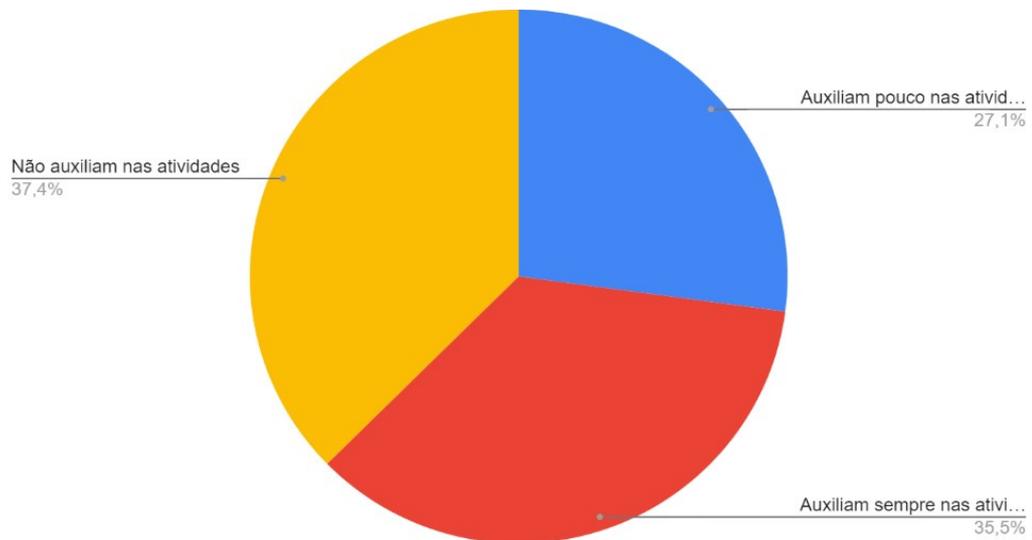


Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.

Elaborado pela autora

A questão 16 foi “neste momento, como seus pais/responsáveis estão auxiliando nas atividades escolares?”:

Gráfico 36 - Auxílio dos pais/responsáveis nas atividades escolares



Fonte: Questionário estudantes 1ºano EEM Vereador Oscar Manoel da Conceição.

Elaborado pela autora

64,5% responderam que auxiliam pouco ou não auxiliam nas atividades. 35,5% responderam que auxiliam sempre nas atividades. Percebemos que a falta de incentivo dos pais nas atividades escolares aparece na grande maioria das respostas. Destacamos: “falta de

motivação, problemas pessoais em casa” (E25, 2020); “ausência familiar” (E8,2020); “falta de incentivo dos pais/família” (E65,2020).

No entanto, ao analisarmos o nível de instrução dos pais/responsáveis no PPP da escola, observamos que esses dados se justificam por poucos pais possuírem o Ensino Superior, portanto, auxiliam pouco nas atividades, apesar de considerarem muito importante a conclusão do EM.

Compreende-se que o incentivo da família nos estudos e seu envolvimento na vida escolar dos estudantes é de fundamental importância, como destacam Junges e Wagner (2016, p.83):

[...] o envolvimento dos progenitores tem efeitos positivos na vida acadêmica dos filhos, pois através do auxílio e interação na realização das tarefas de casa, encorajamento verbal e reforço de comportamentos desejados, monitoramento das atividades diárias e participação em reuniões, discussões e atividades escolares, os pais contribuem para o melhor aproveitamento e sucesso acadêmico das crianças e jovens.

Conforme vimos anteriormente, a família contribui para a transmissão do capital cultural e de um sistema de valores, os quais influenciam nas atitudes diante da escola e conseqüentemente no sucesso ou fracasso escolar.

5.5.1.4 Os obstáculos enfrentados no EM durante o período de atividades remotas

Por fim, tratando da categoria “Os obstáculos enfrentados no EM durante o período de atividades remotas”, a questão 10 foi “Em sua percepção, qual o principal motivo que leva o jovem a desistir dos estudos?”. Fizemos a análise com o auxílio do software livre IRaMuTeq – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*⁵⁹. Apesar da breve apresentação que fizemos na introdução, cabe retomarmos de forma detalhada a descrição do software para compreendermos como se efetiva a análise estatística.

Se trata de um software que faz análises estatísticas sobre um *corpus textual*⁶⁰ e sobre tabelas indivíduos/palavras (LOUBÈRE; RATINAUD, 2014 apud CAMARGO; JUSTO, 2018). Utilizamos para esta análise 97 respostas dos estudantes, totalizando 97 *corpora* compostos por 1.382 palavras.

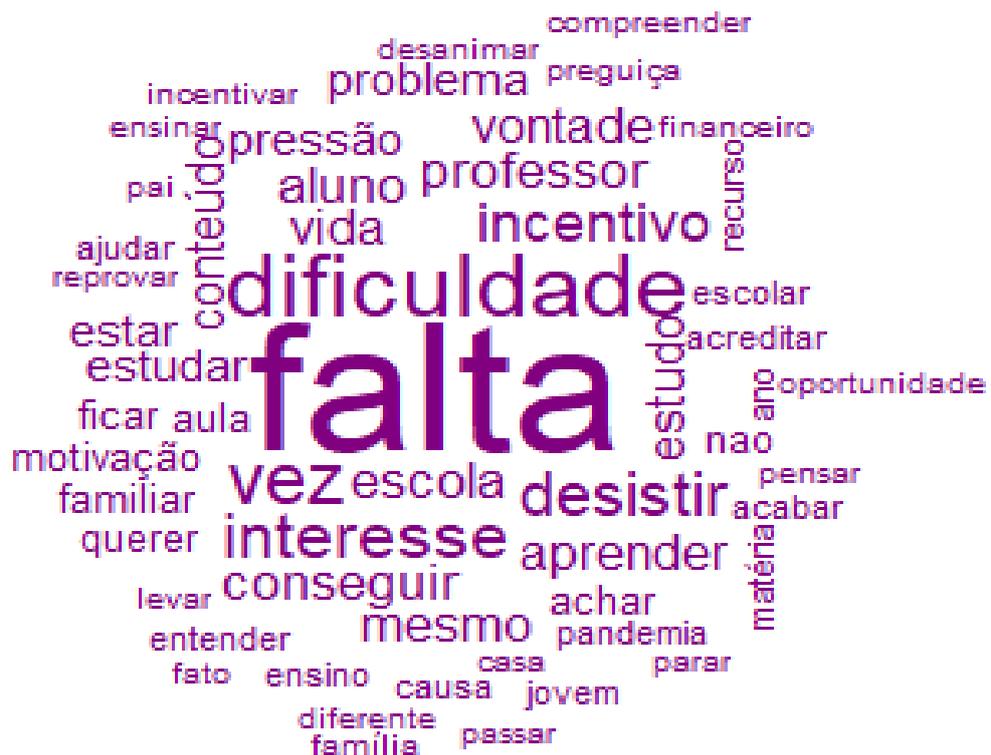
⁵⁹ Foram selecionadas as questões abertas para análise de similitude e nuvem de palavras visto que o software trabalha com “corpus textual” e as questões fechadas não possibilitam trazer frequências de palavra para serem analisadas.

⁶⁰ O *corpus* é construído pelo pesquisador, é o conjunto de texto que se pretende analisar. (CAMARGO; JUSTO, 2018, p.8).

Após realizarmos testes com as principais formas de análises textuais oferecidas pelo *software*, optamos por escolher duas delas, por meio das quais nos aproximamos dos nossos objetivos. São elas: *A nuvem de palavras* e *a análise de similitude*. A nuvem de palavras é uma análise lexical mais simples, que permite uma visão do material em primeira análise, devendo ser preferencialmente utilizada antes dos demais tipos. A análise agrupa as palavras e organiza graficamente em função da sua frequência. Elas são apresentadas com tamanhos diferentes, sendo as palavras maiores as de maior frequência e as menores apresentam frequências inferiores. As primeiras são colocadas no centro do gráfico (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Outra questão importante é que podemos selecionar no *software*, a frequência e classe de palavras conforme nosso objetivo. No caso da nuvem gerada foi considerada a totalidade do *corpus* textual. E as classes gramaticais consideradas “ativas”, chamadas de formas ou de formas ativas, foram: substantivos, verbos e adjetivos.

Figura 2 - Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 2, a Nuvem de palavras demonstra a centralidade do substantivo “falta” (citado 44 vezes), acompanhado do substantivo “dificuldade” (citado 19 vezes). A palavra “vezes” que em geral aparece sendo utilizada como advérbio, – “*A pressão escolar familiar e às vezes a própria pressão que os alunos colocam neles*” (E70, 2020) – foi reconhecida pelo

programa como substantivo, por isso sua ocorrência. Os verbos “desistir”, “conseguir”, e “aprender” ganharam destaque, por aparecerem com frequência (11, 9, 8 ocorrências respectivamente).

O verbo “desistir” se refere à desistência dos estudos por inúmeros fatores elencados nos questionários, destacamos as que tiveram maior frequência de respostas: “Falta de incentivo familiar” (18 alunos responderam), “dificuldades de aprendizagem ou nos conteúdos” (17 alunos responderam), “problemas financeiros e necessidade de trabalhar para ajudar a família” (15 alunos responderam), “desinteresse com os estudos” (12 alunos responderam). Destacamos também a relação que os estudantes fazem com o desinteresse dos estudos e o trabalho:

Penso que, a principal razão é a falta de incentivo dos pais/família, além das dificuldades que muitos enfrentam com o padrão de ensino das escolas, que nem sempre alcançam o desenvolvimento escolar de todos, e os alunos que ficam "para trás" se sentem incapazes por não conseguirem obter bons resultados e acabam preferindo trabalhar (E65,2020).

No contexto da pandemia, destacamos:

[...]se for a EaD, seria pela dificuldade de não conseguir aprender direito sem o próprio professor estar em sua frente, ou pelo simples fato de ser difícil mesmo se adaptar mesmo com persistência, além de serem muitas atividades, fazendo que assim, alguns alunos não consigam acompanhar e desistirem logo em seguida” (E44,2020).

Depende muito, nesse momento da pandemia, às vezes por ficarmos muito em uma mesma rotina solitária, de certo modo acabamos por desanimar. No meu caso quando o wi-fi fica falhando, eu parcialmente desisto (E47,2020).

Observa-se novamente a confusão no uso do termo EaD para referir-se às aulas remotas.

O verbo “conseguir” se refere à não conseguir aprender o conteúdo, não conseguir obter bons resultados e aparece também relacionado ao trabalho:

[...] depende da situação do aluno, se for precária como na maioria das vezes, o aluno vai procurar um serviço para conseguir lucro mais cedo” (E11, 2020).

[...] acho que muitas vezes a condição financeira, parar de estudar para conseguir ajudar a família com dinheiro (E82,2020).

[...]Por ter dificuldades em alguns conteúdos e por conta disso reprovar de ano mais de uma vez (E90,2020).

O verbo “aprender” se refere à dificuldade de aprendizagem pela falta da presença do professor: “*Eu desanimo porque tenho muita dificuldade em aprender, memorizar coisas na cabeça*” (E97,2020).

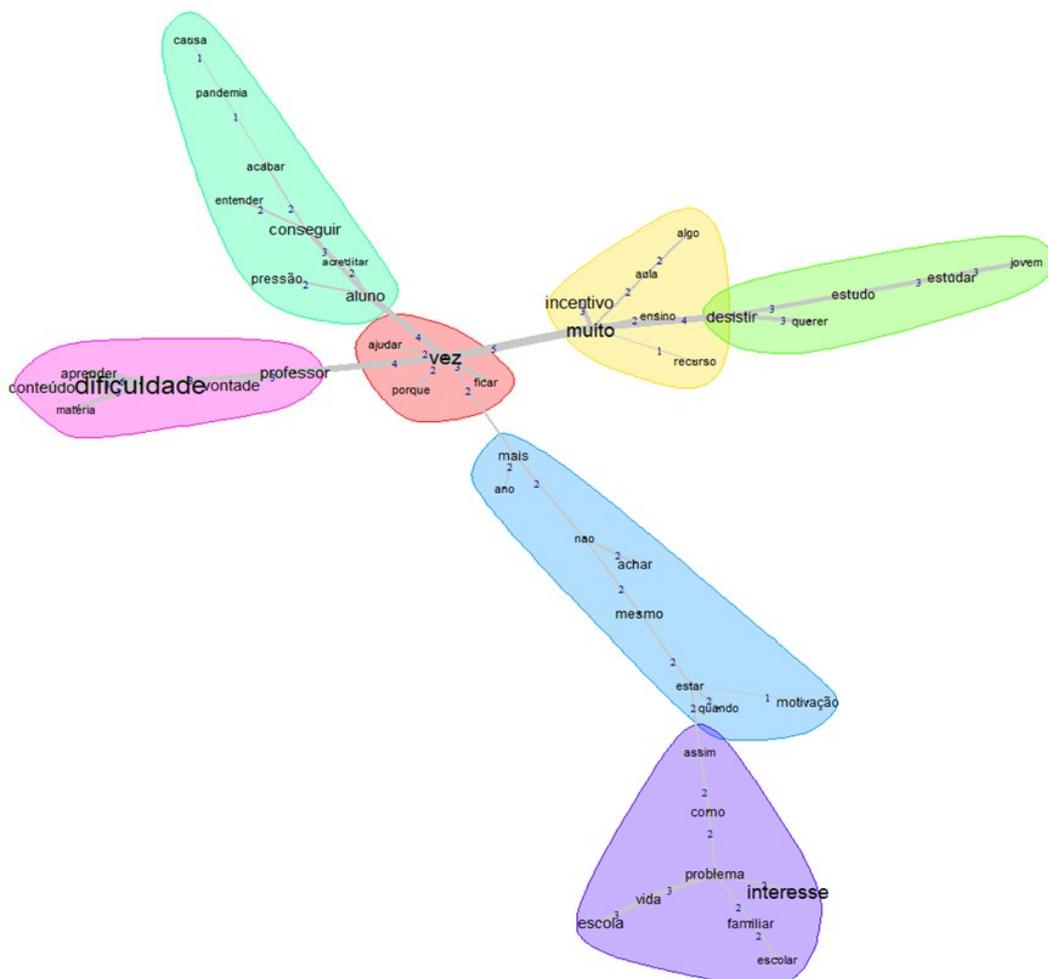
Há outro estudante que elenca sobre as questões do trabalho: “ao fato de ter que trabalhar em período integral, gerando falta de interesse e dificuldade em aprender os conteúdos propostos” (E89,2020).

A análise de similitude, por sua vez, conforme apontam Camargo e Justo (2018, p.246):

[...] baseia-se na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais. Essa teoria estuda as relações de objetos de um dado conjunto. [...] Esse tipo de análise permite identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual.

As comunidades de palavras criadas pelo software são chamadas de “halo”, elas são identificadas em cores diferentes, agrupando as palavras mais associadas. As palavras de maior frequência são seguidas de um algarismo que representa o número de co-ocorrências. As palavras são ligadas entre si de acordo com a forma como são relacionadas nos questionários. Essa análise nos permite identificar núcleos de significados nas respostas dos estudantes.

Figura 3-Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 4, a Nuvem de palavras demonstra a centralidade do verbo “estar” (citado 44 vezes), acompanhado do substantivo “atividade” (citado 39 vezes). Os verbos “aprender”, “conseguir”, e “achar” ganharam destaque, por aparecerem com frequência (17, 14, 11 ocorrências respectivamente).

Os verbos “estar”, “conseguir” e “aprender” se referem ao modo como ocorreram as aulas remotas onde muitos estudantes não conseguiram aprender. Sendo assim, destacamos:

No começo das aulas presenciais eu fazia todas as atividades que me pediam, mas, ultimamente estou deixando mais de lado porque não consigo aprender. Apenas memorizo o nome de coisas que serão esquecidas no mesmo instante. Perdi a motivação disso tudo há muito tempo (E10, 2020).

O substantivo “atividade” se refere às dificuldades de conseguir realizar as atividades. Os estudantes elencam diversos obstáculos, os quais, destacamos: excesso de atividades solicitadas pelos professores,

Levamos horas e horas para fazer só uma, imagina as outras dez sem poder consultar eles à cada dúvida. Eu parei de fazer há muito tempo e mandei e-mail para alguns professores questionando as atividades e relatando a minha revolta com a falta de senso deles (E44, 2020).

Outro obstáculo é o de não conseguir tirar dúvidas sobre os conteúdos/atividades:

Tenho dificuldades em fazer as atividades por não conseguir tirar dúvidas sobre a matéria ou até mesmo sobre as atividades. Muita gente aqui de casa perdeu o emprego e temos dificuldades para pagar o wi-fi. Às vezes fico semanas sem internet e dificulta tudo para mim(E4,2020).

Além disso, foram mencionadas as atividades enviadas fora do horário da escola:

Eles mandam atividades em pleno final de semana. Não tenho como colocar tudo em dia, por conta disso muita gente não está aprendendo, apenas pegando tudo da internet. Acho que as explicações precisam ser mais detalhadas, um pouco mais compreensível. Está muito complexo (E21, 2020).

Na minha visão tem muitas atividades, e nem com o ensino presencial era assim. As atividades são enviadas em qualquer horário, uma da manhã, não importa a hora. Eles mandam atividades em pleno final de semana (E17, 2020).

O aumento da ansiedade pelas aulas remotas foi outro fator indicado pelos estudantes: “sinto falta de vontade e as aulas online fizeram minha ansiedade agravar bastante, não consigo fazer uma atividade completa e o Ensino Médio é muito mais difícil do que eu esperava” (E17,2020).

Também foi mencionada a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, como vemos nos excertos a seguir:

Não estou realizando as atividades pois preciso trabalhar, e estudar em casa com minha filha de 3 anos é quase impossível (E26,2020).

Não estou conseguindo realizar as atividades propostas pelos professores, pois, meus pais têm comércio e tenho que ajudar lá todos os dias. E também tenho que manter a casa organizada e minha casa é grande, levo o dia todo para limpá-la (E47,2020).

Outro obstáculo que foi abordado refere-se à transição do EF para o EM em redes distintas:

Como vim de uma escola Municipal onde não reprova por lei, foi muito complicado para mim me adaptar às atividades, e agora durante essa quarentena a falta de aulas presenciais é ruim, afeta muito o aprendizado. É difícil ter que se adaptar com tantas atividades em casa (E19, 2020).

O verbo “achar” refere-se à percepção dos estudantes quanto às disciplinas e/ou ensino remoto:

Acho que todos deveriam repetir esse ano, para que ano que vem as aulas presenciais voltem e a gente estude de verdade, pois, aulas não presenciais, desculpa, mas não tem como avaliar um aluno por apenas atividades online” (E27, 2020).

Eu não faço as aulas online por motivo de não me dar conhecimento e com isso acho que prefiro parar de estudar esse ano do que passar sem aprender absolutamente nada (E42, 2020).

As análises do *corpus* textual dos questionários revelam outros obstáculos, além da evasão, já abordada anteriormente, que ocupam uma centralidade na vida dos estudantes. Um deles é a falta de diálogo entre redes Municipal e Estadual. Isso é evidenciado em conversa com o gestor da unidade, na qual ele afirma que:

[...] o objetivo desse ano era ir nas escolas do município na região e eu iria com um representante de cada setor da escola e agendaríamos no auditório da escola, principalmente para os 9ºs anos, mas, veio a pandemia e com isso pensamos em elaborar uma “live”, mas não foi possível. Estou começando a produzir um vídeo didático falando da escola, as disciplinas que eles terão, o EM (EG, 2020).

Ao questionarmos se há diálogo com a RM e RE o gestor diz que:

[...] não há diálogo, mas esse ano eu estava procurando a equipe gestora (direção, técnicos administrativos). Esse diálogo seria importante construir, inclusive ter troca entre os professores que estão lecionando no EF e EM, quem sabe uns dias de formação para eles juntos (EG, 2020).

Um dos desafios apontados pelo gestor para os estudantes vindos da rede municipal é a aprovação automática:

[...] não se cria o hábito de estudar, o estudante vai ser aprovado sem precisar fazer esforço. Ele aprova desde o 1º ano até o 9º ano e chega no EM com dificuldades na

tabuada de 3, 6. Isso é muito grave. Mas, reprovar por reprovar não adianta. O professor tem que ter um projeto subsequente do que irá fazer. Se o estudante não fez determinado modelo de avaliação o ano inteiro, ele irá fazer no ano seguinte? O estudante precisa ter compromisso, mas, não podemos esperar que esse compromisso venha apenas dele. Nós temos que instigarmos a ter esse compromisso e mostrar para ele que aquilo trará consequências” (EG, 2020).

Para o gestor, o estudo está associado à atribuição do sistema de notas, com isso, corroborando com FREITAS (2002, p.313):

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar – separada da vida (ainda que não do mercado).

Por fim, a não articulação do processo de transição do EF para o EM entre as redes Municipal e Estadual é um problema que interfere na vida escolar dos estudantes, fazendo com que eles sintam grandes diferenças na saída de uma rede a outra. As diferenças apontadas pelos estudantes, conforme vimos anteriormente, estão desde a forma da avaliação, as situações precárias das instalações e o sentimento de despreparo ao ingressar no EM.

Tomando as questões elencadas pelos estudantes como um problema que precisa ser solucionado, é de fundamental importância a RM e RE pensarem em propostas e planejamentos que articulem a saída do 9º ano do EF e a entrada no EM para que cada vez menos as diferenças entre redes sejam sentidas pelos estudantes nessa transição.

Conseguimos, portanto, por intermédio de uma amostra dos estudantes do 1º ano do EM na escola Jovem Sul, observar que os obstáculos enfrentados na passagem do EF para o EM são promotores de impacto nas trajetórias dos estudantes e no contexto da pandemia se intensificaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o Ensino Médio no Brasil provocam debates controversos que estão relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes. O nosso estudo sobre as Resoluções do Município e do Estado de Santa Catarina com enfoque na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tornou-se relevante para compreender as questões referentes à (in)justiça escolar, uma vez que interferem diretamente nas etapas de transição do percurso escolar desses jovens.

Nesse contexto, tínhamos como objetivo geral: “analisar os obstáculos escolares enfrentados pelos ingressantes no Ensino Médio na transição da Rede Municipal de Ensino para Rede Estadual em Florianópolis”. Verificamos que as dificuldades com as quais se deparam os estudantes no último ano do Ensino Fundamental podem ser superadas no Ensino Médio a partir do investimento em políticas públicas e educacionais, ainda nos anos iniciais.

Para que o objetivo geral fosse contemplado, construímos 4 objetivos específicos que foram desenvolvidos ao longo desta pesquisa de mestrado.

Inicialmente, atendendo ao objetivo específico “Traçar um panorama a partir de dados que caracterizam o cenário do Ensino Médio no Brasil, Santa Catarina, Florianópolis e no bairro da escola pesquisada”, tivemos com o intuito apontar dados gerais sobre o EM e as matrículas dos estudantes no 1º ano do EM entre os anos de 2019 e 2020.

Posteriormente com relação ao objetivo específico: “Apresentar os dispositivos jurídicos com enfoque no EM, a saber: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2011, Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) nº 183 de 2013 e Portaria 189 de 09 de fevereiro de 2017 referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem”, averiguamos que apesar da ampliação da oportunidade de acesso escolar instituída pela Constituição Federal de 1988, ainda temos uma disparidade entre as intenções políticas e a realidade escolar.

No que refere aos objetivos específicos previstos “Situar a escola lócus da pesquisa a partir da localização, diagnóstico, estrutura, perfil da comunidade escolar, aspectos do Projeto Político Pedagógico pertinentes à pesquisa e organização curricular do Ensino Médio” e “Traçar um perfil dos estudantes do 1º ano do EM da escola Jovem Sul evidenciando os obstáculos enfrentados, principalmente no quesito da reprovação escolar e do contexto da pandemia“, percebemos que a forma como estão organizadas as disciplinas está distante da realidade dos estudantes, sendo necessária uma reflexão sobre a qualidade do ensino médio.

A partir do estudo das resoluções podemos inferir que as escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis devem seguir a legislação, mas o que se evidencia na prática é uma dissonância entre esta e as questões pedagógicas. Sendo assim, atender no apoio pedagógico os anos finais e intermediários não solucionaria de fato as questões de alfabetização e letramento. Compreende-se que o apoio pedagógico da forma como é instituído nas escolas é uma medida paliativa, pois nos Anos Finais não é realizado por um professor de área, ficando sob responsabilidade de pedagogos com formação para os Anos Iniciais.

Estas questões foram observadas na atuação na escola, portanto, a prática concretizada dificulta a materialização dessa resolução, além do pressuposto da resolução ser um problema, visto que as dificuldades de alfabetização e letramento que são refletidas nos Anos Intermediários e Anos Finais são resultado do baixo investimento na formação inicial e continuada dos professores. Com isso, para que as dificuldades sejam superadas ou, pelo menos, minimizadas devem ocorrer mudanças também nas práxis dos professores.

Por outro lado, com a entrada do estudante na segunda etapa da Educação Básica, o fenômeno da reprovação aparece como um dos principais fatores que interferem no percurso escolar, muitas vezes levando à desistência dos estudos. Outra questão evidenciada na comparação entre as Resoluções Municipal e Estadual é que a Recuperação paralela como proposta como dispositivo para proporcionar novas oportunidades aos estudantes, visando superarem as deficiências desenvolvidas ao longo do processo de ensino aprendizagem, não é realizada. Ela muitas vezes ocorre apenas pela obrigatoriedade do registro no diário de classe e/ou como uma proposta de atividade simplificada. Destacamos também que a não articulação do apoio pedagógico com a Resolução Estadual leva o estudante a não ter oportunidade de recuperar suas defasagens do conteúdo.

Compreendemos que a decisão de “aprovar” ou “reprovar” os estudantes nas escolas Estaduais, fica sob responsabilidade do Colegiado de Classe, instância deliberativa da escola, onde as discussões de modo geral são realizadas de maneira simplificada, tendo os docentes a

responsabilidade de realizar a “Busca ativa⁶¹” e o “APOIA⁶²”. O que se observa em conversas com a equipe gestora é que não ocorrem discussões de maneira crítica, levando em conta a reincidência da reprovação.

Nesse contexto, consideramos que a Rede Municipal apesar de todas as dificuldades, possui o diferencial de possibilitar o apoio pedagógico como maneira de tentar proporcionar ao estudante uma chance de recuperação do conteúdo e diminuição da distorção idade/série, mesmo com todas as lacunas que ainda persistem.

Com os dados coletados, averiguamos que ocorreu um grande número de reprovações no 1º ano do Ensino Médio, com implicações profundas na trajetória dos estudantes, além das distorções idade/série. Alguns obstáculos foram destacados pelos estudantes, se intensificando com o contexto sanitário da Covid-19, pois, com o fechamento das escolas o distanciamento social se fez necessário e ocorreram aulas e atividades remotas para continuidade dos estudos.

Com isso, no contexto das oportunidades de acesso, qual relação do ensino remoto com as desigualdades sociais? Enquanto a Rede Privada disponibilizava os melhores recursos para continuidade das aulas, a Rede Pública com diversos estudantes sem acesso à internet e espaço adequado para desenvolver os estudos, ainda enfrentava o problema de tentar manter a alimentação dos estudantes fora da escola.

⁶¹ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a união Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa Escolar, municípios e estados têm dados concretos que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de meninas e meninos. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/> Acesso em: 25 de set. de 2021.

⁶² O Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) visa a garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, para que concluam todas as etapas da Educação Básica - seja na rede pertencente ao Sistema Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino -, promovendo o regresso à escola daqueles que abandonaram os estudos sem concluí-los integralmente. Com esse objetivo, desde 2001, o Programa APOIA promove em cada Município catarinense a integração entre as Promotorias de Justiça da Infância e Juventude, os Conselhos Tutelares e as Escolas que ofertam a Educação Básica no Estado, assim como a Secretaria Municipal e a Gerência Regional de Educação, a rede de saúde e de assistência social local, os representantes das escolas particulares, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Assistência Social, da Educação e da Saúde, entre outros. Dessa forma, o Programa é construído a partir de um sistema intersetorial de apoio ao aluno infrequente e à sua família, capaz de gerar, em cada instância do processo, procedimentos mínimos, em prazos curtos, aptos a garantir o retorno do aluno à escola, possibilitando-lhe o aproveitamento do ano letivo (SED, 2001). Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27209-programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia> Acesso em: 25 de set. de 2021.

Sendo assim, muitos estudantes ficaram desassistidos por não terem acesso aos recursos digitais para realização das aulas e atividades remotas. Além das desigualdades educativas, compreendemos as desigualdades, sobretudo com os marcadores sociais de classe, raça e gênero.

Portanto, as desigualdades educacionais no Brasil vêm sendo discutidas, principalmente pela necessidade de superá-las. A ampliação do acesso escolar nos últimos anos se intensificou, mas, o grande desafio ainda está na garantia de sucesso dos sujeitos que estão no ambiente escolar.

Alguns obstáculos ressaltados pelos estudantes foram as dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio, a falta de motivação dos pais/responsáveis, a sobrecarga de atividades e de trabalho, a reprovação ao longo da educação básica, o desânimo com as aulas monótonas, a realização das aulas remotas, a falta de recursos tecnológicos, o aumento da ansiedade por conta das aulas remotas, a diferença no aspecto da avaliação entre as Redes Municipal e Estadual, gerando dificuldades na adaptação da metodologia.

Apesar dos estudantes elencarem obstáculos na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, as possibilidades postas pelos estudantes e gestor foram: - a necessidade de articulação entre as Redes Municipal e Estadual; - investimento em projetos que auxiliem na transição entre as Redes Municipal e Estadual, fazendo com que os estudantes migrem de uma rede à outra de uma forma eficaz; - a formação continuada para os professores; - as aulas terem mais atratividade; - o incentivo da equipe gestora diante dos professores para contribuir ativamente na permanência dos estudantes na escola; - e a consolidação do Sistema Nacional de educação como uma das possibilidades para a não fragmentação das redes Municipal e Estadual.

Nossa pesquisa demonstrou a necessidade de o Ensino Médio valorizar os diversos contextos sociais dos jovens, nesse sentido a atratividade da escola para os jovens é fator que contribui para sua permanência, ou seja, aulas diversificadas, infraestrutura e uma boa qualificação dos professores é de suma importância para auxiliar na permanência do Ensino Médio. Embora não tenhamos dialogado profundamente com os trabalhos elencados nas notas de síntese, pois as estratégias de pesquisa precisaram ser redesenhadas, elas nos ajudaram a traçar novos caminhos e contribuíram para o alcance de novos resultados, alinhados ao contexto de pandemia.

Neste sentido, a partir do redesenho do objeto de estudo, compreendemos que o papel da escola não deveria ser a certificação dos eleitos e a exclusão daqueles que não se “moldam” à sua avaliação. Nosso desafio enquanto pesquisadores é garantir o direito à educação construindo outras possibilidades para que os estudantes tenham maior sucesso dentro do ambiente escolar.

E, com isso, consigamos construir novas relações sociais que não estejam apenas vinculadas ao modelo rígido de avaliação escolar.

O papel da equipe pedagógica é de suma importância para que se evite a evasão no Ensino Médio, pois, ocorre a articulação com os agentes educacionais, estabelecendo planejamento, comunicação com as famílias, reflexões acerca das práticas dos professores e propostas pedagógicas e projetos para que auxiliem na permanência dos estudantes no Ensino Médio.

A escola reproduz as desigualdades sociais, mas em contrapartida abre possibilidades para não reproduzir o destino social da família. A ambiguidade da escola republicana, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades, pode fazer diferente. Conforme aponta Bourdieu (1977, p.493, tradução nossa) “o que a comunicação pedagógica consegue produzir é função da competência cultural que o receptor deve à sua educação familiar”, porém, a escola brasileira é uma chance e provavelmente a única chance de emancipação social e política do nosso povo, apesar de ainda não ter sido universalizada.

Mesmo tendo presente a reprodução social realizada pela escola, o verbo “esperançar” – usado por Paulo Freire, é um dos nossos desejos para a educação especialmente nesse período de pandemia. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 1992, p.3). A democratização não conseguiu cumprir a promessa que fez e, por isso, temos que vislumbrar uma escola justa, a mais justa possível, que seja emancipadora e não reprodutora.

Nossa pesquisa contribuiu para observar a discrepância que ocorre entre as Redes Municipal e Estadual, a não articulação da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, podendo ser pela não consolidação de um Sistema Nacional de educação, e a falta de diálogo entre Prefeitura e Estado. Consideramos que os objetivos propostos foram atingidos e que novos diálogos podem ser feitos a partir dos resultados desta pesquisa.

Uma das questões evidenciadas na empiria foi a necessidade de estudos sobre o novo Ensino Médio e a formação continuada de professores referente à essa temática. Além disso, há um distanciamento entre o currículo do Ensino Médio e o mundo do trabalho, havendo uma necessidade de estudos sobre esse tema vislumbrando compreender quais são as motivações dos estudantes acerca da díade estudo – trabalho.

Enfim, o advento da pandemia implicou no sistema educativo e na vida das pessoas, e nos fez refletir o quão necessário é adotar políticas socioeconômicas de maior impacto. E é na reconstrução de novas bases de relacionamento entre toda comunidade escolar que a presente pesquisa nos ajudou a repensar nossas vivências e o contexto singular em que estamos vivendo.

Com o “novo normal”, novas relações de comunicação e adaptações foram estabelecidas e um dos grandes desafios que enfrentamos é a ausência das relações pessoais de forma presencial. A ressignificação do papel da escola e da relação professor-aluno, juntamente da incorporação de novas estratégias de ensino-aprendizagem com as tecnologias de informação e comunicação fez com que modificasse todas instituições educativas e o meio familiar. Tivemos que nos reinventar e mesmo com dificuldades, enfrentar esse contexto pandêmico que nos assola.

Consideramos que o jovem é único, não é “Municipal” e nem “Estadual”, mas, é um jovem que tem o direito de ter educação básica de qualidade, que compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesse sentido, torna-se fundamental o diálogo entre as etapas que o estudante percorre em sua trajetória escolar e estudos que desvelem as possíveis causas de desistência dos estudos e as questões de injustiça escolar (e social) que estão imbricadas nessa transição.

A criança e o adolescente têm o direito de ter uma trajetória escolar de sucesso. Queremos uma escola socialmente justa, uma civilização que combata as desigualdades. Mesmo tendo presente que o nosso sistema de ensino possui fragilidades históricas, acreditamos que a educação é o principal projeto da luta política por justiça social e, por isso, consideramos importante desenvolver uma pesquisa sobre a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para refletir sobre os obstáculos presentes nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. F. **Salas ambiente como estratégia de Ensino-Aprendizagem**. Programa de Pós Graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2017.
- AQUINO, M. G. da S. de. **Atuação da equipe gestora das escolas de Ensino Médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do Município de Itacoatiara-Am**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF, 2016.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o Futuro**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, H. Trabalho, obra, ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 175-201, 2005.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo. 12. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction Jn: KARABEL, I., HALSEY, A H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p.487-511
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p.1-429.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003, p.151-162.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 8. ed., 2006.
- BORDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, P. **Os três Estados do Capital Cultural**. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos de educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a, p. 79-88.
- BOURDIEU, P. **Os Excluídos do Interior**. In:NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. **Escritos de educação**.14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 243-256.
- BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c, p. 43-72.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.- C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2 ed., 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento.** 2.ed.rev.2. reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015. 550p.

BOURDIEU, P. **Estratégias de Reprodução e modos de Dominação.** Repocs, v.17, n.33, jan./jun. 2020, p.21-36.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 11 de jun. de 2020.

BRASIL, Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de 8 para 9 anos e alteração de artigos da LDB. 2006.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 12 de ago. de 2021.

BRASIL, Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 30 de ago. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 9.057.de 25 de maio de 2017.** 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Brasília, DF, 2021. Disponível em:<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2021&jornal=515&pagina=108>. Acesso em: 03 de jun. de 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021 <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

BUENO, C. M. **Contribuições para superação do fracasso escolar: uma proposta de ação interventiva na Rede Estadual do RS.** Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão, 2015.

CAMARGO, B.; JUSTO, A.M. **IRAMUTEQ:** Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2018.

CAMARGO, D. B. de. **Evasão escolar na 1 série do Ensino Médio: Desafios e superações?** O caso de Joaçaba, Santa Catarina. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

CATANANTE, F.; DANTAS, I.L.S.; CAMPOS, R.C. Dossiê: Educação em tempos de COVID19. p. 977-988. **Revista Científica Educ@ção**, v.4, n.8, out.,2020 Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122/102> Acesso em: 21 de agosto de 2021.

CATANI, A. **Escritos de educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 163-204.

CEE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Resolução 183 de 19 de novembro de 2013**. Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Governo do Estado de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.sst.sc.gov.br/index.php/assistencia-social2/protecao-social-especial/apresentacoes-do-ii-encontro-de-peti-e-i-encontro-de-medidas-socioeducativas-22-e-23-de-junho-de-2017/2303-resolucao-180-cee-sc-avaliacao-1/file>. Acesso em: 23 de fev. 2019.

CEMIN, Al. **A evasão escolar no Ensino Médio na visão da escola Estadual Santa Catarina de Caxias do Sul- RS**. Mestrado em Educação. Centro Universitário La Salle, Canoas. Biblioteca Depositária: UNILASALLE, 2011.

CHAVES, B. B. A. N., **Evasão no Ensino Médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de fora, IFJF, 2019.

CHAVES, D. C. de B. **Desempenho e evasão escolar: Uma análise do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Goiânia, a partir das ações da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás**. Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional. Unialfa, 2018.

CME. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Resolução 02 de 14 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_04_2018_11.22.55.8769ccfeadb21baa9ff0d76758c9709e.pdf. Acesso: 23 de fev. 2019

CME. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Resolução 01 de 2013. Modifica os artigos 2º, 14 (parágrafo 3º) e 23 da Resolução CME nº 02/2011**. 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_04_2018_11.22.00.dfbab34a07f45bceda1e9b8d7304ed6b.pdf. Acesso: 23 de fev. de 2019

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Parecer CNE COM 5/2020. Publicado em 04/05/2020 e Homologado em 1/06/2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

CURY, C. R. J.A educação como desafio na ordem jurídica.In:LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.(Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DAROS, M. D. A sociologia na constituição do campo educacional brasileiro e a pesquisa em sociologia da educação. **XI ANPED SUL**, Reunião Científica Regional da ANPED, 2016.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100- Especial, p. 1105-1128, out.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

DIETRICH, P.; LOISON, M.; ROUPNEL, M. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. In:PAUGAM, S. **A pesquisa sociológica**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 171-182.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle; Revisão Técnica Maria Tereza Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho.Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Editora da UFSC. Florianópolis, 2014.

EVASÃO. In: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em:<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/evasao/>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

FERRÃO, L. V. **Os estudantes do arquivo morto**.Mestrado em Educação.Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2010.

FERREIRA, Elisa. Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176594>

FORQUIN, J. C. L’usage des synthèses dans la recherche em éducation. **Perspectives documentaires em educação**, nº 37, p. 71-80, 1996.

FREIRE. P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. **Educ.Soc**, Campinas. 2002, p.299-325. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

GALHARDI, C. P.; FREIRE, N. P.; SOUZA, M. C de S.; FAGUNDES, M. C. M. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, 25 (supl 2), out., 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, 1995 p, 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 02 de mar. de 2019.

GONÇALVES, C. P. **Evasão escolar no Ensino Médio**: Desafios para a gestão escolar. Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional, USCS, 2019.

GRAÇA, T. C. C. da. **Reordenamento de redes escolares no Brasil e em Portugal: racionalizar para qualificar para o ensino?**. Porto Alegre, 2016.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p.: il. - (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296; n.43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso: 06.jan.2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=30983&t=resultados>. Acesso em 06.jan.2022.

INEP/MEC. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

INEP/MEC. CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 12.mar. de 2021.

INEP. PNAD CONTÍNUA (2012-2019). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em 06.jan.2022.

JUNGES, L. A. S.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família – escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, nº e sp.(supl), p.114 - 124, dez., 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/21333/15428/> Acesso em: 21 de ago. de 2021.

KOCH, Z. M. Os herdeiros da exclusão: discutindo a reprovação de estudantes na escola pública. In: DAROS, M. D.; SILVA, V. L.G.; VALLE, I. R. (Orgs). **Educação Escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010, p. 232-238.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1.Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 101- 106.

LEI DE DIRETRIZES E BASES EDUCACIONAIS Nº 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 de maio de 2020.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LÉVINAS, E. **Entre nós**. Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, B. E. M. **Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares**. Doutorado em Educação. Instituição

de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Biblioteca Depositária:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20325/6/Evas%C3%A3oEscolarEnsino.pdf>

MARTINS, R.X. **A covid 19 e o fim da educação a distância: um ensaio**. Em Rede. Revista de Educação a distância. 2020, v.7, n. 1.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil. 2002.

MENDES, M. S. **Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio**. Estudos de Psicologia, Campinas, 2013, p.261-265, Abr./Jun. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2019.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 21ª edição. Petrópolis, 2002.

MINUSSI, V. P.; PALOMA, R. R. Juventude e protagonismo. In: RAMOS, N. V.; TOMAZETTI, E. M; SALVA, S. **Juventudes em diálogo: formação e práticas no Ensino Médio**. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 105-114.

MORAN, J.M. **Contribuições para uma pedagogia da educação on-line**. Edições Loyola, 2003. Disponível em: http://files.inovacamedia.webnode.com.pt/200000024-0a3970b336/contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20uma%20pedagogia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20on-line_Doc.8.pdf Acesso em 21 de agosto de 2021.

NOGUEIRA, M.A. Arbitrário Cultural. In: CATANI, A.M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1.Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 36-38.

NOVICKI, L.C. **O ensino fundamental de nove anos e a passagem do ofício de aluno para o ofício de criança**. Dissertação de mestrado, PPGE/UFSC, 2019.

NOVICKI, L.C.; SATO, S.R.S. Alguns apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio. 2019. P.100- 106. In: TRICHES, J.; LOTTERMANN, J.; CERNY, R.Z. **Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas** [recurso eletrônico]: os Problemas Educacionais do Brasil Atual /. – 1. ed. – Dados eletrônicos. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos: um conto de fadas**. Companhia das Letras, 2007.

PARIZOT, I. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, S. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.85-101.

PASSERON, J.-C. **Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel**. Paris: Nathan, 1991.

PAUGAM, S. Afastar-se das prenoções. **A pesquisa sociológica**. (coord.). Editora Vozes, 2015, p.17-32.

PAULA, C. N. **A formação continuada dos professores iniciantes dos anos iniciais**. 2017. 83 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2017.

PAULA, J. R. P. de. **Desigualdade social e educação:** considerações sobre o Ensino Médio no Município de Adrianópolis – PR (1964-2017). Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional. Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

PINTOCO, V. M. **Visão do professor sobre o número de alunos por turma:** uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação. Instituto Politécnico do Porto, 2017.

PNE. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 11 de jun. de 2020.

PNE. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024. **Linha de base.** Brasília, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 11 de jun. de 2020.

PORTARIA 189 DE 09 DE FEVEREIRO DE 2017 DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede. Pública Estadual de Ensino.** Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/concurso-de-ingresso-magisterio-2017/5640-portaria-p-189-2017-sistematica-de-avaliacao/file>. Acesso em 23 de fevereiro de 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico:** Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição, 2018.

RAMOS, A. J. S. **Evasão escolar no Ensino Médio no colégio Estadual São Geraldo no Município de Santa Terezinha de Goiás-GO (2011-2013).** Mestrado em Desenvolvimento Regional. Instituição de Ensino: Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2015.

RESENDE, M. C. de. **Análises econométricas sobre a permanência dos alunos do ensino médio da rede pública catarinense.** Doutorado em Economia. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, 2018.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T.; (Orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

SATO, S.R.S. **Concurso vestibular:** um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2011.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1993. **Polêmicas do nosso tempo. Cap: Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO (SED). **Programa de combate à evasão escolar – APOIA.** Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27209-programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia> Acesso em 25 de setembro de 2021.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO (SED). Indicadores Educacionais Catarinenses. 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/28427-indicadores-educacionais>. Acesso em 06/01/2022.

SILVA, C. M. **Exclusão velada e interiorizada na escola:** uma análise da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, 2014.

SILVA, H. L. da. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca.** Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Franca) Biblioteca Depositária: UNESP/FCHS/FRANCA, 2016.

SILVA, M. A. da. **Evasão escolar no Ensino Médio:** O caso de uma escola Estadual no município de Santa Cruz do Sul- RS. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

SILVA FILHO, R. B. ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SIROTA, R. Èlaboration et diffusion de la recherche. La note de synthèse, um instrument de structuration de la sociologie de l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, nº 135, avril-mai-juin 2001, 45-60

SISTEMA DE GESTÃO ONLINE PMF. Empresa Intelli Br. 2019. Disponível em: <http://www.sge8105.com.br/>. Acesso em 23 fev.2019.

TORRES, P. C. M. **Alteridade e natalidade:** uma possível resposta aos desafios da evasão escolar. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, Joaçaba, 2017.

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

UNICEF. Busca Ativa Escolar. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/> Acesso em: 25 de setembro de 2021.

UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril, 2021.
<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
Acesso em 06/01/2022.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**[online], 2007, vol.33, n.1, ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100008>. Acesso em: 23 de fev. de 2019.

- VALLE, I. R. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: DAROS, M. D.; SILVA, V. L. G.; VALLE, I. R.(Orgs). **Educação escolar e Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010, p. 19-20.
- VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR.
- VALLE, I. R. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 232-250, jul./dez. 2014.
- VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, 2015, p. 121-132.
- VALLE, I. R. (In)justiça escolar: os paradoxos do processo de democratização e a desigualdade distributiva das oportunidades de acesso à escola e à universidade. **Revista Linhas**, v. 19, n. 41, p. 325 – 349, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018325>. Acesso em: 01 de jul. de 2020.
- VALLE, I.R.; DALLABRIDA, N. **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 256 p.
- VALLE; I. R. HAMDAN, J. C.; DAROS, M. das D. (orgs). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – Séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- VALLE, I. R.; SCHVAAB, C. I.; SCHNEIDER, J. O direito à escolarização média. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALABRIDA, Norberto (orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, pp. 30-53.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.
- VEIGA, S.A.; TOLEDO, H.S.; PORTILHO, T.G. **Ensino remoto: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensinoaprendizagem?**. Taubaté, São Paulo, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário realizado com os estudantes do 1º ano do ensino médio 2020

Educação em tempos de pandemia- Como está ocorrendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?

Este questionário integra uma pesquisa que tem como objetivo compreender os possíveis desdobramentos das políticas de promoção escolar adotadas pelas Rede Municipal de Florianópolis e Estadual de Santa Catarina na transição entre as etapas Fundamental e Médio, para, a partir daí, compreender as questões referentes aos obstáculos, desafios e possibilidades postos aos estudantes com o enfoque na evasão escolar. No entanto, considerando o momento atual em que vivemos, busca-se realizar um curto questionário com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Vereador Oscar Manoel da Conceição, sobre como está ocorrendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em tempos de pandemia.

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário on-line com tempo de preenchimento estimado em 5 a 10 minutos. Sua participação é voluntária e o procedimento de coleta de dados é isento de custos e despesas e busca minimizar quaisquer riscos e desconfortos. Em conformidade às normas éticas que regulam pesquisas com seres humanos garantimos liberdade de adesão, liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento sem necessidade de justificativa e completo sigilo da identidade e da privacidade dos participantes. Você poderá contatar a pesquisadora responsável pelo e-mail supervisorakamylla.hmz@gmail.com. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na íntegra se encontra disponível aqui:

<https://docs.google.com/document/d/1frk8hNC5Y3Bwkyg2AwTADQ8KsU-hYx7D/edit>

Sua participação é muito importante! Agradecemos a colaboração.

Educação em tempos de pandemia- Como está ocorrendo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?

Descrição (opcional)

1- Qual seu gênero? *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outros...

2- Qual sua idade? *

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- Maior de 18 anos

3- Qual turno você estuda? *

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

4- Você está conseguindo fazer as aulas e atividades remotas durante o período de isolamento social? *

- Sim
- Não (por dificuldades com os conteúdos)
- Não (por falta de recursos tecnológicos)

5- Qual sua maior dificuldade para a realização das aulas não presenciais? *

- A conexão com a internet não é eficiente
- Não tenho local apropriado para estudos
- Tenho dificuldades com as tecnologias
- Não tenho um celular ou computador para realização das atividades
- Não consigo me adaptar com as aulas não presenciais
- Não tenho dificuldades com as aulas não presenciais

6- Em que tipo de escola você concluiu o 9º ano do Ensino Fundamental? *

- Escola da Rede Municipal de Florianópolis
- Escola Estadual
- Escola Federal
- Escola da Rede Particular
- Conclui o Ensino Fundamental na EJA (Educação de Jovens e Adultos)

7- Caso a resposta anterior tenha sido "Escola da Rede Municipal de Florianópolis", qual nome da escola que você concluiu o Ensino Fundamental?

Texto de resposta curta

.....

8- Caso você tenha concluído o Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal de Florianópolis, você sentiu diferença na forma de avaliação ao entrar na Rede Estadual? (Caso a resposta for "SIM", comente um pouco como foi sua experiência, se foi positiva ou negativa).

- Sim
- Não
- Outros...

9-Você já reprovou de ano? *

- Sim
- Não

10-Em sua percepção, qual o principal motivo que leva o jovem a desistir dos estudos? *

- Sim
- Não

12- Seus pais/ responsáveis participam das reuniões que sua escola faz? *

- Sim
- Não

13- Você possui apoio familiar de seus pais/ responsáveis na vida escolar? *

- Sim
- Não

14- Você dialoga com seus pais/ responsáveis sobre as dificuldades na escola? *

Sim

Não

15-Seus pais/ responsáveis consideram importante a sua conclusão do Ensino Médio? *

Consideram muito importante a conclusão do Ensino Médio

Consideram pouco importante a conclusão do Ensino Médio

16-Neste momento, como seus pais/responsáveis estão auxiliando nas atividades escolares? *

Auxiliam sempre nas atividades

Auxiliam pouco nas atividades

Não auxiliam nas atividades

Este espaço é aberto caso você queira falar de suas dificuldades como jovem que cursa o Ensino Médio e nos estudos nesse momento de aulas não presenciais.

Texto de resposta curta
.....

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista

- 1- Quanto tempo atua na escola como diretor e professor?
- 2- Como observa as turmas de primeiro ano do ensino médio da escola e os terceiros anos?
- 3- Você acha que é possível constatar uma relação entre reprovação e evasão escolar?
- 4- Em sua experiência como professor e gestor, quais as maiores dificuldades que os estudantes têm para permanecer no Ensino Médio?
- 5- Quais as políticas de promoção escolar são ofertadas no Ensino Médio da Escola Jovem para evitar a evasão, repetência, retenção?
- 6- Há algum diálogo com a Prefeitura Municipal sobre os estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental?
- 7- Quais os maiores desafios que vocês enfrentam com os estudantes vindos da Rede Municipal?
- 8- Como você avalia a reprovação escolar?

ANEXO

ANEXO 1 – AMBIENTES DA UNIDADE ESCOLAR

PISO INFERIOR	PISO SUPERIOR	AMBIENTES EXTERNOS
Hall de entrada	Sala de Língua Portuguesa 1	Depósito da Caixa d'água
Secretaria	Sala de Língua Portuguesa 2	Ginásio de Esportes
Sala dos professores	Sala de Língua Espanhola	Quadra descoberta
Sala de estudos	Sala de Língua Inglesa	
Sala dos serventes	Sala de Matemática 1	
Copa	Sala de Matemática 1	
Sala da Supervisão	Sala Volante	
Banheiro masculino prof	Sala Volante	
Banheiro feminino prof	Sala Volante	
Direção	Sala Volante	
Sala vigilantes	Biblioteca	
Saguão	Laboratório de Ciências	
Banheiro masculino	Laboratório de Artes	
Banheiro feminino	Sacada	
Sala de aula (Todas de 56 m ²)	Laboratório de informática	
Coordenação Pedagógica	Banheiro masculino	
Sala de Artes	Banheiro feminino	
Sala de Biologia		
Sala de Física		
Sala de Geografia		
Sala de Filosofia		
Pátio interno		
Sala de Sociologia		
Sala de História		
Sala de Química		
Sala de AEE		
Auditório		
Depósito		
Cozinha		
Refeitório		

Fonte: PPP (2018, p. 30).