



## **ABANDONO, EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR NA 1.A SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO, PARANÁ**

*SCHOOL ABANDONMENT, DROPOUT, AND FAILURE IN THE FRESHMAN YEAR OF HIGH SCHOOL IN PATO BRANCO CITY, PARANÁ*

*ABANDONO, EVASIÓN Y FRACASO ESCOLAR EN 1ER GRADO DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN MUNICIPIO DE PATO BRANCO, PARANÁ*

### **Rodinéia Rekssua**

#### **Rodrigues**



Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB). Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná [rodineiarekssua@hotmail.com](mailto:rodineiarekssua@hotmail.com)

### **Suely Aparecida Martins**



Doutora em Sociologia Política (UFSC) Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Docente do Mestrado em Educação (PPGE/UNIOESTE) [martins\\_sue@hotmail.com](mailto:martins_sue@hotmail.com)

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo compreender o que motiva o abandono e a evasão na 1.a série do ensino médio em três escolas da rede estadual no município de Pato Branco, situado no Sudoeste do Paraná, a partir da compreensão de pedagogas destas escolas. A pesquisa foi realizada no PPG em Educação, nível de mestrado. Com abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica, análise documental e dados levantados via formulário on-line, tendo como suporte teórico autores como Patto (2015), Freitas (2018) e outros. Como resultado, destaca que, frente ao abandono e fracasso escolar, ainda persiste, por parte destes profissionais, uma compreensão que tende a culpabilizar os jovens ou fatores sociais externos, amenizando as responsabilidades da escola e, por vezes, ignorando a responsabilidade do Estado em relação a políticas de acesso e permanência na escola.

**Palavras-chave:** Abandono. Ensino Médio. Fracasso Escolar.

**Recebido em:** 31 de outubro de 2021.

**Aprovado em:** 23 de março de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

RODRIGUES, Rodinéia Rekssua; MARTINS, Suely Aparecida. Abandono, evasão e fracasso escolar na 1.a série do ensino médio no município de Pato Branco, Paraná. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, e025, 2022. <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e025.id1344>



### Abstract

This article aims to understand some of the motivations for school abandonment and dropout in the freshman year of high school in three public schools of a municipality of the state of Paraná, Brazil, based on pedagogical directors' understandings. The research is part of a graduation program in education, a master's degree. As a qualitative study, it conducted a literature review and document analysis. It also collected data via online forms. Amongst the authors studied one finds Patto (2015), Freitas (2018), and others. The paper highlights that, before the school abandonment and failure, there still is an understanding held by these school workers that tends to blame young people and social external factors, alleviating school's responsibilities and often bypassing the State's responsibility related to education access and permanence policies in school.

**Keywords:** School Abandonment. High School. School Failure.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender qué motiva el abandono y la evasión en el 1er grado de la enseñanza media en tres escuelas de la Red Estatal de un municipio del suroeste de Paraná, a partir del entendimiento de pedagogas de estas escuelas. Se trata de una investigación realizada a nivel de maestría en el PPG en Educación. Con un enfoque cualitativo, se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica, análisis de documentos y datos recolectados vía formulario online, teniendo como soporte teórico a autores como Patto (2015); Freitas (2018), entre otros. En consecuencia, destaca que ante al abandono y el fracaso escolar, estos profesionales aún tienen un entendimiento que tiende a culpar a los jóvenes o factores sociales externos, amenizando las responsabilidades de la escuela y, en ocasiones, ignorando la responsabilidad del Estado en relación con políticas de acceso y permanencia en la escuela.

**Palabras clave:** Abandono. Enseñanza Media. Fracaso escolar.



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de dez anos exercendo a função de pedagoga na Rede Estadual de Educação do Paraná, tivemos a oportunidade de acompanhar não apenas os jovens que chegam no Ensino Médio trazendo suas expectativas, mas também os professores que partilham o espaço escolar e que trazem concepções e anseios decorrentes de suas vivências.

Entre os debates presenciados em diferentes momentos, como na sala dos professores, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, encontramos o debate a respeito do abandono, da evasão e do fracasso escolar. Ao passo que avançamos a etapa de ensino, maior fica a preocupação, uma vez que acentua os índices que revelam uma realidade preocupante acerca destes temas. Participar de debates nos fez desejar entender as motivações que levam os alunos a desenvolver uma relação truncada com a escola, muitas vezes contribuindo para que desistam do ano letivo, apresentando motivos que podem convergir ou divergir dos pressupostos de professores e pedagogos. Diante dessa preocupação, surgiu o problema que originou o presente artigo<sup>1</sup>: O que leva o jovem a abandonar a escola, considerando a compreensão da Equipe Pedagógica? Buscamos compreender os principais motivos entendidos pela Equipe Pedagógica para que o abandono aconteça, além de caracterizar o perfil dos jovens que abandonam ou evadem a escola na 1.ª série do ensino médio.

Aqui, utilizaremos a definição de abandono e de evasão conforme o caderno de orientações do Programa de Combate ao Abandono Escolar, publicado da Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Paraná. Nele, abandono, como termo técnico, “se refere à situação em que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte” (PARANÁ, 2018, p. 11). Por sua vez, evasão é entendido como “a situação em que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema” (PARANÁ, 2018, p. 11). Sobre o fracasso escolar, entendemos a necessidade de análises que incorporem as estruturas sociais e seus impactos neste processo (PATTO, 2015), mas também consideramos a importância de olharmos para o interior da escola e seus sujeitos (PALMA, 2007; LUGLI; GUALTIERI, 2012).

Para tanto, o artigo está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa; na segunda, definimos o fracasso escolar considerando as diferentes compreensões verificadas historicamente no Brasil, evidenciando conceitos presentes nas teorias de raças, herança biológica, carência cultural e das teorias críticas, além de brevemente

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados da dissertação de mestrado “1.ª série do ensino médio em Pato Branco: motivações dos jovens para o abandono”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão, no Paraná.



retomar como se configurou uma escolarização no país, caracterizada pela exclusão das classes populares. Na terceira parte, trazemos os dados e as análises referentes à pesquisa. Concluimos que ainda predomina na escola o entendimento de que os principais responsáveis pelo abandono e/ou evasão são fatores externos à escola, deixando esta de perceber a importância de considerar como vem desempenhando sua função formativa, atribuindo sentido ao ato de ensinar e de aprender.

## 2 METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa em três escolas estaduais que apresentaram maior índice de abandono no recorte temporal de 2017 a 2020 no município de Pato Branco, Sudoeste do Paraná. São elas as escolas Tom Jobim, Elis Regina e Vinícius de Moraes<sup>2</sup>. Realizamos uma revisão bibliográfica tendo como aporte autores como Patto (2015), Freitas (2018) e Abramovay (2015). Analisamos documentos, leis, estatutos e dados estatísticos disponíveis nas plataformas oficiais. Por fim, enviamos questionários eletrônicos com questões abertas e fechadas. Estas, por sua vez, com questões dependentes que atribuíram sentido à questão anteriormente respondida (GIL, 2008). Utilizamos a ferramenta de criação de formulários digitais do Google Forms, o que facilitou as respostas dos participantes pelo uso do direcionamento automático para as questões dependentes. Os questionários foram enviados a nove pedagogas que atendem os alunos do ensino médio e resultou em seis respondentes<sup>3</sup>, sendo que uma delas colabora eventualmente no atendimento ao ensino médio.

Quanto à revisão bibliográfica, consultamos os bancos de dados das instituições de educação superior (IES) do Paraná e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo as IES nacionais públicas, com a finalidade de levantar as produções existentes, utilizando os verbetes “evasão escolar”, “ensino médio”, “fracasso escolar”. A pesquisa retornou o total de vinte produções realizadas por pesquisadores entre 2014 e 2018, sendo dezesseis dissertações e quatro teses que abordavam de forma direta ou indireta o foco da pesquisa.

## 3 O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

Definir “fracasso escolar” tem-se mostrado uma tarefa desafiadora. Conforme o dicionário *on-line* Porto, da Porto Editora, fracasso significa “insucesso, mau resultado, fiasco,

---

<sup>2</sup> Os nomes das escolas foram mantidos em sigilo. Aqui, utilizamos os nomes fictícios Tom Jobim, Elis Regina e Vinícius de Moraes.

<sup>3</sup> Os nomes das respondentes foram substituídos por nomes fictícios, preservando a identidade dos participantes.



desastre” (PORTO EDITORA, 2022, s.p.). E escolar se refere à “pessoa que adquire e/ou aumenta os seus conhecimentos em diversas áreas através da frequência de aulas num dado estabelecimento de ensino; aluno, estudante” (PORTO EDITORA, 2022, s.p.). Desta forma, fracasso escolar pode ser entendido como o aluno que obteve um mau resultado ou insucesso na trajetória escolar. Por sua vez, diversas interpretações surgiram no decorrer da construção do sistema educacional brasileiro, através das reformas educacionais, na busca por explicar este persistente fenômeno. Teorias foram discutidas visando explicar a realidade posta nas unidades escolares, refletidas através dos índices ao final de cada ano letivo. No Brasil, fazem-se presentes teorias pautadas na raça, na herança biológica, na carência cultural bem como as teorias denominadas críticas.

Para compreender os conceitos envolvidos em relação às teorias de raça que se fizeram presentes no ideário educacional, trazemos a sua origem etimológica deste termo também. Nessa investigação, vemos que raça “veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie” (MUNANGA, 2003, s.p.). Foi utilizado pela primeira vez na zoologia e na botânica para classificar espécies animais e vegetais. Em sentido moderno, o termo foi usado em 1684 por François Bernier para “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças” (MUNANGA, 2003, s.p.). Segundo o autor, a hegemonia da raça branca foi decretada a partir dos pensamentos dos naturalistas<sup>4</sup>, subjugando em especial os sujeitos de pele escura, entendidos como inferiores intelectualmente. Para Patto (2015, p. 54), “a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em *desigualdades raciais, pessoais ou culturais*”, pensamentos reforçados por filósofos e cientistas de então. Uma vez inferiores, o fracasso escolar é visto como responsabilidade apenas do aluno, deixando a criança à margem do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “a aprendizagem e o consequente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das ‘aptidões naturais’ reveladas, o que explicava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 18).

Esse entendimento abriu precedentes para que a psicologia adentrasse o ambiente escolar e utilizasse testes psicométricos para explicar o fracasso escolar presenciado. Essa prática levou à patologização de muitos alunos como tentativa de resolver a questão, pois

---

<sup>4</sup> Corrente de pensadores que, como Charles Darwin, sustentava que o ser humano resulta da evolução da espécie, tendo como característica o determinismo. Neste sistema de pensamento, alguns indivíduos estão determinados a ser dominados por outros mais evoluídos.



pautava-se em condições clínicas deles, amparados em diagnósticos de distúrbios comportamentais. Entre outros, consta a grande onda de diagnósticos por hiperatividade, uma vez que havia uma “difusão e grande aceitação da disfunção cerebral como fator explicativo do mau rendimento, como decorrências da necessidade de medicalizar o fracasso escolar e de transferir a responsabilidade do insucesso para cada criança” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 37). Estas teorias ajudaram a solidificar uma compreensão da culpabilização do estudante pelo fracasso.

Outra vertente que se constituiu foram as explicações baseadas na cultura, em que o contato, ou a falta dela, em suas diversas formas de expressão, contribuiu para que os alunos tivessem sucesso no trajeto escolar ou, inversamente, fracassassem. Para Aguiar (2015, p. 27), “as diferenças educacionais entre as crianças, em função de a cultura da criança pobre não corresponder aos padrões determinados pela escola, onde se situa a cultura da classe dominante”, passam a ser os determinantes para a justificativa das diferenças no rendimento escolar. Patto (2015) traz à atenção que, embora tenha sido dado um passo importante ao substituir o conceito de raça pelo de cultura para explicar as desigualdades sociais, ainda há que se atentar para a ideologia presente nesta ação, uma vez que o discurso defendido passou da existência de raças inferiores para indivíduos considerados inferiores devido à sua cultura, demarcando uma visão preconceituosa dispensada aos alunos pertencentes a famílias de origem modesta.

Quando o período áureo do capitalismo no contexto econômico do pós-Segunda Guerra começou a dar sinais de crise, muitas teorias passam a ter um caráter crítico e buscam compreender como a estrutura social ocorre e altera a forma de educar. Saviani (2012, p. 15) denomina estas teorias de críticas, “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. Conforme Lugli e Gualtieri (2012, p. 40), a escola passava a ser vista como “instituição que contribuía para a reprodução da estrutura das relações de classe” e, como decorrência, havia “a eliminação contínua das crianças e jovens de classes desfavorecidas do percurso escolar”. Ao comentar a teoria da violência simbólica, Saviani (2012) destaca a dominação cultural das classes dominantes sobre as classes dominadas. Assim, a educação tem como função reproduzir as desigualdades sociais através de sua ação e prática pedagógica, identificando como marginalizados os pertencentes à classe dominada, uma vez que “não possuem força material (capital econômico)”, portanto marginalizados socialmente e “marginalizados culturalmente porque não possuem força



simbólica (capital cultural)” (SAVIANI, 2012, p. 20), sendo a educação um elemento reforçador dela. As teorias crítico-reprodutivistas foram importantes nos debates acerca das desigualdades educacionais, especialmente no Brasil, quando da passagem da década de 1970 para década seguinte, sinalizando um movimento de ruptura com a concepção liberal do papel social da escola enquanto agente de mudança social e ao afirmar o seu caráter reprodutor da ordem social capitalista.

As teorias que focalizam a culpa no aluno, seja por questões biológicas, seja por questões culturais, ajudaram a legitimar um sistema escolar nacional que, por um grande período, negou o direito à educação escolar à grande maioria da população e, quando conseguiu democratizar este acesso, o fez criando novas formas de exclusão, visualizadas na pouca qualidade, na oferta de cursos aligeirados e na não permanência no sistema escolar, especialmente dos jovens pobres.

Patto (2015) lembra que no Brasil, no início do século XX, a área educacional aspirava aos modelos europeus que preconizavam uma escola em dualidade: formação de qualidade para os filhos da elite e formação mínima para os filhos dos trabalhadores. Desta forma, a desigualdade se refletia nos índices, uma vez que “a educação escolar era privilégio de pouquíssimos” (PATTO, 2015, p. 79). A partir das pressões que vinham especialmente das alterações econômicas da sociedade, o Estado foi obrigado a ampliar a oferta educacional. Todavia, este processo veio acompanhado de uma alta seletividade que “[...] consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, ‘peneirava’ a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema educacional” (FREITAS, 2009, p. 296). Destaca-se, portanto, que na década de 1970 quase metade da população em idade escolar estava fora da escola, e aqueles que nela ingressavam muitos ficavam pelo caminho.

Visando resolver os desafios relacionados ao ingresso da camada popular na escola, em 1961, após treze anos de debate, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), lei nº 4.024/1961, que se dividia entre atender aos anseios dos defensores de uma escola pública e os interesses privatistas (QUEIRÓS, 2013), externando a luta ideológica que movimentava as engrenagens da máquina social capitalista da época. Após dez anos de sua promulgação, já sob a ditadura militar, portanto, sem participação popular, a então LDBEN nº 4.024/1961 foi substituída pela LDBEN nº 5692/1971, criticada por não ter atendido às necessidades da sociedade emergente. Com o intuito de atender à demanda por uma formação



técnica e sob a justificativa de não haver trabalhadores aptos a ocupar os cargos existentes, a nova legislação instituiu a iniciação profissional em todo o ensino de 1.º e 2.º graus, sob uma orientação tecnicista e pragmática, integrando ao ensino as exigências do mercado de trabalho. Cabe lembrar que, em meio a estas mudanças, muitas manifestações populares ocorreram, como o intenso movimento estudantil nas décadas de 1960 e 1970, que se posicionaram criticamente em relação à forma autoritária de controle social exercida pelo sistema político vigente à época (PAULILO, 2017).

A partir da década de 1980, transformações importantes ocorreram na sociedade brasileira: a volta da democracia com a reorganização da sociedade civil, eleições diretas para os cargos eletivos, a elaboração da Constituição Cidadã com forte participação popular, aprovada e sancionada em 1988. Muitas das reivindicações das classes populares foram contempladas, entre elas o direito à educação pública. Destaca-se que este movimento, aliado às pressões empresariais e de organismos internacionais<sup>5</sup>, foi importante para o processo de democratização do acesso ao ensino público verificado nas décadas posteriores.

O Brasil foi se adequando às políticas neoliberais, realizando as reformas de Estado, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990 e, ao mesmo tempo, realizando a reestruturação produtiva através da lógica do livre mercado, trazendo a visão empresarial para a educação e, com isso, naturalizando a concorrência entre os jovens estudantes. Afinal, “tal como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p. 29), sobrevivendo apenas os mais qualificados. Neste contexto, ocorreu a legalização do ensino médio como etapa final da educação básica através da LDBEN de 1996, sob o nº 9394, trazendo possibilidades aos jovens de acessar uma escolaridade mais elevada, culminando com a instituição, em 2009, já no governo Lula, da universalidade do ensino médio gratuito através da lei nº 12.061.

Refletindo a universalização, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), contidos em IGBE (2019), apontam que 89,2% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e 32,4%, dos jovens de 18 a 24, anos frequentavam a escola. Em relação ao atraso ou abandono escolar, a pesquisa mostra que 28,6% dos jovens entre 15 e 17 anos e cerca de 75% dos jovens entre 18 e 24 anos se encontram nesta classificação. Por sua vez, na passagem do ensino fundamental para o médio, acentua-se o abandono escolar: dos 8,1% aos 14 anos passa

---

<sup>5</sup> Alguns dos organismos internacionais considerados são o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).





para 14,1% aos 15 anos. A taxa de reprovação no ensino médio, segundo o INEP (2019), foi de 9,1% e a de abandono ficou em 4,8%. Já a taxa de distorção idade-série<sup>6</sup> referente ao ensino médio foi de 26,2% em 2019, sendo que a 1.ª série dessa etapa apresentou uma taxa de 30%, reprovação de 13,4% e abandono de 6,1%.

No Paraná, conforme dados do Censo Escolar 2014-2015, as taxas de evasão apontam que 11,5% dos alunos matriculados na 1.ª série do Ensino Médio deixaram de realizar suas matrículas para o ano subsequente. Já em Pato Branco, os dados referentes à evasão no ensino médio mostram que 10,9% dos alunos matriculados na 1.ª série evadiram os bancos escolares. Ao pesquisar a permanência escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio no Paraná, Rajewski (2016) expõe que a desistência dos estudos ou a evasão escolar apontam para a inexistência de vínculos com a permanência escolar, uma vez que, ao desistir, ficam alheios ao processo de escolarização. A autora ainda pontua, contribuindo para a reflexão acerca dos índices do abandono e da evasão, que há também a questão relacionada aos alunos transferidos, quando ocorre de “simplesmente ser transferidos sem que, de fato, sejam matriculados novamente em outra instituição. Neste caso de não haver matrícula, o dever da obrigatoriedade é omitido” (RAJEWSKI, 2016, p. 124).

No Brasil, questões históricas – e ainda não resolvidas – que acompanham o processo de escolarização das classes populares persistem, como podemos observar na Tabela 1, que traz dados sobre a evasão escolar no ensino médio no Brasil, no Paraná e em Pato Branco, cidade onde realizamos o estudo, a partir do Censo Escolar de 2016-2017:

Tabela 1 – Dados referentes à evasão escolar no ensino médio por dependência administrativa – 2016-2017

	1.ª Série	2.ª Série	3.ª Série	Total
BRASIL	11,0%	9,9%	5,6%	9,1%
PARANÁ	9,6%	8,0%	8,5%	7,7%
PATO BRANCO	8,5%	7,5%	7,6%	7,0%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do INEP (2016/2017).

Ainda como fonte de análise e possibilidade de comparação, trazemos os dados do Censo Escolar de 2017-2018:

<sup>6</sup> Refere-se à defasagem de dois ou mais anos em relação à série adequada à idade do aluno (PARANÁ, 2012).



Tabela 2 – Dados referentes à evasão escolar no ensino médio por dependência administrativa – 2017-2018

	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	Total
BRASIL	10,3%	9,4%	5,2%	8,6%
PARANÁ	9,9%	9,8%	5,5%	8,5%
PATO BRANCO	6,9%	9,7%	6,2%	7,6%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do INEP (2017/2018).

Conforme os dados do Censo Escolar 2016-2017 constantes na Tabela 1, a 1.<sup>a</sup> série do ensino médio apresenta a maior taxa de evasão e mostra a fragilidade na permanência desses jovens ao ingressarem na última etapa da educação básica. Na Tabela 2, observamos um decréscimo na taxa referente à 1.<sup>a</sup> série no município. Em relação ao Brasil e ao Paraná, no entanto, a taxa nesta série se manteve maior que nas demais séries desta etapa de ensino. O mesmo movimento observamos na análise dos dados dos Indicadores Educacionais – Taxa de Distorção Idade-Série, Taxa de Reprovação e Taxa de Abandono – de 2017 e 2018, conforme as tabelas 3 e 4:

Tabela 3 – Taxas de distorção idade-série, reprovação e abandono – 2017

Dependência administrativa	Taxa distorção idade-série			Taxa de reprovação			Taxa de abandono		
	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série
BRASIL	<b>35,8%</b>	30,0	24,8	<b>16,9%</b>	10,5	6,2	<b>8,8%</b>	6,4	4,5
PARANÁ	<b>29,5%</b>	26,9	20,1	<b>18,4%</b>	13,1	6,9	<b>9,2%</b>	8,4	6,0
PATO BRANCO	<b>20,0%</b>	19,6	13,7	<b>18,4%</b>	14,9	9,1	<b>3,9%</b>	4,4	4,4

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do INEP (2017).

Tabela 4 – Taxas de distorção idade-série, reprovação e abandono – 2018

Dependência administrativa	Taxa distorção idade-série			Taxa de reprovação			Taxa de abandono		
	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série
BRASIL	<b>36,4%</b>	29,4	25,2	<b>16,6%</b>	10,2	6,0	<b>8,9%</b>	6,5	4,7
PARANÁ	<b>27,8%</b>	25,1	23,0	<b>17,3%</b>	12,2	7,4	<b>7,9%</b>	7,5	6,4
PATO BRANCO	<b>22,2%</b>	15,4	17,2	<b>20,9%</b>	18,5	12,1	<b>3,6%</b>	2,9	2,5

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do INEP (2018).

Como vimos, em 2017 a taxa de abandono da 1.<sup>a</sup> série em Pato Branco foi menor que as demais séries, comparado a 2018. Porém, as taxas de distorção idade-série e de reprovação continuaram maiores na 1.<sup>a</sup> série entre os anos de 2017 e 2018, apontando que, apesar da taxa de evasão conforme o Censo de 2017-2018 para o município apontar uma diminuição, o aumento destas taxas em 2018 abre um ponto de atenção em relação ao fracasso escolar que



ocorre durante o processo de ensino, sem, todavia, culminar no abandono efetivo do ano letivo por parte do estudante.

Assim, percebemos o fracasso escolar expresso nos resultados dos índices traduzidos em aprovação, reprovação, abandono, evasão, distorção idade-série, bem como outras formas de exclusão. A mais eficiente dessas modalidades é a que esvazia a escola “em sua função de ensinar a pensar e a ler criticamente a si e ao mundo [sendo] potencializado pela maneira como nos relacionamos com os alunos, como nós os olhamos e pelos rótulos que lhes atribuímos” (PALMA, 2007, p. 20), trazendo a exclusão para o interior da escola. Ao democratizar o acesso à escola via ampliação de vagas, a escola inclui os sujeitos. Inversamente, porém, ao deixar de reconhecer o saber plural destes alunos, ela os exclui, visto que dificulta a permanência deste na escola (PALMA, 2007).

Como espaço de democratização do saber, a escola tem demonstrado preocupação em entender o que os índices de evasão representam para a dimensão da prática pedagógica e quais fatores estão envolvidos nesse processo, fatores que podem estar ligados ao espaço interno ou externo a escola, “como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 39), acrescidos da instabilidade do trabalho, o que para muitos jovens permite a vivência de sua juventude nos grupos dos quais fazem parte. Diante dessa realidade, surge a problemática do fracasso escolar expresso pelo abandono durante o ano letivo e, frequentemente, seguido pela evasão. Para compreender como a escola percebe este fenômeno, trouxemos as contribuições das pedagogas, uma vez que são elas que acolhem e atendem estes jovens.

#### **4 A REALIDADE DO ABANDONO E DA EVASÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS**

A caracterização que fazemos aqui das escolas pesquisadas acontece via projetos político-pedagógicos (PPPs). Assim, o Colégio Estadual Tom Jobim, conforme o PPP-2018, localizado na zona central de Pato Branco, atende cerca de 1.200 alunos entre os anos finais do ensino fundamental (diurno) e o ensino médio (diurno e noturno). Recebe alunos de todas as localidades (centro, bairros e comunidades do interior), tendo realidade socioeconômica diversificada. Poucos alunos fazem parte de programas federais e muitos dos jovens atendidos pela instituição exercem tarefas remuneradas, iniciando a experiência no mercado de trabalho. O Colégio Estadual Elis Regina, localizado na periferia do município, a aproximadamente 1,9 km da Escola Tom Jobim, oferta uma turma de cada série do ensino médio apenas no noturno.



Atende cerca de 420 alunos entre o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Conforme o PPP-2019, a instituição atende alunos residentes no bairro de localização e de outros sete, além das comunidades do interior pertencentes ao georreferenciamento. As famílias pertencem a classes socioeconômicas diversificadas, uma vez que os responsáveis desempenham funções como comerciários, microempresários, autônomos, funcionários públicos, agricultores e trabalhadores informais. O Colégio Estadual Vinícius de Moraes, localizado na Zona Sul de Pato Branco, a 4,3 km de distância da Escola Tom Jobim, atende 914 alunos do ensino fundamental (anos finais) no período diurno e ensino médio com turmas no matutino e no noturno. Conforme dados constantes no PPP-2011, houve um crescimento de moradores na região de localização da escola e, em sua maioria, as famílias pertencem a um nível socioeconômico baixo, refletindo no aproveitamento escolar dos filhos, uma vez que, ao se alcançar uma idade favorável para ingresso no mercado de trabalho, muitos buscam vagas para auxiliar na renda familiar.

Como resultado, os dados gerais das três escolas pesquisadas retratam um total de 1.299 matrículas no quadriênio 2017-2020. Em duas das três escolas pesquisadas, encontramos, no período diurno, registros de trinta abandonos – 16 meninos e 14 meninas. Quanto aos dados de reprovação por frequência, encontramos 77 estudantes, sendo a maioria meninos.

Ao olhar para o período noturno, temos um total de 560 matrículas no período noturno, havendo como resultado de final de período letivo do quadriênio um total de 77 casos de abandono e 98 reprovações por frequência. O que chama a atenção diante aos dados obtidos refere-se ao ensino noturno, uma vez que, em relação aos casos de abandono, estes apresentaram mais que o dobro de casos, quando comparado com o mesmo quadriênio, sendo a maior parte constituída de meninos. Outro dado a ser destacado refere-se ao número de alunos reprovados por frequência ao final do quadriênio letivo considerado em nosso recorte temporal: 77 alunos reprovados por frequência no período diurno e 98 alunos no período noturno. Esses resultados levam a considerar que “a condição socioeconômica em relação ao abandono escolar pode ser uma possível explicação do porquê a evasão escolar atinge, de modo mais expressivo, jovens de baixa renda, estudantes de escola públicas, principalmente, alunos do período noturno” (SANTOS, 2018, p. 70).

Ao analisarmos os dados das três escolas pesquisadas em relação ao abandono, considerando a autodeclaração da cor e gênero, as três escolas convergem ao apontar que a maioria dos casos de abandono ocorre entre alunos que se autodeclararam pardos e do sexo



masculino, evidência que se mantém em relação ao turno: o período noturno apresenta a maior taxa de abandono. Ainda, ao compararmos os dados quantitativos, os colégios Tom Jobim e Vinícius de Moraes apresentam resultados gerais semelhantes quanto ao abandono (46 e 45, respectivamente). Porém, considerando o número de matrículas no ensino médio noturno, o Colégio Vinícius de Moraes apresenta o maior índice de abandono, mantendo-o também quando comparado com o ensino médio diurno. Vale destacar que esta escola, conforme o seu PPP, apresenta uma maior vulnerabilidade social quando comparada às demais.

Quais, afinal, são os motivos para o abandono e a evasão destes jovens? Para responder, enviamos um questionário com perguntas abertas e fechadas para as pedagogas das escolas para que expressassem como compreendem esses jovens, indicando se são trabalhadores, estudantes, a condição socioeconômica, os fatores internos e externos que colaboram para o abandono e a evasão.

Os fatores internos e externos que contribuem para que os alunos abandonem a escola foram destacados pelas pedagogas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Fatores internos e externos para a não permanência do jovem na escola

Fatores internos	Fatores externos
Desinteresse pelo estudo	Mercado de trabalho (o jovem precisa trabalhar para ajudar no sustento da casa)
Não percepção da importância em estudar	Drogadição
A escola não faz sentido para o jovem	Gravidez na adolescência
Falta de apoio familiar	Pobreza
Falta de infraestrutura	
Deficit de aprendizagem	
Repetências frequentes	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos formulários respondidos pelas pedagogas das escolas.

Conforme o Quadro 1, os fatores “desinteresse pelo estudo”, “não percepção da importância em estudar” e “a escola não faz sentido para o jovem” aparecem como principais determinantes nos fatores intraescolares. Já quanto aos fatores externos, as pedagogas concordam entre si em unanimidade ao dizer que o mercado de trabalho se destaca como motivador para que o jovem decida abandonar os estudos. Encontramos ainda uma concordância nas respostas das pedagogas Dorina (Colégio Estadual Tom Jobim) e Débora (Colégio Estadual Vinícius de Moraes). Como um dos fatores internos que levam o aluno ao abandono escolar elas consideram o fato de a instituição de ensino não fazer sentido para o jovem. Elas acentuam a desmotivação. É o que vemos nas palavras de uma das respondentes:



Nossos jovens não conseguem ter perspectiva da importância do estudo para o futuro. A sua visão de futuro é volúvel. Não se prendem numa preparação e visão de futuro estruturado. Estudam “porque é obrigatório”. Podem ser qualquer coisa “quando crescerem”. Se não deu certo, “tentam outra coisa” (Pedagoga Dorina)

Portanto, para as equipes pedagógicas as causas intraescolares e extraescolares encontram-se alheias à escola. Ao buscar justificar o fracasso observado no percurso dos alunos jovens, no caso da pesquisa realizada, percebemos a persistência da concepção de que, mesmo sem intencionar, cabe aos jovens a decisão de permanecer ou abandonar a escola. Ao elencar os fatores que se destacavam como influenciadores do abandono, três pedagogas responderam que o “trabalho” interfere diretamente na continuidade dos estudos. Para as outras três, foram a “desmotivação”, a “não percepção da importância de estudar” e a “falta de consciência sobre a importância do estudo”. Todos estes fatores são externos à escola e se relacionam diretamente com o aluno e sua condição social, retratando uma certa dificuldade na responsabilização da própria escola e, especialmente, do Estado em assegurar uma educação não apenas de qualidade, mas um ambiente que oportunize aos sujeitos sentirem-se parte de sua historicidade, desenvolvendo percepções positivas quanto ao ato de aprender, bem como com o espaço escolar.

Esta constatação fica mais relevante ainda quando analisamos os dados relacionados ao sucesso/fracasso escolar e a taxa de rendimento, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Taxa de rendimento (%) – 1.ª Série do Ens. Médio de 2017-2020

Escola	Aprovação				Reprovação				Abandono			
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
Tom Jobim	71,9	76,4	67,9	80,5	21,7	23,6	31,2	11,2	6,4	0,0	0,9	8,3
Elis Regina	61,1	56,8	46,2	81,6	8,3	25,0	41,0	18,4	30,6	18,2	12,8	0,0
Vinícius de Moraes	85,3	70,0	79,5	74,4	13,7	24,4	9,8	5,8	1,0	5,6	10,7	19,8

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do INEP (2017-2020).

Nestes dados, a reprovação é formada pelos alunos que reprovaram por não alcançarem o rendimento escolar necessário e pelos alunos que foram reprovados por frequência, ou seja, por aqueles que, no decorrer do ano, apresentaram infrequência, assistiam algumas aulas, por um período de dias e voltavam a faltar, além daqueles que deixaram de frequentar, porém não foram registrados no sistema como casos de abandono. Estes dados apontam que questões relacionadas à aprendizagem persistem como problema nas escolas e, a nosso ver, revelam a sua fragilidade e a do Estado em responder ao processo ensino e aprendizagem dos alunos de forma exitosa.



Em relação às taxas de abandono escolar, o Colégio Estadual Tom Jobim apresentava, em 2017, uma taxa de 6,6% de abandono, tendo uma redução significativa nos dois anos seguintes. Em 2020, ano em que tivemos o início da pandemia de Covid-19, a unidade escolar apresentou uma elevação chegando a 5,5% de abandono na 1.ª série do ensino médio. No Colégio Estadual Elis Regina, observamos que em 2017 a instituição teve uma taxa de 32,4% de abandono, resultado bem expressivo, mas que veio apresentando um declínio e, em 2020, consta que não houve abandono.

Utilizando os PPPs, podemos elencar as ações desenvolvidas diante da infrequência dos alunos, o que pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Ações da escola ao identificar infrequência escolar

Escola	Ações/Responsáveis			
	Professor	Equipe pedagógica	Direção escolar	Esgotados recursos da escola
Tom Jobim	- 5 faltas consecutivas ou 7 alternadas dos alunos: comunicar a Equipe Pedagógica	- Realiza contato com a família/responsável: Ligação; Envio de comunicados; Chamamento para reunião; Esgotadas as tentativas, comunica a direção	- Realiza reunião na escola com a família; em caso de insucesso, vai até a residência do aluno	- Comunicação ao Conselho Tutelar após esgotados os procedimentos de busca ativa <sup>7</sup> pela escola.
Elis Regina	- Ausência de 5 dias consecutivos ou 7 comunica a Equipe Pedagógica	- Acompanha a frequência através de registros diários nas turmas; Realiza contato com os responsáveis via telefone, comunicados formais, solicitação para comparecimento na escola; Registra no SERP <sup>8</sup> os casos de infrequência; Comunica a direção quando não logra êxito no contato e retorno do estudante.	- Realiza a busca ativa do aluno através de agendamento de reunião com os responsáveis – na escola quando consegue contato com o familiar, ou na residência, quando não há êxito em contatar o responsável.	- Ao esgotar as tentativas para retorno do estudante, a direção encaminha comunicado via SERP para o Conselho Tutelar;
Vinícius de Moraes	A escola em seu PPP não discorre sobre as ações que realiza diante da infrequência dos alunos, porém cita o programa FICA <sup>9</sup> .			

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações encontradas nos PPPs das escolas pesquisadas.

<sup>7</sup> Compreendem-se como Busca Ativa todos os encaminhamentos realizados pela escola para o retorno do estudante (telefonema, mensagem de textos, *e-mail*, bilhete, carta registrada, reuniões realizadas na escola ou na casa do estudante na presença dos pais ou responsáveis) (PARANÁ, 2018).

<sup>8</sup> Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP, 2016). É uma ferramenta utilizada para registrar os casos de infrequência quando esgotadas todas as possibilidades de busca ativa por parte da escola. O sistema é empregado para o preenchimento e fluxo dos encaminhamentos e sua tramitação ocorre na integralidade do formato *on-line* (PARANÁ, 2018).

<sup>9</sup> O programa Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA) foi criado pelo Ministério Público Federal e oficializado no Paraná em 2005. Em 2013, o programa foi reformulado, passando a se chamar Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE).



Quanto às ações desenvolvidas pela escola para combater esta situação, uma das pedagogas respondeu que são desenvolvidas ações diversas, tais como:

[...] palestra para os estudantes sobre a importância dos estudos [...] análise e planejamento de ações com os educadores quanto a metodologias diferenciadas, diálogo frequente com os alunos e tentativas de contato com a família dos estudantes que abandonam a escola. (Pedagoga Hanna)

Por sua vez, o Colégio Vinícius de Moraes apresentou uma elevação expressiva na taxa de abandono nos últimos dois anos do quadriênio pesquisado, isto é, 2019 e 2020. Segundo as participantes da pesquisa, ao ser observado que há casos de infrequência, começa uma busca ativa desses alunos, visando fazê-los retomar os estudos.

Ao observarmos as taxas referentes à reprovação na 1.<sup>a</sup> Série do Ensino Médio, temos que os colégios Tom Jobim e Elis Regina tiveram taxas maiores de repetência em 2019, com 31,2% e 41%, respectivamente. O Colégio Vinícius de Moraes apresentou taxa maior de reprovação em 2018, precisamente 24,4%. Quanto à taxa de abandono, temos os colégios Tom Jobim e Vinícius de Moraes, em 2020, com 8,3% e 19,9%, respectivamente, e o Colégio Elis Regina, em 2017, com 30,6% de abandono na 1.<sup>a</sup> série. Conforme Abramovay (2015, p. 37),

A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Assim, “na escola, a exclusão se dá principalmente por meio do desempenho escolar, da repetência e da evasão” (ABRAMOVAY, 2015, p. 38). Outro fator que corrobora para o agravamento do abandono e da evasão é a distorção idade-série. Oriunda das sucessivas reprovações, esta situação contribui para o desinteresse e abandono escolar (DINIZ, 2015), como podemos observar no Quadro 4:

Quadro 4: Taxa de distorção idade-série (%) – 1.<sup>a</sup> Série do Ens. Médio de 2017-2020

Escola	2017	2018	2019	2020
Tom Jobim	23,6	19,3	27,1	35,9
Elis Regina	58,8	50,0	33,3	31,6
Vinícius de Moraes	18,9	25,8	20,8	35,7

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do INEP (2017-2020).

A classificação etária considerada adequada para cada série reflete-se nos casos de reprovação e repetência, contribuindo para o abandono e para os casos de evasão. No Quadro 4, observamos um aumento da distorção entre a idade do aluno e a série de matrícula nas escolas





Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Para alguns alunos, o problema não se resume a não se identificar com o espaço ou com a forma escolar, não está ligado ao interesse/desinteresse, mas com a forma como aprendem. Apresentar uma dificuldade para aprender pode representar limitações que colaboram com o sentimento de incapacidade, acentuando a baixa autoestima, uma vez que “há casos de jovens que deixam de ir à escola porque apresentam um desempenho ruim, pois, desestimulados por não conseguirem acompanhar os colegas, optam por abandonar a escola por vergonha ou para que não sejam retidos naquela série” (DINIZ, 2015, p. 30). Em pesquisa sobre os problemas que motivam os jovens a evadir o ensino médio, Silva (2016, p. 89) diz que “a adequação, a flexibilidade dos conteúdos deve ser prerrogativa indispensável à aprendizagem”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados não apenas pela escola como também por aqueles que dela fazem parte acerca do sucesso/fracasso escolar, permanência/abandono, representam grande preocupação, uma vez que refletem não apenas as ações e decisões dos jovens, mas também dos profissionais envolvidos. Neste artigo, abordamos a questão do fracasso e abandono escolar, bem como dados referentes aos alunos da 1.<sup>a</sup> Série do Ensino Médio das três escolas que participaram da pesquisa e as contribuições das pedagogas que atendem estes alunos nas escolas.

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 1.<sup>a</sup> Série do Ensino Médio corroboram esta afirmação.

Conforme Tomazetti e Schlickmann (2016), ao pensarmos na importância do engajamento para que o jovem desenvolva uma relação de pertencimento com a escola e com a cultura do conhecimento, faz-se imperativo que a instituição escolar reavalie como vem desempenhando sua função de ensinar aos alunos os saberes historicamente acumulados. Isso porque, ao deixar de ser formativa, ela deixa de criar vínculos, perdendo o sentido de espaço de interação, de formação.

Diante do discurso neoliberal que reforça o entendimento de que cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, na análise empreendida percebemos a necessidade de uma maior compreensão do que os dados refletem, no sentido de desenvolver um processo de ensino e



aprendizagem pautado em políticas públicas voltadas a uma prevenção eficaz do abandono, que contribua para o processo de ensino e aprendizagem e proporcione aos alunos avançarem em seus conhecimentos. Por fim, mas não menos importante, é necessário que haja o desenvolvimento de uma relação com o jovem que frequenta o ensino médio, em que lhe seja permitido entender-se como pertencente ao espaço frequentado.

Desta forma, a temática do fracasso escolar, do abandono e da evasão requer estudos complementares para que possamos contribuir de fato, não apenas junto às equipes pedagógicas, mas com a comunidade escolar que compartilha de suas vivências, e para que surjam possibilidades de ações exequíveis que contribuam para a garantia não apenas do acesso, mas da permanência na escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015.

AGUIAR, Maria Marlene Miranda. **Fracasso escolar no ensino médio: as explicações dos professores, gestores e alunos.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BRASIL. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3IwPR7j>. Acesso em: 8 abr. 2020.

DINIZ, Carine Saraiva. **Evasão escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2015.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. *In: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive.*** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 281-304.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio – **PNAD Contínua: Educação 2019.** Disponível em: <https://bit.ly/3IK9UiR>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais: Taxas de Transição 2014-2015.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 10 jun. 2020.



INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Transição 2016-2017. Disponível em: <https://bit.ly/3ucsJG0>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Transição 2017-2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wxM5In>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2017. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Distorção Idade-série. Disponível em: <https://bit.ly/3ucBGio>. Acesso em: 2 mai. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2017. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Rendimento. Disponível em: <https://bit.ly/3iqHAHL>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2018. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Distorção Idade-série. Disponível em: <https://bit.ly/3iphqF0>. Acesso em: 2 mai. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2018. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Rendimento. Disponível em: <https://bit.ly/3wtzdmw>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2019. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Distorção Idade-série. Disponível em: <https://bit.ly/3D1rw8k>. Acesso em: 2 mai. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2019. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Rendimento. Disponível em: <https://bit.ly/37H1ETE>. Acesso em: 1 jul. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2020. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Distorção Idade-série. Disponível em: <https://bit.ly/3IxucM7>. Acesso em: 2 mai. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. 2020. **Indicadores Educacionais:** Taxas de Rendimento. Disponível em: <https://bit.ly/351X41m>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LUGLI, Rosário Genta; GUALTIERI, Regina C. Ellero. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3.º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3wvj1jw>. Acesso em: 22 mai. 2021.



PALMA, Rejane Christine de Barros. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2007.

PARANÁ. Instrução nº 008/2012 – SEED/SUED, de 17 de maio de 2012. **Plano Personalizado de Atendimento – PPA/ distorção idade série**. Disponível em: <https://bit.ly/3iqCdrN>. Acesso em: 17 ago. 2019.

PARANÁ. **Programa de Combate ao Abandono Escolar**: FAQ – Perguntas Frequentes. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3NfBCak>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 47, nº 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144445>. Acesso em: 28 mai. 2019.

PORTO EDITORA – Escolar no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escolar>. Acesso em: 21 março 2022.

PORTO EDITORA – Fracasso no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fracasso>. Acesso em: 21 março 2022.

QUEIRÓS, Vanessa. **A lei nº 5692/71 e o ensino de 1.º grau**: concepções e representações. Seminário internacional sobre profissionalização docente, Curitiba, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356\\_5796.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf). Acesso em: 4 jun. 2020

RAJEWSKI, Cristiane Mara. **A permanência escolar nos anos finais do ensino fundamental e médio**: os programas FICA e Combate ao Abandono Escolar do Estado do Paraná, Cascavel, 2016. 181 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2016.

SANTOS, Mayara dos. **Educação e culturas juvenis**: o rap no contexto escolar. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun., 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wtDOW0>. Acesso em: 24 jul. 2020.



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. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Franca-SP, 2016.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3JwUcsw>. Acesso em: 12 jul. 2019.