

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANE APARECIDA ZAMBÃO IGNACIO

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO
PARANÁ**

**PONTA GROSSA
2025**

JULIANE APARECIDA ZAMBÃO IGNACIO

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

**PONTA GROSSA
2025**

I24

Ignacio, Juliane Aparecida Zambão

Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre o estado do Paraná /
Juliane Aparecida Zambão Ignacio. Ponta Grossa, 2026.
163 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Evasão escolar - Paraná. 2. Políticas educacionais - Paraná. 3. Ensino
médio - Paraná. 4. Abandono escolar - Paraná. 5. Direito à educação - Paraná. I.
Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 373



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

JULIANE APARECIDA ZAMBÃO IGNACIO

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO PARANÁ

Ponta Grossa, 15 de dezembro de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG - orientador (Presidente)

Profª Dra. Naiara Gracia Tibola - UNIPLAC

Prof. Dr. Alessandro de Melo - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 10:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Naiara Gracia Tibola, Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 15:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ALESSANDRO DE MELO, Professor(a)**, em 16/12/2025, às 09:23, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2910905** e o código CRC **10C92CDC**.

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos (Clarice Lispector, 1995, p. 14).

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus e à Nossa Senhora Aparecida, que me deram sustento, discernimento e sabedoria para prosseguir nos estudos e vencer todos os desafios nele contido, com muita alegria e disposição.

Ao meu amado esposo Silvio Zambão de Siqueira, amigo e companheiro, meu maior incentivador. Ele vivenciou intensamente cada momento, suportou meus medos e ansiedades, com amor, carinho e companheirismo incondicionais, e esteve comigo em cada passo.

Ao Professor Dr. Jefferson Mainardes, pela orientação sempre atenciosa e pontual, por ter me conduzido pelos caminhos que me possibilitaram a execução deste estudo, sempre de maneira clara e objetiva, valorizando toda a minha trajetória na construção deste estudo.

Às minhas amadas filhas, Sarah e Cecília, que sem saberem foram fonte de forças para prosseguir, incentivando-me a ser melhor, e a tornar este mundo um espaço mais bonito. Saibam que meu amor por vocês não possui limites e que esta conquista é por vocês.

À minha mãe Valdiria Aparecida Ignacio, que me incentivou a iniciar e a concluir esta jornada, que esteve comigo em todo o processo, dando-me suporte e apoio.

Aos colegas de sala, pela amizade e troca de experiências.

A todos os professores, que passaram pela minha vida acadêmica e deixaram marcas de ensino, amor e empatia. Ao professor João Paulo Camargo, que me apresentou uma educação além da sala de aula e que ela é possível. À professora Ginalice Pedroso, que persistiu com zelo e carinho para que eu prosseguisse nos estudos, tamanha é a gratidão que possuo por vocês.

Aos professores que aceitaram o convite para a banca de defesa deste trabalho: Prof. Alessandro de Melo, Profa. Naiara Tibola, Profa. Paola Andressa Scortegagna e Profa. Silvana Stremel. Agradeço por todos os apontamentos cuidadosos que realizaram para que este estudo evoluísse.

RESUMO

IGNACIO, J. A. Z. **Evasão escolar no Ensino Médio**: um estudo sobre o Estado do Paraná. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a incidência da evasão escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná. O referencial teórico-epistemológico fundamenta-se na teoria de Pierre Bourdieu, bem como nas contribuições de autores que abordam o direito à educação (Freitas, 2002, 2007, 2008, 2009); políticas educacionais (Krawczyk, 2009, 2011, 2014; Silva, 2016); Juventudes (Sposito, 1989; Dayrell, 2007, 2016; Arroyo, 2014) e evasão e abandono escolar (Fritsch, 2015; Fritsch, Vitelli, 2017). Os conceitos de campo, *habitus* e capital permitiram a análise da educação enquanto ferramenta para a perpetuação das desigualdades sociais em contraponto ao modelo de organização social estabelecido (Bourdieu, 2003, 2004, 2015; Lebaron, 2017). O problema de pesquisa foi assim formulado: Qual a incidência da evasão e do abandono escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná? A pesquisa foi de natureza bibliográfica e documental, utilizando-se de documentos oficiais e a análise de dados estatísticos de aprovação, reprovação e evasão escolar no Brasil e no Estado do Paraná. Os resultados revelam que os índices de abandono e evasão no Ensino Médio (Paraná) têm reduzido nos últimos anos. Entre 2007 e 2024, a taxa de abandono escolar caiu de 6,8% para 1,3%. Já a evasão escolar mostrou trajetória mais irregular: houve queda contínua até 2017, mas elevação em 2018 (12%) e 2020 (12,4%), esta última fortemente associada à pandemia da Covid-19 e à exclusão digital que atingiu milhares de estudantes. Os dados também apontam que o 1º ano do Ensino Médio concentra a maior parte dos casos de abandono e evasão, especialmente entre alunos da rede estadual e do ensino noturno, influenciados por fatores como a necessidade de trabalhar, defasagem idade-série, desinteresse dos estudantes em virtude de questões intraescolares (currículo, metodologia, avaliação) e dificuldades de adaptação. Apesar da redução geral dos indicadores, o estudo concluiu que as desigualdades de capital econômico e cultural continuam determinando as trajetórias escolares, evidenciando que o avanço quantitativo ainda não foi acompanhado por uma transformação qualitativa nas condições de permanência e aprendizagem.

Palavras-chave: Evasão escolar; políticas educacionais; ensino médio, abandono escolar; direito à educação.

ABSTRACT

IGNACIO, J. A. Z. **Dropout in high school**: a study on the State of Paraná. 2025. Dissertation (Education Master's Program) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This research aimed to analyze dropout rates in high school in the State of Paraná. The theoretical-epistemological background includes Pierre Bourdieu's theory and the contributions of authors who address the right to education (Freitas, 2002, 2007, 2008, 2009); education policies (Krawczyk, 2009, 2011, 2014; Silva, 2016); Youth (Sposito, 1989; Dayrell, 2007, 2016; Arroyo, 2014) and School dropout and absenteeism (Fritsch, 2015; Fritsch, Vitelli, 2017). The concepts of field, *habitus* and capital supported the analysis of education as a tool in the perpetuation of social inequalities in contrast to the established model of social organization (Bourdieu, 2003, 2004, 2015; Lebaron, 2017). The research question was 'What's the incidence of high school dropout in the State of Paraná?' The research was developed through bibliographic documentary analysis of official documents and statistical data on school approval, failure, and dropout rates in Brazil and in the State of Paraná. The results revealed that high school absenteeism and dropout rates (Paraná) have decreased in the last few years. Between 2007 and 2024, the absenteeism rate fell from 6.8% to 1.3%, while the dropout rate showed an irregular trend, that is, it was in continuous decrease up to 2017 but increased in 2018 (12%) and 2020 (12.4%). The latter is strongly associated with the Covid-19 pandemic and the digital exclusion that affected thousands of students. The data also revealed that the first year of high school presents most of the absenteeism and dropout cases, mainly among students in the State education system and those who study in the evening. These were most influenced by factors such as the need to work, age-grade gap, students' lack of interest due to intraschool issues (curriculum, methodology, evaluation) and difficulties adapting. Despite the overall reduction observed in the indicators, the study concluded that economic and cultural capital inequalities still determine schooling trajectories, demonstrating that the quantitative advancement seen in education has not been accompanied by a qualitative transformation of permanence and learning conditions in schools.

Keywords: School dropout; education policies; high school, school absenteeism; right to education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Prejuízos sofridos pela comunidade escolar no período da pandemia da Covid-19	34
Figura 2	– Oferta do Ensino Médio nas escolas públicas do Paraná no período noturno (2020-2024).....	37
Figura 3	– Abandono escolar por motivo no Brasil (2020)	59
Figura 4	– Fatores associados a evasão escolar	78
Figura 5	– Total de alunos que evadiram do Ensino Médio no Estado do Ceará (2019-2020)	87
Figura 6	– Estudantes fora da escola por gênero, em 2019 e 2020, no Ceará	87
Figura 7	– Índices de abandono no Ensino Médio em Minas Gerais	90
Figura 8	– Diagrama do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Número de alunos matriculados na rede pública de ensino no Brasil.....	45
Gráfico 2	– Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil (2022)	51
Gráfico 3	– Áreas do conhecimento dos trabalhos incluídos na literatura	62
Gráfico 4	– Quantitativo de trabalhos publicados por ano	64
Gráfico 5	– Abrangência dos trabalhos por região	65
Gráfico 6	– Evolução do abandono escolar do Ensino Médio no Brasil (1996-2004).....	98
Gráfico 7	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil por dependência administrativa (1996-2004)	99
Gráfico 8	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil por série (1996-2004).....	100
Gráfico 9	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil (2005-2024).....	102
Gráfico 10	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil por região (2007-2024).....	104
Gráfico 11	– Taxa de evasão escolar do Ensino Médio no Brasil (2007-2021)	105
Gráfico 12	– Taxa de evasão escolar do Ensino Médio no Brasil por série (2007-2021) ..	107
Gráfico 13	– Taxa de migração do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil (2007-2021)	108
Gráfico 14	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná (1996-2005).....	109
Gráfico 15	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por dependência administrativa (1996-2005)	110
Gráfico 16	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por série (1996- 2005).....	110
Gráfico 17	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por turno (2000- 2005).....	112
Gráfico 18	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná (2007-2024).....	114
Gráfico 19	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por dependência administrativa (2007-2024)	115
Gráfico 20	– Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por série (2007- 2024).....	116
Gráfico 21	– Taxa de evasão do Ensino Médio no Estado do Paraná (2007-2021)	117
Gráfico 22	– Taxa de evasão do Ensino Médio no Estado do Paraná por série (2007- 2021).....	119

Gráfico 23	– Taxa de evasão do Ensino Médio no Estado do Paraná por dependência administrativa (2007-2021)	120
Gráfico 24	– Taxa de migração dos alunos do Ensino Médio para a EJA no Estado do Paraná por série (2007-2021)	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Parâmetros e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999-2006)	25
Quadro 2	– Marcos educacionais para a etapa do Ensino Médio no Estado do Paraná (1999-2006).....	26
Quadro 3	– Políticas e programas educacionais para o Ensino Médio no Brasil (2006-2015)	26
Quadro 4	– Reformas educacionais no Brasil (2015-2019)	28
Quadro 5	– Composição da parte diversificada do currículo do Ensino Médio em diferentes Estados brasileiros.....	29
Quadro 6	– Movimentos educacionais realizados para a efetivação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná (2016-2019)	30
Quadro 7	– Medidas educacionais de urgência no período pandêmico para o Ensino Médio no Brasil (2020-2021).....	32
Quadro 8	– Medidas educacionais de urgência no período pandêmico para o Ensino Médio no Estado do Paraná (2020-2021)	33
Quadro 9	– Alterações na Lei nº 13.415 de 2017, a partir da Lei 14.945 de 2024 do Ensino Médio no Brasil (2024b).....	37
Quadro 10	– Conceitos de evasão e abandono escolar apresentados nos trabalhos analisados.....	55
Quadro 11	– Conceitos de evasão e abandono escolar utilizados por órgãos e portais educacionais.....	58
Quadro 12	– Fatores que levam ao abandono escolar	69
Quadro 13	– Atribuições dos principais responsáveis pela execução do Censo Escolar.....	94
Quadro 14	– Documentos legais relacionados direta ou indiretamente ao processo censitário	95
Quadro 15	– Pesquisas que apontam inconsistências no Censo Escolar.....	96
Quadro 16	– Mapeamento nacional de programas de combate à evasão escolar	125
Quadro 17	– Programas de prevenção à evasão e abandono escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná	128
Quadro 18	– Levantamento de pesquisas e publicações sobre abandono escolar no Ensino Médio (2011-2024)	156

Quadro 19	– Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)	157
Quadro 20	– Levantamento de pesquisas e publicações sobre abandono escolar no Ensino Médio incluídos na revisão de literatura (2011-2024).....	161
Quadro 21	– Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio incluídos (1986-2024).....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Alunos atendidos pelo Ensino Médio por sexo e raça no Brasil (2024)	47
Tabela 2	– Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura sobre evasão e abandono no Ensino Médio – Brasil (1986-2024)	62
Tabela 3	– Categorização dos trabalhos que abordam o abandono escolar	63
Tabela 4	– Trabalhos que abordam a evasão escolar	63
Tabela 5	– Fatores que levam ao abandono escolar, de acordo com os trabalhos incluídos na categoria “Causas e fatores do abandono escolar”	68
Tabela 6	– Causas e fatores da evasão escolar abordados nos trabalhos selecionados.....	79
Tabela 7	– Causas da evasão escolar	83
Tabela 8	– Abandono escolar do Ensino Médio no Brasil por série e turno (2000-2004). 100	
Tabela 9	– Abandono escolar do Ensino Médio no Brasil por dependência administrativa (2005-2024)	103
Tabela 10	– Evasão escolar do Ensino Médio no Brasil por dependência administrativa (2007-2021)	106
Tabela 11	– Taxa de migração de alunos do Ensino Médio para a EJA no Estado do Paraná (2007-2021).....	121
Tabela 12	– Quantitativo de trabalhos sobre abandono escolar no Ensino Médio (2011-2024)	157
Tabela 13	– Quantitativo de trabalhos sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)	160
Tabela 14	– Quantitativo de trabalhos sobre abandono escolar no Ensino Médio incluídos (2011-2024)	161
Tabela 15	– Quantitativo de trabalhos sobre evasão escolar no Ensino Médio incluídos (1986-2024).....	163

LISTA DE SIGLAS

ART	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRISP-DM	<i>Cross-Industry Standard Process for Data Mining</i>
DOAJ	Directory of Open Access Journals
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Mineração de Dados Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QEdu	Quadro de Dados Educacionais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL 24

1.1 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA ESTA ETAPA NO ESTADO DO PARANÁ 24

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO 38

1.3 UMA EDUCAÇÃO PARA/COM AS JUVENTUDES 44

CAPÍTULO 2 – ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA 54

2.1 DEFINIÇÕES DE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR E OS FATORES QUE OCASIONAM O
PROBLEMA 54

2.2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR DO ENSINO
MÉDIO NO BRASIL 61

2.2.1 Aspectos metodológicos do mapeamento da revisão de literatura 61

2.3 SÍNTESE DOS TRABALHOS SELECIONADOS 65

2.3.1 Causas e fatores do abandono escolar 65

2.3.2 Análise do abandono escolar na pandemia da Covid-19 69

2.3.3 Medidas para prevenção da evasão escolar 70

2.3.4 Causas e fatores que ocasionam a evasão escolar 74

2.3.5 Evasão escolar e o direito à educação 80

2.3.6 Revisão da literatura sobre a evasão escolar 82

2.3.7 Análise de dados sobre evasão 85

2.3.8 Causas e fatores que levaram à evasão durante a pandemia Covid-19 86

2.3.9 Evasão escolar no contexto do ensino noturno 89

CAPÍTULO 3 – EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ 92

3.1 HISTÓRICO, ESTRUTURA E FINALIDADE DO CENSO ESCOLAR 92

3.2 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS DE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR
DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1996-2024) 98

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS DE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR
DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ 108

3.4 PROGRAMAS DE PREVENÇÃO À EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR 123

CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS 136

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO
ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO (1986-2024) 156

APÊNDICE B - LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO
ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INCLUÍDOS (1986-2024) 161

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar a incidência da evasão e do abandono escolar do Ensino Médio, no Estado do Paraná, a partir da bibliografia mapeada, dos aportes teóricos selecionados e dos dados estatísticos disponibilizados nas plataformas do Censo escolar – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP).

O Ensino Médio tem por objetivo de se tornar a base na qual estes indivíduos vão projetar suas expectativas e traçar a continuidade de sua formação. É sobre essa compreensão que a Constituição Federal de 1988, apresenta em seu art. 205 a educação como um “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 [...]” (Brasil, 1988).

Quanto à sua definição, vale destacar que o Ensino Médio é uma etapa essencial para a formação humana de todos os indivíduos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, Art. 35, é nesta etapa que os adolescentes e jovens poderão consolidar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; adquirir preparação básica para o trabalho e cidadania e o seu aprimoramento como pessoa humana (Brasil, 1996).

A LDB foi alterada para tornar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa mudança foi estabelecida pela Lei Federal nº 12.796, de 2013, que alterou a LDB e incorporou a obrigatoriedade da pré-escola e do Ensino Médio, além do ensino fundamental, que já era obrigatório (Brasil, 2013).

No último Censo Escolar, segundo o INEP, referente ao ano de 2024, é perceptível que os esforços das políticas educacionais em tornar o acesso à Educação Básica universal se mostra positivo com um total de 7.790.396 matrículas no Ensino Médio (Brasil, 2024). Mesmo com oscilações pequenas, o cenário apresenta a responsabilidade com a oferta de ensino a todos.

Os dados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024) apontam para a concretização de uma das metas estabelecidas para a etapa do Ensino Médio pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que propõe na Meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”

(Brasil, 2014). Atualmente, de acordo com o INEP, a taxa líquida de matrículas é de 93,4%¹ (Brasil, 2024).

Embora o crescente acesso ao Ensino Médio tenha sido uma evolução significativa para a educação, outros desafios ainda estavam e estão postos para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo. Um exemplo é a reforma, ou contrarreforma, do que ficou intitulado o Novo Ensino Médio, instituído por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017, que teve seu início a partir da publicação da Medida Provisória nº 746 de 2016 (Brasil, 2017). Esta reforma veio com a ideia de tornar essa etapa mais atrativa aos olhos juvenis, mas desde sua proposição até sua implementação, ela tem sido acompanhada por debates e críticas. Outra alteração ocorreu a partir da Lei nº 14.945/2024 de 31 de julho, que estabelece “a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio” (Brasil, 2024b).

Essas alterações nos levam a questionar em qual proporção os problemas de abandono e evasão escolar serão impactados. Noutros termos, como afirmar que estas reformas trarão garantias de qualidade estrutural, de ensino, de alimentação e tantos outros fatores que são essenciais para que os alunos consigam manter sua permanência na escola?

A busca por ofertar o acesso de forma universalizada à população em todas as etapas da educação básica foi intensa e bem-sucedida, mas esta oferta deve caminhar junto com uma educação igualitária e de qualidade. Na falta destes, surgem obstáculos que levam os alunos a não conseguirem permanecer na escola até o término da etapa, fatores estes que contribuem para o abandono e a evasão escolar.

A evasão escolar é um fenômeno que atinge severamente a educação escolar, não oportunizando a conclusão dos estudos pelos estudantes no tempo adequado à sua idade, de forma regular. Este fenômeno não é recente. Com base em Freitas (2009), consideramos que este problema é tão antigo quanto a escola formal presencialmente constituída.

Os debates e estudos em torno do fenômeno da evasão foram se construindo com o passar da história educacional e, mesmo com olhares direcionados a esse fenômeno, este continua presente na realidade educacional brasileira. Trata-se de um problema complexo,

¹ Os gráficos analisados do Censo Escolar demonstram uma crescente oferta e busca pelo acesso ao Ensino Médio, embora já notado que houve maior número de matrículas em anos anteriores; por exemplo, em 2001, houve um total de 8.398.008 matrículas nesta etapa. A explicação para essa alteração não está em uma possível diminuição na população juvenil entre os anos de 2001 e 2024, já que ocorreu um aumento de quase 9 milhões de jovens de idade de 15 a 29 anos, segundo o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas pode se dar ao fato de a popularização desta etapa ter decaído através das inúmeras mudanças que a acometem ou até mesmo pela ausência de debates bem construídos em prol da qualidade de ensino ofertada (IBGE, [s.d.]).

relacionado às desigualdades sociais e educacionais do contexto brasileiro que requer estratégias de combate e prevenção.

No percorrer da formação inicial em Pedagogia desta autora, notou-se como existem lacunas quando se debate ou discursa sobre a Educação Básica, percebendo que etapas como Educação Infantil e Ensino Fundamental recebiam uma maior atenção com o passar dos anos, já o Ensino Médio não recebia tanto direcionamento.

A formação inicial de um pedagogo deve se ater a todas as etapas de ensino como também modalidades, mas percebe-se como a formação pode limitar o profissional para atuar no Ensino Médio, uma vez que muitos concluem a Graduação com pouca bagagem teórica e prática relacionada a esta etapa de ensino, a qual possui particularidades e especificidades.

Ao atuar em escolas de Ensino Médio, este profissional se depara com demandas até então não cogitadas, gerando dúvidas e incertezas em momentos de decisão e ação. Essa situação coloca em jogo a qualidade do atendimento educacional prestado ao adolescente e ao jovem, bem como sua formação integral com qualidade.

Durante a trajetória na graduação desta autora, foram desenvolvidas, ao longo de três anos, pesquisas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), relacionadas à evasão escolar na Educação Básica. Nesse período, ficou ainda mais evidente a necessidade da produção de pesquisas e a construção de debates em torno do fenômeno da evasão que, mesmo tão antigo, faz-se atual.

A trajetória da autora foi construída na escola pública, situada em região periférica. Durante esse percurso, presenciou inúmeros colegas e amigos abandonarem os estudos por motivos diversos, como trabalho, gravidez, envolvimento com drogas e desinteresse. Apesar de vir de uma família de baixa renda, contou com o esforço dos pais para prosseguir nos estudos – privilégio ou oportunidade que muitos estudantes não possuem.

Um dos grandes desafios em pesquisar sobre a evasão escolar está na complexidade de se definir este problema, a literatura mapeada e analisada neste trabalho aborda este fenômeno com diferentes definições, o que pode gerar confusão ou até mesmo criar obstáculos quanto à quantificação, ao problema ou à identificação das causas e fatores.

Neste trabalho, partimos da definição estipulada pelo INEP no ano de 1998 e que foi recentemente reforçada nos anos de 2010 e 2022: “abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (Brasil, 2010). A partir dessa definição do INEP, fica evidente que o abandono é a porta de entrada para o processo da evasão escolar, que torna definitiva a saída do

estudante da escola, podendo posteriormente retornar seus estudos fora do ensino regular, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)².

Os estudos sobre evasão e suas possibilidades de superação são importantes, pois o ideal é que os estudantes sejam bem-sucedidos academicamente e o compromisso de evitar o aumento de indivíduos excluídos do sistema de ensino é um dever de todos (Freitas, 2009). Nos estudos que se construíram na busca de compreender o fenômeno e propor estratégias de prevenção e auxílio, são analisados os fatores que levam esses alunos a se evadirem, compreendendo que este problema é multifatorial, a conceituação de evasão requer a análise dos motivos que levam os estudantes ao processo de evasão.

Neste estudo, utilizaremos as contribuições de Pierre Bourdieu, principalmente o conceito de capital, para compreender a evasão escolar e suas consequências para os estudantes. Bourdieu nos elucida (2015, p. 45) que “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”.

Nesse sentido, buscamos compreender os fatores que acarretam a evasão escolar. Segundo Crelier (2020), a necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos, pois “dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica” (Crelier, 2020).

Em se tratando da porcentagem por raça, a discrepância se torna visualmente alarmante, quando 71,7% dos jovens que evadiram eram pretos ou pardos e apenas 27,3% eram brancos, pontuando que este problema além de acentuar as desigualdades sociais e educacionais, atinge de forma significativa pessoas pretas e pardas perpetuando estigmas e dívidas históricas (Crelier, 2020).

Parte desta realidade se dá pela baixa importância atribuída à educação escolar por parte dos indivíduos da sociedade, ou pela pouca estima que se tem para uma formação integral, seja pelo próprio aluno ou pela família. Essa ideia se constrói, em parte, por meio do capital cultural que as famílias possuem, transmitem de geração a geração e propagam na dimensão social em grande escala.

Segundo Bourdieu (2015, p. 46), “[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de

² A definição de evasão e abandono escolar foi inicialmente citada no ano de 1998 pela plataforma INEP no intuito de diferenciar os dois fenômenos, contudo, utilizaremos, nesta pesquisa, a definição atual que consta na referida plataforma, devido a não se ter acesso ao documento oficial que consta a primeira conceituação (Brasil, 2010).

valores implícitos e profundamente interiorizados [...]” que acaba por definir conjuntos de atitudes e compreensões perante a instituição escolar. Esse capital cultural pode ser direto, relacionado ao entendimento sobre a educação e sua importância, ou indireto, que ocorre por meio de um acúmulo cultural que a família já detém, que acaba por preparar o indivíduo com conhecimentos, os quais são requisitados para se ter um bom êxito no âmbito escolar.

Devido a isso, reconhecemos o grande desafio que é proporcionar um espaço e condições para que os estudantes do Ensino Médio permaneçam na escola e reconheçam sua importância. Para isso, faz-se necessária a criação de políticas educacionais que atendam esses alunos em suas necessidades.

A realidade educacional no Estado do Paraná, na etapa do Ensino Médio, acompanha toda a movimentação que as reformas da Educação Básica Nacional perpassam. Uma das políticas estaduais que auxiliam os profissionais de educação na questão formativa para trabalhar com os jovens alunos foi instituída em 2007, conforme previsto na Lei Complementar nº 103/2004, Art. 20, que estabelece o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE):

Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), destinado ao professor com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar (Paraná, 2004).

Este programa orientou-se “pelos princípios político-pedagógicos da SEED, evidenciados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica” (Silva; Soczek, 2015, p. 2). O programa tinha como foco a formação continuada dos professores e se orientava pelos seguintes pressupostos:

compromisso com a redução das desigualdades sociais; articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; defesa da educação básica e da escola pública, gratuita e de qualidade, como direito fundamental do cidadão; integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos; estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola; valorização do professor e dos demais profissionais da educação; promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais; e atendimento e respeito à diversidade cultural ((Paraná, 2007, p. 15 *apud* Silva; Soczek, 2015, p. 2).

Outro movimento ocorrido no Estado do Paraná, por meio das políticas educacionais que impactam diretamente a etapa do Ensino Médio, foi a sanção da Lei nº 20.388/2020, que instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná, implementado entre 2020 e 2022 (Paraná, 2020e). Essa implementação gerou incertezas e preocupações quanto à garantia e ao respeito dos direitos dos educandos juvenis, como pontua Silva (2022, p. 51).

Crianças e adolescentes têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família, pelos responsáveis, pelos agentes ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los, sendo dever de todos velar pela sua dignidade e pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Considerando a complexidade deste fenômeno e como ele se estrutura, o problema de pesquisa a ser abordado é: Qual a incidência da evasão e do abandono escolar no Ensino Médio no Estado do Paraná? Além disso, foram desenvolvidas as seguintes questões de pesquisa: As políticas educacionais de enfrentamento à evasão escolar no Paraná têm sido suficientes para enfrentar o problema? Qual a relação entre a evasão escolar e a reprodução das desigualdades sociais e educacionais?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar a incidência da evasão escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná. E os objetivos específicos são:

- Historicizar as políticas voltadas ao Ensino Médio no Brasil;
- Mapear a literatura sobre evasão e abandono escolar no Ensino Médio;
- Sistematizar os dados de evasão e abandono escolar no Ensino Médio no Estado do Paraná.

O referencial teórico fundamenta-se em conceitos da teoria de Pierre Bourdieu (1995, 2015), bem como em autores que discutem as seguintes temáticas: a) Direito à educação (Freitas, 2002, 2007); b) Políticas educacionais (Krawczyk, 2009, 2022, 2014; Silva, 2016); c) Juventudes (Sposito, 1989; Dayrell, 2007, 2016); e d) Evasão e abandono escolar (Fritsch, 2015), entre outros.

Este trabalho envolveu a utilização da pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2003), não se torna repetitiva, pois emprega diferentes abordagens para a exposição do tema, mesmo quando este já possui debates previamente construídos, possibilitando novas perspectivas e estratégias. As autoras destacam ainda que a pesquisa bibliográfica realiza um levantamento das obras já produzidas sobre o assunto, auxiliando na investigação e assumindo grande relevância, uma vez que oferece acesso a dados atuais e pertinentes ao tema (Marconi; Lakatos, 2003, p. 157).

As referidas autoras pontuam ainda sobre a importância do cuidado na coleta do material para a investigação, apontando a necessidade de selecionar todas as fontes necessárias:

A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou

subsídios importantes para seu trabalho. Antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada (Marconi; Lakatos, 2003, p. 157).

A análise e a interpretação dos dados são atividades inter-relacionadas. Para Marconi e Lakatos (2003), a análise busca proporcionar “uma relação entre o fenômeno que se é estudado e outros fatores” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 167). A interpretação procura atribuir um significado maior às respostas e estabelecer articulações com outros conhecimentos. A explicação refere-se ao processo de compreender a origem da variável dependente e identificar a variável que a antecede. E a especificação tem a ver com a delimitação das condições em que a relação entre as variáveis independente e dependente se sustenta. Ou seja:

- a) Interpretação. Verificação das relações entre as variáveis independente e dependente, e da variável interveniente (anterior à dependente e posterior à independente), a fim de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno (variável dependente).
- b) Explicação. Esclarecimento sobre a origem da variável dependente e necessidade de encontrar a variável antecedente (anterior às variáveis independente e dependente).
- c) Especificação. Explicação sobre até que ponto as relações entre as variáveis independente e dependente são válidas (como, onde e quando) (Marconi; Lakatos, 2003, p. 168).

Em nosso caso, esta análise se deu em três segmentos: interpretar o que os dados de qualidade, transição e rendimento da educação brasileira revelam, com base em um recorte temporal; explicar a origem desses dados; e, especificar motivações e causas.

A análise de dados foi realizada com base no Censo Escolar, utilizando informações referentes ao abandono e à evasão no Brasil e no Estado do Paraná, por meio da plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP).

Para ampliar a compreensão do fenômeno e contextualizar os dados quantitativos, também foi adotada a análise documental como abordagem investigativa. Segundo Cellard (2012), essa modalidade traz um sentido histórico, por meio de documentos que foram sendo utilizados como registro de eventos, momentos e acontecimentos que a memória, por si só, não consegue armazenar. O autor coloca que o “documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2012, p. 295), o que corresponde ao intuito da análise deste trabalho, sempre atentando para manter a análise fidedigna ao documento explorado. Contudo, o referido autor aponta que:

Porém, ainda que algumas características de análise documental possibilitem recorrer ao documento vantajoso em certos níveis, deve-se admitir que seu uso suscita também algumas questões. Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não

é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina (Cellard, 2012, p. 295).

No que se refere às etapas para a construção do mapeamento sistemático da literatura sobre o tema, foram adotadas as etapas indicadas por Morosini, Nascimento e Nez. (2021), na seguinte ordem:

- a) Escolha das fontes de produção científica;
- b) Seleção dos descritores de busca;
- c) Organização do corpus da análise;
- d) Identificação e seleção das fontes;
- e) Construção das categorias e análise do corpus;
- f) Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.

Quanto à elaboração textual, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta os aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 1990 até os dias atuais.

O Capítulo 2 é dedicado ao referencial teórico-epistemológico, constituído por contribuições da teoria de Bourdieu, bem como de autores que abordam as seguintes temáticas: a) direito à educação; b) políticas educacionais; c) juventudes; e d) evasão e abandono escolar.

O Capítulo 3 discute os conceitos de abandono e evasão, além de trazer a revisão da literatura sobre esses temas no Ensino Médio. Inicialmente, o levantamento priorizou publicações referentes ao Estado do Paraná; entretanto, diante do número reduzido de estudos, optou-se por incluir trabalhos desenvolvidos em outros Estados brasileiros.

Por fim, o Capítulo 4 analisa os dados disponibilizados pelo INEP, a partir do Censo Escolar, sobre abandono e evasão no Brasil e no Estado do Paraná. Nesse capítulo, também são examinadas as políticas e programas de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar.

Diante do exposto, esta pesquisa busca esclarecer e delimitar um problema complexo que se consolidou no campo educacional e cuja resolução se mostra desafiadora. Além disso, pretende instigar, por meio da análise da literatura e dos dados, a construção de novas possibilidades de estudo e de estratégias para auxiliar na prevenção dessa barreira educacional.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Para a compreensão dos aspectos históricos do Ensino Médio exige-se a realização de uma análise que considere os marcos legais e institucionais que delinearam essa etapa no decorrer dos anos. Nesse sentido, o referencial teórico-epistemológico elegido parte de uma abordagem crítica, que reconhece os jovens como sujeitos históricos. Assim, ao refletir sobre a educação voltada ao Ensino Médio, este capítulo visa colocar em debate os sentidos atribuídos a esta etapa de ensino e os desafios da permanência escolar, no contexto nacional e, em nosso caso de pesquisa, no contexto do Estado do Paraná.

1.1 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTA ETAPA NO ESTADO DO PARANÁ

O Ensino Médio no Brasil é parte integrante da Educação Básica e ao longo dos anos passou por diversas reformas. De acordo com a LDB nº 9.394/96:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Com a inclusão do Ensino Médio na Educação Básica, a universalização do ensino tornou-se cada vez mais próxima. Com o objetivo de proporcionar ações pedagógicas e didáticas mais consistentes e significativas, o MEC, após a promulgação da LDB, elaborou documentos destinados a orientar Estados e escolas na construção de seus currículos. Embora não tivessem força de lei, esses documentos possuíam caráter de referência nacional sob a perspectiva pedagógica. Eles estão organizados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1– Parâmetros e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999-2006)

Documento	Ano	Objetivo central	Elementos principais
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	1999	Estabelecer diretrizes gerais de competências e habilidades para orientar o currículo do Ensino Médio.	- Organização em áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática). - Enfoque em competências e interdisciplinaridade. - Referência para o ENEM e outras avaliações.
PCN+ Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares)	2002	Detalhar e operacionalizar os PCNEM, sugerindo conteúdos e metodologias.	- Propostas de aplicação prática das competências. - Ênfase em ciência, tecnologia e mundo do trabalho. - Maior detalhamento por disciplina.
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	2006	Reorganizar e atualizar as propostas curriculares, ampliando a discussão com foco em ciência, cultura e trabalho.	- Produzidas após debates mais amplos. - Integração curricular e interdisciplinaridade. - Maior detalhamento das áreas de conhecimento. - Ênfase em formação crítica.

Fonte: Brasil (1999, 2002, 2006). Organizado pela autora (2025).

Embora esses documentos tenham sido formulados e propostos para amparar o currículo do Ensino Médio, sustentavam-se nas competências e habilidades com o objetivo de propor um currículo sem fragmentações, com áreas do conhecimento integradas. A elaboração desses documentos ocorreu de forma centralizada no MEC, sem a criação de espaços de diálogo com a comunidade escolar e sem a escuta daqueles diretamente impactados por essas propostas. Isso resultou em um grande distanciamento entre o currículo proposto e as realidades vividas por professores e alunos (Krawczyk, 2011). Ao optar por não ampliar os diálogos com a comunidade, perdeu-se a oportunidade de oferecer subsídios adequados aos jovens que apresentam diferentes necessidades ao concluir essa etapa. Ao centralizar esse processo, desconsideraram-se as desigualdades que cercam as comunidades, impondo-se um “único caminho” a ser seguido.

Na realidade do Estado do Paraná, também houve marcos educacionais voltados ao Ensino Médio nesse período. Além de estar fortemente vinculado às alterações e propostas nacionais, o Estado implementou algumas medidas em nível local, como apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Marcos educacionais para a etapa do Ensino Médio no Estado do Paraná (1999-2006)

Ano	Marco	Descrição
1999	Deliberações do CEE/PR	Conjunto de normas sobre funcionamento do Ensino Médio e Educação Profissional (credenciamento de escolas, avaliação, regularização da vida escolar).
1998-2002	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM)	Programa financiado em parte pelo BID para expansão de matrículas, reformas de infraestrutura e inovações pedagógicas.
2003-2006	Expansão da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	Política de formação continuada docente que envolvia professores do Ensino Médio e parcerias com universidades.
2005	Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR)	Política de formação continuada docente que envolvia professores do Ensino Médio e parcerias com universidades.
2006	Debates sobre integração curricular	Estudos e projetos estaduais alinhados às Orientações Curriculares Nacionais (OCEM/2006), discutindo interdisciplinaridade e integração ciência-cultura-trabalho.

Fonte: Paraná (1999); Brasil (2006); Bruel (2007); Pinheiro (2008); Gasparelo e Schneckenberg (2017). Organizado pela autora (2025).

As deliberações do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) concretizaram as propostas da LDB/1996 e evidenciam que o Estado avançou em aspectos normativos. Contudo, não foram priorizados elementos essenciais, como o diálogo com as juventudes e com os profissionais da educação, para uma melhor elaboração dessas deliberações. Esse período ficou marcado, portanto, mais pelo alinhamento às diretrizes nacionais do que pela proposição de transformações efetivas na rede estadual de ensino.

No período de 2006 a 2015, em nível nacional, foram implementadas políticas e programas voltados à ampliação do financiamento educacional, à reorganização do currículo do Ensino Médio, à valorização docente e à definição de metas. Esses programas estão citados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Políticas e programas educacionais para o Ensino Médio no Brasil (2006-2015)

(continua)

Ano	Política ou Programa	Tipo	Descrição
2007	Lei nº 11.494/2007, implementado em 2009 (FUNDEB)	Marco legal	Fundo de financiamento da educação básica, incluindo Ensino Médio.

Quadro 3 – Políticas e programas educacionais para o Ensino Médio no Brasil (2006-2015)

(conclusão)

Ano	Política ou Programa	Tipo	Descrição
2009	Reforma do ENEM	Política Pública / Ato Administrativo	Alteração da matriz de referência, transformando o ENEM em exame de acesso ao ensino superior e certificação do Ensino Médio.
2009	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	Programa Federal	Incentivo à flexibilização curricular, interdisciplinaridade e aumento de carga horária.
2011	Ampliação do Prouni e fortalecimento do Fies	Políticas Públicas	Incentivo ao acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda, aumentando o interesse em concluir o Ensino Médio.
2013	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Programa Federal / Política Pública	Formação continuada de professores, melhoria de currículo e avaliação escolar.
2014	Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE)	Lei / Marco Legal	Estabelece metas para universalização do Ensino Médio e melhoria da qualidade até 2024.

Fonte: Brasil (2007, 2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014). Organizado pela autora (2025).

A partir do quadro acima percebe-se que o período de 2006 a 2014 foi marcado por programas e políticas educacionais voltadas para a etapa do Ensino Médio, mas sem reformas estruturais. A reforma do ENEM, em 2009, consolidou o exame como uma das principais formas de acesso ao Ensino Superior e também como instrumento de certificação do Ensino Médio. Essa centralização, contudo, sobrecarregou os docentes e o próprio currículo da etapa, uma vez que o objetivo educacional passou a ser direcionado predominantemente à preparação para o exame, em detrimento da formação humana integral.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, lançado em 2013, teve como objetivo melhorar a qualidade dessa etapa por meio da formação continuada de docentes, do incentivo a novas práticas pedagógicas e da articulação curricular, buscando aumentar a atratividade do ensino e reduzir índices como o da evasão. No entanto, com as mudanças de governo, o programa sofreu interrupções e alterações, o que fragilizou sua continuidade. Além disso, as formações ofertadas aos docentes não consideravam as diversas realidades que permeiam a escola, o que tornava os processos formativos muitas vezes desconectados do cotidiano escolar e desafiadores de serem colocados em prática. A partir de 2015, ocorreram grandes mudanças tanto em âmbito nacional quanto na realidade do Estado do Paraná. No Quadro 4, a seguir, são apresentadas as alterações e reformas implementadas até 2018. Ressalta-se que, durante o período pandêmico, foram realizadas apenas mudanças pontuais.

Quadro 4 – Reformas educacionais no Brasil (2015-2019)

Ano	Política	Tipo
2015	Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – 2014/2024)	Lei
2016	Medida Provisória nº 746/2016 (Ensino Médio)	MP
2017	Lei nº 13.415/2017 (Ensino Médio e outras alterações)	Lei
2018	Aprovação da BNCC (Educação Básica)	Documento normativo
2024	Lei nº 14.945/2024 (Diretrizes do Ensino Médio)	Lei

Fonte: Brasil (2016, 2017, 2024b); MEC (2015, 2018). Organizado pela autora (2025).

Entre 2015 e 2019, o cenário educacional passou por intensa movimentação em razão da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio. Sua implementação ocorreu de forma acelerada, sem espaço para diálogo com os profissionais da educação e tampouco com os estudantes, resultando em mudanças significativas, como apontam Silva, Chrispino, Melo (2025).

Dentre as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/17 constam a forma de organização curricular subdividida entre Formação Geral Básica de até 1.800 horas e Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas; a ampliação da carga horária para um mínimo de 3.000 horas; a vinculação obrigatória ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a possibilidade da oferta de parte da carga horária na modalidade a distância (EaD); a parceria entre os setores público e privado para oferta do itinerário de formação técnica e profissional com utilização de recursos públicos para esse fim (Silva; Chrispino; Melo, 2025, p. 2).

As alterações propostas na reforma foram intensas. Embora sua implementação tenha ocorrido em 2017, o Novo Ensino Médio começou a vigorar apenas em 2022. A reforma veio com o discurso de tornar a etapa mais atrativa aos olhos dos alunos, promovendo, além do acesso e da permanência, uma maior autonomia, pois o aluno poderia optar por qual itinerário realizar, entre outras motivações que vieram no intuito de explicar as mudanças (Azevedo, 2023).

Essa reforma ocorreu de forma centralizada, sem a construção de diálogos e debates com professores, alunos ou pesquisadores da área educacional, o que fragilizou o processo de construção. Existia, de fato, uma necessidade de reformar essa etapa, mas de maneira coletiva, contextualizando as realidades vividas por jovens alunos que a frequentam e pelas escolas que oferecem essa formação.

Um exemplo significativo de proposta que, caso tivesse sido construída coletivamente, poderia ter trazido inúmeros benefícios são os itinerários formativos. Conforme mencionado

por Silva, Krawczyk, Calçada (2023), a ideia central consiste em ampliar a autonomia de escolha dos estudantes, permitindo que optem pelo itinerário que desejam cursar.

Para os currículos, ficou estabelecida a divisão da carga horária entre formação básica comum e Itinerários Formativos (IF). A ampliação da carga horária para o mínimo de três mil horas impôs o limite de até 1.800 horas para a formação comum e o restante, em torno de 1.200 horas, para a diversificação curricular, enunciada, na Lei, considerando as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e o itinerário de formação técnica e profissional. Além dessas proposições, restou definido que parte da carga horária pode ser administrada na modalidade a distância (EaD), bem como realizadas parcerias com o setor privado com vistas à implementação dessas mudanças. O currículo, assim, passou a estar obrigatoriamente vinculado ao documento de Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017 *apud* Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A proposta implementada não considerou aspectos fundamentais, como a estrutura de cada unidade escolar, a composição do quadro docente e a definição de quem seria responsável pelos itinerários formativos. Tampouco avaliou se todas as escolas teriam condições de ofertar todos os itinerários, ou ainda se haveria diálogo com as juventudes para compreender de que forma seus sonhos e objetivos poderiam ser contemplados na proposta. Na prática, cada Estado da federação adaptou o currículo conforme suas possibilidades. Silva, Krawczyk e Calçada (2023) apresentam, de acordo com o Quadro 5, abaixo, como os Estados organizaram essa parte diversificada do currículo.

Quadro 5 – Composição da parte diversificada do currículo do Ensino Médio em diferentes Estados brasileiros

Itinerário formativo, eletivas e projeto de vida	Estado
Estudo orientado	SP, PB, MT, SC, PE, AM, SP, PR
Tecnologia e Inovação	SP, PE
Cultura digital	SP, ES, DF, RS
Intervenção comunitária	MS
Investigação/iniciação científica	PE, RS
Práticas experimentais	MA
Tutorias	MA
Preparação pós-médio	MA, AC
Projetos de corresponsabilidade social e projetos empreendedores	MA
Língua estrangeira	SC, DF, AC
Mundo do trabalho	RS

Fonte: Silva, Krawczyk e Calçada (2023).

A análise do quadro evidencia que os Estados precisaram se adequar conforme suas possibilidades. A proposta da parte diversificada do currículo, no entanto, deveria ter sido acompanhada de estratégias previamente elaboradas para orientar as escolas sobre como

desenvolver essa oferta. A realidade, porém, mostrou-se distinta: muitas instituições passaram a ofertar apenas um ou dois itinerários, em estruturas já precarizadas e com quadros de profissionais nem sempre completos, como Maciel (2019, p. 6) já havia alertado.

Isso pode ser especialmente problemático diante da realidade das escolas públicas brasileiras que carecem de recursos financeiros, estrutura e corpo docente, especialmente em municípios menores. Para que a mudança proposta possa gerar o efeito esperado, é preciso que haja investimento, apoio e articulação entre os entes federativos, de modo a se viabilizar a oferta desses itinerários nas escolas, como por exemplo com transporte escolar, o que não foi previsto na lei.

Outro ponto a ser destacado é a oferta do ensino em tempo integral. É preciso entender “[...] que o conceito de educação integrada não se confunde com o de escola em tempo integral (Maciel, 2019, p. 10). A educação integrada está relacionada à formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos que promovam esse desenvolvimento. Já a escola, em tempo integral, refere-se à carga horária prolongada da jornada escolar diária.

Maciel (2019) revela que as escolas em tempo integral estavam com bons resultados, uma vez que a combinação de uma carga horária estendida se movimentava, de forma articulada, com projetos e novos saberes. Nesse viés, a escola consegue oportunizar tanto uma educação integral como também em tempo integral. Maciel (2019, p. 10) alerta ainda que:

A partir desse esclarecimento, fica claro que ampliar o tempo na escola, por si só, não garante uma educação de qualidade. Para tanto, deve-se reformar a infraestrutura física e mudar o projeto pedagógico das escolas, de forma a ser efetivamente integrador e possibilitar que elas se tornem um espaço de formação e humanização (Brasil, 2016c, p. 234). Nesse sentido, sem que haja mudanças na estrutura escolar brasileira altamente sucateada é inócuo buscar apenas o aumento da carga horária.

No período de preparação para a implementação do Novo Ensino Médio, o Estado do Paraná adotou algumas iniciativas, formações e protocolos visando à concretização da proposta em âmbito estadual, os quais estão organizados no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Movimentos educacionais realizados para a efetivação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná (2016-2019)

(continua)

Tipo de ação	Ano	Descrição
Consultas à comunidade escolar	2021	A Seed-PR realizou, ainda, consultas à comunidade, com o objetivo de receber contribuições e sugestões sobre o Novo Ensino Médio. Estudantes, pais, professores, funcionários de escolas e a comunidade em geral puderam ter acesso aos documentos que detalham a proposta e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Quadro 6 – Movimentos educacionais realizados para a efetivação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná (2016-2019)

(conclusão)

Tipo de ação	Ano	Descrição
Formação com docentes, gestores e diretores	2021	Ao longo do ano, a Seed-PR promoveu ações de formação para preparar os profissionais da educação para implementar o novo modelo. Entre novembro e dezembro, aconteceu o Seminário de Formação sobre o Novo Ensino Médio, destinado a professores. Já em setembro e outubro, houve uma série de oficinas presenciais de formação com os pedagogos. Os diretores, por sua vez, tiveram reuniões com a Seed-PR acerca do Novo Ensino Médio nos meses de agosto e setembro.

Fonte: Paraná (2021a). Organizado pela autora (2025).

Embora no quadro esteja exposto que as reformulações para a implementação do Novo Ensino Médio tenham sido feitas em conjunto, por meio de diálogos construídos com a comunidade, a literatura aponta que sua implementação ocorreu de forma aligeirada e sem um debate bem construído sobre os impactos nas juventudes e nas escolas atingidas por desigualdades. A aprovação ocorreu no ano de 2021, mesmo ano em que as iniciativas começaram a ser implantadas. Barbosa e Francisco (2024, p. 3) apresentam:

No Paraná, foram aprovadas, por meio da Deliberação CEE/PR nº 4/2021, as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio (DCCEM) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCEM) (PARANÁ, 2021a), em conformidade com a política nacional de reestruturação do currículo escolar.

Os referidos autores acrescentam ainda que a implementação e os movimentos preparatórios a essa reforma no Estado do Paraná ocorreram em um período curto de tempo, apontando que “[...] a falta de diálogo da SEED com as escolas e comunidades na implementação do NEM-PR se mostra violenta, sobretudo, contra os sujeitos marginalizados e contra a educação que se constrói nas lutas e movimentos sociais” (Barbosa; Francisco, 2024, p. 9).

E, como já apontaram outros autores, Barbosa e Francisco (2024) também destacam que a implementação ocorreu apesar da resistência de estudantes secundaristas, professores, universidades e da própria comunidade. Não foram oportunizadas condições para o diálogo e a escuta, o que impediu que a reforma se desenvolvesse de forma descentralizada e, sobretudo, democrática.

Após esse período de implementação da reforma, a educação mais uma vez foi alvo de diversas alterações em virtude da pandemia da Covid-19, que teve seu auge no ano de 2020. O Brasil foi intensamente impactado pela doença e o sistema educacional, em meio a tantos desafios que já presenciava, teve que, de modo emergencial, reorganizar-se, para que problemas

como abandono e evasão escolar não tivessem suas taxas ainda mais elevadas. Como destacam Machado, Fritsch e Pasinato (2021, p. 220):

Diante do abandono escolar no Ensino Médio que por si só configura um problema de suma relevância para a pesquisa na área da educação, no ano de 2020 o mundo foi assolado pela pandemia de coronavírus (SARS CoV24). Perante a crise mundial de saúde pública, inúmeros países suspenderam diversas atividades, entre elas, nas escolas, as aulas presenciais. No Brasil, a situação não foi diferente, sendo que essa medida foi adotada em todo o território nacional, especialmente por iniciativa das Secretarias de Educação municipais e estaduais.

Como demonstra o Quadro 7, a seguir, a situação emergencial obrigou o sistema educacional a adotar medidas aceleradas, com reduzido espaço para reflexão.

Quadro 7 – Medidas educacionais de urgência no período pandêmico para o Ensino Médio no Brasil (2020-2021)

Data	Natureza	Descrição da alteração
2020	Portaria MEC nº 343/2020	Autorizou, em caráter excepcional e temporário, que as atividades presenciais fossem substituídas por atividades em meios digitais e não presenciais enquanto perdurasse a emergência sanitária.
2020	Lei Federal nº 14.040/2020	Estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo de 2020 no contexto do estado de calamidade pública: flexibilizou a obrigatoriedade de 200 dias letivos, permitiu a reorganização do calendário escolar e dispôs sobre adaptação de carga horária.
2020	Pareceres do CNE/CP (ex.: Pareceres nº 5/2020, 11/2020, 19/2020)	Orientaram a reorganização curricular, a contabilização de atividades não presenciais e procedimentos avaliativos e de progressão nas séries, inclusive no Ensino Médio.
2020	Portaria MEC nº 345	Manteve as restrições para atividades práticas e estágios, reforçando o ensino remoto emergencial
2020	Portaria MEC nº 473	Prorrogou efeitos da Portaria 343. Prolongou a validade da substituição remota, mantendo limites para estágios/práticas.
2020	Portaria MEC nº 544	Revogou as anteriores e consolidou a autorização do ensino remoto. Ampliou a possibilidade de ERE (ensino remoto emergencial); práticas e estágios só poderiam ser adiados ou adaptados em casos excepcionais.

Fonte: Brasil (2020e, 2020d, 2020c, 2020a, 2020b, 2020f, 2020g, 2020h). Organizado pela autora (2025).

No Estado do Paraná, a realidade não foi diferente. Além de adotar as medidas propostas pelo MEC, o Estado também elaborou deliberações específicas para sua realidade. Essas medidas educacionais de urgência, voltadas para o Ensino Médio, estão apresentadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Medidas educacionais de urgência no período pandêmico para o Ensino Médio no Estado do Paraná (2020-2021)

Medida	Período	Descrição
Deliberação do CEE/PR nº 01/2020 - Regime Especial de aulas	2020	Instituiu regime especial para atividades escolares no sistema estadual, permitindo atividades escolares não presenciais para ensino médio, exceto práticas de estágios/laboratórios em cursos que exigem presencialidade.
Aula Paraná - plataforma remota + pacotes de internet gratuitos + TV aberta	2020	Oferecimento de aulas remotas via app, TV aberta, vídeos, salas virtuais; disponibilização de pacote de internet gratuito para estudantes.
Avaliação de aprendizagem	2020	Avaliação aplicada a todos os alunos da rede estadual, incluindo todas as séries do Ensino Médio e cursos técnicos integrados, online e em versão impressa.
Protocolos sanitários / retorno presencial gradual	2021	Publicação de resoluções estaduais (Resolução Sesa nº 98/2021), protocolos de prevenção, priorização do retorno presencial com medidas de distanciamento, máscaras, higiene, e alternativas remotas para alunos que estivessem em isolamento ou com comorbidades.

Fonte: Paraná (2020a, 2020b, 2020f, 2021b). Organizado pela autora (2025).

As medidas propostas pelo MEC e, posteriormente, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná foram motivadas pelo contexto da pandemia, diante da preocupação com os dias letivos perdidos e com o possível déficit no calendário escolar. Contudo, o aligeiramento imposto pela conjuntura evidenciou que situações extraordinárias, como esse tipo de crise, não haviam sido consideradas pelo sistema de ensino, que carecia de um planejamento prévio para tais circunstâncias.

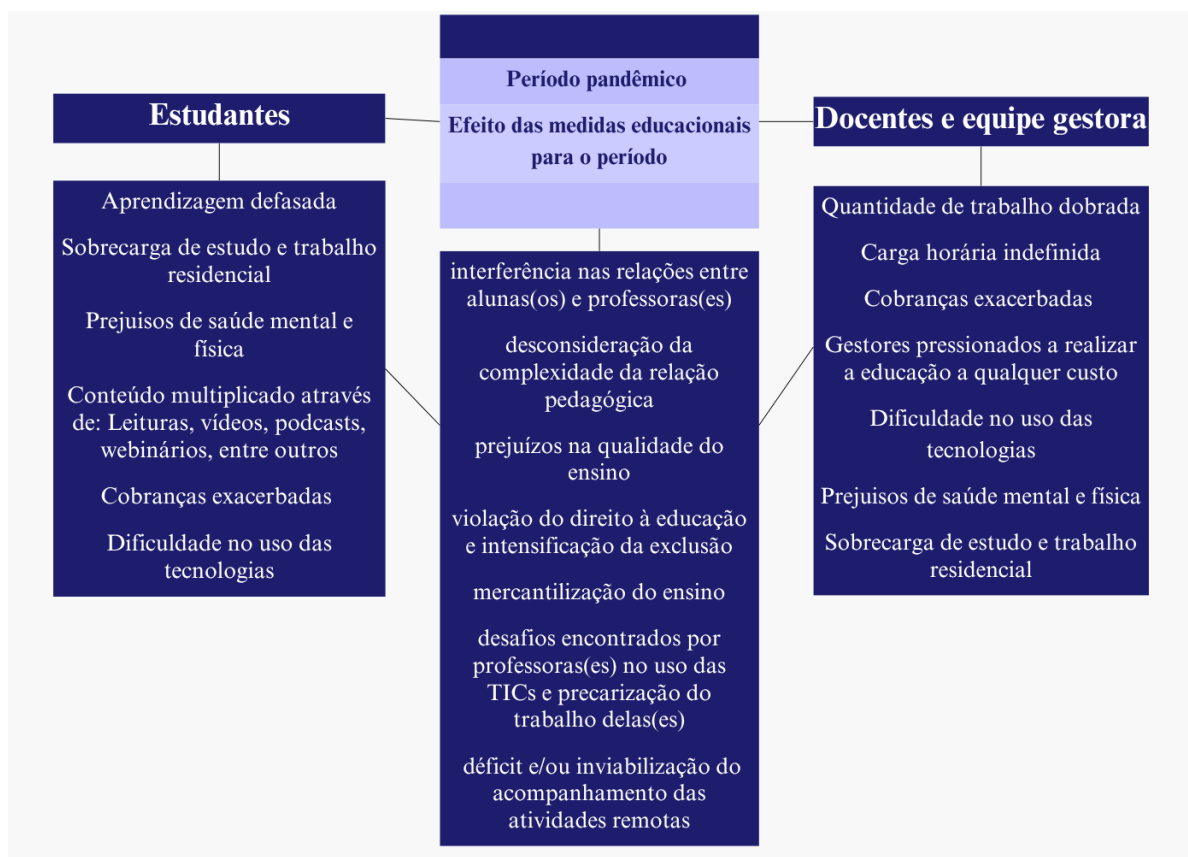
O resultado manifestou-se na alarmante desigualdade social e educacional vivenciada pelo sistema de ensino, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Nesse sentido, Oliveira e Pereira Júnior (2020), citados por Machado, Fritsch e Pasinato (2021, p. 224),

[...] chamam a atenção para as desigualdades ratificadas pela pandemia, já que ela aumentou e aprofundou as disparidades já existentes, mostrando o quanto o país estava despreparado para uma situação de contingenciamento e de atividades remotas

Apesar do grande esforço empreendido por meio das redes de ensino, com a frente conjunta de professores, gestores e familiares, as desigualdades afetaram imensamente a concretude dos aprendizados dos jovens alunos que frequentam a etapa do Ensino Médio. Para além destas desigualdades, que este período evidenciou de forma violenta, a pressão sofrida por parte de gestores, professores e alunos para o cumprimento de carga horária, conteúdos densos, correções e produções de trabalhos em massa, somados às dificuldades de acesso às tecnologias, gerou consequências profundas para a saúde mental e física de todos os envolvidos. Isto é, os

gestores foram pressionados a cumprir deliberações; a concretizar a educação de alunos de forma remota e sem preparo prévio; e alunos acelerados a cumprir prazos, realizar atividades e se adequar a uma realidade remota permeada por desigualdades. O organograma a seguir, Figura 1, apresenta alguns dos prejuízos e suas raízes durante o período pandêmico.

Figura 1 – Prejuízos sofridos pela comunidade escolar no período da pandemia da Covid-19



Fonte: A autora (2025).

O período pandêmico foi marcado por sobrecarga em todos os níveis o que afetou a saúde mental e física de alunos e equipe docente. O estudo de Machado, Fritsch e Pasinato (2021) evidencia, por meio dos relatos dos estudantes, como essas marcas se tornaram visíveis em suas experiências:

Havia tido uma crise de ansiedade, coisa que nunca tinha me ocorrido antes, nunca tinha tido uma crise de ansiedade, estava me sentindo sobrecarregada, cansada, não conseguia me concentrar, me alimentar, fiquei bem mal durante uma semana, sentia que estava afetando até as pessoas a minha volta. Ia procurar ajuda médica, mas ao invés disso, ao invés de gastar dinheiro com psicólogo, psiquiatra, terapeuta, ou qualquer outro profissional que entendesse o que eu estava passando e me ajudasse a superar aquele momento em que eu me encontrava, resolvi parar os estudos, tinha até conversado com meus pais sobre o assunto, mas sou teimosa e continuei realizando as atividades que me eram enviadas, até que percebi que não estava mais tão mal assim

e segui em frente, as vezes me dá alguns sintomas de que a crise quer me abater, mas paro de fazer o que estou fazendo, bebo uma água, dou um tempo e logo passa (Machado; Fritsch; Pasinato, 2021, p. 230).

A aluna em questão, além de toda sobrecarga de estudos, de gerar renda, ainda estava gestante, uma situação bem delicada. No momento em que as deliberações foram realizadas, essas realidades não foram consideradas, o que resultou na exclusão direta de diversos alunos. Outro aluno também relata a cobrança exacerbada sofrida: “Cobram da gente um monte de trabalho e ficamos enlouquecidos. Tem professores que mandam trabalho no horário errado, fora de horário de aula, o que é um absurdo” (Machado; Fritsch; Pasinato, 2021, p. 231).

Como visto, a pandemia trouxe à tona um cenário que era camuflado. A desigualdade social e educacional e a precarização tanto do trabalho docente como o acesso dos alunos a aulas e conteúdos foram demonstradas. Fica evidente que “algumas informações servem como uma pequena amostra do quanto o País estava pouco preparado para enfrentar uma situação pandêmica que exige o distanciamento social e a realização do trabalho e dos estudos em casa” (Oliveira; Pereira Júnior, 2020, p. 721).

Para além das marcas que o período pandêmico deixou e que ainda são vivenciadas na realidade do Estado do Paraná, outras deliberações e alterações educacionais acarretaram incertezas como a militarização das escolas de Ensino Médio. A aprovação do projeto ocorreu mediante a Lei n.º 20.338/2020, que instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná (Paraná, 2020d).

A narrativa apresentada foi a de que a proposta promoveria maior qualidade para as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, na realidade estadual, o programa apresentava três diretrizes principais:

Art. 4º I - elevação da qualidade de ensino medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); II - estabelecimento de parceria por meio de acordo de cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Paraná; III - gestão e organização do trabalho escolar pautadas na gestão pedagógica eficiente, conduzida por professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, e gestão das atividades cívico-militares conduzida por militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) da Secretaria de Segurança Pública do Paraná (Paraná, 2020d).

Essas diretrizes revelam a ideia mercadológica de obtenção dos resultados do IDEB. Outra preocupação com estas diretrizes é a separação do trabalho pedagógico com outras demandas, distribuídas entre dois diretores. Como explica Silva (2022, p. 134):

A partir das normativas que regulamentavam o programa, originalmente, foi definido que o primeiro, denominado Diretor-Geral, e seu Vice Diretor, a depender do porte da instituição, devem ser um professor do Quadro Próprio do Magistério ou da equipe administrativa e que as funções de Monitor e de Diretor Cívico-Militar deverão ser assumidas por militares inativos (Silva, 2022, p. 134).

O processo para a escolha destes dois diretores, que antes ocorria por meio da gestão democrática e consulta à comunidade, passou a ser direcionado pela própria SEED, via processos seletivos. Esse formato ocorre apenas nas escolas cívico-militares; nas escolas públicas estaduais, a seleção para direção continua sendo realizada por meio da gestão democrática e consulta pública. Os diretores, na condição de militares, não são considerados profissionais da área da educação, pontuação esta que consta na Lei n.º 20.338/2020.

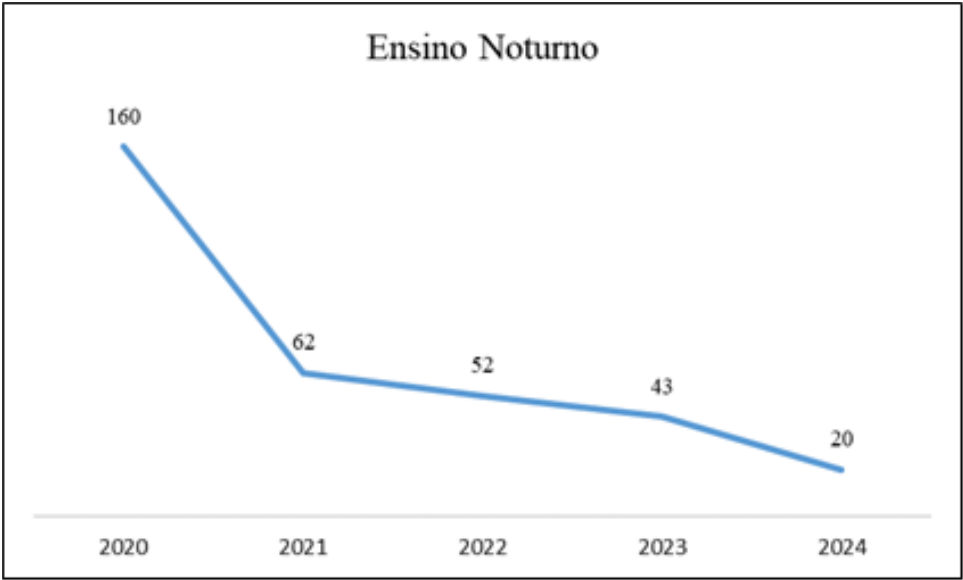
Surgiram questionamentos acerca do preparo e da formação dos diretores militares para atuarem diretamente com os estudantes, e, no caso do Ensino Médio, com jovens em processo de formação. Logo, há uma questão central que se refere a: Como esses profissionais poderão articular o processo de construção da cidadania projetado para as juventudes, se sua formação não contempla tais conhecimentos? Nesse sentido, Silva (2022, p. 135) pontua:

Há que se considerar, também, a premissa básica de que os policiais não são professores, não fizeram licenciatura, não estudaram para educar. Os professores, por sua vez, constroem suas carreiras a partir de outros parâmetros, sendo profissionais que estudam, pesquisam e que constroem relações pedagógicas e educativas a partir de uma visão democrática.

Para que ocorresse a implementação do programa nas escolas públicas do Estado do Paraná, o Decreto n.º 10.195, Art. 11, Inciso VIII, colocava critérios específicos para a sua concretização, sendo eles: “apresentar altos índices de vulnerabilidade social, baixos índices de fluxo e rendimento escolar e não ofertar ensino noturno” (Giacomin, 2024, p. 95).

Todavia, a realidade mostra que o progresso da implementação do programa não seguiu esse decreto e se instalou em escolas que ofertavam o Ensino Médio no período noturno. Giacomin (2024) apresenta índices referente à diminuição da oferta da etapa noturna a partir da implementação da lei. Ressalta-se que os dados apresentados pela referida autora, dispostos em um gráfico (Figura 2), foram retirados do Manual dos Colégios Cívico-Militares, publicado em 2024.

Figura 2 – Oferta do Ensino Médio nas escolas públicas do Paraná no período noturno (2020-2024)



Fonte: Giacomini (2024, p. 97).

Os dados são alarmantes, pois “das 160 escolas que anteriormente ofereciam ensino noturno e foram militarizadas, apenas 20 mantiveram essa modalidade de ensino” (Giacomini, 2024, p. 97). A negligência com o jovem aluno não poderia ser mais escancarada, a exclusão do aluno trabalhador que recorre ao período noturno para manter seus estudos ainda que com muitos desafios é feita violentamente.

O projeto de militarização reforça um viés político-ideológico causando exclusão de estudantes das escolas públicas e, para além, coloca a gestão democrática em um nível de inexistência, e mais, coloca a função social da escola e seu objetivo pedagógico em risco quando não se tem profissionais capacitados na área para atuarem.

Por fim, as reformas principais que foram realizadas na etapa do Ensino Médio estendem-se até o ano de 2024, ocorrendo a alteração e revogação de alguns itens principais da Lei nº 13.415 de 2017, a partir da Lei nº 14.945 de 2024. As principais alterações estão elencadas no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Alterações na Lei nº 13.415 de 2017, a partir da Lei 14.945 de 2024 do Ensino Médio no Brasil (2024b)

(continua)

Deliberação	Lei nº 13.415 de 2027	Lei nº 14.945 de 2024
Carga horária total	3.000 horas mínimas.	3.000 horas obrigatórias para todas as federações.
Formação geral	Apenas 1.800 horas destinadas as disciplinas comuns.	Aumenta para 2.400 horas para disciplinas comuns.

Quadro 9 – Alterações na Lei nº 13.415 de 2017, a partir da Lei 14.945 de 2024 do Ensino Médio no Brasil (2024b)
(conclusão)

Deliberação	Lei nº 13.415 de 2017	Lei nº 14.945 de 2024
Itinerários formativos	Até 1.200 horas destinadas a itinerários formativos.	Reduz para 600 horas destinadas.
Flexibilidade curricular	O aluno poderia escolher qualquer itinerário formativo.	Limitou a itinerários que precisam estar ligados a parâmetros nacionais, e estão sujeitos a regras para sua oferta.
Línguas estrangeiras	Inglês obrigatório e espanhol retirado como obrigatório.	Mantém o inglês obrigatório e o espanhol embora em discussão continua facultativo.
Implementação	Gradual a partir de 2022.	Recomeça de forma escalonada a partir de 2025.

Fonte: Brasil (2024b).

Embora existisse a necessidade de analisar e fazer novas deliberações e revogações da Lei nº 13.415 de 2017, a contrarreforma não alterou o necessário e foi recebida também sob muitas incertezas. A preocupação com os itinerários formativos ainda é pesadosa, pois a infraestrutura das escolas continua precarizada e não houve deliberações para a oferta ocorrer com qualidade em meio ao cenário de desigualdades que se enfrenta.

A proposta inicial de deixar o Ensino Médio mais atrativo aos alunos por meio da autonomia da escolha destes itinerários se desfez, uma vez que a carga horária diminuiu e o espaço de protagonismo juvenil se encurtou ainda mais. A preocupação para a implementação destas reformas cresce diante do cenário que as escolas de nível médio já vivenciam por meio da precarização. A etapa precisa de mais atenção e mais debates para uma melhor oferta de ensino com qualidade, mas deve se ater primordialmente às necessidades de caráter urgente que estas escolas possuem, principalmente na questão estrutural, quadro de professores e formação continuada.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

O Ensino Médio é um campo marcado por disputas quanto ao seu sentido e finalidade. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, o define como parte da Educação Básica e reforça a ampliação do direito à educação, mas sua identidade permanece indefinida e marginalizada.

O ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na

verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional (Krawczyk, 2011, p. 755).

A movimentação que ocorre por meio de reformas e alterações pode ser tanto uma ponte para avanços como também pode estar fragilizando cada vez mais a etapa. Para Krawczyk (2014):

Talvez seja mais claro afirmar que o ensino médio vem apresentando complexidade crescente (novos desafios próprios de sua expansão e das mudanças culturais que estamos vivenciando), com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações nesse nível de ensino (Krawczyk, 2014, p. 23).

Indo além da afirmação feita pela própria autora, de que a escola média brasileira está em um momento de transição, podemos destacar que não é apenas um momento, mas uma continuação de um processo de transição que ainda não chegou ao seu ponto de estabilidade ou ponto auge. É neste movimento de análise que se pontua a importância dos debates e estudos em prol do campo das políticas educacionais voltadas para esta etapa de ensino.

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade (Krawczyk, 2011, p. 754).

Diante dessa complexidade explicitada por Krawczyk (2011), torna-se relevante aprofundar a análise sobre as barreiras que caracterizam essa etapa. O Ensino Médio é uma etapa carregada de desafios e que atende a um público específico, que é, todavia, marcado por uma pluralidade gigantesca. Quando falamos dos adolescentes e jovens que são atendidos nessa fase, cabe ressaltar as várias realidades que são atendidas ao mesmo tempo, a isso alinhamos o grande impasse que é propor políticas para a última etapa da Educação Básica. Fávero *et al.* (2024, p. 1) pontuam que:

Abordar Juventude e Escola de forma relacional é um desafio que se impõe quando pensamos políticas educacionais para o Ensino Médio. Trata-se de uma relação ampla e complexa que envolve múltiplos olhares, diferentes referenciais teóricos, capacidade de análises profundas que possam evidenciar as tensões e desafios existentes na ligação entre essas categorias. Ao mesmo tempo, é fundamental considerar a condição singular da juventude no Brasil, que se manifesta tanto em sua diversidade quanto em sua identidade como jovem trabalhador. Refletir sobre essa relação implica reconhecer o jovem como sujeito social e a escola como uma instituição cultural, cujo seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros é bastante recente.

Os jovens que chegam à escola trazem consigo todos os elementos que os constituem como sujeitos, o que torna o trabalho pedagógico desafiador, pois se estabelece uma relação social entre educador e educando. É importante destacar que muitos professores, senão todos, carregam concepções de juventude oriundas de sua própria formação, geração, crenças ou ideologias, o que influencia diretamente essa relação. Como observa Dayrell (2007, p. 1107), “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”.

Entre a diversidade juvenil, destacam-se os jovens das camadas populares, que representam a maioria dos alunos do Ensino Médio na rede pública. Esses estudantes enfrentam inúmeros desafios e necessidades: muitos conseguem avançar, mas não concluem a etapa. Esse processo remete ao conceito de “eliminação adiada”, de Luiz Carlos de Freitas (2007), que traduz o “fracasso escolar” como um percurso em que o aluno ingressa e inicia os estudos, mas encontra barreiras que, sem a devida assistência, não consegue superar.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (Freitas, 2007, p. 968, grifos do autor).

No processo de eliminação, o sucesso do aluno passa a depender quase exclusivamente de seu esforço individual. A escola, por sua vez, sofre pressão da comunidade por bons resultados e transfere essa cobrança aos estudantes. Um exemplo é a Prova Brasil, utilizada como instrumento de responsabilização: os resultados são expostos à comunidade como se o Estado não tivesse corresponsabilidade nesse processo. Assim, escolas com melhores índices tornam-se mais procuradas, enquanto as de baixo desempenho enfrentam propostas de privatização – transformando a educação em uma mercadoria acessível apenas a alguns. Para Freitas (2007, p. 969),

Todas estas ações encobrem o pano de fundo mencionado antes: nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento [...]

Esse discurso não busca eximir a escola de sua responsabilidade pelo desempenho dos jovens, nem justificar que instituições que atendem às camadas populares e periféricas ofereçam

um ensino limitado “como podem”. Pelo contrário, é justamente dessas escolas que se espera maior competência e esforço para garantir um suporte de qualidade aos alunos. No entanto, não é pela via da privatização, expressão de um ideal mercadológico, que os elementos necessários para alcançar essa qualidade serão assegurados. Como alerta Freitas (2007, p. 969).

A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola.

Percebe-se que há uma limitação na qualidade proposta no sistema escolar, uma vez que este está enraizado na vertente da ideologia meritocrática, pois, a partir das avaliações externas, nota-se que o que se espera é o mérito pessoal de cada aluno e de cada escola, excluindo-se todo um contexto desigual existente. No percorrer histórico-educacional, observa-se que surgem duas explicações principais para o “fracasso” que ocorre no sistema de ensino: ora atribuído a fatores internos à escola, ora a fatores externos. Todavia, quando se analisa todos os fatores que levam jovens alunos a desistirem de suas trajetórias escolares, constata-se que nenhuma dessas explicações, separadamente, é capaz de justificar a complexidade que permeia o referido processo, mas sim uma explicação conjunta, pois os dois fatores interferem nestas trajetórias acidentadas. O ponto de partida, então, é proporcionar políticas de equidade associadas à redução de desigualdades.

Após a ocorrência dessa eliminação, que se dá de forma adiada, instaura-se a internalização da exclusão, que é quando o próprio jovem aluno assume a responsabilidade do “fracasso”, como se este não fosse resultado das desigualdades estruturais e de um sistema educacional que serve à ideologia mercadológico-liberal.

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas “trilhas de progressão continuada diferenciadas” na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe (Bourdieu e Passeron, 1975) ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas (Freitas, 2002, p. 309).

A exclusão que antes era aberta e institucionalizada, por meio de processos de reprovação e evasão escolar, passa a ser descaracterizada pelas políticas educacionais e públicas. O discurso que se estabelece é o de que se trata de uma escolha do aluno, havendo uma autoexclusão, e se esquece que este jovem aluno é fruto de capitais que são passados por gerações, e são resultado da sociedade com inúmeras desigualdades

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de autoexclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar. Do ponto de vista econômico, criam um movimento duplo de internalização/ externalização em que no mínimo se ganha melhor controle sobre os custos e no máximo os terceirizam (Freitas, 2002, p. 310).

O processo de exclusão acaba sendo internalizado: o aluno assume a culpa por seu insucesso – “não se esforçou o suficiente”, “quis desistir” – enquanto o sistema transfere a responsabilidade para fora da esfera das políticas educacionais. Do ponto de vista econômico, torna-se vantajoso manter o estudante na escola, ainda que de forma precarizada, pois isso garante bons indicadores de acesso.

Para compreender esse campo que está em constante movimento e é palco de disputas de poder, recorreremos ao conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu, uma vez que adentramos nele para construção deste debate. A noção de campo defendida por Bourdieu surge como hipótese de um universo intermediário, pois é “um universo onde estão os agentes e as instituições que produzem ou difundem essas produções culturais, sendo que esse universo é um mundo social, mas que obedece às leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2003, p. 20).

Este conceito emerge a partir de Bourdieu (2003) e requer a compreensão dos elementos que o constituem, pois, cada campo, seja ele artístico, cultural, jurídico, científico, ou outro, contempla determinadas regras, possui sua própria estrutura e, dentro dele, a posição de quem o integra e as estratégias adotadas podem ser tanto de dominantes como de dominadores. O campo se caracteriza também por ser um espaço de disputas, no qual os agentes que ali se integram e realizam este jogo visam as melhores posições, que só podem ser obtidas por meio da aquisição do capital já estabelecido naquele campo, ou via disputas com o objetivo de modificar o capital ali estipulado. O capital tem sua distribuição realizada no campo de forma desigual entre dominantes e dominados, e a disputa revela a posição de cada agente.

Cada campo possui seu *habitus* que é um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem de modo implícito ou explícito” (Bourdieu, 2003, p. 125). O *habitus* então trata-

se de um esquema gerador de estratégias que pode ou não estar ligado diretamente ou indiretamente às estratégias utilizadas no jogo que se estabelece no campo. Este esquema gerador de estratégias que os agentes adquirem depende tanto de seu posicionamento no campo como qual ou quais capitais possui e acumula. Nesse sentido, Lebaron (2017) define campo como:

[...] um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado (Lebaron, 2017, p. 101).

Ao aprofundar a compreensão acerca dos tipos de capital, torna-se imprescindível recorrer à perspectiva de Bourdieu (2015), que sistematiza suas formas e funções no interior dos campos sociais. Isto é, Bourdieu (2015) nos aponta quatro principais capitais existentes: capital econômico, que podem ser bens, terras, investimentos; capital cultural, que pode ser títulos, habilidades, entre outros; capital social (contatos e recursos familiares), e, por fim, o capital simbólico, que se completa com os demais e emerge por meio de reconhecimentos. Estes conceitos, conectados, configuram-se em elementos importantes que auxiliam a compreender como se desenvolve o campo aqui pesquisado.

É a partir dessa compreensão sobre os capitais e suas dinâmicas que se torna possível problematizar e refletir sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio. Logo, a primeira questão que surge é: *para quem* elas são pensadas?

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (Krawczyk, 2011, p. 756).

O conhecimento é um capital de extrema importância para o trabalhador nas novas formas de produção. “Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho” (Krawczyk, 2011, p. 757). Nesse contexto, ao reconhecer a importância do Ensino Médio, busca-se analisar o campo político-educacional que o envolve, considerando seus movimentos, fragilidades e possibilidades. Afinal, como destaca Krawczyk (2009, p. 5), “os limites no acesso e na garantia da qualidade no ensino médio atingem de maneira mais perversa a população pobre do país. As

análises indicam ausência de políticas efetivas que mudem este quadro da realidade educacional”.

Este estudo defende que o acesso à educação só se efetiva quando integrado a uma educação de qualidade, o que exige políticas educacionais consistentes e efetivas, como argumenta Freitas (2002):

Para nós, a questão do acesso sempre esteve associada a questão de qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento. Sua divisão em duas etapas obedece às mesmas razões pelas quais, no passado, pediram-nos que esperássemos pelo crescimento do “bolo” antes de reparti-lo (Freitas, 2002, p. 301).

Como visto, os desafios que envolvem o Ensino Médio são enormes. Pensar em políticas para essa etapa exige debates, estudos e reflexões, principalmente no que se refere *para quem e com quem* essas devem ser elaboradas e implementadas.

1.3 UMA EDUCAÇÃO PARA/COM AS JUVENTUDES

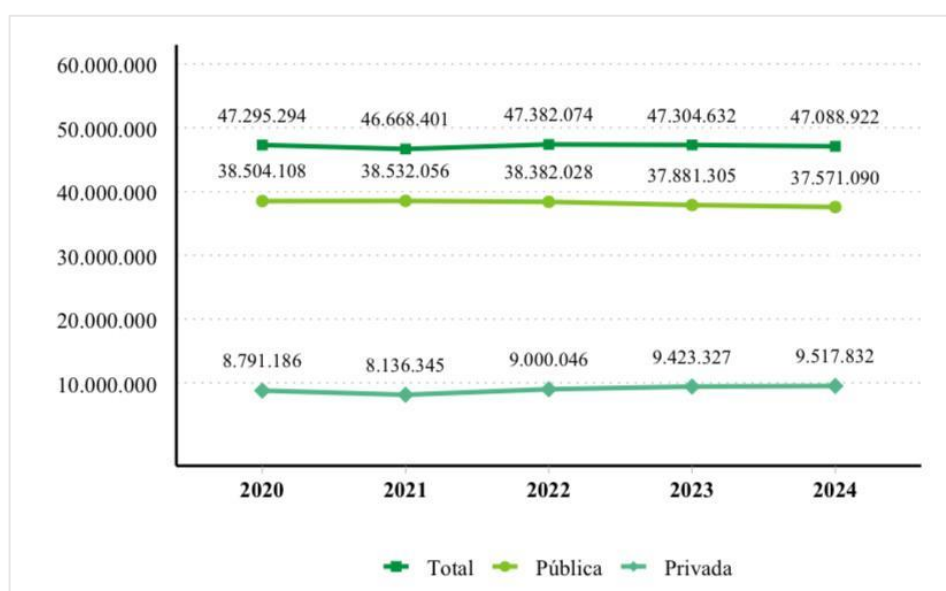
A educação como núcleo social de formação e emancipação possui inúmeros desafios. Nesta seção, tratamos da educação escolar voltada para jovens e adolescentes do Ensino Médio. Torna-se evidente a necessidade de compreender como esses jovens vivem e relativizam seus processos educativos com seus projetos de vida, como também elucidar suas demandas e necessidades nesse processo formativo, compreendendo como essa etapa de ensino é vivenciada por estes jovens.

As juventudes atendidas pelo Ensino Médio apresentam uma pluralidade significativa, o que torna o atendimento desafiador: não se trata de responder a um único perfil ou necessidade, mas a diferentes realidades. Daí a importância de promover “[...] a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias [...]” (Dayrell, 2007, p. 1107). Neste sentido, a discussão que advém da garantia do acesso à educação formal de qualidade no âmbito escolar passa a se construir com e para o sujeito jovem, pois como afirma Juarez Dayrell (2007):

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (Dayrell, 2007, p. 1107).

É importante destacar que os jovens aqui mencionados estão matriculados na rede pública de ensino e enfrentam realidades adversas, como dificuldades financeiras, famílias desestruturadas, carências de moradia e alimentação, entre outras situações que comprometem seu desenvolvimento social e educacional. Como pode ser evidenciado no Gráfico 1, a seguir, o número de estudantes atendidos pelo Ensino Médio é expressivo e exige debates que permitam compreender quem são esses alunos e de que forma a etapa pode atendê-los em sua totalidade.

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados na rede pública de ensino no Brasil



Fonte: Dados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2025a).

No Estado do Paraná, o quantitativo total de alunos adolescentes e jovens atendidos nessa etapa é de 417.836 alunos (INEP, 2025a). Observando estes números, pontua-se a importância de compreendermos esses alunos que são, em sua grande maioria, advindos de realidades difíceis, em que a pobreza e a falta de recursos básicos são, em muitos casos, decisórios em suas trajetórias.

A preocupação se intensifica quando problematizamos a formação desses jovens enquanto sujeitos inseridos na realidade escolar, questionando como se constroem diante de tantas necessidades e da ausência do básico. Dayrell (2016) destaca esse processo de construção, ressaltando que, embora existam múltiplas formas de se tornar e formar um sujeito, a realidade desigual, desumanizada e homogênea pode restringir potencialidades essenciais ao desenvolvimento desses jovens. Ainda, segundo o autor,

Não é que elxs não se construam como sujeitos, ou que façam pela metade, mas, sim, que elxs se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem (Dayrell, 2016, p. 255).

Segundo Rodrigues e Cunha (2025), que apresentam dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e PNAD, no Portal G1, em 2023, havia 28,8 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos vivendo na pobreza em suas múltiplas dimensões, o que representa 55,9% dessa população. Estas dimensões abrangem: renda, educação, acesso à informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. Os autores ainda ressaltam a fala da chefe de políticas sociais da UNICEF, Liliana Chopitea:

É importante entender que a pobreza afeta mais as crianças e os adolescentes, justamente porque elas estão em um momento de desenvolvimento. Qualquer direito que não seja garantido na idade certa pode ter uma consequência, a longo e a médio prazo, no desenvolvimento das crianças. E no longo prazo, também, para a economia do país (Rodrigues; Cunha, 2025).

Nesse contexto desfavorável, ganha destaque a preocupação com a transição do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa etapa se torna decisiva, pois é justamente nesse período que muitos jovens passam a buscar autonomia financeira, seja para se manter individualmente, seja para contribuir de forma necessária com a renda familiar. Percebe-se então como os alunos vivenciam essa fase de maneira intensa, uma vez que acreditam que a mudança deve ocorrer nesse momento de sua vida. Esses alunos, ainda no ambiente escolar, enfrentam o desgaste de conciliar a rotina de estudos com atividades extraclasse voltadas à geração de renda.

No entanto, eles não desejam ser vistos apenas como jovens cansados ou desmotivados, mas sim acolhidos e compreendidos diante da dureza dessa dupla jornada. Na busca por manter o equilíbrio entre escola e trabalho, percebe-se que a conclusão da Educação Básica vem com o desfecho de que, se concluir os estudos, conseguirá melhores empregos, com rendas mais satisfatórias. No intuito de almejar melhores condições de vida, esses alunos depositam

[...] a importância dada à escola como pré-requisito para empregos mais bem-remunerados e de maior prestígio social perpassa os relatos de quase todos os alunos sobre a trajetória no mercado de trabalho, às vezes implícita, outras explicitamente (Sposito, 1989, p. 61).

Grande parte desses alunos que desenvolvem alguma atividade após o período escolar ou antes de iniciar seus estudos procuram atividades remuneradas com diversos tipos de

contratação e remuneração. No entanto, pela falta da formação completa e pela idade, a maior parcela desses alunos pratica atividades de estágio e/ou atividades informais, com contratações e salários, em grande parte, não suficiente às suas necessidades.

Na constância de múltiplas tarefas diárias, encontramos jovens que são obrigados a viver a adultez de forma precoce, assumindo responsabilidades impostas pela carga de sua rotina. Esses desafios tornam o percurso escolar árduo e, muitas vezes, inviável, resultando em abandono ou evasão, já que precisam optar entre auxiliar financeiramente a família ou suprir suas próprias necessidades.

Para Dore, Araújo e Mendes (2014), a evasão escolar apresenta algumas causas que são advindas dos alunos. Os referidos autores classificam essas causas em dois núcleos investigativos. O primeiro está na condição individual, nomeado como micro, que se encontra nas esferas cognitivas, psicológicas e familiares do aluno, envolvendo seu próprio percurso escolar. O segundo núcleo investigativo é o social, conceptualizado como macro, que envolve as esferas do sistema de ensino, grupo de amigos, comunidade, entre outras. A partir dessas dimensões, a evasão e o abandono devem ser vistos e analisados dentro destes núcleos, não somente de maneira isolada, mas sim abrangente para que a educação desses alunos seja responsabilidade de todos.

Para além da realidade de jovens na linha da pobreza ou abaixo dela, há categorias dentro dessa comunidade de jovens das camadas populares que se dividem por raça, etnia, gênero e os adolescentes e jovens membros da comunidade LBTQIAPN+. Cada uma dessas categorias enfrenta desafios e dificuldades variadas, mas, por outro lado, também enriquece a construção pessoal de cada indivíduo.

Nesse contexto de diversidade e desigualdade, torna-se importante observar como esses marcadores sociais se refletem nos dados educacionais. A Tabela 1 a seguir apresenta dados sobre a matrícula no Ensino Médio, por sexo e raça, em 2024.

Tabela 1 – Alunos atendidos pelo Ensino Médio por sexo e raça no Brasil (2024)

(continua)

Gênero	Raça	Total
Feminino	Parda	1.666.157
	Branca	1.424.995
	Não declarada	633.497
	Preta	171.899
	Indígena	24.205
	Amarelo	15.488
	Total	3.936.241

Tabela 1 - Alunos atendidos pelo Ensino Médio por sexo e raça no Brasil (2024)
(conclusão)

Gênero	Raça	Total
Masculino	Parda	1.644.782
	Branca	1.366.499
	Não declarada	623.385
	Preta	180.943
	Indígena	24.218
	Amarelo	14.328
	Total	3.854.155

Fonte: Dados da pesquisa recolhidos sobre o Censo Escolar realizado pelo INEP (Brasil, 2024). Organizados pela autora (2025).

Os dados disponibilizados pelo INEP, por meio do Censo Escolar, não apresentam informações específicas sobre estudantes quilombolas, tampouco indicam se estão inseridos em alguma das categorias já mencionadas. No que se refere à comunidade LGBTQIAPN+, o primeiro levantamento realizado pelo IBGE ocorreu apenas em 2022, com base em dados coletados em 2019. Apesar de indicar o total de pessoas que se identificam com a comunidade, esse levantamento não delimita os números por faixa etária (Barros, 2022)³.

Os dados apresentados mostram dimensões que divergem em suas culturas, identidades, realidades e vivências. Essa diversidade chega até a realidade escolar por meio do aluno jovem que carrega consigo todo um universo de possibilidades e representações, como reafirma Dayrell (2007, p. 1107): “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”.

Os jovens chegam ao ambiente escolar e à comunidade escolar carregados de todos os elementos que constituem uma pessoa enquanto sujeito. Isso torna o trabalho pedagógico desafiador, uma vez que se estabelece uma relação social entre educador e educando. Vale ressaltar que, em muitos casos – se não em todos – os educadores trazem consigo uma concepção de jovem e de juventude oriunda de sua própria criação, da geração à qual pertencem ou ainda de crenças e ideologias particulares⁴. Esses fatores influenciam a relação construída no espaço escolar, a qual é mútua e reflexiva entre ambos. Para Inês Teixeira (2007, p. 430), estes jovens alunos, nessas relações entre docente e aluno,

³ Segundo o IBGE, a população quilombola se divide em: “Pouco menos da metade (48,44%) da população quilombola tinha até 29 anos de idade, com o maior percentual no grupo de 15 a 29 anos de idade (24,75%), seguido do grupo de zero a 14 anos de idade (23,69%) e do grupo de 30 a 44 anos de idade (21,92%)”. Dados apresentados no ano de 2022 (Dalle, 2022).

⁴ Ideologia aqui neste estudo entendemos por: “sistema de ideias sustentadas por um grupo social, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos” (Oxford Languages, [s.d.]).

Se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que também é uma invenção do outro. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos.

Ainda sobre o posicionamento enquanto membro da comunidade escolar que recebe esses jovens, Teixeira (2014, p. 30) reafirma:

O que pensamos, o que esperamos, o que imaginamos, enfim, nossas percepções e expectativas, nossos 'esquemas de classificação' sobre esses jovens, nos termos de Pierre Bourdieu, influenciam, dirigem nossas ações, direcionam nossas condutas, embasam nossas atitudes e práticas com eles.

Partindo dessa reflexão, percebe-se que, na sala de aula, não se atende apenas a alunos no sentido mais comum ao qual tantos educadores estão acostumados, mas sim a jovens. Nessa convivência, encontramos meninos e meninas que apresentam dimensões e perspectivas que vão além do que conseguimos, de fato, conhecer. Eles compartilham conosco seu tempo e espaço, assumindo a condição de alunos, enquanto nós nos colocamos na posição de adultos e mestres. Contudo, muitas vezes, ocorre o esquecimento de que “ali não estão nem crianças, nem gente já adulta, mas as juventudes, com tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas” (Teixeira, 2014, p. 18).

Os jovens vivenciam uma temporalidade histórica diferente da que experimentamos na adultez, com marcas diferentes das nossas. A geração à qual estamos inseridos é diferente daquela em que esses jovens hoje pertencem e essa diferença acaba tornando a relação docente/discente desafiadora, pois nos coloca em uma posição de desconstrução. É nesse processo que permitimos entender a realidade e vivência desses corpos juvenis e, para além disso, compreender que eles muito ainda vão viver e experienciar.

Nesse processo de compreensão e visualização da condição juvenil, no caso da comunidade escolar, que envolve docentes, coordenadores pedagógicos e direção, a relação é marcada pelo processo de aprender-ensinar-aprender que ocorre na educação escolarizada, e que não se resume como uma relação qualquer. Nela, entrelaçam-se os conhecimentos que serão trabalhados e as formas como serão trabalhados, os campos científicos-disciplinares e a relação didática-pedagógica. A nós é transferido, com muita responsabilidade e com o consentimento das famílias, o cuidado e a educação de jovens alunos.

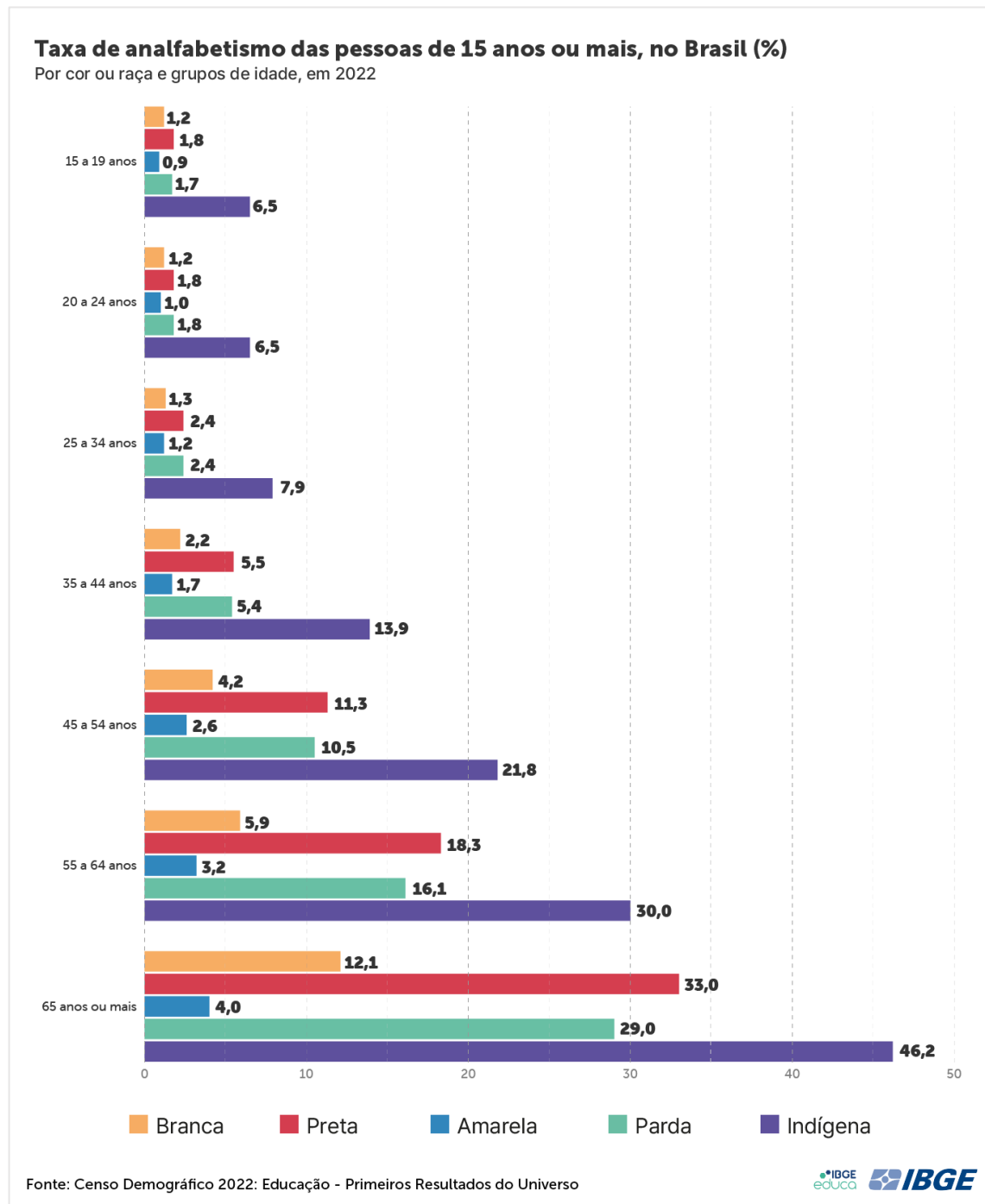
Neste estudo, pontuamos a importância de conhecer o universo juvenil em toda sua singularidade, todavia defende-se que este é o ponto de partida. Enquanto profissionais atuantes que atendem esses jovens alunos, também nos é revestido a responsabilidade de lutar por uma

educação escolarizada que não só atenda às necessidades juvenis, mas que promova a participação desses jovens na construção das diretrizes que são estabelecidas para esta etapa de ensino, como tão bem expõe Teixeira (2014, p. 21):

Aqui, são inúmeras as questões: qual ou quais seriam os currículos mais adequados ao Ensino Médio? Por que, para quê e como estruturar as escolas desse nível de ensino para nelas desenvolver capacidades e sensibilidades, atitudes e condutas, conhecimentos e saberes que façam dos nossos jovens, pessoas dignas, solidárias, felizes, capazes de reinventar o mundo? Como estabelecer, com esses jovens alunos, processos educativo-pedagógicos adequados e fecundos para sua vida adulta? E quais seriam esses processos? Como construir com eles formosos projetos de vida, como tecer subjetividades e identidades verdadeiramente humanas, em sociedades e contextos tão desumanos e sofridos, como são os de inúmeros deles? E a relação com o conhecimento? Como pensá-la e entendê-la nesse nível do sistema educacional? Como possibilitar aprendizagens significativas aos nossos jovens? Como profissionais e trabalhadores da escola, corresponsáveis por grande parte da formação das novas gerações humanas, quais seriam os caminhos mais férteis para oferecer, aos nossos jovens alunos, belas e fecundas experiências e aprendizados de formação humana não apenas intelectual e técnica, mas ético-moral e estético-expressiva? Como equilibrar e articular a formação científica e técnica, ético-moral e estético-expressiva nesse nível de ensino? Como construir um currículo não somente para os jovens, mas principalmente com os jovens na perspectiva de um currículo para esses jovens e não na ideia de formar jovens para um currículo?

Esses questionamentos permeiam a prática pedagógica cotidiana e, é por meio dessa relação, que buscamos defender os direitos desses alunos jovens ao acesso a um conhecimento emancipador. O objetivo é que índices como os que são apresentados no Gráfico 2, abaixo, possam diminuir progressivamente.

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil (2022)



Fonte: IBGE (2022).

A comunidade escolar é um agente fundamental no combate a inúmeros problemas vivenciados pelos alunos jovens, como a reprovação, o abandono e a consequente evasão, que impactam diretamente nos índices educacionais, como os que foram apresentados no gráfico anterior. Ainda que se compreenda que o trabalho individualizado dos agentes educacionais não seja suficiente para sanar tais questões, é indispensável a atuação conjunta com o governo e os

conselhos educacionais para promover mudanças efetivas. Entretanto, a transformação começa no cotidiano: na escola, na sala de aula, com cada aluno, um de cada vez.

O estudante do Ensino Médio é um jovem que advém de uma sociedade que, embora esteja em movimento, mantém inalterados seus padrões de vida, de organização e de hierarquização. Esses jovens são, portanto, frutos de uma estrutura desigual. Para além da diversidade identitária e cultural, é necessário propor um espaço de convivência em que possam se desenvolver de forma integrada, buscando evitar, ainda que seja um grande desafio, que as marcas das desigualdades inscritas em seus corpos e trajetórias se transformem em entraves ao seu desenvolvimento integral. Bourdieu (2015) oferece uma reflexão essencial, ao evidenciar como o capital cultural é decisivo nessa trajetória escolar e educativa, e como nós, enquanto agentes educacionais, buscamos combater esse destino que pode conduzir ao fracasso. Para Bourdieu (2015, p. 59),

Com efeito, que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecido os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

O universo juvenil é imenso, plural e rico. No entanto, nosso sistema escolar ainda não o explora em sua totalidade. A partir dessa realidade, todo jovem se depara com a clássica pergunta: *“O que você quer ser quando crescer?”*. Esse questionamento acompanha a juventude e revela a complexidade dessa etapa da vida. Embora ainda estejam em processo de construção de sua maturidade, os jovens já são convocados a buscar respostas: decidir se, ao concluir a educação básica, desejam ingressar no mercado de trabalho, optar por um curso técnico ou prosseguir em uma universidade. Todas essas escolhas giram em torno da ideia de *“o que eu quero ser?”* e dos projetos de vida que cada jovem já possui ou almeja construir.

O projeto de vida desses alunos, segundo Machado (2004), está carregado por valores que foram adquiridos em uma determinada sociedade e em uma temporalidade histórica, sendo assim, a relação experiencial deste jovem com o mundo a sua volta vai moldar sua escolha e sua trajetória inicial. O referido autor ainda pontua que esta escolha não pode ser projetada por terceiros, sejam familiares, como pais, avós, tios, entre outros, ou professores e pedagogos, amigos, pois não cabe a eles tomar essa decisão ou direcionar, por meio de pressões, esse jovem a escolher um caminho. Essa escolha deve estar ligada ao próprio sujeito e à construção de sua identidade (Machado, 2004).

Alves e Dayrell (2015) entendem que o projeto de vida está estritamente interligado a uma ‘autobiografia’ do sujeito jovem, baseada em suas histórias de vida. Isso não o condiciona a um ciclo vicioso de suas realidades, mas sim é um movimento que está ligado à sua identidade. Nesse processo de construção de identidade, a busca por um eu que ainda será construído, segundo os autores, não é um processo facilitado e desprendido de um determinado caos. E, é nesse caos interno, no processo de descoberta, que o jovem aluno começa um despertar, com interesses que servirão tanto para o final de sua juventude como para sua adultez, momento em que os desejos infantis começam a ser esquecidos ou ser melhor elaborados, são desejos por autonomia, independência e estabilidade, aspectos que irão gerar a sua emancipação (Alves; Dayrell, 2015).

É nessa fase que os planos e projetos surgem e começam a ganhar forma. Esses planos partem das juventudes em suas dimensões mais plurais, e esse movimento chega até o ambiente escolar, que vai influenciar não inteiramente, mas de forma significativa nesse processo, pois “[...] a relação docente/discente possui um grande teor de envolvimento humano, como sabemos” (Teixeira, 2014, p. 28). Analisando todos esses aspectos, processos e limites, é possível construir uma relação mais acolhedora e empática com os jovens alunos, pois eles passam de ser “[...] os desinteressados, os que não querem nada, os mal educados que nos desrespeitam, os carentes, os indisciplinados, os violentos, os sem limite, os drogados ou os preguiçosos” (Teixeira, 2014, p. 3) e tantos outros preconceitos que nós depositamos por não os conhecer, e passam a ser jovens alunos carregados de diferenças, riquezas, visões e culturas, passam a ser alunos carregados de potencialidades e possibilidades. Caso essa visão que denigrem os jovens alunos não se transforme, fadaremos estes jovens ao fracasso, com nossas faltas: falta em não os desafiar, falta em não acreditar em seu potencial e falta em não se comprometer com seu desenvolvimento pleno, transformador e emancipatório.

CAPÍTULO 2 – ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos de evasão e abandono escolar, assim como realizar uma revisão de literatura que permita compreender as complexidades e as diferentes causas desses fenômenos no contexto do Ensino Médio brasileiro. Inicialmente, discutimos as definições e os fatores que contribuem para a não permanência dos estudantes na escola, com base em marcos legais e teóricos. Em seguida, são explicitados os critérios metodológicos adotados nas produções acadêmicas encontradas sobre a temática, destacando as pesquisas que abordam causas estruturais, impactos da pandemia da Covid-19, medidas de prevenção, e a relação entre evasão e o direito à educação. A análise contempla ainda dados estatísticos e reflexões sobre a realidade do Ensino Médio.

2.1 DEFINIÇÕES DE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR E OS FATORES QUE OCASIONAM O PROBLEMA

A evasão escolar é um fenômeno multifatorial que atinge de forma ampla o campo educacional, trazendo aspectos negativos permanentes na sociedade. Este fenômeno é complexo e se faz presente desde o momento que a escola, a qual conhecemos hoje, tornou-se universal. Essa situação reforça as desigualdades estruturais que a sociedade vivencia rotineiramente, promovendo uma seleção impositiva que propicia que os alunos com condições favoráveis evoluam e completem seus estudos, enquanto os alunos com realidades diversas e desfavoráveis encontram-se com poucas ou sem opções.

A definição de evasão é complexa, pois os próprios órgãos governamentais apresentam esta conceituação de forma prolixa. Esclarecer o sentido desse termo e os aspectos que ele alude é um passo inicial importante para compreender a complexidade do processo de “eliminação”, pois é a partir da aceção desse termo/conceito que se pode quantificar, analisar e avaliar o problema. Para Silva e Mariano (2021, p. 3), “[...] a definição de um fenômeno é estratégica para o bom resultado de uma política pública”. As definições, tanto para órgãos públicos quanto para o universo acadêmico, são muito importantes porque estabelecem a “[...] baliza a partir da qual o fenômeno estudado será quantificado, analisado e avaliado. Quando se define um fenômeno quantificável, ato contínuo se produzem ferramentas de mensuração” (Silva; Mariano, 2021, p. 3). A mensuração de um problema pode se dar por estatísticas simples ou por indicadores mais sofisticados, mas ambos terão seu ponto de partida de referência na definição do problema (Silva; Mariano, 2021).

Observou-se, na literatura que aborda este problema, que os autores apresentam diferentes definições e alguns consideram a evasão e o abandono como sinônimos. Contudo, a quantidade de trabalhos que apresentam uma definição formal do problema é significativa, mas percebe-se que embora uma quantidade seja notável, há trabalhos que não apresentam essa definição. A evasão escolar é um problema multifatorial e expor sua definição é o ponto inicial para a compreensão do fenômeno, todavia pontua-se que a sua conceituação deve caminhar em conjunto com o detalhamento dos fatores que levam a esse processo de interrupção da vida acadêmica.

O Quadro 10, a seguir, destaca-se os conceitos de abandono/evasão apresentados nos trabalhos que foram incluídos, nesta pesquisa, na revisão de literatura (Apêndice B).

Quadro 10 – Conceitos de evasão e abandono escolar apresentados nos trabalhos analisados

(continua)

Autor	Termo	Conceito
Albuquerque (2019, p. 20)	Abandono escolar e Evasão	O abandono escolar é a situação na qual um aluno deixa de frequentar a escola em um determinado ano, mas pode retornar para concluir a etapa educacional nos anos subsequentes. Por outro lado, a evasão escolar é caracterizada pela desistência definitiva do aluno, que não retorna mais para finalizar seus estudos.
Caetano e Scherer (2023, p. 233)	Abandono escolar e Evasão	Entende-se que a evasão escolar ocorre quando o educando abandona a instituição, deixa o curso antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível, finalizando o compromisso de permanecer na escola. Nesse artigo, consideramos a evasão escolar como sinônimo de abandono escolar, relacionando-se à perda de estudantes que iniciam seus estudos, mas que não os concluem. A evasão escolar, nessa compressão, significa a desistência dos estudos por qualquer motivo, exceto sua conclusão.
Castelar, Monteiro, Lavor (2012, p. 37)	Evasão escolar	A evasão representa a interrupção da participação das crianças do sistema formal de ensino, esta interrupção muitas vezes pode estar associada a diversos fatores.
Carlos (2019, p. 16)	Abandono escolar e Evasão	O abandono escolar é um conceito que se refere à situação em que um aluno deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, sem formalizar um pedido de transferência, e não retorna para continuar seus estudos. Essa definição é distinta da evasão escolar, que implica a interrupção definitiva dos estudos, seja por reprovação ou por decisão do aluno de não continuar.
Colpani (2018, p. 144)	Evasão escolar	A evasão escolar se define em alunos que não completam os cursos, podendo também ser considerados evadidos aqueles que se matriculam e não iniciam o curso (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004). Porém, nos trabalhos de Colpani (2018) e Rigo <i>et al.</i> (2014), os autores relatam que o termo evasão é apresentado sob diversas formas e vista sob várias interpretações.

Quadro 10 – Conceitos de evasão e abandono escolar apresentados nos trabalhos analisados

(continuação)

Autor	Termo	Conceito
Dias e Almeida (2022, p. 277)	Evasão escolar	A evasão escolar é definida como o processo de desistência do estudante em relação ao processo de rematricula, ou seja, o aluno finaliza o ano letivo sem se matricular para o próximo.
Diniz e Quaresma (2016, p. 116)	Abandono escolar e evasão escolar	Os termos evasão e/ou abandono são analisados como tendo o mesmo sentido, pois os dados sobre evasão obtidos por meio do Ministério da Educação (MEC), não fazem tal distinção, bem como boa parte da bibliografia consultada.
Fritsch (2015, p. 20)	Abandono escolar e evasão escolar	A evasão escolar, aqui sinônimo de abandono escolar, significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação.
Fritsch e Vitelli (2017, p. 1)	Abandono escolar e evasão escolar	A evasão escolar relaciona-se com a perda de estudantes que iniciam, mas não concluem seus estudos, configura-se como desperdício social, acadêmico e econômico. A evasão escolar, aqui sinônimo de abandono escolar, significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão.
Ferreira e Oliveira (2020, p. 41)	Evasão escolar	A evasão escolar acontece quando o aluno deixa de frequentar as aulas, caracterizando o abandono escolar durante o ano letivo. A educação é dever do Estado, todavia, é importante haver um interesse da sociedade em geral por esta, pois, a educação brasileira passa por vários problemas atualmente, um deles é a evasão escolar, este fato faz com que os alunos não construam seu conhecimento adequadamente.
Gonçalves e Pereira (2024, p. 6)	Abandono escolar e evasão escolar	O abandono escolar é quando um aluno deixa de frequentar as aulas durante um período letivo específico, a evasão escolar é um fenômeno mais amplo, envolvendo a interrupção do ciclo de estudos e não pode ser analisada sem considerar o contexto histórico.
Klen (2018, p. 33)	Abandono escolar e evasão escolar	Os autores explicam que, em 1998, o INEP diferenciou os termos evasão e abandono escolar. “Nesse caso, ‘abandono’ significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na ‘evasão’ o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.” Nesta pesquisa, adota-se a terminologia utilizada pelo INEP e pelo Programa de Combate ao Abandono Escolar por serem documentos oficiais, uma vez que falta consenso na literatura sobre a terminologia mais adequada.
Mendes (2013, p. 263)	Abandono escolar e evasão escolar	Evasão escolar refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma. Já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo.
Miranda e Gonçalves (2021, p. 2)	Abandono escolar e evasão escolar	Com relação aos termos “evasão” e “abandono”, apesar de haver compreensões diferentes sobre o assunto, para nós, o abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, e a evasão quando ele abandona a escola ou reprova em determinado ano letivo e não realiza sua matrícula, no ano seguinte, para dar continuidade aos estudos.
Moreira e Menoncin (2017, [n. p.])	Abandono escolar e	É necessário esclarecer que abandono escolar é visto quando o aluno, matriculado no início do ano letivo, deixa de frequentar

Quadro 10 – Conceitos de evasão e abandono escolar apresentados nos trabalhos analisados

(conclusão)

Autor	Termo	Conceito
Moreira e Menoncin (2017)	evasão escolar	a escola, não solicitando um pedido formal de transferência. Já, evasão escolar é tida quando, o aluno regularmente matriculado numa escola, não realiza a sua matrícula no ano seguinte, independente do seu resultado no ano anterior.
Oliveira (2020, p. 41)	Evasão escolar	Neste sentido, pode-se perceber que o termo “evasão” caracteriza o fenômeno de fuga. Sendo este fenômeno caracterizado como abandono do curso, uma vez que rompe com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou a manifestação de continuar no com o estabelecimento de ensino.
Peplinski (2020, p. 18)	Evasão escolar	A partir da análise da literatura, escolhemos definir evasão como o ato de um(a) estudante sair do sistema de ensino, desistindo de um nível de formação sem cumprir os requisitos necessários para a conclusão e sem retornar no ano seguinte.
Rodrigues e Martins (2022, p. 3)	Abandono escolar e evasão escolar	De acordo com o caderno de orientações do Programa de Combate ao Abandono Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a evasão é definida como "a situação em que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema" (PARANÁ, 2018, p. 11). Essa definição é importante para diferenciar a evasão do abandono, que se refere à quando o estudante deixa a escola em um ano, mas retorna no ano seguinte.
Senna, Souza, Vogel (2021, p. 20)	Abandono escolar e evasão escolar	A evasão se refere aos estudantes que deixam de frequentar as aulas em determinado ano e não se matriculam no ano seguinte, ou seja, aqueles que não retornam ao sistema escolar. Em contraste, o abandono diz respeito a situações em que um estudante deixa de frequentar a escola durante um ano letivo, mas se matricula novamente no ano seguinte para cursar a mesma série em que foi reprovado por falta. Essa diferenciação é importante para entender a gravidade de cada situação e os fatores associados a ambos os fenômenos.
Silva (2016, p. 24)	Abandono escolar e evasão escolar	A evasão é definida como a situação em que o aluno não está integrado de forma coerente ao sistema acadêmico e social da escola, ou quando ele não percebe vantagens em sua relação com a instituição educacional. Além disso, o estudo menciona diferentes formas de evasão, como o abandono, a desistência, a transferência para outra instituição, o trancamento e a exclusão por normas institucionais.
Soares <i>et al.</i> (2015, p. 759)	Abandono escolar	Adota-se o conceito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de abandono como a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo.
Temp, Coutinho (2020, p. 19)	Evasão escolar	A evasão é descrita como um processo contínuo e exponencial de desengajamento na formação acadêmica, não sendo uma decisão acidental, mas sim influenciada por diversos fatores, como a falta de motivação, questões econômicas e a relação com o ambiente escolar e familiar.

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Organizados pela autora (2025).

Parte da literatura mapeada diferencia os conceitos de evasão e abandono escolar como ações diversas, cada qual com seu processo. Os portais educacionais também trazem definições como mostra o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Conceitos de evasão e abandono escolar utilizados por órgãos e portais educacionais

Órgão e/ou portais	Termo	Conceituação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2010)	Abandono escolar e evasão escolar	O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.
Secretaria de Estado da Educação - SEED – PR (Paraná, 2018, p. 11)	Abandono escolar e evasão escolar	Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1998), o conceito técnico de "Abandono" refere-se à situação em que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Já a "Evasão" é situação em que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, além de assumir a concepção descrita pelo INEP, também entende como abandono escolar a situação em que o estudante apresenta infrequência alternada, ou seja, abandona o processo escolar durante o ano letivo, com excessivo número de faltas, o que pode resultar em reprovação por frequência. Além disso, compreende como evasão a situação em que o estudante (ou seu responsável), não realiza a matrícula para o ano seguinte, ficando fora do sistema.
Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2021, p.1)	Abandono escolar e evasão escolar	De acordo com a Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, que institui o Programa Brasil na Escola, abandono escolar é definido como o estudante em idade escolar que deixa de frequentar as aulas no decorrer de um ano letivo. Redes de ensino podem ter diferentes definições para o mínimo de frequência exigida a fim de classificar um caso como de abandono escolar. Por sua vez, a definição de evasão escolar diz respeito ao estudante em idade escolar que não retornou ao sistema de educação formal após abandono ou reprovação. Como no caso de abandono, diferentes definições podem ser adotadas para classificar um caso de evasão.
QEDu (Machado, 2023, grifos do autor)	Abandono escolar e evasão escolar	A evasão escolar é diferente do abandono escolar , que pode acontecer a qualquer momento do ano letivo vigente. O abandono pode levar a uma situação de evasão escolar, caso o aluno não voltar a se matricular no ano letivo seguinte. O termo evasão escolar indica que um aluno em idade escolar não está devidamente matriculado em uma instituição de ensino regular ao início de um novo ano letivo, independentemente de ter sido aprovado ou reprovado no ano anterior.
Observatório de educação Ensino Médio e gestão (Instituto Unibanco, [s.d.])	Abandono escolar e evasão escolar	Deixar de frequentar as aulas durante o ano letivo caracteriza o abandono escolar. Já a situação em que o estudante, seja reprovado ou aprovado, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte é entendida como evasão escolar.

Fonte: Dados disponibilizados por meio dos portais e órgãos citados (2025). Organizados pela autora (2025).

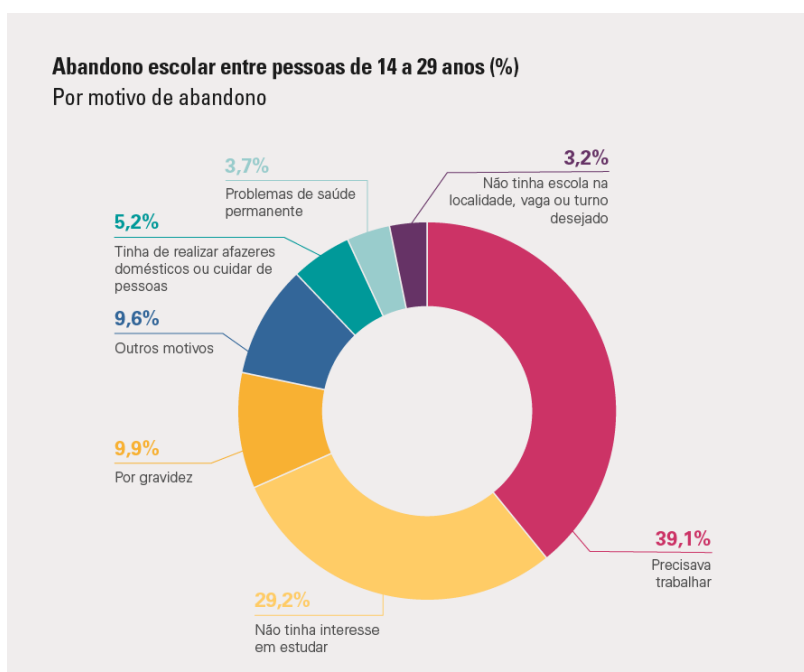
Ao analisar as definições, fica evidente a diferenciação entre os dois eventos. Neste trabalho, partimos da definição estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual pontua que o abandono escolar ocorre durante o ano letivo via faltas consecutivas e desistência por parte do aluno naquele determinado ano, em que o aluno retorna ao ensino regular no ano seguinte; já a evasão, o aluno não retorna mais ao ensino regular (INEP, 2022).

Na busca pela clareza da dimensão deste problema, entende-se a importância de defini-lo, como também de compreender os fatores que levam aos processos de abandono e evasão escolar, já que se trata de uma realidade multifatorial, que exige uma abordagem articulada com os contextos que a mantém.

A evasão ocorre para além de fatores internos no âmbito escolar, mas percorre toda a dimensão social. Ferreira (2022) cita que estes podem ser intrínsecos e extrínsecos. Os fatores intrínsecos são problemas relacionados ao ambiente escolar (currículo, estrutura física, aulas, professores, gestão escolar, sucessíveis reprovações, entre outros). Os fatores extrínsecos são exteriores à escola (trabalho, condição socioeconômica, família, paternidade e maternidade precoce, drogas, desemprego, violência etc.).

Segundo dados do IBGE (2020), os principais motivos do abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos são os seguintes: precisava trabalhar (39,1%), falta de interesse em estudar (29,2%), gravidez (9,9%), entre outros motivos (Figura 3).

Figura 3 – Abandono escolar por motivo no Brasil (2020)



Fonte: IBGE (2020).

Como se pode notar, a necessidade de trabalhar é indicada como a principal causa que leva ao abandono escolar. Salata (2019) relata que o nível de rendimento familiar está relacionado com essa necessidade de o jovem realizar alguma atividade que traga retorno financeiro para complementação de renda. Para o autor:

Sobre o efeito do nível de rendimentos da família de origem, é possível que jovens moradores de domicílios com menos recursos econômicos apresentem maiores chances de evasão, entre outras razões, em função da maior necessidade de complementarem a renda domiciliar (Salata, 2019, p. 106).

Ainda, segundo o mesmo autor, o trabalho é um fator mediador entre a renda familiar e a evasão, já que, para os jovens provenientes de famílias com menor aporte econômico, tornaria muito alto os custos dedicar-se exclusivamente à escola (Salata, 2019). As famílias com escolarização avançada tendem a dar maior importância à formação escolar para a vida em sociedade e aquisição de empregos, enquanto famílias com nível escolar reduzido estão ligadas à parte dos alunos que acabam por se evadir. E ainda, alunos com familiares com nível escolar elevado demonstram maior desempenho escolar e poucas chances de repetência, demonstrando assim que o nível escolar da família dos jovens pode influenciar nestes processos de abandono e evasão (Salata, 2019).

Para além do âmbito familiar, vale ressaltar outros fatores que ocasionam com maior frequência esses processos como: maternidade e paternidade precoce, envolvimento com drogas e prostituição, violência, trajetos longos até a escola e o trabalho que é o fator que mais influencia jovens a evadirem, todos esses mencionados são fatores exteriores à escola. Com relação aos fatores, ligados ao ambiente escolar, há características que também são determinantes como: quantidade de alunos por turma, relação professor-aluno, qualidade dos professores no que se refere à proposta pedagógica e didática utilizada, relação da coordenação pedagógica com a família, estrutura física da escola, currículo e até mesmo rede de ensino⁵.

⁵ Reportagens atuais que apresentam os fatores que levam jovens a abandonar e evadir a educação básica, reafirmando que estes processos são multifatoriais e necessitam de uma visão mais abrangente:

- <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>
- <https://crmeducacional.com/evasao-escolar-por-que-acontece-entenda/>
- <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/noticia/evasao-escolar-por-que-os-jovens-deixam-escolas>
- <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/41/evasao-escolar-identificacao-causas-e-caracteristicas-uma-revisao-bibliografica>

2.2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O objetivo desta seção é apresentar a revisão sistemática de literatura realizada sobre o tema evasão e abandono escolar do Ensino Médio no Brasil, apresentando, por meio de sínteses, as ideias principais das produções selecionadas.

2.2.1 Aspectos metodológicos do mapeamento da revisão de literatura

O levantamento foi realizado nos seguintes repositórios: SciELO, Educ@, Crossref, Redalyc, DOAJ, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores: evasão escolar e Ensino Médio, abandono escolar e Ensino Médio.

O levantamento contemplou pesquisas e publicações em Língua Portuguesa, visto que o objetivo era mapear os estudos sobre a evasão/abandono no Brasil. Inicialmente, o levantamento abrangia trabalhos sobre evasão escolar e Ensino Médio no Estado do Paraná. No entanto, com o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que alguns autores utilizavam o termo abandono. Desse modo, decidiu-se ampliar a revisão para abandono. Observou-se também que havia poucos trabalhos sobre evasão/abandono no Estado do Paraná. Optou-se por expandir as buscas sem uma demarcação temporal específica, com o objetivo de reunir o maior número possível de trabalhos.

As etapas para construção deste mapeamento sistemático de literatura acerca do tema evasão/abandono escolar do Ensino Médio são citadas por Morosini, Nascimento e Nez (2021), na seguinte ordem:

Escolha das fontes de produção científica:

- a) seleção dos descritores de busca;
- b) organização do corpus da análise;
- c) identificação e seleção das fontes;
- d) construção das categorias e análise do corpus;
- e) considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.

O levantamento inicial resultou em 17 trabalhos que abordam o abandono escolar e 48 que retratam a evasão escolar (Apêndice A). Após o refinamento finalizado, foram inseridos na pesquisa 34 trabalhos que abordam a evasão escolar no Ensino Médio e 9 sobre abandono escolar (Apêndice B), conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura sobre evasão e abandono no Ensino Médio – Brasil (1986-2024)

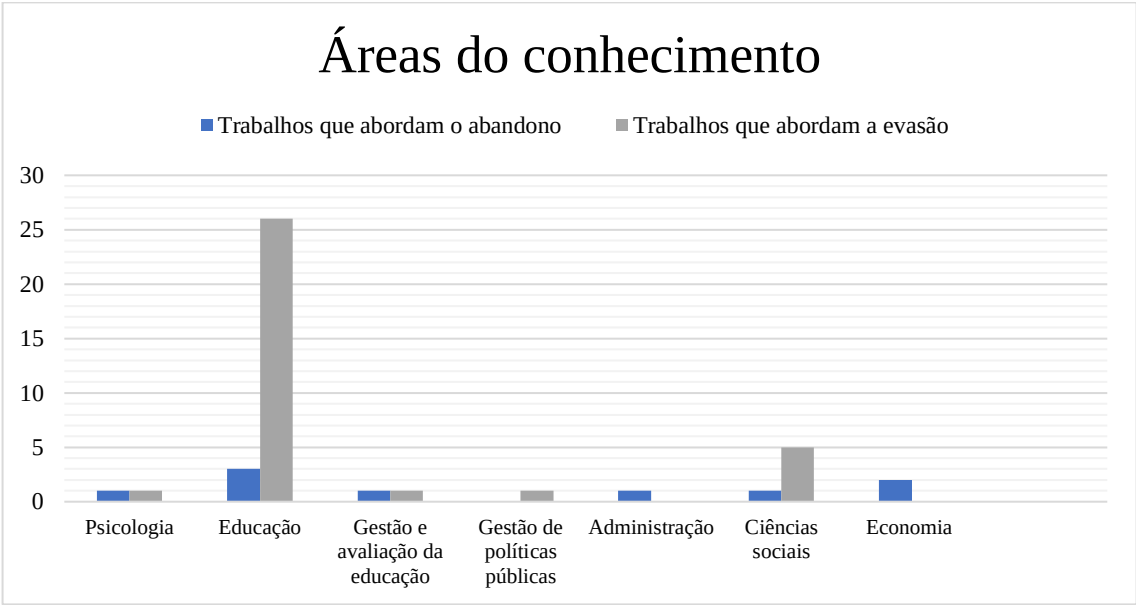
Tipo de publicação	Evasão escolar	Abandono escolar
Artigos	24	4
Dissertações	3	3
Teses	1	1
Capítulos	1	1
Livros	6	0
Total	34	9

Fonte: A autora (2025).

Foi realizada a leitura sistemática de cada um dos trabalhos, os quais foram registrados em uma planilha com as seguintes informações: área do conhecimento; tipo (artigos, dissertações, teses e livros); título do trabalho; ano; metodologia; abrangência; palavras-chave; conceitos de evasão/abandono; categoria; fatores da evasão; programas de prevenção; proposta de soluções e, por fim, um breve resumo.

O Gráfico 3, abaixo, apresenta as áreas de conhecimento às quais os trabalhos estão vinculados.

Gráfico 3 – Áreas do conhecimento dos trabalhos incluídos na literatura



Fonte: A autora (2025).

A maioria dos trabalhos estão vinculados à área de educação, seguido de ciências sociais e economia. Essa diversidade de áreas do conhecimento demonstra o aspecto interdisciplinar do problema da evasão, o qual não fica restrito à área de educação.

Os trabalhos sobre abandono escolar foram organizados em duas categorias, conforme a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Categorização dos trabalhos que abordam o abandono escolar

Categoria	Trabalhos	Total
Causas e fatores do abandono escolar	Albuquerque (2019) Bayma-Freire, Machado, Roazzi (2011) Carlos (2019) Castelar, Monteiro, Lavor (2012) Moreira, Menoncin (2017) Pontili (2015) Ramos (2015) Soares (2015)	8
Causas e fatores que levaram ao abandono durante a pandemia Covid-19	Gonçalves, Pereira (2024)	1
Total		9

Fonte: A autora (2025).

E, de acordo com a Tabela 4 abaixo, os trabalhos sobre evasão escolar foram classificados em sete categorias.

Tabela 4 – Trabalhos que abordam a evasão escolar

(continua)

Categoria	Trabalhos	Total
Causas e fatores que ocasionam a evasão escolar	Rodrigues, Martins (2022) Diniz, Quaresma (2016) Sousa <i>et al.</i> (2024) Silva (2021) Ferreira, Oliveira (2020) Silva (2016) Lopes (2017) Peplinski (2020) Salata (2019) Riffel, Malacarne (2008) Mari (2013)	11
Medidas para prevenção da evasão escolar	Miranda, Gonçalves (2021) Senna, Souza, Vogel (2021) Mendes (2013) Fritsch (2015) Klen (2018) Ferreira (2022) Silva (2023) Dore, Araújo, Mendes (2014) Schargel, Smink (2002)	9
Evasão escolar e o direito à educação	Melo, Santana (2020) Kroetz (2023) Fritsch, Vitelli (2017) Trombini, Olegrário, Laroque (2017)	4
Revisão da literatura sobre a evasão escolar	Brandão, Baeta, Rocha (1986) Silva (2021) Temp, Coutinho (2020) Nascimento <i>et al.</i> (2020)	4

Tabela 4 – Trabalhos que abordam a evasão escolar

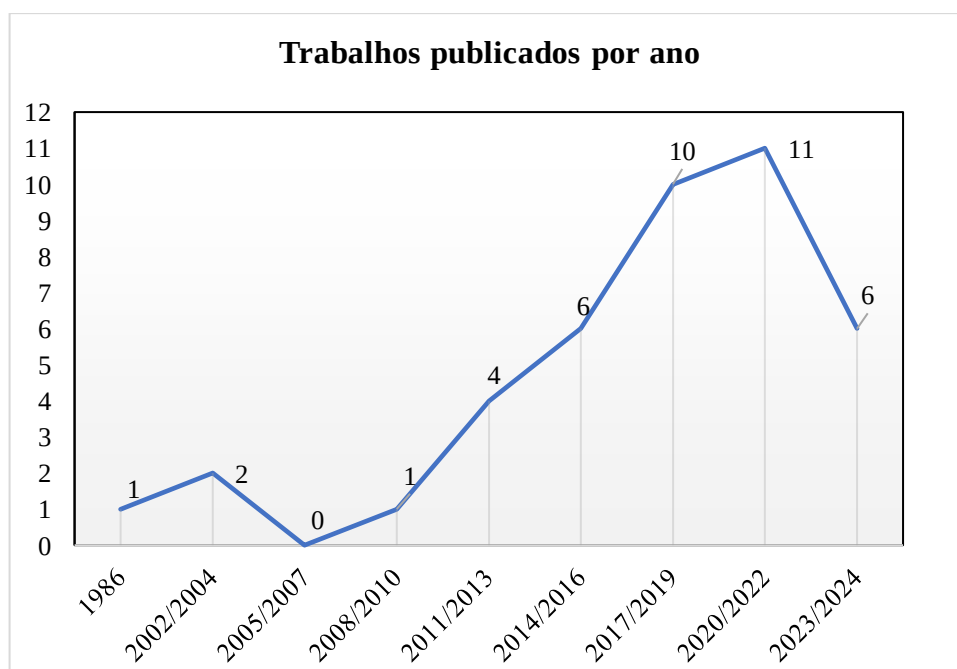
(conclusão)

Categoria	Trabalhos	Total
Análise de dados de evasão	Colpani (2018) Leon, Menezes-Filho (2002)	2
Causas e fatores que levaram a evasão durante a pandemia de Covid-19	Dias, Almeida (2022) Caetano, Scherer (2023)	2
Evasão escolar no contexto do ensino noturno	Lopes (2017a) Ignacio, Scortegagna (2024)	2
Total		32

Fonte: A autora (2025).

Nas Tabelas 3 e 4, pode-se observar que a maior parte dos trabalhos se propõem a pesquisar as causas da evasão e do abandono. Cabe destacar que os trabalhos selecionados, em sua maioria, são recentes. O intervalo de tempo que as pesquisas foram construídas foi de 2002 a 2024. No gráfico 4, a seguir, pode ser evidenciado o número de trabalhos publicados, por ano, no referido recorte temporal.

Gráfico 4 – Quantitativo de trabalhos publicados por ano



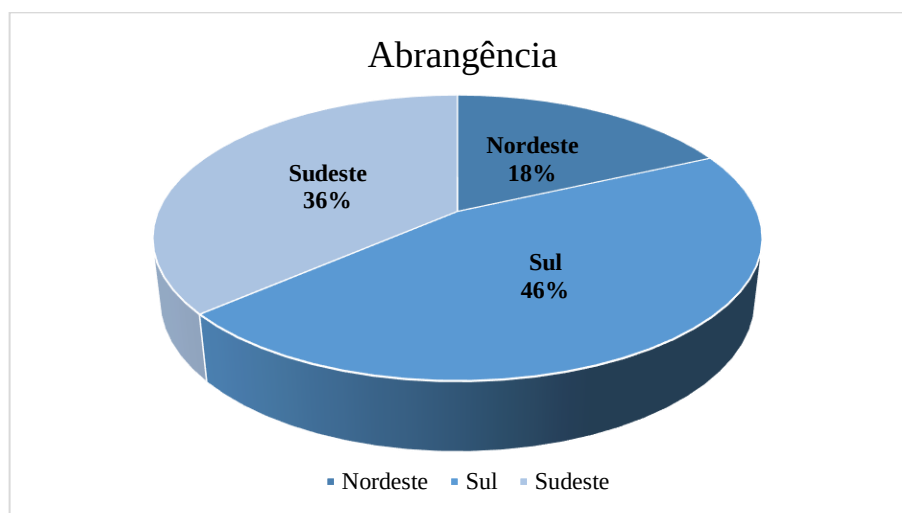
Fonte: A autora (2025).

Há um intervalo de tempo significativo do período de 2002 a 2011, no qual se encontrou poucas obras sobre o tema. Essa lacuna coincide com o período no qual pouca

atenção foi dada ao Ensino no Médio no Brasil, inclusive com a proposição de poucas políticas para essa etapa de ensino⁶.

Tratando-se da abrangência dos trabalhos, em sua maioria, são gerais e atendem de forma nacional. Todavia, percebe-se também como os trabalhos centralizam-se em determinadas regiões do Brasil (Gráfico 5), com sua distribuição da seguinte forma:

Gráfico 5 – Abrangência dos trabalhos por região



Fonte: A autora (2025).

A produção destes trabalhos abrange todo o território brasileiro. No entanto uma porcentagem significativa dos trabalhos se concentra em regiões específicas (Sul, Sudeste e Nordeste). As regiões centro-oeste e norte não aparecem nos trabalhos.

2.3 SÍNTESE DOS TRABALHOS SELECIONADOS

2.3.1 Causas e fatores do abandono escolar

Os trabalhos inseridos nesta categoria abordam as causas e os fatores que levam ao abandono escolar. Albuquerque (2019) desenvolve sua dissertação a partir da análise de uma escola de Ensino Médio no Ceará, retratando o histórico do Ensino Médio no Brasil e, mais especificamente, a situação do abandono escolar na rede estadual cearense. O estudo concentra-

⁶ As políticas voltadas ao Ensino Médio tiveram uma lacuna temporal, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96). A LDB estipulou em seu Art. 4º a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Em 2013, o MEC lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013).

se na Escola Maria Conceição de Araujo, selecionada pelo seu alto índice de abandono escolar. Embora o Estado do Ceará comemore a diminuição dos índices de abandono, conforme o autor, essa escola não acompanha tal evolução. Na análise dos fatores perceptíveis ao processo do abandono, com base em Soares *et al.* (2015), o autor cita o “padrão geral” de jovens em risco de abandono, organizando-os em cinco grupos:

[...] os de menores condições econômicas; os do sexo masculino; os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico; os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares; e os que apresentam situações especiais, como a gravidez precoce (Albuquerque, 2019, p. 21).

Já Bayma-Freire, Machado, Roazzi (2011) colocam as relações familiares como um determinante no processo do abandono escolar de famílias pobres na cidade do Recife. A pesquisa envolveu 504 alunos de 15 a 17 anos que abandonaram o Ensino Médio, com a intenção de compreender o nível de envolvimento familiar no processo educativo desses adolescentes e jovens. Ficou evidente, por meio dos resultados do trabalho, que a figura paterna é indiferente ao processo educativo desses alunos. Já a figura materna, faz-se acolhedora e presente, mas ainda assim não é suficiente perante a necessidade do abandono.

Carlos (2019) aponta a repetência escolar como um fator determinante no processo do abandono. O autor analisa dados de alunos de 5º e 6º anos, considerando suas variáveis de fluxo escolar, para compreender o impacto de sua trajetória até a chegada ao Ensino Médio. Observa-se que a repetência tem uma influência significativa sobre o abandono, e alguns fatores se destacaram como requisitos de superação, tais como: habilidades em português, escolaridade avançada da mãe e traços socioemocionais como criatividade e curiosidade.

Castelar, Monteiro e Lavor (2012) buscaram analisar os fatores que levam ao abandono nas escolas públicas do Estado do Ceará. Na pesquisa, foram utilizados dados recolhidos de 521 escolas entre os anos de 2008 a 2010, em que também foi analisado as variáveis que levam ao abandono. O estudo evidenciou o papel determinante da reprovação nesse processo. Para os autores,

Os resultados da análise permitem inferir conclusões relevantes sobre o tema. O modelo indica que quanto maior o percentual de repetência na escola, maior será o percentual de abandono, o que parece bastante intuitivo, e está de acordo com aquele encontrado por De Leon e Menezes Filho (2003) (Castelar; Machado; Roazzi, 2019, p. 19).

Pontili (2015) apresenta, em sua tese, a análise dos fatores que levam alunos do Ensino Médio ao abandono ou atraso escolar. A autora evidencia a diferença estatística de abandono quando se trata de gênero, pontuando que os meninos estão em maior número nas taxas de abandono escolar, devido a uma combinação de fatores sociais e individuais. A pesquisa sugere que os homens enfrentam maior pressão social do que as mulheres, com relação à necessidade de trabalhar, seja para sustento próprio ou da família, e a inserção precoce do aluno no mercado de trabalho aumenta a probabilidade do abandono escolar.

Moreira e Mononcin (2017) também destacam o trabalho como um determinante ativo no abandono escolar. As autoras realizaram a pesquisa em um município no Estado do Paraná com alunos do 1º ano do Ensino Médio, totalizando 10 alunos (5 meninas e 5 meninos). O estudo elucida a necessidade que alguns alunos têm de obter uma renda, demonstrando como esse fator é prejudicial em sua trajetória escolar.

As informações obtidas destacaram que a maior causa do abandono escolar é a complicação em adequar trabalho e escola: “Abandonei, pois tive minha primeira oportunidade de trabalho e entrava cedo e saía tarde do serviço, pois quando era horário de serviço já tinha começado a aula”. Os alunos declararam que precisavam trabalhar, pois devido aos problemas socioeconômicos, tinham que ajudar na renda familiar. Compreende-se que o jovem trabalhador tem menos tempo de dedicação aos estudos e após o trabalho, vai ao colégio, cansado e com fome, necessita de muita resistência e força de vontade para assistir às aulas e realizar todas as atividades propostas. Diante disso, o estudo ficará em segundo plano e, diante dos obstáculos, ele acaba abandonando os estudos (Moreira; Mononcin, 2017, p. 11).

Ramos (2015) também pontua, em sua dissertação, como o trabalho se torna uma decisão que leva ao abandono na fase da adolescência. A autora desenvolveu sua pesquisa em uma escola pública em Santa Maria/RS, onde entrevistou três jovens que estiveram em situação de abandono. A autora pontua, nas entrevistas, que os alunos possuem a necessidade de trabalhar. Um dos alunos entrevistados até sofreu pressão da própria família ao ter que escolher ou os estudos ou o trabalho. O trabalho elucida a relação dos jovens com o saber e o aprender, e que os jovens mesmo estando desmotivados a continuarem seus estudos, devido a diversos fatores, ainda percebem a educação escolar como um elemento necessário e importante para sua formação. Um dos entrevistados destacou que:

E1 terminar a escola te daria garantia de melhor trabalho?
 E2 ah claro...cem por cento...tu ter mais capacidade mais cabeça pra saber mais os bagulhos mais rápidos...o importante não é só o dinheiro...o importante também é estudo
 E1Uhun
 E2 tem que se focar também no estudo...por causa que sem estudo tu não é nada...como meu pai e minha mãe...eles sem estudo não são nada...mas o meu

pai trabalhou tanto e tudo e não conseguiu quase nada...minha mãe/a minha mãe nunca trabalhou então...aí não adianta...sem estudo () tu sem estudar tu não vai saber sobre teu nome teu sobrenome não vai saber a idade do teu pai a idade da tua mãe...o meu pai não sabe isso...nunca soube a minha idade ...não sabe escrever meu nome...eu sei...por causa que eu tive que aprender mesmo E1 Uhun

E2 não queria ser como o meu pai...o meu pai não sabia nada...quando ele vai numa loja comprar um bagulho...ele não sabe (escrever a mão) porque...não teve estudo...o bom mesmo é o estudo...por causa que tu vai lá e assina teu nome (Geovani. Linhas 270-286) (Ramos, 2015, p. 122).

Soares *et al.* (2015) também focam sua análise nos fatores que contribuem para o abandono escolar, apontando, assim como Pontili (2015), Moreira e Mononcin (2017) e Ramos (2015), a presença urgente da necessidade de trabalhar entre os alunos que abandonam a escola. Os autores também frisam que os meninos apresentam uma taxa mais elevada de abandono, devido à responsabilidade que lhes é colocada em relação à necessidade de trabalhar. Os dados mostram que os jovens do sexo masculino apresentam uma taxa de 75% maior que a das jovens do sexo feminino. Quando se trata do aluno se inserir no mercado de trabalho, e quando a motivação parte da necessidade da família em complementar a renda, essa porcentagem aumenta para 97,4% (Soares *et al.*, 2015).

Os trabalhos desta categoria analisam os fatores que ocasionam o abandono escolar. No Brasil, algumas pesquisas apontam o trabalho como um dos principais motivos que levam os alunos a abandonarem seus estudos (Arroyo, 1993; Meksenas, 1998; Fritsch, 2015). Todavia, não se deve ignorar outras questões que estão presentes no cotidiano dos adolescentes e jovens que se veem obrigados a optar pela interrupção de seus estudos. Os trabalhos desta categoria citam diversas situações, de acordo com as informações da Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Fatores que levam ao abandono escolar, de acordo com os trabalhos incluídos na categoria “Causas e fatores do abandono escolar”

Fator	Quantidade
Condições socioeconômicas	8
Trabalho	8
Má qualidade educacional	6
Falta de apoio familiar	4
Estrutura escolar precária	4
Distorção idade-série	3
Violência e envolvimento com drogas	2
Gravidez	2
Desinteresse	2
Deslocamento	2
Total	41

Fonte: A autora (2025).

O fator mais citado nos trabalhos desta categoria se refere às condições socioeconômicas e à necessidade de trabalhar dos alunos. Após, destaca-se também a má qualidade escolar, o que envolve, por exemplo: um currículo que não atende a realidade dos alunos; a relação professor-aluno; a falta de intervenção por parte da gestão escolar.

Fica evidente que o Ensino Médio é uma das etapas da Educação Básica que possui inúmeros fatores que dificultam sua conclusão, sejam motivos individuais, familiares e/ou escolares e/ou sociais. Sendo assim, torna-se necessário não apenas realizar pesquisas e análises, mas também promover o desenvolvimento de um trabalho educacional metódico, que acompanhe os alunos em suas necessidades, e ofereça a eles possibilidades para que não só ingressem na escola, mas permaneçam.

2.3.2 Análise do abandono escolar na pandemia da Covid-19

Gonçalves e Pereira (2024) abordam o tempo de incertezas e decisões extremas que foi o período pandêmico para a educação. Os autores apontam como este momento exigiu tomada de decisão não planejada. Nesse período, as aulas foram transferidas para o modelo remoto, necessitando de uma adaptação aligeirada e com as ferramentas que se tinha. Uma das preocupações era como os alunos teriam acesso às aulas, já que a realidade da grande maioria apresentava limitações quanto ao uso/conexão da internet. A educação de muitos alunos ficou comprometida, já que, em 2019, em um contexto pré-pandêmico, cerca de 16,5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos viviam em domicílios com condições limitadas para a educação remota, sendo em sua maioria pessoas negras e indígenas. No Ensino Médio, cerca da metade desses alunos não possuía acesso adequado (Gonçalves; Pereira, 2024).

De acordo com o Quadro 12, abaixo, o trabalho dos referidos autores cita os fatores que levam ao abandono escolar da seguinte forma:

Quadro 12 – Fatores que levam ao abandono escolar

Fatores individuais	Fatores institucionais
Desempenho acadêmico insatisfatório	Ambiente familiar e relação interpessoais
Necessidade de trabalhar	Estrutura e condições da escola
Saúde mental e física	Comunidade local e grupo social
Maternidade/paternidade precoce	Acesso a recursos
Conflitos com colegas ou professores	
Falta de motivação	
Experiências negativas com a escola	

Fonte: Gonçalves e Pereira (2024).

Gonçalves e Pereira (2024) pontuam a partir de sua análise de dados estatísticos que a suspensão das aulas presenciais para a modalidade remota não é a única causa do abandono neste período, mas teve uma grande influência sobre o processo do abandono. Também destacam que os alunos da rede pública ficaram dias sem aula, dificultando o acesso ao conteúdo e às aulas.

Finalizando as categorias que retratam o abandono escolar, faz-se importante compreender como estes trabalhos conceituam o abandono escolar, sendo que apenas cinco trabalhos trazem uma conceituação formal, e estes possuem o consenso de que o abandono escolar se refere ao ato de interromper o ano letivo, e voltar apenas no ano seguinte para dar continuidade aos estudos.

2.3.3 Medidas para prevenção da evasão escolar

Os trabalhos inseridos nesta categoria têm como objetivo pontuar medidas de prevenção à evasão escolar no Ensino Médio. Decidimos começar por essa categoria, visando compreender quais medidas já foram levantadas nas produções selecionadas.

Miranda e Gonçalves (2021) analisam a atuação do gestor escolar diante dos processos de evasão de alunos do Ensino Médio no Estado de São Paulo e os desafios que estes enfrentam no cotidiano escolar em busca de diminuir esse fato. Os autores descrevem algumas dificuldades: recursos limitados; resistência a mudanças; atendimento à diversidade de alunos; falta de apoio profissional; número excessivo de alunos por professor, entre outros obstáculos. O trabalho traz diversas falas dos gestores sobre a evasão escolar, e como o acompanhamento e os protocolos que são seguidos para preveni-la não são eficazes, como revela a fala deste gestor:

A gente tem o acompanhamento sistemático, a coordenação durante, as ATPC [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo], conversa com os professores que também estão atentos buscando saber se há alunos que não estão comparecendo às aulas. Quando isso acontece, a gente faz primeiro o contato telefônico; não deu jeito, a gente faz o contato formal; o aluno não voltou, a gente encaminha para o Conselho Tutelar, embora, não tenha muito resultado (G6) (Miranda; Gonçalves, 2019, p. 11).

Os gestores descrevem que o processo de combate à evasão escolar se inicia quando o aluno possui faltas consecutivas. Em seguida, é conversado com colegas do aluno e telefonado aos pais para compreender o motivo da ausência. Quando não se obtém respostas, o aluno é direcionado para a busca ativa. Embora seja o ideal, não funciona quando se trata de trazer o aluno novamente para escola e auxiliá-lo na sua permanência. Os resultados também apontam

para uma pedagogia da escuta e da presença, na qual a atenção, o acolhimento e a motivação possuem papéis cruciais neste processo.

Mendes (2013) também aborda o papel da motivação e como o processo de inclusão deste aluno no ambiente escolar faz diferença quando se trata da sua permanência naquele espaço. O autor explora os métodos utilizados para a inclusão escolar, não somente de alunos atípicos, mas de todos. Pontua que medidas de inclusão e o ato de proporcionar motivação aos alunos devem começar de forma precoce, não apenas quando o aluno já está à beira do processo de evasão.

Klen (2018) explicita, em seu estudo, as políticas educacionais que auxiliam na prevenção à evasão escolar, desde as estipuladas pelo Estado até as aplicadas de forma interna na rotina escolar. A pesquisa foi realizada em São José dos Pinhais. Foram entrevistados diretores, pedagogos, professores e agentes que atuam nas escolas estaduais. Na triangulação de dados, a pesquisa apresenta uma análise da inter-relação dos diversos atores sociais e as políticas de enfrentamento. A autora relata como os programas: “Fica Comigo: Enfrentamento à Evasão Escolar” (2009) e “Programa de Combate ao Abandono Escolar” (2013) foram desenvolvidos e se possuíam efetividade. Ademais, descreve os protocolos que são seguidos internamente na instituição, desde o relato dos professores sobre as faltas consecutivas, seguido pelo acionamento da busca ativa e, quando necessário, do conselho tutelar.

Os resultados mostram que os programas tiveram um impacto positivo na conscientização do agir em situações de evasão, mas sua efetividade ainda não é concreta. Todavia existem desafios, como, por exemplo, a comunicação da escola com os núcleos de educação sobre as situações precárias de infraestrutura, seja de recursos humanos ou materiais, que ainda não é eficaz. O trabalho também aponta outras dificuldades (Miranda; Gonçalves, 2021; Mendes, 2013) que os coordenadores pedagógicos encontram para auxiliar na permanência dos alunos na escola.

As demandas escolares rotineiras não permitem que o coordenador pedagógico desempenhe, em sua totalidade, algumas ações como: o programa Busca Ativa Escolar (BAE), que prevê em seus textos visita domiciliar aos alunos em situação de evasão. Contudo, com a sobrecarga de trabalho, os coordenadores não conseguem realizar essas visitas. Somado a isso, com toda a movimentação para que o retorno do aluno em processo de evasão ocorra, o questionamento de como (re) inseri-lo no ambiente escolar gera incertezas para a sua concretização. Para Klen (2018, p. 152):

A equipe busca relações intersetoriais com a segurança pública, encaminha casos para o Conselho Tutelar, recebe alunos advindos da Promotoria de Justiça. Todavia, constata-se que, embora se esforcem com a busca ativa, quando se atinge o objetivo que é o retorno do infrequente, o que fazer? Como (re) incluí-lo no ambiente escolar ora diante de fatores externos, ora pelo comportamento indisciplinado e sem interesse pelos estudos?

Silva (2023), em seu livro, *Abandono e Evasão Escolar no Ensino Médio da Rede Pública de Santa Catarina*, aborda inicialmente os fatores que levam ao processo de abandono e evasão escolar, a partir da realidade do Estado de Santa Catarina na rede pública de ensino. O estudo parte da ideia de que as políticas públicas e educacionais, embora auxiliem boa parcela dos alunos a completarem seus estudos, ainda são insuficientes. Na sua análise, o autor percorre dados estatísticos e os apresenta por meio do Censo escolar, constatando a realidade vivenciada no contexto investigado.

Silva (2023), na busca para propor uma medida de prevenção ao problema, apresenta a ferramenta TECACOMP, que é uma tecnologia de acompanhamento social, na qual ocorre o acompanhamento dos alunos e sua frequência. Este trabalho envolve a comunidade escolar completa (professores, gestores, familiares e comunidade), que auxilia neste acompanhamento. O objetivo é identificar, de forma precoce, sinais iniciais de alunos que estão em risco de abandono e evasão escolar, a fim de realizar intervenções para que não cheguem a esta situação.

Já Schargel e Smink (2002), em seu livro, *Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar*, apontam diversas estratégias para a prevenção da evasão escolar. Os autores acreditam que é um aglomerado de ações conjuntas que podem realizar essa prevenção. Inicialmente, eles contextualizam o problema e retratam os fatores que acometem os alunos (as) que frequentam a etapa do Ensino Médio.

Schargel e Smink (2002), em conjunto com vários autores que compõem o livro, propõem por meio de pesquisas realizadas ou conhecidas, como também práticas escolares, algumas medidas principais para prevenir a evasão escolar, tais como: o fortalecimento com o vínculo família-escola, o incentivo da participação paterna na vida escolar dos alunos; o acompanhamento de alunos em risco de evadir; a criação de programas flexíveis de ensino; a valorização de atividades extracurriculares e artísticas; e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e aberto ao diálogo.

Dore *et al.* (2014) são organizadores de uma coletânea de artigos que foram produzidos por meio da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES). O livro, com o objetivo de compreender as interfaces da evasão escolar, realiza, de forma inicial, a contextualização do problema a partir das desigualdades sociais, econômicas

e educacionais. Alguns capítulos contextualizam a realidade da educação técnica integrada ao Ensino Médio e quais fatores atingem de forma específica alunos/as dessa modalidade.

Entre as estratégias que Dore *et al.* (2014) citam estão: a adoção de políticas que considerem o perfil dos alunos ingressantes, o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, programas de assistência ao estudante que vão além da sala de aula, políticas integradas, que envolvam escola, família, comunidade e mercados de trabalho locais, entre outras.

Senna, Souza e Vogel (2021) apresentam um olhar cauteloso sobre as medidas de prevenção à evasão escolar, por meio das ciências comportamentais. O trabalho apresenta o método *Nudging*, que consiste em encaminhar mensagens de texto aos alunos com incentivos diários, seja por seu desempenho ou para lembrar da importância de seus estudos. Essa estratégia visa influenciar o comportamento dos estudantes de forma sutil, sem a necessidade de penalizações ou restrições. O objetivo é auxiliar na tomada de decisões para que seja algo saudável e benéfico, sem obrigar o indivíduo a tomar decisões a partir de orientações impostas, desenvolvendo o que, de fato, a própria palavra traz em seu significado: que seria um “empurrãozinho”.

O último trabalho desta categoria é o livro *Ensino Médio: Caminhos e Descaminhos da Evasão Escolar*, organizado por Fritsch (2015). O livro conta com a contribuição de diversos autores, tais como: Flávia Werle, Rosangela Fritsch, Orides Souza, Andrea Silva de Oliveira, Angela Thums, Katiusse Içara Alves, Ricardo Vieira Vitelli, Josefina Maria Fonseca Coutinho, Wanda Helena Mondadori Duarte, Eliane Anderle Giongo, Míria Maria de Souza Roos e Gislaíne Andrade que abordam a evasão escolar em diferentes perspectivas. Além do tema gerador em comum a todos, os autores propõem medidas preventivas. Em um primeiro momento, apresenta de forma clara a evasão escolar como um problema estrutural dentro do sistema de ensino, pois o fenômeno é reflexo das desigualdades pré-existentes na sociedade. Para Fritsch (2015, p. 51),

O problema da evasão escolar, objeto do nosso estudo que busca colaborar com outros de mesma temática, pressupõe uma análise contextual que possa ser suscitada em sua estrutura enquanto produção social e singular na instituição escolar. O abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido e analisado de forma isolada. Isto porque as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais, entre outras, influenciam na decisão da pessoa em abandonar a escola.

A evasão segundo os autores, é entendida como reflexo de diversas dimensões sociais não alcançadas, tornando-se parte da estrutura social a qual fazemos parte. Uma estrutura que buscamos romper, pois ela é um dos mecanismos que mantém o *status quo* da divisão de classes, em que alunos de famílias com melhor poder aquisitivo de bens compreendem e valorizam o ensino, pois reconhecem sua importância. Já alunos de famílias com menor poder aquisitivo desprendem-se da ideia de que o ensino os elevará socialmente e recorrem ao trabalho braçal para o sustento familiar.

Os autores trazem diversas abordagens que, na prática, podem evidenciar alguma melhora no cenário educacional, como: apoio psicossocial de alunos; programas de apoio financeiro; maior integração de escola e comunidade; reformulações das práticas educacionais e políticas públicas eficazes. Fica claro nos capítulos do livro, organizado por Fritsch (2015), como os alunos em situação de evasão que foram entrevistados sentem um grande apreço pela escola e pelos professores, o que nos leva a refletir que o problema da evasão é a condução do aluno a um caminho sem alternativas, na qual a única saída é abandonar os estudos. Para Fritsch (2015, p. 176),

Os alunos evadidos demonstraram em suas falas carinho pela escola e professores, embora nem todos tenham manifestado interesse em retornar aos estudos. Alguns pretendem retomar os estudos, pois perceberam ser algo importante para a vida e a inserção no mercado de trabalho. De qualquer modo, de alguma forma a escola se torna muito importante e especial para estes alunos, mesmo para os que foram reprovados (mais de uma vez), ou aqueles que tomaram a decisão de evadir-se. Esperamos que os resultados deste tempo de pesquisa sejam fios condutores das reflexões e questionamentos que demarcam novos horizontes de pesquisa.

Ferreira (2022) recorre às produções referente ao problema da evasão escolar e que já tenham abordado soluções para este fenômeno. O autor cita as causas e fatores de forma breve, e enfatiza as medidas para a prevenção: criar maior vínculo de família-escola-comunidade e conscientização da importância do ensino na vida do educando. A literatura analisada evidencia a necessidade de apoio financeiro, que poderia amenizar a situação, posto que a maior motivação para a evasão dos alunos é a necessidade de trabalhar.

2.3.4 Causas e fatores que ocasionam a evasão escolar

Os trabalhos desta categoria abordam as causas e fatores que levam e obrigam os alunos a evadirem do ambiente escolar. Rodrigues e Martins (2022), em pesquisa desenvolvida no Município de Pato Branco/PR, buscaram compreender os fatores que levam o aluno ao

abandono, à evasão e ao nomeado “fracasso escolar”. Para tanto, elas realizaram um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo, entrevistando coordenadores pedagógicos. O trabalho mostra uma tendência à culpabilização do próprio aluno que evade no percorrer da sua vida acadêmica, como afirmam as autoras:

Destacamos que, nas escolas, predomina ainda a concepção sobre a evasão e o fracasso que tende a culpabilizar o jovem ou fatores extraescolares, como a necessidade de trabalhar. Há a dificuldade de problematizar o papel da própria escola e do Estado neste processo, dificultando que ações mais eficazes sejam empreendidas. Os índices de repetência, de distorção idade-série e de abandono na 1ª série do Ensino Médio corroboram esta afirmação (Rodrigues; Martins, 2022, p. 17).

A culpabilização do aluno que evadiu fica evidente, demonstrando que a análise sobre o problema ainda é superficial, e possivelmente dificulta o trabalho do coordenador em auxiliá-lo nessa condição, já que existe essa transferência de culpa, colocando o aluno como o único que pode mudar a própria realidade.

Diniz e Quaresma (2016), por meio de entrevistas com 11 ex-alunos, buscaram compreender os principais motivos que levaram esses estudantes ao processo de evasão escolar. O motivo que mais se destacou foi a reprovação, levando a seguinte reflexão: até que ponto a política de reprovação pode ser considerada positiva na educação básica? As autoras apontam:

Dos 11 entrevistados, 09 foram reprovados ao menos uma vez durante a trajetória escolar. Apenas os jovens A9 e A4 nunca foram retidos. Esse último, inclusive, abandonou o 3º ano do Ensino Médio quatro meses antes do término do ano letivo, pois acreditava que seria reprovado, devido às suas péssimas notas e dificuldade nos estudos. De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2014), as taxas de reprovação no Brasil são muito elevadas, chegando a atingir 9,1% dos alunos de Ensino Fundamental e 12,2% do Ensino Médio. O que se percebe, em muitos casos, é que a evasão escolar é consequência da reprovação (Diniz; Quaresma, 2016, p. 127).

Consoante a isso, Silva (2021) também aborda em seu trabalho, *Evasão Escolar e Reprovação no Ensino Médio*, a ligação da reprovação como um dos fatores que aceleram os processos de evasão, apontando que a reprovação possui um impacto negativo na vida escolar do aluno, como também em sua vida profissional futura. A autora ainda pontua que deve ser analisado todo o contexto do aluno para que sejam propostas atividades relevantes à sua realidade, a fim de que o aluno possa colocar significado à sua trajetória escolar.

Já Sousa *et al.* (2011), que realizaram seu estudo no Município de Maracanaú (Ceará), apresentaram, além do desenvolvimento teórico do trabalho, o fenômeno de evasão escolar como um evento multifatorial, influenciado por interferências externas e internas no ambiente educacional. Os autores indicam que os motivos mais citados foram: falta de apoio familiar, a

necessidade de trabalhar e o excesso de conteúdo passado em sala de aula, o que dificulta a aprendizagem dos alunos.

Ferreira e Oliveira (2020) iniciam seu trabalho contextualizando o fenômeno da evasão escolar, bem como aspectos da educação brasileira. Após, as autoras pontuam os fatores que levam a tais processos de evasão, como fica evidente na fala que segue:

Neste contexto, vários motivos são atribuídos a evasão escolar, dentre eles o motivo de a escola não ser atrativa, ser autoritária, ter professores despreparados, ser insuficiente, haver ausência de motivação, etc. O Aluno é desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc. Os Pais/responsáveis não têm interesse em relação ao destino dos filhos, a sociedade incompatibiliza os horários para os estudos, agressão entre os alunos, violência, etc. (Ferreira; Oliveira, 2020, p. 42).

As autoras discutem os fatores e detalham como cada um deles afeta os jovens que estão cursando o Ensino Médio. Indicam, também, que essas motivações, em muitos casos, somam-se, ou seja, não é apenas um fator isolado que leva o aluno a evadir, mas a combinação deles.

Silva (2016), assim como Ferreira e Oliveira (2020), também busca apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as causas e fatores relacionados à evasão escolar. O autor apresenta tanto estudos de outros países referentes à evasão quanto do contexto brasileiro. Tais estudos se referem ao Ensino Médio, à graduação e pós-graduação. Embora sejam em etapas de escolaridade diferentes, as causas se repetem, tais como a necessidade de trabalhar, falta de apoio familiar, maternidade e paternidade precoce. A única diferença é que os alunos do Ensino Médio ainda estão sob a responsabilidade de seus pais.

Já Lopes (2017b) em sua pesquisa, entrevistou 33 professores que lecionam na etapa do Ensino Médio no Município de Montes Claros (MG), buscando compreender a visão deles em torno do fenômeno da evasão escolar. Os professores, em suas falas, demonstram grande preocupação perante as estruturas precárias das escolas, enfatizando como isso pode prejudicar o ensino ofertado aos adolescentes e jovens. A autora apresenta, por meio dos relatos, como a precarização do trabalho docente colabora para a manifestação da evasão escolar.

Sim, pois professores despreparados, desmotivados podem tirar o interesse do aluno pelo estudo, eu acredito que o professor deve estar muito bem para poder transmitir o conteúdo com entusiasmo. (P1)

Sim, porque o professor fica desmotivado pela falta de valorização e pela falta de material adequado. (P32)

Sim, pois as aulas se tornam monótonas pela falta de recursos. (P18)

Não, acredito que grande parte a evasão escolar se deve aos problemas pessoais dos alunos, muitos saem, porque têm que trabalhar ou devido à gestação não programada. (P12)

Sim, porque as condições de trabalho com turmas numerosas, professores com jornada de 2 e 3 e, ainda trabalhando em casa, tudo isso desvaloriza o ensino e alunos saem da escola. (P16)

Não, o problema da evasão é desinteresse, trabalhos. (P22)

Não, porque o comprometimento e a qualidade da aprendizagem dos alunos não dependem das condições (precarização) dos professores, e sim como ele vai desenvolver suas aulas tornando-as mais atrativas. (P5)

Não, acredito que grande parte a evasão escolar se deve aos problemas pessoais dos alunos, muitos saem porque têm que trabalhar ou devido à gestação não programada. (P12)

Em partes. Deveria haver mais aparelhos de data show, computadores para os alunos, para professores, ar condicionado. (P17)

Também, mas o sistema de ensino não mudou, não acompanha os avanços tecnológicos e, isso sim, faz diferença. (P19)

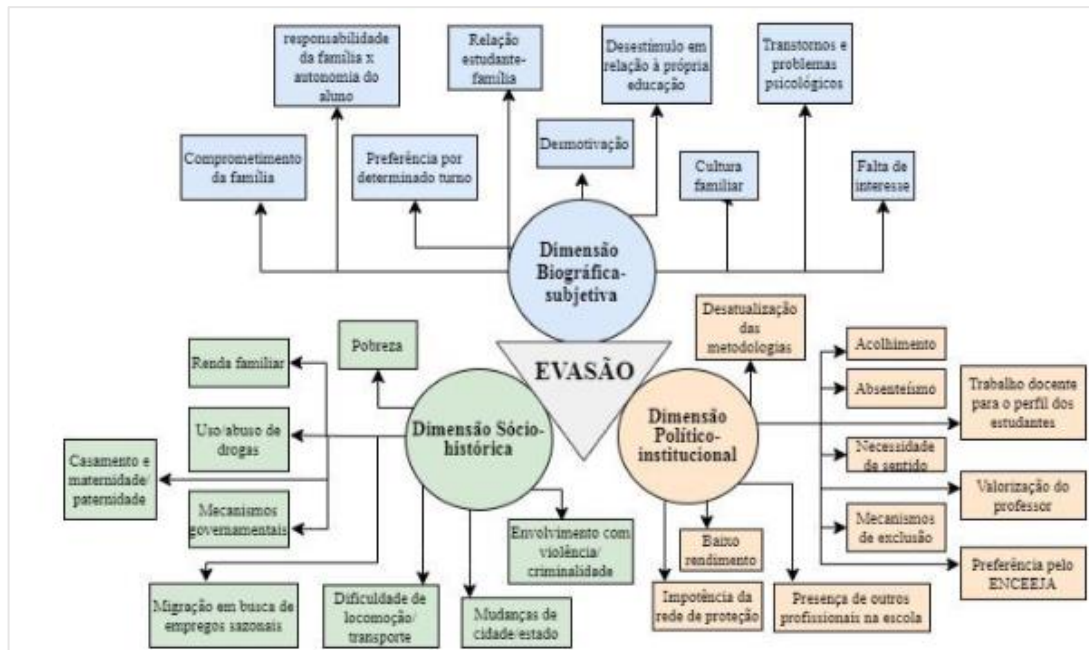
Às vezes. Aulas desinteressantes, dadas por professores cansados desestimulam. (P15)

Nem sempre. Falta, nos alunos, a vontade de aprender. Meta de vida. Objetivo. (P27) (Lopes, 2017b, p. 361).

Esses profissionais estão na linha de frente, e a conscientização deles é importante, uma vez que um conteúdo proposto de forma mais atrativa aos alunos também pode evitar casos de evasão. Em seguida, na fala dos próprios professores, é pontuada a importância de que estes profissionais tenham oportunidades de acesso à formação continuada, e que a oferta para essas formações venha com mais frequência, para que o trabalho ofertado ao aluno tenha qualidade e seja compatível com a realidade em que estão inseridos.

Peplinski (2020), ao desenvolver sua pesquisa no município de Guarapuava (PR), entrevistou professores, coordenação pedagógica e diretores de quatro escolas que ofertam o Ensino Médio. A autora organizou, em um diagrama, os motivos e fatores que levam os alunos a evadirem, tal como pode ser evidenciado na Figura 4 que segue.

Figura 4 – Fatores associados a evasão escolar



Fonte: Peplinski (2020, p. 87).

A autora também ressalta a importância de outros profissionais como psicólogos e assistentes sociais para atender as necessidades desses alunos, pois na fala dos próprios professores, gestores e diretores fica evidente a demanda de apoio emocional, psicológico e social para estes adolescentes, jovens e suas famílias.

A necessidade da presença de outros profissionais na escola para lidar com as novas demandas de saúde mental e acompanhamento das famílias que fazem parte da comunidade escolar (psicóloga(o) e assistente social) também foi mencionada por todos os entrevistados da direção, equipe pedagógica e muitos professores (Peplinski, 2020, p. 93).

Salata (2019) utiliza, em sua pesquisa, modelos *Logit*, que se trata de modelos estatísticos aplicados à análise de dados, em que as variáveis são binárias, ou seja, sempre terá dois valores como: sim/não, presente/ausente, sucesso/fracasso. Com esse método de análise, é possível apresentar, de forma concreta, a probabilidade de ocorrência de um determinado evento ou fenômeno, e o comportamento de suas variáveis. Durante o trabalho, um dos fatores dificultadores mais presente nas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), usadas pelo autor, é a questão socioeconômica da família, como ele pontua.

Finalmente, devemos olhar para os efeitos das variáveis indicadoras de recursos econômicos e culturais da família de origem. Mesmo mantendo constantes as demais variáveis do modelo, cada ano a mais de escolaridade do responsável reduz as chances de evasão em 13%. Em relação aos rendimentos domiciliares, a cada 100 reais a mais de renda per capita, as chances de evasão diminuem em aproximadamente 6%. Assim,

encontramos efeitos fortes e significativos das informações de origem familiar sobre as chances de evasão (Salata, 2019, p. 115-116).

Riffel e Malacarne (2008) analisam os desdobramentos que levam alunos do Ensino Médio a evadir, com foco nos estudantes da etapa disponibilizada no período noturno. Os autores, evidenciam que essa etapa é oferecida neste turno devido à necessidade de garantir o ensino para a classe trabalhadora, realidade de grande parte dos jovens. É compreendendo as especificidades desses jovens, que os autores defendem uma educação voltada à pluralidade, que dialogue com as experiências e necessidades desses sujeitos.

Desta forma, torna-se necessário romper com a ideia de uma classe com alunos ideais e começar a trabalhar com os alunos reais, ou seja, aqueles que a escola recebe ano após ano em suas salas de aula. Alunos com bagagem cultural diferenciada, com problemas e dificuldades, mas que também apresentam seu potencial, que necessitam ser vistos como seres humanos que são, serem ouvidos em seus anseios, em suas lutas para conciliar trabalho e estudo, em suas desestruturas financeiras e familiares (Riffel; Malacarne, 2008, p. 5).

Mari (2013) também pontua a ineficácia das políticas educacionais e públicas de assistência a esses alunos que não conseguem permanecer no ambiente escolar até o término da etapa do Ensino Médio. A necessidade de trabalhar como principal fator se faz presente no estudo de campo que a autora realiza, ficando evidente a urgência de melhor assistência financeira para com esses alunos.

A partir da análise e leitura dos trabalhos desta categoria, organizamos, conforme a Tabela 6, abaixo, as causas e fatores que se repetiram no decorrer da análise nos trabalhos selecionados, e a quantidade de vezes que foram citadas:

Tabela 6 – Causas e fatores da evasão escolar abordados nos trabalhos selecionados

Causas e fatores	Quantidade
Necessidade de trabalhar	20
Desinteresse	17
Má qualidade de ensino	16
Condições socioeconômicas	13
Falta de apoio familiar	13
Sucessivas reprovações	7
Maternidade e paternidade precoce	6
Envolvimento com drogas/violência	5
Necessidades especiais	3
Distorção idade-série	3
Distúrbios psicológicos	3
Dificuldade de deslocamento	1
Total	107

Fonte: A autora (2025).

A tabela aponta que os fatores mais citados nos trabalhos mapeados são: a) necessidade de trabalhar; b) desinteresse; c) má qualidade de ensino; d) falta de apoio familiar; e) condições socioeconômicas. Os outros fatores, embora se façam presentes na realidade escolar e sejam também determinantes no processo de evasão escolar, não aparecem com tanta frequência nas pesquisas sobre a temática. Vale ressaltar que quando citamos como um dos fatores a má qualidade escolar, englobamos diversas causas como: currículo que não atende à realidade dos alunos; estrutura física escolar precária; salas superlotadas; excesso de conteúdo; falhas nas relações interpessoais de gestão e de professores com os alunos.

Finalizamos esta categoria pontuando que questões como a necessidade de trabalhar por parte dos alunos, a falta de apoio familiar e a precarização do ensino, seja de ordem estrutural ou de formação profissional, contribuem para a manutenção do problema da evasão escolar. Nesse sentido, uma maior atenção a esses fatores traria resultados positivos para as taxas de evasão. Na leitura dessas pesquisas, evidencia-se a adultização dos jovens e adolescentes, quando se transfere a eles a responsabilidade financeira de se manter e auxiliar a família, problema este que veremos no decorrer do trabalho.

2.3.5 Evasão escolar e o direito à educação

Os trabalhos inseridos nesta categoria abordam e contextualizam a evasão em consonância ao direito do acesso e permanência de jovens a uma educação formal universal, gratuita e de qualidade. Melo e Santana (2020) fazem a relação da evasão e do fracasso escolar, trazendo seus conceitos e teóricos que discorrem sobre estes dois problemas, e pontuam que ambos são reflexos de desigualdades estruturais. O fracasso escolar, segundo os autores, não se trata de uma falha individual, mas sim uma lacuna não preenchida pelo próprio sistema educacional que reproduz desigualdades já existentes na sociedade.

O trabalho ainda mostra que o fracasso escolar é um dos grandes motivadores da evasão escolar, pois ele se manifesta quando o aluno enfrenta dificuldades em seus estudos, seja por falta de recursos, desinteresse ou um currículo que não atenda às suas necessidades e demandas. Os autores também retratam a percepção que os alunos têm sobre a educação. Quando a escola é concebida como um espaço de frustrações e fracassos, a tendência é de que o aluno a evite, o que exclui o entendimento de que a educação é uma ferramenta para a construção de um futuro melhor.

Por fim, frisa-se, nesta pesquisa, que as políticas educacionais ainda não são suficientes para atender as demandas de seus educandos. É necessário intervenções, de fato,

eficazes que compreendam o contexto histórico, cultural e social que permeiam as relações educacionais. Sem este olhar humano e abrangente, o sistema continuará a reproduzir o fracasso tanto quanto a evasão escolar.

Kroetz (2023) realizou uma análise do discurso de opinião de 37 jovens que estavam cursando o Ensino Médio de forma regular, analisando os fatores que influenciaram os alunos a persistirem em seus estudos, evitando o abandono e a evasão escolar. No andamento da pesquisa, observou-se que os alunos almejavam evoluir para além do Ensino Médio, seja para conseguir um trabalho ou prosseguir nos estudos. A própria direção da escola, no caso o diretor, expôs que o objetivo deles é preparar o aluno para essas demandas posteriores a conclusão da Educação Básica. Para Kroetz (2023, p. 282):

[...] o que nós temos hoje é que preparar um jovem; com autonomia, que saiba se virar lá fora. Um cidadão preparado pra enfrentar as diversidades que a sociedade oferece. E é claro preparar ele pro mercado de trabalho, certo? E preparar ele também pra enfrentar... por exemplo, hoje nós pensarmos num aluno só que vai fazer um Ensino Médio não dá, nós temos que almejar que o aluno vá pra frente, que não fique só no Ensino Médio, que continue os estudos. Então nós temos que preparar ele infelizmente ou felizmente, não sei, isso é uma questão vaga ainda, [...] preparar eles pra uma universidade, um curso técnico. Porque só no Ensino Médio eles não vão ter uma preparação pro trabalho de forma completa. Se eu te digo que eles estão preparados para enfrentar o mercado de trabalho, eles não estão 100%. Eles têm uma pequena visão, só que eles têm que continuar pra saberem qual é o campo, qual é a área que eles mais gostariam de trabalhar. Nós somos mais o início disso tudo, nós somos uma pequena parte daquilo que ele vai ver depois [...].

A autora aponta para uma subjetivação dos alunos, quando por meio de expectativas sociais e pelas políticas educacionais se promove uma lógica da competitividade, fazendo que o aluno se sinta pressionado a tirar notas boas e se destaque dentre os colegas, situação essa que acaba por colocar toda responsabilidade de sucesso acadêmico nas mãos do próprio aluno. Os alunos que necessitam conciliar os estudos com o trabalho são os que mais sentem a realidade desigual escolar, pois seu ritmo de estudos, seu tempo e suas necessidades não são as mesmas que o restante dos alunos. Por fim, na pesquisa, destaca-se a necessidade de políticas que compreendam essa relação tão complexa que permeia a vida dos jovens.

Já Trombini *et al.* (2017) abordam a importância de políticas de fato eficazes para a garantia da permanência dos alunos na escola, expondo que a evasão não deve ser tratada como um processo cuja responsabilidade é atribuída de forma impensada, uma vez que em diversos casos ocorre a culpabilização, associada, primeiramente ao aluno, posteriormente a família e, por fim, a escola. Mas mesmo compreendendo que a responsabilidade é de todos, no que se refere ao problema da evasão escolar, os autores afirmam que organização escolar para a

prevenção deste problema ainda é falha quando se trata de formação de professores e o trabalho da gestão escolar. Concluem que mesmo que as ações governamentais sejam falhas, a equipe gestora pode propor estratégias para o combate deste problema.

Já Fritsch e Vitelli (2017) desenvolveram sua pesquisa no município de São Leopoldo (RS) em três escolas estaduais, com foco na análise da evasão escolar e sua ligação com o ambiente escolar e o mercado de trabalho. As entrevistas realizadas com alunos apresentam diversas dificuldades, sendo que uma delas refere-se à transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, em que os alunos possuíam boas notas e após a transição diminuíram seu rendimento, gerando desmotivação para prosseguir os estudos. Um dos fatores que colaborou para esse baixo rendimento dos alunos foi a necessidade de trabalhar.

Os autores contextualizam a dualidade da educação brasileira, ao apontarem que o Ensino Médio e a educação profissional caminham juntos, com foco na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Essa exposição é feita de forma ambígua, pois em um momento se defende uma formação integral e em outro uma formação apenas mecânica. O trabalho também pontua a pressão que este jovem sofre perante a responsabilização precoce da necessidade do retorno financeiro, seja para auxiliar a família, seja para o sustento próprio, afetando totalmente a decisão destes de se manterem ou não no ensino regular, tal como Fritsch e Vitelli (2017) expõem em uma das falas dos próprios entrevistados:

Parei de estudar porque eu comecei a trabalhar num emprego que não era fixo, daí acabei rateando...deixei os estudos de lado e agora tem que fazer um monte de...estudar todo o dia.... Numa lavagem de carro...eu fui trabalhar... É....menos de um mês...daí era muito cansativo, muito puxado... 'bá'...eu vinha pra casa cheio de dor nas costas...daí eu falei, bah mãe, não dá mais...não quero mais. Aí eu saí (Fritsch; Vitelli, 2017, p. 9).

Finalizando esta categoria, evidencia-se que todos os trabalhos expõem a educação enquanto um direito de garantia constitucional, direito básico esse que é infringido no momento em que os alunos possuem a necessidade de trabalhar por questões de sobrevivência, não tendo escolha em prosseguir com seus estudos. Cria-se assim um ciclo vicioso de desigualdades, as quais se perpetuam e se enraízam cada vez mais, de forma aprofundada, na nossa sociedade.

2.3.6 Revisão da literatura sobre a evasão escolar

Esta categoria inclui trabalhos de revisão de literatura com o tema evasão escolar no Ensino Médio. Silva (2021), por exemplo, em seu artigo Evasão Escolar e Ensino Médio: Uma

Revisão Bibliométrica, expõe as implicações que o problema da evasão possui sobre o sistema educacional e a vida dos alunos que são obrigados a evadir. O mapeamento realizado pela autora seguiu as seguintes etapas: definição de critérios de busca e seleção; refinamento; filtragem dos trabalhos; classificação e análise.

O levantamento de trabalhos para a pesquisa foi realizado na base de dados *Scopus Elsevier*, no período de 2014 a 2018. Inicialmente a autora identificou 81 trabalhos, dos quais após refinamento foram incluídos 67 para a análise. Esses trabalhos foram categorizados da seguinte forma: descritivos, propositivos e uma combinação de ambos. Os artigos descritivos apontam, em suma, para os fatores que levam à evasão escolar. Segundo os dados, 46 identificaram apenas um fator que leva à evasão, sendo atribuída exclusivamente a responsabilidade ao indivíduo-estudante. Outros fatores encontrados foram: 10 artigos referentes à estrutura social, 12 artigos sobre instituições educativas e quatro artigos acerca de determinantes familiares.

Temp e Coutinho (2020) realizaram a revisão de literatura focando não somente nas causas, mas também nas soluções. Na pesquisa, fizeram a filtragem de 193 publicações, mas apenas 15 destas se enquadravam nos critérios, sendo 11 monografias e quatro dissertações, no período de 2005 a 2019. Considerando que o problema é tão complexo, os autores alarmam para as poucas produções encontradas. A fim de sistematizar os dados, eles organizaram as causas e fatores apontados nos trabalhos, tal como mostra a Tabela 7, abaixo:

Tabela 7 – Causas da evasão escolar

Causas da evasão	Quantitativo
Conciliar estudo e trabalho	8
Fatores emocionais (baixa autoestima, idade, rendimento)	7
Baixo interesse e perspectivas para a formação escolar	6
Carência de atualização do PPP e inadequação curricular	5
Falta de estímulo da família e professores	5
Qualidade do ensino público	4
Fatores relacionados a gravidez e uso de drogas	3
Distância casa/escola	3
Outras causas	3
Total	44

Fonte: Temp e Coutinho (2020, p. 14).

Estas causas foram as mais citadas nos trabalhos analisados pelos autores, percebe-se a partir dos relatos como esses fatores presentes no dia a dia escolar colaboram para o processo de evasão, obrigando estes alunos a optarem pela interrupção da sua vida acadêmica.

Brandão, Baeta e Rocha (1986) abordam em seu livro, *Evasão e Repetência no Brasil: a Escola em Questão*, uma revisão de literatura tanto em nível nacional como internacional, O objetivo do referido livro foi analisar quais temas eram abordados nos trabalhos analisados, a fim de compreender quais variáveis seriam possíveis de se reconhecer por meio do estudo destes materiais. As revistas selecionadas para o levantamento foram: Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP; a nível internacional, foram também acessados estudos desenvolvidos pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Institute of Development and Research Centre (IDRC).

O levantamento realizado demonstrou uma “fraqueza” nas produções que estudam o problema da evasão escolar. O processo da análise se deu na seguinte ordem: leitura conjunta de pesquisa, destaque de pontos para debate, caracterização da pesquisa, discussão dos problemas encontrados, avaliação da pesquisa e discussão dos critérios de seleção da amostra. Desse modo, para o estudo, foram selecionadas 80 pesquisas, das quais, após serem examinadas, obteve-se a seleção definitiva da amostra.

Já Nascimento *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa, por meio de uma análise do estado do conhecimento no banco de periódicos da CAPES, selecionando apenas trabalhos que abordavam a evasão escolar do Ensino Médio no Brasil, totalizando 10 trabalhos selecionados. Dentre os trabalhos, escolhidos, alguns escritos se destacam quando retratam falas e vivências de alunos, tal como expõem Nascimento *et al.* (2020, p. 387):

Face ao exposto fica evidente que a escola é vista como instituição confiável, que favorece aprendizagens, levanta expectativas em relação ao futuro dos alunos, oferece oportunidades e é lembrada com carinho por alunos que abandonam os estudos; no entanto, para o grupo dos menores infratores, é vista como lugar de segregação, o qual não favorece o diálogo entre alunos, professores e direção e possivelmente, neste caso, sejam necessários repensar estratégias e metodologias para atender esta demanda.

Infelizmente as falas destes alunos inseridos nas pesquisas demonstram uma realidade desigual, quando não se consegue atender as juventudes em seu todo o trabalho em prol destes se torna falho e segregacionista, uma vez que o atendimento para estes deve ser realizado com equidade e acolhimento.

A pesquisa pontua também que os trabalhos em seu todo abordam os fatores que levam os jovens a se evadirem, dentre eles: vulnerabilidade, falta de adequação das propostas pedagógicas a realidade dos estudantes; sistema educacional que favorece a exclusão; falta de políticas públicas. Os trabalhos, em sua grande parte, são referenciados à área da Psicologia e não trazem consigo soluções concretas que, se praticadas, poderiam auxiliar no combate à

evasão, mas trazem sim reflexões no que tange à saúde mental destes alunos e seu desenvolvimento neurológico, além de sua maturação.

Esta categoria, em suma, pontua que os trabalhos se aprofundam nos fatores e mecanismos motivadores da evasão escolar, além de identificarem núcleos estruturais que trazem explicações sobre os processos de evasão. Todavia, no que se refere às soluções para o problema, não se identificou além de falas genéricas como: políticas públicas mais eficientes; currículo que se aproxime da realidade do aluno e a tudo o que traz significado a eles; estruturas mais adequadas para atender as necessidades destes alunos, entre outras.

2.3.7 Análise de dados sobre evasão

Nesta categoria, os trabalhos selecionados analisam, descrevem e problematizam dados estatísticos que relatam a realidade escolar que a evasão atinge. Colpani (2018) realiza uma análise da evasão escolar que o ocorre no Ensino Médio, utilizando a abordagem da Mineração de Dados Educacionais (MDE). O estudo fundamenta-se em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), provenientes do Censo escolar de 2017, e emprega a metodologia Cross-Industry Standard Process for Data Mining (CRISP-DM).

Este método segue as seguintes fases:

1. Compreensão do negócio
2. Compreensão dos dados
3. Preparação dos dados
4. Modelagem
5. Avaliação
6. Desdobramentos

Neste método de análise, existe a flexibilização de retornar a etapas anteriores, caso haja novos dados a se inserir e analisar, tornando a análise mais abrangente e meticulosa. A metodologia foi utilizada para analisar índices de escolas do Pará, que possui altos índices de evasão. Foram analisados os índices de distorção idade-série e a quantidade de alunos por turma.

Por meio da aplicação do método, nota-se que a distorção idade-série tem uma relação de impacto nos processos de evasão. A utilização deste, mediante a análise de variáveis, permite identificar alunos que têm maior probabilidade de evadir. Com este método, o autor sugere que tanto o sistema educacional quanto as escolas, em seu sistema individual, conseguem identificar

de maneira direcionada os grupos passíveis de evasão. Assim, torna-se possível criar estratégias direcionadas a estes grupos na tentativa de prevenir a evasão escolar (Colpani, 2018).

Já Leon e Menezes-Filho (2003) utilizam como metodologia, para a análise dos dados, a abordagem *panel data*. Por meio desta é possível analisar um indivíduo por um período de tempo maior com intervalo, permitindo que as características do que está sendo analisado, neste caso em específico, a reprovação, o avanço e a evasão, sejam vistas de forma meticulosa. A autora e o autor analisam o período de 1984 a 1997, com foco nos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Por meio dos resultados, Leon e Menezes-Filho (2003) conseguiram verificar que quanto maior a renda da família do aluno, maior a probabilidade de o aluno ter sucesso e não evadir.

Quanto maior a faixa de renda, maior a taxa de avanço escolar em todas as séries-diploma. Após a conclusão do ensino médio, essa relação é especialmente marcante: a taxa de avanço para um estudante do 5º quinto de renda é três vezes superior à de outro estudante pertencente ao 1º quinto. É interessante notar que essa transição é justamente aquela associada aos maiores retornos monetários (Leon; Menezes-Filho, 2003, p. 427).

Leon e Menezes-Filho (2003) também pontuam que a participação da família na vida escolar do educando faz total diferença, visto que os alunos investigados devidamente matriculados no 3º ano do Ensino Médio possuem menos chances de evadir do que alunos cujos pais não se fazem presentes.

Finalizando esta categoria, percebe-se como, utilizando métodos diversificados para análise estatística, temos resultados diferentes com vários balanços do mesmo problema. No caso destas pesquisas, pontua-se como a distorção idade-série, reprovação e falta de apoio familiar intensificam a probabilidade de o aluno evadir do ambiente escolar, e pode-se direcionar os estudos para estas necessidades em suas particularidades para a promoção de estratégias.

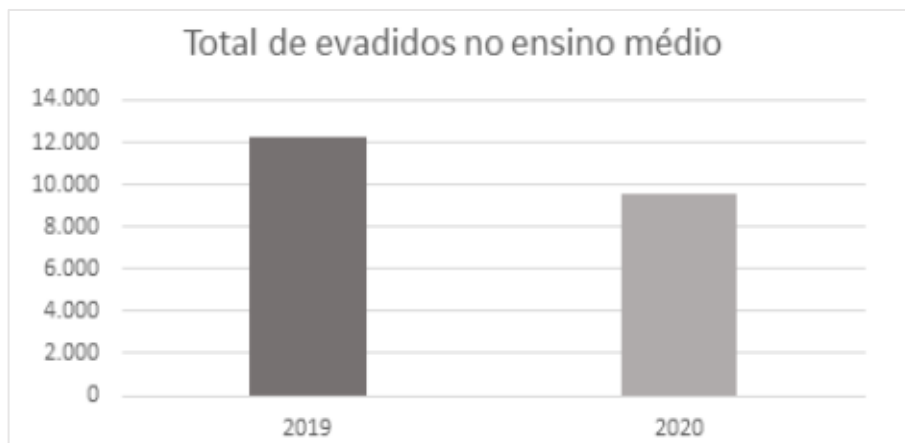
2.3.8 Causas e fatores que levaram à evasão durante a pandemia Covid-19

Apresentaremos nesta categoria os trabalhos que retratam a evasão escolar que ocorreu no período da pandemia da Covid-19, que requiriu diversas mudanças no cenário educacional. Dias e Almeida (2022), por exemplo, abordam os desafios que o Estado do Ceará vivenciou na pandemia em seu sistema educacional, especialmente no Ensino Médio da rede pública.

A pesquisa analisou as dificuldades e estratégias adotadas para reduzir a evasão escolar, bem como as políticas educacionais criadas para que as aulas continuassem, além da

análise de índices de evasão anteriores e durante a pandemia. Alguns dados apresentados em gráficos na pesquisa são necessários para a exposição da análise deste estudo. No primeiro gráfico (Figura 5), verificamos o índice de alunos que evadiram no Estado do Ceará.

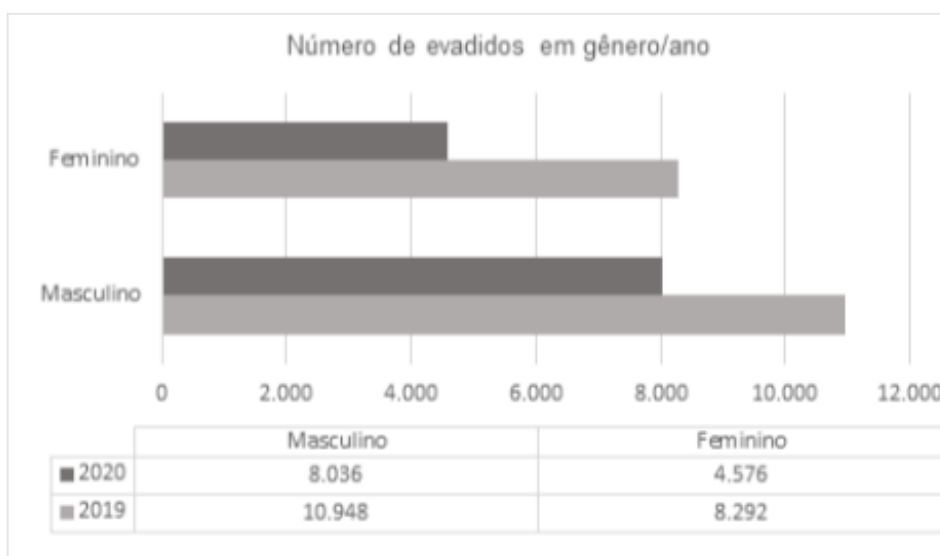
Figura 5 – Total de alunos que evadiram do Ensino Médio no Estado do Ceará (2019-2020)



Fonte: Dias e Almeida (2022, p. 210).

Em seguida, no segundo gráfico, de acordo com a Figura 6, os autores pontuam a quantidade de alunos, por gênero, que evadiram.

Figura 6 – Estudantes fora da escola por gênero, em 2019 e 2020, no Ceará



Fonte: Dias e Almeida (2022, p. 211).

No primeiro gráfico, que apresenta o quantitativo de jovens que evadiram, percebe-se a diminuição da evasão de um ano para o outro. Sendo que, no ano em que se teve o ápice da pandemia da Covid-19, ocorreu a diminuição do número de evasão, o que levanta um

questionamento no próprio trabalho: “As escolas com o sistema de ensino remoto (e/ou online) se tornaram mais flexíveis ou não efetivaram a busca ativa escolar e por isso conseguiram a redução da evasão?” (Dias; Almeida, 2022, p. 211).

No gráfico que retrata o quantitativo de alunos que evadiram por gênero também merece análises e questionamentos. O gráfico demonstra que o gênero que mais evadiu, independente do ano proposto, é o masculino. Isso alude que esses adolescentes e jovens evadiram por necessidade financeira, já que a responsabilização do ingresso ao mercado de trabalho recai fortemente sobre este gênero. Referente ao gênero feminino, observa-se que ele acompanha a diminuição da taxa evasiva na pandemia, surgindo o questionamento se houve aumento nos fatores que levam este gênero a evadir, sendo eles: gravidez precoce; trabalho infantil doméstico; violência física, mental ou sexual.

O trabalho pontua também que, em relação à cor e raça, os alunos que mais evadem se autodeclararam pardos, com uma diferença estatística alarmante. Ademais os alunos que mais evadem são aqueles que vivem na zona urbana, se comparados aos da zona rural.

Já Caetano e Scherer (2023) analisam a evasão escolar do Ensino Médio no Brasil, contextualizando o impacto negativo que a pandemia da Covid-19 teve sobre o cenário educacional. O trabalho, além de investigar sobre a evasão, pontua que alguns fatores que levam os jovens a evadir ficaram ainda mais evidentes no período pandêmico, como a necessidade de trabalhar, seja para o sustento próprio ou da família. Como Caetano e Scherer (2023, p. 237) apresentam por meio da fala de alunos entrevistados:

Atualmente dedico meu tempo aos estudos e, cuidar do meu afilhado durante a semana enquanto a mãe dele trabalha. O que me dá mais liberdade para prestar atenção nas aulas, e também adquirir um dinheiro mensalmente para auxiliar minha mãe. (Estudante 1º ano- Curso 1, 15 anos).

Tenho 17 anos. Aos 15 passei na entrevista de emprego em uma madeireira e comecei a trabalhar, no mesmo ano eu entrei no Ensino Médio porém em 3 meses de aula começou a pandemia e tivemos que parar de estudar presencialmente. (Estudante 1º ano- Curso 2, 17 anos).

Trabalho pela noite e estudo pela tarde e além disso moro sozinho então é tudo comigo, mas se eu conseguir arrumar um tempo eu gosto muito de ler. (Estudante do 1º ano- Curso 2, 18 anos).

Trabalho de monitor nos brinquedos em um salão de festas junto a minha mãe. Já meu pai, trabalha como autônomo. (Estudante do 1º ano- Curso 2, 15 anos).

Tenho 15 anos e comecei a trabalhar dia 05 de julho de 2021, em uma empresa de reciclagem de plástico no turno da tarde, das 14h até as 18h. (Estudante do 1º ano - Curso 3, 15 anos).

Sou uma pessoa que gosta muito de criança, sempre fiz serviços de babá, faço até hoje, de onde vem minha renda no momento atual. Ganho 500 no mês, que me ajuda muito pois meu esposo está desempregado. (Estudante do 1º ano, Curso 3, com 22 anos).

Estudo pela manhã e à tarde trabalho até 18h numa loja no shopping em Porto Alegre, na parte do estoque, para ajudar meus pais que são desempregados. (Estudante do 1º ano, Curso 2, 16 anos).

As políticas no contexto pandêmico possuíam foco do acesso dos alunos ao ensino, mas a sua permanência ficou em segundo plano. A necessidade de trabalhar, que já era uma das motivações mais explanada pelos jovens mesmo antes do período pandêmico, tornou-se uma necessidade inegável durante a crise.

Por fim, percebemos, nesta categoria, que, embora o período pandêmico tenha extrapolado qualquer tipo de organização preventiva sobre a educação no âmbito de políticas educacionais, é inegável o quanto se foi perdido: Os alunos tiveram acesso às aulas de forma híbrida e remota, mas com qual qualidade? Houve de fato aprendizado? As taxas evasivas tiveram uma queda drástica no início da crise. Por meio do Censo escolar, disponibilizado pelo site do INEP, vemos que em 2019 a taxa de evasão no Ensino Médio era de 6,8%, reduzindo para 2,8% em 2020. Após, em 2021, subiu para 5,9%, 6,5% em 2022, e, em 2023 e 2024, estabilizou em 5,9% (Brasil, 2024). Estes dados demonstram que a evasão escolar, mesmo fora do período pandêmico, já se fazia extremamente impactante. Mais adiante, neste trabalho, será realizada uma análise mais detalhada destas estatísticas sobre evasão.

2.3.9 Evasão escolar no contexto do ensino noturno

Esta categoria reúne pesquisas que analisam a evasão escolar no contexto do Ensino Médio noturno, considerando todas as particularidades que esta etapa e período possuem. Lopes (2017a) desenvolveu seu estudo em cinco escolas de regiões periféricas na cidade de Montes Claros-MG, na busca de compreender quais fatores levam alunos do Ensino Médio noturno regular a evadirem. Os sujeitos convidados a participar do estudo foram professores das escolas selecionadas e alunos que haviam evadido dessas mesmas instituições.

A autora realizou estudos sobre a referida etapa de ensino, sobre a evasão e as estatísticas locais do Município. Em uma de suas análises, ela pontua a importância de a verificação de dados ocorrer em conjunto, conforme demonstrado na Figura 7, abaixo.

Figura 7 – Índices de abandono no Ensino Médio em Minas Gerais

TABELA 8 - Índices de abandono no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio em Minas Gerais.			
Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	16,0% - 49.400 reprovações	8,9% - 27.479 abandonos	75,1% - 231.872 aprovações
2º ano EM	9,5% - 23.854 reprovações	8,1% - 20.338 abandonos	82,4% - 206.895 aprovações
3º ano EM	7,2% - 15.887 reprovações	4,8% - 10.591 abandonos	88,0% - 194.168 aprovações
Fonte: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/taxas-rendimento . Acesso em: 12 Out. 2016.			

Fonte: Lopes (2017a, p. 120).

Na tabela, a autora analisa em conjunto a reprovação, o abandono e a aprovação. Ela explica que, caso a análise da evasão escolar ocorra de forma isolada, pode acontecer uma “camuflagem” que diminui o agravante do problema. Ao somar, por exemplo, as taxas de reprovação e de evasão observa-se uma perda significativa no desempenho escolar.

Outro ponto que fica evidente no trabalho é a questão do reconhecimento que os jovens buscam na escola e por meio dela. O discurso tão disseminado de que adolescente e o jovem possuem desinteresse pelos estudos pode acabar que impossibilitando ações que de fato valorizem e estimulem este reconhecimento do aluno. Em uma das escolas analisadas, notou-se um índice expressivo de evasão. Ao questionar as motivações, as mais citadas pelos profissionais entrevistados foram o motivo de trabalho e a violência, como fica evidente na fala desta gestora:

aconteceram mortes por causa do tráfico, tudo no entorno da escola. Um aluno foi baleado na perna aqui bem perto da escola, ele morava numa roça próxima a Montes Claros, foi embora baleado, e nunca mais voltou à escola. Outro motivo é o mercado de trabalho, porque eles não conseguem conciliar a sobrecarga de atividades. Vão trabalhar, chegam atrasados na escola, não entram. Pegam muita recuperação paralela e de progressão e não conseguem avançar, então fazem a opção de deixar a escola (SUPERVISORA DA ESCOLA C, 2016) (Lopes, 2017a, p. 134).

Citou-se ainda outros atenuantes, como um currículo que não chega à realidade do aluno e o esgotamento da rotina maçante, além do fato de os alunos se preocuparem se chegarão em segurança na escola e da escola para casa, situações que a etapa noturna de ensino enfrenta diariamente.

Já Ignacio e Scortegagna (2024) realizaram sua análise no município de Ponta Grossa (PR) em três escolas de Ensino Médio noturno. Entrevistando um total de 48 alunos, do 3º ano,

a pesquisa buscou possibilitar um espaço de protagonismo juvenil em meio ao problema de evasão. Inicialmente as autoras questionaram os alunos sobre a compreensão do que se tratava a evasão escolar, notando que grande parte dos alunos não sabia do que se tratava.

No percorrer do estudo, as autoras buscaram compreender se os alunos já tiveram que cogitar a ideia de evadir e, quanto aos colegas que já evadiram, quais seriam as motivações para tal. O fator que esteve presente nas respostas foi a necessidade de trabalhar, sendo este o motivo citado tanto pelos alunos que cogitaram evadir quanto por aqueles que reconheciam ser a razão da evasão dos amigos. Em seguida, foi proposto aos alunos que analisassem se o problema da evasão poderia ser solucionado e, em caso positivo, quais estratégias poderiam ser estudadas. Obteve-se a seguinte resposta:

Perguntamos ainda: Será que a evasão escolar poderia ser resolvida ou amenizada? Ao que 36 alunos responderam que sim, 9 responderam que não e 3 alunos não responderam. Pedimos então que justificassem as respostas e os alunos trouxeram algumas estratégias para auxiliar nesse problema, como diálogo, policiamento, projetos, incentivo escolar, apoio familiar, palestras e apoio emocional (Ignacio; Scortegagna, 2024, p. 83).

Finalizamos esta categoria pontuando como a etapa do Ensino Médio ofertada no turno noturno possui ainda mais particularidades que devem ser estudadas e compreendidas. Rotinas sobrecarregadas, violência, necessidades de locomoção e alimentação são apenas algumas das demandas que esses jovens da escola noturna vivenciam. Constata-se que aqueles que se mantêm ativos na escola presenciam lutas diárias que, sem apoio ou acolhimento, podem levá-los a evadirem e não concluírem seus estudos.

Este capítulo se encarregou de realizar a identificação da literatura acerca da evasão escolar no Ensino Médio dentro do período temporal e limite geográfico propostos. Percebe-se que o acervo de produções acerca do tema é rico e sua fragmentação auxilia na análise deste assunto sob inúmeras áreas e diversos vieses. Todavia, é perceptível que, apesar da existência dessas produções, o problema persiste, o que nos impulsiona na busca por explorar lacunas que ainda, lamentavelmente, contribuem para a continuidade da evasão.

CAPÍTULO 3 – EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

O objetivo deste capítulo é analisar a produção, a sistematização e o uso dos dados estatísticos sobre a evasão e o abandono escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná, com ênfase no período de 1996 a 2024. Primeiro, será apresentado um panorama histórico do Censo Escolar, destacando sua estrutura, finalidade e importância como instrumento de coleta de informações da educação básica no país. Em seguida, são sistematizados os dados nacionais e estaduais referentes à evasão e ao abandono escolar, destacando o Estado do Paraná. Por fim, é abordado acerca dos principais programas governamentais voltados à prevenção da evasão e do abandono.

3.1 HISTÓRICO, ESTRUTURA E FINALIDADE DO CENSO ESCOLAR

Historicamente, o Censo Escolar se construiu a partir da necessidade de se organizar e emitir dados educacionais. Segundo o FNDE e INEP (IBGE, 2013 *apud* Brasil, 2015, p. 21):

O primeiro censo brasileiro, denominado “Recenseamento da População do Império do Brasil”, foi realizado em 1872, e foi repetido em 1890, 1900 e 1920 que incluiu os Censos Econômicos, os quais investigaram vários temas e aspectos da economia, entre eles a produção agropecuária. Em 1936, foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que se tornou o órgão responsável pela realização, a cada dez anos, dos censos demográficos

A falta de dados educacionais levou a se instituir o Censo Escolar, em 1931, pelo Ministério da Educação e Saúde. Já em 1937, foi criado o “Instituto Nacional de Pedagogia, que atualmente é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)” (Matos, 2018, p. 29). Em seguida, estabeleceu-se o Ministério da Educação e da Cultura, conforme explica Matos (2018):

[...] Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em 1956, os dados estatísticos da educação saíram da responsabilidade da Secretária de Saúde e passaram a ser realizados pelo Serviço de Estatística da Educação e da Cultura (SEEC). Em 1997, essa secretaria foi integrada ao INEP, onde permanece até os dias atuais (Matos, 2018, p. 29).

Atualmente, a integração dos dados referentes ao Censo Escolar é inserida diretamente na plataforma Educacenso. Antes desta plataforma, os dados eram coletados de maneira manual, segundo informa o INEP (Brasil, 2015, p. 39):

[...] a coleta era realizada pelas escolas das redes pública e privada por meio do preenchimento de cadernos de questões elaborados, padronizados, impressos e distribuídos pelo Inep. Após o preenchimento, os questionários eram enviados às Secretarias Estaduais de Educação ou aos seus órgãos descentralizados (Regionais de Ensino) para digitação, consolidação dos dados e realização de uma primeira avaliação de consistência de informações no Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED), com a supervisão e o apoio do Inep em todo o processo. O SIED funcionava como uma ferramenta off-line utilizada pelos Estados cuja leitura dos dados era realizada por meio de acesso remoto do Inep.

Posteriormente, começou a ser desenvolvido, em 2005, um programa/plataforma que não necessitasse do processamento manual para melhor elaboração dos dados. Em 2007, foi criado o Educacenso, que é utilizado atualmente para inserção e coleta desses dados. É importante ressaltar a importância dessa organização estatística do Censo Escolar, cuja elaboração dos dados só ocorre devido à colaboração de diversas secretarias. Como o INEP declara:

Principal pesquisa estatística da educação básica, o Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado, em regime de colaboração, entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. O levantamento estatístico abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (Brasil, 2025).

A realização do Censo Escolar e sua organização ocorre anualmente, mais precisamente definida por uma portaria “que determina um dia específico como sendo o “Dia Nacional do Censo Escolar”, de acordo com a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 264/2007” (Silva; Gomes, 2025, p. 15). Já a coleta de dados ocorre em duas etapas. A primeira inicia a partir da realização das matrículas, na qual ocorre a coleta de dados da comunidade escolar no geral (gestores, turmas, alunos e professores). Já a segunda etapa consiste no recolhimento de informações sobre os alunos e leva em consideração o rendimento destes ao final do ano letivo. Considera-se então que

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (Brasil, [s.d.]).

O Censo Escolar é obrigatório para todas as unidades escolares do Brasil, sejam elas públicas ou privadas e “é regulamentado por instrumentos normativos que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados” (Brasil, [s.d.]).

Em sua finalidade, o Censo Escolar configura-se como uma ferramenta para que todos os agentes educacionais tenham acesso à realidade da educação no país, por meio de dados, permitindo compreender se as políticas públicas educacionais propostas estão tendo sua efetividade. Para que este papel se cumpra, a colaboração das unidades escolares é fundamental no ato de preencher os relatórios mediante registros administrativos e acadêmicos. Tais registros incluem: ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político-pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação de alunos, dentre outros. À unidade escolar, é imprescindível que se atente de forma rigorosa, para que os dados expostos por meio do censo se mantenham fidedignos à realidade escolar.

Para tanto, a comunidade escolar também tem que estar atenta aos processos e às suas funções, como mostra o Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Atribuições dos principais responsáveis pela execução do Censo Escolar

Atores	Atribuições
INEP	Definir e disponibilizar o cronograma das etapas. Avaliar e acompanhar todas as etapas do programa, garantindo o alcance de seus objetivos e as melhorias necessárias. Divulgar os resultados finais.
Gestores dos sistemas estaduais e municipais de educação (Secretarias de Educação e Coordenadorias).	Realizar formação para os responsáveis pelo processo censitário nas escolas; acompanhar e controlar toda a execução do processo censitário no seu território; zelar pelo cumprimento dos prazos e das normas estabelecidas; responsabilizar-se solidariamente pela veracidade dos dados declarados nos seus respectivos sistemas de ensino.
Aos diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino público e privado	Responder ao Censo Escolar da Educação Básica, no Sistema Educacenso, responsabilizando-se pela veracidade das informações declaradas.

Fonte: Matos (2018). Elaborado com base nos dados da Portaria MEC/GM nº 316, de 4 de abril de 2007.

Vale ressaltar que o Censo Escolar é realizado “de acordo com a legislação geral que regula os levantamentos das estatísticas educacionais nacionais” (Brasil, 2015, p. 46). É por meio desses elementos legais que se torna obrigatório a declaração dos dados coletados, a confidencialidade e proteção, e a sua divulgação de forma íntegra. Os documentos legais que preveem de forma direta ou indireta essa ação foram organizados no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Documentos legais relacionados direta ou indiretamente ao processo censitário

Documento	Descritivo
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	O Art. 208 dispõe sobre a obrigação do Estado com a educação e em seu inciso VII, parágrafo 3º, estabelece que ao Poder Público compete recensear os educandos no Ensino Fundamental.
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Em seu Art. 54, inciso VII, parágrafo 3º, estabelece que ao Poder Público compete recensear os educandos no Ensino Fundamental.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I e em seu artigo 9º, inciso V, dispõe sobre o imperativo do recenseamento da população em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, além da coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação por parte da União.
Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997	Transforma o Inep em Autarquia Federal e dá outras providências. O Art. 1º, inciso I, prevê a organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais por parte do órgão.
Portaria MEC nº 264, de 26 de março de 2007	Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica como a última quarta-feira do mês de maio de cada ano.
Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007	Regulamenta o Censo Escolar da Educação Básica e a competência do Inep durante esse processo.
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e o seu art. 9º estabelece que, para fins de distribuição de recursos, serão considerados os dados apurados no Censo Escolar mais atualizado
Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008	Dispõe sobre o Censo anual da educação.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Instrução Normativa TCU nº 60, de 4 de novembro de 2009	Dispõe sobre os procedimentos para fiscalização da operacionalização do Fundeb no âmbito federal.
Nota Técnica Inep 002/2009	Dispõe sobre o sigilo de informações constantes do Banco de Dados do Censo Escolar
Portaria Inep nº 235, de 04 de agosto de 2011	Estabelece parâmetros para a validação e a publicação das informações declaradas no Censo Escolar da Educação Básica com vistas ao controle da qualidade e define as atribuições dos responsáveis pela declaração das informações.
Portaria Inep nº 91, de 02 de fevereiro de 2017	Torna público os princípios fundamentais e boas práticas que orientam a produção e divulgação das estatísticas educacionais oficiais produzidas pelo Inep.
Portaria MEC nº 197, de 07 de março de 2014	Dispõe sobre a obrigatoriedade das Instituições de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica ofertantes de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional articulados à educação básica a responder anualmente o Censo da Educação Básica.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Fonte: A autora (2025). Elaborado de acordo com os dados coletados na plataforma do INEP (Brasil, 2015).

Mediante o exposto, esta pesquisa busca, por meio de uma análise histórica dos dados quantitativos ofertados pela plataforma INEP, apresentar a realidade de alguns problemas como reprovação, abandono e evasão, mas também pontuar a positividade da universalização do ensino a partir da taxa de matrículas, pois “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (Gatti, 2004, p. 13). Em tal percurso metodológico, o pesquisador deve agir com cautela e ciente de que dados educacionais como estes podem ter sua exatidão incerta, pois toda produção de conhecimento possui margem para tal. Como Gatti (2012, p. 10) pontua:

A pesquisa, assim, reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Note-se que falamos de certa segurança e não de segurança absoluta. Isto porque, na produção de conhecimento, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existe dogma, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar. Mas essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade.

Embora algumas lacunas passem despercebidas na produção do conhecimento e até mesmo na geração de dados, é fundamental mantermos a atenção para que as inconsistências sejam minimizadas. No caso do Censo Escolar, por exemplo, os dados são utilizados para a compreensão macro da realidade da educação nacional. Durante a leitura dos materiais produzidos a partir desse sistema estatístico, observam-se estudos que apontam determinadas inconsistências, como evidencia o Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Pesquisas que apontam inconsistências no Censo Escolar

(continua)

Autor	Descrição
Matos (2018, p. 75)	“Sendo assim, podemos concluir que, como existem muitos fatores que alteram os dados fidedignos do relatório, os números neles apresentados não podem ser considerados como um retrato da realidade. Mas, na pesquisa, identificamos que o relatório também apresenta alunos que realmente ficaram fora da escola. Entender como se estrutura a educação foi importante para compreender as obrigações de cada ente federado. Cabe destacar que as atribuições divididas entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal poderiam se tornar mais eficazes com a instituição de um Sistema Nacional de Educação para, dessa forma, garantir uma educação igualitária e de oportunidades para todos, visto que a educação é um direito de todos, logo, universal”.
Carvalho (2024 p. 2)	“Com os primeiros estudos de diagnóstico percebemos algumas inconsistências presentes nos dados apresentados no Censo Escolar do município de Arroio Grande e decidimos então investigar tais inconsistências e a visão dos profissionais envolvidos quanto a importância deste recurso para

Quadro 15 – Pesquisas que apontam inconsistências no Censo Escolar

(conclusão)

Autor	Descrição
Carvalho (2024 p. 2)	as políticas públicas, as pesquisas em educação e para a gestão das escolas”. “Com os primeiros estudos de diagnóstico percebemos algumas inconsistências presentes nos dados apresentados no Censo Escolar do município de Arroio Grande e decidimos então investigar tais inconsistências e a visão dos profissionais envolvidos quanto a importância deste recurso para as políticas públicas, as pesquisas em educação e para a gestão das escolas”.
Aguiar e Rocha (2023, p. 163)	“Evidenciou-se que, apesar dos avanços e da melhoria da coleta das informações ao longo dos anos, as fragilidades que afetam o processo censitário se relacionam com: 1) orientações e registros dos sistemas de ensino; 2) documentação comprobatória das escolas; 3) conceitos e entendimentos baseados no modelo médico da deficiência; 4) ausência de profissionais especializados”.
Ribeiro (1991, p. 74)	“Verificamos que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula). Esta discrepância é consequência, entre outras, da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência, mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema ou então são rematriculados na mesma escola, como alunos novos na série. Esta dificuldade, de natureza metodológica, é encontrada em quase todos os países subdesenvolvidos e não se caracteriza como um problema brasileiro. Nestas circunstâncias, a evasão indicada pela estatística oficial (25,5% entre a 1ª e a 2ª séries) é mais de dez vezes maior que a calculada pelo modelo PROFLUXO. Essa diferença produz, ainda, outras consequências”.

Fonte: A autora (2025). Dados organizados com base em Matos (2018); Carvalho (2024); Aguiar e Rocha (2023); Ribeiro (1991).

Tendo em vista que diversos programas utilizam o Censo Escolar, compreendemos a importância de que essas informações sejam analisadas em sua totalidade. De acordo com a “Cartilha” (Brasil, 2017), são esses os programas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Avaliações da Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a informação de disciplinas, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a distância (EAD), Educação Especial, Formação inicial e continuada de professores, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Política de Educação Integral (Novo Mais Educação), Programa Brasil Carinhoso, Programa Brasil Alfabetizado, Projovem Urbano, Projovem Campo - Saberes da Terra, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Todos estes programas, vinculados ao

Governo Federal, tomam como ponto de partida os dados do Censo escolar. Devido a isso, a atenção ao preenchimento e disponibilização correta dos dados é essencial.

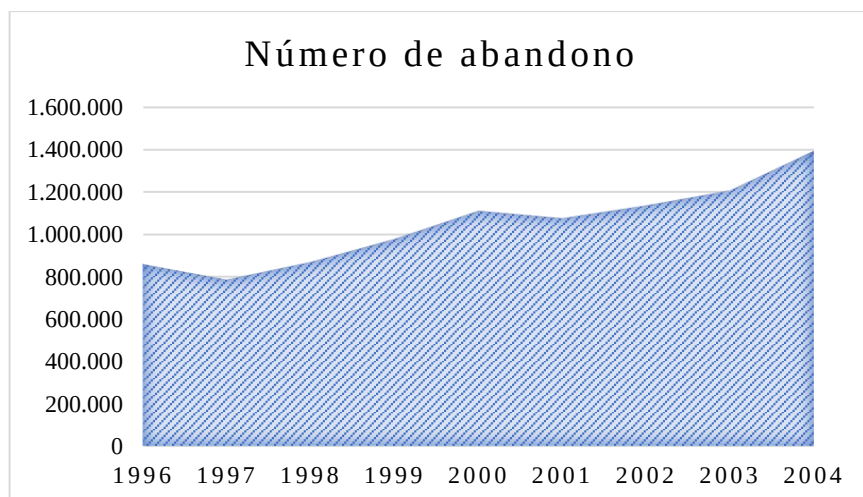
Os dados apresentados neste capítulo foram coletados na plataforma do INEP, que, por meio do Censo Escolar, disponibiliza informações sobre aprovação, reprovação, abandono e evasão. Embora a plataforma disponibilize dados desde 1991, nesse período inicial os registros se restringiam a matrículas, aprovação, reprovação e concluintes, conforme o documento *Sinopse Estatística*. Os indicadores de abandono escolar passaram a ser disponibilizados apenas a partir de 1996 e os de evasão a partir de 2007. Na seguinte seção, a análise abrangerá o período de 1996 a 2024, com foco nos dados de abandono e evasão escolar, examinados à luz da movimentação histórico-política que os precede.

3.2 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS DE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1996-2024)

Os dados que serão analisados neste primeiro momento referem-se à evasão e ao abandono escolar do período de 1996 a 2024. A análise se inicia a partir deste período, pois os dados de abandono disponibilizados pelo INEP, na seção aberta, começam nesse ano. Em seguida, serão analisados os dados de evasão, que se iniciam em 2007, período que o sistema Educacenso começou a vigorar.

Os dados referentes ao abandono foram disponibilizados no período de 1996 a 2004. A partir de 2005, houve alteração na apresentação dos dados. O Gráfico 6, a seguir, apresenta a taxa de abandono do Ensino Médio que ocorreu no período citado.

Gráfico 6 – Evolução do abandono escolar do Ensino Médio no Brasil (1996-2004)



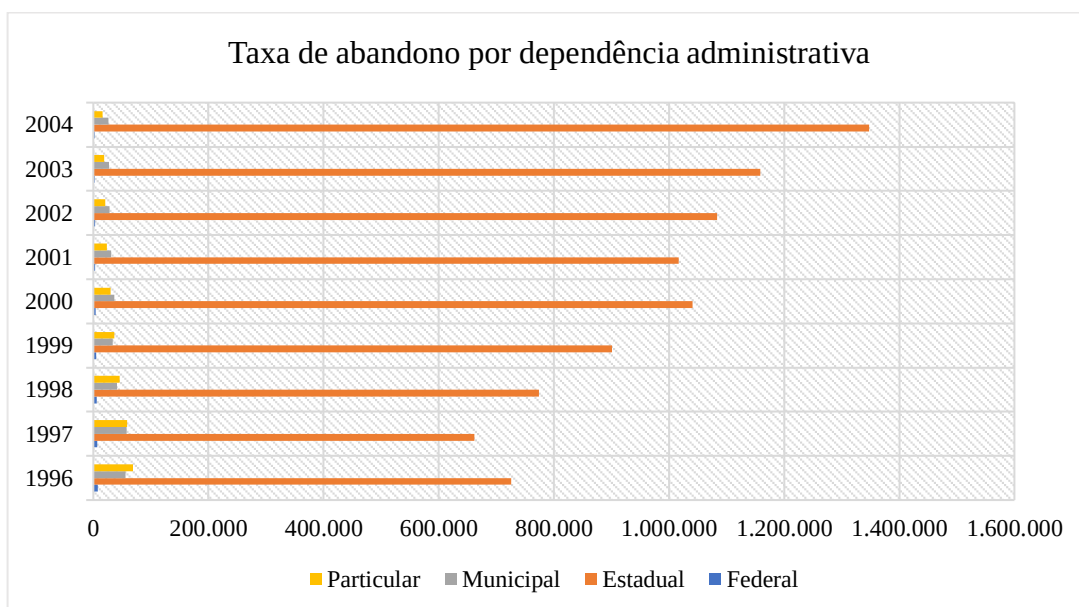
Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k).

O abandono é uma realidade presente nas escolas da Educação Básica e, no caso do Ensino Médio, a sua evolução foi ocorrendo com o passar dos anos. Esse crescimento é compatível com o aumento de buscas pelo ingresso nesta etapa e sua progressiva universalização. Nesta pesquisa, defendemos, como Freitas (2002), que o acesso à educação deve estar integrado a uma educação de qualidade para sua efetivação:

Para nós, a questão do acesso sempre esteve associada a questão de qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento. Sua divisão em duas etapas obedece às mesmas razões pelas quais, no passado, pediram-nos que esperássemos pelo crescimento do “bolo” antes de reparti-lo (Freitas, 2002, p. 301).

A reflexão de Freitas (2002) sobre a indissociabilidade entre acesso e qualidade nos direciona à análise dos indicadores de permanência. O Gráfico 7, abaixo, apresenta a taxa de abandono no Brasil por dependência administrativa.

Gráfico 7 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil por dependência administrativa (1996-2004)

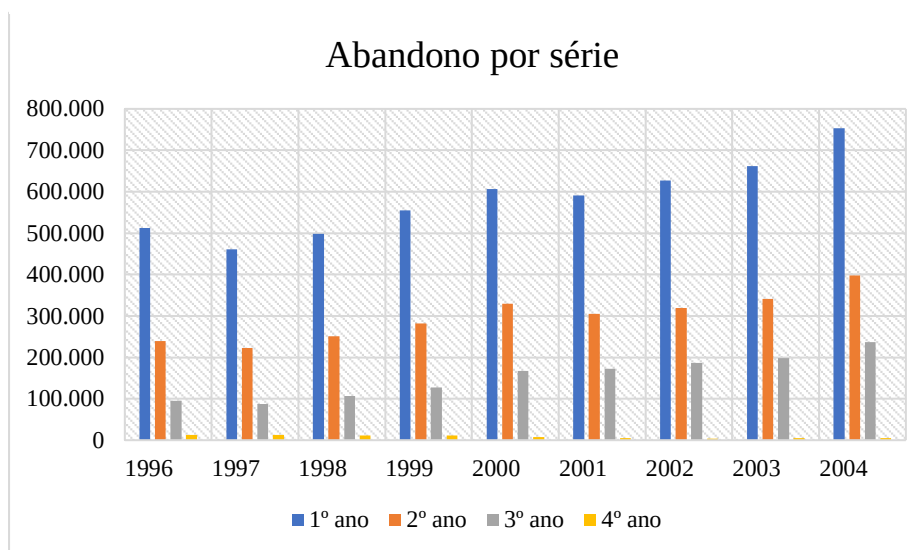


Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k).

Fica evidente a discrepância nos dados quanto às dependências administrativas. A rede estadual de ensino possui dados de abandono que ultrapassam em maior quantidade as esferas particular, municipal e federal, pois a rede estadual é a responsável pela maioria das matrículas nesta etapa. Com relação à quantidade de alunos que abandonam por série, também se nota uma movimentação maior no primeiro ano do Ensino Médio. É possível que este fato esteja

relacionado à dificuldade na adaptação ao Ensino Médio. No Gráfico 8, observa-se que, no período de 1996 a 2004, o abandono foi mais elevado no 1º ano, em todo o período.

Gráfico 8 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil por série (1996-2004)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k).

Analisando o abandono por série, segundo Fritsch (2015), fica evidente que o aluno que ingressa na etapa percebe inicialmente que aquele espaço ou grupo não é para ele, que aquele ensino que ali se apresenta não faz sentido a sua realidade. A referida autora questiona: “Por que os alunos e alunas que ingressam no Ensino Médio e superior evadem, embora tenham feito muito esforço para conseguir chegar a este nível de ensino?” (Fritsch, 2015, p. 23). Percebe-se, no recorte de 2000 a 2004, na Tabela 8, a seguir, que a maioria dos alunos que abandonam são estudantes do período noturno.

Tabela 8 – Abandono escolar do Ensino Médio no Brasil por série e turno (2000-2004)

	Diurno				Noturno			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
2000	178.670	83.848	41.564	2.822	428.185	245.871	125.517	4.546
2001	188.713	86.108	44.236	2.134	402.661	218.950	128.384	2.388
2002	205.693	94.573	48.688	1.295	420.761	224.461	137.551	1.987
2003	215.912	99.199	54.023	2.360	446.289	242.170	144.596	2.068
2004	250.823	118.721	63.757	2.428	502.454	279.382	172.918	1.921
Total	1.265.306	594.730	313.840	13.235	2.653.715	1.473.200	879.482	14.687

Fonte: A autora (2025). Organizada conforme dados do INEP (Brasil, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k).

De acordo com os dados da tabela, o turno noturno registrou um número total de abandonos consideravelmente superior, 2.653.715 casos, em comparação com o diurno,

1.265.306 casos. Em ambos os turnos, a maior taxa de abandono ocorre de forma consistente no 1º ano do Ensino Médio. Também se observa uma tendência geral de aumento do número de abandono em quase todas as séries e turnos. Cabe destacar que o 3º ano possui um número de abandono consideravelmente menor que o 1º e 2º anos. Já o 4º ano apresenta os números mais baixos, o que reflete que houve menos matrículas nessa série.

Segundo Tibola (2024, p. 6), essa concentração de abandono no turno noturno refere-se a um problema estrutural maior:

É preciso refletir que o ensino médio noturno e os jovens estudantes, estão esquecidos. As políticas educacionais que não atendem a etapa diurna corroboram que o jovem que precisa estudar no período noturno abandone a escola, deixando de lado sonhos e futuras conquistas, apenas sendo uma mão de obra para o mercado de trabalho.

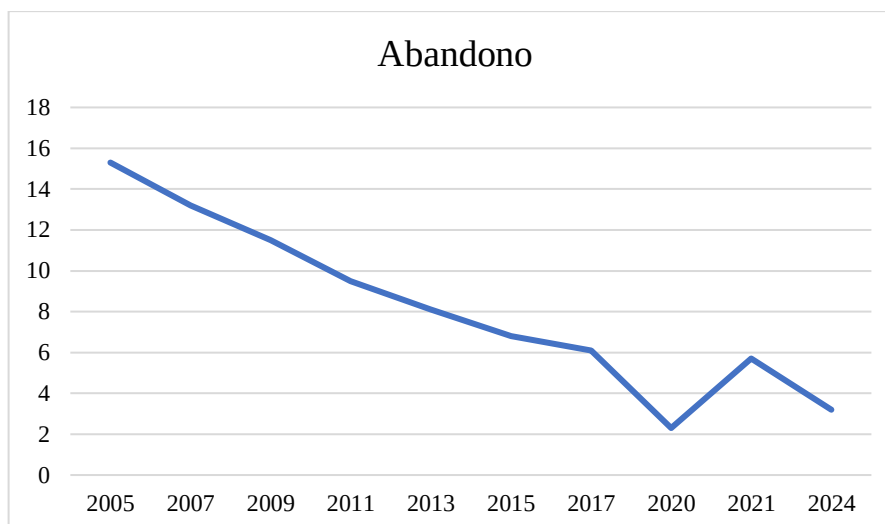
Seguindo o mesmo raciocínio, Corrochano (2024, p. 6) reafirma que:

[...] o trabalho ou sua combinação com os estudos ainda se faz presente entre jovens adolescentes, em particular daqueles oriundos das camadas populares: de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2022, eram 17,8% aqueles que combinavam trabalho e estudos, contra 79% que se dedicavam exclusivamente aos estudos nessa faixa de idade. É também relevante não ignorar aqueles, e sobretudo aquelas, que estavam tanto fora da escola quanto do trabalho remunerado nessa faixa de idade (2,7%), em muitos casos dedicando-se ao trabalho doméstico e ao cuidado de outras pessoas.

A realidade desses jovens é marcada por desigualdades e pluralidades, uma vez que esses alunos têm problemas e dificuldades diversas. Tais aspectos impõem um grande desafio ao se propor políticas educacionais para esta etapa.

A análise de dados se apresenta, a partir deste momento, por meio de números percentuais, já que a apresentação dos dados mediante a plataforma mudou sua metodologia a partir de 2005. Os dados referentes aos anos de 2006 e 2022 não nos são apresentados via taxas de rendimento como os demais. Tal como pode ser observado no Gráfico 9, a seguir, quando apresentamos as taxas de abandono referentes ao período de 2005 a 2024.

Gráfico 9 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil (2005-2024)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025l, 2025n, 2025p, 2025r, 2025t, 2025v, 2025x, 2025aa, 2025ab, 2025ae).

O gráfico demonstra que os índices de abandono decresceram no período. Uma das razões foi a implementação de Políticas de Assistência (Programa Bolsa Família, Programa Mais Educação, PRONATEC, etc.) ou em razão de uma mudança na visão sobre a necessidade de completar os estudos. Fica evidente, nos dados, o impacto da Covid-19 a partir do ano de 2020. Para Machado, Fritsch e Pasinato (2021, p. 222),

Diante do abandono escolar no Ensino Médio que por si só configura um problema de suma relevância para a pesquisa na área da educação, no ano de 2020 o mundo foi assolado pela pandemia de coronavírus (SARS CoV24). Perante a crise mundial de saúde pública, inúmeros países suspenderam diversas atividades, entre elas, nas escolas, as aulas presenciais. No Brasil, a situação não foi diferente, sendo que essa medida foi adotada em todo o território nacional, especialmente por iniciativa das Secretarias de Educação municipais e estaduais.

A mudança no cenário educacional afetou profundamente todos os agentes educacionais e, principalmente, os alunos que tinham o desafio de conseguir acessar as aulas e conteúdos por meio da internet “ainda mais quando o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) identificou que, em 2020, existiam 4,8 milhões de crianças e adolescentes (9 a 17 anos) brasileiras(os) sem acesso à internet, ou seja, 17% da população dessa faixa etária” (Tokarnia, 2020). A realidade desigual ficou mais evidente já que grande parte dos jovens alunos possuía acesso via celular, o que dificultava a realização das atividades.

A Tabela 9, a seguir, apresenta os dados de abandono escolar referentes ao período de 2005 a 2024 por dependência administrativa.

Tabela 9 – Abandono escolar do Ensino Médio no Brasil por dependência administrativa (2005-2024)

Dependência administrativa					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública
2005	3,9%	17,2%	15,2%	1,5%	14,3%
2006	-	-	-	-	-
2007	2,9%	14,8%	14,4%	0,6%	14,7%
2008	2,3%	14,5%	13%	0,5%	14,3%
2009	2,3%	13%	10,9%	0,5%	12,8%
2010	1,7%	11,7%	10,5%	0,5%	11,5%
2011	2,7%	10,9%	10%	0,5%	10,8%
2012	2,4%	10,5%	9,6%	0,5%	10,9%
2013	2,7%	9,3%	8,2%	0,5%	9,2%
2014	2,4%	8,7%	7,1%	0,4%	8,6%
2015	2,7%	7,9%	5,6%	0,4%	7,8%
2016	2,1%	7,6%	5,2%	0,4%	7,5%
2017	2,3%	7%	4,7%	0,3%	6,8%
2018	1,9%	7%	4,9%	0,3%	6,9%
2019	1,7%	5,5%	3,9%	0,2%	5,3%
2020	1,8%	2,6%	1,5%	0,5%	2,6%
2021	2,2%	6,6%	4%	0,7%	6,5%
2022	-	-	-	-	-
2023	1,4%	3,8%	2,1%	0,6%	3,8%
2024	1,3%	3,7%	2,7%	0,5%	3,5%

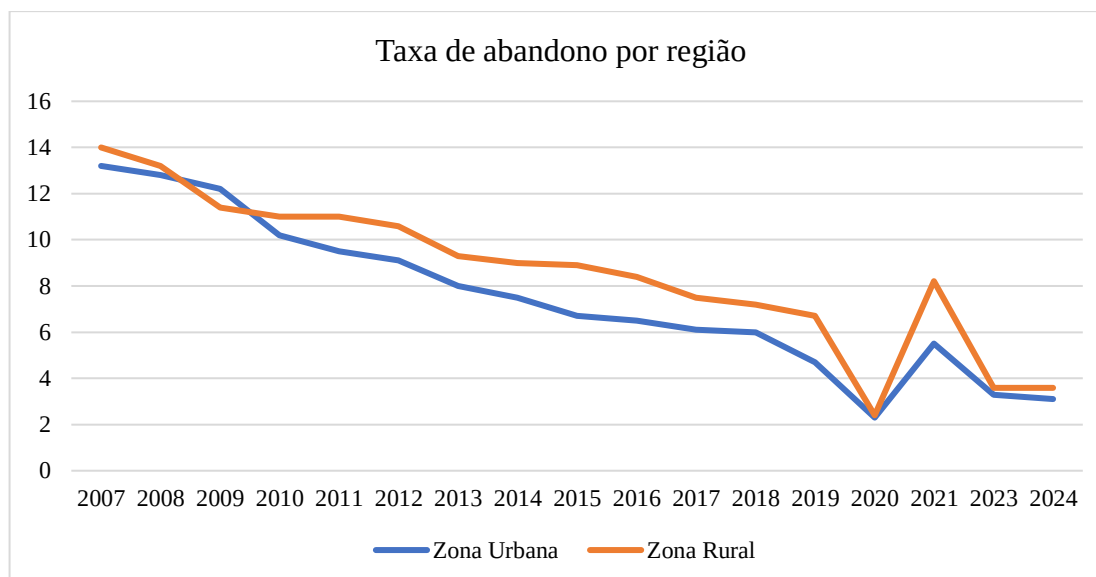
Fonte: A autora (2025). Organizada conforme dados do INEP (2025l, 2025m, 2025n, 2025o, 2025p, 2025q, 2025r, 2025s, 2025t, 2025u, 2025v, 2025w, 2025y, 2025z, 2025aa, 2025ab, 2025ac, 2025ad, 2025ae).

Conforme a tabela acima, observa-se que, em 2021, ocorreu elevação das taxas de abandono. Ficando claro que o acesso ao ensino no período pandêmico evidenciou desigualdades já enraizadas, colocando em jogo a educação de milhares de jovens e adolescentes que se quer tinham acesso total à internet. Segundo Tondin *et al.* (2024, p. 8),

Nesta categoria, tal realidade está explicitada nas críticas acerca do acesso limitado ou inexistente à internet e demais meios tecnológicos, realidade de grande número de famílias, demarcando desigualdades socioeconômicas, raciais e culturais. À exclusão digital somam-se na vida das famílias em situação de vulnerabilidade: precariedade da infraestrutura das residências para estudos, ausência de saneamento básico e falta de alimentação.

Durante o período pandêmico também não houve um olhar cuidadoso para questões de diversidade, seja ela cultural, regional, racial, entre as mais variadas que são atingidas pelas desigualdades sociais e educacionais de forma direcionada. As consequências dessa falta de atenção aparecem claramente nos indicadores de permanência. No Gráfico 10, a seguir, nota-se como a zona rural vivencia o problema do abandono escolar de maneira frequente.

Gráfico 10 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil por região (2007-2024)



Fonte: A autora (2025) Organizado conforme dados do INEP (2025n, 2025o, 2025p, 2025q, 2025r, 2025s, 2025t, 2025u, 2025v, 2025w, 2025y, 2025z, 2025aa, 2025ab, 2025ac, 2025ad, 2025ae).

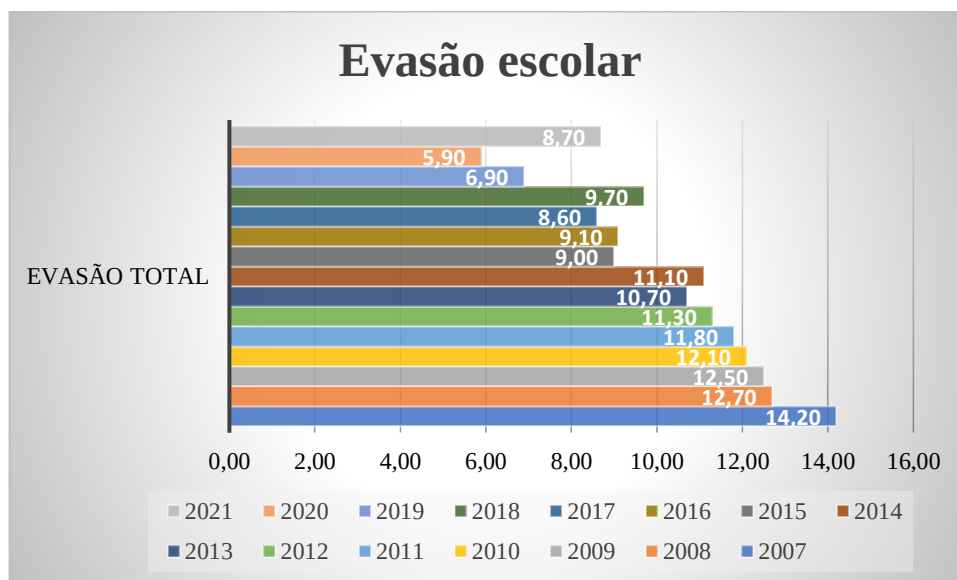
As mudanças emergenciais na educação no período pandêmico deixaram claras marcas das desigualdades e de como estas estão presentes no processo educacional. As desigualdades são múltiplas e ferem grupos de diversas formas:

Os marcadores raciais também implicam a educação. O ensino remoto não considerou a heterogeneidade social, econômica e cultural da população, em especial das(os) indígenas, quilombolas, ribeirinhas(os) e pescadoras(es), agricultoras(es) familiares, acampadas(os) e assentadas(os), sendo que as desigualdades “são atravessadas pela profunda desigualdade racial” (Campanha, 10) no acesso, permanência e conclusão nas diferentes etapas do ensino (Tondin *et al.*, 2024, p. 9).

Tal complexidade de desigualdades, apontadas por Tondin *et al.* (2024), que inclui a racial e a socioeconômica, intensifica o problema da exclusão, tornando necessária retomar a diferenciação dos indicadores de fluxo escolar, já comentadas no decorrer deste trabalho. Isto é, o fato de que o abandono faz parte do processo da evasão escolar uma vez que para se evadir antes ocorre o abandono. No abandono o aluno pode retornar à escola no ano seguinte e prosseguir nos seus estudos, mas tem aqueles jovens alunos que após abandonar não retornam e acabam evadindo, podendo ingressar posteriormente na EJA.

Cabe destacar que os dados disponibilizados pelo INEP, que apresentam a realidade da evasão escolar, são fornecidos a partir de 2007 até o ano de 2021, com a implementação do sistema Educacenso. No Gráfico 11, pode se observar a taxa de evasão para o referido período.

Gráfico 11 – Taxa de evasão escolar do Ensino Médio no Brasil (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

A evasão escolar, assim como o abandono, apresentou redução com o passar do tempo, mostrando que o acesso à escola estava, de fato, chegando a todas as camadas da sociedade. Todavia, os dados evidenciam que a saída dos alunos da escola, sem retorno, ainda é uma realidade que persiste. O processo de universalização é e sempre foi uma prioridade, porém a qualidade não caminhou junto a esse progresso, ficando como uma necessidade sem urgência, permitindo que o fracasso escolar tomasse forma. Para Freitas (2008, p. 19):

No discurso liberal, a melhoria da qualidade deveria ocorrer após o aumento de cobertura (acesso). Na prática, a “geografia da sala de aula” dentro das novas formas de organização escolar passa a colocar os alunos em trilhas de progressão com probabilidades diferenciadas de sucesso/fracasso. Tais trilhas operam em vários níveis: dentro da sala de aula, entre alunos; na escola, entre turmas; e dentro de uma rede, entre suas escolas e, finalmente, entre redes (redes públicas *versus* redes particulares).

O processo de avaliação da educação nacional remete-se a esta qualidade que caminha a passos lentos, ou se formos ainda mais além, identificamos uma educação precarizada. A ideia é propor uma educação para todos, mas esquece-se que, para isso, acesso e qualidade devem se manter juntas, não uma ser ofertada e após se pensar em propor a outra. Isso nos leva a questionar se, de fato, o intuito é ter qualidade na educação ofertada às massas.

Ao contrário, nossa escola não foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades a todos, mas para separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes. Quanto aos outros, basta que sejam “cidadãos” de preferência bem comportados e não atrapalhem o desenvolvimento do país (Freitas, 2008, p. 24).

Apesar dessa persistente crítica à estrutura do ensino, e de taxas ainda preocupantes de reprovação e abandono, seguido da análise dos dados da evasão escolar no Brasil, fica explícito que se teve uma diminuição nas taxas de evasão, mas não a finalização deste problema. A Tabela 10, a seguir, apresenta os dados de evasão discriminados por dependência administrativa:

Tabela 10 – Evasão escolar do Ensino Médio no Brasil por dependência administrativa (2007-2021)

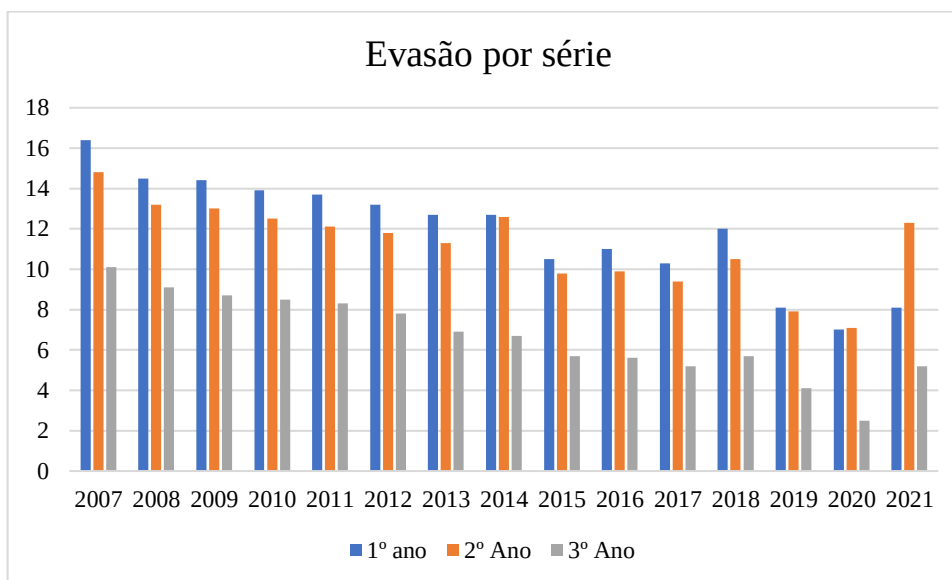
Dependência administrativa					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública
2007	6,8%	15,5%	16,3%	4,4%	15,4%
2008	5,9%	13,9%	14%	4,2%	13,8%
2009	5,9%	13,7%	12,6%	3,9%	13,6%
2010	7,7%	13,3%	12,5%	3,6%	13,2%
2011	5,6%	13%	12,1%	3,5%	12,6%
2012	5,1%	12,6%	11,4%	3,5%	12,5%
2013	5,3%	11,9%	10,2%	3,4%	11,8%
2014	5,7%	12,3%	9,6%	3,7%	12,2%
2015	4,9%	10%	7,5%	3,1%	9,9%
2016	4,4%	10,1%	7,2%	3,1%	10%
2017	3,8%	9,5%	7,5%	2,9%	9,4%
2018	3,6%	10,9%	7%	3,2%	10,6%
2019	3,9%	7,6%	5,9%	3%	7,5%
2020	3,6%	6,5%	3,2%	2,3%	6,4%
2021	5,3%	9,7%	6%	2,7%	9,5%

Fonte: A autora (2025). Organizada conforme dados do INEP (2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

Assim como o abandono, a evasão também ocorre de maneira intensa na rede pública e estadual de ensino, já que a oferta ocorre em maior proporção e atende as camadas populares da sociedade. Vale destacar que a rede privada também possui evasão e abandono, mas com taxas significativamente mais baixas.

Os dados também demonstram que a evasão é maior nos primeiros anos do Ensino Médio, reafirmando que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ainda é um desafio para muitos alunos que não se adaptam à nova realidade escolar, como mostra o Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Taxa de evasão escolar do Ensino Médio no Brasil por série (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

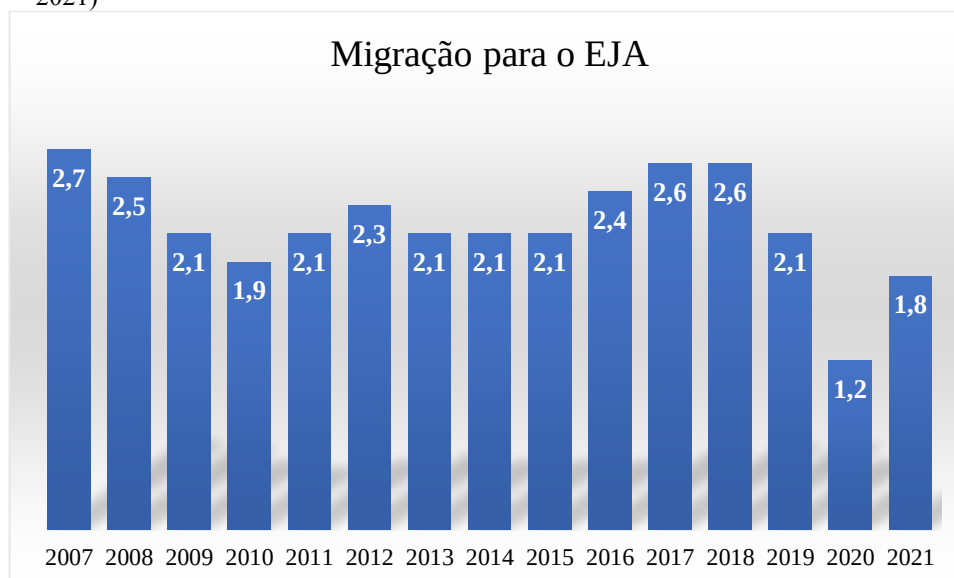
O jovem ingressa com expectativas, anseios, dúvidas e receios que muitas vezes não são atendidas no processo de escolarização, seja pela equipe docente e gestora ou por um currículo que foge a sua realidade, pois “nos padrões tão desiguais de poder, de trabalho, de renda e de conhecimento, o destino de todos os jovens será o mesmo? Nem a diversidade de gênero, raça, etnia e espaço dos adolescentes, jovens e adultos e dos próprios docentes é a mesma de décadas recentes” (Arroyo, 2014, p. 59).

A maioria destes jovens são atendidos pela rede pública estadual de ensino, na qual a incidência da evasão é maior. É para estes estudantes que a organização escolar e seu currículo deveriam ser adaptados. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 61) argumenta que,

Pensar que currículo, que escola, que políticas educacionais para essas Outras juventudes e até adolescentes, jovens-adultos na EJA, exige levar em conta que políticas socioeducativas vêm sendo pensadas para os setores populares, para os trabalhadores, para seu presente precário e seu futuro incerto. Há uma relação estreita entre como o Estado e suas políticas se pensam, na maneira como pensam esses coletivos. As teorias pedagógicas, a docência, os currículos, as escolas se pensam na forma como pensam esses coletivos. Os governos pensam a escola pública e seus professores como pensam e tratam esses coletivos: como marginais, como excluídos.

Por fim, vale observar também sobre os alunos que acabam migrando da etapa do Ensino Médio regular para a modalidade da EJA, como mostra o Gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 – Taxa de migração do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

Segundo demonstra o gráfico, no período analisado (2007-2021), a taxa de migração manteve-se acima dos 2% na maioria dos anos. Sendo que a única queda ocorreu em 2020, 1,2%, período marcado pelo início da pandemia da Covid-19, e voltando a subir em 2021, com 1,8%. Por estes dados, evidenciamos que a migração do Ensino Médio regular para a modalidade da EJA é um fato comum no âmbito da educação brasileira. Com isso, ressaltamos que a EJA veio em resposta para aqueles adultos que não tiveram o poder de escolha em prosseguir com seus estudos por meio de diversos fatores, os quais são resultado das desigualdades sociais que regulam nossa sociedade. A modalidade surge como resposta ao analfabetismo que assola os indivíduos na vida adulta, proporcionando sua formação humana e propondo mais oportunidades trabalhistas.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS DE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

A evasão e o abandono escolar ocorrem em todos os Estados brasileiros, desafiando os gestores educacionais para a criação de políticas de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem. Na realidade paranaense, embora tenha ocorrido melhoria nos índices de abandono, o problema persiste:

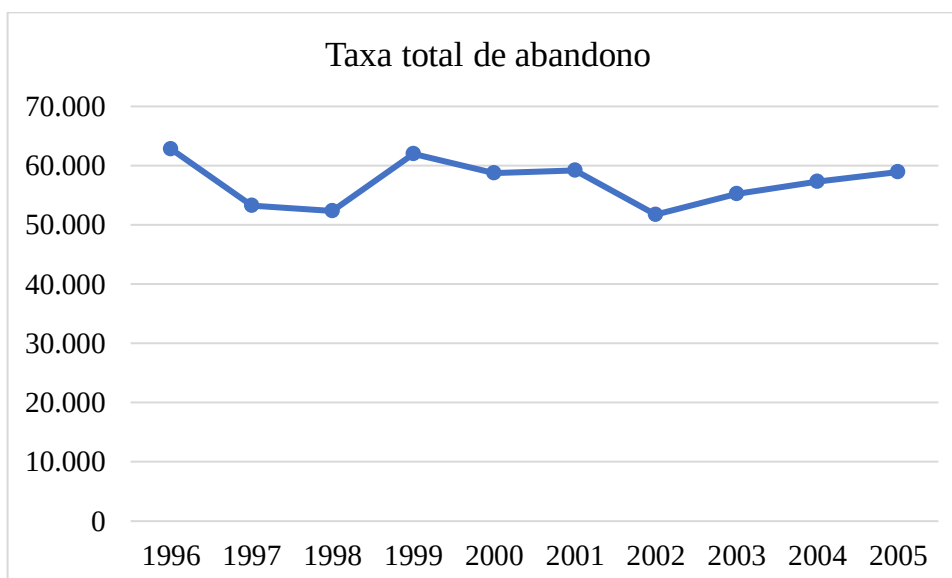
No ensino médio, também houve avanço expressivo: o abandono passou de 6,8% para 1,3% no mesmo período, uma redução de 80,8%. Com isso, o Paraná subiu da 8ª para

a 4ª posição nacional, atrás apenas de Pernambuco (0,7%), Espírito Santo (1,1%) e Goiás (1,2%). O índice estadual também é melhor que as médias da região Sul (3,1%) e do Brasil (3,2%) (Paraná, 2025).

Ainda que os dados mais recentes indiquem que houve progresso do Paraná na redução das taxas de abandono, é imprescindível analisar a trajetória histórica do problema, a fim de contextualizar a evolução desses índices. Nesse sentido, iniciamos a análise dos dados a partir do abandono escolar, cujos índices são apresentados pelo Inep a partir do ano de 1996. No período de 1996 a 2005, os dados são apresentados em formato numérico e, posteriormente, no ano de 2007, começam a ser expostos em porcentagem. Já o ano de 2006 não possui dados disponibilizados na plataforma, pois foi o ano de transição para o sistema Educacenso.

O Gráfico 14, a seguir, apresenta a taxa de abandono total no Estado do Paraná no período de 1996 a 2005:

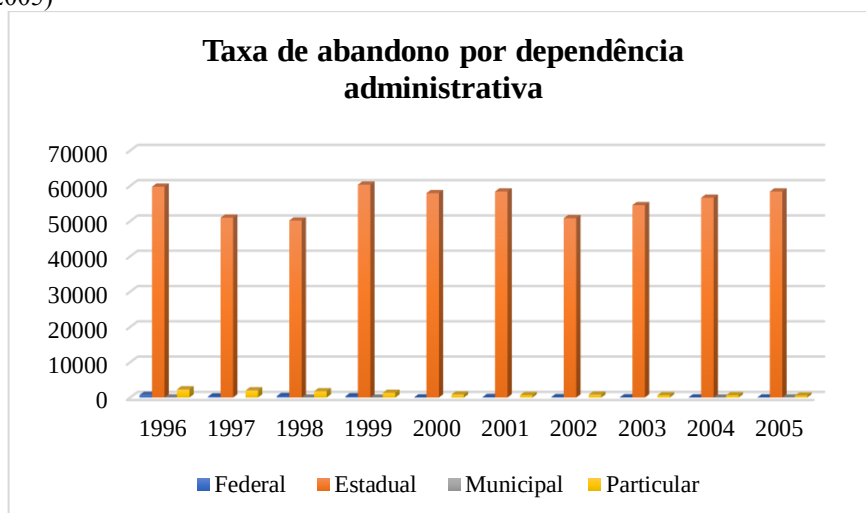
Gráfico 14 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná (1996-2005)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l).

Os dados do gráfico indicam que o Paraná teve um problema persistente de abandono referente ao Ensino Médio no referido período, com taxas anuais que oscilaram entre 51 mil e 63 mil. Ou seja, a taxa de abandono no Estado apresenta uma realidade que se manteve no período de 1996 a 2005, com dados que demonstram poucas baixas ou acréscimos. Embora tenham ocorrido algumas baixas, o problema persistiu. Já a taxa de abandono analisada por federações, de acordo com o Gráfico 15, destaca em qual rede possui o problema com maior incidência:

Gráfico 15 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por dependência administrativa (1996-2005)

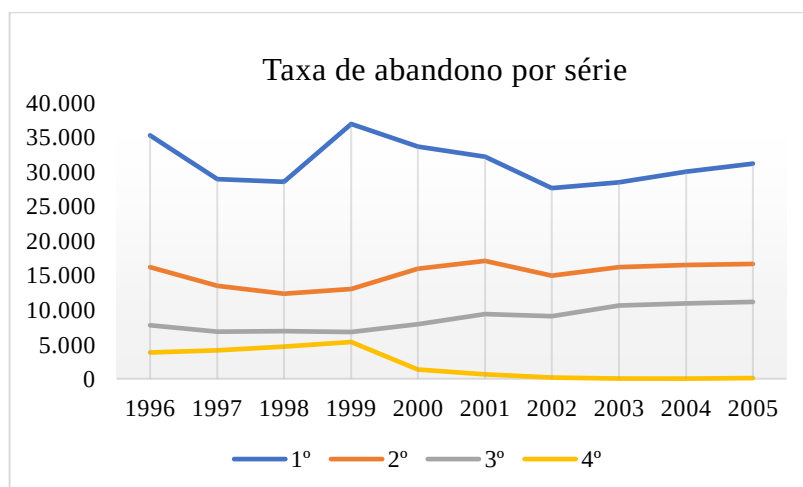


Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l).

De acordo com o gráfico, observa-se que a taxa de abandono, majoritariamente composta pela rede Estadual, foi instável e alta. Isto é, a rede pública de ensino apresenta índices superiores quando se trata do abandono escolar, devido à demanda de atendimento à população. No ano 2000, por exemplo, a rede estadual de ensino no Estado do Paraná possuía um total de 433.151 alunos e a rede privada teve 50.067 de matrícula na etapa (Inep, 2000).

Seguindo a análise, o Gráfico 16, abaixo, apresenta o abandono por série.

Gráfico 16 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por série (1996-2005)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l).

Observa-se que, no período analisado, os processos de abandono ocorreram, em maior parte, no 1º ano do Ensino Médio. É possível que este fenômeno esteja relacionado às dificuldades que ocorrem na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Leitão; Bilimória (2014), citados por Nogueira (2020, p. 20) explicam como esse processo acontece e quais são as dificuldades contidas nessa transição:

[...] as adversidades, enfrentadas na transição entre níveis de ensino, não estaria apenas decorrente de suas mudanças no âmbito educativo, mas em um grau superior decorrente de elementos relativos ao desenvolvimento desses estudantes, inerentes à adolescência, de naturezas distintas, como: hormonais, comunicacionais, identitários, cognitivos, aumento do sentido crítico, maior desejo de autonomia e autodeterminação.

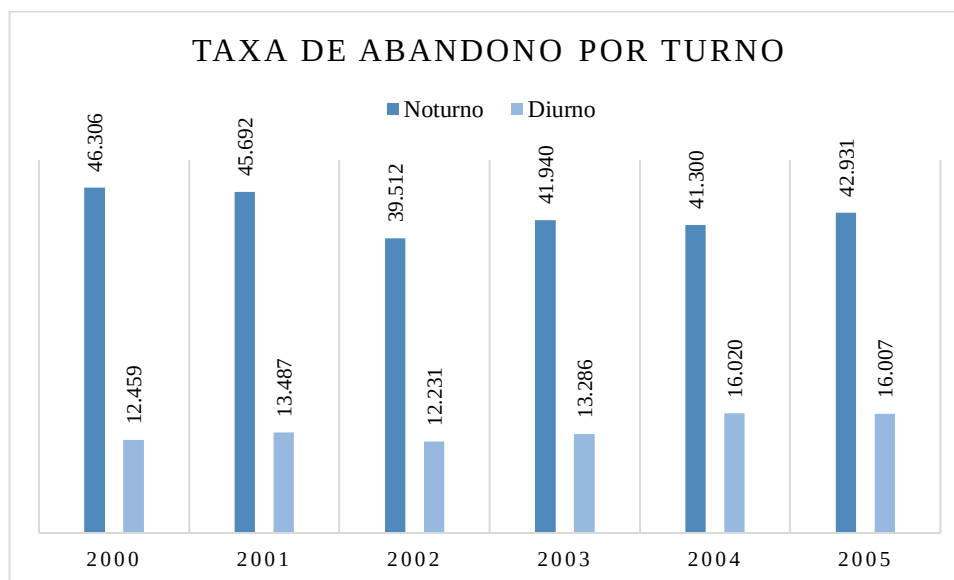
A transição ocorre e o aluno acaba se sentindo inseguro no Ensino Médio, seja pelas disciplinas ofertadas ou em virtude da metodologia de ensino, mudança de ambiente e laços de amizade. Nesse sentido, Nogueira (2020) desenvolveu questionários, a fim de por meio da fala dos docentes e alunos compreender como ocorre esse processo. Ele destaca que os professores observaram que há um grande desinteresse por parte dos alunos, como as falas a seguir apontam:

[...] o desinteresse não se dá apenas pelas Ciências da Natureza (Professor 2);
 [...] os estudantes não possuem interesse nos estudos, não importa a disciplina (Professor 3);
 [...] percebo que há de um modo geral uma diminuição de interesse pela escola (Professor 9);
 [...] acho que o desinteresse na aprendizagem é recorrente em todas as áreas no que tange ao ensino médio principalmente (Professor 11) (Nogueira, 2020, p. 74).

Esse desinteresse pode ter diversas causas, tais como: currículo que não se articula à realidade dos alunos, a expectativa dos alunos sobre qual rumo tomar após a etapa, a relação professor-aluno existente, a realidade financeira do estudante, como tantos outros fatores.

No Gráfico 17, a seguir, demonstram-se as taxas de abandono referente ao turno que o estudante está frequentando.

Gráfico 17 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por turno (2000-2005)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025g, 2025h, 2025i, 2025j, 2025k, 2025l).

Segundo os dados do gráfico, o número de abandonos no turno noturno é, em média, três a quatro vezes maior do que no período diurno. Por exemplo, em 2000, o noturno registrou 46.306 abandonos contra 12.459 no diurno, e esse quadro se repete também nos anos de 2001 a 2005. Confirmando, dessa forma, que o problema do abandono no Ensino Médio no Paraná, entre 2000 e 2005, concentrava-se no turno noturno.

Cabe destacar que o abandono escolar é um processo multifatorial. Ele ocorre a partir de necessidades não atendidas e causalidades não planejadas vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio durante a adolescência e a juventude. Lopes (2017a) desenvolve sua pesquisa com ex-alunos que frequentaram a etapa no período noturno e os questiona acerca dos fatores que os levaram a evadir:

Vários foram os fatores declarados, pelos alunos, como motivadores da evasão, tais justificativas giram em torno de aspectos pessoais, subjetivos, exógenos à escola como gravidez precoce, necessidade de trabalhar, cansaço, falta de interesse, drogas, coleguismo, preguiça, depressão pós-parto, dificuldade de conciliar a maternidade com os estudos, necessidade de trabalhar durante o Ensino Médio dentre outros que comprovam as dificuldades financeiras e sociais vivenciadas pelos alunos (Lopes, 2017a, p. 209).

Parte destes fatores estão vinculados às desigualdades sociais que estão presentes no cotidiano destes alunos, bem como à dificuldade no apoio familiar, à realidade financeira não compatível com as necessidades do educando, e ao fato de o ambiente escolar muitas vezes não estar preparado para receber e amparar o aluno inserido nesta realidade. Na fala dos ex-alunos, Lopes (2017a) consegue identificar o desinteresse deles em concluir os estudos.

Vixi! Eu não lembro! Eu parei no primeiro do Ensino Médio (...) uns quatro anos. (AE1)

Eu parei de estudar né! Eu parei no terceiro ano do Ensino Médio... Uma vez só! (AE2)

2º se eu não me engano do Ensino Médio... Isso, vixi, faço um, eu volto paro, eu volto paro, e o ano passado eu tava estudando, não neste ano, comecei e parei em 2013. (AE3)

Duas vezes... Teve uma vez, a vez que eu repeti e a vez que eu comecei... 1 mês... No comecinho do ano aí já parei e larguei de mão não quis mais... Aí eu fiz o 1º ano normal, aí eu fui reprovado, aí no começo do outro ano, comecei com um mês, um mês pouco eu abandonei e não fui mais. Depois de 1º ano e tanto que eu fui voltar. (AE4)

Eu formei, eu sou formada e hoje faço enfermagem. É! 3º ano do Ensino Médio, pois é! Não lembro! Não sei por que na verdade eu começava e parava, eu acho que eu fiz isso umas duas ou três vezes. Meu motivo foi: eu não tinha paciência pra concluir o ano mesmo! (AE5)

Foi várias vezes, 8ª série e 1º ano, 2011. Voltei a estudar em 2013, no EJA. (AE6)

Eu fiz 1º ano. (...) Terminei o 1º ano em 2013. (...) Aí voltei em 2013. (...) Eu concluí o 1º ano e parei. (AE7)

3 reprovações. (risos) (AE8) (Lopes, 2017a, p. 210).

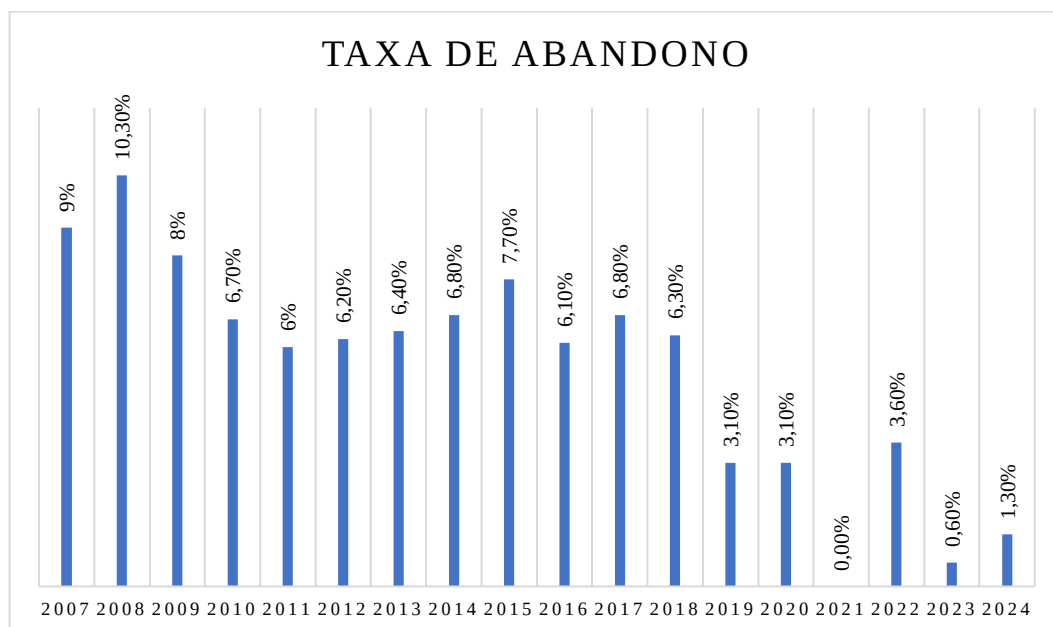
Por meio da fala desses ex-alunos, nota-se a falta de interesse e motivação para concluir os estudos, uma vez que alguns deles não se lembram qual foi a motivação que os levou a abandonar e, posteriormente, a evadir. Lopes (2017a) pontua também que, mediante as entrevistas, observou pouco envolvimento da escola nesses processos, não identificando na fala desses ex-alunos alguma medida que os auxiliassem a não desistir.

Por fim, Lopes (2017a, p. 211) pontua:

Portanto, considera-se que a escola, para atender a essa etapa, precisa ser reinventada, readaptada, do mesmo modo que as práticas pedagógicas, de forma a acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas, pois o que acontece dentro dos muros da escola são rituais de um determinado contexto sociocultural em permanente movimento.

Prosseguindo na análise estatística, o Gráfico 18, a seguir, apresenta a taxa de abandono do Estado do Paraná no período de 2007 a 2024, observando que no ano de 2021 não se teve acesso aos dados. Cabe também observar que a partir do ano de 2007 houve a implementação do Educacenso, e os dados relacionados ao abandono passaram a ser apresentados não mais em forma numérica, mas sim por meio de porcentagem.

Gráfico 18 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná (2007-2024)



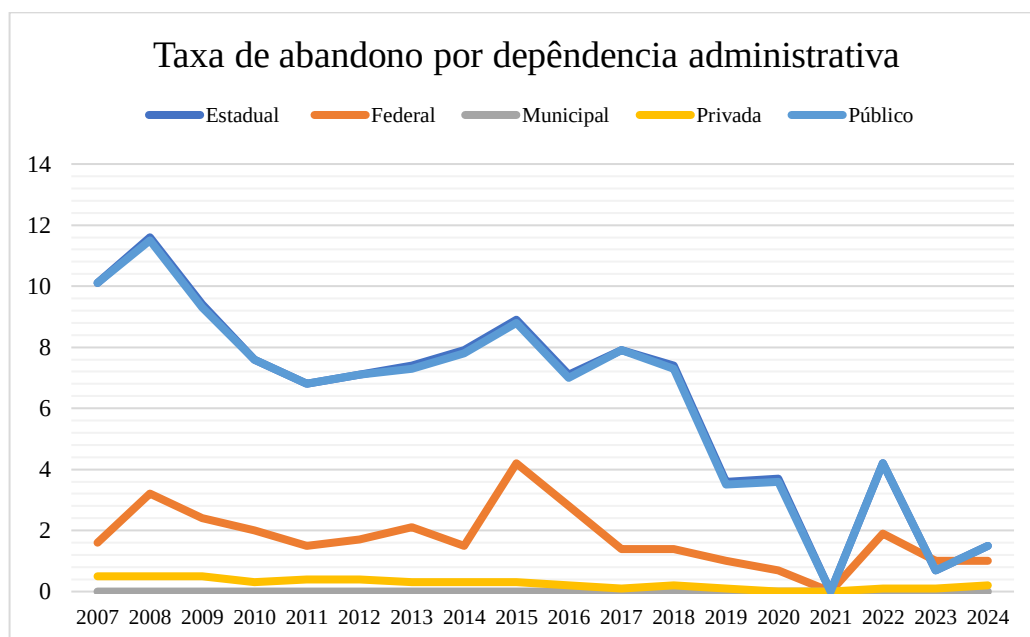
Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025n, 2025o, 2025p, 2025q, 2025r, 2025s, 2025t, 2025u, 2025v, 2025w, 2025y, 2025z, 2025aa, 2025ab, 2025ac, 2025ad, 2025ae).

De acordo com o gráfico, a taxa de abandono no período de 2007 a 2024 teve grandes oscilações. Em 2008, teve-se a maior alta, com 10,3%. Em 2009 começou a reduzir, atingindo 8%, e nos anos seguintes, a taxa diminuiu um pouco mais, com oscilações, de 6.70% em 2010 a 6,30% em 2018, com uma elevação no ano de 2017. Já a partir de 2019, houve uma queda de 3,10% chegando a 1,30% em 2024.

Referente aos decréscimos das taxas de abandono no Estado do Paraná, especialmente a partir do ano de 2016, coincidem com um período de movimentações nas políticas educacionais no cenário nacional. A partir de 2014, houve a implementação do Plano Nacional da Educação (PNE), o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que contemplou várias escolas (Brasil, 2014). Todavia, nesse mesmo período, o cenário econômico no Brasil não foi um dos melhores, com baixa em taxas de empregabilidade. Este pode ter sido um fator influenciador na taxa de abandono do Ensino Médio, posto que a necessidade de trabalhar, seja para sustento próprio ou para auxiliar financeiramente a família, é um dos motivos que mais acarretam em processos de abandono, como indicado no mapeamento da literatura realizado neste estudo.

A articulação desses fatores, que envolve tanto intervenções políticas quanto pressões socioeconômicas, reflete-se nas diferentes realidades administrativas. Dessa forma, o Gráfico 19, a seguir, apresenta a taxa de abandono no período de 2007 a 2024 por dependência administrativa.

Gráfico 19 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por dependência administrativa (2007-2024)

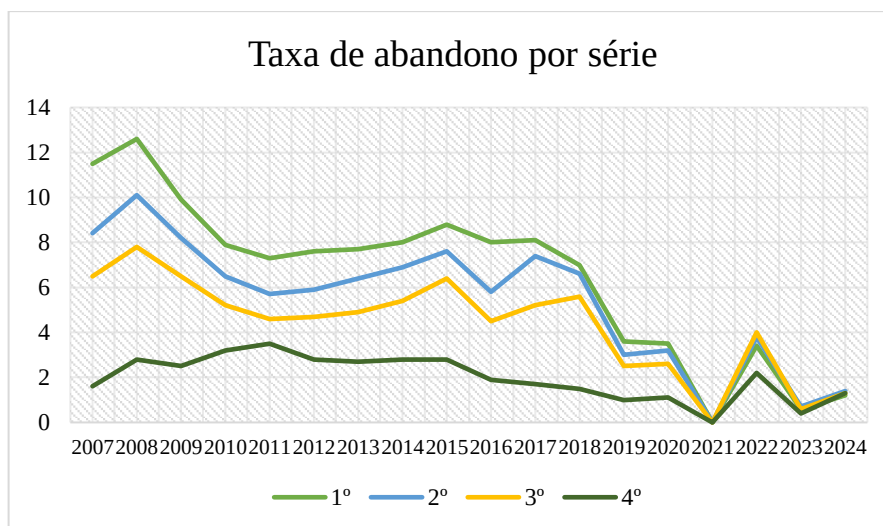


Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025n, 2025o, 2025p, 2025q, 2025r, 2025s, 2025t, 2025u, 2025v, 2025w, 2025y, 2025z, 2025aa, 2025ab, 2025ac, 2025ad, 2025ae).

Conforme o exposto, a realidade paranaense de abandono escolar no Ensino Médio se equipara à realidade nacional quando se trata do setor federativo com as taxas mais elevadas. A rede pública estadual sempre mantém as taxas mais elevadas de abandono seguido das escolas federais. Embora a rede privada tenha as menores taxas de abandono, fica constatada sua existência.

E, por fim, dentro do recorte temporal de 2007 a 2024, referente aos dados de abandono escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná, o Gráfico 20, abaixo, apresenta as taxas de abandono por série.

Gráfico 20 – Taxa de abandono do Ensino Médio no Estado do Paraná por série (2007-2024)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025n, 2025o, 2025p, 2025q, 2025r, 2025s, 2025t, 2025u, 2025v, 2025w, 2025y, 2025z, 2025aa, 2025ab, 2025ac, 2025ad, 2025ae).

Conforme os dados do gráfico, evidencia-se uma maior incidência de abandono que se concentra no início da etapa de ensino ao longo de quase todo o período. Cabe destacar que a queda geral nos índices, em 2021, pode estar relacionada às mudanças ocorridas devido ao período de aulas remotas, devido à Covid-19.

Referente ao 1º ano do Ensino Médio concentrar a maior incidência de abandono, Moreira e Menoncin (2017), ao realizarem um estudo sobre os desafios enfrentados por esses alunos em escolas no Estado do Paraná, evidenciaram quais fatores levam aos processos de abandono.

Nas entrevistas com os sujeitos envolvidos, destacaram-se algumas causas do abandono escolar no 1º ano do ensino médio: I) a dificuldade de conciliar trabalho e escola; II) defasagem idade-série; III) falta de pré-requisito, IV) dificuldade em compreender algumas matérias por fazerem parte de um currículo denso, conteudista, que não coaduna aos interesses da juventude atual, a fim de garantir a permanência do aluno do ensino médio na escola (Moreira; Menoncin, 2017, p. 11).

Assim como Moreira e Menoncin (2017), identificamos, por meio dos dados retratados no Gráfico 20, que as taxas de abandono se elevam no 1º ano do Ensino Médio. Segundo a concepção das autoras, elas perceberam, por meio das respostas uma determinada imaturidade com a qual estes jovens alunos acessam a etapa, o que torna a trajetória um desafio, já que nesta fase deve-se tomar decisões importantes e muitas vezes complexas, por exemplo, que caminho a seguir após os estudos. Dentre os fatores identificados referentes à imaturidade dos alunos apontados pelas autoras estão: “[...] a desmotivação, ausência de interesse, de dedicação, bem

como a falta de hábitos de estudo, principalmente por falta de maturidade [...]” (Moreira; Menoncin, 2017, p. 12).

Seguindo a análise, a partir deste momento, apresentamos os dados da evasão escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná. O período que se estabeleceu para a análise deve-se à disponibilização dos dados na plataforma do Inep, que se inicia em 2007, com as taxas de transição, e finaliza em 2021. Inicialmente, o Gráfico 21, abaixo, apresenta a taxa total de evasão escolar.

Gráfico 21 – Taxa de evasão do Ensino Médio no Estado do Paraná (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

A evasão escolar, como já foi diferenciada neste estudo, é o processo pelo qual o aluno realiza o abandono e não retorna mais, podendo retornar em outra modalidade de ensino como a EJA. A partir de 2007, pode-se observar, por meio do gráfico, que os números relativos à evasão escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná começaram a reduzir e tiveram alta nos anos de 2018 e 2020 (12% e 12,4%, respectivamente)

A taxa de 2018 acompanha a média nacional. No ano de 2020, ocorreu um decréscimo na média nacional, mas o Paraná não acompanhou. O ano de 2020 ficou marcado por diversas alterações no cenário educacional devido à pandemia da Covid-19, que obrigou as escolas e o sistema educacional a se adaptarem sem preparação à realidade do isolamento social.

No Estado do Paraná, a mensagem que se transmitia, por meio do portal do Governo Estadual, era que o cenário do ensino remoto era eficaz e que os alunos consideravam ser mais fácil acessar as aulas e conteúdos nesse formato (Paraná, 2020).

Mas outros portais contestavam essa realidade. A APP-Sindicato, entidade que representa os professores da rede estadual de ensino do Paraná, fez grandes movimentações contrárias ao modelo de ensino emergencial proposto, já que as decisões tomadas foram feitas de forma centralizada, sem consultar professores e especialistas da área. Taís Mendes, secretária de assuntos educacionais da APP-Sindicato, afirmou que “as famílias em sua grande maioria não têm condições e estrutura para acompanhar os filhos” (Caldas, 2020, online).

A organização chegou a realizar denúncias no Ministério Público sobre este formato de ensino decretado de forma aligeirada e pouco discutida, o presidente da APP-Sindicato, em entrevista ao portal Bem Paraná, afirma:

[...] A educação precisa ser universal entre os estudantes. Essa proposta de usar a internet não alcança uma parcela importante de alunos e de professores que não contam com acesso à internet. Tem escolas no campo em que 80% dos alunos não têm acesso à internet. E pela televisão, quem tem mais de um filho não tem como acompanhar tudo. O próprio governo indica que esses alunos sem acesso à internet precisarão ir a cada 15 dias na escola para receber material impresso e só depois apresentar os trabalhos e isso já é uma desigualdade”, diz o presidente da APP (Ritz, 2020).

Outras entidades como APUFSC, que é o Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina, também pontuou que:

Diante da pandemia, o Governo do Paraná implantou ensino remoto para mais de um milhão de alunos da rede pública. Por um lado, a Secretaria de Educação afirma que o programa é um sucesso por atingir 99% dos estudantes; por outro, os professores questionam a qualidade da aprendizagem (APUFSC, 2020).

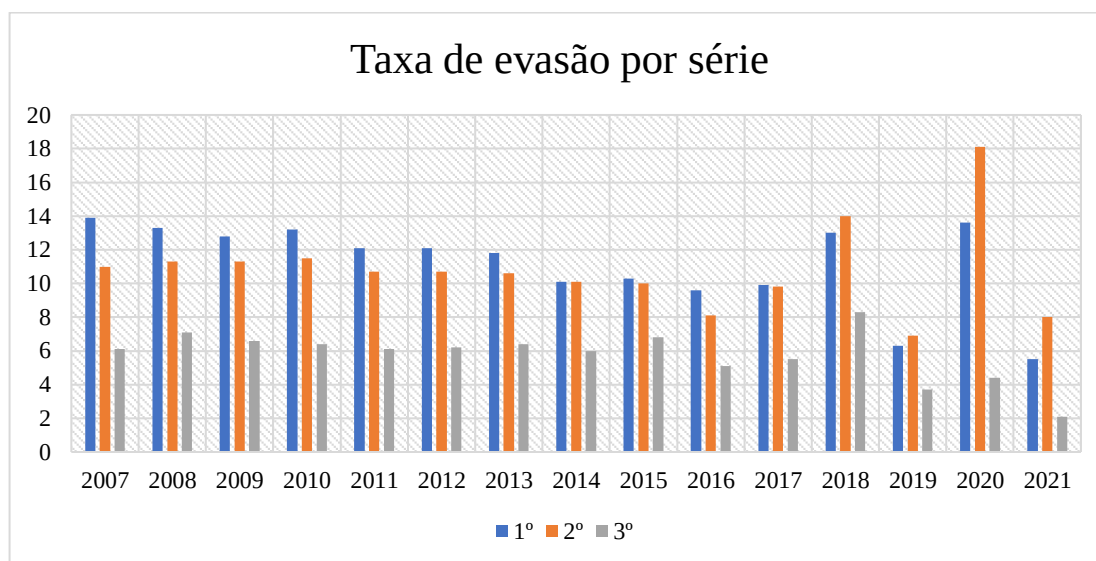
Mediante os dados da evasão escolar neste período, nota-se que houve dificuldade por parte dos alunos em prosseguir com seus estudos, além de constatar que necessidades não foram atendidas. Os próprios docentes relataram que vários alunos foram prejudicados neste período, devido à realidade desigual de acesso a tecnologias e à falha na compreensão de conteúdos.

Professores de diferentes regiões do estado dizem que centenas de estudantes estão sendo prejudicados e não estão acompanhando as aulas. De acordo com o sindicato que representa os professores do Paraná, há relatos de que muitos jovens não têm acesso à internet e nem aos canais digitais. Também há informações de que muitos estudantes não conseguem realizar as atividades impressas porque não sabem o conteúdo (APUFSC, 2020).

Como visto, os relatos dos professores e do sindicato sobre a defasagem de conteúdo e a desigualdade de acesso à internet são fatores relevantes que justificam as oscilações nos indicadores de fluxo escolar no período pandêmico. Nesse sentido, o Gráfico 22. Abaixo,

apresenta a taxa de evasão do Ensino médio, no período de 2007 a 2021, permitindo verificar o impacto desses índices por série.

Gráfico 22 – Taxa de evasão do Ensino Médio no Estado do Paraná por série (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

Os dados de abandono e evasão escolar no período pré-pandemia da Covid-19 mostram que esses processos ocorriam em grande parte no 1º ano, devido à dificuldade de adaptação à nova etapa e suas demandas. Já no período pandêmico, as taxas se elevam no 2º ano do Ensino Médio. Embora não se tenha dados que pontuem essa modificação no cenário, os dados nos fazem refletir que os alunos do 2º e 3º ano sentiram um impacto maior por já estarem adaptados a etapa e principalmente a relação professor-aluno que não ocorreu neste período.

Seguindo a análise, o Gráfico 23, a seguir, apresenta as taxas de evasão por dependência administrativa.

Gráfico 23 – Taxa de evasão do Ensino Médio no Estado do Paraná por dependência administrativa (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

Observando os dados, nota-se um aumento significativo da evasão escolar na rede privada no ano de 2018 e 2019. No ano de 2019, as taxas da rede privada e pública se aproximam, fato incomum na trajetória histórica do Censo Escolar. As motivações para os processos de evasão escolar na rede privada, em parte, devem-se à realidade financeira das famílias, mas existem outros fatores que acarretam esses processos, tais como:

- Situação socioeconômica da família e até mesmo o aluno que precisa trabalhar para manter seus estudos;
- Desmotivação por um currículo desconexo com os interesses do educando ou da família;
- Estrutura escolar e apoio pedagógico insuficiente;
- Turno ofertado pela escola que não se adequa a rotina do estudante;
- A busca por uma escola com projetos extracurriculares mais atrativos;
- A desistência de continuar na rede privada e seguir os estudos na rede pública.

Embora alguns fatores coincidam com os motivos dos alunos da rede pública que evadem, outros fatores relativos à evasão na rede privada não advêm de necessidades e falta de assistência. Estes alunos que evadem da rede privada direcionam-se a escolas melhores ou se encaminham para finalizar seus estudos na rede pública de ensino. Já os alunos que evadem da rede pública têm a possibilidade de finalizar seus estudos na EJA, caso decidam completar sua trajetória acadêmica.

A realidade destes jovens alunos que evadem e se encaminham posteriormente para a EJA percorre um caminho sem alternativas. Gomes (2023) esclarece, citando a autora Di Pierro (2017), sobre quem é o público-alvo desta modalidade:

Di Pierro (2017) esclarece que são pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. Engloba também, segundo a autora, aquela parcela da juventude que teve acesso à escola na infância e adolescência, porém não logrou sucesso na aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos (Gomes, 2023, [n. p.]).

Essa realidade histórica da violação dos direitos à educação e dos processos escolares interrompidos, que culmina na busca pela EJA, não pode ser dissociada de uma análise crítica acerca da própria estrutura escolar e seu impacto social. Brandão, Baeta e Rocha (1986, p. 12) também pontuavam que “não há como negar a sua importância no sentido da elucidação do papel desempenhado pela escola na reprodução das desigualdades sociais”. Tal ponto de vista coaduna com as concepções do capital cultural, segundo Bourdieu (2015, p. 59):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Essa realidade desigual que se estabelece tanto no cenário educacional nacional como no Estado do Paraná é evidenciada pela migração dos alunos do Ensino Médio para a modalidade de ensino da EJA, conforme elucida a Tabela 11, abaixo.

Tabela 11 – Taxa de migração de alunos do Ensino Médio para a EJA no Estado do Paraná (2007-2021)

Ano	Migração para EJA
2007	1,5
2008	1,1
2009	1,2
2010	1
2011	1,1
2012	1,1
2013	1
2014	0,9

Tabela 11 – Taxa de migração de alunos do Ensino Médio para a EJA no Estado do Paraná (2007-2021)

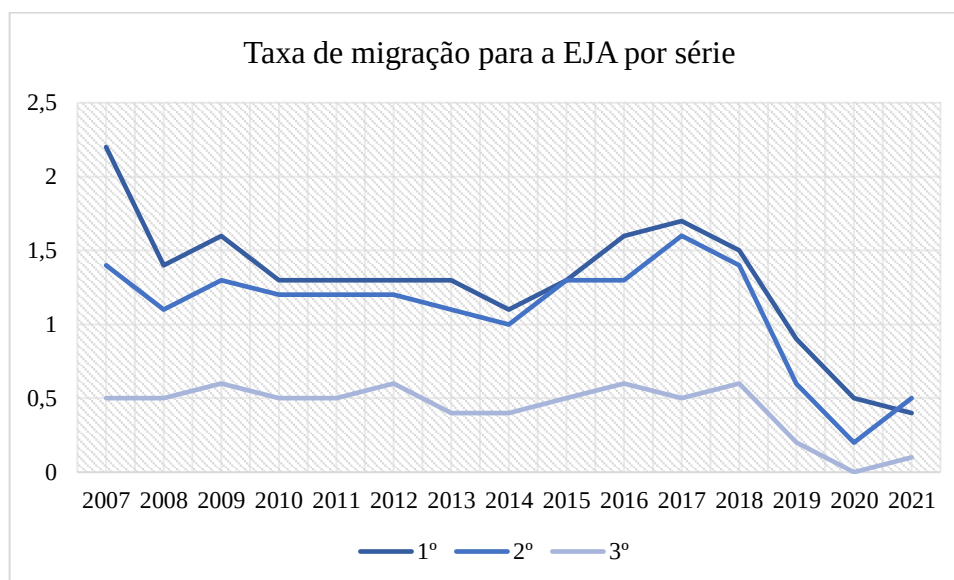
2015	1,2
2016	1,3
2017	1,3
2018	1,2
2019	0,5
2020	0,4
2021	0,3

Fonte: A autora (2025). Organizada conforme dados do INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

Analisando-se o período de 2007-2021, observa-se um decréscimo a partir de 2019, demandando investigações a respeito dos motivos. Os quais podem estar relacionados à forma como a migração é contabilizada pelo INEP, às políticas educacionais ou ainda, e mais possivelmente, ao impacto da pandemia da Covid-19.

O referido decréscimo também é observado no Gráfico 24, a seguir, quando se analisa a taxa de migração dos alunos do Ensino Médio para o EJA por série.

Gráfico 24 – Taxa de migração dos alunos do Ensino Médio para a EJA no Estado do Paraná por série (2007-2021)



Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados do INEP (Brasil, 2025af, 2025ag, 2025ah, 2025ai, 2025aj, 2025ak, 2025al, 2025am, 2025an, 2025ao, 2025ap, 2025aq, 2025ar, 2025as, 2025at).

Na análise, observa-se ainda que o 1º ano é o que apresenta o maior índice de migração para a EJA. O 2º ano também apresenta um nível elevado de migração, com taxas inferiores quando comparado ao 1º ano. Já o 3º ano demonstra o menor risco de migração. Isto é, os alunos que chegam até o último ano dificilmente migram para a EJA.

Diante dos dados apontados acerca da realidade educacional, evidencia-se que o acesso e a permanência nas escolas não é para todos. Conforme Bourdieu (2015, p. 64):

Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se lime a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõe, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que lhe pressupõem e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. A única prova de que ele possa realmente se ressentir não é, como se vê, a do número, mas a da qualidade dos educandos. O ensino de massa, do qual se fala tanto hoje em dia, opõem-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer.

Esta realidade, de desigualdade e migração para a EJA, gera inquietação, uma vez que se busca propor um ambiente onde os jovens alunos atendidos pela etapa do Ensino Médio consigam permanecer e concluir seus estudos. Acreditamos que é por meio de estudos, debates e ações concretas que a escola pode vir a configurar-se como um espaço de permanência, alterando, assim, os índices de abandono, evasão e migração. Essa busca pela permanência também se refere a confrontar a própria função social da escola. Acerca disso, Bourdieu (2015, p. 65) alerta que “[...] a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima.” Portanto, essa visão da escola como um aparelho reprodutor de desigualdades deve ser superada para um modelo que rompa com essa realidade, em que se proponha um espaço de superação para todos.

3.4 PROGRAMAS DE PREVENÇÃO À EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR

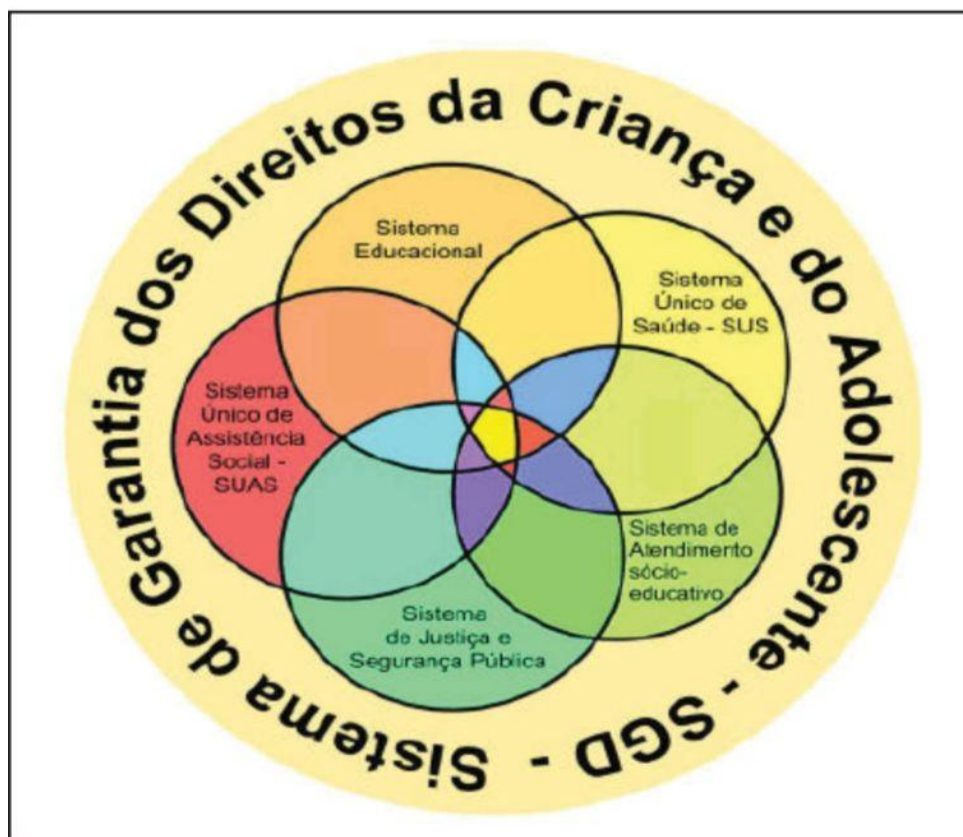
No decorrer desta pesquisa, analisamos pelo viés das produções acadêmicas, as reformas educacionais, os dados estatísticos do abandono e da evasão no Ensino Médio, em nível nacional e estadual. Nesta seção, apresentamos algumas políticas de prevenção e enfrentamento do problema da evasão.

Klen (2018) destaca a necessidade da união de organizações governamentais e não governamentais para que a garantia dos direitos que são direcionados às crianças, adolescentes e jovens sejam, de fato, garantidos. Essa união ocorre: “[...] através do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD), regulamentado pela Resolução nº. 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)” (Klen, 2018, p. 43).

Conforme o documento apresenta, a união desses organismos, sejam eles de núcleo governamental ou não, possuem grande importância na garantia dos direitos de adolescentes e

jovens que hoje vivenciam os problemas do abandono e evasão escolar. O documento Caderno CONANDA apresenta uma interpretação de um modelo operacional do ECA que representa estes núcleos de proteção de direitos, como veremos a seguir, a partir da Figura 8:

Figura 8 – Diagrama do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente



Fonte: Klen (2018) *apud* Caderno CONANDA, Resolução nº 113/2006.

O diagrama apresenta os agentes que juntos promovem políticas e ações de proteção, a fim de assegurar direitos à infância e juventude. Klen (2018) pontua a intersetorialidade que se respalda nesses agentes garantidores e expande sua pesquisa a nível nacional para compreender quais são as ações, programas e movimentos realizados para prevenir a evasão e o abandono escolar no Brasil. Os resultados de sua investigação estão listados no Quadro 16, a seguir, que detalha as iniciativas identificadas.

Quadro 16 – Mapeamento nacional de programas de combate à evasão escolar

(continua)

Abrangência	Estado/ Município Ano	Nome do Programa	Documento Normativo
REGIÃO SUL	Rio Grande do Sul - 1997 - 2011 - 2012	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI FICAI <i>online</i> – 2012	Termo de Ajustamento 1997 Termo de Cooperação 35/2011 Convênio 23/2012 com a PROCEMPA
	Paraná -2005 – 2012	Ficha de Comunicação do Aluno Ausente – FICA Programa de Combate ao Abandono Escolar	Termo de Convênio de Cooperação Técnica Termo de Convênio e Cooperação Técnica
	Cascavel/ PR – 2011	Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar	Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar
	União da Vitória/ PR 2011	Ficha de Comunicação do Aluno Ausente – FICA	Termo de Cooperação Técnica: Manifesto em prol da Educação
	Santa Catarina - 2001 2013 – 2016	Programa APOIA	Programa Estadual/2001 Termo de Cooperação Técnica 24/2013 Termo de Adesão 262/16
REGIÃO SUDESTE	Rio de Janeiro - 2001 - 2004 - 2008	Programa Estadual de Controle da Evasão Escolar Criação de Grupos de Visitadores Projeto Combate a Infrequência e Evasão Escolar	Decreto nº. 30151 de 13 de dezembro de 2001 Termo de Compromisso Barreto e Souza (2008)
	Araruama/ RJ- 2014	Combate à evasão escolar por meio da FICAI	Portaria de Instauração nº 01/2014 Inquérito Civil Público
	São Paulo - 2015	Projeto "Quem Falta Faz Falta", no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo	Resolução 42 de 18 de agosto de 2015
	Minas Gerais – 2015	Projeto "Virada Educação Minas Gerais"	Documento não identificado (1)
REGIÃO NORDESTE	Serra/ES - 1999 - 2009 – 2010	Programa Pró Escola	Termo de Cooperação/1999 Convênio 105/2009 Portaria 002/2010
	Bahia – 2004	Programa Presente Garantindo o Futuro	Acordo de Cooperação e Portaria n.º 12.241/2004
	Alagoas - 2001 e 2008	Projeto FICAI	Documento não identificado (1)
	Sergipe - 1999 - 2004 - 2005 - 2007	Programa de Atendimento Integral às Escolas (PAIE) Programa FICAI	Documento não identificado (1) Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta/ 2004, 2005, 2007
	Piauí – 2015	Projeto FICAI	Termo de Cooperação

Quadro 16 – Mapeamento nacional de programas de combate à evasão escolar

(continuação)

Abrangência	Estado/ Município Ano	Nome do Programa	Documento Normativo
REGIÃO NORDESTE	Condado/ PE – 2013	Ficha de Acompanhamento de Aluno Infrequente (FICAI)	Termo de Ajustamento de Conduta
	Nova Cruz/ RN - 2010	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI)	Documento não identificado (1)
	Paraíba - 2011	Programa de Combate à Evasão Escolar - Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI	Decreto nº 32.303, de 29 de julho de 2011
	Mauriti/ CE – 2008	Presente Na Escola – Ação de Combate à Evasão e a Infrequência Escolar (FICAI)	Minuta do Termo de Cooperação Interinstitucional
	Maranhão – 2006	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente na Rede Estadual de Ensino	Decreto nº 22.187 de 14 de junho de 2006
REGIÃO CENTRO-OESTE	Mato Grosso – 2011	Projeto FICAI Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, Indisciplinado, Infrator	Termo de Compromisso Institucional
	Mato Grosso do Sul – 2013	Campanha Todo Jovem na Escola	Documento não identificado (1)
	Goiás – 2008	Programa de Apoio e Monitoramento ao Aluno Infrequente (AMAI)	Documento não identificado (1)
	Distrito Federal - 2013	Projeto "UAMASS* dentro das escolas" * Unidade de Atendimento de Meio Aberto - São Sebastião/ DF	Documento não identificado (1)
REGIÃO NORTE	Rio Branco/ AC- 2015	Núcleo de Monitoramento à Infrequência Escolar	Documento não identificado (1)
	Manaus/AM - 2011-2012	Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico – CEMASP	Lei nº 1.556 de 13/01/2011 e Decreto nº 20130 de 7/12/2012
	Pará – 2014	Programa de aceleração de aprendizagem – Projeto Mundiar	Documento não identificado (1)
	Rondônia – 2005	Projeto “Nenhum a Menos”,	Cartilha do Projeto
	Roraima – 2005	Programa de Combate à Evasão Escolar, com o tema, “Escola: por que não ficar aqui?”.	Termo de Compromisso

Quadro 16 – Mapeamento nacional de programas de combate à evasão escolar

(conclusão)

Abrangência	Estado/ Município Ano	Nome do Programa	Documento Normativo
	Palmas/ TO – 2010	Projeto Evasão Escolar: Nota Zero	Cartilha do Projeto
BRASIL	Nível Federal - 2002	Acompanhamento da Frequência Escolar - PRESENTE	Termo de Cooperação
	Nível Federal – 2016	Programa de Acolhimento, Permanência e Êxito – PAPE	Portaria Interministerial nº 4, de 6 de maio de 2016

Fonte: Klen (2018) *apud* Sites do Ministério Público dos Estados, Secretarias Estaduais de Educação e Google Web.

No quadro, o fato de os documentos não estarem identificados deve-se às informações que foram retiradas de notícias da internet. Klen (2018) apresenta no quadro programas e iniciativas de prevenção à evasão e ao abandono escolar até o período de sua publicação no ano de 2018. Embora o quadro apresente inúmeras iniciativas estaduais, no Estado do Paraná, que é o foco desta pesquisa, encontra-se apenas um programa que se intitula como a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente – FICA.

Embora existam notícias e documentos que expliquem acerca do Programa FICA, como o Caderno III - Curso Avançado para Conselheiro Tutelar, não há indícios ou propostas formativas ativas de que o programa está em funcionamento no Estado do Paraná (Paraná, 2022).

Com a finalidade de compreender quais medidas estão em vigor a nível nacional e que combatem diretamente a evasão e o abandono escolar que ocorre no Ensino Médio, buscou-se, por meio de fontes oficiais e programas ativos de prevenção a nível nacional que também possuem impacto na realidade estadual.

Uma iniciativa a nível nacional que também atende a demanda estadual é o programa Pé-de-Meia, deliberado mediante o Decreto nº 11.901 de 26 de janeiro de 2024, que: “Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia” (Brasil, 2024a).

Essa medida, embora recente, vem atendendo uma demanda a nível de assistência que é emergente na realidade juvenil. Como retratado neste estudo, tanto por meio do mapeamento da literatura como pelos dados analisados, a principal causa que leva jovens alunos a evadirem e abandonarem suas trajetórias acadêmicas é a necessidade de trabalhar.

A medida é atual e ainda há poucos estudos que abordem seu reflexo e impacto. Mas o cenário é positivo, uma vez que o Programa Pé-de-Meia é uma iniciativa para combater as desigualdades educacionais que persistem nas escolas brasileiras, tendo como objetivos, conforme o Art. 2º da Lei nº 14.818 (Brasil, 2024a):

- I - democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;
- II - mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III - reduzir as taxas de retenção, abandono e evasão escolar;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V - promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; e
- VI - estimular a mobilidade social.

O Programa Pé-de-Meia proporciona o auxílio financeiro aos estudantes com matrícula regular e cede preferência aos alunos registrados no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e alunos que recebem de forma regular o Bolsa Família. Os incentivos financeiro-educacionais do Programa Pé-de-Meia, segundo o Art. 4º da Lei nº 14.818, consistem em:

- I - Incentivo Matrícula, no valor anual de R\$ 200,00 (duzentos reais);
- II - Incentivo Frequência, no valor total anual de R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais);
- III - Incentivo Conclusão, no valor total anual de R\$ 1.000,00 (mil reais); e
- IV - Incentivo Enem, no valor total de R\$ 200,00 (duzentos reais) (Brasil, 2024a).

O programa prevê que os valores sejam acumulados e coletados na conclusão do Ensino Médio e pode ocorrer a perda do benefício se o aluno abandonar de forma consecutiva ou evadir-se. Essa poupança feita para os alunos atende também os que frequentam a EJA, com idades entre 14 e 24 anos, e o objetivo é o incentivo para a conclusão dos estudos.

Já na realidade do Estado do Paraná, tem-se algumas iniciativas locais que auxiliam na prevenção do processo de evasão e abandono escolar, como mostra o Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Programas de prevenção à evasão e abandono escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná

(continua)

Programas	Ano	Descrição
Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE / SERP)	2013 (PCAE)	Fluxo operacional de notificação e intervenção (modelo técnico e cadernos orientadores): identificação de faltas críticas (ex.: 5 dias consecutivos / 7 alternados), acionamento da rede de proteção (Conselho Tutelar, MP), uso da Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA) para formalizar a busca e o acompanhamento.
	2022 (SERP)	

Quadro 17 – Programas de prevenção à evasão e abandono escolar do Ensino Médio no Estado do Paraná

(conclusão)

Programas	Ano	Descrição
Mais Aprendizagem (PMA)	2021	Ações de recomposição da aprendizagem (leitura, escrita, raciocínio lógico, resolução de problemas) com turmas complementares — reduz defasagem e frustração escolar que muitas vezes leva ao abandono no Ensino Médio.
Busca Ativa Escolar	2016	Plataforma/metodologia (UNICEF + Undime) adotada por municípios e integrada com ações estaduais para identificar e reinserir jovens fora da escola (inclui etapas do Ensino Médio).

Fonte: Paraná (2013, 2025); Busca Ativa Escolar (2025). Organizados pela autora (2025).

O Estado do Paraná desenvolveu nos últimos anos programas no intuito de prevenir a evasão e o abandono escolar na rede pública na etapa do Ensino Médio. Estas medidas buscam assegurar a permanência dos jovens alunos no ambiente escolar até sua conclusão, realizando acompanhamento contínuo.

Essas iniciativas nacionais e estaduais, quando articuladas, constroem estratégias significativas para a prevenção da evasão e do abandono no ambiente escolar. Ao combinar acompanhamento pedagógico constante, o apoio financeiro aos educandos e as ações intersetoriais, tais programas realizam um trabalho importante para a prevenção desse problema. Todavia, estes esforços ainda são insuficientes para a sua resolução total, necessitando de mais debates e estudos para a elaboração de estratégias e o aperfeiçoamento de programas existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu compreender que a evasão e o abandono escolar no Ensino Médio no Estado do Paraná assim como no Brasil, constituem fenômenos complexos, multifatoriais e historicamente enraizados nas desigualdades sociais, econômicas e educacionais brasileiras. Sob à luz das teorias de Pierre Bourdieu, compreende-se que a escola, longe de ser apenas um espaço neutro de ascensão social, também atua como instância de reprodução simbólica, legitimando desigualdades históricas por meio daquilo que o autor denomina de “violência simbólica” (Bourdieu, 2015). Embora os indicadores demonstrem avanços expressivos nas últimas décadas, as taxas de abandono e evasão ainda evidenciam a persistência de desafios estruturais que comprometem o direito pleno à educação e à permanência com qualidade na escola pública.

Os dados levantados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo escolar, revelam que o Paraná apresentou, entre os anos de 2007 a 2024, uma redução na taxa de abandono escolar do Ensino Médio, passando de 6,8% para 1,3%. Tal resultado posicionou o Estado na quarta colocação nacional, ficando atrás apenas de Pernambuco (0,7%), Espírito Santo (1,1%) e Goiás (1,2%).

Essa melhora decorreu, em grande medida, da ampliação das políticas públicas voltadas à permanência estudantil, do fortalecimento de programas federais como o Bolsa Família, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do próprio Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceram metas voltadas à universalização do acesso e à redução das desigualdades regionais e sociais.

Já a análise das séries históricas, evidencia que tais avanços não ocorreram de forma linear. O período de 2007 a 2021, por exemplo, foi marcado por oscilações nas taxas de evasão escolar. Após uma trajetória de redução progressiva até 2017, os índices voltaram a crescer em 2018 (12%) e atingiram 12,4% em 2020, ano fortemente impactado pela pandemia de Covid-19.

Essa transição, segundo Bourdieu (2004), pode ser interpretada como o momento em que o “campo educacional” impõe suas regras específicas de reconhecimento e exclusão: aqueles que não detêm o capital cultural necessário para decodificar o jogo escolar tendem a se afastar, internalizando a culpa por um fracasso que, na verdade, é estrutural e coletivo. A escola, ao naturalizar essas desigualdades, exerce uma forma de poder simbólico que transforma condições sociais em méritos individuais.

O ensino remoto emergencial, implementado sem estrutura tecnológica adequada e em um contexto de fortes desigualdades de acesso à internet, escancarou a exclusão digital que marca as classes populares.

Segundo o UNICEF (2020, apud Tokarnia, 2020), cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos estavam sem acesso à internet naquele período, evidenciando que a desigualdade tecnológica agravou as já conhecidas desigualdades educacionais.

Os dados também mostram que as taxas mais elevadas de abandono e evasão se concentram na 1ª série do Ensino Médio, etapa crítica de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa fase, segundo Moreira e Menoncin (2017), revela fragilidades na adaptação dos estudantes às novas exigências curriculares, às metodologias de ensino e à própria cultura escolar.

A defasagem idade-série, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, as dificuldades financeiras e a falta de identificação com os conteúdos curriculares são fatores determinantes para o abandono precoce. Lopes (2017a) reforça essa perspectiva ao mostrar, em entrevistas com ex-alunos da rede noturna, que a falta de interesse e de sentido atribuído à escola, somada à ausência de apoio institucional, contribui para a desistência escolar.

Já os dados por dependência administrativa revelam que a rede estadual concentra as maiores taxas tanto de abandono quanto de evasão, fato explicado pela abrangência dessa rede e pelo perfil socioeconômico do público atendido. A rede federal, embora mais estruturada, apresenta taxas ligeiramente superiores à média da rede privada, que, por sua vez, também registra evasão em decorrência de crises econômicas e instabilidade financeira das famílias. Nos anos de 2018 e 2019, por exemplo, o aumento da evasão nas escolas privadas paranaenses foi atribuído à recessão econômica e ao desemprego, que dificultaram o pagamento das mensalidades.

Outro aspecto importante refere-se ao ensino noturno, que continua sendo o mais afetado pelos processos de abandono e evasão. Os dados indicam que os jovens trabalhadores, frequentemente oriundos das camadas populares, enfrentam uma sobrecarga entre as exigências laborais e as escolares, o que os leva ao cansaço e à desistência.

Tibola (2024) ressalta que as políticas educacionais voltadas a essa modalidade permanecem insuficientes e que há uma invisibilidade histórica em relação às necessidades dos estudantes do período noturno, tratados como “mão-de-obra disponível” em vez de sujeitos de direitos. Para Bourdieu (2015), esses sujeitos ocupam posições dominadas dentro do campo educacional e sofrem os efeitos do *habitus* de classe, que tende a limitar suas expectativas e a naturalizar a ideia de que “a escola não é para eles”

Durante o período pandêmico, além da evasão no 1º ano, observou-se um crescimento considerável no 2º ano do Ensino Médio, o que se explica pela ruptura abrupta das relações pedagógicas, pela ausência de acompanhamento docente e pela sobrecarga emocional e econômica das famílias. Professores entrevistados e estudos de sindicatos docentes (APUFSC, 2020) apontaram que muitos estudantes não conseguiam acompanhar as aulas remotas nem realizar as atividades impressas, devido à falta de conectividade ou de condições básicas de estudo em casa.

A análise do panorama educacional no Brasil e no Paraná revela um quadro complexo marcado por desafios históricos e atuais que impactam diretamente na permanência e no sucesso dos estudantes do Ensino Médio. Os dados apresentados evidenciam que as políticas educativas no Brasil recentes têm, por vezes, agravado certas desigualdades e dificultado o acesso e a continuidade dos estudantes nas escolas públicas.

Um outro fator que tem afetado a oferta do Ensino Médio é a militarização das escolas, como evidencia Giacomini (2024), que aponta uma drástica redução na oferta do ensino noturno em escolas militarizadas. A transição do modelo anterior, onde 160 escolas ofereciam esse turno, para apenas 20 no Estado do Paraná, demonstrando uma negligência com o estudante trabalhador e vulnerável, cuja permanência no Ensino Médio muitas vezes depende do período noturno.

Além disso, a implementação do Programa Escolas Cívico-Militares mostrou-se pautada por diretrizes que visam à melhoria do IDEB, porém, sem estratégia clara para garantir a gestão pedagógica compatível com uma educação de qualidade, restringindo as ações ao foco de resultados numéricos, como criticado por Silva (2022).

Outro aspecto importante é a formação dos profissionais envolvidos nessas reformas. Silva (2022) enfatiza a inadequação da formação de policiais militares em atuar como educadores, questionando a sua competência de promover uma construção cidadã nas juventudes, um papel tradicionalmente cumprido por professores com formação específica e constitucionalmente reconhecida. Essa mudança de paradigma, que desloca o protagonismo docente para profissionais não especializados, acarreta preocupações quanto à efetividade de uma educação democrática e emancipadora.

A pandemia de Covid-19 revelou e aprofundou desigualdades já existentes, expondo a fragilidade do sistema educacional brasileiro. Oliveira e Pereira Júnior (2020) apontam que a crise evidenciou a falta de preparo para o ensino remoto, afetando especialmente os estudantes mais vulneráveis, como estudantes gestantes, trabalhadores e aqueles com pouca acessibilidade às tecnologias. Nesse contexto, as medidas emergenciais adotadas no Paraná, incluindo aulas

remotas e protocolos sanitários, não foram capazes de mitigar integralmente os efeitos do fechamento das escolas, podendo até contribuir para o aumento da evasão, sobretudo entre os mais desfavorecidos.

As reformas no Ensino Médio, impulsionadas pelo Novo Ensino Médio, também trazem questionamentos quanto à sua efetividade. Maciel (2019) alerta que o aumento da carga horária e a oferta de itinerários diversificados não garantem, por si só, uma educação de qualidade, especialmente sem a infraestrutura adequada e recursos necessários para a implementação efetiva desses processos. A fragmentação dos currículos e a precarização das escolas públicas, sobretudo nas regiões menos favorecidas, limitam a possibilidade de realização de uma educação integral e articulada, condição essencial para o desenvolvimento de competências éticas e cidadãs.

As políticas implementadas no Paraná e no Brasil, enquanto buscavam modernizar e melhorar a educação, muitas vezes negligenciaram as condições concretas de estudantes e escolas, aprofundando desigualdades e prejudicando a permanência escolar. A instalação de modelos que priorizam resultados imediatos e o uso de profissionais não formados para atuar na área pedagógica revelam uma visão reducionista, que compromete o princípio fundamental de uma gestão democrática e de uma educação inclusiva.

Para superar esses obstáculos, será imprescindível a concretização de políticas que considerem as especificidades locais, invista na formação docente, promovam infraestrutura adequada e garantam a equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem. Apenas assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente democrático, capaz de assegurar o direito de todos os jovens ao conhecimento, à cidadania e a uma formação humanizadora.

A análise aprofundada da literatura sobre a evasão e o abandono escolar no Ensino Médio revela um campo de estudo multifacetado e interdisciplinar, evidenciando a complexidade do fenômeno e seus múltiplos fatores determinantes. A partir das sínteses dos estudos selecionados, é possível observar que as causas e os fatores que levam à evasão escolar no Brasil são diversos e interligados, abrangendo aspectos sociais, econômicos, familiares e escolares.

Um dos principais fatores identificados na literatura refere-se às condições socioeconômicas dos alunos, marcadas pela necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, condição altamente citada por autores como Soares *et al.* (2015) e Lopes (2017a). Esses autores destacam que a responsabilidade de trabalhar, muitas vezes,

sobrecarrega os jovens, dificultando sua permanência na escola e aumentando as taxas de abandono.

Além disso, a questão referente ao nível de escolaridade das famílias também desempenha papel relevante, já que escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social frequentemente enfrentam desafios relacionados à baixa participação familiar na educação, como apontado por Salata (2019).

Outro aspecto relevante trata das condições do ambiente escolar, incluindo a qualidade do currículo, a relação professor-aluno, a quantidade de alunos por turma e a infraestrutura física. Lopes (2017a) evidencia que fatores como a violência urbana, o sentimento de insegurança e o impacto de eventos violentos no entorno das escolas influenciam na decisão dos jovens de permanecer ou não na escola, reforçando a avaliação de Ignacio e Scortegagna (2024), de que a rotina pesada e as condições de segurança impactam significativamente na evasão no Ensino Médio noturno.

A pandemia de Covid-19 intensificou essas vulnerabilidades, como destacado por Gonçalves e Pereira (2024), que assinalam que o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais agravaram o problema, especialmente devido ao acesso desigual às tecnologias para o ensino remoto. Essa crise mostrou que a continuidade da educação formal exige estratégias de adaptação, que considerem as realidades socioeconômicas dos estudantes, reforçando a necessidade de ações integradas e políticas de apoio que reduzam as lacunas deixadas pelo cenário pandêmico.

As medidas de prevenção à evasão, discutidas na literatura, apontam para a necessidade de estratégias que envolvam a gestão escolar, o fortalecimento das relações entre escola e comunidade e a oferta de apoio emocional e de incentivo à motivação. Miranda e Gonçalves (2021) ressaltam que a atuação do gestor escolar deve ser proativa e sensível às particularidades de sua comunidade, promovendo ações que favoreçam a permanência dos jovens, especialmente nos contextos mais vulneráveis.

Por fim, ao compreender as causas, fatores e estratégias de enfrentamento, fica evidente que o combate à evasão escolar requer uma abordagem integral, que considere as especificidades de cada contexto, promovendo não somente a permanência, mas também a inclusão social e a formação de jovens capazes de exercer seu protagonismo na sociedade.

Apesar dos avanços, a permanência escolar ainda é fortemente condicionada pelo acesso desigual aos diferentes tipos de capital, econômico, social e cultural, descritos por Lebaron (2017) como formas de poder que estruturam as relações sociais e determinam o sucesso ou fracasso dos indivíduos nos campos sociais. No contexto educacional, essa

desigualdade se manifesta na forma como determinadas classes possuem maior familiaridade com o “*habitus* escolar”, isto é, com os códigos e valores legitimados pela instituição escolar, enquanto outras precisam constantemente lutar contra o estigma da incapacidade ou do desinteresse.

É importante destacar que, apesar do rico arcabouço teórico e empírico, o problema persiste, demandando novas investigações e uma maior implementação de políticas públicas efetivas, alinhadas às realidades locais, para que o Ensino Médio possa cumprir seu papel formativo de maneira plena e equitativa. Este estudo confirma que a permanência escolar exige mais do que políticas de acesso: requer a construção de condições objetivas e simbólicas que possibilitem o reconhecimento dos diferentes *habitus* e capitais presentes na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. G. G.; ROCHA, S. T. A educação especial e o Censo Escolar: elaboração de metodologia e instrumentos de coleta e processos de controle da qualidade da informação. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 118, p. 163-182, 2023.

ALBUQUERQUE, F. M. de. **O abandono escolar dos alunos de Ensino Médio da escola Maria Conceição de Araújo - Aranaú-Acaraú-CE**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, 2015.

APUFSC. **Ensino remoto no Paraná: governo fala em sucesso; professores questionam qualidade da aprendizagem dos alunos**. 08 jul. 2020. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/07/08/ensino-remoto-no-parana-governo-fala-em-sucesso-professores-questionam-qualidade-da-aprendizagem-dos-alunos/>. Acesso em: 12 out. 2025.

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

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53-74.

AZEVEDO, R. Por que o novo ensino médio é alvo de protestos? **Deutsche Welle**, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/por-que-o-novo-ensino-m%C3%A9dio-%C3%A9-alvo-de-protestos/a-65065891>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BARBOSA, E. K. M.; FRANCISCO, M. V. O novo Ensino Médio no Estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16889>

BAYMA-FREIRE, H.; MACHADO, T. S.; ROAZZI, A. Abandono escolar em adolescentes brasileiros do ensino público: estudo de variáveis familiares. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 1, n. 1, p. 25-38, jul. 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **O campo cultural: ensaios de sociologia 1968-1977**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2004. 84 p.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE aprova novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Agência Gov, Brasília, DF, 12 nov. 2024d. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202411/copy_of_cne-aprova-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Definida toda a logística do Enem 2009**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/definida-toda-a-logistica-do-enem-2009>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Reorganização do calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, com ênfase na Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/parecer-cne-cp-n-11-2020>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19, de 6 de outubro de 2020**. Reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: CNE, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/parecer-cne-cp-no-19-2020>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020** – Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: CNE, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 1988 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.901, de 26 de janeiro de 2024**. Regulamenta a Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra A, Brasília, DF, 26 jan. 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-11901-26-janeiro-2024-795291-publicacaooriginal-170974-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o processo de coleta de dados estatísticos educacionais, por meio do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 abr. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Censo Escolar da Educação Básica Sistema Educacenso. **Caderno de Estudos**. Secretaria de Educação a Distância. 1ª ed. Brasília: MEC, FNDE, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Notas estatísticas:** Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 002/2009. **Sigilo de informações constantes do Banco de Dados do Censo Escolar.** Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/NT_002_2009.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 235, de 4 de agosto de 2011.** Estabelece parâmetros para a validação e a publicação das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica com vistas ao controle de qualidade e define as atribuições dos responsáveis pela declaração das informações. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 ago. 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/portaria_n235_04082011.pdf. Acesso em: 14 set. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 91, de 2 de fevereiro de 2017.** Torna públicos os princípios fundamentais e boas práticas que orientam a produção e divulgação das estatísticas educacionais oficiais produzidas pelo INEP. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 fev. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-91-2017-02-02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar.** [S.l.], [s.d.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais:** fórmulas de cálculo. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024.** Brasília, DF: INEP, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2019. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 1996.** Brasília, DF: INEP, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 1997.** Brasília, DF: INEP, 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 1998.** Brasília, DF: INEP, 2025e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 1999.** Brasília, DF: INEP, 2025f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2000.** Brasília, DF: INEP, 2025g. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2001.** Brasília, DF: INEP, 2025h. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2002.** Brasília, DF: INEP, 2025i. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2003.** Brasília, DF: INEP, 2025j. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2004**. Brasília, DF: INEP, 2025k. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2005**. Brasília, DF: INEP, 2025l. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2006**. Brasília, DF: INEP, 2025m. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2007**. Brasília, DF: INEP, 2025n. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2008**. Brasília, DF: INEP, 2025o. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2009**. Brasília, DF: INEP, 2025p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 2025q. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2011**. Brasília, DF: INEP, 2025r. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2012**. Brasília, DF: INEP, 2025s. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2013**. Brasília, DF: INEP, 2025t. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2014**. Brasília, DF: INEP, 2025u. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2015**. Brasília, DF: INEP, 2025v. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2016**. Brasília, DF: INEP, 2025w. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2017**. Brasília, DF: INEP, 2025x. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2018**. Brasília, DF: INEP, 2025y. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2019**. Brasília, DF: INEP, 2025z. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2020**. Brasília, DF: INEP, 2025aa. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2021**. Brasília, DF: INEP, 2025ab. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2022**. Brasília, DF: INEP, 2025ac. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2023**. Brasília, DF: INEP, 2025ad. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025ae. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2007**. Brasília, DF: INEP, 2025af. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2008**. Brasília, DF: INEP, 2025ag. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2009**. Brasília, DF: INEP, 2025ah. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 2025ai. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2011**. Brasília, DF: INEP, 2025aj. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2012**. Brasília, DF: INEP, 2025ak. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2013**. Brasília, DF: INEP, 2025al. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2014**. Brasília, DF: INEP, 2025am. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2015**. Brasília, DF: INEP, 2025an. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2016**. Brasília, DF: INEP, 2025ao. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2017**. Brasília, DF: INEP, 2025ap. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2018**. Brasília, DF: INEP, 2025aq. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2019**. Brasília, DF: INEP, 2025ar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2020**. Brasília, DF: INEP, 2025as. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de transição escolar 2021**. Brasília, DF: INEP, 2025at. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o § 1º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica e sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação básica obrigatória e outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publica-caoriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Dispõe sobre ações emergenciais para o setor da educação em razão da pandemia da Covid-19 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ministério da Educação. Publicado em 15 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997.** Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em autarquia federal e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 mar. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Dispõe sobre a reorganização da educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador.** Portal MEC. Brasília, 2025ak. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha Módulo Situação Aluno**: conceitos e orientações. Brasília, DF: INEP/MEC, jan. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: estrutura e objetivos. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2025. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20189:pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2013. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_mais.pdf. Acesso em: 17 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 226, p. 14, 25 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 264, de 26 de março de 2007**. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica e estabelece a data de referência das informações declaradas pelas escolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 mar. 2007. Disponível em: <https://www.sesesp.org.br/legislacao/migrado1967>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Censo Escolar da Educação Básica, realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2007. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=202025>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Autoriza, em caráter excepcional e temporário, a substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto perdurar situação emergencial de saúde pública decorrente da Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2020e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343/2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mar. 2020f. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248564402>.

Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga a vigência da Portaria MEC nº 343/2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 maio 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256134629>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2020h. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 18 de dezembro de 2018**. Aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Diário Oficial da União — Seção 1, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1 ago. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2009a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: texto da lei sancionada pela Presidência da República**. Brasília, DF: MEC, SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Instrução Normativa nº 60, de 4 de novembro de 2009**. Dispõe sobre os procedimentos para a fiscalização do cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT e nas Leis nºs 11.494, de 20 de junho de 2007, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 nov. 2009. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/instrucao-normativa-60-2009_77682.html. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>. Acesso em: 02 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 177, de 30 de março de 2021**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRUEL, A. L. **A política presente na Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: algumas reflexões sobre o PROEM**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Plataforma Busca Ativa Escolar**. [S.l.]: UNICEF/UNDIME, 2025. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 21 out. 2025.

CAETANO, M. R.; SCHERER, R. P. Evasão escolar e o direito à educação no Ensino Médio. **Criar Educação**, Criciúma, v. 12, n. 1, p. 228-243, jul. 2023.

CALDAS, A. C. Governo não se preocupa com realidade dos alunos ao propor EAD, diz APP-Sindicato. *Brasil de Fato*, Curitiba, 6 abr. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/04/06/governo-nao-se-preocupa-com-realidade-dos-alunos-ao-propor-ead-diz-app-sindicato/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 3 fev. 2026.

CARLOS, V. A. **O papel da repetência escolar sobre variáveis de fluxo: uma análise sobre o abandono escolar e chegada ao Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

CARVALHO, P. B. da C. de. A qualificação e a influência do Censo Escolar na rede municipal de Arroio Grande. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS, *Anais [...]*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–08, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56579/sedh.v2i1.1226>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CASTELAR, P. U. de C.; MONTEIRO, V. B.; LAVOR, D. C. Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará. In: BARRETO, Flávio Ataliba Flexa Daltro; MENEZES, Adriano Sarquis B. de; DANTAS, Regis Façanha; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva; SOUSA, Fátima Juvenal de; GONÇALVES, Laura Carolina. **Economia Ceará em Debate**. Fortaleza: Ipece, 2012. p. 33-56.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COLPANI, R. Mineração de Dados Educacionais: um estudo da evasão no Ensino Médio com base nos indicadores do Censo Escolar. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 143-157, dez. 2018.

CORROCHANO, M. C. Novo ensino médio: experiências e sentidos entre jovens estudantes. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-20, 23 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26338>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CRELIER, C. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>.

br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar. Acesso em: 31 jul. 2025.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. 340 p.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 2017.

DIAS, C. M.; ALMEIDA, L. de S. C. Pandemia e evasão escolar: os desafios para o Ensino Médio público Cearense. **Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 9, n. 27, p. 201-215, dez. 2022.

DINIZ, C. S.; QUARESMA, A. G. Evasão de jovens do Ensino Médio: causas intraescolares segundo os evadidos de uma escola pública. **Revista Camine - Caminhos da Educação**, Franca, v. 8, n. 2, p. 113-134, dez. 2016.

DORE, R.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (orgs.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES, 2014.

DORE, R.; ARAÚJO, A.; MENDES, J. **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/Ceprotec/Rimepes, 2014. 466 p.

FÁVERO, A. A.; KRAWCZYK, N.; FRITSCH, R.; PASINATO, D.; RIPE, F. Juventudes e Ensino Médio: cenários de mudanças e contradições. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 68, p. 1-5, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27853>. Acesso em: 16 set. 2025.

FERREIRA, E. C. S.; OLIVEIRA, N. M. e. Evasão escolar no Ensino Médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, Patos de Minas, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020.

FERREIRA, M. E. Evasão escolar no Ensino Médio: possíveis causas e soluções. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 310-315, 2022.

FREITAS, K. S. de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, 2009.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em: 20 set. 2025.

FREITAS, L. C. de. Nas trilhas da exclusão: Guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 29, v. 1, p. 19-31, jul. 2008.

FRITSCH, R. **Ensino Médio**: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. **Evasão escolar, mundo da escola e o mercado de trabalho**: o que dizem jovens do Ensino Médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary *et al.* (org.). Educação Profissional e Evasão Escolar: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

GASPARELO, R. R. S.; SCHNECKENBERG, M. **Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense**: características e experiências de 1999 a 2006. Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1, 2017.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIACOMIN, M. G. **Escolas cívico-militares no Paraná sob a égide neoconservadora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2024.

GOMES, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 17, maio 2023.

GONÇALVES, D. M. S.; PEREIRA, L. I. Abandono escolar no Ensino Médio: uma análise comparativa antes e durante a pandemia em Minas Gerais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 18, p. 1-22, fev. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Alfabetização**. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 14 ago. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil - População Pirâmide Etária**. 2020, online. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em: 11 jun. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição da população por grandes grupos de idade**. Brasília: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-grandes-grupos-de-idade.html>. Acesso em: 25 ago. 2025.

IGNACIO, J. A. Z.; SCORTEGAGNA, P. A. A evasão escolar no Ensino Médio noturno. **Revista Formação**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 70-87, abr. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Evasão escolar e o abandono**: um guia para entender esses conceitos. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco>

[.org.br/em-debate/abandono-evasaoescolar#:~:text=Deixar%20de%20frequentar%20as%20aulas,%C3%A9%20entendida%20como%20evas%C3%A3o%20escolar](https://www.org.br/em-debate/abandono-evasaoescolar#:~:text=Deixar%20de%20frequentar%20as%20aulas,%C3%A9%20entendida%20como%20evas%C3%A3o%20escolar).

KLEN, R. A. D. **Política de combate à evasão escolar no Paraná (2005-2017): análise das inter-relações entre formuladores e atores no contexto da produção e da prática na Rede Estadual de Ensino em São José dos Pinhais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-38, jan./mar. 2014.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KROETZ, K. Evasão escolar e governo: um estudo sobre a permanência de estudantes no Ensino Médio. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 40, p. 278-294, 2023.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A.M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-103.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-452, dez. 2002.

LISPECTOR, C. **A cidade sitiada**. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LOPES, B. E. M. **Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares**. 2017a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

LOPES, B. E. M. Evasão escolar no Ensino Médio sob a perspectiva dos docentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 355-371, 2017b.

MACHADO, H. **Evasão Escolar: entenda o conceito e conheça os dados do Brasil**. 2023. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/evasao-escolar>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

MACHADO, S. N. da S.; FRITSCH, R.; PASINATO, D. Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 220-241, 2021.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-27, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARI, S. C. C. D. A evasão escolar no ensino médio noturno: um desafio a ser enfrentado. **Caderno PDE**, Paraná, p. 1-14, 2013.

MATOS, S. P. **Censo escolar e o desafio frente às inconsistências de informações no sistema do Educacenso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MELO, S. P.; SANTANA, J. F. A evasão escolar em Tempos da democratização do Ensino Médio noturno: discussões e reflexões. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2020.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no Ensino Médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 30, p. 261-265, jun. 2013.

MIRANDA, N. A. de; GONÇALVES, C. P. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Ensino Médio da rede estadual paulista. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 12, p.1-15, 2021.

MOREIRA, R. A. J.; MENONCIN, C. Os desafios do abandono escolar no 1º ano do Ensino Médio em um Município da região noroeste do Estado do Paraná. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 1-17, ago. 2017.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p.69-81, ago. 2021.

NASCIMENTO, J. C. de S.; NASCIMENTO, E. K.; CAMARGO, D. B. P.; SILVA, T. E. da; AZEVEDO, T. D. F.; KLUMPP, C. F. B. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. **Revista Educar Mais**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020.

NOGUEIRA, B. M. **Estudo da transição do ensino fundamental para o ensino médio, em Ciências da Natureza/Química, na perspectiva de estudantes e professores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

OXFORD, L. **Definição de ideologia**. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei determina comunicação de ausências injustificadas nas aulas para evitar evasão escolar. **Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**, Curitiba, 18 out. 2022. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/lei-determina-comunicacao-de-ausencias-injustificadas-nas-aulas-para-evitar-evacao-escolar>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). **Deliberação nº 01/2020, de 31 de março de 2020**. Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná durante a pandemia da Covid-19. Conselho Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2020-Deliberacoes>. Acesso em: 18 set. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). **Deliberação nº 03/2020, de 17 de julho de 2020**. Permite atividades educacionais não presenciais em aulas práticas de laboratório e estágios supervisionados obrigatórios durante a pandemia. Conselho Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2020-Deliberacoes>. Acesso em: 18 set. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberações 1999**. Disponível em: cee.pr.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2025.

PARANÁ. **Educação avança em tecnologia e inovação para soluções de ensino remoto**. Agência Estadual de Notícias (AEN), Curitiba, 2020c. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Educacao-avanca-em-tecnologia-e-inovacao-para-solucoes-de-ensino-remoto>. Acesso em: 12 out. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Educação avança em tecnologia e inovação para soluções de ensino remoto. **Portal do Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, 22 dez. 2020d. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Educacao-avanca-em-tecnologia-e-inovacao-para-solucoes-de-ensino-remoto>. Acesso em: 12 out. 2025.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 15 mar. 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2025.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 20.338, de 06 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 06 out. 2020e. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/ccm/legislacao>. Acesso em: 18 set. 2025.

PARANÁ. Paraná reduz abandono e atraso escolar e se destaca entre os melhores do Brasil. **Agência de Notícias do Paraná**, 26 set. 2025. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-reduz-abandono-e-atraso-escolar-e-se-destaca-entre-os-melhores-do-Brasil>. Acesso em: 10 de set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Combate ao Abandono Escolar no Estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/programa_combate_abandono_escolar.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Prova Paraná Mais será aplicada em todas as escolas da rede estadual**. Curitiba: SEED-PR, 2020f. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Prova-Parana-Mais-sera-aplicada-em-todas-as-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em: 17 nov. 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR). Ensino a distância cobre 99,7% do Estado. **Portal do Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 20 maio 2020g. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Ensinodistancia-cobre-997-do-Estado>. Acesso em: 18 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Em 2021, Educação do Paraná se preparou para implementar o Novo Ensino Médio. **Portal do Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, 30 dez. 2021a. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Em-2021-Educacao-do-Parana-se-preparou-para-implementar-o-Novo-Ensino-Medio>. Acesso em: 16 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Combate ao Abandono Escolar**. Curitiba: SEED-PR, 2013. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Nossa_Escola/Programa_combate_abandono.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Mais Aprendizagem**: recomposição de aprendizagens - turmas de Leitura, Escrita e Interpretação / Resolução de Problemas. Curitiba: SEED-PR, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/mais-aprendizagem>. Acesso em: 21 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde. **Resolução nº 98, de 3 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre medidas de prevenção, monitoramento e controle da Covid-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná, regulamentando o Decreto Estadual nº 6.637/2021. Publicada no Diário Oficial do Estado em 5 fev. 2021b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975>. Acesso em: 17 nov. 2025

PEPLINSKI, E. **Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR**: representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

PINHEIRO, A. C. T. **A expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná 2003-2006**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PONTILI, R. M. **Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no Ensino Médio**: uma análise para a região Sul do Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

RAMOS, E. S. da S. **As relações com o saber/aprender dos jovens do Ensino Médio em situação de abandono escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 04, p. 73-85, 1991.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina - PR. **Caderno PDE**, Paraná, p. 1-24, 2008.

RITZ, J. EAD do governo do Paraná enfrenta críticas e denúncias no Ministério Público. **Bem Paraná**, Curitiba, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/>

[noticias/parana/ead-do-governo-do-parana-enfrenta-criticas-e-denuncias-no-ministerio-publico/?utm_source=chatgpt.com](https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/01/16/dados-melhoram-mas-brasil-ainda-tem-288-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-na-pobreza-diz-unicef.ghtml). Acesso em: 3 fev. 2026.

RODRIGUES, M.; CUNHA, M. **Dados melhoram, mas Brasil ainda tem 28,8 milhões de crianças e adolescentes na pobreza, diz UNICEF**. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/01/16/dados-melhoram-mas-brasil-ainda-tem-288-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-na-pobreza-diz-unicef.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RODRIGUES, R. R.; MARTINS, S. A. Abandono, evasão e fracasso escolar na 1ª série do Ensino Médio no município de Pato Branco, Paraná. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2022

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções - Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, abr. 2019.

SCHARGEL, F.; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 304 p.

SENNA, C. U.; SOUZA, F. J. S. de; VOGEL, F. L. **Abandono e evasão escolar no Ensino Médio capixaba: contribuições das ciências comportamentais aplicadas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.

SILVA, C. B. da. Evasão escolar e Ensino Médio: uma revisão bibliométrica. **Brazilian Journal of Policy and Development**, Teresina, v. 3, n. 2, p. 4-15, 2021.

SILVA, C. T. da. Evasão escolar e reprovação no Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1533-1545, 2021.

SILVA, D. V. da; SOCZEK, D. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR: considerações a partir da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. *In*: ENCONTRO DE PROFESSORES DA RELEPE, 2015. **Anais [...]**. Curitiba: RELEPE, 2015.

SILVA, J. L. da. **Abandono e evasão escolar no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina**. São Paulo: Dialética, 2023. 176 p.

SILVA, J. R. da. **Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVA, L. B.; MARIANO, A. S. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. e26524, p. 1-16, 2021.

SILVA, M. F.; GOMES, C. Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 24, p. 1-32, abr. 2025.

SILVA, M. R. da. **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do programa ensino médio inovador**. Curitiba: UFPR, 2016.

SILVA, M. R. da; CHRISPINO, A.; MELO, T. B. de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-28, 2025.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023.

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

SOUSA, A. de A.; SOUSA, T. P. de; QUEIROZ, M. P. de; SILVA, É. S. L. da. Evasão escolar no Ensino Médio: velhos ou novos dilemas? **Revista Vértices**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2024.

SPOSITO, M. P. **Trabalhador-estudante**: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.

TEIXEIRA, I. A. de C. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-42.

TEIXEIRA, I. A. de C. **Educação, cultura e processos de formação**: ensaios sobre a prática educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEMP, H.; COUTINHO, R. X. Abandono escolar no Ensino Médio: uma análise cienciométrica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itajubá, v. 12, p. 1-26, 2020.

TIBOLA, N. G. Às relações de educação e trabalho na perspectiva de jovens estudantes do ensino médio noturno. **Cadernos de Educação**, n. 68, 23 out. 2024.

TOKARNIA, M. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. Agência Brasil, Brasília, DF, 17 maio 2020.

TONDIN, C. F.; BARBOSA, D. R.; ARAUJO, E. P.; SILVA, M. C.; SOUZA, S. M. B.; SILVA, W. M. da; MAGALHÃES, D. D. H.; ANDRADE, A. C.; OTACIANO, F. de C. O. Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 50, p. 1-22, 2024.

TROMBINI, J.; OLEGRÁRIO, F.; LAROQUE, L. F. da S. A evasão no Ensino Médio. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 25, p. 144-151, 2017.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO (1986-2024)

Quadro 18 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre abandono escolar no Ensino Médio (2011-2024)

(continua)

ALBUQUERQUE, Francisco Márcio de. O abandono escolar dos alunos de Ensino Médio da escola Maria Conceição de Araújo - Aranaú-Acaraú-CE . 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
BAYMA-FREIRE, Hilda; MACHADO, Teresa Sousa; ROAZZI, António. Abandono escolar em adolescentes brasileiros do ensino público: estudo de variáveis familiares. Revista Portuguesa de Pedagogia , Coimbra, v. 1, n. 1, p. 25-38, jul. 2011.
CARLOS, Vitor Augusto. O papel da repetência escolar sobre variáveis de fluxo: uma análise sobre o abandono escolar e chegada ao Ensino Médio . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.
CARMO, Renata Renier de Lima do. O abandono escolar no Ensino Médio da Escola Estadual Rui Barbosa . 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
CARVALHO, Janne Brandão de Melo. O abandono escolar na Escola de Ensino Médio de Croatá Flávio Rodrigues, no Ceará . 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
CASTELAR, Pablo Urano de Carvalho; MONTEIRO, Vitor Borges; LAVOR, Daniel Campos. Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará. <i>In: BARRETO, Flávio Ataliba Flexa Daltro; MENEZES, Adriano Sarquis B. de; DANTAS, Regis Façanha; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva; SOUSA, Fátima Juvenal de; GONÇALVES, Laura Carolina. Economia Ceará em Debate</i> . Fortaleza: Ipece, 2012. p. 33-56.
GONÇALVES, Dayene Mendes Silva; PEREIRA, Luiz Ismael. Abandono escolar no Ensino Médio: uma análise comparativa antes e durante a pandemia em Minas Gerais. Jornal de Políticas Educacionais , Curitiba, v. 18, p. 1-22, fev. 2024.
IWASAKI, Camila. O desafio do abandono escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas . 2013. Tese (Doutorado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
LIMA, Renata Renier de. O abandono escolar no Ensino médio da Escola Estadual Rui Barbosa . 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
LUZ, Eliã de Menezes Salgado da. Análise do abandono escolar no Ensino Médio: a realidade de uma escola estadual de Manaus/AM . 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
MACHADO, Sílvio Nei da Silva; FRITSCH, Rosangela; PASINATO, Darciel. Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. Revista Labor , Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 220-241, nov. 2021.
MOREIRA, Roseli Aparecida Juliane; MENONCIN, Camila. Os desafios do abandono escolar no 1º ano do Ensino Médio em um Município da região noroeste do Estado do Paraná. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia , Curitiba, v. 8, n. 15, p. 1-17, ago. 2017.
PONTILI, Rosangela Maria. Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no Ensino Médio: uma análise para a região Sul do Brasil . 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. As relações com o saber/aprender dos jovens do Ensino Médio em situação de abandono escolar . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
Silva, Liliane Aparecida Franco da. Possíveis consequências dos projetos de intervenção realizados na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo nas taxas de abandono do Ensino Médio . 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

Quadro 18 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre abandono escolar no Ensino Médio (2011-2024)

(conclusão)

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLELLA, Alexandre Chibebe. Fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, set. 2015.
SOUZA, Elisio Moura de. A reprovação, evasão e abandono no Ensino Médio noturno de uma escola estadual do Amazonas . 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados da pesquisa (2011-2024).

Tabela 12 – Quantitativo de trabalhos sobre abandono escolar no Ensino Médio (2011-2024)

Categoria	Total	%
Tese	2	11,76%
Dissertação	9	52,94%
Artigo	5	29,41%
Capítulo	1	5,88%
Total	17	100%

Fonte: A autora (2025). Organizada conforme dados da pesquisa (2011-2024).

Quadro 19 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)

(continua)

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexsandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A evasão escolar no Ensino Médio: um estudo de caso. Revista Profissão Docente , Uberaba, v. 9, n. 19, p. 70-94, maio 2011.
BARBOSA, Venuzia Bizerra da Costa. Evasão escolar de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da zona norte de Manaus. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências . 12. ed. Ponta Grossa: Aya, 2023. p. 27-36.
BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão . Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.
BUCCO, Elisangela Baldo. A evasão nas escolas estaduais de Ensino Médio de Rondonópolis - Mato Grosso: uma análise dos condicionantes socioculturais e pedagógicos . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023.
CAETANO, Maria Raquel; SCHERER, Renata Porcher. Evasão escolar e o direito à educação no Ensino Médio. Criar Educação , Criciúma, v. 12, n. 1, p. 228-243, jul. 2023.
CAMARGO, Douglas Branco de; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. Eccos Revista Científica , São Paulo, v. 1, n. 46, p. 33-51, ago. 2018.
COLPANI, Rogério. Mineração de Dados Educacionais: um estudo da evasão no Ensino Médio com base nos indicadores do Censo Escolar. Informática na Educação: Teoria & Prática , Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 143-157, dez. 2018.
DIAS, Catarine Moura; ALMEIDA, Lucileila de Sousa Cardoso. Pandemia e evasão escolar: os desafios para o Ensino Médio público Cearense. Humanidades e Inovação , Tocantins, v. 9, n. 27, p. 201-215, dez. 2022.
DINIZ, Carine Saraiva; QUARESMA, Adilene Gonçalves. Evasão de jovens do Ensino Médio: causas intraescolares segundo os evadidos de uma escola pública. Revista Camine: Caminhos da Educação , Franca, v. 8, n. 2, p. 113-134, dez. 2016.
DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson; MENDES, Josué. Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento . Brasília: IFB/Ceprotec/Rimepes, 2014. 466 p.

Quadro 19 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)

(continuação)

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. Evasão escolar no Ensino Médio: causas e consequências. Scientia Generalis , Patos de Minas, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020.
FERREIRA, Maria Edite. Evasão escolar no Ensino Médio: possíveis causas e soluções. RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber , São Paulo, v. 2, n. 1, p. 310-315, 2022.
FRITSCH, Rosângela. Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar . São Leopoldo: Oikos, 2015.
FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar, mundo da escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do Ensino Médio de escolas públicas . In: DORE, Rosemary <i>et al.</i> (org.). Educação Profissional e Evasão Escolar: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.
IGNACIO, Juliane Aparecida Zambão; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. A evasão escolar no Ensino Médio noturno. Revista Formação , Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 70-87, abr. 2024.
KLEN, Rosana Aparecida Dea. Política de combate à evasão escolar no Paraná (2005-2017): análise das inter-relações entre formuladores e atores no contexto da produção e da prática na Rede Estadual de Ensino em São José dos Pinhais . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
KROETZ, Ketlin. Evasão escolar e governamento: um estudo sobre a permanência de estudantes no Ensino Médio. Caderno Intersaberes , Curitiba, v. 12, n. 40, p. 278-294, 2023.
LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico , Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-452, dez. 2002.
LIMA, Ivamberg dos Santos; BARBOSA, César. Classificação do risco à evasão escolar por meio de protocolo eletrônico: um estudo realizado nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Feira de Santana na Bahia. Pesquisa e Debate em Educação , Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 203-218, 2020.
LOPES, Bernarda Elane Madureira. Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares . 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
LOPES, Bernarda Elane Madureira. Evasão escolar no Ensino Médio sob a perspectiva dos docentes. Revista Educação e Políticas em Debate , Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 355-371, 2017.
LOPES, Maria Marta da Silva; SANTOS, Luiz Alberto dos. Evasão escolar no ensino médio. Enciclopédia Biosfera , Goiânia, v. 11, n. 22, p. 1-9, dez. 2015.
MARI, Senise Cristine Carvalho Duarte. A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO. Caderno PDE , Paraná, p. 1-14, 2013.
MELO, Alessandro de; PEPLINSKI, Emanuely. Reflexões sobre a evasão escolar no Ensino Médio a partir do olhar de educadores: um estudo de caso. Revista Labor , Fortaleza, v. 1, n. 26, p. 236-256, 2021.
MELO, Samuel Pires; SANTANA, Jullyane Frazão. A evasão escolar em Tempos da democratização do Ensino Médio noturno: discussões e reflexões. Educação Por Escrito , Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2020.
MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no Ensino Médio. Estudos de Psicologia , Campinas, v. 2, n. 30, p. 261-265, jun. 2013.
MENESCAL, Sergio Roberto Maia. Evasão escolar em Manaus no contexto da Covid-19. In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 12 ed. Ponta Grossa: Aya Editora, 2023. p. 126-138.
MIRANDA, Nonato Assis de; GONÇALVES, Cleidison Pereira. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Ensino Médio da rede estadual paulista. Educação em Perspectiva , Viçosa, v. 12, p.1-15, 2021.
NASCIMENTO, João Carlos de Souza; NASCIMENTO, Edileuza Knupp; CAMARGO, Daniela Beatriz Pires; SILVA, Tiago Esteves da; AZEVEDO, Tiago Dias Ferracioli; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. Revista Educar Mais , São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020.

Quadro 19 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)

(continuação)

RODRIGUES, Rodinéia Rekssua; MARTINS, Suely Aparecida. Abandono, evasão e fracasso escolar na 1ª série do Ensino Médio no município de Pato Branco, Paraná. Revista Prática Docente , Confresa, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2022.
Santos, Maria Josimar Carvalho dos. Trajetória da evasão escolar no Ensino Médio noturno : estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2008.
SANTOS, Maria. Josimar Carvalho dos; POUCHAIN, Jannette Filomena. Evasão escolar no Ensino Médio noturno: um estudo de caso na escola de Ensino Fundamental e Médio Prof. Jáder Moreira de Carvalho. Conhecer: debate entre o público e o privado , Fortaleza, v. 1, n. 01, p. 295-329, 2021.
SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares , Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, abr. 2019.
SENNA, Carolina Uehara; SOUZA, Felipe Junio Santos de; VOGEL, Felipe Lara. Abandono e evasão escolar no Ensino Médio capixaba : contribuições das ciências comportamentais aplicadas. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.
SCHARGEL, Franklin; SMINK, Jay. Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar . Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 304 p.
SILVA, Cristiane Barcelos da. Evasão escolar e Ensino Médio: uma revisão bibliométrica. Brazilian Journal of Policy and Development , Teresina, v. 3, n. 2, p. 4-15, 2021.
SILVA, Francisco Euguenys Medeiros da; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro Cezar Silveira; MONTEIRO, Aldayr de Oliveira.; LEMOS, Pedro Bruno Silva; ROCHA, Paulo Cezar da Silva. Evasão escolar como desafio contemporâneo ao Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento , Itajuba, v. 8, n. 8, p. 1-12, 2019.
SILVA, Francisco Claudio de Sousa. A evasão escolar de jovens do Ensino Médio em uma escola pública de Itaituba, Pará . 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.
SILVA, Helton Luís da. Caminhos e descaminhos da educação brasileira : um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, Franca, 2016.
SILVA, Jadson Luís da. Abandono e evasão escolar no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina . São Paulo: Dialética, 2023. 176 p.
SILVA, Marco Aurelio da. Evasão escolar no Ensino Médio : o caso de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul-RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.
SILVA, Wander. Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil. Educação em Foco , Belo Horizonte, v. 19, n. 29, p. 13-14, 2017.
SILVA, Cícera Tenório da. Evasão escolar e reprovação no Ensino Médio. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação , São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1533-1545, 2021.
SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tássia Pinheiro de; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no Ensino Médio: velhos ou novos dilemas? Revista Vértices , Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2024.
PEPLINSKI, Emanuely. Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR : representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.
RESENDE, Maria Liliana do Amaral. Evasão escolar no primeiro ano do Ensino Médio Integrado do IFSULDEMINAS - Campus Machado . 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
RIFFEL, Sonia Marmol; MALACARNE, Vilmar. Evasão escolar no ensino médio: o caso do colégio estadual Santo Agostinho no município de Palotina - PR. Caderno PDE , Paraná, p. 1-24, 2008.

Quadro 19 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)

(conclusão)

TEMP, Haury; COUTINHO, Renato Xavier. Abandono escolar no Ensino Médio: uma análise cienciométrica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itajubá, v. 12, p. 1-26, 2020.

TROMBINI, Janaine; OLEGRÁRIO, Fabiane.; LAROQUE, Luis Fernando da Silva. A evasão no Ensino Médio. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 25, p. 144-151, 2017.

Fonte: A autora (2025). Organizado conforme dados da pesquisa (1986-2024).

Tabela 13 – Quantitativo de trabalhos sobre evasão escolar no Ensino Médio (1986-2024)

Categoria	Total	%
Tese	1	2,2%
Dissertação	8	18,1%
Artigo	32	72,7%
Capítulo	2	4,5%
Livro	5	2,2%
Total	48	100%

Fonte: A autora (2025). Organizada conforme dados da pesquisa (1986-2024).

APÊNDICE B - LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INCLUÍDOS (1986-2024)

Quadro 20 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre abandono escolar no Ensino Médio incluídos na revisão de literatura (2011-2024)

ALBUQUERQUE, Francisco Márcio de. O abandono escolar dos alunos de Ensino Médio da escola Maria Conceição de Araújo - Aranaú-Acaraú-CE . 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
BAYMA-FREIRE, Hilda; MACHADO, Teresa Sousa; ROAZZI, António. Abandono escolar em adolescentes brasileiros do ensino público: estudo de variáveis familiares. Revista Portuguesa de Pedagogia , Coimbra, v. 1, n. 1, p. 25-38, jul. 2011.
CARLOS, Vitor Augusto. O papel da repetência escolar sobre variáveis de fluxo: uma análise sobre o abandono escolar e chegada ao Ensino Médio . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019
CASTELAR, Pablo Urano de Carvalho; MONTEIRO, Vitor Borges; LAVOR, Daniel Campos. Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará. <i>In</i> : BARRETO, Flávio Ataliba Flexa Daltro; MENEZES, Adriano Sarquis B. de; DANTAS, Regis Façanha; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva; SOUSA, Fátima Juvenal de; GONÇALVES, Laura Carolina. Economia Ceará em Debate . Fortaleza: Ipece, 2012. p. 33-56.
GONÇALVES, Dayene Mendes Silva; PEREIRA, Luiz Ismael. Abandono escolar no Ensino Médio: uma análise comparativa antes e durante a pandemia em Minas Gerais. Jornal de Políticas Educacionais , Curitiba, v. 18, p. 1-22, fev. 2024.
MOREIRA, Roseli Aparecida Juliane; MENONCIN, Camila. Os desafios do abandono escolar no 1º ano do Ensino Médio em um Município da região noroeste do Estado do Paraná. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia , Curitiba, v. 8, n. 15, p. 1-17, ago. 2017.
PONTILI, Rosangela Maria. Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no Ensino Médio: uma análise para a região Sul do Brasil . 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. As relações com o saber/aprender dos jovens do Ensino Médio em situação de abandono escolar . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLELLA, Alexandre Chibebe. Fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, set. 2015.

Fonte: A autora (2025). Organizado conforme os dados da pesquisa (2011-2024).

Tabela 14 – Quantitativo de trabalhos sobre abandono escolar no Ensino Médio incluídos (2011-2024)

Categoria	Total	%
Tese	1	11,1%
Dissertação	3	33,3%
Artigo	4	50%
Capítulo	1	44,4%
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Organizada pela autora (2025)

Quadro 21 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio incluídos (1986-2024)

(continua)

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão . Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.
CAETANO, Maria Raquel; SCHERER, Renata Porcher. Evasão escolar e o direito à educação no Ensino Médio. Criar Educação , Criciúma, v. 12, n. 1, p. 228-243, jul. 2023.
COLPANI, Rogério. Mineração de Dados Educacionais: um estudo da evasão no Ensino Médio com base nos indicadores do Censo Escolar. Informática na Educação: Teoria & Prática , Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 143-157, dez. 2018.
DIAS, Catarine Moura; ALMEIDA, Lucileila de Sousa Cardoso. Pandemia e evasão escolar: os desafios para o Ensino Médio público Cearense. Humanidades e Inovação , Tocantins, v. 9, n. 27, p. 201-215, dez. 2022.
DINIZ, Carine Saraiva; QUARESMA, Adilene Gonçalves. Evasão de jovens do Ensino Médio: causas intraescolares segundo os evadidos de uma escola pública. Revista Camine: Caminhos da Educação , Franca, v. 8, n. 2, p. 113-134, dez. 2016.
DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson; MENDES, Josué. Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento . Brasília: IFB/Ceprotec/Rimepes, 2014. 466 p.
FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. Evasão escolar no Ensino Médio: causas e consequências. Scientia Generalis , Patos de Minas, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020
FERREIRA, Maria Edite. Evasão escolar no Ensino Médio: possíveis causas e soluções. RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber , São Paulo, v. 2, n. 1, p. 310-315, 2022.
FRITSCH, Rosângela. Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar . São Leopoldo: Oikos, 2015.
FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão escolar, mundo da escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do Ensino Médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary <i>et al.</i> (org.). Educação Profissional e Evasão Escolar: contextos e perspectivas . Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.
IGNACIO, Juliane Aparecida Zambão; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. A evasão escolar no Ensino Médio noturno. Revista Formação , Paranavaí, v. 1, n. 1, p. 70-87, abr. 2024.
KLEN, Rosana Aparecida Dea. Política de combate à evasão escolar no Paraná (2005-2017): análise das inter-relações entre formuladores e atores no contexto da produção e da prática na Rede Estadual de Ensino em São José dos Pinhais . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
KROETZ, Ketlin. Evasão escolar e governamento: um estudo sobre a permanência de estudantes no Ensino Médio. Caderno Intersaberes , Curitiba, v. 12, n. 40, p. 278-294, 2023.
LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico , Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-452, dez. 2002.
LOPES, Bernarda Elane Madureira. Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares . 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
LOPES, Bernarda Elane Madureira. Evasão escolar no Ensino Médio sob a perspectiva dos docentes. Revista Educação e Políticas em Debate , Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 355-371, 2017.
MARI, Senise Cristine Carvalho Duarte. A evasão escolar no Ensino Médio noturno: um desafio a ser enfrentado. Caderno PDE , Paraná, p. 1-14, 2013.
MELO, Samuel Pires; SANTANA, Jullyane Frazão. A evasão escolar em Tempos da democratização do Ensino Médio noturno: discussões e reflexões. Educação Por Escrito . Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2020.
MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no Ensino Médio. Estudos de Psicologia , Campinas, v. 2, n. 30, p. 261-265, jun. 2013.

Quadro 21 – Levantamento de pesquisas e publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio incluídos (1986-2024)

(conclusão)

MIRANDA, Nonato Assis de; GONÇALVES, Cleidison Pereira. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Ensino Médio da rede estadual paulista. Educação em Perspectiva , Viçosa, v. 12, p.1-15, 2021.
NASCIMENTO, João Carlos de Souza; NASCIMENTO, Edileuza Knupp; CAMARGO, Daniela Beatriz Pires; SILVA, Tiago Esteves da; AZEVEDO, Tiago Dias Ferracioli; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. Revista Educar Mais , São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020.
RIFFEL, Sonia Marmol; MALACARNE, Vilmar. Evasão escolar no Ensino Médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no Município de Palotina - PR. Caderno PDE , Paraná, p. 1-24, 2008.
RODRIGUES, Rodinéia Rekssua; MARTINS, Suely Aparecida. Abandono, evasão e fracasso escolar na 1ª série do Ensino Médio no município de Pato Branco, Paraná. Revista Prática Docente , Confresa, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2022.
SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares , Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, abr. 2019.
SENNA, Carolina Uehara; SOUZA, Felipe Junio Santos de; VOGEL, Felipe Lara. Abandono e evasão escolar no Ensino Médio capixaba : contribuições das ciências comportamentais aplicadas. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.
SCHARGEL, Franklin; SMINK, Jay. Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar . Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 304 p.
SILVA, Cristiane Barcelos da. Evasão escolar e Ensino Médio: uma revisão bibliométrica. Brazilian Journal of Policy and Development , Teresina, v. 3, n. 2, p. 4-15, 2021.
SILVA, Jadson Luís da. Abandono e evasão escolar no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina . São Paulo: Dialética, 2023.
SILVA, Wander. Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil. Educação em Foco , Belo Horizonte, v. 19, n. 29, p. 13-14, 2017.
SILVA, Cícera Tenório da. Evasão escolar e reprovação no Ensino Médio. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação , São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1533-1545, 2021.
SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tássia Pinheiro de; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no Ensino Médio: velhos ou novos dilemas? Revista Vértices , Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2024.
PEPLINSKI, Emanuelly. Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR : representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.
TEMP, Haury; COUTINHO, Renato Xavier. Abandono escolar no Ensino Médio: uma análise cienciométrica. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento , Itajubá, v. 12, p. 1-26, 2020.
TROMBINI, Janaine; OLEGRÁRIO, Fabiane; LAROQUE, Luis Fernando da Silva. A evasão no Ensino Médio. Revista Intersaberes , Curitiba, v. 12, n. 25, p. 144-151, 2017.

Fonte: A autora (2025). Conforme dados da pesquisa (1986-2024).

Tabela 15 – Quantitativo de trabalhos sobre evasão escolar no Ensino Médio incluídos (1986-2024)

Categoria	Total	%
Tese	1	3,5%
Dissertação	3	10,7%
Artigo	24	78,5%
Capítulo	1	3,5%
Livro	5	3,5%
Total	34	100%

Fonte: A autora (2025). Conforme dados da pesquisa (1986-2024).