

Foto Carlos Eugênio Alves

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves

2016

05

CADERNOS DA JUVENTUDE

Juventude e Abandono Escolar

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO – SEP
INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES – IJSN



Juventude e Abandono Escolar

Vitória, dezembro 2016

Instituto Jones dos Santos Neves
Juventude e abandono escolar. Vitória, ES, 2016.

79p.; il. Tab. (Cadernos da juventude, 05)
ISBN: 978-85-8370-040-1

1.Juventude. 2.Jovens. 3.Educação. 4. Evasão Escolar.
5.Espírito Santo(Estado). I.Gonçalves, Thalita Matias.
II.Bertolani, Marlon Neves. III.Título. IV.Série.





GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Paulo Hartung

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

César Colnago

SECRETÁRIO DE ESTADO DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO

Régis Mattos Teixeira

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES

Diretor Presidente

Andrezza Rosalém Vieira

Diretor de Estudos e Pesquisas

Ana Carolina Giuberti

Equipe Técnica

Thalita Matias Gonçalves (Coordenação de Estudos Sociais – CES)

Marlon Neves Bertolani (Coordenação de Estudos Sociais – CES)

Colaboradores

Leonardo Rangel Nascimento Miranda (Estagiário)

Elaine Duarte de Athayde (Estagiário)

Revisão

Sandra Mara Pereira (Coordenação de Estudos Sociais – CES)

Assessoria de Relacionamento Institucional

Projeto Gráfico

Lastênio João Scopel

Editoração

Lastênio João Scopel

Maria de Fátima Pessotti

Fotografias

Acervo do IJSN

Bibliotecária

Andrezza Ferreira Tovar

APRESENTAÇÃO

O Caderno da Juventude é uma publicação periódica do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) que tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a juventude no estado do Espírito Santo.

O quinto Caderno visa contribuir para o debate sobre o abandono escolar, um problema que faz com que milhares de jovens deixem de frequentar a escola. Com o intuito de auxiliar a discussão teórica proposta, esta pesquisa utiliza parte dos dados coletados no Censo da População Jovem Fora da Escola que busca identificar o perfil de adolescentes e jovens de 10 a 24 anos moradores dos bairros beneficiados com o Programa Ocupação Social.

Este texto está estruturado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. A segunda seção apresenta o percurso metodológico utilizado no estudo. A terceira seção discute acerca do direito à educação escolar no país e no ES, apontando alguns avanços e desafios no que se refere aos indicadores educacionais. Em seguida, busca-se discutir e analisar parte dos dados empíricos que surgiram no processo da pesquisa do Censo dos Jovens Fora da Escola. A quinta seção ocupa-se em debater os principais desafios da escola contemporâneas em atender as expectativas dos jovens alunos.

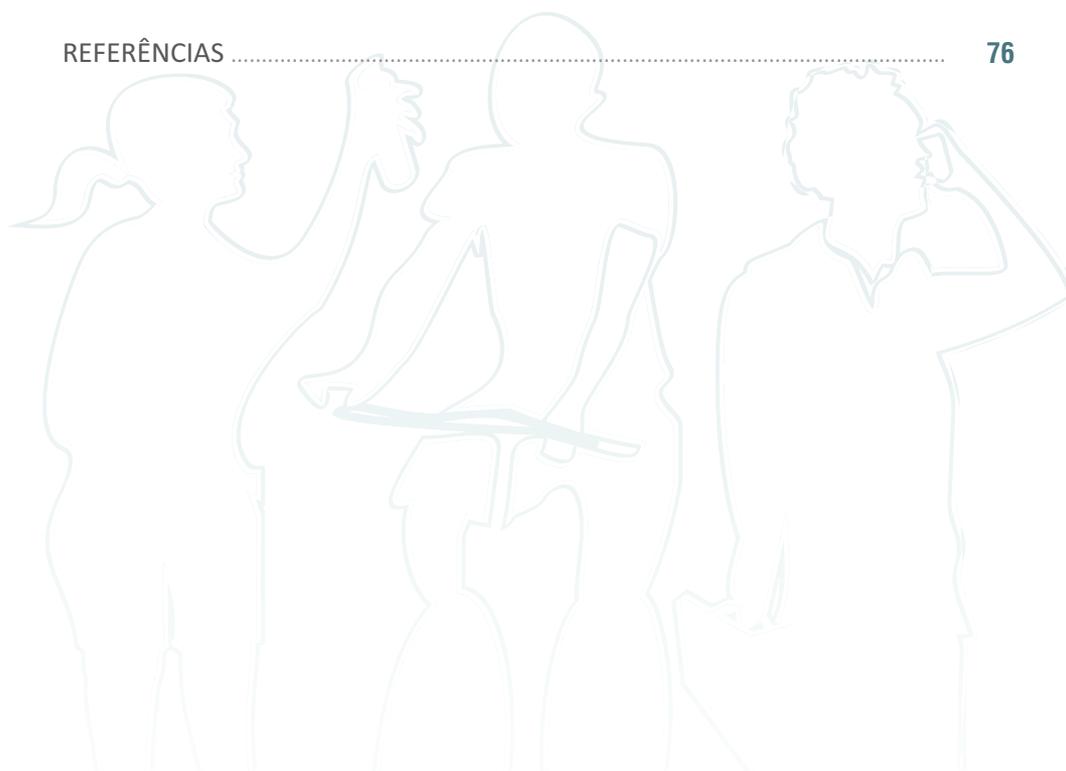
Boa leitura!



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO	09
2. METODOLOGIA	12
3. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR	14
3.1 Direito à educação escolar: aspectos históricos e jurídicos	16
3.2 Direito à educação escolar: avanços e desafios	23
4. OS JOVENS FORA DA ESCOLA NO TERRITÓRIO DO PROGRAMA OCUPAÇÃO SOCIAL	31
4.1 Aspectos conceituais	31
4.1.1 Perfil dos Jovens	35
4.1.2 Configuração familiar	39
4.1.3 Capital Cultural dos Jovens	45
4.1.4 Escolarização	49
4.1.5 Motivos para o abandono escolar	53
5. POR QUE A ESCOLA NÃO É INTERESSANTE: LIMITES E POSSIBILIDADES	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proporção de adolescente/jovens, de 10 a 24 anos, que frequentam a escola, Espírito Santo, IV Trimestre 2015	24
Figura 2 - Taxa de Distorção Idade Série, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2015.....	24
Figura 3 - Taxa de reprovação, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2015	25
Figura 4 - Taxa de abandono, Anos Iniciais (1 ^a ao 5 ^a ano), Ensino Fundamental, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2007 a 2015	26
Figura 5 - Taxa de abandono, Anos Finais (6 ^a ao 9 ^a ano), Ensino Fundamental, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2007 a 2015	27
Figura 6 - Taxa de abandono, Ensino Fundamental por ano, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2015.....	27
Figura 7 - Taxas de Abandono, Ensino Fundamental por Série, Dependência Administrativa, Espírito Santo, 2015.....	28
Figura 8 - Taxa de abandono, Ensino Médio, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2007 a 2015.....	29
Figura 9 - Cor ou Raça (%)	35
Figura 10 - Sexo dos Entrevistados (%)	36
Figura 11 - Trabalhou na última semana? (%)	37
Figura 12 - Atualmente frequenta curso de qualificação profissional? (%)	38
Figura 13 - Gostaria de frequentar algum curso de qualificação profissional? (%).....	38
Figura 14 - Com quem viveu até os 10 anos de idade (%)	41
Figura 15 - Pai e Mãe estão vivos (%)	41
Figura 16 - Mãe/pai sabem ler e escrever (%)	42
Figura 17 - Escolaridade da Mãe (%)	42
Figura 18 - Escolaridade do pai (%)	42
Figura 19 - Renda média domiciliar <i>per Capita</i> , Espírito Santo, Região Sudeste, Brasil, Censo de Jovens fora da escola, 2015	43
Figura 20 - Você costuma frequentar (%).....	47
Figura 21 - Você participa de atividades culturais? (%)	48
Figura 22 - Quantos livros você leu nos últimos 12 meses? (%)	48
Figura 23 - Você já reprovou alguma vez? (%)	49
Figura 24 - Idade que parou de estudar	50

Figura 25 - Curso mais elevado que frequentou? (%)	50
Figura 26 - Você pretende voltar a estudar? (%)	52
Figura 27 - Por que não quer retornar aos estudos?	53
Figura 28 - Por que parou de estudar?	54
Figura 29 - Tem filhos (%)	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de abandono, Ensino Médio por série, Brasil, Sudeste, Espírito Santo, 2015	29
Tabela 2 - Taxas de Abandono, Ensino Médio por Ano, Dependência Administrativa, Espírito Santo, 2015	30
Tabela 3 - Idade dos Jovens (%)	35
Tabela 4 - Taxa de Desocupação dos Jovens Brasil, Sudeste, Espírito Santo, Censo dos Jovens Fora da Escola, 2016	37
Tabela 5 - Curso mais elevado que frequentou (ensino fundamental) x última série que concluiu com aprovação (%)	51
Tabela 6 - Curso mais elevado que frequentou (ensino médio) x última série que concluiu com aprovação (%)	51
Tabela 7 - Idade em que teve o primeiro filho	57
Tabela 8 - Escolaridade da mãe x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	58
Tabela 9 - Escolaridade do Pai x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	59
Tabela 10 - Reprovação x abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	60
Tabela 11 - Sexo x abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	60
Tabela 12 - Raça/Cor x abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	61
Tabela 13 - Responsável até os 10 anos de idade x abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	61
Tabela 14 - Anos de estudo x abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	62
Tabela 15 - Idade que parou de estudar x abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)	64
Tabela 16 - Idade que parou de estudar (sexo feminino e sexo masculino) x abandono escolar devido casamento/filhos (%)	64

Os adolescentes e jovens¹ são a parcela da população que se encontram mais exposta às situações adversas geradas por uma sociedade desigual como o Brasil. Assim, esse grupo enfrenta maiores dificuldades na efetivação de direitos sociais básicos tais como o acesso e permanência à educação de qualidade, às atividades de lazer e ao emprego formal e, além disso,

encontra-se mais vulnerável às situações de violência. A realidade do segmento juvenil que vivencia condições de vulnerabilidade social² é ainda mais grave.

De acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Juventude aprovado na Câmara em 2004 e do Conselho Nacional de Juventude considera-se jovem toda pessoa com idade entre 15 a 29 anos. Devido à amplitude da faixa etária, essa categoria pode ser subdividida da seguinte forma: 15 a 17 anos: jovens adolescentes; 18 a 24 anos: jovens jovens; 25 a 29 anos: jovens adultos. A definição de faixas etárias para esse segmento da população é

importante, no entanto, estudiosos da sociologia da juventude reconhecem a insuficiência do mero recorte biológico (transformações do organismo humano) ou demográfico (faixas etárias) em contemplar a ideia de juventude.

¹ Os sujeitos dessa pesquisa são adolescentes e jovens na faixa etária de 10 a 24 anos. No decorrer do texto, todavia, opta-se predominantemente pela utilização do termo jovem/juventude como forma de evitar a repetição dos dois conceitos.

² O conceito de vulnerabilidade social é amplamente discutido por vários teóricos, logo, não existe uma definição única para o termo. Compartilhamos a noção de Abramovay (2002, p. 33) que conceitua o termo como: “[...] resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade”.



Foto Eugênio Herkenhoff

O conceito de juventude corresponde a uma construção histórica, social, cultural e relacional, que adquire conotações diferentes conforme o contexto histórico. Além disso, faz necessário abordar a ideia de juventudes, no plural, devido à diversidade étnica, de gênero, social, geográfica, dentre outras, que perpassam esse segmento populacional (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2000; FRIGOTTO, 2009).

Em consonância com essa perspectiva, Spósito e Souza (2014) pontuam que reconhecer a diversidade do segmento juvenil implica admitir as transversalidades que afetam a contemporaneidade dos jovens. Noutras palavras, sugere reconhecer as relações dos jovens atuais com os meios digitais, com o desengajamento e a desmobilização diante da oferta escolar e “[...] nas intrincadas relações que esses segmentos mantêm com o tempo enquanto construção social com fortes implicações para a vida escolar” (SPÓSITO; SOUZA, 2014, p. 56).

Em relação aos limites cronológicos definidos para a adolescência denota-se que não existe um consenso em relação à idade ideal que representa este segmento da população. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece a faixa etária entre 10 e 19 anos e no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990) define a faixa etária de 12 a 18 anos de idade.

No entanto, assim como o conceito de juventude, é importante destacar que a idade cronológica não deve ser um critério predominante nas análises e estudos sobre esse grupo. A adolescência é um período caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social dos indivíduos. Ademais, é um conceito que pode ter conotações diferentes de acordo com o período histórico vigente.

No que concerne ao acesso e, sobretudo, permanência à instituição escolar, nota-se que a garantia desse direito social é um dos grandes desafios das políticas públicas. O direito à educação escolar é assegurado através de um vasto aparato legal. Um dos marcos mais recentes no que se refere às políticas educacionais voltadas para a educação básica foi a EC nº 59 de 11 de novembro de 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens de quatro a dezessete anos.

Em que pese à legislação que certifica o direito à educação escolar e o maior acesso ao ensino básico nos últimos anos, as políticas públicas ainda não conseguiram melhorar a contento os indicadores educacionais do país. Uma quantidade significativa de adolescentes e jovens não frequentam a escola seja em nível nacional ou estadual. E, ainda, as taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série tanto no ensino fundamental como no ensino médio são significativas no país. Outro desafio das políticas educacionais é propiciar a universalização do ensino com qualidade.

Este estudo tem como objetivo contribuir para o debate sobre os principais entraves que impedem que milhares de jovens frequentem a escola. Para tanto, pretende-se discutir sobre o abandono escolar e o direito à educação escolar no Brasil numa perspectiva legal e histórica. É sabido o quanto a educação é importante para o desenvolvimento social de um país e para a formação cidadã dos indivíduos. Nesse sentido, compreender os principais motivos que impactam no abandono escolar é fundamental para o enfrentamento das dificuldades que cerceiam o processo de escolarização de um contingente expressivo de jovens brasileiros.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o abandono escolar é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas, volta a se matricular no ano seguinte. O conceito de abandono escolar é comumente confundido com a evasão escolar. No entanto, é importante destacar que são conceitos diferentes. O aluno que abandona a escola retorna à instituição no ano seguinte enquanto que numa situação de evasão escolar o estudante não volta a se matricular. Em que pese tal diferença conceitual, estudos apontam que os fatores que incidem tanto no abandono quanto na evasão escolar são muito semelhantes.

Diante dessa observação, opta-se em utilizar ao longo do texto a expressão abandono escolar para sinalizar os jovens que estão fora da escola moradores dos bairros contemplados com o Programa Ocupação Social. Entende-se que a utilização do termo abandono escolar ao invés de evasão escolar não implica em prejuízos teóricos para este estudo.

Com o intuito de auxiliar a discussão teórica proposta, esta pesquisa utiliza parte do material coletado no Censo da População Jovem Fora da Escola que busca identificar o perfil de adolescentes e jovens de 10 a 24 anos moradores dos bairros beneficiados com o Programa Ocupação Social. O Programa Ocupação Social é um programa do Governo do estado do Espírito Santo (ES) que objetiva gerar oportunidades para jovens de bairros que são, historicamente, mais atingidos pela violência. Portanto, visa diminuir o número de homicídios de jovens no ES, garantir oportunidades para quem precisa e reduzir o abandono escolar. O programa atende a 25 bairros localizados nas cidades de Cariacica, Serra, Vitória, Vila Velha, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, São Mateus, Linhares e Pinheiros. Os bairros atendidos foram escolhidos devido ao alto índice de homicídios dos últimos anos.

Esta seção visa apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. O estudo utilizou parte dos dados coletados no Censo da População Jovem Fora da Escola. Os sujeitos participantes do Censo são adolescentes e jovens de 10 a 24 que estavam fora da escola, moradores dos 25 bairros selecionados pelo Programa Ocupação Social. Para fins dessa pesquisa foram considerados fora da escola os jovens de 10 a 17 anos que não estavam frequentando a instituição escolar e os de 18 e 24 anos que não havia concluído o ensino fundamental ou médio no momento da entrevista. Os bairros contemplados com o Programa Ocupação Social possuem 73.538 jovens moradores de 10 a 24 anos. Desse total, cerca de 16.000 estão fora da escola. Foram aplicados 6.210 questionários.

O lócus escolhido para a realização do Censo da População Jovem Fora da Escola foi os bairros dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (Serra, Vila Velha, Cariacica e Vitória) e do interior do estado (Cachoeiro de Itapemirim, Linhares, Colatina, São Mateus e Pinheiros) que apresentaram alto índice de homicídios nos últimos anos. Os bairros foram agrupados em 04 grupos a fim de facilitar a logística de seleção de bolsistas, treinamentos e mobilizações para as atividades de campo.

Como forma de ter uma visão geral dos indivíduos participantes do Censo optou-se pela utilização de um questionário estruturado com questões abertas e fechadas. As questões pontuadas no questionário visam conhecer o perfil da população participante da pesquisa, bem como as suas expectativas e visão de futuro, além de levantar informações sobre família, educação, trabalho, mobilidade, meios de comunicação, conectividade, cursos, lazer, prática de atividade física ou



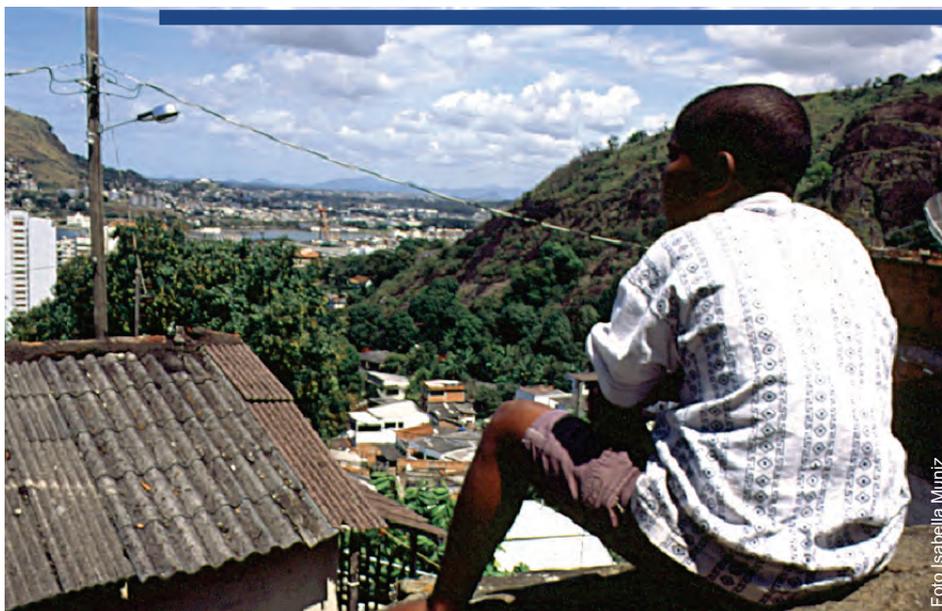
Foto: Rogério Caldeira

Foto: Eugênio Herkenhoff

esporte e habilidades socioemocionais. Para tanto, o instrumento é composto por 18 blocos. O período da coleta de dados foi realizado entre os meses de novembro de 2015 e junho de 2016.

Os sujeitos participantes do Censo foram identificados nos bairros a partir de duas estratégias. Primeira, através do cadastro de jovens que evadiram ou abandonaram a escola no período de 2007-2014 fornecido pela Secretaria de Educação (SEDU). A segunda estratégia buscou encontrar esses jovens por meio da indicação de nomes por moradores e lideranças comunitárias; instituições locais, como Conselhos Tutelares, Projetos Sociais, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Postos de Saúde e indicações dos próprios entrevistadores e entrevistados, além da localização por acaso, durante a movimentação das equipes nos bairros.

Para análise dos indicadores educacionais apresentados neste texto foram utilizados os dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua do ano de 2015 realizada pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE).



Esta seção objetiva discutir acerca do direito à educação escolar no Brasil e no estado do Espírito Santo. Para tanto, divide-se em dois tópicos. O primeiro tópico ocupa-se em discutir os principais aspectos históricos e jurídicos que dizem respeito ao direito à educação escolar no país. O segundo tópico busca debater sobre os principais avanços e desafios dos indicadores educacionais no país e no ES, dando ênfase para os indicadores referentes ao abandono escolar. É consenso entre os estudiosos, os governantes, a mídia e a população em geral o quanto a educação escolar é importante para os indivíduos e para a sociedade. O desenvolvimento econômico e social de uma nação está vinculado ao nível de escolaridade dos indivíduos de um país. Para Teixeira (1969, p. 220), a educação escolar está estritamente ligada ao Estado democrático:

[...] a democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para – contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas – rematar, por evolução consciente, a obra que as sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos, vêm realizando pela injustiça e conseqüente violência. Todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação para todos e na maior quantidade possível.

Para além dos benefícios econômicos e sociais que a educação traz para um país, o caráter humanizador do processo educativo não pode ser negligenciado. Aquilo que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens, logo, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele

produzida. Sendo assim, Saviani destaca que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2008, p.13). A educação está diretamente relacionada com o processo de humanização, uma vez que seu objeto está vinculado com os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, como ressalta o autor.

O direito à educação escolar constitui-se em um direito essencial ao exercício da cidadania. Educação está diretamente vinculada com a humanização e a libertação dos indivíduos, visto que é o instrumento ao qual se capacita o homem a organizar seu pensamento, tornando-o apto a exercer seu papel de sujeitos da história (BASILIO, 2009, p. 15).

Paulo Freire (1983) aponta que o núcleo do processo da educação é a natureza histórica do homem enquanto ser inacabado e consciente de sua inconclusão. O autor propõe uma educação que seja voltada para a libertação do ser humano, ser histórico responsável pela produção da realidade. Impedidos de atuar e de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso, do compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização do homem, responsabilidade com estes, com a história (FREIRE, 1983, p. 18).

O direito à educação desempenha, historicamente, a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais, uma vez que o atingimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito/dever intimamente relacionado ao exercício da cidadania política (BOBBIO, 1986).

Araújo (2011) destaca que, modernamente, o direito à educação configurou-se em dois principais aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. A autora aponta que: “O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida” (ARAÚJO, 2011, p. 287). Tal premissa faz com que a partir de 1917 a escolarização fosse assumida enquanto responsabilidade estatal e social pela maioria dos países através do ordenamento jurídico-legal.

3.1 Direito à educação escolar: aspectos históricos e jurídicos

Araújo (2011) destaca a importância de analisar o processo de constituição histórica das iniquidades quanto ao acesso, à permanência e à qualidade da educação como uma tarefa que coloca em relevo um dos maiores desafios da sociedade brasileira do século XXI: a universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário. Sendo assim, busca-se fazer, brevemente, esse resgate histórico neste módulo.

De acordo com a autora supracitada, o “problema maior de estudar” no país tem relação com a configuração do Estado brasileiro e, logo, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração. Em suas palavras:

Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (ARAÚJO, 2011, p. 284).

A implementação do Estado Democrático de Direito foi responsável por inserir a instituição de princípios constitucionais definidores de direitos políticos, sociais e civis em diversas nações. Nesse cenário, o direito à educação é deliberado como uma garantia individual capaz de proporcionar ao homem sua real cidadania.

A primeira Constituição Brasileira, a Constituição do Império de 1824, já tratava da educação em um tópico específico que visava à criação de um sistema nacional de educação em que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e Universidades. Sendo assim, essa Carta Magna abordava o tema da educação no Título 8º: “Disposições Gerais e garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” e o direito à educação era definido no Artigo 179, inciso XXXII da seguinte forma: “A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos”.

A Constituição de 1824 fundamenta-se numa concepção de cidadania ao afirmar que a educação primária era gratuita a todos os cidadãos, como já dito. Todavia, cabe destacar que para a sociedade da época, as mulheres, os trabalhadores rurais e urbanos não eram considerados cidadãos, logo, não teriam direito à educação primária gratuita (KRUG, 2010). Nesse sentido, Horta (1998, p. 11) destaca: “Estabelece-se, assim, uma relação direta entre educação e cidadania, definida

essa última como garantia de direitos civis e políticos. Não há referência à educação como um direito, nem se alude ao princípio da obrigatoriedade escolar”.

Foi somente na Constituição de 1934 que a educação foi reconhecida como direito declarado gratuito e obrigatório, de tal modo que o artigo 149 assegurava que “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Nesse cenário, a gratuidade e obrigatoriedade da escola primária tornam-se princípios básicos da educação nacional, conforme sinaliza Fávero (1996 apud CURY, 2008).

Embora o texto constitucional de 1934 certificasse a obrigatoriedade do ensino primário, o mesmo não garantia as ferramentas jurídicas necessárias para que fossem promovidas ações contra o Estado em caso de não cumprimento da lei. E, ainda, os responsáveis em garantir o direito à educação primária era a família e o Estado, isto, por sua vez, acabava por transferir a responsabilidade apenas para o âmbito familiar.

O texto definitivo da Constituição de 1934 consagrará o princípio do direito à educação, que “deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149) e o princípio de obrigatoriedade, incluindo entre as normas a serem obedecidas na elaboração do plano nacional de educação, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário. Não há, porém, a incorporação do direito à educação como direito público subjetivo, como havia sido defendido por Prado Kelly, nem a previsão de responsabilização criminal das autoridades responsáveis pelo não atendimento, como havia proposto a Federação do Trabalho do Distrito Federal (HORTA, 1998, p. 18).

Apenas com a Carta Magna de 1946 houve a previsão de um planejamento político-educacional para todo o país. O art. 5º, no inciso XV, prevê que “Compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Contudo, este dispositivo constitucional apenas foi realizado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

A Constituição de 1946 enuncia a educação como um direito de todos (art. 166) e o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168). Tal premissa pode ser analisada como uma garantia da educação como um dos componentes fundamentais para a cidadania da sociedade brasileira, visto que permite que todos frequentem a escola sem nenhuma restrição legal.

Com o crescimento da população urbana e da industrialização no país a partir dos anos 1940 houve o aumento das pressões sociais pela expansão do acesso à

escola. A demanda pela ampliação das oportunidades educacionais nessa época, embora atendidas de forma precária e insuficiente, influenciaram na ação do Estado no sentido da efetivação da oportunidade para o acesso à escola nos anos seguintes.

Até a década de 1960 a expansão da escolaridade obrigatória era bastante restrita a uma pequena parcela da população. A escola era “de” e “para” as elites que tinham objetivos convergentes com os da instituição: buscava-se prestígio, inserção no mercado de trabalho e ascensão social. Nesse cenário, o acesso à educação escolar era elemento de diferenciação social, uma vez que “[...] mediante rigorosos mecanismos de seleção e ensino propedêutico voltado para o acesso a níveis superiores de educação ou para postos mais elevados no mercado de trabalho eram “eleitos” aqueles que seriam incluídos nos demais direitos de cidadania” (ARAÚJO, 2011, p. 290).

A Constituição de 1967 incentivou o ensino privado e ampliou o ensino obrigatório para a faixa etária de sete a quatorze anos de idade, no entanto, isso era ambíguo visto que era permitido que crianças de doze anos trabalhassem. Além disso, o ensino gratuito posterior ao primário passou a ser oferecido apenas para as crianças que não tinham recursos financeiros e que demonstrassem efetivo aproveitamento. Além disso, a referida constituição priorizava a distribuição de bolsas de estudos, porém, exigindo o reembolso posterior no caso do ensino universitário.

A Constituição Federal de 1988 certifica o direito à educação escolar numa perspectiva mais ampla representando um avanço em relação aos textos constitucionais anteriores. Sobre esse aspecto, Araújo (2011, p. 289) sinaliza que: “De 1824 até 1988, as inscrições do direito à educação nos textos constitucionais eram assinaladas por uma concepção de que o mínimo era o bastante”.

A atual Constituição reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Nesse sentido, o artigo 6º assegura que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Sendo assim, a sua garantia tem uma dimensão que ultrapassa os interesses meramente individuais. Conquanto a educação represente uma forma de inserção no mundo da cultura e um bem individual, para a sociedade ela se caracteriza enquanto um bem comum, uma vez que representa a busca pela continuidade de um modo de vida na qual se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p. 697).

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros (Jaeger apud DUARTE, 2007, p. 698).

A referida autora sinaliza que se a proteção de um bem jurídico como a educação abrange interesses supra-individuais, faz-se necessário reconhecer que a sua titularidade não recai somente sobre os indivíduos particularmente considerados. No entanto, abrange os interesses de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as gerações futuras, que têm direito ao acesso aos saberes historicamente acumulados, preservados e transmitidos pela ação educacional.

Para além do reconhecimento da educação como um direito social, o Capítulo III da Carta Magna trata especificamente da educação enquanto direito. O artigo 205 da Constituição assegura que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O texto constitucional enuncia a universalidade da educação, logo, a mesma deve ser garantida sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Não obstante o reconhecimento da universalidade do direito à educação garantida na Constituição, a sua implementação requer a escolha de grupos de pessoas que se encontram em uma mesma situação de vulnerabilidade social. Isso porque os direitos sociais buscam amenizar as desigualdades sociais próprias das sociedades de classes. Duarte (2007, p. 698) chama atenção que:

Como consequência, tem-se que o poder público, titular do dever jurídico correlato ao direito à educação, conforme expressamente previsto no artigo 205 da CF/88, deverá organizar-se para fornecer os serviços educacionais a todos, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição, sempre no sentido de ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente este direito.

O artigo 208 enuncia os avanços mais relevantes no que concerne ao direito à educação ao afirmar que:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O Não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

O inciso I evidencia a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental no país, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. E, ainda, certifica que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. De acordo com Horta (1998, p. 7-8), um importante passo na direção da garantia do direito à educação ocorre quando a mesma é deliberada como direito público subjetivo. No que diz respeito a esse direito, o referido autor salienta:

[...] Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito por parte do sujeito responsável.

Ainda sobre a definição do direito público subjetivo, Cretella Júnior (1977) sinaliza que o mesmo tanto pode ter como titular o Estado, como o particular, isto é, podem ser ambos sujeitos ativos do direito mencionado. Esse direito diz respeito à possibilidade que o administrado tem de exigir da esfera pública o cumprimento de determinadas prestações asseguradas pela norma jurídica. Portanto, quando a Constituição determina que o ensino fundamental se constitui como direito público subjetivo isto quer dizer que todo e qualquer cidadão pode exigir do Estado a sua prestação, garantindo assim o acesso ao ensino público e gratuito. Fávero (1996 apud CURY, 2008) destaca a importância desse reconhecimento para a educação do país:

Mas a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

Outros aspectos relevantes enunciados no texto constitucional são prescritos no artigo 206. Esse certifica, dentre outros, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII- garantia de padrão de qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica o direito à educação garantido pela Constituição ao certificar no art. 53: “A Criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) representa um avanço significativo em relação às legislações anteriores. A LDB propõe uma educação básica que, conforme o art. 22: “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Kuenzer (2010, p. 5) salienta os avanços da legislação: “[...] por conceber a educação básica como condição de exercício de cidadania e, portanto, como direito, prevê a extensão de sua gratuidade, posto que é dever do Estado para com seus cidadãos”. Nesse marco, a educação básica é constituída pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio.

A expressão educação básica é um conceito novo que aparece pela primeira vez nessa legislação. Cury (2008, p. 294) ressalta a importância desse conceito para a democratização da educação pública brasileira. Em suas palavras:

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

Não obstante tais prerrogativas, apenas no final da primeira década de 2000 que o ensino médio foi reconhecido enquanto um direito subjetivo de todos indivíduos. A Lei nº 12.061/2009 representa um avanço quanto à democratização do acesso ao nível médio de ensino, visto que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB e assegura o acesso de todos os interessados a essa etapa da educação. Por conseguinte, com a nova legislação, o Estado tem o dever de garantir a universalização do ensino médio gratuito, e não apenas uma progressiva extensão da obrigatoriedade, como anteriormente previsto na lei.

Outro avanço no que se refere às políticas educacionais voltadas para a educação básica foi a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que altera os incisos I e VII do art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Telles (1999) pontua que o processo ainda inconcluso de afirmação dos direitos de cidadania no Brasil confere um grau maior de ambiguidade nas medidas de proclamação e de implementação do direito à educação. Isso porque somente com a Constituição de 1988 que foi incorporada ao sistema normativo do país uma perspectiva universalista dos direitos sociais e, ainda, o processo de afirmação dos direitos no país foi caracterizado pela defasagem entre os aspectos igualitários anunciados na lei e a realidade de desigualdade.

É indiscutível o avanço histórico assegurado pela legislação no que diz respeito ao direito à educação. Mas, em que pese o reconhecimento de sua importância, não basta apenas à garantia do direito em âmbito legal-jurídico. Isso porque “a igualdade dos cidadãos perante a lei” choca-se com a ‘desigualdade da lei perante os cidadãos’” (Santos apud HORTA, 1998). Em nossa sociedade ainda temos uma grande barreira para que tais instrumentos sejam efetivamente utilizados e passem a gerar resultados, sobretudo, devido à falta de conhecimento de parcela expressiva da sociedade.

3.2 Direito à educação escolar: avanços e desafios

São inegáveis os avanços que o Brasil e o Espírito Santo tiveram nas últimas décadas no que se refere ao acesso à educação básica. A década de 1990 foi cenário de significativa ampliação de matrículas nas escolas públicas do país. Em 2000, cerca de 95% das crianças com idade entre 7 e 14 anos frequentavam a escola e em 2014 a taxa de escolarização para as crianças dessa faixa etária correspondeu a 98% (PNAD, 2014). A expansão do acesso ao ensino fundamental se deu porque nessa década a universalização do ensino fundamental foi prioridade do governo federal, tanto que foi criado um financiamento⁴ específico para essa etapa educacional.

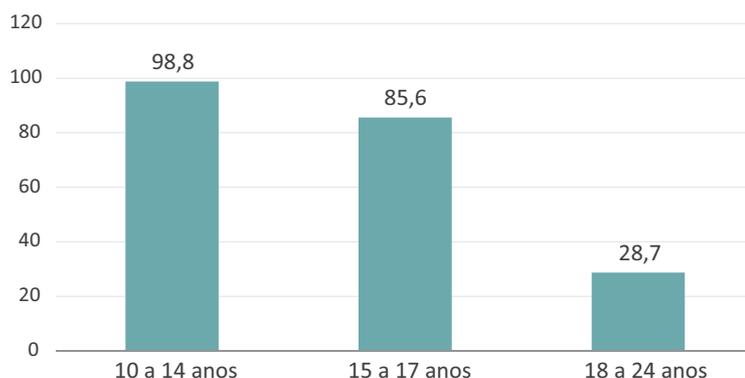
No período de 1990 a 1999, a matrícula no ensino médio passou de 3 milhões e 500 mil para 7 milhões e 800 mil. De 1996 a 2007, houve um aumento de 41,7% nesse acesso. Em 2004 houve o registro do maior número de matrículas, chegando a 9,17 milhões de matriculados. Nos anos seguintes houve uma queda no número de matrículas e em 2011 chegou-se a 8,4 milhões. Os dados revelam dois períodos desta etapa escolar no país: de 1991 a 2004, com registros expressivos no aumento do número de matrículas, chegando ao auge em 2004, e de 2005 aos dias atuais, em que se observa uma estagnação e queda no percentual de jovens frequentando esta etapa.

Não obstante o aumento significativo no número de crianças e jovens frequentando as escolas brasileiras nas últimas décadas, a distorção idade-série, a reprovação e o abandono ainda são realidades que não podem ser negligenciadas.

Em relação à frequência escolar no ES nota-se, conforme demonstra a figura 1, que no ano de 2015, 98,8% dos adolescentes de 10 a 14 anos frequentavam a escola, 85,6% dos que tinham entre 15 e 17 anos estavam na mesma situação escolar, enquanto entre os jovens de 18 a 24 anos a frequência escolar era de 28,7%.

⁴O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado a partir da Emenda Constitucional n° 14 de 1996 e garantia um financiamento específico para o Ensino Fundamental.

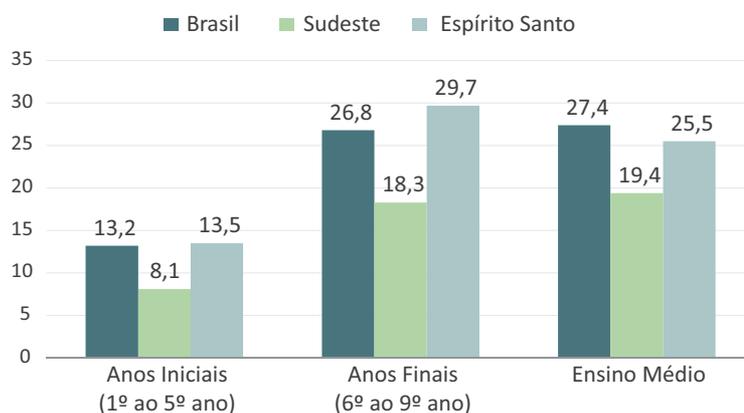
Figura 1 - **Proporção de adolescente/jovens, de 10 a 24 anos, que freqüentam a escola - Espírito Santo - IV trimestre 2015**



Fonte: PNAD-C 2015/IBGE. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Esses dados indicam que no IV trimestre de 2015 no estado cerca de 1,2% (3.617) de adolescentes com idade entre 10 e 14 anos não frequentavam a escola e 14,4% (28.039) dos jovens de 15 a 17 anos estavam na mesma situação. Essas informações revelam um cenário preocupante na medida em que a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 prevê a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens de quatro a dezessete anos, como já dito. Além disso, a meta 03 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a universalização do atendimento escolar de toda população de 15 a 17 anos até o ano de 2016. O Plano propõe também elevar até o final de sua vigência (2024) a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

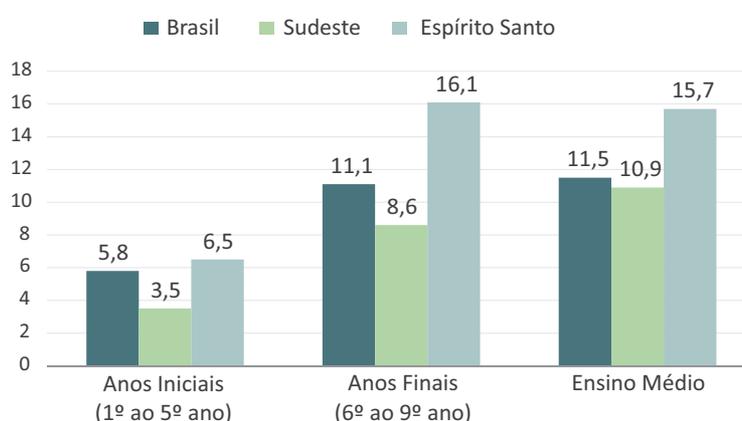
Figura 2 - **Taxa de Distorção Idade Série, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2015**



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A figura 2 aponta a taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Brasil, na Região Sudeste e no Espírito Santo. Observa-se que no ES o percentual de alunos que frequentam o ensino fundamental em idade inadequada⁵ para essa etapa de ensino (anos iniciais: 13,5%; anos finais: 29,7%) é superior ao Sudeste e Brasil. No ensino médio, a taxa de distorção idade-série chega a 27,4% no Brasil, 19,4% na região Sudeste e 25,5% no estado capixaba. Esses dados sinalizam que nos anos finais do ensino fundamental de cada 100 alunos, aproximadamente 30 estavam em atraso escolar de dois anos ou mais no Espírito Santo.

Figura 3 - Taxa de reprovação, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2015



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A figura 3 informa que a taxa de reprovação nas etapas de ensino fundamental e ensino médio no ES é superior ao Brasil e Sudeste. Nos anos iniciais do ensino fundamental o percentual de reprovação no estado chega a 6,5% (18.912), nos anos finais é de 16,1% (35.305) e no ensino médio a taxa de reprovação na região chega a 15,7% (20.683).

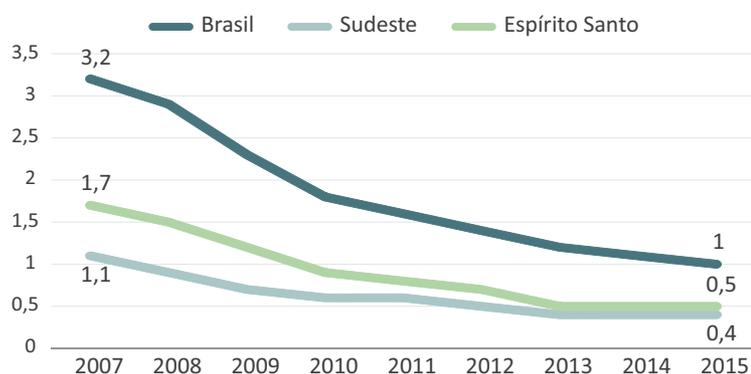
Como já sinalizado, o acesso à educação básica não tem sido um dos maiores problemas que incidem sobre a educação no país na contemporaneidade. Garantir a permanência dos alunos na instituição escolar têm sido um dos desafios das políticas educacionais atuais. Além disso, a qualidade do ensino é outro ponto que não pode ser negligenciado. Nessa direção, o estudo realizado pelo Instituto Jones dos Santos Neves indica que:

⁵ A Lei 11.274 de 2006 amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração com a matrícula de crianças com seis anos de idade completos ou a completar até a data-limite de 31 de março. A idade considerada adequada para frequentar esta etapa da educação básica é dos 6 aos 14 anos.

Não obstante a ampliação do acesso à escola é importante ressaltar que a permanência do aluno na escola é tão ou mais importante. Ou seja, existe um desafio ainda maior que o acesso que é a qualidade do ensino. É a qualidade do ensino que vai ajudar a assegurar a permanência do aluno na escola e, além disso, garantir a sua progressão às séries seguintes e na idade correta (IJSN, 2015, p. 59).

As figuras a seguir indicam a situação de abandono escolar nas duas últimas etapas da educação básica no período compreendido entre 2007 e 2015 no Brasil, Sudeste e Espírito Santo.

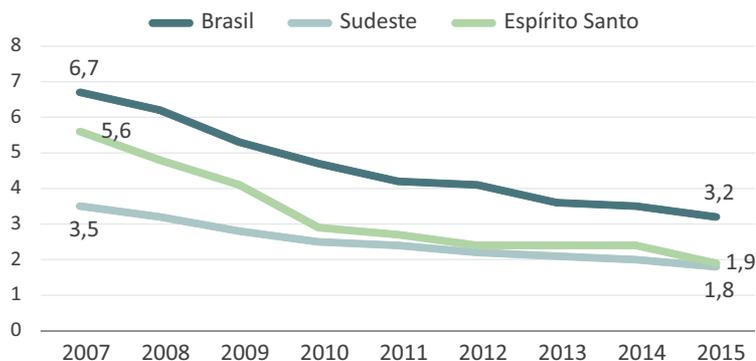
Figura 4 - Taxa de abandono, anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental - Brasil, Sudeste e Espírito Santo - 2007 a 2015



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Em relação à taxa de abandono nos anos iniciais (1ª ao 5ª ano) do ensino fundamental, nota-se uma tendência decrescente entre os anos de 2007 e 2015 no Brasil, na região Sudeste e no Espírito Santo. No ES, em 2015, a taxa de abandono na etapa mencionada era de 0,5% (1.341 alunos), enquanto na região Sudeste e no Brasil era de 0,4% e 1,0%, respectivamente.

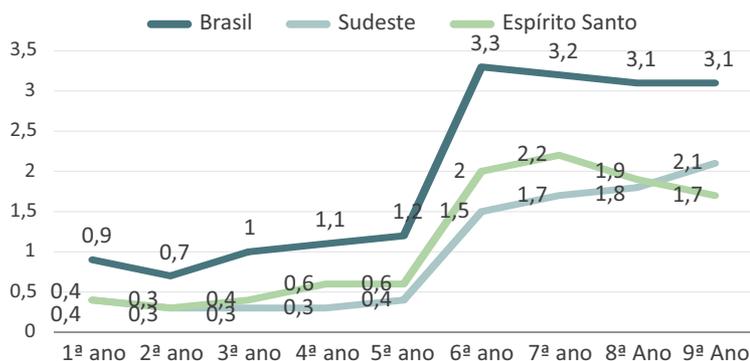
figura 5 - Taxa de abandono, anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Fundamental - Brasil, Sudeste e Espírito Santo - 2007 a 2015



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

No que diz respeito à taxa de abandono nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, observa-se uma tendência decrescente entre os anos de 2007 e 2015 no Brasil, na Região Sudeste e no Espírito Santo. No ES, em 2015, a taxa de abandono nos anos finais do ensino fundamental era de 1,9% (4.320 alunos), enquanto no Brasil e Sudeste era de 3,2% e 1,8%, respectivamente. O gráfico indica que a taxa de abandono no Brasil no ano de 2015 era superior às outras regiões analisadas.

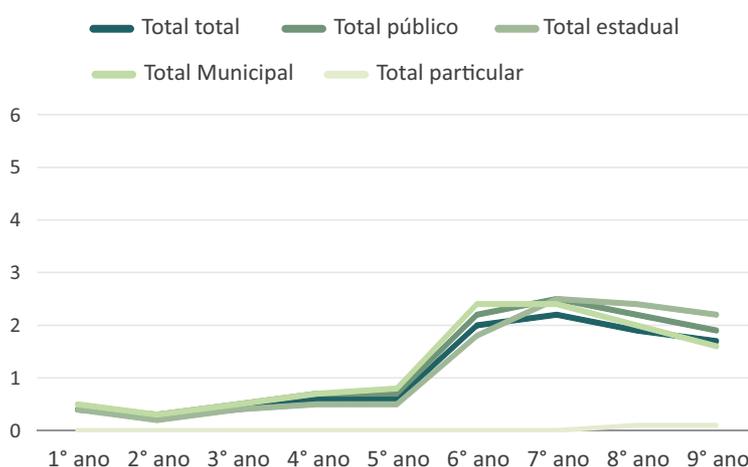
Figura 6 - Taxa de abandono, Ensino Fundamental por ano - Brasil, Sudeste e Espírito Santo - 2015



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A figura 6 aponta que a taxa de abandono é baixa até o 5º ano no Brasil, no Sudeste e no Espírito Santo, não chegando a 1% nessas duas últimas regiões. A partir do 6º ano o percentual de abandono aumenta de forma significativa em relação aos outros anos escolares nas três regiões analisadas. No Espírito Santo, em 2015, o ano do ensino fundamental que apresentou a taxa de abandono mais elevada foi o 7º ano (2,2%). Esse percentual indica um abandono de 1.232 alunos nesse ano escolar.

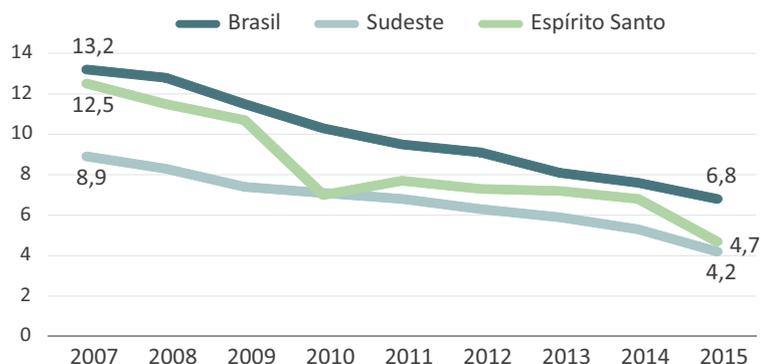
Figura 7 - Taxa de abandono, Ensino Fundamental, por ano, Dependência Administrativa - Espírito Santo - 2015



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A figura 7 analisa o abandono em todos os anos escolares do ensino fundamental, no Espírito Santo, em 2015, de acordo com a dependência administrativa e Rede de ensino. Observa-se que a taxa de abandono na Rede privada de ensino é nula do 1º ao 7º ano, sendo que nos últimos anos do ensino fundamental chega a 0,1% apenas. O gráfico mostra que no 6º ano a taxa de abandono aumenta de forma expressiva na Rede pública de ensino e nas dependências administrativas em âmbito estadual e municipal.

Figura 8 - Taxa de abandono, Ensino Médio - Brasil, Sudeste e Espírito Santo - 2007 a 2015



Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A figura 8 aponta que a taxa de abandono no ensino médio apresenta uma tendência decrescente no período de 2007 a 2015 no Brasil, na Região Sudeste e no Espírito Santo. Em que pese essa constatação, o número de indivíduos que deixam de frequentar essa etapa de ensino ainda é bastante elevado. No Espírito Santo, em 2015, a taxa de abandono na última etapa da educação básica era de 4,7% (6.244 estudantes). No Brasil e no Sudeste a taxa de abandono no ensino médio era de 6,8% e 4,2%, respectivamente.

Tabela 1 - Taxa de abandono, Ensino Médio, por série - Brasil, Sudeste e Espírito Santo - 2015

	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	8,8	6,3	4,6
Sudeste	5,2	3,9	2,7
Espírito Santo	6,5	4,3	2,4

Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Em 2015, a taxa de abandono no ensino médio apresentou uma tendência decrescente da 1ª a 3ª série no Espírito Santo, sendo que a 1ª série apresenta o maior índice de abandono nessa etapa com um percentual de 6,5 % (3.753 alunos). No Brasil e no Sudeste, nota-se que o percentual da taxa de abandono diminui da 1ª a 3ª série.

Tabela 2 - Taxa de abandono, Ensino Médio, por ano, Dependência Administrativa - Espírito Santo - 2015

Dependência administrativa	1º série	2º série	3º série
Total total	6,5	4,3	2,4
Total público	7,2	4,9	2,9
Total federal	1,5	1,7	1,7
Total estadual	7,5	5,2	3
Total municipal	3,8	5,6	0
Total particular	0,3	0,4	0

Fonte: Censo Escolar 2015/INEP. Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A tabela 2 apresenta um panorama geral do abandono em todas as séries escolares do ensino médio, no Espírito Santo em 2015, de acordo com a dependência administrativa e Rede de ensino. Na Rede privada de ensino a taxa de abandono é baixa, não chegando a 0,5% nas três primeiras séries do ensino médio. Nota-se que o abandono escolar nas escolas administradas pela instância federal é menor que a das instituições regidas pela esfera estadual e municipal. A figura aponta que na Rede pública de ensino e nas escolas administradas pela esfera estadual a taxa de abandono na última etapa da educação básica é maior na 1º série. Na instância municipal o abandono é mais expressivo na 2º série (5,6%) e em âmbito federal o abandono é mais significativo na 2º série (1,7%) e 3º série (1,7%).

O Brasil e o Espírito Santo engendraram avanços significativos na área educacional nos últimos anos. No entanto, considerando a configuração histórica, social, política e econômica do país, a política educacional voltada para a população em sua totalidade ainda está em processo de efetivação. Historicamente, a educação não foi priorizada pelo Estado enquanto uma política pública fundamental para o desenvolvimento social do país.

Foto Carlos Eugênio Alves



Esta seção ocupa-se em discutir e analisar parte dos dados empíricos que surgiram no processo da pesquisa do Censo dos Jovens Fora da Escola. Com o intuito de facilitar a descrição e análise do material, ela está dividida em um tópico inicial que busca debater sobre os aspectos conceituais do abandono escolar e cinco subtópicos: perfil dos jovens; configuração familiar; capital cultural; escolarização e motivos para o abandono escolar.

4.1 Aspectos conceituais

O abandono escolar é um fenômeno social que tem sido recorrentemente discutido pelos órgãos governamentais e pelo meio acadêmico. Todavia, os resultados acerca da temática apresentam-se de forma ínfima diante da dimensão do problema. Em que pese às singularidades de cada nação, o abandono escolar é um problema que afeta países pobres e ricos, em maior ou menor escala. Os estudos sobre a temática sinalizam que não existe um consenso acerca do conceito de abandono escolar. No entanto, a literatura aponta três principais abordagens sobre o termo. A perspectiva “Psicossocial” busca analisar cada caso de abandono de forma particular com o intuito de conhecer as suas causas e suas conse-

quências. Essa abordagem avalia o problema discutido enquanto uma conduta do indivíduo de tal modo que diversas instituições e pessoas (família, escola, amigos, etc) influenciam na decisão (CARNEIRO, 1997).

A perspectiva sistêmica analisa o abandono escolar como um conjunto de saídas antecipadas da escola. Nesse caso, o abandono é determinado a partir de duas correntes. A primeira diz respeito aos alunos que, embora tenham concluído o ano escolar letivo, não têm interesse em dar continuidade aos estudos. A segunda corrente abarca os alunos que mesmo não tendo terminado de forma satisfatória o ano letivo, não continuam os estudos.

Por fim, a última abordagem destacada por Carneiro (1997) diz respeito ao abandono não concretizado, ou seja, uma situação de potencial abandono. Nesse caso inserem-se todos os alunos que já começaram a demonstrar desinteresse pela escola e que aguardam apenas uma oportunidade para deixar de frequentá-la: “[...] Muitos jovens continuam nas aulas, mesmo quando mentalmente já se consideram praticamente fora” (CARNEIRO, 1997, p. 29).

Não obstante às várias abordagens teóricas acerca do termo abandono escolar, Benavente et. al., (1994 apud VASCONCELOS, 2013) sinaliza alguns pontos comuns desse fenômeno social: que o abandono escolar deriva do prolongamento da escolaridade; o abandono nasce de acontecimentos que ocorrem desde cedo na trajetória escolar do aluno, tais como repetências, desinteresses e outras dificuldades; o abandono escolar gera graves consequências pessoais, sociais e econômicas.

Cabe salientar que o abandono escolar não se caracteriza como um ato repentino, porém é fruto de um processo longo de desengajamento do aluno. Logo, os indícios da evasão escolar costumam ocorrer muito antes do fato em si: faltas, repetências, desânimo, não realização de tarefas, etc. Esses sinais contribuem para identificação dos estudantes com alto risco de abandono de tal modo que estratégias possam ser adotadas para amenizar esse problema (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

A temática abordada nesse texto não pode ser compreendida como um problema individual, mas de ordem social: “(...) torna-se imperativo mencionar que só uma abordagem multifatorial, multidimensional e sistêmica pode ajudar a explicar o fenômeno do abandono escolar, e nas quais devem ter-se em conta as realidades em interação: sociedade, jovem e escola” (SANTOS, 2010).

Pesquisas apontam que são muitos os fatores relacionados ao abandono escolar que podem ser intrínsecos ou extrínsecos à escola. Em revisão de artigos publicados nos EUA que abordam sobre a temática, Rumberger e Lim (2008 apud SOARES et.

al., 2015) dimensionaram os aspectos que advertem se o aluno abandona ou consegue concluir o ensino médio em dois grupos: aqueles associados às características individuais dos alunos e os relacionados às dimensões institucionais de suas famílias, escolas e comunidades.

Os aspectos individuais apontados pelos autores são: o desempenho educacional (desempenho acadêmico e mobilidade no ensino fundamental, desempenho acadêmico ao longo do ensino médio e retenção no ensino fundamental); o comportamento e atitudes do aluno (como o envolvimento acadêmico nas atividades escolares e sociais, o absenteísmo e as expectativas educacionais); as características demográficas (cor/raça, gênero) e as experiências prévias (cursar a pré-escola, por exemplo).

Dentre as características institucionais, a revisão indica três aspectos familiares: a estrutura (se é tradicional ou monoparental, por exemplo) e mudanças nessa estrutura familiar ao longo do processo escolar (separação dos pais, por exemplo); a renda e outros recursos familiares e o capital social (como expectativas educacionais e acompanhamento da vida escolar dos filhos). Além disso, pontua-se quatro dimensões escolares: a composição dos estudantes da escola; os recursos escolares; as políticas e práticas da escola e outros aspectos estruturais. Por fim, os estudiosos indicam que o nível de pobreza ou riqueza da comunidade no qual está inserido exerce um papel importante na trajetória escolar dos alunos.

Entre os fatores externos que interferem no abandono escolar, podem-se incluir: a necessidade de entrada no mercado de trabalho; as desigualdades sociais; a gravidez; a necessidade de cuidar dos familiares; a falta de interesse pela escola (ARROYO, 1993; BOURDIEU, 1998). No que diz respeito aos aspectos internos à escola tem-se: a diferença de linguagem dos atores escolares, o programa pedagógico da instituição, as características da direção, reprovação, dentre outros.

Com o objetivo de investigar acerca dos fatores que fazem com que uma parcela expressiva dos adolescentes e jovens brasileiros não conclua o ensino médio, o Instituto Unibanco orientou uma série de estudos sobre a temática do abandono escolar nessa etapa de ensino. A pesquisa intitulada Avaliação do impacto dos fatores escolares sobre o abandono no ensino médio buscou avaliar o impacto de determinados insumos escolares (relacionados à qualidade) sobre o abandono escolar. O estudo utilizou dados do Censo Escolar, SAEB e ENEM.

Uma das conclusões desse trabalho é que as escolas e municípios com melhores insumos educacionais (laboratório de ciências, laboratório de informática, computadores, aparelho de Vídeo/DVD, quadra esportiva, turmas menores e maior jorna-

da escolar) tendem a possuir menores taxas de abandono. É importante frisar que essa premissa não significa, necessariamente, que beneficiar a escola com tais insumos reduz o abandono escolar. Mas, pode ser que haja correlação entre esses indicadores e não causalidade (UNIBANCO, 2010, p.24-25).

Um dos problemas destacados pelo estudo para identificar a causalidade entre insumos e processos escolares para o abandono concerne ao fato da pesquisa não dispor de informações sobre todos os insumos e processos escolares importantes. Além disso, esses indicadores são correlacionados entre si. Noutras palavras:

Isso faz com que o impacto de um insumo ou processo relevante, mas não incluído na análise, seja capturado pelas variáveis a ele correlacionadas e incluídas no estudo. Por exemplo, na pesquisa 3, observou-se que escolas com sinais de depreciação possuem maiores taxas de abandono. Isso não significa, necessariamente, que um programa de reformas dos prédios escolares contribua para redução do abandono escolar. É possível que essa variável esteja capturando o impacto de outra variável importante, mas não incluída no estudo: disponibilidade de recursos financeiros, capacidade de gestão do diretor ou mesmo características não observáveis dos alunos da escola (UNIBANCO, 2010, p.25).

Em relação ao tamanho das turmas (razão aluno-turma ou razão aluno-professor de ensino médio) a pesquisa identificou que quanto maior o tamanho da turma maior a taxa de abandono. Sobre a jornada escolar, os resultados da pesquisa não foram tão explícitos. Esses resultados informam que os aspectos intraescolares e pedagógicos não podem ser negligenciados quando o assunto é abandono escolar.

A violência nas escolas é um problema que também pode impactar no abandono escolar, sobretudo em locais onde o tráfico de drogas se faz presente. Castelar: (2012, p.3) sinaliza que: “Certamente um ambiente mais violento inibe os alunos a se deslocarem para frequentar a escola, seja esta violência no ambiente externo, ou mesmo a violência presente no próprio meio escolar”. Sobre essa questão, o referido autor (apud CAMPELLO, 2001) pontua que estudos da UNESCO, desde o ano de 1997, indicam que cerca de dois mil jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos morreram vítimas de violência nas instituições escolares e que, de cinco mil jovens, 60% relataram já ter sofrido agressão na escola.

O estudo “Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação” (TEIXEIRA, 2011), que fez uso de modelos matemáticos baseados em dados estatísticos oficiais, apontou que a criminalidade aumentou em 51% em todos os estados devido à evasão escolar. Em entrevista à agência USP, o pesquisador destaca: “O modelo apenas associou e assinalou a proporção direta de crescimento entre abandono ou evasão Escolar e taxas de homicídio. Quando a evasão

umenta, o número de homicídios também cresce”. Sobre a relação entre violência escolar e rendimento do aluno, Teixeira (2011) sinaliza: “Um Aluno do mesmo sexo, mesma cor e nível socioeconômico similar pode apresentar um rendimento Escolar menor caso estude em uma escola com mais violência”.

4.1.1 Perfil dos Jovens

Esta subseção apresenta um panorama geral das características pessoais dos sujeitos pesquisados no Censo dos Jovens Fora da Escola.

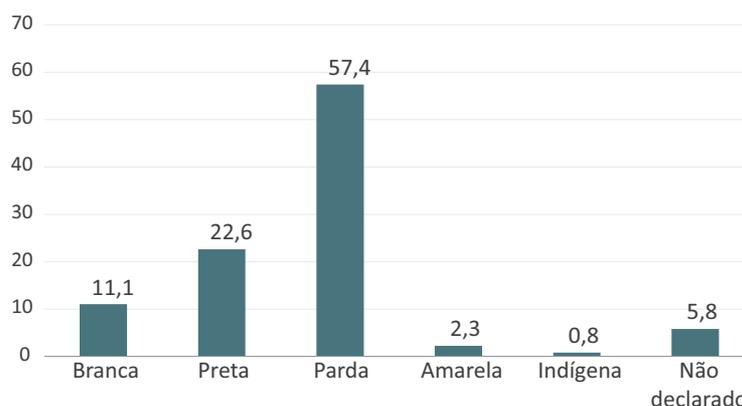
Tabela 3 - Idade dos Jovens (%)

Faixa etária	Números absolutos	%
09 a 14 anos	268	4,3
15 a 17 anos	1.318	21,4
18 a 24 anos	4.287	69,5
25 a 29 anos	284	4,6
30 anos ou mais	11	0,2
Total	6.168	100

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A tabela 3 apresenta a idade dos jovens participantes da pesquisa. Observa-se que 4,3% têm entre 09 e 14 anos; 21,4% possuem entre 15 e 17 anos; 69,5% têm entre 18 e 24 anos; 4,6% possuem entre 25 e 29 anos e 0,2% têm 30 anos ou mais.

Figura 9 - Cor ou Raça (%)

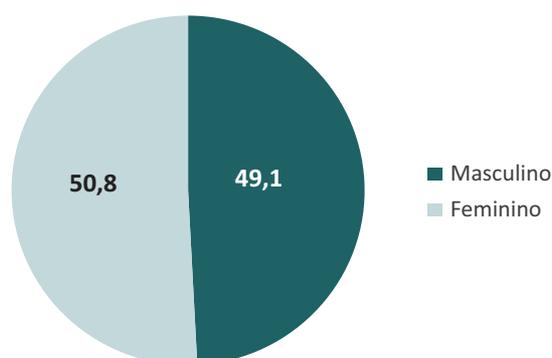


Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Do total de jovens participantes da pesquisa, 57,4% (3.562) declaram-se pardos; 22,6% (1.405) afirmam que são pretos e 11,1% (686) são brancos. Os negros (soma de pardos e pretos) representam 80% (4.967) da população entrevistada.

De acordo com a UNICEF (apud DAYRELL, 2016) a discriminação racial é um dos entraves que os jovens enfrentam para ter garantido seu direito à educação. Dentre o total de indivíduos excluídos da escola a maioria é negra e parda, de tal modo que a média de anos de estudos da população negra é de 6,7 anos enquanto da população branca é 8,4 anos. Isso aponta que as taxas de repetência e abandono escolar entre os jovens negros são mais elevadas que entre os brancos. Em consonância com essa perspectiva, o material coletado indica que a maioria dos jovens entrevistados (80%) são negros.

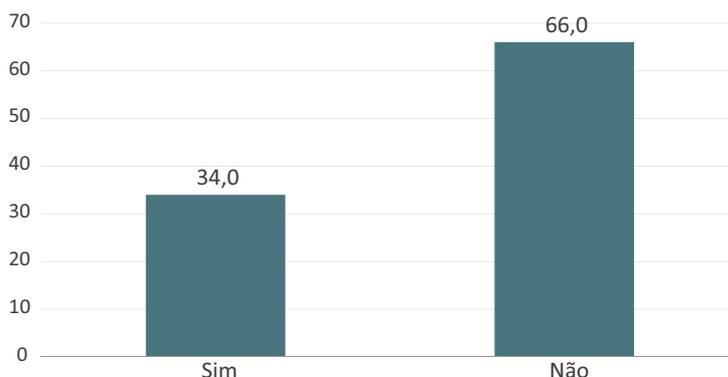
Figura 10 - Sexo dos Entrevistados (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Dentre a população pesquisada 49,1% são do sexo masculino e 50,8% do sexo feminino, conforme ilustra a figura 10.

Figura 11 - Trabalhou na última semana (%)



Fonte: Pesquisa com Jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016
Elaboração: IJSN- Coordenação de Estudos Sociais (CES)

Do total de jovens pesquisados, 66,0% (4.095) não tinham trabalhado na semana que antecedeu a entrevista enquanto 34,0% (2.109) trabalharam na última semana antes da realização da entrevista.

A tabela a seguir aponta a taxa de desocupação do segmento juvenil no Brasil, na região Sudeste, no Espírito Santo e dos jovens de 15 a 29 anos participantes dessa pesquisa. A taxa de desocupação representa o percentual de pessoas desocupadas em relação às pessoas na força de trabalho. Observa-se que o percentual referente à taxa dos jovens entrevistados nesse estudo é muito superior à do Brasil, Sudeste e Espírito Santo.

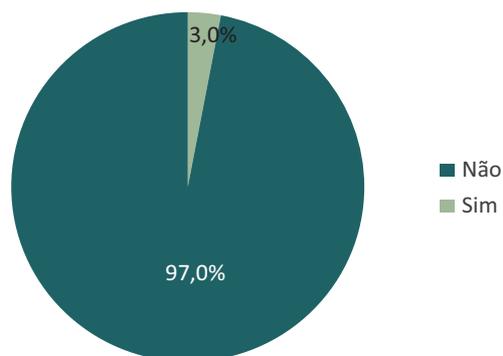
Tabela 4 - Taxa de Desocupação dos Jovens - Brasil, Sudeste e Espírito Santo, Censo dos Jovens Fora da Escola - 2016

	Jovens desocupados ⁶	Taxa de desocupação (%)
Brasil	4.361.338	15,4
Sudeste	2.005.721	16,6
Espírito Santo	88.478	16,5
Censo dos jovens	1.777	46,4

Fonte: PNAD contínua/IBGE (1º trimestre e Pesquisa com jovens nos bairros da Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CSE).

⁶ A população desocupada é aquela que não estava trabalhando na semana de referência da pesquisa, no entanto estavam à procura de trabalho.

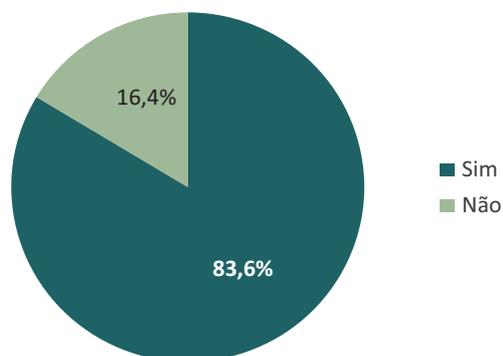
Figura 12 - Atualmente frequenta curso de qualificação profissional? (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Entre os sujeitos participantes deste estudo, apenas 3,0% (187) frequentavam algum curso de qualificação profissional no período que foram feitas as entrevistas. Logo, a maioria (97,0%) não frequentava nenhum curso de qualificação. Todavia, 83,6% (5.177) dos jovens têm interesse em frequentar algum curso de qualificação profissional, como indica a figura 13.

Figura 13 - Gostaria de frequentar algum curso de qualificação profissional? (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Cabe mencionar outras dimensões consideradas importantes relacionados à vida dos jovens. Um desses aspectos é que a maioria dos sujeitos participantes dessa pesquisa (58,7%) afirmam que não gostariam de mudar do bairro onde vive. Essa informação revela um sentimento de pertencimento e comunidade que deve ser potencializado.

As questões relacionadas à autoestima apontam que a maioria dos jovens entrevistados não possuem a autoestima elevada. Tal premissa pode ser verificada a partir das seguintes constatações: 21,4% estão inclinados a acharem que são fracassados; 51,1% não se dão o devido valor; 32,7% se sentem inúteis; 40,6% não sentem satisfação com as coisas que realizou; 35,4% acham que às vezes não servem para nada.

4.1.2 Configuração Familiar

Os contextos socioeconômico e cultural das famílias dos alunos são apontados por estudiosos como fatores que interferem no abandono escolar dos mesmos. Embora muitas pesquisas corroborem com essa perspectiva, antes de prosseguir a discussão é necessário fazer algumas ressalvas. As análises feitas acerca do contexto familiar dos jovens fora da escola devem tomar o devido cuidado para não responsabilizar ou culpabilizar a família, principalmente os pais, pela situação escolar dos alunos. É sabido que a família impacta na escolarização dos alunos, no entanto, as trajetórias escolares dos alunos não se restringem ao contexto familiar que eles vivem. Essa visão nega as dimensões políticas, econômicas e culturais que perpassam a vida dos sujeitos. Ademais a própria configuração familiar relaciona-se com estas dimensões sendo impactadas por elas.

De acordo com Brandão (1983), a família é o elemento mais determinante do fracasso escolar da criança, seja por não acompanhar as atividades escolares dos filhos ou pelas condições de vida das famílias que impactam de forma negativa a trajetória escolar das crianças. O autor mostra, também, que existe uma relação positiva entre o nível de escolaridade da mãe e a permanência dos estudantes na instituição escolar.

Nessa direção, Dayrell (2016) traz como hipótese de seu trabalho que a situação socioeconômica e cultural das famílias dos alunos é um dos fatores que impactam na exclusão escolar. Dentre os jovens participantes da pesquisa feita pelo autor, a maioria vive em famílias com baixa renda. Sendo assim, 67,1% deles afirmam estar em famílias cuja renda média chega a até dois salários mínimos. Por outro lado, somente 2,3% dos jovens entrevistados afirma que vivem em famílias que possuem renda acima de nove salários mínimos.

Aliado a esse contexto, o referido autor sinaliza que a escolaridade dos pais pode interferir nas trajetórias escolares dos jovens. A maioria dos pais dos entrevistados não possui ensino médio completo (71,4% das mães e 62,8% dos pais). Além disso, 8,5% afirmam não saber a escolaridade do pai ou padrasto, enquanto ape-

nas 2,1% não sabiam a escolaridade da mãe. Nessa direção, Carrano (2015) também identifica que existe correlações entre os níveis de escolaridade dos pais com a escolaridade dos filhos devido aos suportes materiais e financeiros necessários para a formação dos mesmos.

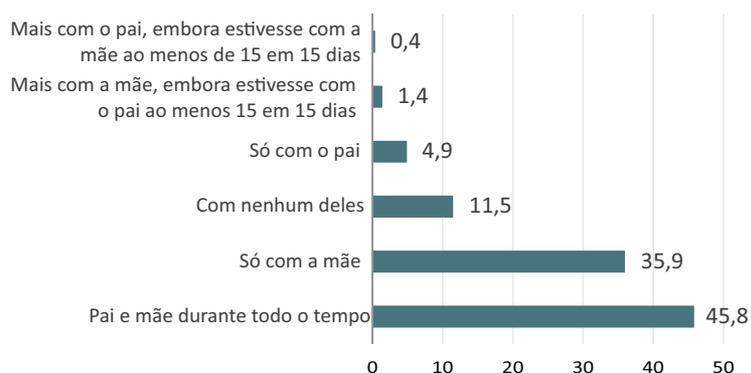
No que diz respeito às condições econômicas das famílias, não podemos negligenciar a relação entre baixa renda e a má alimentação das crianças/jovens. A má alimentação é um fator que impacta de forma negativa no desempenho escolar dos alunos.

Barbosa (2009 apud CARRANO, 2015, p. 1446) contribui para o debate ao destacar que estudos no campo da psicologia constituíram instrumentos capazes de medir o clima familiar de forma a avaliar o impacto de diferentes tipos de autoridade paterna, da perspectiva familiar a respeito da prioridade do senso de dever ou do sentido de realização pessoal sobre o desempenho escolar. Desse modo, a análise sobre o impacto da influência dos pais nas trajetórias escolares dos filhos não deve considerar apenas a dimensão material e econômica. Os estudos necessitam combinar as dimensões do material-objetivo e do simbólico-cultural, embora a renda seja um fator fundamental na composição cultural da família.

Segundo o Plano de Prevenção do Abandono Escolar (2004) a qualidade do apoio familiar impacta a trajetória escolar das crianças e dos jovens, de modo que as atitudes dos pais como manifestações de interesse/desinteresse pelo trabalho escolar do seu filho, participação nas atividades escolares, uma boa relação com a escola e com os professores influenciam o processo de escolarização dos alunos.

As figuras a seguir (14 a 19) revelam um panorama geral das características das famílias dos sujeitos entrevistados.

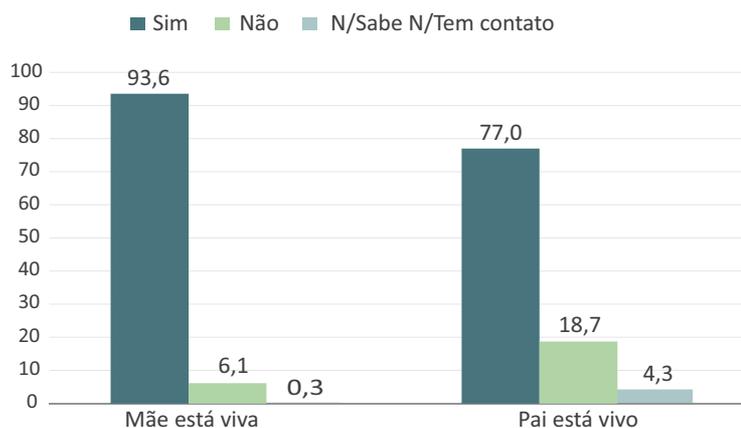
Figura 14 - Com quem viveu até os 10 anos de idade (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEAE/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Dentre a população pesquisada, 45,8% (2.843) viveram com o pai e a mãe até os 10 anos de idade, enquanto 35,9% (2.230) viveram com a mãe e 4,9% (306) apenas com o pai até os 10 anos. Em contrapartida, 11,5% (713) não viveram com nenhum deles.

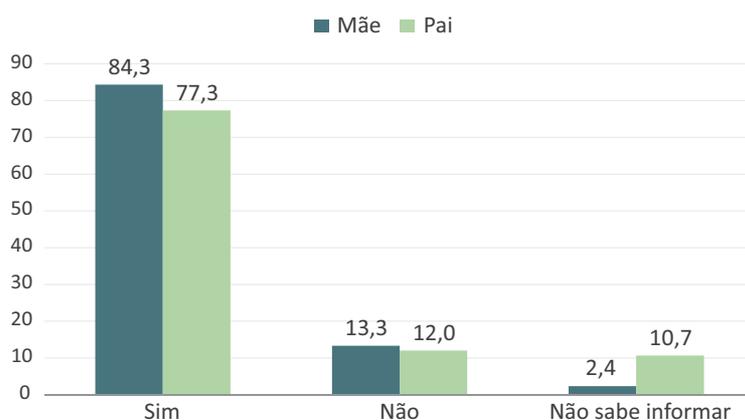
Figura 15 - Pai e mãe estão vivos (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

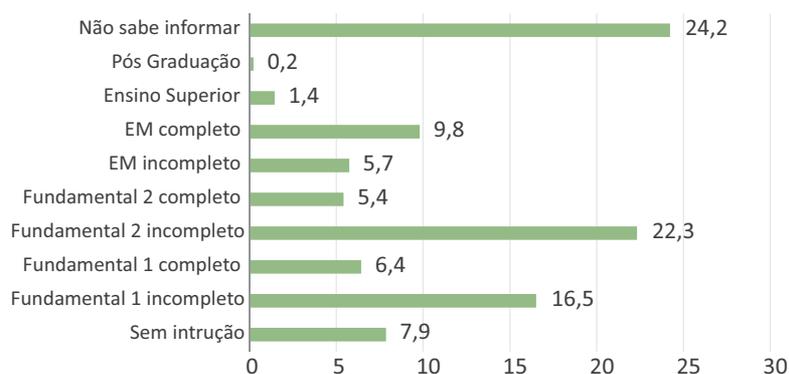
Entre os entrevistados, 93,6% (5.805) afirmaram que a mãe está viva, por outro lado, os que possuem pais vivos representam 77,0% (4.778). Nesse cenário, 18,7% (1.161) dos jovens não têm o pai vivo e 4,6% (266) não conheceram seu pai.

Figura 16 - Mãe/pai sabem ler e escrever (%)



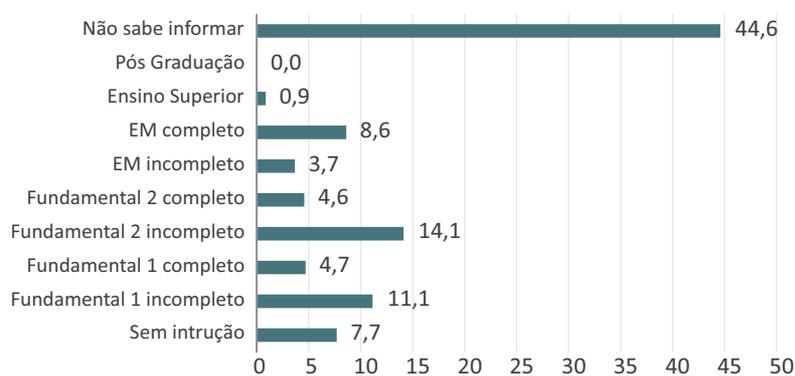
Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEAE/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Figura 17 - Escolaridade da mãe (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Figura 18 - Escolaridade do pai (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

As figuras acima sinalizam aspectos referentes à escolarização dos pais dos sujeitos entrevistados. A figura 16 aponta que: 84,3% (5.210) das mães sabem ler e escrever e 77,3% (4.588) dos pais sabem ler e escrever. É importante destacar que 10,7% (633) não souberam informar acerca da escolaridade dos pais, uma vez que existe um percentual significativo de jovens que não conheceram ou não moram com seus pais.

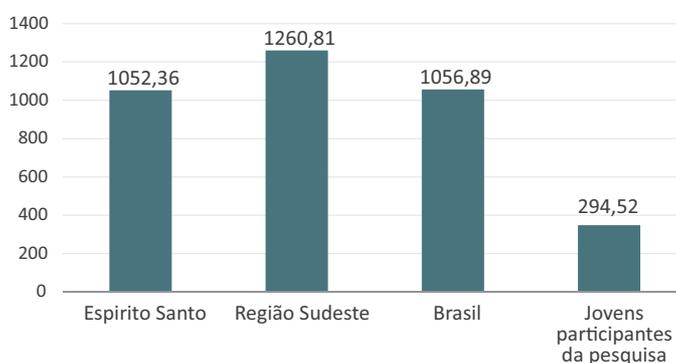
No que diz respeito à escolaridade das mães, a figura 17 informa que um número expressivo de jovens (24,2%) não soube responder essa informação. A soma das mães com fundamental 1 incompleto, fundamental 2 incompleto e fundamental 1 completo chega a 45,2%. Isso significa que a maioria das mães não concluíram o ensino fundamental, enquanto apenas 9,8% (607) finalizaram o ensino médio e 7,9% (486) não tinham instrução.

A figura 18 aponta que uma quantidade significativa dos jovens (44,6%) também não soube responder qual o nível de escolaridade dos pais. A soma dos pais com fundamental 1 incompleto, fundamental 2 incompleto e fundamental 1 completo chega a 29,9%. Esse dado indica que a maioria dos pais não concluíram o ensino fundamental, por outro lado, apenas 8,6% deles finalizaram o ensino médio.

Essas informações revelam que a maioria dos pais dos jovens entrevistados possuem uma baixa escolaridade, não chegando sequer a concluírem o ensino fundamental. Essa constatação vai ao encontro de alguns estudos sobre jovens fora da escola, conforme discutido no início dessa seção.

A figura 19 informa a renda média domiciliar per Capita do Espírito Santo, Sudeste, Brasil e dos jovens participantes da pesquisa. Os dados indicam que o rendimento familiar domiciliar per capita dos sujeitos entrevistados corresponde a R\$ 294,52. Esta renda é muito inferior ao rendimento do ES, Sudeste e Brasil no ano de 2015.

Figura 19 - Renda média domiciliar *per capita* - Espírito Santo, Região Sudeste e Brasil, Censo de Jovens fora da escola - 2015



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Em linhas gerais, a figura acima ilustra que a maioria dos sujeitos participantes desse estudo vive em famílias de baixa renda. Como já discutido nessa seção, o cenário de debilidade econômica da família dos jovens tende a incidir de forma negativa no percurso escolar dos mesmos.

Andrews e Vries (2012 apud CARRANO, 2015) estudaram 5.500 municípios brasileiros e sinalizaram que a pobreza foi a variável explicativa para a distorção idade-série e evasão escolar. No entanto, a ideia de que a pobreza somente pode ser superada através do investimento em educação escolar deve ser relativizada pelas constatações de que não é possível melhorar a educação sem a superação da pobreza (Andrews; Vries 2012 apud CARRANO, 2015). Diante desse cenário é possível afirmar que o contexto de debilidade econômica tende a incidir negativamente no percurso escolar dos jovens pobres.

As políticas sociais de transferência direta de renda atrelada à obrigatoriedade da matrícula escolar podem contribuir para a diminuição das taxas de abandono e distorção idade série entre crianças e adolescentes de baixa renda. Glewwe e Kassouf (2008 apud CASTELAR, et., al, 2012) avaliaram o impacto do Programa Bolsa Família⁶ sobre o progresso das crianças matriculadas nas escolas públicas de 1^a à 4^a e 5^a à 8^a séries. Para tanto, os autores utilizaram os dados extraídos do Censo Escolar dos anos de 1998 a 2005⁷. Essa investigação apontou que o Bolsa Família aumentou as taxas de matrícula em cerca de 5,5 pontos percentuais da 1^a à 4^a série e cerca de 6,5 pontos percentuais da 5^a à 8^a série. Além disso, o Programa reduziu as taxas de abandono escolar em cerca de 0,5 ponto percentual no caso de crianças da 1^a à 4^a série e cerca de 0,4 ponto percentual no que se refere as crianças da 5^a à 8^a série. E, ainda, aumentou as taxas de aprovação para as crianças de 1^a a 8^a série.

O estudo realizado por Pellegrina (2011) analisou o impacto do Programa Bolsa Família nos alunos de São Paulo e verificou, assim como a pesquisa mencionada anteriormente, uma redução de 20% no abandono escolar e 3% sobre aulas ausentes. Portanto, uma das saídas possíveis para amenizar o problema do abandono escolar entre crianças e adolescentes pobres é o investimento em políticas sociais de transferência direta de renda vinculada com a obrigatoriedade da matrícula escolar. Atualmente, tem-se o Programa do Governo Federal Bolsa Família que cumpre esse papel, conforme já citado

⁶ O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoal de até R\$ 60,00).

⁷ Os autores esclarecem que programas de transferência direta de renda iniciam-se nos anos 1990 com outras denominações e expandem-se a partir de 2002.

4.1.3 Capital Cultural dos Jovens

A discussão a seguir está diretamente atrelada ao debate feito na subseção anterior. Em seus estudos, Bourdieu (1984) afirma que há uma distribuição desigual das probabilidades de sucesso escolar conforme o meio cultural e social em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, o déficit de recursos culturais que constituem o ambiente familiar e social dos alunos irá facilitar uma desvantagem intelectual dos mesmos. Para fundamentar essa discussão, o autor supracitado utiliza a noção de capital cultural:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2003, p. 73).

Essa perspectiva implica numa ruptura com visões comumente difundidas que considera o fracasso escolar como efeito das aptidões naturais dos indivíduos. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

A maioria das características do capital cultural está relacionado ao corpo e pressupõe sua incorporação. Sendo assim, a acumulação do capital cultural demanda uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação, de assimilação e de tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. No estado incorporado o trabalho de aquisição do capital cultural é pessoal, logo, “[...] aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2003, p. 75).

Nessa perspectiva, a aquisição do capital cultural sob forma do estado incorporado relaciona-se com o tempo livre do indivíduo. As diferenças no capital cultural possuído pelas famílias implicam em diferenças: na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição a longo prazo.

“[...] o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 2003, p. 76).

O capital cultural objetivado possui suportes materiais que se definem somente a partir de sua relação com o capital cultural incorporado. Aquele diz respeito a certas propriedades, tais como: escritos, monumentos, pinturas, obras de artes em geral. Os bens culturais, no entanto, são objetos de uma apropriação material, que supõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que supõe o capital cultural. Noutras palavras:

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado [...] é preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizados como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 2003, p. 77-78).

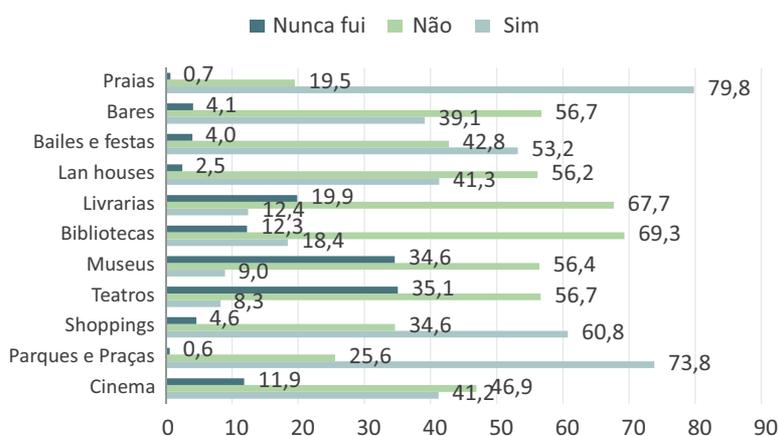
O capital cultural institucionalizado apresenta-se de modo mais evidente sob a forma de diploma. Essa certidão garante ao seu portador um valor convencional e jurídico em relação à cultura: “[...] a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 2003, p. 78).

Cabe salientar que não basta relatar o fato da desigualdade diante da escola, é preciso delinear os mecanismos que impactam na eliminação contínua das crianças pobres. Nesse sentido, cada família transmite a seus filhos, seja de forma direta ou indireta, um capital cultural e um ethos de valores implícitos e interiorizados que colabora para definir suas atitudes diante da escola.

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da 5ª série cresce em função da renda de suas famílias. Paul mostrou que, com diploma igual, a renda não exerceu nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bacheliert, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase que exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual (BOURDIEU, 2003, p. 42).

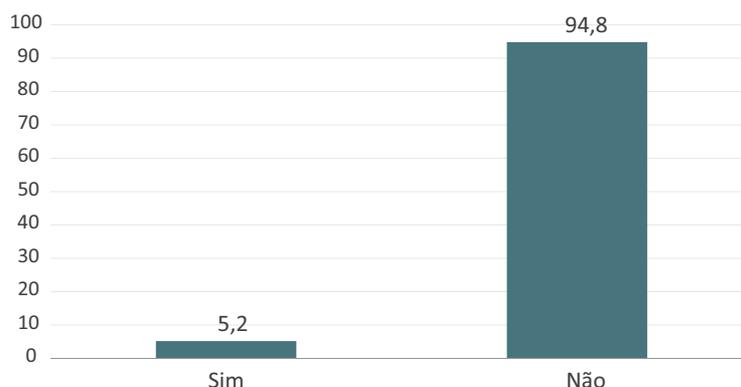
As figuras abaixo informam aspectos gerais referentes ao capital cultural dos sujeitos entrevistados.

Figura 20 - Você costuma freqüentar: (%)



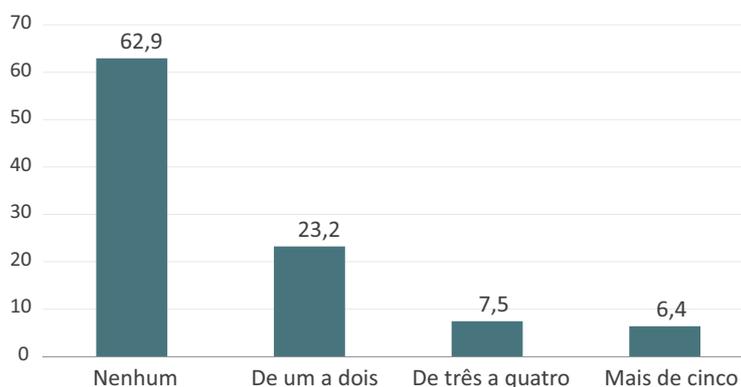
Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Figura 21 - Você participa de atividades culturais? (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Figura 22 - Quantos livros você leu nos últimos 12 meses? (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A figura 20 informa os locais relacionados ao lazer que os sujeitos entrevistados costumam frequentar. Os dados sinalizam que uma quantidade significativa dos jovens costuma frequentar praias (79,8%); parques e praças (73,8%) e bailes e festas (53,2%). Em contrapartida, a maioria da população pesquisada não costuma frequentar livrarias (67,7%); bibliotecas (69,3%); museus (56,4%) e teatros (56,7%). Cabe destacar que 35,1% (2.174) e 34,6% (2.147) dos indivíduos nunca foram ao teatro e museu, respectivamente.

Entre os entrevistados, a maioria (62,9%) não leu nenhum livro nos últimos 12 meses. Por outro lado, 23,2% (1.442), 7,5% (462) e 6,4% (396) deles leram de um a dois, de três a quatro e mais de cinco livros no último ano, respectivamente, conforme enunciado na figura 22. A figura 21 sinaliza que a maioria dos jovens entrevistados (94,8%) não participa de atividades culturais, o que corresponde a 5.882 indivíduos.

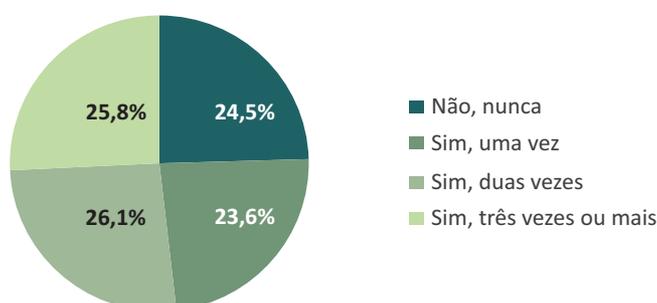
Em linhas gerais, observa-se que os jovens participantes desse estudo apresentam um déficit de capital cultural. Conforme discutido, a carência cultural vinculase com as desigualdades sociais que perpassam a vida dos sujeitos e que, por sua vez, impacta nas desigualdades escolares.

4.1.4 Escolarização

Um resultado bastante recorrente nas pesquisas sobre a temática desse texto é que a distorção idade-série é um dos principais fatores que ocasiona o abandono escolar. Um dos estudos realizados pelo Instituto UNIBANCO verificou que a cada ano de atraso no ingresso do ensino médio (defasagem idade-série) o risco de abandono escolar cresce em 5%. Nessa direção, a pesquisa realizada por Castelar et. al., (2012) sinaliza que quando os municípios possuem uma quantidade consistente de alunos frequentando as aulas na idade adequada, isto é, com pouca distorção idade-série, menor a taxa de abandono.

Em conformidade com essa perspectiva, dentre a população pesquisada nesse estudo a maioria (76%) já reprovou ao menos uma vez. Esse percentual corresponde a 4.673 jovens. Nesse sentido, 23,6% (1.463) dos jovens reprovaram uma vez; 26,1% (1.615) reprovaram duas vezes e 25,8% (1.595) três vezes ou mais. Em contrapartida, 24,0% (1.520) dos sujeitos entrevistados nunca reprovaram, como aponta a figura 23.

Figura 23 - Você já reprovou alguma vez? (%)

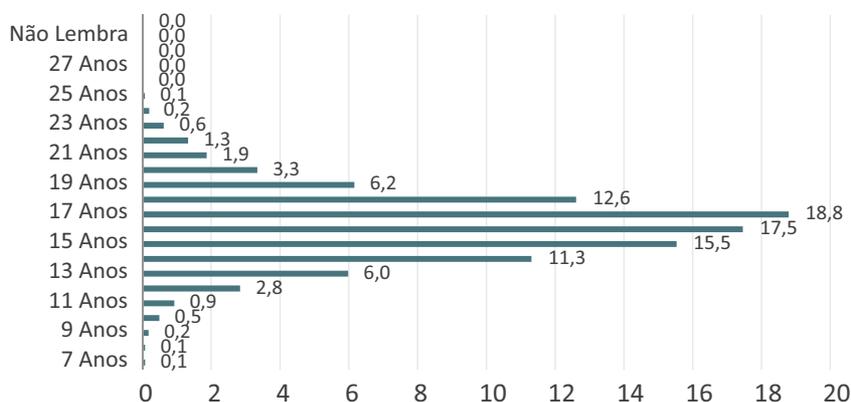


Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A literatura evidencia que existe uma idade crítica em que os alunos deixam de frequentar a escola. A pesquisa de Neri (2009) aponta que no Brasil o percentual de estudantes que frequentam a escola com 13 anos de idade é de 97%. Esse percentual cai para 83%, 74% e 53% aos 16, 17 e 18 anos. Logo, o pico da evasão escolar ocorre entre 14 e 18 anos de idade. Essa faixa etária refere-se à idade adequada para frequentar o ensino médio. No entanto, não podemos negligenciar que a maioria dos alunos evadem a escola depois de sucessivas repetências, o que indica que parcela significativa abandona sem ter concluído o ensino fundamental.

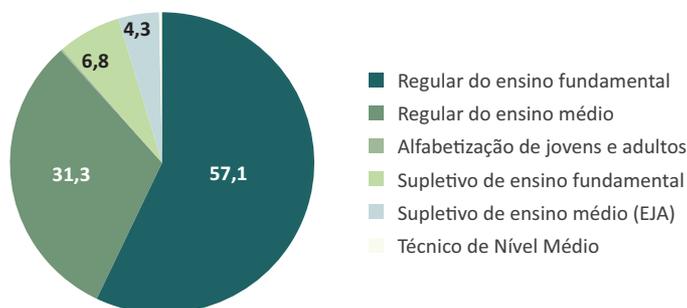
A figura 24 informa que a maioria dos jovens entrevistados (51,78%) deixaram de frequentar a escola na faixa etária entre 15 e 17 anos. Esse percentual representa um total de 3.158 jovens que pararam de estudar na idade mencionada acima. Além disso, 11,3% (690) da população entrevistada deixaram de estudar com 14 anos e 6,0% (365) com 13 anos.

Figura 24 - Idade que parou de estudar



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Figura 25 - Curso mais elevado que freqüentou? (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Dentre os sujeitos participantes do estudo, nota-se que o curso mais elevado que a maioria (57,1%) frequentou foi o regular do ensino fundamental enquanto 31,3% cursaram o ensino médio. Esses percentuais representam 3.532 e 1.940 jovens, respectivamente. As tabelas a seguir apresentam o resultado do cruzamento entre o curso mais elevado que o jovem frequentou e a última série que concluiu com aprovação.

Tabela 5 - Curso mais elevado que frequentou x última série que concluiu com aprovação (%)

Etapa de Ensino	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Ensino Fundamental (regular e supletivo)	1,1	0,9	2,6	9,9	14,6	14,6	14,7	3,9	1,0	63,3

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Tabela 6 - Curso mais elevado que frequentou x última série que concluiu com aprovação (%)

Etapa de Ensino	1º série	2º série	3º série	Total
Ensino Médio (regular e supletivo)	9,9	3,8	0,1	13,8

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

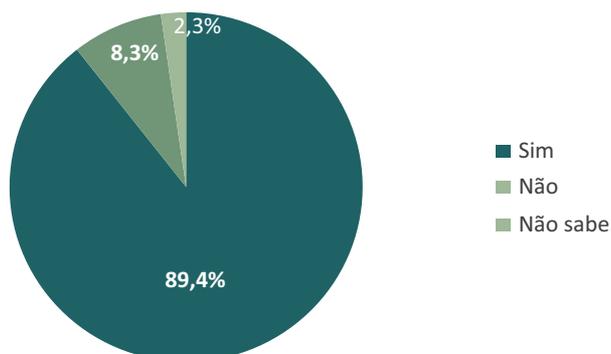
As primeiras colunas das tabelas 5 e 6 indicam o curso mais elevado frequentado pelos entrevistados e as demais colunas sinalizam a última série que eles concluíram com aprovação.

A tabela 5 aponta que, dentre os que abandonaram a escola no ensino fundamental, os últimos anos escolares que a maioria deles concluíram com aprovação foi o 5º, 6º e 7º ano, ou seja, o abandono é mais elevado nesses anos escolares. A tabela 6 aponta que dentre os sujeitos que abandonaram a escola no ensino médio, 9,9% relataram que a última série que concluíram com aprovação foi a 1º série. Os resultados revelam também que 16,9% dos jovens chegaram a frequentar o ensino médio, mas abandonaram na 1º série dessa etapa.

Em linhas gerais, os dados indicam que os anos escolares do ensino fundamental que a maioria dos jovens, participantes desse estudo, abandonaram o estudo foi o 5º, 6º e 7º ano. Dentre os que chegaram a frequentar o ensino médio, a maioria abandonou essa etapa da educação básica na 1º série.

Ainda no que concerne à escolarização, a figura 26 pontua que a maioria dos indivíduos entrevistados (89,4%), que representa em números absolutos 5.547 jovens, pretende voltar a estudar. Esses dados apontam que, mesmo não frequentando a escola, o estudo é valorizado por um número significativo dos sujeitos da pesquisa. Em contrapartida, 8,3% (516) deles não pretendem voltar a estudar.

Figura 26 - Você pretende voltar a estudar? (%)



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Em acordo com os resultados do Censo dos Jovens Fora da Escola, a pesquisa de Carrano (2015) identificou que os jovens que mais abandonam a escola são os que mais mantêm expectativas em prosseguir os estudos. Uma possível interpretação disso, segundo o autor, está em não focar apenas no abandono escolar, mas no sentido que o retorno a escola assume na vida dos jovens.

Enquanto que para alguns o prolongamento da escolaridade não se constitui, necessariamente, em projeto de vida, para vários o retorno à escola é uma meta carregada de significado positivo que alinhava sonhos e reconfigurações de planos de futuro. Investigando os sentidos do retorno à escola na vida de jovens da EJA, Carrano e Costa (2011) salientam que o reingresso se identifica com a aposta de reconfigurar projetos de vida e sonhos adiados por circunstâncias adversas. A retomada da escolarização ganha um novo sentido para aqueles que a estão experimentando pela segunda, terceira ou mais vezes. Assim, pode-se dizer que o retorno se relaciona com os sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização e que estão relacionados a projeções futuras e reformulações de projetos de vida (CARRANO, 2015, p. 1450).

Nesse sentido, o autor supracitado salienta a importância da educação de jovens e adultos (EJA) ser vista não somente como meio do aluno obter certificação. Todavia, deve ser concebida como escola do recomeço que auxilie os jovens na reconstrução de projetos de vida: “O retorno à escolarização parece representar para os jovens da EJA, e em especial para os jovens adultos, um momento singular de retomada dos sentidos da escola, os quais se alimentam de sonhos e projeções futuras” (CARRANO, 2015, p. 1450).

Figura 27 - Por que não quer retornar aos estudos?



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Em relação aos jovens que não têm interesse em retornar os estudos, a maioria (43%) aponta que a falta de interesse ocorre porque eles não gostam de estudar. Além disso, 16,1% e 16,7% responderam que não retornam os estudos porque não têm tempo e devido a outros motivos, respectivamente.

4.1.5 Motivos para o abandono escolar

Pesquisas apontam que o desinteresse é um forte fator que impacta na decisão do jovem deixar de frequentar a escola. O estudo realizado por Neri (2009) denominado “os motivos da evasão escolar” constatou que a falta de interesse pela escola (40,3%) foi o primeiro motivo alegado pelos jovens para deixarem de frequentar a instituição. Os outros motivos foram: a necessidade de renda e de trabalho (27,1%); a falta de escolas (10,9%), dentre outros (21,7%).

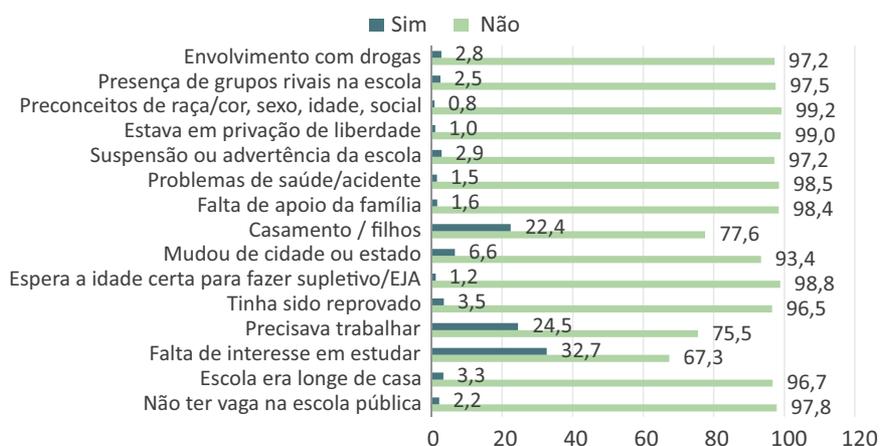
A pesquisa intitulada “Os Determinantes do Abandono do Ensino Médio pelos Jovens do Estado de Minas Gerais” realizada no ano de 2009 buscou entender os motivos que levam jovens e adolescentes a abandonar a escola. O estudo identificou que os principais motivos alegados pelos alunos para deixarem de frequentar a escola foram: conciliar trabalho com estudo (58,3%); Falta de interesse (10,00%); Gravidez (8,9%); Problemas familiares (4,1%); dentre outros.

O estudo realizado em 2013 pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a UNICEF e MEC/Secretaria de Educação Básica indica que a maioria dos jovens entrevistados atribuem os seguintes adjetivos para a escola: chata, enjoativa, maçante ou alegaram que não

entendem o que está sendo ensinado, o que expressa o desânimo de grande parte deles. Mas, por outro lado, nenhum dos jovens negou a importância da escola.

A figura 28 pontua que os motivos relatados pelos jovens entrevistados para deixarem de frequentar a escola vai ao encontro do que tem apontado os estudos na área. Nessa perspectiva, as respostas indicam que 32,7% (2.027) abandonaram a escola devido à falta de interesse em estudar; 24,5% (1.521) porque precisavam trabalhar; 22,4% (1.392) deixaram de estudar em razão de casamento/filhos; 6,6% (411) abandonaram a escola porque mudaram de cidade ou estado; 3,5% (217) deixaram de frequentar a escola por causa da reprovação, dentre outras razões.

Figura 28 - Por que parou de estudar?



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Os estudos realizados por Carrano (2015) corroboram com os resultados do Censo dos Jovens Fora da escola ao evidenciar que existe relação entre ter trabalhado e estudado e o abandono do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa feita pelo referido autor evidenciam que os jovens que afirmaram que nunca trabalharam foram os que menos abandonaram a escola no primeiro segmento. O trabalho foi motivo declarado para abandono no ensino fundamental para 43% dos homens e 19% das mulheres.

Embora a entrada no mercado de trabalho seja um fator que acaba impedindo o prosseguimento dos estudos para muitos jovens, as investigações realizadas pelo referido autor apontam que estudo e trabalho não são, necessariamente, projetos de vida que se excluem. A maioria dos sujeitos entrevistados em seu estudo avalia a conciliação entre trabalho e escola como algo que nem sempre é negativo, mas como uma situação até desejável.

Ao serem indagados a respeito de como avaliavam ter estudado e trabalhado, 24,2% consideraram que tal experiência não atrapalhou os estudos, 17,3% disseram que essa conciliação lhes possibilitou crescimento pessoal e 2,3% responderam que só conseguiram retornar aos estudos porque estavam trabalhando [...] Percebe-se que os que já conciliaram o tempo de escola com o mundo do trabalho chegam a ter maiores expectativas de ampliar sua formação, seja obtendo em médio prazo um diploma universitário ou mesmo fazendo um curso profissionalizante. As expectativas desse grupo de galgar empregos públicos também são maiores. Na parcela dos que nunca conciliaram trabalho e estudo, percebe-se um percentual maior daqueles que desejam tão somente buscar um emprego fixo e dos que almejam ganhar dinheiro com o próprio negócio (CARRANO, 2015, p. 1451).

Nesse cenário, o autor supracitado ressalta que para muitos jovens participantes da pesquisa a conciliação entre estudo e trabalho contribuiu para a ampliação dos horizontes do futuro e para renovar os sentidos da presença na escola. Logo, “[...] em uma relação de complementaridade, escola e trabalho se articulam para produzir expectativas de futuro e tornar viáveis projetos de vida” (CARRANO, 2015, p. 1452).

A pesquisa do referido autor procurou saber dos alunos quais as condições que a instituição escolar deveria oferecer aos jovens que trabalham e estudam. Em linhas gerais, eles sinalizam o desejo por uma escola que seja mais compreensiva com os trabalhadores-estudantes. Para tanto, as principais respostas foram: o estabelecimento de horário flexível e programa de recuperação de notas.

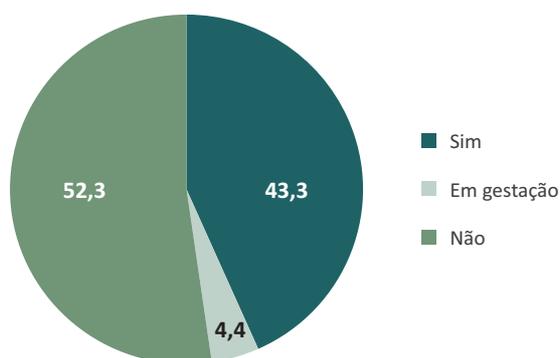
Diferente de muitos jovens que vivem em países europeus com outra configuração socio-histórica, a juventude brasileira precisa trabalhar. Nesse contexto, a condição juvenil apenas é vivenciada por esses sujeitos na medida em que trabalhem e garantam os recursos mínimos para o lazer e o consumo.

(...) “o trabalho também faz a juventude” e se torna demasiadamente complexa a construção sócio-cultural da juventude (...) sem a sua mediação efetiva e simbólica. Esse reconhecimento não implica, de modo ingênuo e, talvez, equivocado, em uma defesa do trabalho de adolescentes e jovens (...). Ao contrário, implica admitir que, se a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração (SPÓSITO, 2005, p.226).

Em consonância com essa perspectiva, Dayrell (2007) pontua que o segmento juvenil tende a viver o tempo presente e esse tempo presente lhe mostra que o trabalho permite um retorno mais imediato de renda. O trabalho, portanto, possibilita ao jovem o acesso a uma renda num momento em que ele busca uma autonomia financeira para vivenciar sua condição juvenil.

Outro motivo relatado por uma parcela significativa dos sujeitos entrevistados (22,4%) para deixarem de frequentar a escola foi casamento/filhos. A figura 29 sinaliza que entre os jovens entrevistados, 43,3% (2.689) já tinham filho no momento da pesquisa e 4,4% (271) estavam em gestação.

Figura 29 - Tem filhos?



Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Conforme a tabela 7, do total de entrevistados, 44,1% tiveram o primeiro filho na faixa etária de 15 a 17 anos. Esse percentual representa em números absolutos 1.111 jovens. E, ainda, 8,0% (202) dos sujeitos tiveram o primeiro filho na faixa etária de 09 e 14 anos de idade.

Tabela 7 - Idade em que teve o primeiro filho

Faixa etária	Número	(%)
9 a 14 anos	202	8
15 a 17 anos	1.111	44,1
18 e 19 anos	671	26,6
20 a 24 anos	528	20,9
25 a 29 anos	8	0,3
30 anos e mais	1	0
Total	2.521	100
Idade média (em anos)	17,5	-
Número médio de filhos	1,5	-

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A reportagem feita pelo O Globo (2016) denominada “Brasil é pior país da América do Sul para ser menina” destaca que de acordo com o relatório divulgado neste ano pela ONG Save the Children o Brasil é o pior país da América do Sul em termos de oportunidades para meninas. Esse relatório considera dados sobre casamento infantil, gravidez na adolescência, mortalidade materna, representação das mulheres no Parlamento e conclusão do estudo secundário. A ONG destaca que o país apresenta números elevados de gravidez na adolescência e casamento infantil.

A ativista da referida ONG, Carolyn Miles, salienta que o casamento infantil inicia um ciclo de desvantagens negando as meninas oportunidades de aprendizado, desenvolvimento e de serem crianças. Logo, as garotas que casam muito cedo, geralmente, não vão à escola e estão mais vulneráveis à violência doméstica, ao abuso e ao estupro.

Em relação ao casamento infantil, o estudo publicado pelo Instituto Promundo relata que existem no Brasil cerca de 77 mil mulheres, com idades entre 20 e 24 anos, que se casaram antes dos 15 anos de idade, colocando o país como o quarto do mundo em números absolutos. No total, cerca de 3 milhões de mulheres, entre 20 e 24 anos, afirmaram ter casado antes dos 18 anos. No Brasil, o número de gravidez na adolescência também é elevado. O último censo mostra que a taxa de fecundidade para cada 100 mil mulheres entre 15 e 19 anos é de 69,9 nascimentos.

Tanto o casamento infantil quanto a gravidez na adolescência impactam de forma negativa no processo de escolarização. A reportagem citada aponta também que, segundo os dados da PNAD de 2014 analisados pelo Instituto Unibanco, cerca de

1,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, sendo que 1,3 milhões não estudavam e nem haviam concluído o ensino médio. Destes, 610 mil eram mulheres, sendo que um terço delas, cerca de 212 mil já tinham filhos. Entre as 4,2 milhões de meninas que continuavam na escola, apenas 95 mil já tinham filhos.

Nesse sentido, faz-se necessário uma política pública que associe educação, assistência social e saúde para que o problema da gravidez na adolescência possa ser amenizado, como salienta Ricardo Henriques do Instituto Unibanco. Adicionalmente, ele pontua ainda que:

Não existe uma forma pedagógica de lidar com essas jovens, tanto pelos preconceitos entre os jovens quanto pelos professores, e aí a meninada evade. A escola precisa acolher as jovens grávidas de alguma forma, seja com apoio psicológico e estrutural dentro da instituição, seja permitindo que ela continue os estudos de casa (Reportagem O Globo, 11/10/2016).

Com o objetivo de aprofundar as análises referentes às principais causas pelas quais os jovens deixaram de frequentar a escola, as tabelas a seguir (8 a 16) mostram os resultados dos cruzamentos entre os principais motivos de abandono escolar com os seguintes indicadores: escolaridade da mãe; escolaridade do pai; idade; reprovação; idade que abandonou a escola; anos de estudo; sexo; raça/cor e responsável até os 10 anos de idade.

Tabela 8 - **Escolaridade da mãe x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)**

Faixa etária	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
Sem instrução	7,2	7,8	9,4
(2) Fundamental I (1ª a 4ª séries) incompleto/ (Primário incompleto)	16,1	15,9	18,7
(3) Fundamental I (1ª a 4ª séries) completo/ (Primário completo)	6,7	6,3	7,5
(4) Fundamental II (5ª a 8ª séries) incompleto/ (Ginásio incompleto)	22,4	21,4	22,6
(5) Fundamental II (5ª a 8ª séries) completo/ (Ginásio completo)	5,2	5,9	5,0
(6) Ensino Médio Incompleto/ (Colegial incompleto)	5,5	6,4	5,8
(7) Ensino Médio Completo / (Colegial completo)	9,0	11,9	8,1
(8) Superior	1,6	1,4	1,5
(9) Pós-Graduação	0,1	0,3	0,1
(88) Não sabe informar	26,3	22,7	21,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A tabela 8 sinaliza que, no geral, existe pouca diferença entre a escolarização das mães dos entrevistados de acordo com três principais motivos de abandono escolar. Entretanto, cabe destacar que o percentual de jovens que abandonaram a escola devido à falta de interesse e que não souberam informar a escolaridade da mãe é superior aos outros motivos listados.

Tabela 9- **Escolaridade do pai x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)**

Escolaridade do pai	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
Sem instrução	7,1	7,4	8,0
(2) Fundamental I (1ª a 4ª séries) incompleto/ (Primário incompleto)	11,8	12,2	11,8
(3) Fundamental I (1ª a 4ª séries) completo/ (Primário completo)	4,9	4,5	4,3
(4) Fundamental II (5ª a 8ª séries) incompleto/ (Ginásio incompleto)	13,9	15,5	13,1
(5) Fundamental II (5ª a 8ª séries) completo/ (Ginásio completo)	4,5	5,0	4,9
(6) Ensino Médio Incompleto/ (Colegial incompleto)	2,8	4,3	3,9
(7) Ensino Médio Completo / (Colegial completo)	7,3	10,3	8,3
(8) Superior	1,1	0,7	0,5
(9) Pós-Graduação	0,1	0,1	0,1
(88) Não sabe informar	46,6	40,1	45,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.

Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

De acordo com a tabela 9, percebe-se pouca diferença entre a escolarização dos pais dos jovens entrevistados e os principais motivos que impactam no abandono escolar.

Tabela 10 - **Reprovação x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)**

Já reprovou?	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
Não, nunca	21,7	23,3	32,1
Sim, uma vez	21,9	22,6	27,5
Sim, duas vezes	26,4	27,3	22,9
Sim, três vezes ou mais	29,9	26,8	17,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Pode-se inferir dos dados sinalizados na tabela 10 que os jovens que abandonaram a escola por causa de casamento/filhos apresentam um percentual de reprovação (duas vezes / três vezes ou mais) menor que os demais. E, ainda, um maior percentual de entrevistados entre o grupo analisado que nunca reprovaram.

Tabela 11 - **Sexo x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)**

Sexo	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
Masculino	56,3	75,8	7,3
Feminino	43,5	24,0	92,6
Não declarado	0,2	0,3	0,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A tabela 11 sinaliza que a maioria dos jovens entrevistados que deixaram de frequentar a escola por causa da falta de interesse (56,3%) e necessidade de trabalhar (75,8%) são do sexo masculino. Esses percentuais correspondem a 1.142 e 1.152 jovens, respectivamente. Em contrapartida, a população que abandonou a escola devido a casamento/filhos é majoritariamente do sexo feminino (92,6%). Esse percentual representa 1.289 jovens. Os indivíduos que abandonaram a escola devido a casamento/filhos do sexo masculino correspondem a 102 jovens.

Pesquisas apontam que a maioria das crianças/adolescentes que deixam de frequentar a escola é do sexo masculino. No entanto, a quantidade de jovens do sexo feminino que estão fora da escola devido à gravidez é significativo, conforme indica esse estudo. Logo, a garantia do direito à educação perpassa, também, por políticas e ações que busquem amenizar o problema da gravidez na adolescência.

Tabela 12 - Raça/cor x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)

Raça/cor	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
Branca	11,5	11,9	8,8
Preta	23,0	24,2	19,5
Parda	56,7	55,4	63,8
Amarela	1,5	2,0	2,8
Indígena	0,4	0,8	0,8
Não declarada	6,9	5,7	4,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A tabela 12 sinaliza que existe pouca diferença de raça/cor entre os entrevistados de acordo com as razões de abandono escolar. A população negra (soma de pardos e pretos) é majoritária dentre os jovens que abandonaram devido aos três motivos destacados acima.

Tabela 13 - Responsável até os 10 anos de idade x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)

Faixa etária	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
Pai e Mãe durante todo o tempo	45,4	52,0	44,0
Mais com a mãe, embora estivesse com o pai ao menos de 15 em 15 dias	1,2	1,8	1,4
Mais com a pai, embora estivesse com a mãe ao menos de 15 em 15 dias	0,4	0,5	0,2
Só com a mãe	36,7	30,2	38,7
Só com o pai	4,6	4,8	4,5
Com nenhum deles	11,7	10,7	11,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

De acordo com a tabela 13 a maioria dos jovens (52,0%) participantes da pesquisa que abandonaram a escola devido à necessidade de trabalhar viveram com os pais durante todo o tempo até os 10 anos de idade. Em contrapartida, o percentual de jovens que deixaram de frequentar a escola por falta de interesse ou casamento/filhos que viveram apenas com a mãe até os 10 anos de idade corresponde a 36,7% e 38,7%, respectivamente.

Tabela 14 - Anos de estudo x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)

Anos de estudo	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
0	0,3	0,34	0,2
1	1,2	1,2	0,5
2	1,1	0,4	0,4
3	3,6	0,9	2,1
4	13,5	6,5	7,2
5	18,6	10,2	11,6
6	16,2	12,5	15,6
7	14,9	14,4	17,3
8	21,1	30,8	28,4
9	7,19	15,9	12,8
10	2,1	6,6	3,9
11	0,1	0,1	0,1
12	0,2	0,1	0,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

De acordo com os dados apontados na tabela 14, a população que deixou de frequentar a escola por falta de interesse possui menos anos de estudos do que os jovens que abandonaram a escola devido à necessidade de trabalhar ou casamento/filhos.

Tabela 15 - Idade que parou de estudar x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%)

Idade que parou de estudar	Falta de interesse	Necessidade de trabalhar	Casamento/filhos
10	0,6	0,1	0,2
11	1,2	0,2	0,4
12	3,7	1,5	1,2
13	7,5	2,4	4,2
14	12,3	6,4	11,4
15	17,7	7,9	16,7
16	19,4	15,7	17,5
17	17,8	22,5	18,7
18	10,1	20,7	13,1
19	4,2	11,0	6,8
20	2,1	5,4	4,2
21	1,2	2,5	2,6
22	1,1	2,1	1,8
23	0,5	1,0	0,7
24	0,1	0,2	0,3
25	0,1	0,1	0,2
26		0,1	0,1
Não lembra		0,1	
Sabe informar		0,1	
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

Pode-se inferir da tabela acima que, dentre o grupo de entrevistados analisados, até os 16 anos de idade a maioria dos jovens deixaram de frequentar a escola devido à falta de interesse. Noutra perspectiva, a partir dos 17 anos a quantidade de entrevistados que abandonaram a escola porque precisavam trabalhar é superior em relação aos outros motivos indicados.

Tabela 16 - Idade que parou de estudar (sexo feminino e sexo masculino x Abandono escolar devido à falta de interesse, necessidade de trabalhar ou casamento/filhos (%))

Idade que parou de estudar	Masculino	Feminino
10	1,0	0,1
11	1,0	0,4
12	2,0	1,1
13	2,0	4,4
14	8,2	11,6
15	11,2	17,8
16	12,2	17,9
17	20,4	18,6
18	14,3	13,0
19	11,2	6,5
20	8,2	3,9
21	3,1	2,6
22	3,1	1,7
23	2,0	0,6
24		0,3
25		0,2
26		0,1
Total	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa com jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016.
Elaboração: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES).

A tabela 16 sinaliza a idade em que os jovens que deixaram de frequentar a escola devido a casamento/filhos por sexo abandonaram a escola. Os dados indicam que: dentre esse conjunto, o percentual de jovens do sexo feminino na faixa etária de 13 e 16 anos é superior ao percentual de entrevistados do sexo masculino. Por outro lado, a partir dos 17 anos os jovens do sexo masculino que deixaram de estudar por causa de casamento/filhos é maior que as jovens do sexo feminino.



O material coletado no Censo dos Jovens Fora da Escola revela que a maioria dos entrevistados (2.207 jovens) deixaram de frequentar a escola devido ao desinteresse em estudar. Esse resultado vai ao encontro de outras pesquisas que abordam sobre juventude e escolarização, conforme já sinalizado nesse texto. Sendo assim, esta seção visa discutir o por quê que a escola contemporânea não têm sido atrativa para parcela expressiva dos jovens⁸.

Muitos estudiosos têm corroborado com a ideia de que a escola na sociedade contemporânea não é uma das principais formas de socialização do segmento juvenil. Para Spósito (2004), a educação escolar é uma das principais formas de socialização das gerações do século XX. Contudo é visível o enfraquecimento do monopólio cultural da escola nos últimos anos, que teve como resultado a transformação da educação escolar em uma cultura entre outras.

Além disso, a não garantia de mobilidade social, tão prometida pela escola que surge na modernidade, deixou de ser cumprida nos últimos anos, sobretudo a

⁸Cabe destacar que a discussão feita nesta seção é parte da dissertação de mestrado intitulada: «Experiências Escolares dos Jovens no Ensino Médio» (GONÇALVES, 2016).

partir de final do século XX. Paradoxalmente, no momento em que a escola perde sua legitimidade enquanto centro de difusão de saberes, frente ao valor que as novas tecnologias adquirem, por outro lado, existe uma pressão pelo aumento dos conteúdos e competências que a escola deve garantir, como aponta Krawczyk (2009, p.19).

É consenso entre estudiosos (DAYRELL, 2007; SPÓSITO, 1999; PAIS, 1990) que a escola contemporânea valoriza o aluno de forma homogênea em detrimento das juventudes presentes no espaço escolar, ocasionando o acirramento da baixa atratividade dos jovens, com suas especificidades e diversidades, pela dinâmica escolar. Noutras palavras, a juventude se torna invisível diante da situação de aluno.

Pensar numa política voltada para a instituição escolar que seja de fato democrática é basilar a reflexão sobre os sujeitos que estão inseridos nesse contexto, como ressalta Frigotto (2004, p.57):

[...] não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

Dessa maneira, a discussão sobre os jovens inseridos no espaço escolar é fundamental para melhor compreendermos a complexidade que envolve a escola contemporânea no país. Dayrell (2007) parte do pressuposto de que as tensões existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões das profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade ocidental e que afetam as instituições e os processos de socialização das novas gerações.

Destarte, a escola deve ser pensada para responder aos desafios que o segmento juvenil apresenta, tomando por referência os sujeitos que a frequentam, suas necessidades e expectativas, suas identidades e diferenças, atribuindo sentido à experiência escolar de modo a conter o abandono e revigorar o tempo vivido na escola. Além disso, a instituição se constitui como um dos únicos, se não único, espaço em que jovens, majoritariamente de classes populares, têm acesso a uma forma de saber sistematizado. Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 14) salienta que:

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, cultural e socialmente (KUENZER, 2000, p. 14).

Spósito e Souza (2014) contribuem para o debate ao elucidarem que a ideia de qualidade na educação não pode ser transformada em questão meramente técnica ou pedagógica. Os pressupostos básicos da qualidade do ensino são de caráter ético-políticos e devem, por conseguinte, ser definidos a partir de duas premissas fundamentais. A primeira é que a qualidade da escola se define pela sua capacidade de absorver e de manter o maior contingente possível de jovens que possam manter uma relação significativa com a instituição educativa. Noutras palavras: “[...] um sistema de ensino público jamais será de boa qualidade se alijar do seu interior, por meio de procedimentos explícitos ou implícitos, parcela ou maioria dos seus usuários” (SPÓSITO; SOUZA, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva, as autoras salientam que se as desigualdades sociais não podem ser rompidas na escola, elas podem e devem ser amenizadas e não reforçadas. Acrescenta-se a isso a segunda premissa: ao incorporar um novo público, a escola deve fortalecer e valorizar os conhecimentos desses contingentes de jovens.

Em seus estudos, Souza (2003, p. 141) sinaliza que os jovens alunos atribuem importância à escola devido a sua dimensão instrumental não relacionada ao saber escolar, mas à credencial fornecida pela escolarização: o certificado que permite o acesso ao emprego. Nessa direção, Duru-Bellat & Van Zanten (2006) salientam que em suas experiências escolares, os alunos mais afastados da escola não conseguem dar sentido à escolaridade, nem se mobilizam para aprender novos saberes e formas relacionais; eles reagem às obrigações escolares pelo absentismo, pela evasão, pela indisciplina ou pela agressão aos funcionários.

A pesquisa feita por Spósito e Galvão (2004) aponta que a força que move os jovens de ensino médio é a adesão a um projeto de continuidade de estudos a partir da preparação para o vestibular ou preparação para o mercado de trabalho. No entanto, essas duas alternativas não são antagônicas, uma vez que a transição para o mundo adulto não ocorre de forma linear. Além da condição social que “obriga” muitos jovens a se inserirem precocemente no mercado de trabalho “[...] é preciso considerar que a 'experimentação' e a 'reversibilidade de escolhas' são características importantes da condição juvenil moderna” (Melucci apud SPÓSITO, 2004). As autoras destacam uma ambiguidade presente no depoimento dos jovens: se por um lado valorizam os estudos enquanto promessa de um futuro melhor, por outro, não veem sentido para o presente.

Segundo Carrano (2010, p. 143), a falta de sentido do processo de escolarização para os sujeitos da escola pode ser visto também pelo fato da escola se constituir

numa instituição “futurista”. Ou seja, a lógica de se lançar para o futuro os sentidos da aprendizagem, sempre com um discurso da garantia de um “futuro melhor”, interferem para que a aprendizagem seja destituída de significado no tempo presente. Dayrell (2007) corrobora com essa ideia ao enunciar que os conflitos escolares se devem, também, pela valorização do estudo como uma promessa futura, como forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente. O referido autor chama atenção que a escola aparece como uma espécie de “adiantamento de recompensas”.

Em seus estudos, Souza (2003, p. 123) destaca que a escola é reconhecida pelos alunos como local onde se pode aprender apenas na medida em que se constitui como espaço de sociabilidade juvenil. Assim, os melhores amigos se encontram de modo geral na escola, e a principal motivação de ir à instituição, para a maioria dos jovens alunos, ocorre devido ao encontro e convívio com os amigos.

Dayrell (2007) contribui para a discussão ao indicar que a sociabilidade é uma dimensão fundamental na constituição da condição juvenil. A socialização entre grupos juvenis que se desenvolve, preferencialmente, em espaços de lazer e diversão mas também em locais institucionais como a escola ou o trabalho, adquirem um papel central na vida desse segmento da população. Nesse sentido: “[...] podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Apesar disso, cabe salientar que expressões de conflitos e violências, mesmo não sendo generalizadas, manifestam-se também nesses espaços, principalmente entre jovens do sexo masculino.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2016, p.177) evidencia que os jovens alunos têm críticas aos conhecimentos estudados na escola, visto que eles querem estudar o que é interessante para eles, ou seja, aquilo com o qual eles se identifiquem. Logo, o estudo destaca que um dos desafios da escola é propiciar um diálogo entre as experiências e saberes dos jovens e os saberes escolares.

Uma das perguntas norteadoras da pesquisa foi o que o jovem mais precisa em uma escola. A maioria das respostas revelam: bons professores, respeitar e ser respeitado, aulas mais estimulantes, livros didáticos mais estimulantes, atividades culturais, dentre outros. Além disso, uma escola mais atrativa para os entrevistados implica, também, em mais aulas práticas e menos teóricas, aulas dinâmicas e criativas, sinalizam a importância de projetos que envolvam a cultura, como teatros e música.

De acordo com os estudos de Charlot (2014), um aspecto fundamental para a análise da ampliação do acesso à escola é a relação que os jovens estabelecessem com o saber. Assim, faz-se necessário levantar a questão básica: a do saber, da sua transmissão e da sua apropriação. Para ele, a perspectiva da sociologia clássica não é suficiente para explicar questões referentes às complexidades da escola média. O autor sinaliza que só há saber em uma certa relação com o saber e só há aprender em uma certa relação com o aprender.

Nessa direção, algumas questões são fundamentais para se pensar sobre a relação que os jovens estabelecessem com o saber e com a aprender. A primeira questão diz respeito à mobilização dos sujeitos, a sua entrada na atividade intelectual: por que motivo e para que fim o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Se o sujeitos já estão em atividade, como é o caso dos jovens alunos, uma questão fundamental é compreender o que sustenta sua mobilização.

Quem se mobiliza é um sujeito, ou seja, um ser humano com suas subjetividades, portador de desejos e envolvido em relações sociais. Logo, não se pode separar o sujeito-desejo e o sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização.

Na relação específica com o aprender da escola, o jovem precisa construir uma interação que seja significativa a partir da dialética da ruptura e da continuidade. Desse modo:

Para entrar na escola no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica continuidade /descontinuidade /especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas (o que permite que a escola e o saber tenham sentido) e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade) (CHARLOT, 2001, p. 150).

Nesse prisma, o autor aponta que os jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola e ainda continuam aprendendo fora da instituição coisas fundamentais para suas vidas. Desse modo, a relação com o saber que encontram na escola e mesmo a conexão que estabelecem com esse espaço não se constroem do nada, mas a partir de interações com os saberes já construídos por eles. Logo, “[...] não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender” (CHARLOT, 2001, p. 149).

No entanto, o que se aprende nesse espaço são atividades e saberes específicos. Entrar na escola é entrar num ambiente novo devido aos conteúdos, às formas de

atividades que aí se encontram e aos tipos de relações e de condutas que a escola implica.

A atividade específica da instituição escolar é a instrução, a educação, a formação. Charlot (2014) pontua que um dos limites da sociologia contemporânea da educação consiste em abordar vários aspectos da escola, negligenciando, no entanto, a questão do confronto dos alunos com o saber, como se esse aspecto fosse um pequeno detalhe.

Apenas aprende na escola quem tem uma atividade intelectual que condiga com o projeto específico da escola e só se mobiliza em tal atividade de aprendizado quem encontra nela um sentido positivo e uma forma de prazer. A família e os professores podem pressionar de uma forma ou outra, conforme enunciam os sociólogos da sociologia da reprodução, mas, em última instância, o processo de ensino-aprendizagem só funciona mesmo quando o jovem se mobiliza intelectualmente (CHARLOT, 2014, p. 75).

Daí a importância das seguintes questões serem levantadas: para um aluno, qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de estudar ou de se recusar a estudar? Qual o sentido de aprender, quer na escola ou em outro lugar? Para ele, qual sentido tem tal ou qual método pedagógico, tal ou qual relação com os docentes? O que ele considera uma professora ou uma aula interessante?

Para além da discussão priorizada nessa seção, cabe apontar que a qualidade social na educação também é um fator que impacta na atratividade da instituição escolar. Em seus estudos sobre a qualidade da educação, Dourado e Oliveira destacam:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Partindo dessas considerações, os autores apontam que para assegurar e garantir uma educação pública com qualidade social, se fazem necessárias diversas ações, tais quais aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.206).



Nos capítulos anteriores expusemos a discussão sobre os principais entraves que impedem que milhares de adolescentes e jovens não frequentem a escola em âmbito nacional e estadual. Como forma de auxiliar o debate utilizamos parte do material coletado no Censo dos Jovens Fora da Escola.

O texto apresentou uma breve retrospectiva histórica jurídico-legal do direito à educação no país, porque se entende que as características das políticas educacionais atuais têm estreita relação com a configuração histórica do Brasil. Araújo (2011) chama atenção que as políticas públicas de educação no país se constituíram de forma tardia e inacabadas. Diferente de outras nações, a educação passa a ser assegurada enquanto um direito social básico apenas com a Constituição Federal de 1988. Essa certificação no texto constitucional representou um significativo avanço na área.

Esse estudo pontuou que a partir dos anos 1990 houve avanços significativos nas políticas educacionais no país, sobretudo no que se refere a expansão do acesso à educação básica. Nos dias atuais vislumbra-se a quase universalização do ensino fundamental no país, visto que as matrículas alcançam cerca de 98% das crianças e adolescentes na faixa etária de 07 a 14 anos. Além disso, é expressivo a quantidade de jovens que passaram a frequentar o ensino médio nas últimas décadas. Não obstante tais progressos, a distorção idade-série, a reprovação e o abandono ainda são realidades que não podem ser negligenciadas.

Diante das várias dificuldades inerentes à educação, essa pesquisa priorizou a análise sobre o desafio de garantir a permanência dos alunos na instituição escolar. O estudo sinaliza que a taxa de abandono no ensino fundamental e no ensino médio apresenta uma tendência decrescente entre o período de 2007 a 2015 no Brasil, no Sudeste e no Espírito Santo, de acordo com os dados do Censo Escolar. No entanto, a taxa de abandono escolar em 2015 no ES ainda é considerada elevada: 0,5% nos anos iniciais; 1,9% nos anos finais e 4,7% no ensino médio. Esses percentuais representam 1.341, 4.320 e 6.244 alunos que deixaram de frequentar a escola em 2015, respectivamente.

No ES em 2015, o ano escolar do ensino fundamental que apresentou a maior taxa de abandono foi o 7º ano. A partir do 6º ano o percentual de abandono aumenta de forma significativa em relação aos outros anos escolares. No que diz respeito ao ensino médio, observa-se que a taxa mais elevada de abandono foi na 1ª série. Esses resultados estaduais vão ao encontro da tendência nacional e do estudo realizado com os jovens fora da escola. A maioria dos participantes do Censo abandonaram a escola no 6º e 7º ano do ensino fundamental. Essas constatações apontam que o abandono ocorre de forma predominante nas mudanças dos ciclos escolares. Portanto, é o período escolar que os alunos apresentam mais dificuldades, o que requer uma atenção especial por parte da instituição e das políticas educacionais.

Dentre os resultados dessa pesquisa, faz-se necessário não negligenciar os aspectos que podem potencializar as ações voltadas para esse grupo. Quando a maioria dos jovens afirmam, por exemplo, que não gostariam de mudar do bairro onde vivem, isso revela um sentimento de pertencimento e comunidade que deve ser levado em consideração na formulação de políticas. Ademais, conforme já dito, o estudo sinaliza que uma quantidade significativa dos entrevistados tem vontade de voltar a estudar e interesse em fazer um curso profissionalizante. Esses dados são interessantes na medida em que apontam uma perspectiva de projeto de futuro. Os resultados referentes às questões de impulsividade corroboram com essa ideia, visto que, no geral, os indivíduos relatam que fazem planos para o futuro.

No que concerne ao perfil socioeconômico e cultural dos jovens entrevistados, não foram observadas diferenças em relação aos apontamentos de outros estudos e pesquisas na área: vivem em famílias de baixa renda; os pais têm pouca escolaridade; a maioria são jovens negros (pretos e pardos) e possuem déficit de capital cultural. Infere-se da análise do material que o contexto de condição socioeconômica precária vivido pelos jovens fora da escola impacta de modo negativo nas trajetórias escolares dos mesmos. Essa premissa já foi verificada em muitos estudos sobre abandono escolar. No entanto, para uma melhor compreensão do impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares faz-se necessário um estudo mais aprofundado.

Conforme discutido nesse texto, a literatura acerca do abandono escolar aponta vários aspectos que influenciam na decisão do aluno de deixar de frequentar a instituição escolar. Os fatores que interferem no abandono escolar podem ser intraescolares (os recursos escolares; as políticas e práticas da escola, dentre outros) ou extraescolares (necessidade de trabalhar; gravidez; estrutura familiar, etc.). Os principais motivos alegados pelos jovens participantes dessa pesquisa que os levaram a deixar de frequentar a escola são: 32,7% (2.027) devido à falta de interesse em estudar; 24,5% (1.521) porque precisavam trabalhar; 22,4% (1.392) em razão de casamento/filhos; 6,6% (411) abandonaram a escola porque mudaram de cidade ou estado; 3,5% (217) deixaram de frequentar a escola por causa da reprovação, dentre outras razões.

Em consonância com os resultados do Censo dos Jovens Fora da escola, o texto sinalizou que pesquisas têm identificado que o desinteresse pela escola é um aspecto bastante alegado pelos jovens para abandonarem a instituição, como discutido no texto. O Censo não tinha como objetivo aprofundar o debate acerca das causas do abandono escolar dos entrevistados. Portanto, o estudo não identificou os fatores pelos quais os sujeitos entrevistados consideraram a escola desinteressante. Entretanto, foi feita uma discussão teórica embasada em outros estudos, sinalizando os principais desafios da escola contemporânea em relação às expectativas e necessidades do segmento juvenil.

As pesquisas na área indicam que um dos fatores para que a escola se torne mais atrativa é o reconhecimento das juventudes presentes no espaço escolar, ou seja, é importante que a escola valorize os saberes e as experiências juvenis. Sendo assim, a escuta das “vozes” juvenis compreende-se como fundamental para que a escolarização seja atribuída de significados. Ademais, parte do segmento juvenil não consegue dar sentido ao processo de escolarização no tempo presente visto que estudar está relacionado a um discurso de garantia de um “futuro melhor”.

Para uma análise mais aprofundada sobre as causas do abandono escolar alegadas pelos entrevistados, esse trabalho buscou fazer o cruzamento entre os principais motivos que levaram ao abandono escolar com os seguintes indicadores: escolaridade da mãe; escolaridade do pai; idade; reprovação; idade que abandonou a escola; anos de estudo; sexo; raça/cor e responsável até os 10 anos de idade.

Dentre os cruzamentos feitos, o resultado que mais chamou atenção foi o referente ao sexo dos jovens e os principais motivos que os levaram a abandonar a escola. Os resultados informam que a maioria dos jovens entrevistados que deixaram de frequentar a escola por causa da falta de interesse e necessidade de trabalhar são do sexo masculino. Em contrapartida, a população que abandonou a escola

devido a casamento/filhos é majoritariamente do sexo feminino (92,6%), esse percentual representa 1.289 jovens. Essa verificação sinaliza a necessidade de políticas públicas que visem reduzir a gravidez precoce no estado ou mesmo de ações/projetos escolares que busquem acolher as meninas grávidas.

É sabido que a qualidade do ensino contribui para garantir a permanência dos alunos na instituição escolar. Logo, faz-se necessário ações nesse sentido, tais como: a valorização dos docentes; formação inicial e continuada; recursos financeiros; estrutura física adequada; gestão democrática dos sistemas e da escola, a valorização dos saberes juvenis, como já dito, dentre outras.

Em que pese a importância da qualidade do ensino para assegurar a permanência escolar, esse estudo identificou que o contexto social precário vivido pelos jovens participantes dessa pesquisa impacta em suas trajetórias escolares. Pode-se inferir dos resultados que a população participante dessa pesquisa está inserida num contexto de situações precárias que se apresentam como entraves na efetivação de direitos sociais básicos inerentes a cidadania. Logo, são fundamentais políticas e ações que busquem fortalecer o capital social e cultural dos indivíduos a partir da garantia da inserção social dos mesmos. A situação de violência vivenciada pelos jovens de bairros pobres está fortemente vinculada com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram. Portanto, o combate à violência passa pela garantia dos direitos sociais básicos.

Um dos objetivos do Programa Ocupação Social é fomentar ações que colaborem para reduzir o abandono escolar. Para tanto, visa oferecer oportunidades aos jovens moradores dos bairros contemplados com a política. Uma das últimas ações realizadas pelo programa foi a abertura de vagas para cursos de qualificação profissional e o lançamento de um edital que visa selecionar projetos de cultura e arte. O desenvolvimento de projetos culturais é importante visto que contribui para o fortalecimento da autoestima dos jovens.

Observa-se com esse estudo e com os resultados do Censo do Jovem Fora da Escola que o enfrentamento ao abandono escolar ainda é um desafio para as políticas educacionais. Ações têm sido empreendidas no âmbito estadual, mas a realidade ainda demandará muitos esforços tanto da sociedade civil quanto do Estado para a superação desse problema social.



ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro. (Orgs.) Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ARAÚJO, Gilda. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (Org.). Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BASILIO, Dione. Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 2003.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05. Nov. 2016. BRASIL. Ministério da Justiça. Casa Civil. Estatuto da Criança e do adolescente, Lei nº 8.069/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04. Nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26. Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 10. Nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/10.836.htm>. Acesso em: 01. Dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art.10 da Lei nº 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União, Brasília, 28 out. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm>. Acesso em: 05. Nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13. 005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26. Jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 05. Nov. 2016.

CARNEIRO, M. Crianças de Risco. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. 1997.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. Revista Movimento. Rio de Janeiro, 2000.

CARRANO, Paulo. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: Ferreira, Cristina Araripe (Org.) Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

CARRANO, Paulo; MARINHO, Andreia; OLIVEIRA, Viviane. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

CASTELAR, Pablo; MONTEIRO, Vitor; LAVOR, Daniel. Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio no Estado do Ceará. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Ceará, 2012.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. (org.) Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

CENSO ESCOLAR. MEC. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

CRETELLA JÚNIOR, J. Direito Subjetivo Público. In: FRANÇA, R.L. (org.). Enciclopédia Saraiva de Direito. São Paulo: Saraiva, 1977, v.28

CURY, Jamil. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Clarice. A educação como direito fundamental de natureza social. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas/SP: Editores Associados, 1996.

FLACH, Simone. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 285-303, set2011 - ISSN: 1676-2584.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. In: MEC (Org). Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. Ano XIX, boletim 18, novembro de 2009.

GONÇALVES, Thalita. Experiências escolares dos jovens no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Educação e Pesquisa. São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES- IJSN. Caderno da Juventude- Educação. Vitória, 2015.

Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4370-cadernos-da-juventude-01-juventude-e-educacao>.

INSTITUTO UNIBANCO. Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão? Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009/2010.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no plano nacional de educação 2011–2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010.

KRUG, Juliana. O direito à educação, seu desenvolvimento histórico e jurídico. Revista Dialogo, Canoas, n. 17, p. 13-42, jul-dez, 2010.

NERI, Marcelo. Motivos da evasão escolar. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008 mimeo.

O GLOBO. Brasil é o pior país da América do Sul para ser menina, diz relatório. 2016. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-o-pior-pais-da-america-do-sul-para-ser-menina-diz-relatorio-20270607>. Acesso em: nov. 2016.

PELLEGRINA, H.S. Impactos de curto prazo do Programa Bolsa Família sobre o abandono e o desempenho escolar do alunado paulista. Tese de Dissertação, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP. 2011.

SANTOS, S. (2010). Um Olhar Sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Câmara Municipal da Trofa.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SOARES, T; FERNANDES, N; NÓBREGA, M; NICOLELLA, A. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SPÓSITO, Marília. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a

indisciplina, a violência. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis*, v. 9622, n. 2, p. 345-380. 2004

SPÓSITO, Marília; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (org.) *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

TEIXEIRA, A.S. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Evandro. Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação. Tese (Doutorado em economia aplicada). Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011.

TEIXEIRA, Evandro. Estudo comprova elo entre abandono escolar e criminalidade. Agência USP de notícias. 2011. Entrevista concedida a Sandra Monteiro. Disponível em: <https://www.usp.br/agen/?p=61214>. Acesso em: out. 2016.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

VASCONCELOS, Maria de Deus. *Abandono e Absentismo escolar no concelho de Ponta Delgada*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013.



www.ijsn.es.gov.br

**GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO**

*Secretaria de Estado de
Economia e Planejamento*

