

Trajetórias Escolares de “Sucesso” de Estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas

ROSANGELA FRITSCHI^I
RICARDO FERREIRA VITELLI^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2320>

Resumo

Este artigo, que aborda a problemática das taxas de fluxo escolar, objetivou delinear o perfil e as características de estudantes concluintes do terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e avaliar fatores que potencializaram o “sucesso” de suas trajetórias escolares. Nesta pesquisa, configurada como qualitativa, aplicou-se um questionário com questões fechadas e abertas a estudantes desse grupo. Os resultados da análise de conteúdo e descritiva realizada permitem inferir que não é possível estabelecer uma relação determinista entre o perfil e as características dos discentes e a propensão à evasão escolar, ainda que as diferenças de classe social e outros determinantes socioeconômicos impactem os processos e resultados escolares. Todavia, a escola não se apresenta como mera reprodutora social, mas como produtora de possibilidades de justiça social e curricular e como promotora de condições que desencadeiam a permanência e o sucesso escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Trajetórias Escolares. Perfil e Características de Estudantes. Evasão Escolar.

Submetido em: 08/05/2019

Aprovado em: 24/10/2019

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo (RS), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>; e-mail: rosangelaf@unisin.br.

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo (RS), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-8023-9163>; e-mail: vitelli@unisin.br.

“Successful” Educational Trajectories of High School Students in Public School

Abstract

This article, which addresses the issue of school flow rates, aimed to delineate the profile and characteristics of senior high school students in public schools as well as to evaluate the factors that promote the “success” of their school trajectories. In this qualitative research, a questionnaire with closed and open questions was applied to students of this group. The results of the content and descriptive analysis performed allow inferring that it is not possible to establish a deterministic relationship between the profile and characteristics of students and the propensity to school evasion, although the differences in social class and other socioeconomic determinants impact the school processes and outcomes. However, the school does not present itself as a mere social reproducer, but also as a producer of possibilities for social and curricular justice and as a promoter of conditions that trigger permanence and school success.

Keywords: High School. School trajectories. Profile and Characteristics of Students. School Evasion.

Trayectorias Escolares de “éxito” de Estudiantes de Enseñanza Secundaria en Escuelas Públicas

Resumen

Este artículo, que aborda el tema de las tasas de flujo escolar, tenía como objetivo delinear el perfil y las características de los estudiantes de secundaria en las escuelas públicas y evaluar los factores que potenciaron el “éxito” de sus trayectorias escolares. En esta investigación cualitativa, se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a los estudiantes de este grupo. Los resultados del análisis de contenido y descriptiva realizado nos permiten inferir que no es posible establecer una relación determinista entre el perfil y las características de los discentes con la propensión a la evasión escolar, aunque las diferencias de clase social y otros determinantes socioeconómicos impactan los procesos y resultados escolares. Todavía, la escuela no se presenta como mera reproductora social, sino también como una productora de posibilidades de justicia social y curricular, así como una promotora de condiciones que desencadenan la permanencia y el éxito escolar.

Palabras clave: Escuela Secundaria. Trayectorias Escolares. Perfil y Características de Estudiantes. Evasión Escolar.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou delinear o perfil e as características de estudantes concluintes do terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e avaliar fatores que potencializaram o "sucesso" de suas trajetórias escolares. O interesse e a motivação para a realização deste estudo advieram de resultados e discussões de duas investigações anteriores¹.

Na primeira delas, realizada em 2011, acompanhamos 2.054 alunos do ensino médio de três escolas estaduais, a fim de coletar e analisar indicadores de fluxo escolar, com foco nas taxas de defasagem idade-série² e em suas implicações para as taxas de reprovação, aprovação e abandono. Entre os resultados, identificamos que, a cada dez ingressantes no primeiro ano do ensino médio, aproximadamente sete passaram para o segundo ano e em torno de quatro chegaram ao terceiro ano. Ademais, evidenciamos uma taxa de abandono de 63,96% nesse grupo e uma taxa de defasagem idade-série (44,84%) que se destacou entre as escolas com maior taxa de abandono. Constatamos, ainda, que o discente, não estando em defasagem, tem sua chance de aprovação aumentada em 148% no primeiro ano do ensino médio, em 133,7% no segundo ano e em 45,6% no terceiro ano.

Além disso, verificamos que os índices no período noturno foram mais expressivos que no período diurno, uma vez que a taxa de defasagem idade-série varia conforme o turno em que os estudantes estão matriculados. Cotejando o turno da noite com o da manhã e o da noite com o da tarde, percebemos que a proporção de discentes em defasagem é, respectivamente, de dois para um e de três para um. Os estudantes em condição de defasagem idade-série, considerando apenas os que abandonaram a escola, tiveram taxa de abandono de 84,42%, resultado muito superior ao dos demais (15,58%), o que indica que estudantes nessa condição tendem a ter maior propensão ao fracasso escolar. Evidenciamos, a partir disso, a necessidade de as políticas educacionais, em sua formulação e revisão,

¹ Tais investigações foram realizadas no âmbito da pesquisa intitulada Evasão escolar, gestão e formação de recursos humanos em escolas públicas de ensino médio no município de São Leopoldo-RS vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Essa pesquisa, que teve como temática a relação entre política e avaliação educacional e a gestão escolar no contexto de escolas públicas, contou com a participação de professores da educação superior e da educação básica, bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos.

² Essa taxa, atualmente nomeada defasagem idade/ano, expressa o percentual de alunos em cada série com idade superior à idade recomendada para a série (pelo menos dois anos). Conforme a legislação em vigor que organiza o ensino no Brasil, a criança deve ingressar no ensino fundamental aos seis anos e finalizar essa etapa aos 14, iniciando o ensino médio aos 15 anos e concluindo-o aos 17 anos.

considerarem estudantes advindos de diferentes realidades (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014a).

Em outra investigação, realizada no período de 2012 a 2014, acompanhamos a trajetória escolar de 928 estudantes ingressantes no ensino médio nas mesmas três escolas públicas analisadas anteriormente, durante um ciclo regular completo. Realizamos inicialmente um estudo de perfil, aplicando, para isso, um questionário composto de 45 variáveis³. Como síntese dos resultados, destacamos que: 49% dos alunos eram do sexo masculino e 51%, do feminino; as mães apresentavam escolaridade ligeiramente superior à do pai, predominando o ensino fundamental incompleto; 69% dos discentes tinham acesso à internet em casa; 23% possuíam no máximo 10 livros em sua residência e 29%, entre 10 e 20. Ademais, escolheram a escola com base no critério da proximidade (27%) e da qualidade do ensino (25%).

Os alunos, distribuídos nos turnos da manhã (49%), tarde (26%) e noite (24%), ingressaram no primeiro ano com uma idade média de 16,77 anos – a menor idade registrada foi 14 (conforme previsto na legislação) e a maior, 50 anos. Além de evidenciar uma heterogeneidade entre os estudantes, notamos que 24,25% deles já estavam em defasagem idade-série. Dos estudantes investigados, 63% apenas estudavam, 73% manifestaram interesse em trabalhar durante o ensino médio, 77% fizeram ensino fundamental em outra escola, 91% eram oriundos de escola pública, somente 47% nunca haviam reprovado no ensino fundamental, e 28% já tinham reprovado no ensino médio.

Os dados de perfil dos ingressantes no primeiro ano do ensino médio, nas três escolas, revelaram uma diferenciação entre os que se matricularam nos turnos da manhã, tarde e noite. Ao observar o perfil dos matriculados nos turnos matutino e vespertino, verificamos que esses se caracterizavam como estudantes que apenas estudavam e dependiam do dinheiro da família para seu sustento. Na maior parte dos casos, cursaram o ensino fundamental regular, tinham computador em casa com acesso à internet, continuaram seus estudos no ensino médio na mesma escola em que fizeram o ensino fundamental e demonstravam menor propensão a abandonarem a escola.

Os estudantes do noturno, por sua vez, diferenciaram-se dos demais em muitas características: eram trabalhadores, não dependiam do dinheiro da família para seu

³ Este questionário vem sendo utilizado também pelas escolas como instrumento de diagnóstico.

sustento e, em muitos casos, ajudavam na renda familiar. Grande parte era oriunda da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficando um período sem estudar antes do ingresso no ensino médio e apresentando muitas reprovações no ensino fundamental. Em função desses aspectos, concluíram o ensino fundamental em mais tempo do que o indicado, bem como interromperam seus estudos durante a realização dessa etapa escolar. Identificamos, assim, que esses estudantes apresentavam uma taxa de defasagem idade-série mais alta que os outros, confirmando dados do estudo anterior: já no ensino médio apresentavam reprovação. Com relação às condições familiares e de habitação, também evidenciavam maior fragilidade – normalmente tinham filhos, residiam em piores condições, não acessavam internet em casa, mas no trabalho, e não utilizavam muito as redes sociais. Devido a suas condições de vida e a muitas características de seu perfil, eram os que menos estudavam fora dos horários de sala de aula. Tais achados demonstraram que, nas escolas públicas, em que estudantes pertencem predominantemente a classes menos favorecidas, a questão social apresenta nuances diferentes, pois existem realidades distintas em termos de desigualdades sociais e, conseqüentemente, escolares (FRITSCH, 2015).

Essas informações, coletadas durante os anos de 2012, 2013 e 2014, foram então analisadas em outro estudo, gerando oito perfis diferentes de alunos, representados pelas letras A até H, que: A) não tiveram nenhuma reprovação durante os três anos do ensino médio e concluíram essa etapa no período esperado (31,8%); B) foram reprovados em todos os anos e ficaram retidos no primeiro ano (0,5%); C) apresentaram uma reprovação e ficaram retidos no segundo ano (1,7%); D) foram reprovados no terceiro ano e ficaram retidos nesse ano (5,0%); E) não saíram do primeiro ano e, ao final do período avaliado, abandonaram a escola (25,9%); F) estavam retidos no segundo ano e abandonaram a escola (15,6%); G) estavam retidos no terceiro ano e abandonaram a escola (2,6%); e H) em algum momento dos três períodos, obtiveram transferência para outra escola (16,8%). Verificamos, ainda, que, a cada dez estudantes que ingressaram no primeiro ano do ensino médio em 2012, apenas três concluíram essa etapa escolar no período previsto de três anos (FRITSCH et al., 2019).

A partir dos dados dessas pesquisas anteriores, emerge o seguinte questionamento: considerando a problemática dos resultados das taxas de fluxo no que concerne aos baixos percentuais de aprovação e conclusão, o que vem

contribuindo para o sucesso escolar de estudantes de ensino médio em escolas públicas? Para buscar elementos que auxiliem a compreender esse fenômeno, neste estudo são cruzados dados de perfil e características de discentes que cursaram o terceiro ano do ensino médio em 2018 – nas mesmas três escolas investigadas anteriormente – com fatores que podem estar interferindo na permanência e no sucesso escolar. Os achados advindos do presente estudo, que visa mapear os fatores associados a esse sucesso, possuem potencial para auxiliar na formulação de políticas e práticas no âmbito da gestão educacional e escolar.

Revisão bibliográfica

Os resultados de investigações desenvolvidas até o momento têm confirmado a existência de relações entre desigualdades educacionais e sociais e fluxo escolar, bem como o fato de que a compreensão dessas relações requer a ampliação de referenciais teóricos e metodológicos tendo como fundamento a questão social (CASTEL, 1998). A concepção de fracasso escolar, por exemplo, advém da noção de que os estudantes mais desfavorecidos socioculturalmente tendem a apresentar maiores dificuldades de aprendizado e de conclusão da educação básica, o que evidencia a demanda por políticas de inclusão social. Nesse cenário, existem indícios que permitem inferir que as diferenças de perfis associadas às características dos estudantes de escolas públicas se relacionam com a produção de desigualdades educacionais e sinalizam, além disso, situações de vulnerabilidades sociais que se reproduzem nos espaços escolares (BOURDIEU, 2014; BOURDIEU; PASSERON, 2012; 2014; DUBET, 2008; 2011).

No Brasil, alguns estudos têm abordado os indicadores educacionais, a fim de identificar as interferências provenientes das realidades e das condições sociais, econômicas, políticas e culturais que circundam esses estudantes (BRITO, 2014; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016; FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2016; FRITSCH, 2015; FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014a, 2014b; GARCIA et al., 2016; SILVA; JAKIMIU, 2016). Tais indicadores demonstram que “a questão das desigualdades de acesso se substitui a das desigualdades de sucesso.” (DUBET, 2008, p. 25). Dessa forma, como grande parte da população em idade escolar não frequenta o ensino médio e como existe um grande número de abandonos determinados por perfis específicos,

esses estudos apontam a necessidade de acompanhar os percursos escolares dos estudantes.

Um conjunto de estudos desse gênero visou compreender as desigualdades educacionais e os processos de exclusão escolar no ensino médio, assim como seus significados e suas consequências para estudantes em um contexto marcado pelas configurações do projeto de sociedade capitalista, dependente e desigual (ALGEBAILLE, 2009; DAYRELL; JESUS, 2016; PAULA, 2012; PEREIRA; LOPES, 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2016; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016). Isso implica, igualmente, o desafio de reconhecer a diversidade sociocultural, as questões de gênero e de pertencimento étnico-racial e as experiências vividas que interferem nos percursos escolares.

Nesse âmbito, Bourdieu, que se dedicou a estudar o sistema de ensino francês, ainda hoje contribui com conceitos e categorias analíticas relevantes sobre o tema, especialmente a categoria de herança cultural, que trata dos efeitos da exclusão e do fracasso escolar no capital social e intelectual dos estudantes e de suas famílias. Nesse sentido, o autor afirma que o “capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.” (BOURDIEU, 2014, p. 55), o que significa que o aumento das disparidades sociais faz com que todos os educandos, por mais desiguais que possam ser, sejam tratados como iguais em direitos e deveres. Bourdieu (2014) menciona, ainda, que, se considerarmos as desigualdades condicionadas socialmente, seremos obrigados a concluir que a equidade formal intrínseca a todo o sistema escolar é, de fato, injusta: “Em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.” (BOURDIEU, 2014, p. 59).

Dubet (2008), por sua vez, parte da escola como categoria de análise para compreender as relações que essa instituição estabelece com as desigualdades sociais e a justiça social. Dubet (2008) entende que a escola precisa ter sentido em si mesma, sendo um espaço de convivência entre gerações e entre os próprios jovens, ao invés de se apresentar como um mecanismo de seleção e de competição. O autor assevera, ainda, que

A educação escolar tem sempre uma dimensão ética. É preciso, portanto, que cada estudante seja reconhecido como tal, que seja

tratado como um sujeito singular e igual a todos os outros, independentemente de suas performances e de seus resultados (DUBET, 2008, p. 107).

A partir disso, explicita que a igualdade meritocrática das oportunidades permanece, entretanto, norteando a justiça escolar “nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições desiguais.” (DUBET, 2008, p. 11). Tal asserção nos induz a refletir sobre o que seria uma escola justa, remetendo a outra prerrogativa desse pensador, a de que a igualdade distributiva e social das oportunidades, guiada pela equidade da oferta escolar e pela atenção concedida aos vencidos, pode constituir-se em uma forma de tornar a escola menos injusta. Nesse sentido, Dubet (2008) afirma que, a fim de construir uma maior igualdade na competição escolar, seria necessário prover uma distribuição controlada e razoável dos recursos destinados à educação pública e privada.

Nessa conjuntura, Connell (1999) apresenta três razões fundamentais que endossam a importância do tema da justiça social para todos os envolvidos com o sistema educativo: professores, pais, alunos e administradores. A primeira razão diz respeito ao fato de a escola ser um bem público de grande relevância que tem uma partilha desigual de recursos na educação formal, levando, conseqüentemente, a resultados desiguais em termos de acesso social. A segunda consiste no fato de que o sistema educativo, além de ser um bem público hoje, o será ainda mais no futuro, uma vez que o conhecimento organizado tem se convertido no componente mais importante do sistema produtivo. Assim, como o sistema educativo não só distribui os bens sociais atuais, mas também conforma o tipo de sociedade que está nascendo, uma sociedade justa depende, em grande parte, do uso que hoje fazemos do sistema educativo. E a terceira razão se refere ao que é educar, ou seja, à percepção do ensino e da aprendizagem como práticas sociais que sempre trazem à tona questões sobre propósitos e critérios para a ação, sobre aplicação de recursos e sobre responsabilidade e conseqüências da ação.

Diante disso, podemos afirmar que a evasão escolar sinaliza a faceta de uma escola dissociada e distante da justiça social, implicando a exclusão ou expulsão de jovens da escola, isto é, de um bem público ao qual teriam direito de usufruir. Esse fenômeno se configura, portanto, como um sinal ou indicador de fracasso do sistema

escolar, sendo consequência das desigualdades sociais e educacionais. A esse respeito, cabe lembrar a concepção freiriana de evasão escolar: uma expulsão da escola que se constitui como uma face da exclusão social. Tal concepção se faz presente na obra intitulada “A educação na cidade”, em que, a partir de sua experiência na gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), Freire crítica e recusa o conceito de evasão e defende o de expulsão com o argumento de que

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas da escola* – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprova (1991, p. 35, grifo do autor).

Essa denominação da evasão como “expulsão da escola” (FREIRE, 1991, p. 35), nos tempos atuais, faz mais sentido do que nunca. Os jovens vêm sendo expulsos pelo desemprego e emprego precário, pela violência, pelo consumismo e clientelismo, pela cultura de desvalorização da educação, de desmantelamento da escola pública e de precarização do trabalho docente, entre outras razões. Nesse sentido, Freire (2003) ressalta a necessidade de observarmos as consequências nefastas do estágio atual da sociedade globalizada, capitalista e neoliberal:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (p. 125).

O autor convoca-nos, assim, ao engajamento em uma luta, uma vez que, para ele, a História deve ser entendida como possibilidade e não como determinismo, pois o homem é um ser condicionado e não determinado (FREIRE, 2001). Trata-se de uma luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre (FREIRE, 1991), que tem um papel importante no combate à chamada “evasão escolar” ou, em sua perspectiva, “expulsão da escola”:

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A

aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados. (FREIRE, 2003, p. 125-126).

A esse respeito, é relevante destacar que a educação como fenômeno histórico, social e político e a escola como uma instituição social inserida em um sistema global, capitalista e neoliberal estão sujeitas às influências de políticas públicas que contribuem para legitimar desigualdades sociais e que, em grande medida, produzem em seu âmbito as condições para isso. Tendo isso em vista, Giroux (1997) defende que a escola é, simultaneamente, um local de reprodução e de emancipação, ou seja, um espaço que reproduz a ordem social e ensina a aceitá-la, mas também um espaço que produz novas lógicas e novas relações e que desenvolve práticas de autonomia e de libertação. Tal pensamento vai ao encontro da ideia de que “A construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa supõe articular igualdade e diferença.” (CANDAUI, 2011, p. 253).

Para Santomé (2013, p. 9), “uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade”. O autor afirma, ainda, que

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Dessa forma, a noção de justiça curricular permite perceber a escola como uma instituição que pode ser **curricularmente inteligente** (LEITE, 2003), isto é, “uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação

das crianças e dos jovens que acolhe." (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200). Trata-se, portanto, de propiciar a existência de uma escola em que ocorram processos de tomada de decisão com a participação do coletivo escolar, bem como processos de comunicação e interação que envolvam professores e alunos, criando, a partir disso, possibilidades de permanência e sucesso escolar.

Metodologia

No que diz respeito ao delineamento metodológico, procedemos a um estudo qualitativo com uso de dados qualitativos e quantitativos, que, segundo Creswell (2010, p. 18), "avalia tendências, atitudes ou opiniões de uma população, estudando-se a mesma por meio de uma amostra ou um censo". Para isso, efetuamos a seleção de estudantes de forma censitária, o que dispensou a necessidade de realizar testes estatísticos de avaliação de significância dos resultados.

Para obtenção dos dados, três professores das três escolas públicas estudadas aplicaram um instrumento aos estudantes em sala de aula, técnica que é designada como autoaplicação e que, segundo McDaniel e Gates (2003), permite ao entrevistado não sofrer qualquer tipo de influência do entrevistador. Para tanto, elaboramos um instrumento com 29 questões fechadas sobre o perfil social, econômico, acadêmico e familiar dos discentes e seis questões abertas sobre relação entre emprego e estudo, percepções a respeito da escola e das situações de aprendizagem e propensão ao abandono escolar. Após a aplicação do instrumento, os dados coletados foram dispostos em planilha eletrônica e, posteriormente, agrupados e analisados. Nesse processo, não houve identificação dos respondentes nem das escolas participantes do estudo.

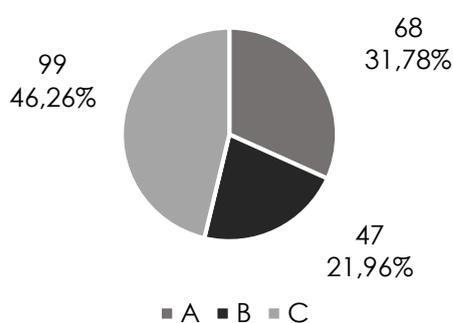
Os respondentes representam os estudantes que estavam cursando o terceiro ano do ensino médio em 2018, período de aplicação do questionário – nesse período, a quantidade de matriculados no terceiro ano era de 263. Efetivamente, responderam ao questionário 214 alunos, que constituíram a amostra desta pesquisa, o que representa 81,37% da população-alvo. Os resultados individuais de participação por escola foram: 77,27% na escola A, 73,44% na escola B e 89,19% na escola C. Em todas as escolas, as amostras foram muito representativas, de modo que a análise dos dados ocorreu a partir dos indicadores quantitativos por meio de análise descritiva amostral. Já as questões qualitativas passaram por análise de

conteúdo (BARDIN, 2011), empregando-se, para uma melhor visualização dos dados, a nuvem de palavras gerada pelo software VOSviewer.

Resultados e discussão dos dados

Os resultados de distribuição da amostra por escola (A, B e C) não foram uniformes em função das quantidades diferenciadas de estudantes matriculados em cada uma das instituições (Gráfico 1).

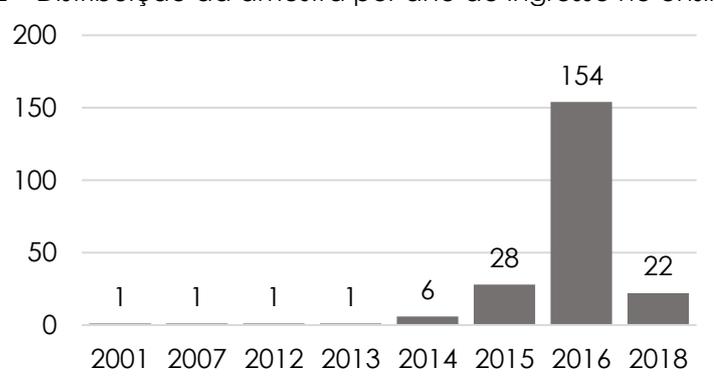
Gráfico 1 – Distribuição da amostra por escola (valor absoluto e relativo)



Fonte: Os autores (2018).

Outro aspecto analisado pela pesquisa foi o ano em que os estudantes iniciaram seus estudos no ensino médio (Gráfico 2). De um total de 214 pesquisados, 154 ingressaram em 2016 e percorreram sua trajetória escolar no período esperado. Isso significa que os discentes chegaram ao terceiro ano do ensino médio sem reprovações ou abandonos, o que denominamos sucesso escolar.

Gráfico 2 – Distribuição da amostra por ano de ingresso no ensino médio



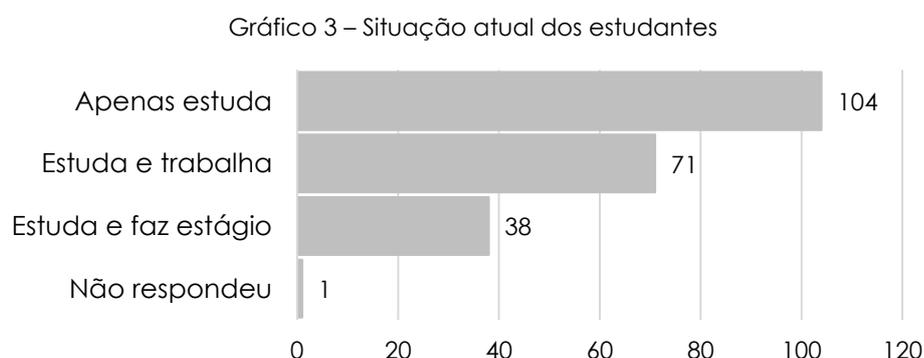
Fonte: Os autores (2018).

A idade mais frequente entre os alunos do terceiro ano é de 18 anos. No que concerne ao indicador de defasagem idade-série, é possível identificar que, de 214

alunos, apenas oito (3,70%) têm dois anos a mais do que o previsto para a série em que se encontram. Esses dados já revelam que a defasagem idade-série constitui um fator de impedimento da chegada ao terceiro ano do ensino médio, pois a taxa de ingressantes nessa condição era, em 2016, de 35,33% (média das três escolas).

Nesse sentido, turmas que tinham um índice de 35,33% de defasagem idade-série e que, atualmente, apresentam um índice de 3,70% provavelmente sofreram com o abandono escolar dos discentes. Os dados coletados indicam, também, que a idade média dos alunos no terceiro ano das escolas pesquisadas é de 18,29 anos. Se desconsiderarmos um respondente destoante dos demais, que declara idade de 38 anos, a média ainda seria de 18,19 anos, o que não interfere de forma significativa no indicador calculado.

Outro aspecto importante observado na pesquisa envolve o perfil dos alunos: trata-se da relação entre a sua condição de estudante e de trabalhador. Dos que compõem a amostra, 48,6% apenas estudam e 50,9% trabalham ou fazem estágio de forma concomitante aos estudos (Gráfico 3). A condição aluno-trabalhador impede que os estudantes consigam utilizar horários fora da sala de aula para seu aprendizado e, ao mesmo tempo, aumenta a sua fadiga. Esses fatos constituem um indicativo da pressão que o emprego exerce sobre os discentes.

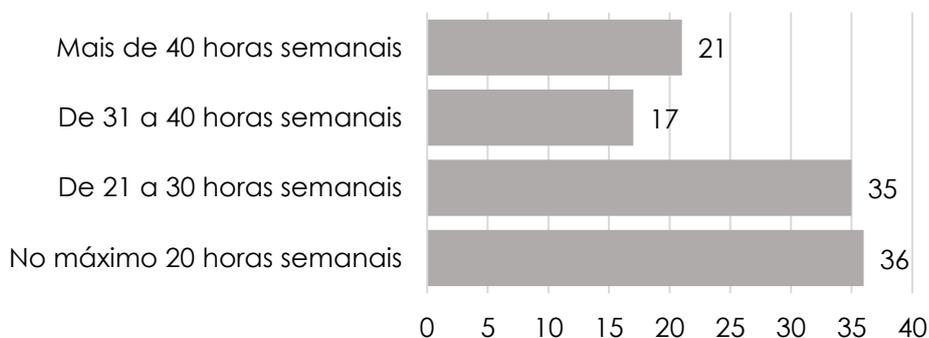


Fonte: Os autores (2018).

Além disso, verificamos que a carga horária exigida pelo trabalho ou estágio é bastante expressiva, conforme os resultados apresentados no Gráfico 4. Entre os 109 estudantes que afirmaram trabalhar ou estagiar, a carga horária ocupada por essas atividades soma mais de 30 horas semanais para 34,9% da amostra pesquisada. Com isso, um em cada três estudantes tem muito pouco tempo por semana para o

desenvolvimento de atividades extraclasse ou para se dedicar aos estudos fora da sala de aula.

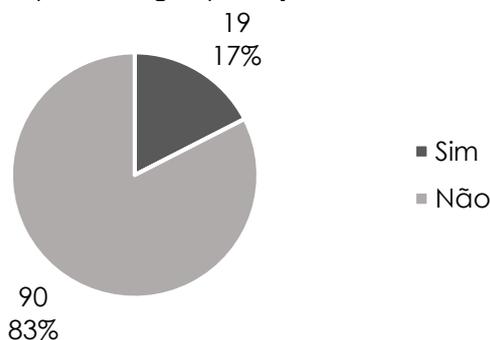
Gráfico 4 – Carga horária semanal de trabalho ou estágio



Fonte: Os autores (2018).

Entre os estudantes que trabalham ou fazem estágio, 17% precisam realizar horas extras por exigência da empresa (Gráfico 5).

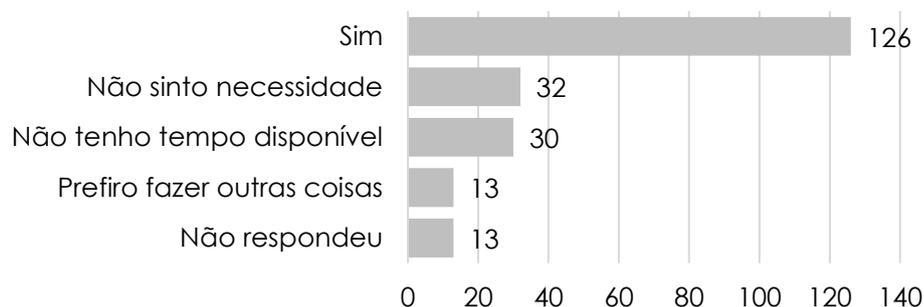
Gráfico 5 – A empresa exige que sejam feitas horas extras



Fonte: Os autores (2018).

Ainda que uma parcela representativa da amostra trabalhe, faça estágio ou precise cumprir horas extras no trabalho, 59% (126 de 214) dos alunos declaram que estudam em horário extraclasse (Gráfico 6). Outros 14% afirmam não estudar fora da sala de aula por falta de tempo. Há, também, aqueles que não sentem necessidade desse complemento e os que preferem fazer outras coisas (32 + 13 = 45), representando 21% da amostra pesquisada.

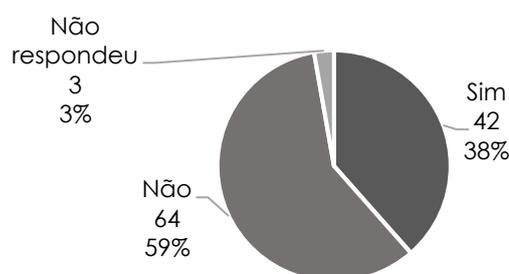
Gráfico 6 – Estudo fora do horário de aula



Fonte: Os autores (2018).

Ressaltamos, igualmente, outro dado evidenciado na pesquisa: entre os estudantes que trabalham ou fazem estágio, 59% não possuem carteira assinada (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Alunos que trabalham com carteira assinada

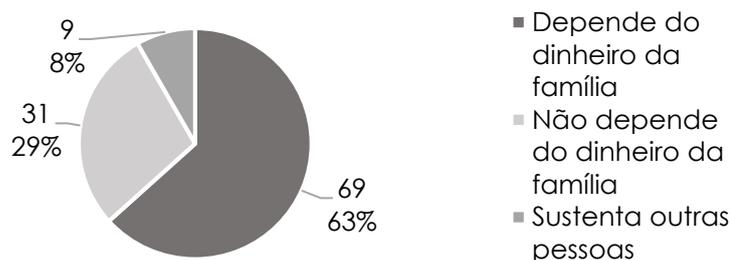


Fonte: Os autores (2018).

Ademais, os estudantes que revelaram ter algum tipo de facilidade ou incentivo na empresa em que trabalham (32), ao serem questionados sobre o tipo de estímulo recebido, concentraram suas respostas em dois grupos principais: apoio moral com incentivo à continuidade dos estudos e à possibilidade de ter um futuro profissional (20); e existência de horários flexíveis para conciliar estudo e trabalho (12). Como exemplo desse último grupo, citam o fato de sair mais cedo do trabalho em dia de prova ou até mesmo de trocar o horário de trabalho. Em segundo plano, alguns mencionaram, no que diz respeito aos estímulos recebidos por parte da empresa, apoio financeiro (sete) e motivação para estudar como uma possibilidade de chegar à universidade (seis).

Destacamos, também, que 37% dos estudantes trabalham ou fazem estágio, de forma que não dependem do dinheiro da família (Gráfico 8). Destes, 9% sustentam outras pessoas. Há, todavia, uma parcela representativa da amostra composta por respondentes que, mesmo nessas condições, dependem do auxílio financeiro da família (63%).

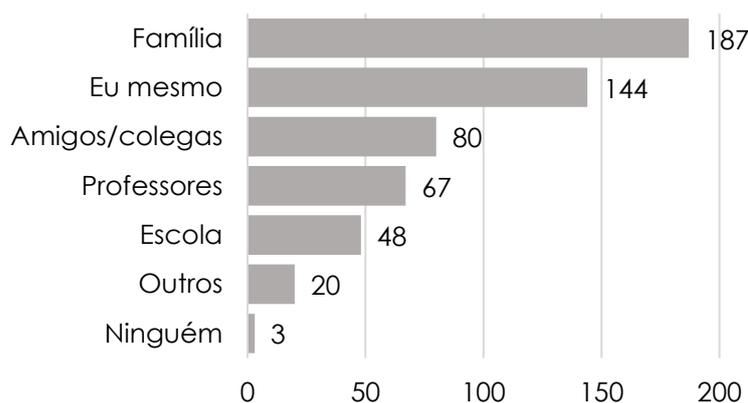
Gráfico 8 – Estudantes que trabalham ou fazem estágio e sua forma de sustento



Fonte: Os autores (2018).

No Gráfico 9 estão representados os dados oriundos do questionamento sobre quem mais incentiva os estudantes a concluírem o ensino médio. Dois resultados destacam-se: a família (87%) e os próprios alunos (67%). O efeito escola também é representativo se considerarmos os professores e a escola em conjunto.

Gráfico 9 – Quem incentiva os estudantes a concluírem o ensino médio

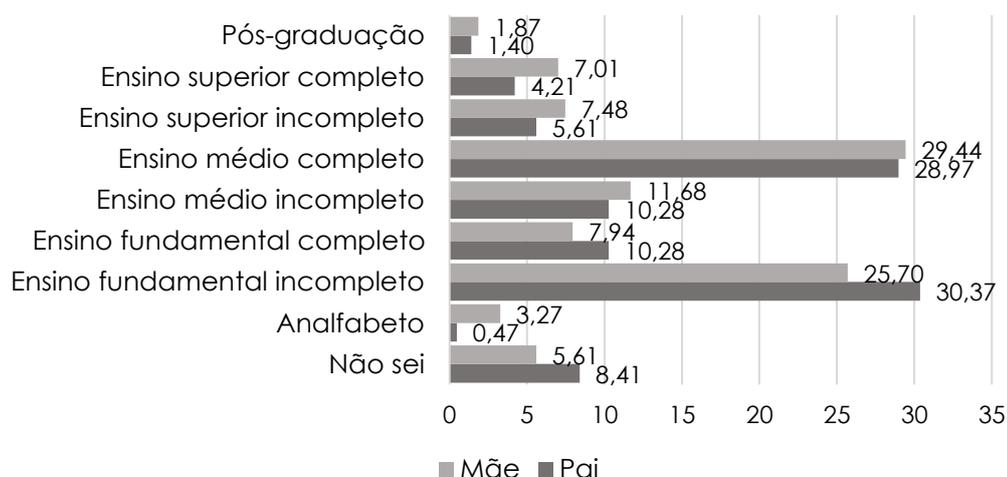


Fonte: Os autores (2018).

Na pesquisa, observamos, ainda, que quase todos os respondentes cursaram o ensino médio somente em escolas públicas (97%) e são solteiros (98%). Além disso, apenas 1% declarou ter filhos.

Quanto ao grau de escolaridade do pai e da mãe (Gráfico 10), percebemos que, de modo geral, as mães são mais escolarizadas que os pais. Enquanto que entre as mães as categorias ensino superior (completo ou incompleto) e pós-graduação somam 16,36%, entre os pais essas mesmas categorias totalizam 11,22%. Já no que concerne ao analfabetismo, o índice das mães (3,27%) é superior ao dos pais (0,47%).

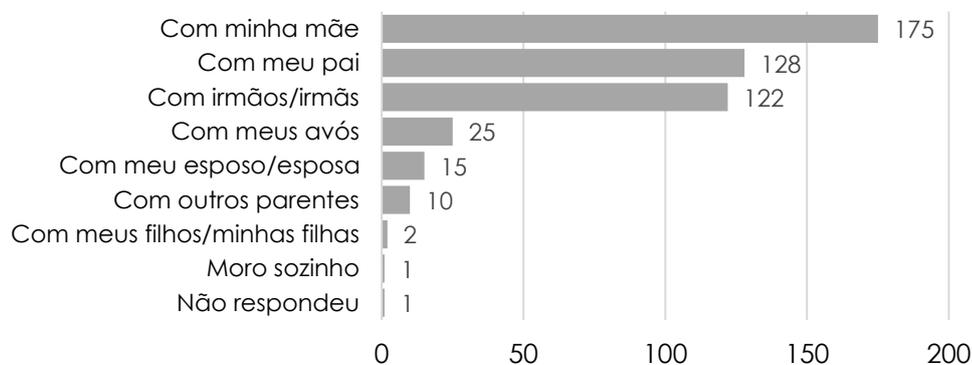
Gráfico 10 – Grau percentual de escolaridade do pai e da mãe



Fonte: Os autores (2018).

No que se refere à composição das residências e dos núcleos familiares, 175 alunos (82%) residem com a mãe e 128 (60%), com o pai (Gráfico 11). Além disso, 57% moram com irmãos ou irmãs e 13%, com seus avós. E apenas um estudante declarou morar sozinho.

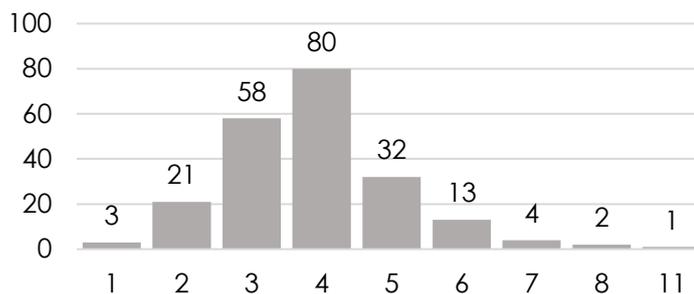
Gráfico 11 – Com quem residem os estudantes



Fonte: Os autores (2018).

Observando os resultados apresentados no Gráfico 12, identificamos que a maior parte das residências é composta de quatro habitantes (37%) e que a quantidade média de residentes por casa é de 3,89 pessoas. Destaca-se, ainda, a resposta de um estudante que declarou que 11 pessoas residem na mesma casa que ele. Ademais, três disseram morar sozinhos, o que contradiz a informação do Gráfico 11 (apenas um) – tal diferença pode ser explicada em função de o questionamento ter versado sobre a quantidade de pessoas que residem no local (não incluindo o especificador “além de você”).

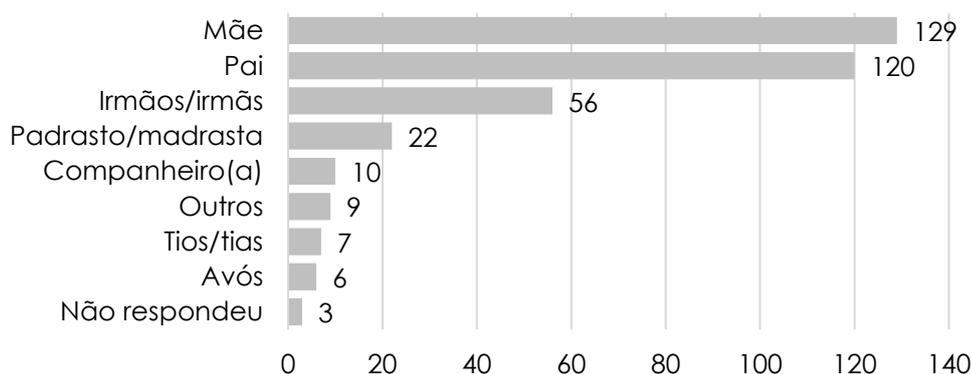
Gráfico 12 – Quantidade de pessoas que moram na mesma residência dos alunos



Fonte: Os autores (2018).

Também evidenciamos que, entre os residentes na casa dos alunos, pelo menos uma pessoa trabalha (Gráfico 13) e que as mães representam 60%, ou seja, 129 dos 214 que trabalham. Porém, se associarmos esse índice à informação do Gráfico 11, em que 175 discentes moram com as mães, o percentual passa para 74% (129 de 175). Da mesma forma, com relação aos pais, o índice de 56% passa para 94% (120 sobre 128), se levarmos em conta os dados do Gráfico 11.

Gráfico 13 – Pessoas que moram na mesma residência dos estudantes e que trabalham



Fonte: Os autores (2018).

No Gráfico 14, é possível identificar que grande parte dos estudantes (85%) residem próximos da escola, pois levam no máximo 30 minutos para chegar à instituição.

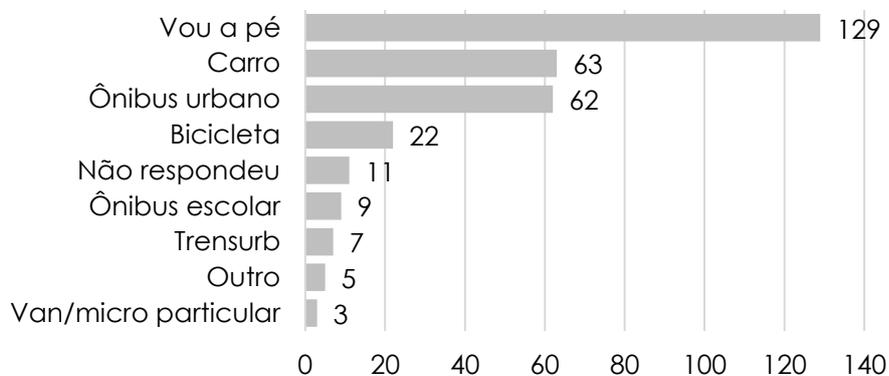
Gráfico 14 – Tempo de deslocamento até a escola



Fonte: Os autores (2018).

Outro aspecto que corrobora a ideia de proximidade entre a moradia e a escola é o fato de 60% dos discentes irem a pé para a escola (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Forma de deslocamento dos discentes até a escola



Fonte: Os autores (2018).

Observamos, também, que a escolha da escola ocorreu, principalmente, pela proximidade com a casa dos alunos e pela qualidade do ensino (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Motivos de escolha da escola frequentada pelos estudantes

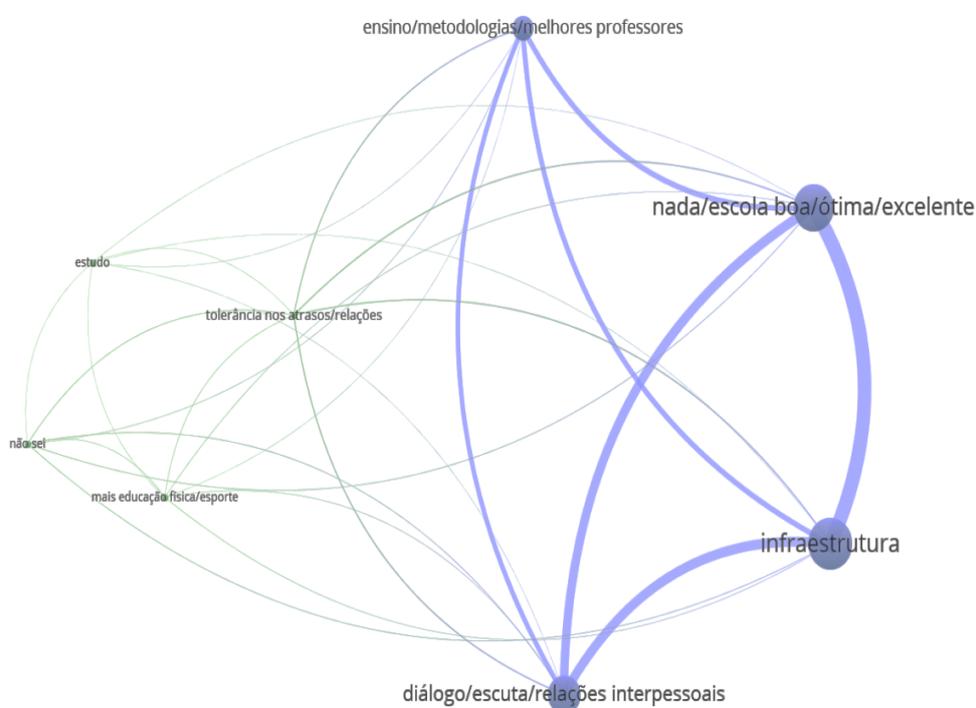


Fonte: Os autores (2018).

Os estudantes também foram questionados sobre o que, em sua opinião, precisaria melhorar em suas escolas. Como se tratava de uma questão aberta, não houve um padrão nas respostas, mas algumas expressões apareceram com mais frequência. A maioria dos estudantes demonstrou satisfação com o ambiente escolar, afirmando que a escola é boa, ótima ou excelente e que nada precisaria melhorar. Entre os respondentes que indicaram a necessidade de melhorias, o item infraestrutura foi o mais mencionado.

Além de questões prediais e materiais, os discentes citaram alguns aspectos de caráter humano que poderiam ser melhorados no ambiente escolar, como, por exemplo: diálogo, tolerância por parte da direção e dos professores, relações interpessoais e receptividade quanto ao que o aluno tem para dizer na escola. Relataram, ainda, demandas pedagógicas, tais como mudança na metodologia dos professores, aumento do número de aulas de Educação Física e estudo por parte dos próprios alunos (Figura 1).

Figura 1 – O que precisa melhorar na escola na visão dos alunos



Fonte: Os autores (2018).

Outro dado evidenciado pela pesquisa é que, mesmo tendo chegado ao terceiro ano do ensino médio, 26% dos estudantes, em algum momento de suas trajetórias nessa etapa da educação básica, pensaram em abandonar os estudos (Gráfico 17). Levando em consideração apenas o percentual de estudantes que cogitaram desistir, notamos que 39% são do sexo feminino e 61% são do sexo masculino; 26% estudam no turno da manhã, 19%, no turno da tarde e 55%, no turno da noite; 17% apenas estudam, 44% trabalham e estudam e 39% estagiam e estudam.

pressão. Um exemplo disso transparece na fala de uma das estudantes entrevistadas, que revela:

Eu durmo 5 horas por noite; final de semana, faço bico. Estava muito cansada, minha cabeça no começo doía muito, chegava até a delirar. Comecei a tomar muito café e fiquei com problemas de saúde. É difícil, meu trabalho é baseado em informações, não consigo me concentrar na escola e nele. (18 anos, aluna do noturno, faz estágio de 21 a 30 horas semanais, e a empresa exige a realização horas extras).

Como motivos para desistir, também foram mencionados pelos discentes problemas familiares ou pessoais (sete), tais como doença, gravidez e finanças; o fato de as matérias serem muito difíceis de acompanhar (seis); e a dificuldade de conciliar escola e trabalho (cinco), o que é compreensível se considerarmos que menos da metade dos pesquisados (48,44%) apenas estudam. Foram citados ainda: falta de interesse ou de tempo, problemas com colegas, responsabilização pelo sustento da casa, imaturidade ou irresponsabilidade, falta de crença em si mesmo, poucas horas de sono e dificuldade de concentração. De certa forma, muito desses aspectos têm relação direta com o fator mais citado pelos alunos: cansaço.

A Figura 3 ilustra toda a pressão que é sofrida pelos estudantes e decorrente de exigências da escola e do emprego, bem como de problemas pessoais.

Figura 3 – Pressões que sofrem os estudantes do ensino médio e que despertam a intenção de abandonar a escola

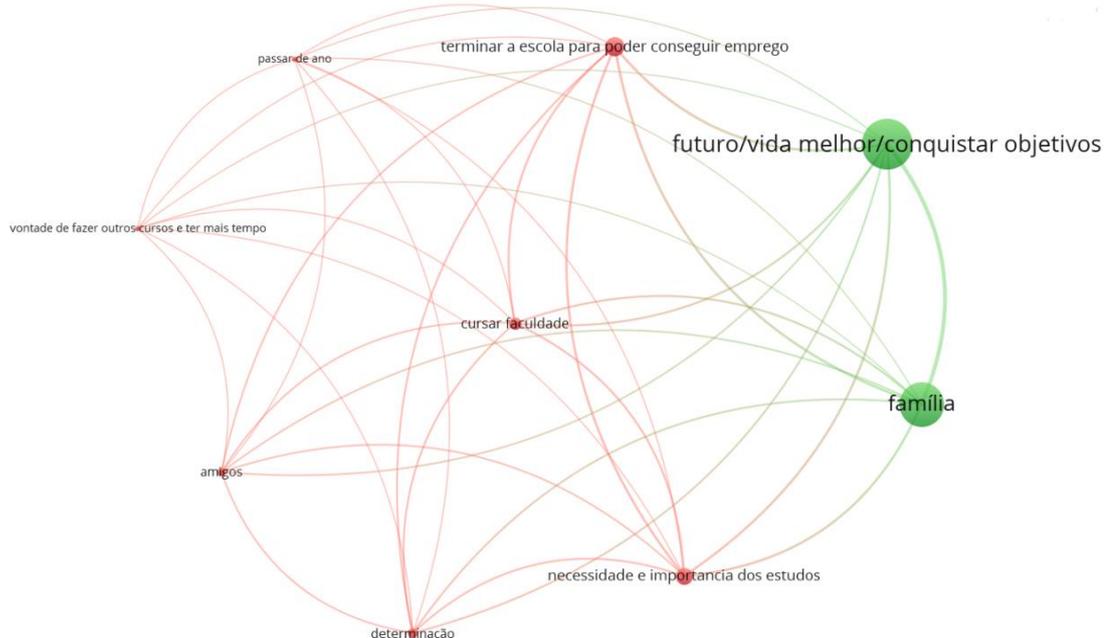


Fonte: Os autores (2018).

Apesar disso, a pesquisa evidenciou que a maioria dos entrevistados deposita na escola a chance de ter um futuro melhor e de conquistar objetivos, sendo esse o

principal motivo dos estudantes para dar continuidade aos estudos. Já o segundo motivo mais citado é o incentivo da família (Figura 4), que exerce papel fundamental para garantir a permanência do jovem na escola.

Figura 4 – Expectativas dos discentes em relação à escola



Fonte: Os autores (2018).

Outro aspecto observado é que a escola representa, para a maioria dos entrevistados, um espaço de aprendizado e um local de socialização e acolhimento, de modo que vários declararam que a escola consiste em uma família ou em sua segunda casa (Figura 5). Esses depoimentos expõem, assim, o forte vínculo que os alunos concluintes do ensino médio possuem com suas escolas.

Figura 5 – O que a escola representa aos alunos



Fonte: Os autores (2018).

Já o interesse em continuar os estudos após o ensino médio é revelado por 88% dos pesquisados. Enquanto que, entre os homens, o percentual dos que desejam continuar estudando é de 80%, entre as mulheres, é de 95%. No que concerne aos turnos de estudo, verificamos que a vontade de continuar estudando dos alunos é de 90% no turno da manhã, 85% no turno da tarde e 88% no turno da noite. Considerando as atividades desempenhadas pelos discentes, percebemos as taxas de 90% entre aqueles que apenas estudam, 82% entre os que estudam e trabalham e 95% entre os que estudam e fazem estágio. Por fim, ao comparar o interesse em continuar estudando dos que já pensaram em desistir e dos que nunca cogitaram essa hipótese, observamos, respectivamente, os percentuais de 89% e de 93%.

Outro elemento analisado na pesquisa diz respeito às diferenças de perfil em função dos fluxos escolares. Os dados dessa etapa do estudo se caracterizam pela comparabilidade das características de perfil dos estudantes que chegaram ao terceiro ano do ensino médio no período esperado, ou seja, que obtiveram sucesso em sua trajetória, com aqueles que sofreram reprovações ou interromperam os estudos em algum momento nesse ciclo escolar e aqueles que evadiram durante esse percurso. Nessa análise, também foram consideradas algumas informações obtidas a partir de duas investigações anteriores sobre a mesma temática, já descritas na seção introdutória deste texto.

Dados revelados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na primeira e na segunda série do ensino médio, respectivamente, evadiram em algum período de sua trajetória escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2014 e 2015. Tais dados indicam, também, que o nono ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão (7,7%), seguido pela terceira série do ensino médio (6,8%). Além disso, considerando todas as séries do ensino médio, 11,2% dos alunos acabam evadindo em algum momento dessa etapa escolar (INEP, 2017).

A evasão constitui um fenômeno multicausal que, para ser compreendido, exige a análise dos fatores associados à transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, bem como às transições entre as três séries desta etapa da escolarização. A partir disso, seria possível formular políticas educacionais que concedessem ao ensino médio uma posição de maior atratividade para os estudantes, evitando sua evasão do sistema educacional. Contudo, a ideia de formulação de políticas educacionais como maneira de gerenciar adversidades de fluxo escolar pode ser, também, restrita

e improdutiva, já que os problemas relativos a esse âmbito concernem a políticas públicas de múltiplas áreas, tais como trabalho e emprego, saúde pública, segurança, economia e sociedade. Assim, além de constituir políticas públicas nessas áreas, é preciso concebê-las de modo que se complementem.

Ainda, faz-se necessário entender que cada escola tem suas particularidades, em virtude da comunidade que atende e das necessidades de seus estudantes, e que, mesmo dentro de uma mesma escola, existem diferenças, como, por exemplo, estudantes do diurno e do noturno, que apresentam características distintas. Por tais razões, políticas educacionais únicas e padronizadas, que não levem em consideração essas dessemelhanças, tendem a “fracassar”.

Entretanto, também precisamos salientar que as taxas de reprovação, aprovação, evasão e retenção mantêm relação direta com o fluxo escolar. Tendo isso em vista, no Quadro 1, relacionamos dados dos diferentes perfis de estudantes com seus respectivos fluxos escolares.

Quadro 1 – Comparativo entre os três tipos de percursos dos estudantes

Características de perfil dos estudantes		
Fluxo interrompido por evasão	Fluxo retido por reprovações ou interrupções	Fluxo finalizado com sucesso
<ul style="list-style-type: none"> • Muitos em defasagem idade-série • Turno de estudo noturno • Maior percentual de estudantes trabalhando ou fazendo estágio • Alto percentual de reprovações 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos em defasagem idade-série • Turno de estudo noturno • Maior percentual de estudantes trabalhando ou fazendo estágio • Grande percentual de reprovações 	<ul style="list-style-type: none"> • Poucos em defasagem idade-série • Turno de estudo diurno • Maior percentual de estudantes apenas estudando • Sem reprovações

Fonte: Os autores (2018).

Tais achados evidenciam que as melhores possibilidades de sucesso no fluxo escolar estão associadas a estudantes caracterizados pelo seguinte perfil: dedica-se exclusivamente aos estudos, frequenta a escola no turno diurno, não sofreu reprovações e não ingressou no ensino médio em defasagem idade-série. Por outro lado, a evasão e a retenção estão relacionadas a alunos que trabalham, frequentam a escola à noite, estão em defasagem idade-série e sofreram reprovações.

Ressaltamos, ainda, que os resultados expostos neste estudo, realizado com discentes que concluíram o ensino médio e que apresentam características e perfis similares aos encontrados nos dois estudos anteriores sobre a mesma temática, permitem inferir que não é possível estabelecer uma relação determinista entre perfil

e características dos discentes e propensão à evasão escolar. Tal asserção se deve ao fato de que estudantes trabalhadores do noturno, com defasagem idade-série e reprovações, também compõem a amostra de estudantes concluintes do ensino médio.

Conclusões

As principais conclusões possibilitadas pela análise dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa e pelas inter-relações feitas a partir desses resultados evidenciam alguns problemas relativos aos estudantes do ensino médio. Existe uma parcela significativa de discentes que trabalha ou faz estágio, o que os sobrecarrega e, por conseguinte, torna suas obrigações escolares mais difíceis de serem cumpridas. Além disso, problemas pessoais e familiares interferem na vida escolar do aluno e, conseqüentemente, geram uma pressão advinda do emprego, da escola e da família. Em decorrência desses fatores, os estudantes sentem-se cansados e tendem a desistir da escola como forma de aliviar as pressões e permanecer em espaços de emprego que lhes garantam a possibilidade de ter independência econômica em uma sociedade de consumo ou, até mesmo, de poder contribuir para o sustento familiar.

Apesar dos obstáculos enfrentados durante a trajetória escolar, os jovens da rede pública de ensino acreditam que o estudo é uma, quando não a única, maneira de melhorar sua condição financeira e alcançar seus objetivos. Desse modo, embora muitos estudantes da escola pública percebam a importância de continuar seus estudos, por precisarem trabalhar, cogitam desistir de estudar em função do cansaço oriundo dessa dupla ou tripla jornada. Tais evidências sustentam a ideia da evasão como um fenômeno relacionado às mazelas de questão social (CASTEL, 1998), que consiste, na verdade, em uma expulsão da escola (FREIRE, 1991).

Nesse sentido, o enfrentamento ou, pelo menos, a amenização dessa problemática requer políticas públicas que levem em consideração as diferentes realidades dos estudantes, dos professores, das escolas, das comunidades e do mercado de trabalho, bem como as inter-relações entre esses atores. Portanto, a escola não deve ser vista como um espaço separado do mundo externo. Contudo, durante a elaboração de políticas no âmbito nacional – poucas se referem ao âmbito estadual –, essas distintas realidades não são ponderadas, nem mesmo nos

processos de avaliação em larga escala ou de indicação de “qualidade” a partir de indicadores educacionais. Diante disso, ressaltamos que “pensar em discutir políticas públicas sem levar em consideração a historicidade e a consequente intencionalidade de suas constituições, é fazer uma discussão restrita e sem profundidade.” (VITELLI, 2017, p. 174).

Ademais, comparando a descrição do perfil dos estudantes realizada em estudos anteriores com a descrição efetuada nesta pesquisa, percebemos que não há diferenças significativas. As diferenças de perfil encontradas nesta investigação surgem entre quem evade ou tem mais dificuldade de concluir o ensino médio no tempo proposto e quem consegue ter uma trajetória de sucesso, finalizando essa etapa escolar sem reprovações. Tal fato revela o quão distante a escola pública está, no estágio atual brasileiro, do conceito de escola *curricularmente inteligente* (LEITE, 2003) e promotora de justiça social (DUBET, 2008) e curricular (SANTOMÉ, 2013).

É relevante destacar, também, que, sob a perspectiva sociológica de Bourdieu (2012), a classe social e outros determinantes socioeconômicos impactam os processos e resultados escolares. Ao mesmo tempo, entretanto, a escola não se expressa apenas como reprodutora, mas também como produtora (GIROUX, 1997), existindo efeitos positivos relacionados a expectativas e projetos de vida dos estudantes, que são possíveis na cultura, nas experiências e nas relações interpessoais afetivas vivenciadas no contexto escolar, que impulsionam a crença em uma escola pública democrática e justa (CANDAU, 2011).

Os resultados deste estudo endossam, assim, a relevância das três razões fundamentais que justificam a importância do tema da justiça social para todos os envolvidos com o sistema educativo (CONNELL, 1999). Reiteramos, então, a percepção do ensino e da aprendizagem como práticas sociais que trazem à tona questões sobre propósitos e critérios para a ação, sobre aplicação de recursos e sobre responsabilidades e consequências da ação, bem como o fato de que a escola e o sistema educativo consistem em bens públicos e de que políticas públicas se fazem necessárias para promover a justiça social e curricular.

Referências

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.
- BRITO, M. M. A. de. *A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social as oportunidades*. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASTRO, V. G. de; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.
- CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a cidadania. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.
- FRANCESCHINI, V. L. C. ; MIRANDA-RIBEIRO, P. ; GOMES, M. M. F. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 773-786, jul./set. 2016.

- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Olho D'Água, 2001.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2003.
- FRITSCH, R. (org.). *Ensino médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar*. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- FRITSCH, R.; VITELLI, R. F.; ROCHA, C. S. da. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014a.
- FRITSCH, R.; VITELLI, R. F.; ROCHA, C. S. da. Para que jovens? Que políticas?: perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. In: HEIJMANS, R. D.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (org.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília, DF: Instituto Federal de Brasília, 2014b. p. 131-162.
- FRITSCH, R. et al. Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 543-567, jul./set. 2019.
- GARCIA, P. S. et al. O ensino médio nos municípios do grande ABC Paulista: análise e interpretação de alguns indicadores de desempenho. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 9, n. 2, p. 167-189, 2016.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- INEP. *INEP divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica*. Brasília, DF: INEP, 20 jun. 2017. Censo escolar. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 27 set. 2018.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.
- MCDANIEL, C.; GATES, R. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- PAULA, S. G. de. *Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte*. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola?: os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

SANTOMÉ, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. R. da; JAKIMIU, V. C. de L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.

SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, R. G. de (org.). *Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar*. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

VITELLI, R. F. *Políticas públicas estaduais e os indicadores de qualidade no ensino médio: correlações e consequências*. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.