

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONOMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

CAMILA ROSA ALVAREZ ALVES

A importância de dar voz aos jovens que se evadem da escola: reflexões sobre o papel da escola a partir da experiência de estágio no Marista Escola Social São José

FLORIANÓPOLIS
2022

Camila Rosa Alvarez Alves

A importância de dar voz aos jovens que se evadem da escola: reflexões sobre o papel da escola a partir da experiência de estágio no Marista Escola Social São José

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Rosane Bressan

Florianópolis
2022

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

Alves, Camila Rosa Alvarez

A importância de dar voz aos jovens que se evadem da escola: : reflexões sobre o papel da escola a partir da experiência de estágio no Marista Escola Social São José / Camila Rosa Alvarez Alves ; orientador, Carla Rosane Bressan, 2022.

60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio
Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Serviço Social e Educação. 3.
Direito à educação. 4. Evasão Escolar. I. Bressan, Carla
Rosane. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Serviço Social. III. Título.

CAMILA ROSA ALVAREZ ALVES

A importância de dar voz aos jovens que se evadem da escola:
reflexões sobre o papel da escola a partir da experiência de estágio no Marista
Escola Social São José

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do
título de Bacharel em Serviço Social e aprovado em sua forma final pelo Curso
Serviço Social.

Florianópolis, 12 de dezembro de 2022.



Documento assinado digitalmente

Heloisa Teles

Data: 15/12/2022 16:08:06-0300

CPF: ***.314.250-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Curso
BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

Carla Rosane Bressan

Data: 15/12/2022 09:30:58-0300

CPF: ***.743.459-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Carla Rosane Bressan
Orientadora



Documento assinado digitalmente

Rubia dos Santos

Data: 15/12/2022 09:33:39-0300

CPF: ***.252.199-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Rúbia dos Santos RonzoniUFSC



Documento assinado digitalmente

Lizandra Vaz Salvadori

Data: 16/12/2022 18:52:37-0300

CPF: ***.580.869-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Lizandra Vaz Salvadori
Assistente Social Marista Escola Social São José

Florianópolis, dez/2022.

Este trabalho é dedicado a todos(as) os(as) jovens que evadem por não se sentirem pertencentes à escola.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é um convite à lembrança de todo o trajeto trilhado até o agora. Visitar essas memórias é perceber-me modificada pelos processos nos quais mergulhei nesses intensos 5 anos de graduação. As descobertas, angústias, alegrias, indignações, desconstruções, reconstruções, ressignificações tiveram um papel fundamental nessa caminhada, e me alicerçaram para chegar na certeza de que estava trilhando um caminho comprometido com um projeto societário justo, democrático e em defesa da classe trabalhadora. Não posso deixar de mencionar que esse comprometimento é fruto valioso da educação que recebi dos meus pais, Cecília e Eduardo, que nunca deixaram de se indignar e me estimularam a estar atenta para “que o injusto não me seja indiferente”. Desta forma, meus primeiros agradecimentos são a essas duas pessoas especiais, que mesmo à distância, estiveram sempre disponíveis para minha formação, sobretudo oferecendo apoio, confiança e amor.

Aos meus irmãos, Nicolás, Germán e Rodrigo, que para além do laço consanguíneo, são sujeitos que admiro muito e me orgulham, agradeço imensamente pelo carinho e apoio.

À Violeta e Paloma, minhas pequenas (mas gigantes em amor) sobrinhas que aquecem meu coração com seus sorrisos, me dão leveza e diariamente passeiam e brincam pelos meus pensamentos, me fazendo crer em um futuro lindo, feminista e de afeto.

Às amigas Betânia, Luana, Jaqueline, Aline, Simone e Kelly que foram pontos de apoio fundamentais neste trajeto em diversos momentos, às vezes mais de perto, às vezes mais de longe, mas que com toda certeza me marcaram e me inspiraram. Também às minhas queridas Ariane e Thaís, que além de cunhadas, são pessoas especiais e sempre me fazem sentir acolhida. E às colegas de curso, Fabiana e Raquel, que na última etapa desse trajeto, se tornaram parceiras de acolhimento e desabafo.

Ao meu companheiro, Bruno, que com muita parceria, carinho, trocas e momentos divertidos, acompanhou de perto esta etapa final da graduação, impulsionando e encorajando minhas ideias e desejos. Além de todo afeto, Bruno contribuiu de diversas maneiras para facilitar o processo de escrita e torná-lo mais tranquilo.

À todas as professoras e professores do departamento de Serviço Social, que compartilharam conhecimento, experiências e se dedicaram, mesmo com todas as adversidades postas pelo sucateamento da universidade pública e pelo contexto pandêmico, a formar sujeitas e sujeitos comprometidos, críticos e profissionais que visem um “outro mundo possível”.

À professora Maria Teresa, que me acompanhou inicialmente em algumas disciplinas, depois enquanto supervisora acadêmica, e que sempre se mostrou muito coerente com o projeto ético-político da categoria, além de fazer pontuações muito necessárias sobre a realidade social.

À todas as pessoas com quem tive oportunidade de fazer trocas no Marista Escola Social São José no meu período de estágio, especialmente aos estudantes que me confiaram momentos de partilhas e desabafos, além da supervisora de campo Lizandra Salvadori, que me acolheu de braços abertos, sempre compartilhando muitas informações e possibilitando trocas de forma horizontal. Para além de supervisora de campo, Lizandra tornou-se uma amiga muito especial a quem estimo e em quem me inspiro.

Por fim, sou muito grata pela oportunidade de estar me graduando em uma universidade pública. Afirmando aqui minha defesa e meu compromisso com uma educação pública e de qualidade, desde o nível básico até o superior.

Encerro os agradecimentos dizendo que o caminho da graduação foi muito rico, por vezes desafiador, por vezes solitário, mas jamais individual, pelo contrário, muito coletivo, porque é na troca com os outros, nos compartilhamentos, nos acolhimentos, na caminhada conjunta que tudo faz sentido e se torna potente.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
 Que não são embora sejam.
 Que não falam idiomas, falam dialetos.
 Que não praticam religiões, praticam superstições.
 Que não fazem arte, fazem artesanato.
 Que não são seres humanos, são recursos humanos.
 Que não tem cultura, têm folclore.
 Que não têm cara, têm braços.
 Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da
 imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
 (Eduardo Galeano)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo refletir sobre as situações de evasão escolar ocorridas no Marista Escola Social São José nos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2021. Decorrente deste, elencou-se como objetivos específicos: a) abordar aspectos históricos, teóricos e normativos do processo educacional brasileiro até o século XX; b) compreender a política educacional do século 21, comparando os governos petistas e o governo Bolsonaro; c) reconhecer os principais elementos que compõem a questão da evasão escolar nas fases finais do ensino fundamental do Marista Escola Social São José a partir da experiência de estágio. Através do levantamento de dados para o projeto de intervenção de estágio em serviço social, constatou-se que a evasão escolar naquele recorte de estudantes se deu, principalmente, pelo desinteresse ou falta de sentido desses jovens na escola. Explicita-se as medidas protocolares da instituição para os casos de evasão escolar e problematiza-se o modelo educacional da atualidade. Para tratar da temática foi feito o levantamento histórico da educação brasileira e os fenômenos socioeconômicos que a atravessam desde seu início, pois é a partir do resgate histórico que se explicam tais fenômenos. Pode-se dizer que algumas das hipóteses para o fenômeno abordado seriam: a falta de vinculação do estudante com o universo escolar, a tradicional organização escolar seriada (que desloca o estudante repetente), a falta de políticas sociais que priorizem a educação, a precarização do trabalho que incide diretamente na desvalorização da formação educacional etc. Longe de esgotar as hipóteses desta problemática o que se propõe com este trabalho é ouvir a voz dos jovens que se evadem e refletir sobre qual tem sido o papel da escola diante da perda de seus estudantes. Para subsidiar a elaboração deste trabalho, de cunho qualitativo e documental, partiu-se dos documentos utilizados na instituição para a elaboração do projeto de intervenção de estágio em serviço social, do diário de campo, bem como de importantes autores como Mézáros (2008), Almeida (2000), Freitag (1980), Rossi (1980), Aranha (1996), Frigotto (2011), entre outros.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Capitalismo e Educação. Direito à Educação. Educação brasileira.

ABSTRACT

This Course Completion Paper aims to reflect on the school dropout situations that occurred in the Marist Social School São José in the final years of elementary school, in the year 2021. As a result, the following specific objectives were formulated: a) to approach historical, theoretical and normative aspects of the Brazilian educational process until the 20th century; b) to understand the educational policy of the 21st century, comparing the Petista and Bolsonaro governments; c) to recognize the main elements that make up the school dropout issue in the final years of elementary school at the Marist School Escola Social São José, based on the internship experience. From the data survey for the internship intervention project in social work, it was found that the school dropout in this group of students was mainly due to the lack of interest or meaning of these young people in school. The institution's protocol measures for school dropout cases are explained and the current educational model is problematized. To deal with the theme, a historical survey of Brazilian education and the socioeconomic phenomena that have been going through it since its beginning was done, because it is from the historical background that such phenomena can be explained. It can be said that some of the hypotheses for the addressed phenomenon would be: the lack of connection of the student with the school universe, the traditional serial school organization (which displaces the repeating student), the lack of social policies that prioritize education, the precariousness of the work that directly affects the devaluation of educational training, etc. Far from exhausting the hypotheses of this problem, what is proposed in this work is to give a voice to the young people who drop out and reflect on what has been the role of the school in the face of the loss of its students. In order to support the elaboration of this work, of a qualitative and documental nature, we started with the documents used in the institution for the elaboration of the project of intervention of the internship in social service, the field diary, as well as important authors such as Mézáros (2008), Almeida (2000), Freitag (1980), Rossi (1980), Aranha (1996), Frigotto (2011), among others.

Keywords: keyword School Evasion; keyword Capitalism and Education; keyword Right to Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E NORMATIVOS ATÉ O SÉCULO XX	16
2.1. DA COLÔNIA À REPÚBLICA: PARA QUEM É A EDUCAÇÃO BRASILEIRA?..	
2.2 O DESENHO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)	23
2.3 A EDUCAÇÃO COMO ENGRENAGEM FUNDAMENTAL PARA O SISTEMA CAPITALISTA.....	27
3. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO 21: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS.....	30
3.1 A PRIMEIRA DÉCADA: ESPERANÇAS DE AVANÇOS NA CONJUNTURA POLÍTICA E A AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA	30
3.2 A SEGUNDA DÉCADA: ESCALADA DE RETROCESSOS E ALARGAMENTO DA QUESTÃO SOCIAL	34
3.3 COMPARAÇÕES ENTRE AS DUAS DÉCADAS	39
4. A QUESTÃO DA EVASÃO ESCOLAR A PARTIR DO QUE DIZEM OS JOVENS QUE EVADEM	41
4.1 SITUANDO A INSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL.....	42
4.1.1 Das demandas apresentadas pelos estudantes	45
4.1.2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO <i>LÓCUS</i> PRIVILEGIADO DE IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	47
4.2 EVASÃO ECOLAR NAS FASES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MARISTA ESCOLA SOCIAL SÃO JOSÉ: O QUE OS DADOS REVELAM	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	56
APENDICE A – TABELA DE DADOS DOS/AS ESTUDANTES EVADIDOS/AS DO COLÉGIO MARISTA SOCIAL NO FUNDAMENTAL II EM 2021.....	58

1. INTRODUÇÃO

Diversos são os motivos que fazem com que crianças e adolescentes em idade escolar interrompam seu processo formativo na educação básica, tais como trabalho infantil, gravidez precoce, conflitos familiares, envolvimento com o tráfico, desinteresse. Esta última é a questão que será abordada para as reflexões propostas, visto que o que se pretende nesta pesquisa é tomar como ponto de partida o que é dito pelos jovens em situação de evasão escolar. Através de pesquisa qualitativa e documental a respeito do que dizem os jovens que deixam de frequentar a escola e quais as condicionantes para o fenômeno da evasão, este Trabalho de Conclusão de Curso procura refletir acerca desta temática.

Freitag (1980) descreve a educação como um processo rotineiro de constante reprodução dele. Nele, estruturas sociais ditas democráticas perpetuam desigualdades sociais e históricas, alicerçadas pela falaciosa ideia meritocrática da “igualdade de chances”. Está contida na ideologia da classe dominante, a transferência das relações sociais de produção para o preparo individual, para a capacidade e para o mérito pessoal, conforme Rossi (1980). Contudo, a privação material em que a classe trabalhadora se encontra não é levada em conta, de forma que esta adere ao que é imposto pela classe dominante. Segundo Freitag (1980), falta de habilidades, capacidades, mau desempenho etc., são algumas das justificativas para a exclusão escolar, como se nesses casos, a escola estivesse em um lugar de árbitro neutro.

A educação como política social que visa a garantia de direitos sociais, precisa ser entendida e assimilada na perspectiva de sua produção social e do papel que a escola assume na sociedade. Discutir o papel da escola, portanto, significa discutir a função social assumida pela educação no contexto atual.

De acordo com Almeida (2000), é fato que a inserção e a permanência na educação básica de uma considerável porcentagem da população brasileira oscilam de forma precária entre a inclusão e a exclusão. Desta forma, evidencia-se a necessidade de profissionais comprometidos com uma intervenção verdadeiramente eficaz. Mas para que isso se efetive, há a necessidade de um projeto societário que se proponha a priorizar a educação como política determinante para a formação, emancipação e libertação dos sujeitos.

O interesse da pesquisa surge do acompanhamento das evasões escolares enquanto estagiária de Serviço Social no Marista Escola Social São José e tem como motivação ouvir o que é dito pelos jovens que se evadem e entender o que é determinante para o abandono escolar. Surge, também, do incômodo de ver crianças e adolescentes tendo seu direito à educação básica interrompido nesse espaço de formação, em detrimento de condicionantes sociais que lhes afetam gravemente e ferem seus direitos mais primordiais, previstos na constituição federal. Sem saída para diversas mazelas, ou sem o amparo necessário para superá-las, os(as) alunos(as) evadem e rompem com um dos processos mais importantes na sua formação enquanto sujeitos sociais, revelando, em muitas situações, que há uma repetição da problemática nas suas famílias, na sua comunidade, entre seus amigos.

Para discutir o problema da evasão escolar, é necessário analisar quais os motivos por trás dela, e entender que é essa uma expressão da questão social. No ambiente escolar é possível acompanhar de perto como são as etapas pelas quais se dá o processo de evasão e como é a atuação dos profissionais da educação nesta situação. Primeiramente, percebe-se a infrequência escolar, logo são feitas reuniões entre coordenação pedagógica e serviço social para tratar dos(as) alunos(as) nesta situação, considerados pontos de atenção. Discutidas as particularidades e contextos de cada situação e definidas as ações a serem tomadas, inicia-se a busca ativa que pode ser via contato telefônico e/ou via visitas domiciliares. Se não é conseguido o contato com a família do(a) aluno(a) em questão, é feito o comunicado formal ao Conselho Tutelar (no caso dos menores de idade) e o processo tem continuidade no Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA). Mas para além das medidas protocolares, há sujeitos expressando suas questões e muitas vezes sendo ignorados. Daí surge o questionamento: Qual é o alcance da política educacional, dentro da lógica neoliberal, para a permanência dos educandos nas instituições de ensino?

É importante mencionar que todas as dificuldades postas para esses jovens, como para a instituição, foram amplamente intensificadas com a crise da pandemia do Covid-19, recorte temporal no qual ocorreu o levantamento de dados. Desta forma, foi possível observar de perto como o vínculo escolar da comunidade atendida se enfraquecia e fragilizava com a dinâmica de isolamento, ora com os picos de contágios, ora com as flexibilizações das restrições. Essa situação propiciou que muitos e muitas educandas se tornassem infrequentes, ou mesmo, chegassem à

evasão. Cabe ressaltar que a evasão escolar é uma privação de direito extrema, que se dá por condicionantes diversas, e está associada a outras múltiplas privações.

Entende-se por privação de direitos, conforme estudo da UNICEF (2018), uma das faces da pobreza que coloca o bem-estar das crianças e adolescentes em risco. A ausência de um direito é considerada uma privação, e a ausência de mais de um direito, é uma privação múltipla. As privações podem se dar em grau intermediário ou extremo. Por exemplo, os estudantes que frequentam a escola, mas não estão na idade correta ou são analfabetos estão em condição de privação intermediária, já os estudantes que não frequentam assiduamente ou deixaram de frequentar a escola estão em condição de privação extrema.

Delimitou-se como objetivo geral: Refletir sobre as situações de evasão escolar ocorridas no Marista Escola Social São José nos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2021. Decorrente deste, elencou-se como objetivos específicos: a) abordar aspectos históricos, teóricos e normativos do processo educacional brasileiro até o século XX; b) compreender a política educacional do século 21, comparando os governos petistas e o governo Bolsonaro; c) reconhecer os principais elementos que compõem a questão da evasão escolar nas fases finais do ensino fundamental da escola Marista Escola Social São José a partir da experiência de estágio;

Optou-se por uma pesquisa básica de caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. No que se refere ao caráter bibliográfico, foi utilizado as referências especializadas no campo da política educacional. Quanto aos dados documentais, a principal fonte de dados foram os registros do diário de campo de estágio onde constavam os atendimentos feitos aos estudantes, no ano de 2021; complementados com os demais registros decorrentes do processo de estágio, de modo especial, quando da realização do Projeto de Intervenção. Dessa forma buscou-se dar centralidade ao que dizem esses jovens que evadem e entender qual é o papel que a escola tem a partir disto.

Este trabalho está dividido em 3 partes. Abre-se a primeira parte com o levantamento histórico da educação brasileira, passando pela mais importante legislação brasileira a respeito da educação, e por fim, abordando a educação como instrumento fundamental para a sociedade capitalista. Em seguida, na segunda parte, aborda-se a política educacional no século 21, compreendendo o período histórico dos governos petistas e do governo Bolsonaro, para fins de comparação entre esses dois marcos. Por fim, na terceira parte, explicita-se o projeto de intervenção de estágio,

situando a instituição onde ele foi realizado e revelando a principal condicionante para as evasões contidas no recorte temporal em questão, busca-se, então, refletir o que dizem esses jovens que evadem e qual o alcance da escola para reverter tal panorama.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E NORMATIVOS ATÉ O SÉCULO XX

Podemos dizer que é através da educação que a memória de um povo se mantém viva e lhe dá possibilidades para sua sobrevivência. Daí a importância de conhecer o contexto histórico-social concreto da educação brasileira, pois como afirmou o escritor uruguaio Eduardo Galeano (1971) “*A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.*” No entanto, a reconstrução do passado implica uma escolha de fatos a serem abordados, o que privilegia a narrativa de quem conta esses fatos, por isto é que o que se considera a “história oficial” silencia pobres, mulheres, negros e os excluídos da escola. Segundo Aranha (1996), estes serão interpretados de acordo com os interesses dos que ocupam o poder, pois assim como a história geral, a educação não é um fenômeno neutro. Conforme a autora, reduzir a história a uma mera sequência de fatos ou ideias, incorreria no erro de resumí-la a “fatos de supra estrutura”, ou seja, aqueles fatos que se evidenciam, mas não explicam o processo histórico concreto.

2.1. Da COLÔNIA À REPÚBLICA: para quem é a educação brasileira?

Para iniciar a discussão acerca da história da educação brasileira parte-se do pressuposto mais básico: o de que ela foi e continua sendo elitista e excludente. O desenvolvimento da educação não se dá à parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, senão que a história da educação é reflexo do movimento histórico, social e econômico que alicerçou o Brasil. Desde o período colonial até o final do século XX, a educação escolar significou tanto exclusão das camadas sociais mais populares, como endossou a formação intelectual de elites econômicas.

No século XVI, precisamente no ano de 1549, inicia-se a educação jesuítica no período colonial quando os jesuítas liderados por Manuel de Nóbrega, chegam às terras brasileiras para desempenhar a “missão” dada pela Coroa portuguesa de catequisar os ameríndios. Segundo Ferreira Jr. (2010):

a missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos brasílicos. Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 17).

No entanto, a missão empreendida é barrada pelo choque cultural com as sociedades tupis-guaranis: Os indígenas adultos já possuíam uma concepção de mundo e organização social, fundada em práticas como antropofagia, poligamia, nudez, pajelança, guerra e nomadismo. Ou seja, os hábitos culturais da sociedade indígena com que os jesuítas se depararam, eram considerados violações aos preceitos religiosos cristãos.

Conforme Ferreira Jr. (2010), constatada a resistência dos adultos, os jesuítas se voltaram para as crianças indígenas, visto que elas poderiam ter um potencial duplo: primeiramente, por ainda não ter internalizado os hábitos considerados pecados pelos jesuítas, e segundo, de incorporar a doutrina cristã para posteriormente combater a cultura de seus pais. Destaca-se no trabalho apostólico José de Anchieta, padre jesuíta espanhol da Companhia de Jesus no Reino de Portugal, que fica a cargo da organização de uma gramática tupi. A partir desta gramática, é composto um catecismo bilíngue através de metodologia que consistia em acentuar negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos. Saviani (2005), define esta cisão de mundos como “um dualismo ontológico inteiramente estranho à visão de mundo indígena é o que irá presidir a construção de uma concepção totalizante da vida dos índios produzida pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas.” (SAVIANI, 2005, p.5).

No entanto, pouco tempo depois, as autoridades portuguesas, temerosas de que a língua nativa predominasse, passaram a exigir o uso exclusivo do português. Por fim, em 1759, encerra-se o ensino jesuítico, sem ser substituído por outra organização escolar de imediato. Segundo Aranha (1996), é questionável o ensino dos jesuítas na formação da cultura brasileira, não obstante, é indiscutível que o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus trouxe prejuízos, provocando retrocessos em todo o sistema educacional brasileiro e produzindo um certo vazio educacional.

Uma década mais tarde, após várias medidas desconexas e fragmentadas, é implantado o ensino público oficial pelo Marquês de Pombal¹, no qual o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, é transformado em sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. De acordo com Saviani (2005), as “reformas pombalinas da instrução pública” surgem como um contraponto às ideias religiosas e se baseiam no Iluminismo, no entanto, não se dão fora de um espectro católico, senão que são regidas por uma nova orientação, formuladas por padres de outras ordens religiosas.

Conforme Ferreira Jr. (2010), naquele contexto a educação era voltada apenas a uma pequena elite agrária, desassociada do mundo do trabalho, e para qual a educação tinha a função de manutenção do poder público. Como afirmado no início do capítulo, a história da educação brasileira desde sua gênese é elitista e excludente, e se movimenta a partir das mudanças sociais e econômicas.

No século XVIII, a Revolução Industrial traz grandes impactos e modifica profundamente as relações de produção com o desenvolvimento do sistema fabril em grande escala e a necessidade de divisão do trabalho. Fábricas, agricultura, transportes, fontes de energia, expansão populacional, monopólio dos bancos: a vida em todos os seus âmbitos é amplamente modificada pela consolidação do poder dos burgueses. O Brasil também passa por consideráveis impactos, que o direcionam para a ruptura do pacto colonial: nesse cenário, tensões entre a aristocracia rural e ricos comerciantes portugueses vai se formando um clima propício para a independência do Brasil, no entanto, ainda não há alteração da estrutura social dividida entre grandes proprietários rurais, homens livres não-proprietários e um enorme e expressivo número de escravos.

Conforme Aranha (1996), no século XIX ainda não há uma pedagogia propriamente brasileira, mas alguns intelectuais, através de influências europeias, tentam dar novos rumos à educação apresentando projetos de lei e criando escolas. Estas tentativas acontecem de forma irregular, insatisfatória e fragmentária, resultado da morosa transição de uma sociedade rural-agrícola para urbano-comercial. Pode-se dizer que no século em questão, não há uma política de educação sistemática e planejada.

¹ Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido por Marquês de Pombal, foi um diplomata e estadista de Portugal do século XVIII. Ele é considerado um dos principais representantes do despotismo esclarecido, por sua atuação como secretário de Estado do Reino, entre 1750 e 1777, durante o reinado de D. José I. Como nessa época o Brasil era uma colônia portuguesa, muitas das reformas pombalinas acabaram atingindo também o Brasil.

Com a Constituição de 1824, outorgada pela Coroa, mantém-se o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intenção de “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Mas é a lei de 1827, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art. 1º), e ‘escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas’ (art. XI), que é tratado pela primeira vez em um século sobre o assunto para todo o país. Contudo, em 1834, uma emenda à Constituição, conhecida por Ato Adicional, descentraliza o ensino e atribui responsabilidade da Coroa a promoção e o regulamento do ensino superior, e às províncias são destinadas a escola elementar e a secundária. Dito de outra forma, o que se sucedeu foi que o poder central ditava a política educacional, em relação à pedagogia, mas eximia-se de financiá-la nas províncias, o que inviabilizou o ensino elementar destas. Novamente, a educação brasileira é atravessada por retrocessos.

A influência do positivismo ganha cada vez mais espaço no campo educacional, intensificando a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências. Com a reforma Leôncio de Carvalho de 1879, estabeleceu-se normas para o ensino primário, secundário e superior, pautadas na defesa da “[...]liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos.” (ARANHA, 2006, p.156). Buscava-se superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial, porém nem todas essas propostas eram efetivadas. Ferreira Jr (2010) a respeito dessa questão:

Como se pode perceber, há um desequilíbrio marcante na estrutura do currículo entre as disciplinas de humanidades e as de exatas e naturais. As últimas só começam a aparecer a partir do quinto ano e são apenas oito num total de 67 disciplinas. A discrepância em questão estava relacionada com o contexto histórico do Império. Ou seja, o fato de a sociedade brasileira do século XIX estar baseada nas relações escravistas de produção não exigia uma escolaridade fundamental para todos, menos ainda a demanda por um processo social que estabelecesse uma vinculação orgânica entre a educação e o mundo do trabalho fundado nos alicerces científico e tecnológico gerado pelo industrialismo. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 45).

De acordo com Freitag (1980), no fim do Império e início da República, surgem os primeiros passos para a educação estatal, pois até então a política educacional era feita praticamente apenas no âmbito da sociedade civil, e da instituição “todo-poderosa”, a Igreja.

É importante destacar que o método pedagógico que prevaleceu na República foi o velho processo de ensino-aprendizagem baseado na memorização do

conhecimento: o aluno continuou sendo avaliado pela sua capacidade de reter na memória aquilo que fora ensinado pelo professor. Como afirma Ferreira Jr. (2010) “A educação republicana, em decorrência da ideologia liberal e positivista, era pública e laica, mas continuou identificada com aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial.” Outro ponto importante, é que à época não havia exigência do curso primário para o acesso a outros níveis, portanto, a elite educava seus filhos em casa, com preceptores, enquanto aos outros segmentos sociais “o que resta é a oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar.” (Aranha, 1986, p. 154). Diante disso, a taxa de matriculados nas escolas primárias em 1867 era de apenas 10%. Em 1890, o analfabetismo era de 67,2% no Brasil, e teve seu número minimamente reduzido a 60,1% até a segunda década do século XX.

Em suma, o que se via era um sistema educacional completamente desorganizado, fragmentado, sem um eixo unitário. Ao contrário dos demais países do mundo, que caminhavam rumo à educação nacional, a educação brasileira distanciava cada vez mais os “letrados e eruditos” do trabalho físico “desonrado” pelo sistema escravagista.

Somente na Era Vargas, a partir de 1930, é criado o primeiro Ministério de Educação e em 1934, com a nova Constituição, cria-se o Plano Nacional de Educação, para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. É implantada a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso torna-se facultativo. O período em questão, é marcado pelo modelo econômico da substituição de importações, visto que o mundo havia passado pela grande crise econômica de 1929, o que também incorreu na crise cafeeira no Brasil, de forma que capitais de investimento se deslocaram para outros setores de produção. Pois desta grande mudança econômica surgiu “uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura” (FREITAG, 1980, p. 52). É neste ponto que toca o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²” de 1932, que após analisar a situação da educação brasileira foca-se em um novo plano, o “Plano de Reconstrução Educacional”. Segundo Saviani

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação nova refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

(2005), este Manifesto é um documento da política educativa, que mais do que em defesa da Escola Nova, está em defesa da escola pública.

Datam desta época a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), último com vida curta, além dos já existentes ensinos industrial, agrícola e comercial. Todos esses sistemas surgiram com o objetivo de qualificar a mão de obra para o trabalho, ou seja, permanece a cisão entre educação destinada ao trabalho intelectual e educação voltada para o trabalho manual.

Ao contrário do que vinha acontecendo desde o Ato Adicional de 1834, o Ministério da Educação criado por Vargas, torna-se um marco da transformação educacional para uma política de âmbito nacional. Segundo Ferreira Jr. (2010), o interesse principal de Vargas era fortalecer o Estado nacional com aparelhos administrativos e econômicos (empresas estatais) visando ter ferramentas políticas para as transformações modernizadoras implementadas pela revolução burguesa autocrática, que favorecesse a transição autoritária e acelerada entre o agrário e o urbano-industrial. A política educacional do governo de Vargas ficou conhecida por “Reforma Francisco Campos”, que implementou diversos decretos emanados pelo Poder Executivo. Essa política educacional não alterou a estrutura da educação primária e do Curso Normal, mas se deu no sentido de criar uma política educacional que abarcasse a totalidade dos níveis de ensino, a grande reivindicação dos "pioneiros da educação nova", porém sem democratizar o acesso a todos os níveis de educação. Conforme Ferreira Jr (2010):

[...] A Reforma Francisco Campos da educação secundária significou a organização sistemática, pela primeira vez na história da educação brasileira, do grau de ensino que dava acesso aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Mas a institucionalização obrigatória desse nível de ensino não representou sua democratização do ponto de vista do acesso aos cursos superiores. Muito pelo contrário, a reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes obtida nos cursos de Direito (Olinda/Recife e São Paulo) e Medicina (Rio de Janeiro e Salvador), depois de terem estudado ou realizado os exames parcelados no Colégio D. Pedro II. (FERREIRA JR, 2010, p. 65).

Como em toda a história do Brasil, os processos sociais sempre estiveram marcados pelo forte autoritarismo e exclusão popular nas decisões políticas, por isto

é que as tomadas de decisão sempre foram “de cima para baixo” e fundamentadas nos interesses da classe dominante. Não seria diferente no contexto educacional: “[...]a adoção de um sistema nacional de educação calcado na primazia da quantidade foi uma medida que, mais uma vez, não fugiu à regra geral da lógica que presidiu a história da sociedade brasileira, mas apenas confirmou esse rasgo marcante da nossa formação social.” (FERREIRA JR., 2010, p.85).

Entre fim da década de 40 e início da década de 50, o Estado preocupava-se em ir de encontro com os interesses e necessidades das empresas privadas para assumir o treinamento da força de trabalho de que essas empresas necessitassem, portanto, o objetivo era “criar um exército de trabalho para o bem da nação³”. Essa nova força de trabalho, evidentemente, não seria fornecida pela classe dominante, que segue se configurando como velha aristocracia rural, burguesia financeira e nova burguesia industrial em ascensão. A classe operária será “recrutada” para tal fim, já que o ensino técnico para a criação do exército industrial de reserva é “a única via de ascensão possível para o operário”. De acordo com Freitag (1980), criou-se dualidade no sistema educacional, que além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garantia a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que anteriormente. Em suma, o que se visa é criar a possibilidade de extrair a maior parcela possível de mais-valia dos trabalhadores, a partir do financiamento do Estado.

No período compreendido entre 1945 e 1964, o panorama político brasileiro é o de Estado populista-desenvolvimentista buscando aprofundar o processo de industrialização capitalista. Há nesse período o início do processo de uma nova polarização: setores populares e uma grande parcela da classe média coexistem contraditoriamente representando uma tendência populista e uma tendência antipopulista. No que se refere à política educacional desse período, evidencia-se a ambivalência dos grupos no poder e se reduz à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública.

Era necessário substituir as ultrapassadas leis e diretrizes para o ensino no Brasil do Governo Vargas, visto que as funções dadas à escola no Estado Novo não podiam permanecer intactas. No ano de 1946, foi aprovada uma nova Constituição

³ A referida frase trata-se de um pronunciamento do conservador Ministro da Educação Gustavo Capanema, à frente da pasta por toda a Era Vargas.

Federal, na qual a educação constava como direito de todos. O país se encontrava em fase de transição, o que deixava o panorama educacional bastante indefinido quanto às suas legislações. Tendo em vistas a necessidade de se estabelecer um único ponto de vista ideológico sobre a questão educacional, mas é somente em 1961 que o texto definitivo da LDBEN é sancionado, remontando ao primeiro projeto de lei de 1948, no qual ficam expressas as preocupações populistas do novo governo e sua busca em corresponder a algumas ambições das classes subalternas. Veremos, resumidamente, a trajetória da LDBEN desde sua primeira legislação no próximo item.

2.2 O DESENHO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)

Diante da história da educação brasileira exposta até aqui, faz-se necessário compreender o caminho trilhado pela lei que prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro. Neste item abordaremos a trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – desde a primeira sanção, em 1961 (Lei nº 4.024/61) à última, em 1996, (Lei nº 9.394/96).

Há, no período compreendido entre 1946 e 1964, uma tensão entre duas visões de Plano de Educação, que expressam “a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-se a ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino.” (SAVIANI, 2007, p. 160)

Como mencionado anteriormente, o primeiro esboço da LDBEN foi desenhado em 1948, proposto pelo então ministro de Educação Clemente Mariani⁴, baseado em um trabalho confiado a educadores. No entanto, mais de 13 anos após é que a lei é oficialmente promulgada, durante o governo de João Goulart. A morosidade nesse processo até a assinatura da primeira LDBEN reflete o movimento de intensas transformações e tensões que o país vivia. De acordo com Aranha (1996), as

⁴ Clemente Mariani (1900-1981) foi ministro da Educação e Saúde no governo de Eurico Dutra (1946-1951), no interior de um período de grandes transformações na educação brasileira. Seu pensamento foi registrado em obras de sua autoria e em documentos escritos preservados, e contém elementos de grande relevância para o estudo da educação brasileira em um período de acelerada modernização do país.

primeiras divergências quanto à lei surgem com a crítica dos escolanovistas⁵ à descentralização do ensino. No entanto, o auge da discussão se dá quando o discurso inflamado do deputado Carlos Lacerda, desloca a discussão para o aspecto da “liberdade de ensino”. Opondo-se ao monopólio do Estado, a igreja católica também parte em defesa da liberdade das famílias para escolher a melhor educação para seus filhos

O que está sendo criticado pelos católicos, é aparentemente, o velho tema republicano da laicidade do ensino. Dessa forma, representam as forças conservadoras, que defendem o ensino elitista. Sob a temática da liberdade de ensino, posicionam-se contra a democratização da educação. Afinal, a educação popular ampliaria a participação política, o que poderia levar à alteração da estrutura do poder. (ARANHA, 1996, p. 204)

De acordo com Cerqueira et al (2009), diante do contexto político da ditadura militar de 1964, ajusta-se a LDB (Lei 4.024/61), não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão, com a sanção da Lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária. Em 1971 é instituída nova reforma, através da Lei 5.692/71, para atender as demandas do ensino primário e médio, que altera sua denominação para 1º e 2º grau. Portanto, os dispostos na LDBEN de 1961 referentes ao ensino primário, médio e universitário são revogados e substituídos pelo disposto nas duas novas reformas sancionadas pelo Congresso.

Cabe mencionar que no período de 1932 a 1962, o plano para a área de educação era entendido, grosso modo, como “instrumento de introdução da racionalidade científica na educação sob a égide da concepção escolanovista” (SAVIANI, 2007, p.162). Mas no período que se segue, estendendo-se até 1985, a ideia de Plano é convertida num instrumento de racionalidade tecnocrática em consonância com a concepção tecnicista de educação. Dentro dessa concepção própria do sistema capitalista, investir em educação tem como objetivo primeiro possibilitar o crescimento econômico.

⁵ Movimento Influenciado pela Escola Nova, que objetivava a reorganização do ensino em suas bases educacionais, políticas e culturais. Os escolanovistas acreditavam num modelo de ensino em que o aluno é ativo na busca do conhecimento, na cooperação entre as pessoas e na posição do professor como aquele que deve reunir condições para que o aluno aprenda por ele mesmo.

Na Constituição Federal (CF) de 1988, a política de educação é abordada de forma significativa. A nova CF estabelece a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e sua extensão progressivamente ao ensino médio, atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, valorização dos profissionais de educação com planos de carreira para o magistério, aplicação anual da União de, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos, entre tantos outros pontos importantes.

Frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, o deputado Octávio Elísio⁶, apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna, onde ele propunha uma ampliação dos recursos para a educação pública. Com emendas e projetos anexados à proposta original, iniciou-se as negociações formando a defesa pela escola pública em um modelo democrático, prevendo maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio (CERQUEIRA et al, 2007). De acordo com Aranha (1998), as discussões acerca do projeto de educação nacional, não se limitaram ao âmbito da Câmara, como também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que era composto por várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação.

Para Saviani (2007), a regulamentação da nova LDB se configurou numa situação curiosa: ela ainda não havia sido aprovada e já estava sendo regulamentada. Esse impasse se deu pela tramitação de dois projetos que se contrapunham entre si, um deles considerado pelo ministro Darcy Ribeiro como muito detalhista e corporativista (favoreceria apenas determinados setores), o outro considerado muito vago e autoritário. Por fim, em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDBEN e posteriormente sancionada a lei pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96.

A nova LDBEN foi considerada a mais completa legislação da educação, porém, seguiu ambígua porque conceituava, mas não assegurava o próprio cumprimento.

[...]a lei 9.394/96 não impossibilita adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já redigida.

⁶ Octávio Elísio (1940 –2022) foi um engenheiro, professor e político brasileiro. Exerceu o mandato de deputado federal constituinte em 1988 e deputado federal em 1997-1998.

Tal característica proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos). (CERQUEIRA et al, 2009, p.4)

De forma geral, a LDBEN apresentou-se bastante progressista e trouxe inegáveis avanços ao que almejavam os educadores comprometidos com educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. De acordo com Cerqueira et al (2009), entre os resultados das discussões suscitadas com a LDB, destaca-se que as instituições de ensino passaram a ter autonomia em relação às suas secretarias (municipal ou estadual) descentralizando o poder de decisões da União, de forma que as ações a serem tomadas passaram a ser definidas conforme as particularidades de cada localidade. Frente às tendências econômicas do país, mostrou-se insuficiente para as necessidades de melhorias do sistema educacional.

Em seu primeiro artigo, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece sua função à nível geral

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Considerando os objetivos do presente trabalho, sobretudo, o entendimento da educação em sua amplitude na vida social, como no referido artigo da lei. Pois, se o que se pretende é refletir sobre o que pode ou não a educação, é importante sabê-la para além da sua institucionalidade. Neste sentido, Mézáros (2008) afirma com precisão

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais” (MÉZÁROS, 2008, p. 53)

No seguinte item, é abordado o período histórico que se segue na última década do século XX, o acirramento da ideologia neoliberal e as contradições que priorizaram a educação como ferramenta de desenvolvimento econômico, ao passo que a investiam de uma visão mercantil.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO ENGRENAGEM FUNDAMENTAL PARA O SISTEMA CAPITALISTA

Conforme SAES (1998, apud Maroneze e Lara 2009, p. 3180), evidencia-se que em todas as sociedades marcadas pela divisão de classes, seja ela escravista, feudal ou capitalista, o Estado tem o papel de organização especializada em neutralizar a tensão da luta entre classes opostas e de preservar as relações capitalistas. Para isto, o Estado se utiliza de condições ideológicas visando a manutenção do poder dos proprietários dos meios de produção e legitima seu papel através de premissas básicas do neoliberalismo.

Nos países periféricos, como o Brasil, houve ajustes estruturais implantados, sobretudo na década de 1980, a fim de estabilizá-los economicamente pós crise da dívida externa. Esse movimento de reestruturação foi possível com empréstimos de agências financeiras como FMI e Banco Mundial, porém, em contrapartida para que tal empréstimo ocorresse foram feitas exigências por parte dessas agências, como reformas nas estruturas econômicas:

A adoção dessas condicionalidades definidas pelas referidas agências reforçaram ainda mais a subordinação dos países periféricos aos países centrais, impedindo a possibilidade de desenvolverem uma economia nacional.[...] A aplicação das reformas estruturais nos países periféricos provocou, assim, um verdadeiro desajuste social, uma vez que as agências BM e FMI definiram novas funções ao Estado, priorizando iniciativas que reduziram seu raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos recursos na atenção aos mais pobres. (MARONEZE E LARA, 2009, p. 3282).

É na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, que a política neoliberal atinge seu auge no Brasil. Com o objetivo de tornar a economia do país competitiva para o mercado internacional, o governo FHC trava um embate ideológico contra os direitos sociais, flexibiliza a legislação trabalhista, reduz gastos públicos, promove abertura do mercado para investimentos transnacionais, entre outras medidas. Transaciona-se para uma política de Estado mínimo, priorizando a privatização e terceirização de serviços como saúde, cultura, educação e pesquisa científica.

De acordo com Soares (2003, apud Maroneze e Lara 2009, p.3284) o Estado manteve programas compensatórios destinados à população mais vulnerável, evidenciando seu caráter classista com sistema de proteção social privado para quem

pudesse pagar pelos serviços e um sistema público fragilizado destinado à maioria da população.

Nesse período de intensas transformações na dinâmica social e econômica, Frigotto e Ciavata (2003) destacam as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. Com o Consenso de Washington⁷, a doutrina neoliberal intensifica as operações no terreno das reformas sociais nos anos 1990, e a noção de globalização é vista de forma positiva.

Como parte das reformas neoliberais em curso, está a nova configuração da política educacional no Brasil dos anos 1990, pois esta “[...] cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados” (DEITOS, 2007, p. 47, apud MARONEZE E LARA, 2009, p. 3284).

Ao se tratar da temática da educação, há que entendê-la como ferramenta elementar para a vida social, pois é ela “[...] capaz de agir de modo relevante sobre os indivíduos e sobre a totalidade do social, provocando mudanças substanciais ou evitando-as, mantendo o status quo” (Rossi, 1980, p. 18). Por isto é que as relações de produção exercem influência fundamental em todas as esferas da vida humana. Não é possível, portanto, fazer qualquer análise da sociedade sem tomar por relevante as relações econômicas que permeiam e fundamentam as demais estruturas.

Diante disso, a atenção dada à educação básica limita-se ao básico: ler, escrever e calcular. Trata-se do mínimo para formar mão de obra para a empregabilidade, ou seja, qualificar para a venda da força de trabalho. Além disso, entra em cena a intensa comercialização do ensino. Maroneze e Lara (2009) explicitam que o Banco, agência financiadora da educação, apoia-se num discurso totalmente contraditório, de forma a reduzir as despesas dos governos com o ensino público e favorecer o setor privado pois a qualidade da educação é subsumida a uma

⁷ Consenso de Washington é um documento produzido em 1989 pelo economista norte-americano John Williamson, que estabelece os princípios neoliberais para a América Latina como subsídios para o “desenvolvimento” e o combate à miséria dos países subdesenvolvidos da região, no entanto, havendo a recusa dos países de cumprir as normas estabelecidas pelo documento, encontrariam dificuldades de receberem investimentos externos e ajuda por parte dos EUA e do FMI.

perspectiva economicista. Por perspectiva economicista da educação podemos apontar que

[...] economia e educação se mostram estreitamente ligadas, numa relação de sobreposição na qual a educação institucionalizada, ou seja, o sistema educacional, mesmo estando, a priori, fundamentada em uma lógica de humanística, de emancipação do homem, revela, através de suas práticas, ser na verdade grande reprodutora do sistema econômico onde o homem está subsumido ao capital. (SILVA; DURÃES, 2016, p. 5)

O que se apreende com o resgate histórico da educação brasileira, na última década do século XX, é que os países em desenvolvimento obtiveram um grande retrocesso no campo de garantia dos direitos educacionais, pois as medidas postas pelas agências internacionais lançaram demandas para a política educacional objetivando adequá-las aos interesses do ideário neoliberal. Em contrapartida, as promessas postas para esses países eram de aliviar a pobreza e trazer competitividade para eles. Sob a égide do capital, o único feito possível – em consonância com os interesses dos países centrais - foi o de promover ainda mais dependência econômica para com os países periféricos, além de promover valores morais para o trabalho, desconsiderando o exercício do pensamento crítico. Converte-se, portanto, para a manutenção da legitimação das relações sociais vigentes na relação entre Estado e sociedade.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO 21: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

No capítulo anterior abordamos a história da educação brasileira desde o Brasil colonial, passando pelas primeiras configurações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a importância CF de 88 no que tange à área educacional, até o acirramento do neoliberalismo entre finais dos anos 1980 e a década de 1990. No presente capítulo abordaremos a atualidade da política educacional, os impactos dos governos de Lula e Bolsonaro e os impasses postos em tempos de uberização⁸ da vida.

3.1 A PRIMEIRA DÉCADA: ESPERANÇAS DE AVANÇOS NA CONJUNTURA POLÍTICA E A AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA

*Ei, você sonhador
Que ainda acredita
Liga nós!
Eu tenho fé amor e afeto
No século 21
Onde as conquistas científicas
Espaciais, medicinais
E a confraternização dos homens
E a humildade de um rei
Serão as armas da vitória para a paz universal...
(Racionais Mc's, 2002)*

O trecho da canção acima, do grupo brasileiro de rap Racionais Mc's, descreve bem o sentimento trazido com a virada do milênio: entre profecias, sentidos e narrativas, prevalecia no imaginário coletivo a promessa de uma mudança agendada que levaria à um futuro imediato de progresso e desenvolvimento social. No entanto, uma década não se desconecta da outra, nem tampouco um período histórico da história que o antecedeu. Nas palavras de Frigotto (2011):

⁸ O termo uberização, embora remeta a uma empresa, expõe uma tendência que perpassa o mundo do trabalho e que, de forma global, vem atingindo diversas esferas da vida. Podemos dizer que se trata do alargamento da questão social, em termos de garantias dos direitos sociais, onde a precarização do trabalho e flexibilização das leis trabalhistas incide diretamente sobre todas os âmbitos da vida social.

qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. (FRIGOTTO, 2011, p. 236)

Segundo o autor, enquanto conjuntura, a primeira década do novo milênio inicia-se em 2003, com a posse do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse momento, as forças sociais progressistas que viabilizaram a eleição desse governo, tinham como horizonte a alteração do projeto societário, com consequências para todas as áreas. Para Oliveira (2003, p. 3, apud Frigotto, 2011, p. 237), o governo em questão seria um marco para novos desdobramentos, exigindo-se uma radicalidade para muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. Entre os desdobramentos estaria a abertura de amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência. Reside aí a grande contradição pela qual o governo de Lula se assentou, pois se o horizonte almejado era o de mudança na direção do projeto societário, o que de fato ocorreu, foram conciliações e apaziguamento dos conflitos de classe:

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo. (FRIGOTTO, 2011, p. 239).

Contudo, não significa que essa continuidade tenha se dado da mesma forma, senão, que em sua estrutura se manteve. De acordo com Frigotto (2011), há diferenças em diversos aspectos na conjuntura da primeira década dos anos 2000 em relação à década de 1990, entre elas a retomada da agenda do desenvolvimento, alteração na política externa, recuperação – relativa – do Estado no que tange à sua face social, outra relação com os movimentos sociais, ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. Com essas medidas no governo Lula, observam-se dois movimentos opostos, que cabem como medidores das diferenças de governos entre as duas décadas: de um lado, a cólera da classe dominante frente à ascensão (ainda que dentro de limites bem demarcados) das

camadas mais populares; do outro, o sentimento de gratidão dessas camadas populares que sentiram objetivamente a melhora de suas vidas.

Conforme Oliveira (2009), o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, indica que o governo do presidente Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato.

Nesse interim, como política social a educação “cumpre relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos.” (Oliveira, 2003, p. 204). Afirmam-se as parcerias do público e privado, amplia-se a dualismo estrutural da educação e penetra-se amplamente nas escolas públicas, abrangendo o conteúdo do conhecimento e até os métodos da sua produção ou socialização.

Frigotto (2011) pontua relevantes acontecimentos da era Lula, como a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Ainda foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. A política de cotas, a ênfase na educação de jovens e adultos, o apoio à concepção pedagógica do Movimento Sem Terra na educação do campo e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) são alguns dos significativos avanços na política educacional. O FUNDEB seria o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Uma das ações mais importantes no âmbito da política da educação, foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo este um importante instrumento norteador para o planejamento estratégico da educação básica à superior, que buscou por meio de parcerias com municípios instaurar um regime de colaboração que propiciasse o desenvolvimento prioritário da educação básica. Além dele, também foi criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como ferramenta para indicar a qualidade na educação, de forma que o MEC

podia oferecer apoio técnico aos municípios com a média abaixo do esperado para o índice. Com estes indicadores à disposição da política educacional, foi criado o “Compromisso Todos pela Educação” e o Plano de Ações Articuladas (PAR), implicando na adesão de todos os estados brasileiros no compromisso de atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. (Oliveira, 2009, p .205).

Em suma, pode-se afirmar que as políticas educacionais nos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) se mostraram ambivalentes. Os avanços são inegáveis e buscaram recuperar o protagonismo do Estado como promotor e articulador das políticas do setor, tarefa de grande complexidade se entendido o processo histórico pelo qual passou a educação brasileira, como já exposto no primeiro capítulo deste trabalho. É notável o esforço por reduzir os impactos produzidos pela descentralização da década passada, e para isto, pode-se dizer que a instituição do FUNDEB e a consistente defesa do MEC, foram medidas que objetivaram reparar as fendas deixadas. No entanto, a esperança trazida pela nova década junto ao governo Lula, foi sendo amortizada pela opção por medidas dentro dos moldes neoliberais, visando atender interesses particulares e de caráter privatista.

De acordo com Alves (2002), a lei aprovada é o cumprimento de um programa tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos moldes do ideário neoliberal. Esse programa começou a ser implementado no Brasil de forma mais sistemática e incisiva no governo de Collor e de FHC; ainda assim, a lei permanece ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento. No entanto, a lei 9.394/96 não impossibilita adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já redigida. Tal característica proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

3.2 A SEGUNDA DÉCADA: ESCALADA DE RETROCESSOS E ALARGAMENTO DA QUESTÃO SOCIAL

Na sequência dos mandatos de Lula, Dilma foi eleita a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil. Ambos investiram na educação como nunca na história do Brasil e conseguiram dar foco a todas as etapas do ensino. Conforme Neto e Nez (2021), nos dois governos petistas houve um “plus” educacional e a educação passou para o centro do poder como essência para o desenvolvimento do Brasil que se insere em um mundo global pelo viés social, somando-se ao político, ao econômico e ao cultural.

O governo de Dilma foi de muita relevância para a educação infantil. Ela foi responsável pela criação do programa Brasil Carinhoso, que permitiu o apoio às creches existentes e construção de novas com elevado padrão arquitetônico e pedagógico, além de garantir recursos orçamentários para a conclusão das creches em andamento. Também houve uma grande expansão das universidades e institutos federais, promovendo, assim, a inclusão de uma parcela da população historicamente excluída desses espaços, bem como a criação do programa Ciências Sem Fronteiras, grande investimento para a produção do conhecimento e para a mobilidade internacional estudantil. Além disso, em seu governo, foi implantado um dos maiores programas de educação técnica e profissionalizante da história do país, ofertando 9,4 milhões de vagas de modo a estimular a inclusão produtiva e abrir novas possibilidades no mercado de trabalho. (MERCADANTE e ZERO, 2018, apud Neto e Nez, 2021, pag. 135).

No ano de 2016, Dilma sofre um golpe midiático-jurídico e tem seu mandato interrompido, ficando seu vice-presidente, Michel Temer, à frente da presidência da República. Diante dessa conjuntura, a educação, como tantas outras áreas, passa rapidamente a sofrer desmontes nos diversos projetos já instituídos. A área educacional passa a caminhar em direção oposta à que vinha sendo construída a partir do primeiro mandato de Lula. Uma das ações mais marcantes do governo Temer no âmbito da educação foi Emenda constitucional nº95⁹, conhecida por teto dos gastos, e que definiu novo regime fiscal para as despesas primárias.

⁹ A Emenda Constitucional 95, promulgada em dezembro de 2016, incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro o Novo Regime Fiscal. Com ele, as despesas primárias da União passam a ter um teto que

Com a grande escalada conservadora que se dá no país a partir do golpe de Dilma Rousseff, o debate político-ideológico intensifica-se gerando a grande polarização que culminou na eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2018.

O cenário político que antecede a eleição vitoriosa de Jair Bolsonaro é um capítulo singular da história da política e da sociedade brasileira. Em busca de compreender esse novo campo de poder, a partir das eleições para a Presidência da República em 2014, é pertinente observar que alguns dos elementos que colocaram em evidência a crise política instaurada e o descontentamento expressivo da população com a política partidária já tinham sido expressos em 2013, sob a forma de protestos, originados com o Movimento Passe Livre, que, segundo Chauí (2016), resguardavam indícios de sinais de alerta, pois segundo a filósofa essas manifestações apontavam que: “há nas ruas um caldo perigoso onde se forjam ditaduras.” (ALVES DE OLIVEIRA, 2021, p.199)

O governo Bolsonaro representou, entre tantas coisas, a efervescência fascista que, de certa forma, se encontrava enrustida na sociedade brasileira. Portavoz de discursos de ódio e da alimentação de movimentos antidemocráticos, o presidente Jair Bolsonaro e o chamado “bolsonarismo”, instituíram essa polarização que se sustentou a partir de *fake news*¹⁰. A conduta do presidente favoreceu a escalada de violência que o Brasil presencia nos últimos anos: ao não se pronunciar diante de crimes de violência política, o presidente deixa claro seu posicionamento favorável a atentados aos seus opositores. Isso permitiu que apoiadores de Bolsonaro se sentissem à vontade para dar vazão a seus ímpetos violentos, visto que em seu governo não há repúdio a tal atos e assim se configura o cenário da necropolítica¹¹ brasileira. Como bem aponta Alves de Oliveira (2021), o Brasil vivencia uma fase de perda de espaço da esquerda e de crescimento da direita e extrema direita, em consonância com o que tem acontecido mundialmente nos últimos anos.

Em entrevista ao Instituto Humanitas da Universidade do Vale do Sinos (UNISINOS), o professor de sociologia Eduardo Mei (2020) explica que

deverá ser observado ao longo dos próximos vinte anos, cujo parâmetro são os gastos do exercício de 2016, reajustados ano a ano pela inflação.

¹⁰ As fakes news são um fenômeno global de grandes proporções e dados alarmantes. Esse termo trata-se literalmente da divulgação de notícias falsas por meio das redes sociais que, com a popularização da internet, podem causar impactos negativos na sociedade. Esse fenômeno é uma antiga estratégia de distorção ou invenção de informações que se identifica em diversos momentos na história, porém com o advento da popularização da internet e domínio das redes sociais.

¹¹ A origem do termo parte da obra do filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe. De forma sucinta, é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. A necropolítica é um processo que acompanha a América Latina especialmente desde a segunda metade do século passado. Ditaduras militares no Brasil, Argentina, Paraguai, Chile, Uruguai e Bolívia foram exemplos de regimes de extermínio e de violência política contra opositores.

“a necropolítica é uma reminiscência viva da conquista colonial e da escravidão, como um cadáver vivo constitutivo do nosso cotidiano” e que “[...]a acumulação do capital e o neoliberalismo promovem o exacerbamento do caráter necropolítico de um país formado sob o impacto da conquista colonial e da escravidão”. Ainda destaca que o atual presidente se anuncia como figura representante da casa grande, “soldado da necropolítica contra os povos indígenas, os negros, quilombolas e a população pobre e famélica” (MEI, 2020).

Sabemos que os estragos causados na era Bolsonaro se dão amplamente em todos os setores das políticas sociais, mas interessa-nos, principalmente, tratar especificamente da política educacional. Alves de Oliveira (2021) indica que, enquanto candidato, Jair Bolsonaro repetiu frequentemente a palavra “educação” em seu Plano de Governo, sendo bem recorrente em seus discursos antes e depois da eleição. No entanto, a relevância que seu governo deu à educação prevalece em três aspectos: doutrinação ideológica, alfabetização e disciplina.

Não surpreende que seu foco se deu em moralizar a educação e difundir *fake news* a respeito do ensino nas escolas. Uma das grandes polêmicas de seu programa eleitoral se deu em torno do projeto Escola sem Homofobia, lançado em 2011 pelo MEC e aprovado pela comunidade LGBTQIA+ e pela Unesco, e que recebeu a alcunha de “Kit gay” por Jair Bolsonaro. O projeto foi alvo de difamação por parte do presidente e seus apoiadores que o tomaram por viés conservador, alegando “doutrinação e sexualização precoce”.

A materialidade da pauta conservadora se dá com o Projeto de Lei (PL) nº 246/2019a, que propôs a instituição do Projeto Escola Sem Partido:

A temática Escola Sem Partido é uma discussão que remonta um período anterior a 2018, porém a apresentação de um novo projeto de lei denota que a temática permanece ecoando na sociedade. Nesse caso, a discussão sobre o projeto Escola Sem Partido foi acentuada nos últimos anos, saiu da esfera federal e ganhou contornos singulares em Assembleias Legislativas e Câmara de Vereadores de todo o país. (ALVES DE OLIVEIRA, 2021, p. 208).

Tal projeto encobre os interesses de seus apoiadores vinculados a uma corrente liberal, atividades empresariais e movimentos de direita, apoiando-se em um discurso falacioso de neutralidade. Silva (2019) destaca que o Movimento Escola Sem Partido faz severas críticas ao modelo de educação defendido por Paulo Freire, no qual é priorizado o diálogo entre professores e alunos e a autonomia de ambos sujeitos, tendo em vista que se trata de uma atividade política.

A nível estadual, a deputada Ana Caroline Campagnolo (PL-SC), é uma grande entusiasta dos valores bolsonaristas e dos projetos como o referido acima. É, portanto, uma das grandes difusoras de ideias conservadoras em Santa Catarina, e utiliza-se de seu poder político para estimular a prática de crimes constitucionais dentro das escolas, como quando em sua rede social convocou os estudantes catarinenses a filmarem as aulas de professores contrários ao pensamento bolsonarista, taxando-os de doutrinadores. Lembremos que tal pensamento, que fere a autonomia de docentes e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, conforme consta na CF de 88, não é uma novidade no contexto educacional brasileiro.

A temática “gênero” também foi pauta dos discursos de Jair Bolsonaro no período eleitoral de 2018. Com a expressão “ideologia de gênero”, o presidente acalorou diversos debates sobre o tema, manifestando seu interesse em proibir discussões desse cunho nas escolas. Segmentos religiosos da sociedade se somaram ao discurso de Bolsonaro, disseminando informações deturpadas sobre o ensino de temas vinculados a gênero nas escolas. De acordo com Silva (2019), as discussões acerca dessa questão tiveram um impacto tão profundo, que parte da sociedade passou a questionar se educação sexual deve ser discutida no ambiente escolar.

Outro ponto de discussão para a educação sob o governo atual é o forte repúdio à pedagogia de Paulo Freire, patrono da educação pela lei 2.612/2012. Parlamentares do PSL (antigo partido de Bolsonaro) apresentaram projetos de lei visando a revogação de lei acima sob o argumento de que

A educação deve ser partidária para que os estudantes possam desenvolver seus próprios conceitos e pensarem de forma livre, sem amarras ideológicas. Por esse motivo, é inconcebível que se adote determinado pensador como Patrono ou determinada linha ideológica como norteadora da Educação Brasileira (Brasil, 2019b).

Segundo Alves de Oliveira (2021), o presidente e seus aliados alegam que o patrono da educação seria responsável pelo fracasso na educação brasileira, sendo este muito associado ao falarem dos problemas de alfabetização das crianças. Em relação à alfabetização, foi um ponto bem presente no seu plano de governo, que lançou o programa com o slogan “Alfabetização Acima de Tudo”.

Em 2019, o presidente baixa o Decreto nº 9.765 (2019c), que institui a Política Nacional de Alfabetização, no entanto tal política não faz qualquer menção à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esta, por sua vez, “estabelece competências e habilidades que não corroboram com a perspectiva fônica como opção teórico-metodológica para a alfabetização” (Alves de Oliveira, 2021, p. 2015)

Como parte fundamental de seus discursos para o Programa do Plano de Governo para a educação, Bolsonaro sempre destaca a disciplina como primordial para a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como costuma enaltecer as escolas de cunho militar. Esta questão coaduna com os valores pessoais do presidente, visto sua trajetória militar. Neste panorama, o presidente institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) a partir do Decreto nº 10.004 de 4 de setembro de 2019 (Brasil, 2019b), seguido da Portaria nº 2.015 de 20 de novembro de 2019 (Brasil, 2019a) que regulamenta a implantação do Programa, com vistas a consolidar tal modelo de escolas nos estados, municípios e no Distrito Federal a partir de 2020. O projeto buscou instituir a partir de 2020 o programa entre algumas unidades de escolas estaduais e municipais em todas as regiões do Brasil, as quais ficaram sob a gestão de militares da reserva das Forças Armadas e os recursos de pessoal saíram do orçamento do Ministério da Educação. (Alves de Oliveira, 2021, p. 2016).

Alves e Toschi (2019, p. 634 apud Alves de Oliveira, 2021, p. 216), apontam que com a onda conservadora que vem tomando o país, abrem-se caminhos para a militarização em grandes proporções, o que evidencia a urgência de promover debates, pesquisas e publicações acerca dos impactos desse processo formativo para crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Não se pode deixar de mencionar que no seu primeiro ano de governo, Bolsonaro teve dois ministros da educação. O primeiro, Ricardo Velez Rodriguez, saiu da gestão após quatro meses, tendo gerado bastantes polêmicas em torno de razões técnico-administrativas, pedagógicas ou pelas falas feitas em entrevistas. Em fevereiro de 2019, Velez encaminhou uma carta aos diretores de escolas públicas e privadas, solicitando que fosse lida para toda a comunidade escolar, em frente a bandeira e mediante a execução do hino nacional:

brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, e benefício de vocês, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos! (MEC, 2019).

Vélez também defendeu a revisão dos livros de história a respeito do período da ditadura militar, sob a alegação de que a ditadura militar teria sido constitucional e configurava um “regime democrático de força”. Tal manifestação gerou incômodo até mesmo entre os militares que compunham o governo, ocasionando em sua demissão.

Já o segundo ministro da educação, Abraham Weintraub, também foi bastante polêmico, sugerindo contingenciamento dos gastos nas universidades e institutos federais, sob a escusa de que estes seriam espaços viabilizadores de “balbúrdias”. O corte nas verbas, ocorrido em outubro de 2019, para o ensino superior público impactou profundamente diversas pesquisas. O ministro em questão, conhecido pela falta de diálogo, também esteve envolvido em polêmicas acerca de manifestações de cunho homofóbico, como também no inquérito das Fake News, e em junho de 2020 foi desligado do Ministério da Educação.

3.3 COMPARAÇÕES ENTRE AS DUAS DÉCADAS

Como foi possível observar nos itens anteriores, há diferenças colossais na importância dada à educação entre a primeira e a segunda década do século, mais especificamente entre os governos Lula e Dilma e o governo Bolsonaro. Se no início do século 21 imperava o sentimento de muita esperança frente aos avanços sociais, ao final da segunda década, atravessada pela grave pandemia de covid-19, o contexto brasileiro é de crises, pobreza, precariedades.

No período compreendido entre os dois momentos, fica evidente a diferença de narrativas e propósitos. O governo PT fica historicamente reconhecido pela ampliação aos direitos sociais, pela melhoria objetiva na vida prática da população em diversos os âmbitos, destacando-se o campo da educação. Nesse período foi possível atenuar desigualdades causadas pelo acirramento da política neoliberal.

Conforme Neto e Nez (2021), nos governos petistas a qualidade da educação melhorou em consequência do alcance das metas do IDEB em diversas cidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental e avançaram nos anos finais. Outros pontos de avanço foram a educação do campo, indígena e quilombola. De um modo geral, a educação foi qualificada, através de programas como o Mais Educação, que ampliou o acesso à educação integral. Além disso, a educação superior foi contemplada em muitos aspectos.

Com o golpe da presidente Dilma, os desmontes na educação se dão de forma imediata e constante, alinhados às políticas de caráter liberal. Nesse contexto, de grande proliferação do conservadorismo no Brasil, a educação entra entre as pautas morais no novo governo. Ao ser eleito, Bolsonaro identifica a educação não como área de investimento na perspectiva de direitos e políticas sociais, mas como campo de batalha ideológica, na qual se vale de seus preceitos morais para seus projetos no campo da educação, tal como a instituição do programa de escolas cívico-militares.

Bolsonaro não trouxe propostas efetivas para a área, mas garantiu a redução de recursos sistemática, o sucateamento de universidades e institutos federais, ataques a qualquer metodologia educacional que se baseasse em Paulo Freire, tudo isso em nome de afastar “ideologias esquerdopatas” do Brasil.

Ainda que seu governo tenha sido atravessado por uma pandemia mundial, suas medidas estiveram descoladas de qualquer caráter social. Em recente estudo UNICEF (2021) expõe dados atuais e reflexos da pandemia de covid-19, no qual é possível entender o panorama da educação com chegada da pandemia, onde as desigualdades e a exclusão se agravaram a tal ponto que, em 2020 o número de crianças e adolescentes sem acesso à educação aumentou em cinco vezes. Esse estudo, alerta ainda para o risco estimado em mais de duas décadas de retrocesso no acesso de meninas e meninos à educação. Diante disto, salientamos que a grave situação da educação hoje, não se dá apenas pelo contexto de crise causado pela pandemia, mas sobretudo pela opção por um projeto societário voltado para o mercado, para as privatizações, para o sucateamento das áreas sociais, para o extermínio da população mais vulnerável.

4. A QUESTÃO DA EVASÃO ESCOLAR A PARTIR DO QUE DIZEM OS JOVENS QUE EVADEM

Retomando o trajeto traçado até aqui, vimos no primeiro capítulo o levantamento histórico da educação no Brasil e no segundo, o breve levantamento da política educacional brasileira no século 21, neste capítulo trataremos da questão central deste trabalho. Será abordado o projeto de intervenção de estágio que se constitui em um dos elementos centrais para a formulação do problema, situando a instituição onde foi feito o estágio e relacionando a problemática com o contexto político atual. A abordagem do tema se dá a partir da compreensão que o campo da educação é espaço de luta, de disputa de interesses contrários e modo de produção capitalista, e que, portanto, seu papel também se altera. Compreende-se também que numa realidade social concreta, o processo educacional, parte de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de determinada doutrina pedagógica. (Freitag, 1980, p. 15) e destaca-se que as instituições família e escola são centrais para os questionamentos levantados.

Tratando-se a temática aborda a partir das contribuições do Serviço Social no ambiente escolar, não há como desvincular a análise das expressões da questão social que permeiam o espaço, e por elas podemos entender:

[...]as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p.77).

Diante desta perspectiva, compreende-se a atuação dos profissionais assistentes sociais nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais e visa-se trazer sempre à luz do entendimento das equipes multidisciplinares, a partir da dimensão educativa, que o propósito do Serviço Social não está pautado nas práticas caritativas, próprias da gênese da profissão, senão que a sua atuação se dá na perspectiva de direitos e em favor da classe trabalhadora.

No seguinte tópico trataremos do ambiente institucional onde foi realizado o estágio, bem como a atuação das assistentes sociais nesse espaço.

4.1 SITUANDO A INSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

O Marista Escola Social São José é uma instituição privada vinculada à política de Educação do município de São José (SC), no bairro Jardim Zanellato. A instituição objetiva oferecer à comunidade um ensino diferenciado, que atenda às demandas do público a que se destina. Fundada em 1996, no bairro Serraria, após um estudo social e territorial, o local foi considerado propício para a construção dessa escola. Portanto, a região do Jardim Zanellato, foi selecionada como uma área que necessitava de uma instituição social com potencial transformador. Ela compõe a Rede Marista de Solidariedade, na modalidade de instituição social, onde são contemplados com bolsa 100%, as crianças e adolescentes que cumprem o requisito de renda per capita de até 1 salário-mínimo e meio. A avaliação dos candidatos às vagas é feita pelas assistentes sociais, pela ordem da menor renda, conforme análise socioeconômica, priorizando assim as famílias em maior vulnerabilidade social.

A atuação do serviço social nessa área, como em qualquer outra na qual esteja inserido, norteia-se pela conjunção dos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). De acordo com o CFESS (2014), a inserção de assistentes sociais na educação

“responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil.[...] Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século.” (CFESS, 2014, p. 37)

Segundo as referidas diretrizes entre as ações profissionais de assistentes sociais na Política de Educação, destacam-se as seguintes dimensões: 1) abordagens individuais e junto às famílias dos estudantes e trabalhadores e trabalhadores da

Política de Educação; 2) intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais; 3) a dimensão investigativa que particulariza o exercício profissional e não deve estar desvinculada das demais dimensões do trabalho profissional; 4) a dimensão do trabalho profissional relativa à inserção dos(as) assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores(as), trabalhadores(as) nas conferências e conselhos desta política; 5) a dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo de direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do(a) assistente social; 6) gerenciamento, planejamentos e execução direta de bens e serviços, assim como a atuação nas instâncias de gestão. (CFESS, 2014, p. 50)

São instrumentos do Serviço Social utilizados na instituição a entrevista, a avaliação socioeconômica, a escuta qualificada, o estudo social, entre outros, portanto, é de extrema relevância a atuação das assistentes sociais nesse espaço, porque é a partir da sua intervenção e avaliação qualificada que serão contemplados os estudantes que ingressarão na instituição. Por outro lado, a grande demanda por vagas, torna inviável acolher a todos os estudantes que buscam a instituição, gerando, uma fila de espera que se movimenta na medida em que os educandos, deixam de estudar na instituição, se formam, ou em certos casos, evadem.

A rede socioassistencial com a qual se conecta a escola é de suma importância para que a comunidade que é atendida tenha um melhor desenvolvimento escolar, considerando as situações de precariedade que muitos vivenciam em seus lares e jornadas de trabalho dos familiares, ou dos próprios estudantes. Nesta questão, dialoga-se com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que auxilia as profissionais do Serviço Social da Escola a fortalecer os vínculos com as famílias, da mesma forma que com a Unidade de Saúde Básica do Jardim Zanellato, localizada ao lado da escola. No entanto, observou-se, que na maioria das situações, não há documentação sistematizada ou integrada entre os equipamentos da rede socioassistencial.

A escola está dividida em três segmentos: anos iniciais, anos finais e ensino médio. O segmento dos anos finais, no qual são atendidos os estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, é o recorte do qual trata este trabalho. Desde os primeiros

momentos do estágio, foi verificado que há algumas situações que aparecem nos atendimentos do serviço social da escola com grande frequência, tal como demandas de saúde mental, trabalho infantil, gravidez precoce, infrequência escolar, falta de vínculo e sentido com a escola, violência de diversas formas, evasão escolar, entre outras.

Apresentam-se na vida desses estudantes múltiplas privações de direitos. Entende-se por privação de direitos, conforme estudo da UNICEF¹² (2018), uma das faces da pobreza e que coloca o bem-estar das crianças e adolescentes em risco. A ausência de um direito é considerada uma privação, e a ausência de mais de um direito, é uma privação múltipla. As privações podem se dar em grau intermediário ou extremo. Por exemplo, os estudantes que frequentam a escola, mas não estão na idade correta ou são analfabetos, estão em condição de privação intermediária, já os estudantes que não frequentam ou deixaram de frequentar a escola estão em condição de privação extrema.

Ao longo do ano em que se deram os estágios obrigatórios I, II e III, foi possível compreender diversas discussões feitas nos primeiros períodos do curso de Serviço Social, tais como a máxima de: *“na prática, a teoria é outra”*. Esta afirmativa bem conhecida pelos(as) assistentes sociais, naturaliza a possibilidade de dissociação de dois processos indissociáveis. Se o(a) profissional não tiver compreensão da imbricada relação entre teoria e prática, corre o risco de atuar de forma meramente pragmática e irrefletida, o que deixa a resposta profissional *“ao sabor das circunstâncias”*. Desse modo, evidencia-se a importância de atuar em consonância com o projeto ético-político da profissão, buscando soluções criativas para as intervenções necessárias.

Quando as demandas exigem intervenção profissional dos(as) assistentes sociais é crucial pôr em perspectiva a visão e entendimento dos sujeitos da ação, pois conforme Tobón et al (1986, p. 101), não é possível pôr em prática um projeto (ou intervenção) se não considerarmos quem vive a situação e, sobretudo, a visão que estes têm a respeito do que vivem. Do contrário, corre-se o risco de apontar problemas de forma equivocada, ou mesmo de apontar *“soluções”* que tragam dificuldade maior aos indivíduos.

¹² O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento criando condições duradouras.

4.1.1 Das demandas apresentadas pelos estudantes

Os atendimentos das assistentes sociais aos jovens se dão quando da procura da família de um estudante, quando por sugestão de professores, e, quando de forma espontânea os próprios estudantes procuram as assistentes sociais. Na intenção de criar vínculos com eles, a equipe de serviço social busca esclarecer aos estudantes sua função, visando que eles autonomamente procurem a equipe sempre que necessário. Quando a demanda parte de um(a) professor(a) ou da família, geralmente é porque este(a) percebe alguma mudança de comportamento do(a) estudante; já quando a demanda parte do(a) próprio jovem, geralmente essa procura é motivada por questões emocionais. Nestes atendimentos, buscava-se fazer escuta qualificada de tais demandas, registrar o que é necessário, para encaminhar da forma mais adequada e, posteriormente, alimentar a plataforma onde constam todas as informações dos estudantes com estes registros de atendimento. Destes, a grande maioria eram acompanhados pela estagiária, que também registrava todos os atendimentos em seu diário de campo.

Diariamente eram atendidas situações de ordem de saúde mental: ansiedade, pânico, fobia social, entre outras. As situações mais graves e delicadas, buscava-se encaminhar para o serviço psicológico (CAPSi) da rede socioassistencial, onde nem sempre obtivemos sucesso.

Das vezes em que foram alcançados os resultados do encaminhamento para o CAPSi, o atendimento ocorreu por mencionar situação de urgência, visto que nesses casos se entrelaçaram demandas de abuso sexual e outras violências. A precariedade dos serviços de psicologia do município de São José (SC), agravam diversos casos em decorrência da alta demanda em contraposição com a deficitária equipe de profissionais.

Os serviços de psicologia privados raramente estão ao alcance das famílias atendidas na escola dado o contexto de vulnerabilidade, desta forma, foi disponibilizada uma planilha de serviços de psicologia gratuitos ou a custo social junto à equipe social-pedagógica, e apresentou-se como possibilidade de atendimento aos educandos. Desta questão derivou-se novo problema: dado o contexto pandêmico, muitos desses serviços só realizavam atendimento na modalidade remota - mais uma

vez nos deparamos com a impossibilidade de encaminhá-los diante da precariedade de acesso à internet.

A questão da fome nas famílias esteve presente de forma permanente e em constante agravo. Diariamente eram recebidos pedidos por cesta básica pelas famílias e pelos próprios educandos. O Marista Escola Social São José, se tratando de uma instituição social, em parceria com algumas entidades e programas como o Mesa Brasil¹³, recebeu cestas básicas para repasse às famílias dos educandos na excepcionalidade da emergência da pandemia de covid-19, não obstante, em quantidade insuficiente para atender às necessidades da comunidade. Desta informação, destaca-se o caráter assistencialista, no entanto, dado o momento de aumento de precariedades e desemprego, o repasse das cestas básicas tornou-se primordial.

Com a alta do desemprego, outra demanda que passou a ser cotidiana no serviço social da instituição, foi o pedido de adolescentes por informações sobre programas de iniciação ao mercado de trabalho (por vezes, solicitado pelas próprias famílias). Na ausência de vagas suficientes para a demanda dos estudantes nesses espaços legais de trabalho para menores de idade, muitos se encontravam em situação de trabalho infantil, exercendo variadas atividades remuneradas, tais como: entregadores de pizza, vendedores ambulantes, servente de obras, atendentes em lojas automotivas, atendentes em comércios locais etc.

Violências psicológica, doméstica, patrimonial e sexual, também costumavam aparecer com frequência nos relatos dos educandos e suas famílias. Por vezes, eles não sabem que são vítimas de violência, dada a naturalização e frequência com que essas situações acontecem no seu meio familiar e em sua comunidade. Reside nessa questão uma demanda importante para o serviço social, que é, dentro da dimensão educativa, esclarecer quais os tipos de violências a que os educandos podem estar sujeitos e como identificá-las. Todas as vezes que foram realizadas palestras ou discussões com os educandos a respeito de seus direitos e violações a que podem estar submetidos, houve envolvimento e retorno deles, apontando a importância

¹³ O Mesa Brasil é um programa nacional criado pelo Sesc em 2003 e atua como uma rede de solidariedade que integra doadores, instituições sociais e voluntários visando minimizar as carências alimentares, combater o desperdício de alimentos e melhorar a qualidade nutricional da população atendida.

das(os) assistentes sociais nos espaços educacionais e sua qualificação para tais debates.

A questão da evasão também foi uma das demandas mais recorrentes dos educandos do segmento dos anos finais da instituição. Quando observada a infrequência dos estudantes, inicia-se a busca ativa para entender o contexto de tais situações e intervir junto à família e à equipe social e pedagógica da escola.

Essas experiências vivenciadas no período de estágio, de março de 2020 a março de 2021, permitiram evidenciar as particularidades dos estudantes da escola em relação ao contexto social no qual estão inseridos. A partir disso, optou-se por desenvolver o Projeto de Intervenção de Estágio sobre o fenômeno da evasão escolar, o qual veremos no próximo item.

4.1.2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DE IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Ao longo do Estágio Obrigatório I (OBI), após os primeiros meses na instituição, foram observadas demandas que poderiam ser abordadas no projeto de intervenção previsto no plano de estágio. Na medida em que foi possível compreender a dinâmica institucional e o cotidiano dos estudantes, optou-se por abordar a temática da evasão escolar como questão para o projeto de intervenção. Foi pedido à supervisora de campo Lizandra, que mostrasse os registros de evasão escolar dos anos anteriores, quando foi identificado que na plataforma institucional que aglutina todos os dados dos educandos não havia nenhuma aba ou ferramenta que contemplasse a questão da evasão. Nos registros das assistentes sociais só havia o nome do(a) educando(a) evadido(a) e o motivo registrado em *Word*.

Frente à pouca informação e registros referentes a essa problemática, o projeto de intervenção teve como propósito a sistematização desses dados, apontando determinantes específicos que poderiam dar subsídios ao combate e prevenção da evasão escolar no Marista Escola Social São José. Definida a proposta de intervenção para o projeto, foram levantados os dados das evasões escolares no ano de 2021. Para o levantamento de dados, primeiramente foram coletadas as informações disponíveis no sistema PRIME, ferramenta oficial da instituição que aglutina as informações de todos os estudantes. Os elementos pertinentes à construção da tabela que não constavam no sistema PRIMEM, foram coletados por meio de documentos

produzidos pelas assistentes sociais, como registros de atendimentos, relatórios sociais e ofícios encaminhados ao Conselho Tutelar. Por fim, organizados em uma tabela simples do *Excell* (apêndice A), contendo informações como idade, vulnerabilidades, atendimentos, distorção idade-série, sexo, se havia registro no sistema APOIA (Programa de Combate a evasão escolar)¹⁴, entre outras informações relevantes em cada uma das situações de evasão. No que se refere à sistematização de dados

[...]O esforço de sistematização como um componente central do trabalho do assistente social não significa, portanto, apenas a geração de dados e informações, mas um processo que envolve a produção, organização e análise dos mesmos a partir de uma postura crítico-investigativa. Trata-se, na verdade, de um esforço crítico, de natureza teórica, sobre a condução da atividade profissional, constituindo-se como um esforço problematizador sobre suas diferentes dimensões em relação às expressões cotidianas da realidade social, mediatizadas pelas políticas sociais, pelos movimentos sociais, pela forma de organização do trabalho coletivo nas instituições e, sobretudo, pelas disputas societárias. A sistematização no trabalho do assistente social é antes de tudo uma estratégia que lhe recobra sua dimensão intelectual, posto que põe em marcha uma reflexão teórica, ou seja, revitaliza e atualiza o estatuto teórico da profissão, condição social e institucionalmente reconhecida para a formação de quadros nesta profissão. (ALMEIDA, 1997, p. 4)

Neste sentido, o principal objetivo foi trazer subsídios para a atuação das assistentes sociais frente à essa demanda, de modo que, visualizadas as repetições das condicionantes que propiciaram a evasão escolar para diferentes educandos, fosse possível pensar alternativas para a reversão, combate e/ou prevenção desse fenômeno.

É importante registrar que, ao iniciar o trabalho de sistematização dos dados para o Projeto de Intervenção, concomitantemente já se levantou como hipótese para um projeto de pesquisa, que esses estudantes se encontravam nessa situação de “infrequência e/ou abandono” escolar em função da inserção no mercado de trabalho. Hipótese que foi sendo refutada ao longo desse processo.

Ao final da sistematização, a partir de tabela com diversos elementos abordados em todas os casos de evasão dentro do recorte temporal analisado, os dados demonstraram que a principal questão apresentada pelos estudantes, constante nos registros da estagiária para a evasão escolar é “a falta de vínculo ou

¹⁴ O APOIA é um programa criado pelo Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) em 2001, com o objetivo de mobilizar as escolas, os conselhos tutelares, o Ministério Público de Santa Catarina e toda a sociedade para trazer os alunos de volta para a sala de aula. O acesso ao site do Programa pode ser feito através do link <https://www.mp.sc.br/programas/apoia>.

sentido para estar na escola”. Frente a esse resultado chegou-se ao ponto central deste trabalho: dar centralidade ao que relatam esses jovens, quando questionados sobre a motivação para a evasão.

Na próxima e última sessão, serão explanados os relatos desses jovens, registrados em diário de campo, para refletir o que há de elementar nesse fenômeno.

4.2 EVASÃO ESCOLAR NAS FASES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MARISTA ESCOLA SOCIAL SÃO JOSÉ: O QUE OS DADOS REVELAM

O Marista Escola Social São José tem como protocolo para os casos de evasões uma série de medidas que se iniciam quando o(a) jovem torna-se infrequente, ou seja, ainda possui vínculo com a escola, no entanto oscilando entre frequência e ausência. Primeiramente é iniciada a busca ativa ao próprio estudante e à sua família, é feito contato telefônico e/ou visita domiciliar. Esgotadas todas as alternativas para reverter a situação, para os casos de menores de idade é feito o registro formal no sistema APOIA e concomitantemente a comunicação ao Conselho Tutelar.

O acompanhamento desse processo e mais efetivamente realizado diretamente com os estudantes durante o período de estágio tornou-se a fonte principal dos dados e informações para o presente trabalho. Dessa forma, o *Diário de Campo* – desenvolvido ao longo do período de estágio, é a fonte privilegiada de coleta dos relatos dos estudantes - realizados quando dos atendimentos do serviço social. Esses registros, realizados pela estagiária, foram utilizados para então estabelecer as reflexões contidas no presente trabalho. Isso é possível, considerando que o *Diário de Campo* se constitui, segundo Falkembach (1987), em uma “técnica de investigação simples”, mas de fundamental importância para a educação popular e investigação participativa, contribui de forma a aperfeiçoar a observação e fundamentar a reflexão.

Dessa forma, para estabelecer os elementos iniciais de reflexão é necessário registrar os dados gerais dos sujeitos que foram tomados como referência para a análise. Temos assim:

- Idade

Todos os estudantes têm entre 16 e 20 anos de idade;

- Ano

Todos os casos aqui tratados referem-se ao ano de 2021;

- Série/Ano escolar

Todos os estudantes estavam cursando a 9ª série, último ano do ensino fundamental;

- Sexo

De 7 estudantes, 5 eram do sexo masculino e 2 do sexo feminino;

- Renda Per Capita

Todos os estudantes tinham renda familiar per capita inferior a meio salário-mínimo, sendo que dois deles estavam em situação de extrema pobreza;

- Vulnerabilidades

Além da vulnerabilidade econômica, aparecem também o trabalho infantil, a dificuldade de aprendizagem e, principalmente, falta de vínculo ou sentido para estar na escola;

- Atendimentos

Em todos os casos houve tentativa de contato telefônico, visita domiciliar, conversas com os responsáveis e com o próprio educando.

- Encaminhamentos

Com exceção de dois dos estudantes, que já eram maiores de idade, todos foram registrados no sistema APOIA.

- APOIA

Todos os menores de idade estão registrados no sistema APOIA.

- Distorção Ano-idade

Todos os estudantes já tiveram pelo menos uma reprovação na instituição ou em outra unidade escolar.

- Situação

Todos encontram-se em situação de evasão;

Além desses elementos “generalizantes” do universo referencial de análise, registra-se que em conversa com alguns desses jovens, alguns indicavam como motivação do abandono escolar a necessidade de trabalhar ou ainda, por gravidez precoce. Embora essas motivações estejam presentes, essas foram em menor número quando comparadas com aquelas que então davam a entender que não havia mais “interesse” ou não viam “razão em permanecer na escola” (que foi no número de

sete estudantes). Esse “aparente desinteresse” passou a chamar atenção, pois contradiz toda a lógica social clássica de que a “escola é importante e necessária”.

Em relação à questão de trabalho, a maioria dos estudantes evadidos não estavam em atividade laboral, mas diziam preferir trabalhar a estudar, enquanto um estudante frequente verbalizou que “só permanecia na escola pois era a condição para seu chefe contratá-lo”. Neste ponto, observamos que a precariedade dos trabalhos não é avaliada por estes estudantes, mesmo quando lhes é explicado que quanto menor a qualificação escolar, mais precário e pior remunerado será seu trabalho (quando formal). O trabalho no tráfico é anunciado como interessante por parte de alguns estudantes, que o entendem também como possibilidade de status na comunidade. Uma das estudantes evadidas, em conversa com a equipe de Serviço Social, verbalizou seu interesse em trabalhar com prostituição ou ainda, ter um relacionamento amoroso com “algum chefe do tráfico” que lhe assegurasse recursos financeiros. Vemos que os riscos assumidos por essas escolhas também não têm peso suficiente para disputar a escolha pela formação escolar.

Dos sete estudantes analisados, todos eram repetentes em uma ou mais séries, no Marista ou em outra unidade escolar, desta situação parte outro motivador para a evasão: todos esses estudantes evadidos disseram não se identificar com a turma em que atualmente estariam inseridos, pois nela só havia “crianças”. A distorção idade-série amplia esse distanciamento da escola, na medida que estes estudantes não se adequam mais à idade escolar em que estão, algumas vezes esse distanciamento se dá pela sexualização de alguns em relação a outros estudantes. Não raramente, nesses casos, se ouvia dizer que “*depois é só fazer um EJA (Educação para Jovens e Adultos)*”.

Buscamos refletir a evasão escolar em razão do “desinteresse” pontuado pelos próprios sujeitos em desenvolvimento educacional. Partimos da irrefutável constatação de que a evasão escolar é um dos problemas que atravessa décadas, sem que haja sido atingidas medidas para a superação deste fenômeno. Para Oliveira e Nóbrega (2021), é importante observar o fato de que frequentemente são minimizadas as razões de evasão mais apontadas, como se a falta de recursos financeiros fosse a principal causa para a interrupção dos estudos. Em geral, a insuficiência financeira não é o único fator, mas também a incompatibilidade entre horário de estudo e trabalho. No entanto, a falta de vontade ou interesse pelos estudos preocupa por ser multifatorial, sem haver uma intervenção eficaz para a sua redução

ou reversão dentro dos padrões escolares atuais. Não se parte do pressuposto de que haveria responsáveis ou culpados no desinteresse em questão, mas sim refletir porque a evasão escolar por esse motivador é cada vez mais frequente e qual é o alcance da escola para reverter tal situação.

Paro (2001, apud Oliveira e Nóbrega, 2021, p. 1) salienta que a grande maioria da população das escolas públicas vive em situação de alguma vulnerabilidade ou mais e vivencia círculos de problemas de ordem cultural, afetiva, material e psicológica. Neste sentido, a escola deve buscar aproximar a família do ambiente escolar, uma vez que o envolvimento da família é fundamental para o desempenho e a permanência dos estudantes na escola. Alguns autores, pontuam que o tamanho das turmas pode incidir sobre a permanência, outros, que a falta de incentivo da família seria determinante. Libâneo (1992, p. 14 apud Oliveira e Nóbrega, 2021, p. 2) afirma que

igualdade e oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimento sistematizados pela humanidade na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos no contexto de uma prática social.

Na perspectiva Freiriana, é fundamental o olhar crítico e atento à qualidade da educação, bem como não se satisfazer a nível de intuição, senão que, deve haver rigorosa análise dos métodos utilizados. Uma das mais importantes premissas de Freire (1996) reside na questão ética do respeito aos saberes dos educandos. Se os educandos não compreendem a razão de ser de seus saberes construídos na prática comunitária em relação com o ensino dos conteúdos, torna-se difícil estabelecer a necessária intimidade entre uma coisa e outra, daí que se compromete o interesse e propósito educacional desses estudantes. A transferência de conteúdos de forma pragmática, incorrerá em aprendizados meramente operacionais.

O desinteresse apontado por esses jovens pode provir da distância entre o universo do educando e o conteúdo previsto no currículo escolar, no entanto, nos relatos dos estudantes não constam menções ao formato das aulas, sua duração ou didática, mas geralmente questionam a “utilidade” de tais conteúdos em sua vida. Em particular, no Marista Escola Social São José, há em contraturno atividades da “Jornada Ampliada”, onde os estudantes podem optar por oficinas de seu interesse (música, teatro, rádio e comunicação, pintura e grafite, pastoral da juventude marista

etc.), essas atividades são de grande procura por parte dos estudantes e contribuem para a permanência na instituição e sobretudo, para sua formação. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição (2017), Jornada Ampliada constitui-se como uma unidade do currículo integral e humanizado na qual atividades são desenvolvidas com os estudantes no contraturno escolar, e cujo objetivo principal é proporcionar a aprendizagem aos estudantes por meio de múltiplas linguagens, ampliando seu repertório científico, artístico, cultural e tecnológico. No entanto, aos estudantes que tomamos como referência para a presente reflexão e que frequentavam os anos finais do ensino fundamental, estas oficinas não contemplaram seus anseios e interesses, visto que esses estudantes não costumavam se inscrever nas atividades da Jornada Ampliada.

Outro elemento fundamental a ser considerado na presente reflexão, foi o período de isolamento durante a pandemia de covid-19. Inicialmente os estudantes ficaram integralmente em seus domicílios, sem condições propícias para o acompanhamento das aulas remotas. Posteriormente, com a flexibilização das medidas de isolamento social, foram gradualmente retornando à escola, em dias alternados para evitar aglomerações, e conseqüentemente, o aumento dos contágios. Esse movimento de afastamento e retorno à escola, que se sucedeu algumas vezes, favoreceu a interrupção de estudantes com o vínculo escolar.

Mesmo a escola ofertando outras atividades no contraturno, flexibilidade para a execução de avaliações, atividades em outros espaços além da instituição, ofertando cestas básicas para os estudantes em maior vulnerabilidade econômica e acompanhamento com a equipe de Serviço Social para encaminhamento à rede socioassistencial quando necessário, não há ainda como conter o avanço da evasão escolar. Pode-se dizer que algumas das hipóteses para o fenômeno abordado seriam: a falta de vinculação do estudante com o universo escolar, a tradicional organização escolar seriada (que desloca o estudante repetente), a falta de políticas sociais que priorizem a educação, a precarização do trabalho que incide diretamente na desvalorização da formação educacional etc. Longe de esgotar as hipóteses desta problemática o que se propõe com este trabalho é refletir o que dizem os jovens que se evadem e compreender qual tem sido o papel da escola diante da perda de seus estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o caminho percorrido neste trabalho, pudemos compreender a educação brasileira como um trajeto permeado por controvérsias e dualidades, mas sempre pressupondo um processo de exclusão, desde o contexto colonial até o processo de democratização do país. Apesar da trajetória da legislação educacional, os objetivos desta nunca foram atingidos por completo, o que acarreta desigualdade nos espaços educacionais. Cabe mencionar que embora as políticas não tenham capacidade de erradicar diversos problemas sociais, são, sem dúvidas, ferramentas elementares para transformações objetivas na vida da população.

Os dados levam a alguns questionamentos a respeito dessa questão: Qual é o alcance da política educacional, dentro da lógica neoliberal, para a permanência dos educandos nas instituições de ensino? Que outras políticas estão precarizando a vida desses sujeitos e incidindo diretamente sobre o direito à educação? As instituições educacionais, bem como essas famílias, têm possibilidades de reverter essas evasões escolares, visto que essas instituições, tanto educacionais como familiares, também propiciam o desinteresse relatado pelos estudantes?

Longe de esgotar as reflexões sobre o tema, nos propomos a olhar para esse fato e apontar particularidades desse fenômeno no referido contexto. O desinteresse apontado pelos estudantes, apresenta-se complexo e multifatorial, ao mesmo tempo que não está ao alcance exclusivamente da escola resolvê-lo, também parte dela a motivação para a desligamento desses estudantes com a escola. E sobretudo, cabe a ela a escuta do que dizem as crianças e adolescentes que são públicos dessas instituições, lembrando que respeitar os saberes dos educandos é primordial para a construção de novos saberes. Como refletido por Mézáros (2000) “há que sempre se salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. (MÉZÁROS, 2000, p. 53)

Em relação a escuta desses estudantes refletimos em quais momentos do cotidiano escolar esta ação está sendo possibilitada. Com isto, interessa pensar não somente em ouvir o que dizem os jovens, mas também em seu papel como construtores do seu processo formativo. Tal como um usuário de uma política social deve estar de acordo com os encaminhamentos dados para uma intervenção que

incide sobre sua vida, no âmbito escolar também deve partir-se da concepção de um espaço democrático de produção e reprodução da vida, no qual os sujeitos implicados devem estar protagonizando seu processo.

Sob a perspectiva do Serviço Social, não há como solucionar uma problemática tão enraizada na questão social, sem extinguir a própria questão social. Para tanto, sabemos que o dentro de um projeto societário sob a égide do capital, não cessam as condicionalidades para o alargamento da questão social. E como aponta Mézáros (2000), [...] não há motivo para esperar a chegada de um “período favorável”, num futuro indefinido. Diante disso podemos nos perguntar: qual é o papel da educação na construção de um outro mundo possível?

Neste ponto, indica-se que assistentes sociais não dispõe de ferramentas que possibilitem a erradicação da evasão escolar em suas mais variadas manifestações, mas que, outrossim, são essenciais para compreender e intervir no fenômeno em conjunto com a rede socioassistencial.

O objetivo esperado com o projeto de intervenção de estágio e este trabalho de conclusão de curso foram de suscitar reflexões e discussões acerca do que tem se observado como fatores determinantes para a evasão escolar. Não obstante, não se pode pensar nessas questões sem dar centralidade à importância de que estes jovens devem ser ouvidos, de forma que se encontrem maneiras eficazes de combater e reduzir esse problema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O Serviço Social na educação. In: **Revista Inscrita**, nº 6. Brasília, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna,
- BRASIL. UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- BROLLO, Adriano. **Projeto Político Pedagógico**. 2017. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro Educacional Marista e Municipal São José, São José, 2017.
- CFESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: 2001.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, 2013.
- CERQUEIRA, Aliana Georgina Carvalho *et al.* **A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira**. Ilhéus: Uesc, 2009. p. 1-5.
- FERREIRA Jr. Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** / Amarílio Ferreira Jr. -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. -- (Coleção UAB-UFSCar)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década de século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo, Cortez, 1983
- LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 113, n. 5, p. 106-130, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n113/n113a05.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Neto, Odorico & Nez, Egeslaine. (2021). Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. *Interação*. 21. 121-144. 10.53660/inter-117-s201.

Oliveira, D. A. (2011). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 25(2)

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2008. 6.2 Referências complementares.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação: contribuição do estudo crítico da economia da educação capitalista**. 3. ed. São Paulo: Moraes 1980.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005

SILVA, Roberta Letícia Pereira; DURÃES, Sarah Jane Alves. A ECONOMIA DA EDUCAÇÃO UMA REFLEXÃO ACERCA DAS CONTRADIÇÕES INERENTES À APLICAÇÃO DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA. In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 5., 2016, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: Unimontes, 2016. p. 5-10. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, Ticyanne Pereira da. CASO DA DEPUTADA ESTADUAL ANA CAROLINE CAMPAGNOLO COM TRAÇOS DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: uma análise à luz da teoria libertária de Paulo Freire. **Revista Diálogo Jurídico**, Fortaleza, v. 2, n. 18, p. 35-45, 17 dez. 2019. Disponível em:

<http://dialogojuridico.fbuni.edu.br/index.php/dialogo-juridico/article/view/51/58>. Acesso em: 07 dez. 2022.

APENDICE A – TABELA DE DADOS DOS/AS ESTUDANTES EVADIDOS/AS DO COLÉGIO MARISTA SOCIAL NO FUNDAMENTAL II EM 2021.

Estudante	Idade	Ano	Série	Sexo	Renda per capita	Vulnerabilidades	Atendimentos	Encaminhamentos	Apoia	Distorção Idade-Ano
E1	16	2021	9º AF	F	R\$526,15	Perda de vínculo com a escola	Contato telefônico, visita domiciliar	Encaminhada para Conselho Tutelar, registrada no sistema APOIA	Sim	2018 e 2019 – 8º ano
E2	17	2021	9º AF	M	R\$363,80	Trabalho e dificuldades de aprendizagem	Conversas com familiares; O estudante optou por evadir.	Registrado no sistema APOIA	Sim	2015 e 2018 – 4º e 7º ano
E3	17	2021	9º AF	M	R\$220,00	Vulnerabilidade socioeconômica, perda de vínculo com a escola, dificuldade de aprendizagem.	Conversas com familiares	Registrado no sistema APOI	Sim	Reprovado em outra unidade escolar
E4	18	2021	9º AF	M	R\$00,00	Suspeita de envolvimento com o tráfico, pobreza extrema, perda de vínculo com a escola	Conversas com familiares	Não registrado no APOIA – Maior de idade	Não	Reprovado em outra unidade escolar/ 2020 – 9º ano
E5	20	2021	9º AF	M	R\$00,00	Pobreza extrema, perda de vínculo com a escola.	Busca ativa constante, visitas domiciliares;	Não registrado no APOIA – Maior de idade	Não	2019 e 2020 – 8º ano
E6	17	2021	9º AF	M	R\$508,38	Sem vínculo com a escola.	Conversas com familiares; visita domiciliar sem sucesso.	APOIA – em andamento Conselho Tutelar	Sim	Reprovado em outra unidade escolar
E7	16	2021	9º AF	F	R\$240,00	Vulnerabilidade econômica, perda de vínculo com a escola.	Tentativas de reinserção na escola; a estudante optou por evadir	Registrada no sistema APOIA	Sim	2021 – 9º ano