



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

VERONICA DIANA CARDOZO

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO COMPARATIVO DE POLÍTICAS
ENTRE ARGENTINA E BRASIL**

Campinas

2024

VERONICA DIANA CARDOZO

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO COMPARATIVO DE POLÍTICAS
ENTRE ARGENTINA E BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de **Mestra** em Educação, na área de **Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA **VERONICA DIANA CARDOZO**, E ORIENTADA PELO **PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR**.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

C179e Cardozo, Veronica Diana, 1984-
Evasão escolar no ensino médio : um estudo comparativo de políticas entre Argentina e Brasil / Veronica Diana Cardozo. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Educação e Estado. 3. Evasão escolar. 4. Ensino médio. 5. MERCOSUL. I. Aguilar, Luis Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: High school dropout : a comparative study of public policies in Argentina and Brazil

Palavras-chave em inglês:

Public policy

Education and state

Dropouts

High school

MERCOSUL

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar [Orientador]

Fernando Vizotto Galvão

Vanessa Ramos Ramires Bressan

Data de defesa: 12-12-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Não se aplica

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0006-4582-8356>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5302787063036787>

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar
Prof. Dr. Fernando Vizotto Galvão
Prof. Dra. Vanessa Ramos Ramires Bressan

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

“Donde hay una necesidad, nace un derecho.”
Eva Perón

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela a sociedade tampouco muda.”
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Elvia, que sempre me incentivou a estudar e abraçar as oportunidades que ela não pôde ter. Ao meu irmão, Pablo, que me ensina tanto sobre os desafios da vida e sobre como conviver com uma sociedade imperfeita, que ainda tem muito para aprender sobre inclusão social. À minha irmã, Valeria, que cuidava de mim e do meu irmão durante as ausências da nossa mãe.

Ao meu companheiro de vida, Pablo, parceiro de estudos desde os tempos da faculdade, que me acompanha nesta jornada e sempre foi o primeiro leitor e crítico dos meus textos.

A todos os professores das instituições públicas de ensino da Argentina. Em especial àqueles que contribuíram de forma significativa para a minha formação durante a minha passagem durante o nível do ensino médio no *Colegio Nacional* (Resistencia, Chaco) e no ensino superior na *Universidad Nacional del Nordeste* (Resistencia, Chaco).

Aos amigos que estão na Argentina e àqueles que o Brasil me proporcionou ao longo destes anos.

Aos professores que defendem a importância da escola pública, que diariamente entram em salas lotadas para ensinar e aprender junto aos alunos. A todos os professores que acreditam na educação pública e não desistem dessa causa.

Aos alunos das escolas públicas, que mostram ao mundo que um sistema educativo público e gratuito tem o poder de transformar a vida de milhões de pessoas.

Aos meus alunos, que me ensinam no dia a dia que sempre há motivos para sorrir na sala de aula.

A minha primeira orientadora, Prof. Dra. Ariana Missae Momma, que acreditava na força da educação pública e gratuita dos nossos países. Sua passagem pela minha vida foi breve, porém profundamente marcante. Guardarei com carinho sua frase: “Vá adiante.”

À querida Wisllayne, por ler com dedicação e carinho meus textos. Agradeço por estar sempre disposta a me acompanhar e ajudar!

Ao Prof. Fernando Vizzotto por todo o aprendizado proporcionado na minha atuação como PED na sua disciplina Política Educacional: Organização da Educação Brasileira. À Prof. Dra. Vanessa Ramires Ramos Bressan, que contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como foco a descrição e a análise da evasão escolar no nível do ensino médio da educação básica. Realizou-se um estudo comparativo entre dois programas orientados a diminuir a evasão escolar, que se consolida como um fenômeno multicausal e social. Fenômeno que permanece vigente na educação e atinge a todos os níveis da educação. Esta pesquisa descreve e analisa dois programas que visam diminuir o índice de evasão escolar no ensino público: o Programa “Combate ao Abandono Escolar”, para o Estado de Paraná (Brasil), e o Programa *Asistiré*, do Governo Estadual de Buenos Aires (Argentina). Procurou-se contribuir a compreender dito fenômeno através de um estudo comparativo entre dois programas, planejados por Estados diferentes, orientados a diminuir a evasão escolar nas escolas públicas. Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se um estudo baseado na análise da ampliação da educação básica da Argentina e do Brasil, a partir da análise da legislação, assim como as políticas públicas educacionais que foram implementadas ao longo das últimas décadas. Políticas que buscam garantir o acesso à educação básica e buscam que esse direito seja garantido. Complementou-se essa análise, com o estudo das políticas públicas de transferência de renda (AUH, Argentina; PBF, Brasil) que também tiveram influência positiva na diminuição da evasão escolar. Buscou-se entender e diferenciar os conceitos de evasão e abandono escolar através da leitura e análise da literatura relacionada com o assunto. Estudos que provêm de diferentes campos de estudos como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a economia e a educação, contribuíram para aprofundar na interpretação deste fenômeno multicausal. Apresentou-se também quais os motivos frequentes que influenciam na infrequência dos alunos nas instituições educativas. Entre eles destacam-se motivos relacionados a se iniciar cedo no mercado de trabalho, os efeitos da migração, gravidez na adolescência, vínculo entre alunos e professores, *Bullying*, defasagem idade série e a implementação de políticas públicas inadequadas. Apresentou-se também uma panorama geral da evasão escolar no ensino médio na América Latina, e especificamente na Argentina e no Brasil. Finalmente realizou-se a análise da evasão escolar no nível do ensino médio a partir do estudo de dois programas implementados no Brasil e na Argentina. Utilizaram-se relatórios oficiais dos governos de cada estado, assim como os censos escolares da última década. Os indicadores presentes em cada programa, assim como os pertencentes ao sistema educativo de cada país, contribuíram no aprofundamento da reflexão sobre o fenômeno.

ABSTRACT

This study focuses on the description and analysis of school dropout at the high school level of Basic Education. A comparative study was conducted between two programs aimed at reducing school dropout, a multi-causal social phenomenon. This phenomenon remains prevalent in education and affects all levels of schooling. This research describes and analyzes two programs aimed at reducing school dropout rates in public education: the *Combate al Abandono Escolar* program for the state of Paraná (Brazil) and the *Asistiré* program from the Buenos Aires Provincial Government (Argentina). The aim was to contribute to the understanding of this phenomenon through a comparative study of two programs designed by different states to reduce school dropout in public schools. The research was developed through an analysis of the expansion of basic education in Argentina and Brazil, based on the examination of legislation and educational public policies implemented over the past decades. These policies aim to ensure access to basic education and guarantee this right. This analysis was complemented by the study of public income transfer policies (AUH, Argentina; PBF, Brazil), which also had a positive influence on reducing school dropout. The study also aimed to explore and between the concepts of dropout and school abandonment by reviewing and analyzing existent literature on the topic. Studies from various fields such as anthropology, psychology, sociology, economics, and education contributed to a deeper understanding of this multi-causal phenomenon. It also highlighted the common reasons influencing student absenteeism in educational institutions. Among these reasons are early entry into the job market, migration effects, teenage pregnancy, student-teacher relationships, bullying, age-grade distortion, and the implementation of inadequate public policies. A general overview of school dropout in high school in Latin America, particularly in Argentina and Brazil, was also presented. Finally, the analysis of high school dropout was carried out through the study of two programs implemented in Brazil and Argentina. Official government reports from each state, as well as school censuses from the last decade, were used. The indicators present in each program, as well as those related to each country's education system, offered some insights and prompted further reflection on the phenomenon.

RESUMEN

Este estudio tiene como foco la descripción y el análisis de la deserción escolar en el nivel de la Educación Media de la Educación Básica. Se realizó un estudio comparativo entre dos programas orientados a disminuir la deserción escolar, la cual se consolida como un fenómeno multicausal y social. Un fenómeno que permanece vigente en la educación y afecta a todos los niveles educativos. Esta investigación describe y analiza dos programas que buscan disminuir el índice de deserción escolar en Educación Pública: el Programa Combate ao Abandono Escolar, del Estado de Paraná (Brasil), y el Programa Asistiré, del Gobierno Provincial de Buenos Aires (Argentina). Se buscó contribuir a la comprensión de dicho fenómeno a través de un estudio comparativo entre dos programas, planificados por Estados diferentes, orientados a disminuir la deserción escolar en las escuelas públicas. Para el desarrollo de la investigación se realizó un estudio basado en el análisis de la ampliación de la educación básica en Argentina y Brasil, a partir del análisis de la legislación, así como de las políticas públicas educativas implementadas a lo largo de las últimas décadas. Políticas que buscan garantizar el acceso a la educación básica y asegurar que este derecho se cumpla. Se complementó este análisis con el estudio de las políticas públicas de transferencia de ingresos (AUH, Argentina; PBF, Brasil), que también tuvieron una influencia positiva en la reducción de la deserción escolar. Se buscó comprender y diferenciar los conceptos de deserción y abandono escolar mediante la lectura y análisis de la literatura relacionada con el tema. Estudios provenientes de diferentes campos de estudio como la antropología, la psicología, la sociología, la economía y la educación contribuyeron a profundizar en la interpretación de este fenómeno multicausal. También se presentaron los motivos frecuentes que influyen en la inasistencia de los estudiantes a las instituciones educativas. Entre ellos, se destacan motivos relacionados con la iniciación laboral temprana, los efectos de la migración, el embarazo en la adolescencia, el vínculo entre alumnos y profesores, el *bullying*, la sobreedad y la implementación de políticas públicas inadecuadas. Asimismo, se presentó un panorama general de la deserción escolar en la Educación Media en América Latina, y específicamente en Argentina y Brasil. Finalmente se realizó el análisis del fenómeno social de deserción escolar en el nivel de la Educación Media a partir del estudio de dos programas implementados en Brasil y Argentina. Se utilizaron informes oficiales de los gobiernos de cada estado, así como los datos de los censos escolares de la última década. Los indicadores presentes en cada programa, así como los pertenecientes al sistema educativo de cada país, contribuyeron a profundizar en la reflexión sobre el fenómeno.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)	
Total - Argentina (2012-2022)	164
Gráfico 2 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)	
Segundo Gênero- Argentina (2012-2022)	164
Gráfico 3 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)	
Segundo Nível de Renda - Argentina (2012-2022)	165
Gráfico 4 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)	
Total - Brasil (2012-2022).....	165
Gráfico 5 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)	
Segundo Gênero- Brasil (2012-2022)	166
Gráfico 6 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)	
Segundo Nível de Renda- Brasil (2012-2022)	166
Gráfico 7 - Matrículas de Ensino Médio - PBA	
Ensino Médio por séries Dependências Públicas.....	118
Gráfico 8 - Gráfico 8 - Percentual de Taxa de Evasão Interanual - PBA	
Ensino Médio Dependências públicas e privadas	121
Gráfico 9 - Taxa de Evasão Interanual - PBA.	
Ensino Médio por séries. Dependências públicas e privadas.....	121
Gráfico 10 - Percentual da Distorção idade- série PBA.	
Ensino Médio. Dependências públicas e privadas	122
Gráfico 11 - Taxa de distorção idade-série - PBA	
Ensino Médio por séries. Dependências públicas e privadas	123
Gráfico 12 - Gráfico 12 - Taxa de repetência - PBA	
Ensino Médio por séries. Dependências públicas e privadas	124
Gráfico 13 - Matrículas de Ensino Médio - Estado de Paraná	
Ensino Médio por séries - Dependências Públicas.....	138
Gráfico 14 - Percentual de Taxa de Evasão - Estado de Paraná	
Ensino Médio - Dependências públicas e privadas.....	140
Gráfico 15 - Percentual de Taxa de Evasão - Estado de Paraná	
Ensino Médio por séries - Dependências públicas e privadas.....	140
Gráfico 16 - Percentual de distorção idade- série - Estado de Paraná	

Ensino Médio - Dependências públicas e privadas.....	142
Gráfico 17 - Percentual de distorção idade- série - Estado de Paraná	
Ensino Médio por séries - Dependências públicas e privadas.....	142
Gráfico 18 - Taxa de repetência - Estado de Paraná	
Ensino Médio por séries - Dependências públicas e privadas.....	143
Figura 1 - Linha do tempo de Políticas Públicas Educacionais - Argentina	162
Figura 2 - Linha do tempo de Políticas Públicas Educacionais - Brasil	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF	Pais, Mestres e Funcionários do Estabelecimento de Ensino
ASPO	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
AUH	Asignación Universal por Hijo
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DINIEE	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
DPCyPS	Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
EB	Educação Básica
EC	Educação comparada
EFTEE	Equipos Focales Territoriales Educativos de Emergencia
EPCH	Encuesta permanente de hogares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDEC	Instituto Nacional de Estadística e Censos da República Argentina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBA	Província de Buenos Aires
PBF	Programa Bolsa Família
PCAE	Programa de Combate ao Abandono Escolar
PP	Partido Progressistas
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSD	Partido Social Democrático

RA	Relevamiento Anual
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção
SEED/PR	Secretaria de Educação do estado de Paraná
SITEAL	Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina
SINIDE	Sistema Integral de Información Digital Educativa
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TAD	Toma de Asistencia Digital
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1: Percurso metodológico do estudo comparativo	
1. 1 Educação Comparada e método comparativo na educação.....	20
1. 2 Etapas do método da Educação Comparada.....	23
1. 3 Categorias de análise dos Programas.....	26
1. 3. 1 Normativa.....	27
1. 3. 2 Objetivos.....	27
1. 3. 3 Participantes.....	28
1. 3. 4 Presença de Uso de Tecnologia.....	28
1. 3. 5 Processo da Implementação do Programa.....	28
1. 3. 6 Indicadores	29
Capítulo 2: A educação como um direito garantido e a ampliação do acesso ao Ensino Médio	
2.1 Panorama do direito à educação na Argentina e no Brasil.....	30
2.2 A Educação Básica como direito e a expansão do Ensino Médio na Argentina.....	39
2.3 A Educação Básica como direito e a expansão do Ensino Médio no Brasil.....	43
2.4 Panorama das políticas educacionais na Argentina e no Brasil durante a transição das décadas de 1990 para os anos 2000	48
2.5 Políticas educacionais relacionadas ao combate à evasão e abandono escolar na Argentina e no Brasil na mudança do milênio.....	52
2.6 Os impactos de duas políticas sociais implementadas na Argentina e no Brasil: Programa Bolsa Família (PBF/Brasil), e a <i>Asignación Universal por Hijo</i> (AUH/Argentina).....	59
Capítulo 3: Características do abandono e evasão escolar. A situação atual dos fenômenos na América Latina	
3.1 O Abandono e a Evasão escolar desde diferentes campos de estudo.....	65
3.2 Motivos do abandono e a evasão escolar identificados na literatura que abordam a problemática.....	83
3.3 Abandono e Evasão escolar no Ensino Médio na América Latina. Panorama da região da América Latina.....	89

3.4 Abandono e evasão escolar no Ensino Médio na Argentina e no Brasil. Panorama dos países	94
---	----

Capítulo 4: Programas de prevenção à evasão escolar

4. 1 Programa <i>Asistiré</i> (Argentina).....	101
4. 1. 1 Contexto do <i>Programa Asistiré</i>	101
4. 1. 2 Categorias de análise presentes no documento do programa.....	103
4. 1. 3 Indicadores educativos para análise do programa.....	117
4. 2 Programa Combate ao Abandono escolar (Brasil).....	124
4. 2. 1 Contexto do <i>Programa Combate ao Abandono escolar</i>	124
4. 2. 2 Categorias de análise presentes no documento do programa.....	126
4. 2. 3 Indicadores educativos para análise do programa.....	137
4. 3 Conclusões comparativas.....	143
Bibliografia.....	148

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a evasão escolar na educação básica e a influência que tiveram os programas criados para reduzi-lá. A pesquisa descreve e analisa dois programas implementados para diminuir o índice de evasão escolar no ensino público: o Programa Combate ao Abandono Escolar, para o Estado de Paraná (Brasil), e o Programa *Asistiré*, do Governo Estadual de Buenos Aires (Argentina). Busca-se contribuir para a compreensão desse fenômeno por meio de um estudo comparativo entre dois programas, planejados por diferentes Estados e direcionados a diminuir a evasão escolar nas escolas públicas, os quais mantiveram a sua implementação durante a crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19.

A evasão escolar, entendida como fenômeno social, é amplamente estudada na literatura (Bruns, 1987; Trueba, 1989; Inbar, 1990; Rumberger, 2001; Souza, 2011; Queiroz, 2011; Frisch, 2015). Esse problema persiste com grande relevância como uma prioridade de ordem nacional e internacional, uma vez que afeta sociedades em condições de maior desigualdade e atinge todos os níveis de ensino dos sistemas educativos.

A persistência do fenômeno da evasão escolar na Argentina e no Brasil tem deixado de ser abordada de forma isolada da realidade social da qual emerge; aumenta a necessidade de identificar e refletir sobre suas múltiplas causas e fatores contextuais. Torna-se, portanto, necessário descrever e analisar as influências das políticas educacionais vigentes nessas sociedades, a fim de incorporar os resultados e impactos revelados na comunidade ao planejamento das futuras políticas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca os motivos e as explicações do fenômeno da evasão que surjam da interpretação dos dados consolidados em documentos oficiais (Políticas educacionais, Censos escolares, Legislação, Relatórios, entre outros documentos relevantes), pesquisas bibliográficas, para obter uma maior compreensão acerca do tema. Fundamenta-se esta pesquisa nos pressupostos da Metodologia da Educação Comparada e as contribuições provindas de teóricos do campo da análise de políticas públicas educacionais. A pesquisa propõe descrever e analisar programas de dois países do Mercosul, dirigidas a diminuir o índice de evasão no ensino público.

Pretende-se para a descrição, conceitualizar as características da evasão no nível do ensino médio; relevar e interpretar os motivos mais frequentes associados a esse fenômeno, a partir da bibliografia e dos indicadores dos programas; delimitar e construir o sentido das categorias de análise dos programas de prevenção; e realizar um estudo comparativo que encontra bases no Método da Educação Comparada (Bereday 1972, Ferran Ferrer 2002) para se aproximar à compreensão do funcionamento das políticas aplicadas orientadas à prevenção do mencionado fenômeno.

No capítulo 1 se apresenta o percurso do quadro teórico e metodológico utilizado para estudar comparativamente os programas de prevenção à evasão escolar selecionados. Apresenta-se qual foi o caminho para iniciar o estudo comparativo, que encontra bases no Método da Educação Comparada proposto por George Z. F. Bereday (1972), e ampliado pelo pedagogo Julià Ferrán Ferrer (2002). As fases propostas por este método –pré-descritiva, descritiva, interpretativa, justaposição, comparativa e prospectiva– vão direcionar a comparação dos programas orientados à evasão escolar na Argentina e no Brasil. Este estudo está também embasado nas contribuições provindas do campo da análise de políticas públicas (Aguilar, 2013; Secchi, 2019; Yang, 2010), para se aproximar do funcionamento dos programas aplicados. Detalha-se a coleta de dados e informações na pesquisa de revisão bibliográfica. Por último, serão denominadas e descritas as categorias de análise adequadas à pesquisa dos programas em contexto em cada um dos países estudados.

No capítulo 2, um panorama da educação como um direito garantido e o caminho percorrido para a expansão da educação básica para chegar ao ensino médio é apresentado. Tanto Argentina como Brasil têm ampliado o acesso ao ensino médio, e têm garantido através da sua legislação o acesso à Educação Básica. Além de apresentar qual foi o caminho percorrido por cada um dos países para a ampliação da Educação Básica, interessa no capítulo refletir sobre a importância de garantir o acesso à educação. São descritas também quais foram as políticas de prevenção à evasão implementadas na década de 1990, em ambos países, já que esse período esteve fortemente marcado pela influência de organismos internacionais, assim como a existência de governos neoliberais que aplicaram às políticas públicas educacionais as ideias dessa linha política imperantes na época. Em contraposição a essa época, a mudança de milênio na Argentina e no Brasil, trouxe transformações impulsionadas pela influência de governos mais progressistas. Finalmente, apresentaremos a

influência de duas políticas sociais específicas de grande transcendência para ambos os países e impacto final nos índices de evasão escolar: a *Asignación Universal por Hijo* (AUH) e o Programa Bolsa Família (PBF).

No capítulo 3 serão apresentadas quais são algumas das concepções sobre o termo evasão escolar, segundo diferentes campos de estudo, como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia e a Educação. Assim também, com atenção ao ensino médio, pretende-se expor de que forma os motivos mais frequentes da evasão escolar são entendidos. Interessa, neste capítulo, também diferenciar os termos evasão e abandono escolar, uma vez que, embora sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, possuem significados distintos. Ampliar essa discussão é fundamental para compreender esses fenômenos sociais ainda presentes nas instituições educativas. Para entender o contexto da evasão, se apresenta um panorama da situação na região Latinoamericana e, especificamente, a situação atual do fenômeno na Argentina e no Brasil.

No capítulo 4, são desenvolvidas, para a análise dos programas, as fases metodológicas propostas no Método de Educação Comparada. Será realizada uma interpretação das categorias descritas no capítulo 1 com as características das realidades de cada um dos países estudados, para avançar com as fases finais do método da Educação Comparada, que são a justaposição e finalmente a conclusão da comparação. Este capítulo final tem a intenção de realizar reflexões finais sobre a influência na educação destas políticas cujo objetivo é diminuir a evasão escolar, assim como dilucidar a importância a futuro da implementação de políticas públicas educativas de prevenção à evasão escolar.

Capítulo 1

Percurso metodológico do estudo comparativo

Neste primeiro capítulo apresentaremos o quadro teórico-metodológico utilizado para realizar o estudo comparativo dos programas de prevenção da evasão escolar implementados na República Argentina (Programa *Asistiré*, com implementação documentada na Província de Buenos Aires, desde o ano 2018 até o 2020) e na República Federativa do Brasil (Programa de Combate ao Abandono Escolar, com implementação oficial documentada no Estado do Paraná, desde o ano 2018). Variados são os métodos comparativos elaborados no campo da Educação Comparada, cada um deles propostos por diversos autores da área. Talvez possamos iniciar a consideração dos estudos como campo acadêmico através do trabalho de Marc-Antoine Jullien de Paris que formulou já no ano 1817, um sistema e objetivos próprios de um estudo comparativo em Educação.

O eixo deste trabalho, no decorrer da descrição das políticas de prevenção da evasão escolar, se encontra baseado no Método da Educação Comparada proposto por George Z. F. Bereday (1972), e ampliado por Julià Ferrán Ferrer (2002). Explicaremos cada uma das fases que foram inseridas neste método para procurar uma comparação de programas: a Descrição, a Interpretação, a Justaposição e a Comparação. Essas fases são as que vão orientar a elaboração do nosso estudo comparativo dos programas que visam diminuir a evasão escolar, na Argentina e no Brasil, para se aproximar à compreensão do fenômeno pedagógico e das características do funcionamento das políticas aplicadas.

A preocupação pela evasão escolar como fenômeno social forma parte da Política Educativa de cada país e se materializa por meio das ações executadas pelos Ministérios e Secretarias relacionadas à Educação. Ações que encontram-se presentes na legislação vigente (leis nacionais, tratados, estatutos, entre outros documentos relevantes) que garantem o acesso à educação; assim como nos manuais de implementação dos programas de evasão; por este motivo nosso estudo das políticas de evasão também está embasado nas contribuições provindas de teóricos do campo da análise de políticas públicas (Aguilar, 2013; Secchi, 2019; Yang, 2010).

Na segunda parte, são explicadas cada uma das fases que formam parte do método da Educação Comparada (descrição, interpretação, justaposição e comparação) que ao longo do tempo foram ampliadas por diferentes representantes da área. A partir de reflexões teóricas e

de avanços metodológicos no estudo relacionado com a EC, o pesquisador Ferran Ferrer (2002) enriquece o método comparativo proposto pelo pedagogo e sociólogo George Z. F. Bereday (1972). Resulta importante destacar que, na explicação da **fase descritiva**, apresentaremos qual foi o percurso para a coleta de dados e informações que incluem as fontes primárias, fontes secundárias e auxiliares utilizadas na nossa pesquisa de revisão bibliográfica. Nessa revisão da literatura foram estudados os documentos oficiais disponibilizados de forma digital pelos ministérios de educação e secretarias, leis nacionais e estaduais relacionadas à educação, as Cartas Magnas, tratados que garantem o acesso à educação, os programas de prevenção à evasão escolar; dados oficiais dos censos realizados pelo IBGE (Brasil) e do INDEC (Argentina) sobre a quantidade de alunos matriculados, tanto na rede estadual como na rede privada de ensino, resultados; relatórios supra-nacionais provindos de fontes como o CEPAL, BM e Unicef. Para a análise documental também foi realizado um levantamento bibliográfico da literatura relacionada ao fenômeno social da evasão escolar desde a visão de diferentes campos de estudo (antropologia, psicologia, educação, sociologia) e os possíveis motivos para que ela aconteça e se torne um problema a resolver.

Finalmente, serão denominadas e descritas as categorias de análise selecionadas para realizar o desenvolvimento da pesquisa sobre evasão escolar em cada um dos países estudados, Argentina e Brasil. No decorrer do nosso levantamento bibliográfico identificamos diferentes categorias de análise nos textos estudados, realizamos uma seleção levando em consideração quais seriam as mais pertinentes de acordo ao nosso estudo relacionado com os programas de evasão escolar.

1.1 Educação Comparada e método comparativo na educação

Diferentes corpos teóricos conceituam a Educação Comparada, e estruturam seus métodos ao longo da história própria do campo disciplinar (Bereday, 1972; Bonitatibus, 1989; Lourenço Filho, 2004; García Garrido, 1992; Bray, M., Adamson, B., Manson, 2017; Ferran Ferrer, 2002; Aguilar, 2013).

Para Bereday (1972) a existência da EC tem uma justificativa “intelectual”, porque nos estudos comparativos existe uma sede de esclarecimento. Conhecer e estudar outros sistemas de ensino e tentar encontrar sentido nas semelhanças, diferenças e especificidades

proporcionam conhecimento, “cada país aparece como uma variante de acervo total da experiência educacional da humanidade”.

Bonitatibus (1989) entende que a EC além de ter uma estreita relação com a educação, mantém relações com outras disciplinas das ciências sociais, as Ciências Políticas, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, a Economia, adquirindo um caráter interdisciplinar. E vai além na sua definição, dizendo que ela pode ser duplamente interdisciplinar porque não somente se relaciona com a Educação, senão que a interpreta dentro dos diferentes contextos sociais.

Para Manzon (2015) um estudo comparado para ser realmente significativo deve estudar o contexto subjacente e “ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença e a razão por disso, identificando as causas envolvidas e suas inter-relações”.

Segundo Lourenço Filho (2004) a importância da Educação Comparada radica na análise e conhecimentos de diferentes sistemas educativos. Os estudos comparativos oferecem um abrangente campo de análise e é a partir deles que obtemos “um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e das condições de sua institucionalização" (Lourenço Filho, 2004:21).

Steven J. Klees (2016) reflexiona sobre as vantagens da EC e afirma que o campo está formado por fronteiras que se cruzam e pelos educadores comparatistas que viajam além da educação, estabelecendo relações com outras ciências sociais.

A partir dos conceitos acima descritos, entende-se que a Educação Comparada como campo de estudo, não se reduz a um descontextualizado recorte de estudo dos sistemas de ensino. A EC baseia-se na prática de estudar e realizar uma confrontação entre sistemas educativos, identificando as semelhanças, diferenças e especificidades para poder entender como funcionam os diferentes sistemas de ensino; com foco na consideração de variáveis obtidas dos fatores de contexto, e na influência desses mesmos fatores sociais, econômicos, políticos.

Novas tendências começam a se manifestar nos estudos de EC, que passaram por um período de revitalização a partir da década de 1990. Momento da história que esteve influenciado pelo processo de globalização, assim como pela presença de organismos internacionais (BM, OCDE, UNICEF, UNESCO), que são criados após a Segunda Guerra Mundial, e que influenciam no estudo e na publicação de vários estudos comparados

relacionados a outros países (Starkie, 2012). Ferrán Ferrer (2002) afirma que esse ressurgimento dos estudos de EC está influenciado por diferentes motivos. A internacionalização dos fenômenos sociais, econômicos e políticos, em geral, e da educação, em particular; a crescente importância dos movimentos migratórios entre países, a crescente importância midiática de certos organismos internacionais que atuam no âmbito da educação e a EC trabalha em relação estreita com os mesmos, entre outros fatores influentes.

Os estudos relacionados à EC na atualidade, servem para conhecer e compreender a atuação educativa em diferentes países, e compreender de forma otimizada o próprio sistema educativo; estudar outros sistemas educativos favorece também a compreensão das principais incidências da educação mundial no próprio sistema educativo (García Garrido, 1996 *apud* Starkie, 2012).

A Educação Comparada, embora seja um campo de estudos recente; como descrito até aqui, teve uma evolução visível nos seus estudos, e cada uma das suas etapas de historicidade esteve marcada por características particulares; e configura-se como uma área de estudos progressiva. Este campo de estudos se defronta até os dias de hoje com discussões ao redor da sua importância para a Educação. Segundo García Garrido (1996), este campo de estudo se consolida como instrumento imprescindível para a elaboração e execução de reformas e inovações educativas.

Para a análise de programas implementados em países diferentes, a EC fornece um aprofundamento do conhecimento de outros sistemas educativos, a partir das informações obtidas sobre cada país. Como campo de estudo, a EC também torna-se “um instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos” (Bonitatibus: 1989:15). Justamente pela apreensão de tais características próprias da EC que nos permite ampliar o nosso olhar a partir do *outro*, perceber o *outro* como um interlocutor.

Para poder realizar o nosso estudo sobre os programas que visam combater a evasão escolar, tanto na Argentina como no Brasil, o nosso trabalho baseia-se e toma como referência o método comparativo proposto por Bereday (1972) e ampliado pelos aportes do acadêmico Julià Ferrán Ferrer (2002) a partir dos seus estudos da área e suas reflexões teóricas. O pedagogo Catalão e estudioso do método da EC e seus aportes sobre a EC serão o nosso eixo norteador para realizar nosso estudo.

1. 2 Etapas do método da Educação Comparada

Fases do Método de EC

Como explicam vários autores, ao longo da sua história o campo da EC tem recebido contribuições de vários estudiosos da área (Bereday, 1972; Bonitatibus; 1989; Ferrán Ferrer, 2002). Usaremos como referência para o nosso trabalho, o método proposto pelo Ferrán Ferrer (2002) que divide-se nas seguintes etapas de análise:

Fase pré-descritiva. Estabelece o marco teórico da pesquisa, devem-se delimitar três passos nesta fase proposta. O primeiro refere-se à seleção, identificação e justificativa do problema. O segundo passo, manifesta que deve-se propor uma pre-hipótese, porque pode ser possível que a hipótese definitiva demore em surgir ao longo do estudo. O terceiro passo relacionado com a delimitação da pesquisa, precisa ser explicado com mais detalhe e se apresenta a seguir. Delimitar a pesquisa, tem como objetivo delimitar o que pretende-se comparar, refletir sobre o quando, onde, como, etc. Auxiliam nesta delimitação os seguintes pontos: delimitar os conceitos usados, principalmente aqueles que podem gerar confusão; delimitar o objeto de estudo, que deve ser concreto para que funcione como uma guia dos dados da nossa pesquisa; delimitar a área de estudo, estabelecer quais os critérios para analisar os países, regiões, etc., escolhidos na pesquisa (Comparações inter-nacionais, intra-nacionais, supra-nacionais); delimitar o processo de pesquisa, estabelecer etapas para poder realizá-la no período proposto; delimitar os instrumentos de medida, valorar as formas em que obtemos os dados, porque em grande medida, deles depende a claridade dos resultados obtidos e seu grau de exatidão e fiabilidade; delimitar as técnicas de análise para que sejam as mais apropriadas de acordo com o nosso objetivo na pesquisa.

Esta primeira fase do estudo comparativo orienta o desenvolvimento da pesquisa. O fenômeno da evasão escolar vem sendo estudado há vários anos, ora como um problema recorrente do sistema educacional de toda época, ora como um fenômeno multicausal e composto de variáveis que excedem o marco escolar e serão explicadas no capítulo 3 do nosso estudo. A evasão escolar consolida um problema relacionado à sociedade toda, e preocupa especialmente a quem participa e forma parte do sistema educativo. A persistência do fenômeno da evasão escolar na Argentina e no Brasil, tem deixado de ser entendida de forma isolada da realidade social na qual surge, e isto aumenta a importância de identificar e de refletir sobre as múltiplas causas e seus fatores em contexto. A partir da descrição e da análise da implementação de dois programas, *Asistiré* (Argentina) e Combate ao abandono escolar

(Brasil), cujo objetivo é diminuir as taxas de evasão escolar, para aprofundar a compreensão vigente deste fenômeno delimitado em diferentes contextos sócio-educativos onde acontece. Os dois programas foram inicialmente pensados para realizar um seguimento dos alunos que não frequentavam a escola, e não acompanhavam as aulas de forma regular. A crise sanitária do COVID 19 , dificultou a continuidade das aulas presenciais, assim como a continuidade destes programas, assim como possivelmente aumentou o número de alunos que permanecem fora da escola. É com o início da pandemia que a evasão escolar se entalou como um fenômeno ainda mais complexo de ser analisado.

Sabemos que a coleta de dados se constitui como um processo complexo e deve ser o resultado do amplo processo de revisão da literatura, onde o estudante de EC deve consultar as mais variadas fontes primárias, secundárias e auxiliares (Bereday, 1972). Atividade complexa a ser realizada e que traz como grande desafio do método organizar todos os dados recolhidos para o estudo que será realizado.

Fase descritiva. A coleta de dados precisa ser altamente criteriosa, usando diferentes fontes de informação primárias, secundárias e auxiliares. Para a realização eficaz desta fase, deve-se realizar uma avaliação dos dados (qualitativos e quantitativos) e seguir alguns critérios, como consultar fontes de informação primárias, secundárias e auxiliares; a homogeneidade dos dados (qualitativos e quantitativos) que deve ser respeitado porque mantém uma estreita relação com o critério de uso de conceitos explicados na fase pré-descritiva; homogeneidade das seções da descrição, cada uma das seções que se utilizam para descrever as áreas de estudo devem tentar ser uniformes.

A partir de uma busca planejada e criteriosa, durante a pesquisa bibliográfica foram utilizadas, fontes primárias, secundárias e fontes auxiliares. Fontes primárias: relatórios oficiais relacionados à evasão escolar na pandemia, documentos de organizações internacionais, Banco Mundial, Unicef; vários órgãos se ocupam da coleta e elaboração de dados estatísticos como o IBGE (órgão do Brasil) , e o INDEC (órgão da Argentina), os manuais dos programas de prevenção à evasão escolar fornecidos pelos ministérios e secretarias educativas; documentos de arquivo públicos como a legislação vigente relacionada ao direito à educação e a permanência do aluno dentro da instituição educativa. Assim como também os resultados dos censos escolares e os indicadores educativos de cada país estudado.

Fontes secundárias: artigos e livros publicados sobre evasão escolar como fenômeno social que abrange todos os níveis da educação, literatura sobre os motivos possíveis de

evasão, que muitas vezes apresentam estudos de caso relacionados a um grupo de pessoas ou uma instituição. Livros e artigos relacionados às políticas públicas, dicionário de políticas públicas, relatórios publicados sobre a evasão escolar da UNESCO, CEPAL, BM, UNICEF, DiNIECE.

Fontes auxiliares: artigos e livros relacionados com a evasão desde o ponto de vista dos antropólogos, dos psicólogos, dos sociólogos com relevância na educação, artigos relacionados à história da Argentina e do Brasil, textos que abordam o estudo da comparação nas ciências sociais, entre outras fontes relevantes.

Fase interpretativa. Deve-se realizar uma interpretação das informações obtidas da etapa anterior, levando em consideração a influência do contexto histórico, econômico, político, social, etc., submeter os dados pedagógicos a estudo minucioso de outras ciências sociais. Uma pergunta chave surge nesta fase: quais são as implicações tem sobre os diferentes aspectos do sistema educativo os diferentes fatores contextuais do país, região, ou grupo de países analisados? Se sugere que esta fase termine com uma redação de conclusões analíticas, conclusões descritivas e explicativas, sucintas e claras. Nesta fase deve haver uma análise explicativa dos dados, refletir sobre qual a influência dessas informações no nosso objeto de estudo, no nosso caso, os programas de prevenção à evasão escolar.

Fase de justaposição. Etapa onde deve se confrontar as informações de cada país estudado. Identificam-se para tal fim as similaridades e diferenças visando a elaboração das hipóteses. Alguns autores consideram que nesta fase surge a hipótese de estudo, e para outros autores a hipótese já devia ter sido apresentada; mas nada impede que surjam outras novas hipóteses e que o pesquisador acredite seja necessário demonstrar ao longo do seu estudo. Neste momento do estudo, deve-se prestar atenção a não expor somente os aspectos incomuns porque os que são comuns mas surgidos em contextos diferentes podem acabar sendo tão ou mais importantes que os incomuns.

Fase da comparação. Nesta fase, se realizará a análise das informações após a identificação das semelhanças e diferenças, bem como a interpretação a partir dos contextos a que pertencem. O objetivo desta fase é comprovar ou rejeitar as nossas hipóteses de pesquisa. Ferrán Ferrer (2002) entende que esta etapa constitui uma fase de síntese da pesquisa, já que a análise e interpretação foi realizada de forma contínua nas duas etapas descritas anteriormente.

Fase prospectiva. Seu objetivo principal é estabelecer as tendências educativas dos países estudados. Geralmente, esta fase não aparece proposta de forma explícita nos estudos comparativos, mas seu objetivo é diferente da comparação, em alguns tipos de estudos não é viável para ser aplicada, já que não resulta possível realizar uma análise rigorosa, esta fase é apresentada como optativa.

1. 3 Categorias de análise dos Programas

Categorias de análise

As categorias de análise são instrumentos importantes que auxiliam na interpretação, leitura e compreensão dos estudos da EC. Ciavatta Franco (2000) cita a Zelman para definir as categorias de análise como “formas de organizar o raciocínio para a análise do objeto de estudo, são abstrações ou instrumentos conceituais aos quais se deve dar conteúdos empíricos e teóricos que permitam chegar a conceitos historicamente construídos e à reconstrução do objeto em nível de objeto científico”.

Os documentos oficiais publicados no suporte digital e impresso pelo Ministério de Educação da Argentina que tem como título *Manual de Implementación del Programa Asistiré*, e o documento da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o Programa de Combate ao Abandono Escolar. Desde que explicitam os passos que devem-se seguir para uma aplicação eficiente das ações utilizaremos estes manuais para desagregar as características dos Programas nas categorias consideradas relevantes. Consideraremos para nosso estudo algumas categorias de análise identificadas nos manuais de implementação dos programas que iremos analisar, como *Normativa, Objetivos, Participantes, Processo da Implementação do Programa e Presença de Uso de Tecnologia*.

Além das categorias explicitamente abordadas nos programas, a pesquisa incorpora outras categorias de análise que, embora não estejam diretamente mencionadas, consideramos fundamentais para um entendimento mais amplo e aprofundado do fenômeno da evasão escolar. Essas categorias complementam e enriquecem o estudo dos programas educacionais, incorporando informações relevantes sobre as trajetórias escolares dos alunos que evidenciam-se através dos *indicadores de matrícula, evasão, distorção idade-série e repetência*. Ao incluir essas categorias na análise, buscamos compreender de forma mais integral as razões por trás da evasão escolar, bem como a influência desse fenômeno no desenvolvimento educacional e social dos alunos.

1. 3. 1 NORMATIVA

Os documentos referentes aos programas de prevenção à evasão escolar encontram-se enquadrados em uma normativa jurídica vigente. Normativa pertencente tanto ao nível nacional como estadual (Paraná) e provincial (Província de Buenos Aires) de cada um dos países estudados. Regras estabelecidas em cada um dos documentos que permitem identificar quais são os dispositivos legais que determinam/validam a existência/execução dos programas. A legislação, relacionada a esses programas específicos a serem analisados e descritos, reconhece questões importantes relacionadas com o acesso à educação em todos os níveis do ensino, em garantir a permanência dos alunos nas instituições educativas, na concepção da educação como um direito social e universal, na responsabilidade do Estado em garantir o acesso à educação, assim como também afirmam a obrigação da família em matricular o estudante na escola, por mencionar algumas das características mais frequentes.

1. 3. 2 OBJETIVOS

Vários são os documentos oficiais que estabelecem objetivos definidos no corpo do seu texto. Apresentados com a finalidade de poder traçar as metas que desejam ser alcançadas, eles estão explicitados em tratados, acordos, leis, resoluções, declarações, convênios, programas de políticas públicas, entre outros documentos. Este tipo de textos, podem apresentar o objetivo geral, que deve afirmar de forma clara qual a meta que pretende alcançar o tema tratado no documento; e/ou objetivos específicos que são aqueles que detalham os processos, ações e etapas necessárias para atingir as metas propostas.

A importância dos objetivos presentes nos programas interessa particularmente porque são eles os que estabelecem quais são as metas que desejam ser alcançadas com a implementação dos programas. E funcionam como norteadores para a implementação dos programas educacionais, já que, outorgam clareza sobre os resultados esperados e os caminhos a serem seguidos. Além disso, os objetivos servem como parâmetros que possibilitam medir o progresso em relação às metas definidas, e permitem, em um futuro realizar as adaptações que forem necessárias.

1. 3. 3 PARTICIPANTES

As políticas públicas educativas estão formadas pela gestão participativa, que inclui participantes que acompanham a execução da política pública. Nos programas de prevenção à evasão escolar aqui estudados, temos envolvidos participantes internos pertencentes à instituição educativa (professores, monitores, diretores, etc.), e participantes externos (mesa de inclusão, conselho tutelar, etc.), mas que no seu conjunto fazem parte da gestão participativa dos programas assim como da comunidade educativa. Cada um dos programas, com suas singularidades, incorpora participantes que formam parte do acompanhamento da implementação dos diferentes programas. Resulta interessante poder compreender qual a função de cada um deles na execução do programa, assim como a relevância do trabalho desenvolvido de forma colaborativa dentro e fora das instituições educativas.

1. 3. 4 PRESENÇA DE USO DE TECNOLOGIA

O aproveitamento de avanços tecnológicos disponíveis, com ênfase na comunicação humana e focado nos contextos escolares, forma parte do objeto de estudo das últimas décadas e tem tido influências dentro do ambiente escolar. Por exemplo, o estudo de programas de promoção e de inclusão digital tem contribuído a estabelecer algumas melhoras nas instituições educativas. Tanto Argentina como Brasil, têm incorporado nas últimas décadas, programas relacionados com a tecnologia e a inclusão digital dos estudantes, exemplos claro são o programa Conectar Igualdad (Argentina) e o programa Um Computador por Aluno (Brasil).

Resulta-nos relevante a busca de inovação nessa categoria nos programas selecionados para o estudo comparativo, mais ainda quando o recorte temporal de aplicação fosse dado no contexto da última pandemia da COVID 19, multiplicando os problemas e resoluções relacionados com as distâncias e virtualidades do ensino e aprendizagem.

1. 3. 5 PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Os Programas apresentam em seus manuais de implementação quais as ações ou passos que devem-se respeitar para a sua execução. Resulta comum ler nestes tipos de textos quais são as etapas que devem se seguir para que a sua execução seja eficaz. Se descrevem e

explicam os alinhamentos que devem se seguir para garantir o cumprimento dos objetivos propostos. Resulta interessante o processo da implementação destes programas educativos, porque se evidenciam grupos de trabalhos fortemente consolidados para o trabalho em conjunto.

1. 3. 6 INDICADORES

Se entenderá os indicadores educativos “como medidas estatísticas sobre aspectos considerados importantes nos sistemas educativos” (Kisilevsky 2021). Destacamos a importância de se aproximar aos indicadores sobre determinado assunto educativo, a partir de questionamentos críticos que incluam o contexto histórico, sociológico, pedagógico e político (Diem & Young 2017). Neste sentido Kisilevsky (2017) adverte das interpretações dos indicadores educativos onde existe um hiato entre a consideração dos aspectos pedagógicos e dos sociológicos que talvez dificultem uma análise completa do fenômeno que o indicador reflete.

Indicador de matrícula no período de 2012-2022

- Taxa interanual de Matrícula.
- Dados nominais de Matrícula por nível.
- Dados nominais de Matrícula por ano.

Indicador de períodos anuais com índices de evasão no Ensino secundário

- Taxa de evasão total.
- Taxa de evasão por ano.
- Taxa de evasão por séries.
- Taxa de evasão na rede pública de ensino.
- Taxa de evasão na rede privada de ensino.

Indicador de distorção Idade – Série e repetência

- Taxa total de distorção idade-série e repetência.

- Taxa total de distorção idade-série e repetência por ano.

- Taxa de distorção idade-série e repetência por séries.

Pretende-se que, a partir da análise dos indicadores presentes em cada um dos programas, bem como daqueles pertencentes aos sistemas educativos da Argentina e do Brasil, aprofundar a compreensão do fenômeno social da evasão escolar. Busca-se, por um lado, analisar as categorias presentes nos documentos oficiais dos programas, complementando-as com as informações provenientes do sistema educativo de cada país. Dessa forma, ao integrar essas informações, realiza-se uma análise detalhada da situação específica de cada país no que se refere ao fenômeno social da evasão escolar no ensino médio.

Capítulo 2

A educação como um direito garantido e a ampliação do acesso ao Ensino Médio

2. 1 Panorama do direito à educação na Argentina e no Brasil

A América do Sul caracteriza-se como um continente que lutou pela sua independência assim como pelos seus diversos direitos ao longo da sua história. O acesso à educação representa uma dessas grandes batalhas, estabelecendo-se como direito em momentos diferentes na Argentina e no Brasil. No seguinte apartado realizaremos uma breve descrição da legislação mais relevante relacionada ao acesso à educação pública e gratuita, relevante tanto pelo seu peso na história moderna quanto pela educação da Argentina e do Brasil. Entendemos que a regulamentação de cada país constitui o resultado de um processo histórico, que deve ser visto e estudado nas suas particularidades. Para compreender a legislação como resultado de uma série de mudanças sócio-históricas próprias de cada país e Estado ao que pertencem. Não pretendemos aqui realizar um revisionismo histórico exaustivo de toda a legislação existente em torno ao acesso à educação, senão apresentar um panorama geral através de um recorte que foque na legislação mais relevante e marcante sobre o direito à educação. Para assim poder entender o caminho percorrido pelos dois países em relação a

ampliação do direito à educação, desde o ensino primário até garantir a ampliação total da Educação Básica (Pré-escola e Ensino Primário) e tornar o Ensino Médio um nível obrigatório do sistema educativo público e gratuito¹.

Ao realizar um estudo e leitura de documentação sobre o processo que levou ao reconhecimento da educação como um direito, e sobre a ampliação da Educação Básica; surgem algumas reflexões em relação a esses assuntos. Quais os motivos que levaram a demora da ampliação da EB? Quais as forças sociais que influenciaram para que estes avanços sejam, durante o século XIX, tão estratificados e seletivos? Em outras palavras, como o acesso à educação forjou-se no começo do Século XIX como exclusiva de uma parte da sociedade, e somente no século XXI preocupou-se pela universalização da EB toda? Tentaremos responder e refletir sobre estes questionamentos no decorrer desta seção.

Na República Argentina o direito à educação tem sido garantido na metade do Século XIX. Foi com a promulgação, no mês de maio, da Constituição de 1853, que o direito à educação tornou-se um direito constitucional e ele deve ser garantido. Encontra-se explícito no seu artigo nº 5, ao se afirmar que cada província deve garantir o acesso à educação primária, e delega essa responsabilidade às províncias, que devem garantir que esse direito seja protegido. Embora tenha sido reafirmado esse direito, o Estado ainda não se responsabiliza de forma explícita pelo cumprimento desse direito e transfere a responsabilidade às províncias.

No artigo nº14 detalham-se vários direitos - trabalhar, comercializar, transitar e sair do território argentino, entre outros.- e diz a respeito da educação que todos os habitantes da Nação Argentina têm o direito de ensinar e aprender, deixando explícito que deve ser garantido no país todo. A partir da existência desses dois artigos citados anteriormente, presentes na Constituição, a educação conforma-se como um direito constitucional. E cabe ainda ressaltar que, o direito à educação que foi reconhecido na formulação original da Constituição Argentina, continuou reafirmando-se em todas as reformas posteriores (1860, 1866, 1898, 1957 e 1994) que teve a Carta Magna argentina.

A educação como direito, surge pela primeira vez plasmada em uma lei nacional no dia 8 de julho de 1884. Foi no final do Século XIX que o Presidente Julio Argentino Roca

¹ “Em todas as sociedades latinoamericanas observa-se um crescimento estável da proporção de crianças e adolescentes que concorrem ao sistema escolar. Os dados assinalam que a escolarização aumenta em idades cada vez mais tempranas (3 a 5 anos) e que praticamente todas as crianças de 6 a 12 anos vão à escola. Na faixa etária de 13 a 17 anos, a ampliação do sistema educativo atingiu a maioria absoluta dos adolescentes. Isto ocorre em todas partes, em forma relativamente independente da tendência política das elites de governo.” (Tenti Fanfani, 2021:45. *Tradução nossa*.)

aprova a lei 1420², documento oficial onde se estabelece que a educação primária, dos seis a quatorze anos de idade, será obrigatória e gratuita. A partir da sua aprovação, pode-se destacar um dos pontos extremamente favoráveis: a diminuição da população analfabeta. Foi que a partir da obrigatoriedade do ensino primário, que os níveis de alfabetização aumentaram e em 1930, 95% da população de Buenos Aires estava alfabetizada(Dussel, 2004 ; Soares Pellegrino, 2003)

A *Lei de Educação Comum* fortaleceu a concepção de uma educação laica, gratuita e universal que formaram os cimentos desta legislação. Constituiu a denominada pedra angular ou base normativa fundamental do direito à educação nos sistema educativo argentino. Porque obrigava aos estados das províncias a garantir e fornecer este direito que deveria ser público e gratuito. Mas não eram somente as províncias as responsáveis por garanti-lo, a lei também obrigava aos tutores dos menores a matriculá-los nas instituições educativas ou educá-los nas próprias casas. A legislação diz, no seu artigo nº 4, ao respeito do não cumprimento por parte dos tutores que poderão ser multados progressivamente, e que devem comprovar estar cumprindo com esta lei a partir da emissão de certificados ou exames. Desta forma, o marco legal responsabiliza-se como dever da família, assim como também dos estados provinciais assegurar à criança o acesso à educação. Tedesco (2020) apresenta um ponto de vista crítico a respeito da *Lei de Educação Comum*, pois afirma que se preocupou muito pelo ensino primário ao estabelecer-lo como obrigatório, mas não manteve o mesmo interesse pela ampliação do ensino no nível médio, demonstrando uma despreocupação pelo ciclo final da Educação Básica.

Desde outro ponto de vista, pode-se afirmar que esta lei sancionada pelo Julio Argentino Roca, foi extremamente moderna para a época. Incluía e gerava uma ampliação do acesso à educação do nível primário no país todo, embora delegasse a responsabilidade nas províncias; e também incluiu as mulheres como profissionais da educação afirmando na lei, que devem pertencer ao gênero feminino³ os professores que ministram aulas nos dois primeiros anos do ensino primário. Tedesco (2020), apresenta uma visão crítica sobre o artigo

² “CAPITULO 1. Principios gerais sobre o ensino público das escolas primárias. Art. 1º A escola primária tem por único objeto favorecer e dirigir simultaneamente o desenvolvimento moral, intelectual e físico de toda criança de seis a quatorze anos de idade Art. 2º A instrução primária deve ser obrigatória, gratuita, gradual e dada conforme os preceitos de higiene. Art. 3º A obrigação escolar compete a todos os pais, tutores ou encarregados das crianças, dentro da idade escolar estabelecida no artigo. 1º Art. 4º A obrigação escolar pode se cumprir nas escolas públicas, nas escolas particulares ou no lar das crianças; pode-se comprovar por meio de certificado e exame, exigir sua observância por meio de admoestações e multas progressivas, sem prejuízo de empregar, em caso extremo, a força pública para conduzir às crianças à escola.” (Lei 1420/1884. Tradução nossa)

³ “Art. 10. O ensino primário será fornecido para as crianças de seis a dez anos de idade, preferentemente em aulas mistas com a orientação exclusiva de professoras autorizadas.” (Lei 1420/1884. Tradução nossa.)

nº 10 da lei, apresenta os dados estatísticos de matrículas divididos por gênero, na época da aplicação da lei, onde destaca-se o aumento de matrícula feminina nos estabelecimentos educativos de ensino superior do país: 23% de homens matriculados em 1895, 58% de mulheres matriculadas no mesmo ano. Ele afirma que, a partir da sanção desta lei, o gênero masculino poderia ter se sentido desmotivado em estudar magistério. Mas, em contraponto, deve-se destacar que esta mudança nas matrículas, também encontro-se reforçada porque o governo eliminou, em 1892, as bolsas de estudo que eram entregues aos estudantes de sexo masculino. O motivo da eliminação deste recurso financeiro aos homens foi que estes não se dedicavam a ministrar aulas no ensino primário, e escolhiam ensinar no ensino superior e/ou se dedicavam à política (Tedesco, 2020).

Entendemos que esta lei deve ser interpretada no seu contexto social de aprovação e implementação de finais do Século XIX, marcado por um momento da história em que a educação estava restringida a uma pequena parte da sociedade, formada pela classe dominante, não somente na Argentina senão em outros países da região, como o Brasil. (Tedesco, 2020; Tenti Fanfani, 2021; Azevedo, 2001) A Lei 1420 constituiu o resultado de um processo que deve ser pensado dentro do seu contexto sócio-histórico. Consideramos esta legislação mais inclusiva do que excludente, e três são as razões fundamentais para tal afirmação; em primeiro lugar, incorpora às mulheres ao âmbito profissional da docência, pelo menos para a escolarização obrigatória das séries iniciais; em segundo lugar, ampliou o direito ao acesso à educação para a população toda, estabelecendo a educação primária como obrigatória; em terceiro lugar, aumentou o número de pessoas alfabetizadas no país todo, ou seja, diminuiu a quantidade de analfabetos⁴ no país. Segundo dados da época em Buenos Aires no ano 1930 o 95% da população dessa cidade estava alfabetizada (Tedesco, 2020; Dussel, 2004; Soares Pellegrino, 2003).

Tentando contornar uma situação na qual o acesso gratuito à educação primária deveria ser ofertada pelas províncias e diante a falta de estabelecimentos educativos; foi aprovada pelo Estado a Lei Nº 4.874 onde autoriza-se a criação de estabelecimentos educativos no nível primário em todo o país, para garantir a efetivação da educação nas

⁴ Segundo dados publicados recentemente pelo INDEC, A Argentina continua sendo um dos países com menor taxa de analfabetismo da Sudamérica. A partir dos dados obtidos no Censo 2022 e que ainda se mantém, a Argentina representa um país livre de analfabetismo Afirmação fundamentada por ter uma média de 1,9% de pessoas analfabetas. Já no Brasil e segundo os dados publicados pelo IBGE, se evidencia uma diferença nas porcentagem nas categorias de raça e gênero. “A taxa de analfabetismo das pessoas pretas ou pardas chegava a 7,1%, mais que o dobro da taxa das pessoas brancas (3,2%). Já a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais (5,2%) foi menor que a taxa dos homens no mesmo grupo etário (5,7%)”. Mas a diminuição do analfabetismo continua aumentando no Brasil, já que o resultado total do censo indica uma taxa de alfabetização em 93%, em 2022 (INDEC, 2010, 2022; IBGE, 2022)

províncias. Enquadramento legal, que resulta importante em termos de acesso real à educação, porque amplia-se a oferta escolar fornecendo aos educandos o acesso à educação pública em instituições educativas construídas para tal finalidade. Vale lembrar que, com a Lei 1420 e diante da falta de estabelecimentos educativos no país, se autorizava aos tutores, através do artigo nº 4, educar os filhos na própria casa mediante a comprovação através de um certificado ou exame (artigo nº4).

Um outro dispositivo legal relevante da área da educação e intrinsecamente relacionado com o acesso e ampliação do direito à educação, e já nos aproximando no final do Século XX, foi a Lei Federal de Educação Nº 24.195. Foi sancionada no dia 14 de abril de 1993. Garantiu o direito constitucional de ensinar e aprender e estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica até o nono ano. A partir da sua sanção, estendeu-se a educação obrigatória ao nível nacional até alcançar os 15 anos de idade.

Com aprovação da Lei Nacional de Educação Nº 26.206/2006, atualmente em vigência, se estabelece que a educação é um bem público, um direito pessoal e social que deve ser garantido pelo Estado (artigo nº2). Ainda com vistas a fortalecer o direito à educação e ampliar a abrangência da educação básica; a partir da sanção desta lei, afirma-se que as pessoas têm direito ao acesso à educação pública e gratuita oferecida pela gestão estatal. Direito que abrange as faixas etárias dos 4 anos de idade até completar o ensino médio, implicando alterações positivas no sistema educativo argentino.

O sistema educativo argentino com caráter público e gratuito se sustentou e se fortaleceu ao longo dos anos. A partir de sancionada a primeira Constituição do ano 1853 junto com as suas reformas (1860, 1866, 1898, 1957 e 1994), assim como todas as leis nacionais e provinciais educativas que foram aprovadas e que garantem e sustentam dito sistema educativo. Assim, não se deve esquecer que a ampliação do nível de ensino primário e gratuito do sistema educativo argentino resultou da iniciativa do Estado nacional e das províncias que formam parte da República Argentina. (Tenti Fanfani, 2021).

Existe um marco legal no Brasil que sustenta legalmente e determina que a educação é uma responsabilidade do Estado e deve ser garantida por ele. Esse enquadramento legal é formado pela Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, que garante o acesso à educação afirmando ser ela um direito social. Vale destacar que a educação como direito e dever do Estado já foi reconhecida na Constituição de 1934 no artigo nº 149. E existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o

Estatuto da Criança e o Adolescente aprovada em 1990, e a Lei de Bases e Diretrizes aprovada em 1996.

O direito à educação encontra-se escrito de forma explícita na CF/88, assim como os termos que a complementam que estão reconhecidos no Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I. Da Educação. Como dito anteriormente, o direito à educação se reconhece e garante através da Constituição de 1988, que reza no seu artigo 6º, que a educação, entre outros direitos, representa um direito social fundamental. Sobre este último termo enunciado, Cury (2012) destaca a sua importância pois envolve e assume todas as dimensões do ser humano. Também compõe uma evolução de desenvolvimento individual que resulta inerente à condição humana:

Com a assunção da educação como direito social, sua magnitude e importância são assim reconhecidas por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus* por pertencer ao indivíduo enquanto ele próprio, o *civis* por envolver a participação política nos destinos de sua comunidade e o *socius* por significar a igualdade e participação na repartição dos bens sociais de modo equânime e justo. (Cury, 2012: 151)

A Carta Magna no artigo 205 reconhece a educação como um direito de todos, e como dever do Estado garanti-lo. Mas não compete somente a ele essa função, senão também a família do educando, e ainda afirma que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...”. Neste artigo que destacamos aqui, a CF/1988 envolve e responsabiliza também à família, que deve zelar para que a educação dos menores de idade seja realmente assegurada. O Estado deve se responsabilizar em garantir a oportunidade aos alunos de estudarem, e a família, juntamente com o Estado, deve assumir esse compromisso inalienável. O artigo 206 da Carta Magna brasileira, também ressalta e explicita que o ensino público será gratuito e oferecido nos estabelecimentos oficiais, o que garante aos alunos a oportunidade do acesso à educação. Oliveira (2002), na sua extensa análise sobre os artigos da Constituição, destaca o artigo 206 particularmente como uma inovação, já que em outras constituições, o ensino público gratuito aparece somente nomeado como exceção. O *Inciso I* do referido artigo, estabelece que o ensino será ministrado com base em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Interessa aqui, particularmente ressaltar uma das políticas públicas que têm colaborado em garanti-lo, já que esta mesma política será objeto de análise, ainda neste capítulo, ao destacar sua relação positiva com a diminuição da

evasão escolar no Brasil. A política pública social que tem se implementado para cumprir tal fim, tem sido o Programa Bolsa Família que, após 21 anos da sua implementação, ainda permanece vigente. O PBF caracteriza-se por ser um programa de transferência de renda, benefício que somente é obtido a partir do cumprimento de alguns requisitos relacionados com a renda da família, a saúde e a educação. Interessa aqui dizer quais são os relacionados com o direito à educação e a permanência na escola: matricular as crianças e os jovens de 6 a 17 anos em estabelecimento regular de ensino, garantir a frequência escolar da carga horária mensal do ano letivo, de no mínimo 85%, para crianças de 6 a 15 anos, e no mínimo 75% para jovens de 16 e 17 anos (PBF, 2003). Embora o PBF não seja especificamente uma política educacional, ela contribuiu no cumprimento do direito à educação dos setores mais desfavorecidos da sociedade, outorgando-lhes uma ajuda financeira para que possam ter acesso aos seus direitos básicos.

O artigo 208 da Constituição prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras garantias, “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Emenda Constitucional nº 59 de 2009) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Evidenciam-se neste artigo, modificado pela Emenda nº59, duas mudanças históricas relacionadas com a ampliação da educação básica: tornar obrigatória a EB a partir dos 4 anos (Pré-escola), e segundo, prolongá-la até os 17 anos de idade. O *Inciso VII* do mesmo artigo, garante o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” Podemos destacar aqui, o Programa Caminho da Escola, um dos programas relacionados ao acesso à educação e ao combate à evasão escolar nas áreas rurais e ribeirinhas. Foi criado em 2007 com o intuito de fornecer um meio de transporte público e gratuito aos estudantes que enfrentavam dificuldades para poder chegar às instituições de ensino. Segundo estudos publicados sobre a contribuição e o impacto deste programa, ele tem contribuído, ao longo dos anos da sua implementação, a uma diminuição da evasão escolar:

“No ano de 2007, período em que começou o Programa Caminho da Escola, a taxa de evasão escolar era de 5,11%. Isso significa que para cada 100 alunos matriculados no ensino básico no Brasil, em média cerca de 5 deles evadiram. Já em 2014, apenas 8 anos depois, a taxa de evasão escolar passou para 3,93%, ou seja, houve uma queda de 23% da taxa de evasão no período estudado (...) o Programa Caminho da Escola,

está cumprindo seu objetivo em auxiliar na redução da taxa de evasão no Brasil.” (FNDE, 2018)

Oliveira (2002) ao analisar os artigos da Constituição do Brasil em comparação com as Constituições anteriores, afirma que a CF/88 “estatuíu a educação como direito público subjetivo, previu a possibilidade de responsabilização da autoridade competente e atribuiu ao Poder Público a responsabilidade de realização do censo escolar e a chamada à matrícula. Por fim, introduziu e/ou manteve uma série de mecanismos que possibilitam a efetivação de tal direito.” Em outras palavras, o citado autor diz que a nova Carta Magna prevê instrumentos jurídicos que garantem o cumprimento de tal direito. Com o explicado até este ponto, pode-se ver o caminho percorrido pela CF/88 e as expressivas modificações que sofreu ao longo da história. Modificações que tiveram um impacto positivo na ampliação da EB, assim como em relação ao acesso à educação pública e gratuita ofertada pelo Estado.

A Conferência Mundial de Educação para Todos⁵ celebrada em Jomtien na Tailândia em março do ano de 1990 tornou-se um eixo norteador, um marco referencial assumido pela política educacional latino-americana. No preâmbulo do texto “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos” são apontados alguns dados relacionados com a quantidade de pessoas que não têm acesso ao sistema educativo. Apresentando, através dessas informações a desigualdade existente nesse momento. O documento defende que a educação é um direito fundamental para todos, e ela pode contribuir ao progresso social, econômico e cultural. A Universalização do direito à educação e promoção da equidade aparecem em vários artigos e ao longo do documento, adquirindo grande relevância e se apresentando como dois grandes problemas a serem resolvidos pelos Estados, afirmando-se, que a educação apresenta graves deficiências. Se estes objetivos forem atingidos, o resultado a longo prazo seria a redução das desigualdades

Dentro desse contexto internacional é aprovado, em julho do ano 1990, o Estatuto da Criança e o Adolescente, Lei Federal nº 8069. Documento que no seu artigo nº 53, estabelece que a educação é um direito e deve existir igualdade de condições ao acesso e permanência ao sistema educativo. O ECA também estipula quais os deveres do Estado, para garantir tal direito: “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade

⁵ Resulta importante destacar que o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foram promotores do evento.

própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Mais uma vez, um documento oficial vem fortalecer a existência e importância do direito, como também a ampliação da EB.

Difícil seria omitir, que na época da aprovação do ECA, inicia-se na América Latina um processo de influências das políticas neoliberais, que foram promovidas por organismos internacionais. Forma parte de um deles, o Banco Mundial, organismo que financia políticas públicas, realiza estudos, relatórios onde publica estatísticas sobre diferentes assuntos, tais como, a qualidade do ensino, evasão escolar, níveis de alfabetização no nível mundial e regional; e impõe de forma velada, metas aos países da América Latina que não encontram-se alinhados com os países da Europa, pertencendo estes a um contexto sócio econômico muito divergente da AL (Tomassi, 2009; Fonseca, 1998a, 1998b); Tenti Fanfani (2021) também alerta sobre a influência nesta época dos exames internacionais como PISA, que na visão crítica do autor “propõem passar do Estado educador ao Estado avaliador”. Termos como “qualidade na educação”, “resultados da aprendizagem”, passam a estar no foco das avaliações impostas pelo Estado.

O conjunto de legislações que garante o acesso à educação também conforma-se pela Lei de Bases e Diretrizes, Lei N° 9394/1996. Documento que regulamenta o sistema educativo no Brasil, tanto privado como público, e inclui desde a educação básica até o ensino superior. O artigo n° 2 da LDB, complementa-se com a CF/88 e segue a mesma linha ao afirmar que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (...)”. Novamente destaca-se o dever do Estado e inclui, envolve e compromete à família a garantir esse direito. O artigo n° 4 da LDB afirma que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013)”. A LDB sancionada em 1996 teve alterações dadas pela Lei 12.796, legislação que veio estabelecer algumas modificações extremamente relevantes para a educação, como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica.

Sabemos que as leis, exclusivamente por existir, em muitas ocasiões não mudam algumas situações, mas elas marcam caminhos a seguir e orientam as ações que devem ser realizadas para melhorar a educação que ela seja realmente acessível a todos. Assim como outorgar aos cidadãos o conhecimento sobre os seus direitos e ter uma base legal para poder exigir o seu cumprimento por parte do Estado

Embora a Argentina, diferente do Brasil, em termos históricos, tenha reconhecido a educação como um direito já na Constituição de 1853, e tenha garantido o acesso à educação primária já em 1884; e o Brasil tenha reconhecido a educação como direito 1934 com a Constituição que estabelecia um ensino primário de cinco anos, e o ensino primário tenha sido garantido somente com a CF/88; demonstra através de fatos históricos e da legislação, como o direito à educação avançou mais rapidamente na Argentina do que no Brasil. A Argentina representa uma visão mais progressista sobre o acesso à educação ao reconhecer como obrigatório o ensino primário, fornecendo, a partir da sua legislação, o acesso à educação a maioria da população muito antes do que o Brasil. Embora avanços tenham existido, existe uma visão crítica em relação aos motivos que levaram a essa expansão do ensino primário, e consequentemente ao ensino médio. Esse assunto será abordado no próximo item. A história tem demonstrado e forjado a Argentina como um país com ideias revolucionárias e progressistas, inclusive dentro da região do Mercosul, em alguns momentos da história⁶.

Ambos países convergem em alguns pontos desse caminho percorrido em relação ao acesso à educação. Eles estabeleceram a ampliação do acesso à Educação Básica, em momentos diferentes ao longo da sua história, e cada um com as suas próprias particularidades. Atualmente, tanto na Argentina como no Brasil, a Educação Básica obrigatória abrange a educação infantil, o ensino primário e o ensino médio. Ambos países têm reivindicado a o longo do último século a educação como um direito de todos e como dever iniludível do Estado. Apesar de ter sido uma conquista paulatina das últimas décadas, o acesso à educação secundária é garantido por lei nestes dois países.

2. 2 A Educação Básica como direito e a expansão do Ensino Médio na Argentina

Na República Argentina, como explicado na seção anterior, o direito à educação foi reconhecido na Constituição de 1853. O artigo nº 5 estabelece que as províncias devem garantir o acesso à educação primária gratuita (faixa etária dos 6 anos até 12 anos) e assinala que *“las provincias deben asegurar la enseñanza primaria gratuita”* (ARGENTINA, Constituição 1853). Vale destacar que a Carta Magna da Argentina, sancionada no ano 1853, passou por várias reformas nos anos 1860, 1866, 1898, 1957, sendo a última delas a

⁶“Argentina iniciou, antes do que a maioria dos países da região, o desenvolvimento da educação pública. Durante décadas, a educação argentina era mais avançada do que as dos seus vizinhos. Desde já várias décadas, essa “vantagem” relativa tem sido eclipsada. [...] Em 1980 a metade dos argentinos entre 15 e 19 anos de idades alcançava o nível médio, enquanto no Brasil esse índice apenas supera o 10%. Faz trinta anos, a média da escolaridade da população de 15 anos mais ou menos na Argentina era de 6,2 anos enquanto no Brasil era de quase a metade (3,4 anos). Atualmente as diferenças na escolarização já não são tão significativas devido às fortes políticas públicas implementadas na região” (Grimson, A. e Tenti Fanfani, 2014:21. *Tradução nossa*)

pertencente ao ano 1994, e atualmente vigente. O artigo nº14 deste documento estabelece, além de outros direitos, que os habitantes da Nação têm o direito de ensinar e aprender. O artigo 75, *Inciso I*, destaca a educação como um direito humano essencial, conceito que dialoga e se sustenta com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, como também se relaciona com outros tratados internacionais⁷ que tem jerarquia constitucional e constam na Constituição Argentina. Podemos destacar aqui três dos mais relevantes tratados, por terem tido a aprovação por outros países da região como o Brasil:

- Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948), afirma que toda pessoa

tem direito à educação com igualdade de oportunidades, e que toda pessoa tem direito a ter acesso, pelo menos, ao ensino primário.

- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), estabelece tanto no seu Preâmbulo como no artigo nº 18, que todos os Estados que são parte do acordo devem garantir o direito à educação da criança, assim como assegurar que os pais, ou tutores legais, “têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança.”

- Conferência Mundial Educação para Todos (1990): afirma que a educação é um direito

fundamental de todos no mundo inteiro. O documento instiga os Estados a atuarem para diminuir as desigualdades existentes, e defende que a educação é um direito fundamental que deve ser acessível a todos. A educação também pode contribuir ao progresso de cada um dos indivíduos, progresso social, progresso cultural e progresso cultural.

O direito de acesso à educação primária consolida-se com a Lei 1420 de *Educación Comum*. Foi promulgada pelo Presidente Julio Argentino Roca (1880-1886) no dia 8 de julho de 1884, e ditamina que a educação deve ser obrigatória e gratuita em todo o território argentino e que as províncias devem garantir o acesso. A partir desta legislação se garante o acesso à educação no nível primário de educação⁸ no país todo.

⁷ O artigo 75 do *Inciso 22* da Constituição da República Argentina provê aos tratados internacionais caráter constitucional, sendo os seguintes: Declaração americana dos direitos e deveres do homem (1948); Declaração universal de direitos humanos (ONU, 1948); Convenção americana sobre os direitos humanos (San José de Costa Rica, 1969), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas (ONU, 1966); Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos da ONU de 1966; Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial da ONU de 1965; Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher (ONU, 1979); Convenção contra a tortura e outros tratos ou penas cruéis, inhumanos ou degradantes (ONU, 1984) ; Convenção sobre os direitos das Crianças (ONU, 1989. *Tradução nossa*)

⁸ A Argentina foi o segundo país da América Latina em estabelecer a educação primária como obrigatória, o primeiro foi Uruguai no ano 1877 (Lei de Educação Comum 1.488), o terceiro foi Chile com a Lei de Instrução Primária Obrigatória e Gratuita Nº 4.014, no ano 1920; o quarto país foi o Brasil com a Constituição de 1934; e o quinto foi Equador com a Lei de Educação Primária Obrigatória e Gratuita, no ano 1945.

A primeira instituição educativa de nível secundário foi o Colégio Nacional de Buenos Aires, criado no ano 1863. Houve uma expansão deste tipo de colégio a outras províncias em 1865 em Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca e Salta; em 1869, Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes, San Luis, entre 1871 - 1898 em La Rioja, Rosario, La Plata, Paraná, Buenos Aires (norte), Buenos Aires (sur) e Buenos Aires (oeste). (Tedesco, 2020). Podemos nos perguntar, a partir destes dados históricos sobre a ampliação dos colégios secundários: Quem tinha realmente acesso a esse nível educativo? Essas instituições educativas foram criadas para quem e com qual fim? Segundo analisa Dussel (Dussel, 1997; 2012; 2004) nos seus estudos sobre história da educação na Argentina, a autora afirma que a formação do currículo no nível do ensino médio do Colégio Nacional tinha, como finalidade preparar as elites da cidade para o ensino superior e a formação política das elites das províncias. Tedesco (2020) também afirma esse fato histórico na seguinte citação:

“(...) o ensino médio e superior cumpriram a função de formar uma classe política homogeneizada adesão das pautas modernizantes do sector portenho [...] A universalização do ensino teve preferência no nível primário, enquanto o ensino médio e superior foram reservadas para as novas gerações que eram parte (provenientes) dos setores privilegiados.”

(Tedesco, 2020:246-247. *Tradução nossa.*)

Resulta importante destacar que as primeiras instituições de ensino de nível secundário, a meados do século XIX na Argentina, foram os colégios *normales* e *nacionales*. De forma geral, podem-se descrever a finalidade da cada um destes colégios da seguinte forma: os primeiros, explícito na organização do seu plano curricular, tinham como objetivo a formação de docentes oferecendo um programa baseado em disciplinas pedagógicas e didáticas, inclusive, durante décadas, quem estudava neste tipo de colégios egressava como o título de magistério e estava habilitado ao exercício da docência⁹; o segundo tipo de colégio, oferece no seu plano de estudos, uma formação acadêmica geral e integral, inclusive no ano 1907 se assina um decreto que anexa o Colégio Nacional de Buenos Aires com a universidade, e modifica seu plano de estudos, acrescentando mais um ano para garantir o ingresso à universidade (Tedesco, 2020).

⁹ Foi comentado na seção anterior o aumento da matrícula feminina em estabelecimentos de estudos orientados ao magistério, a partir da sanção da Lei de Educação Comum de 1884. Esses estabelecimentos pertenciam aos denominados *Colegios Normales*.

Nos adentrando no final do Século XX, um precedente da ampliação da EB esteve representada pela Lei Federal de Educação N° 24.195. Regulamentação que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica até o nono ano. Esta lei estabelecia também uma divisão diferente do sistema educativo secundário, os dois primeiros anos eram parte da Educação Geral Básica (EGB), e os anos finais que formavam parte do nível nomeado Educação Polimodal. Este último nível estava organizado em cinco modalidades diferentes, a saber: o primeiro, Produção de Bens e Serviços; o segundo, Economia e Gestão das Organizações; o terceiro, Humanidades e Ciências Sociais; o quarto, Ciências Naturais e Comunicação; e o último relacionado à Arte e Design (Pini *et al.*, 2013; Southwell, 2011). Esta lei foi revogada e não permanece mais em vigência, pois foi substituída pela LEN 2006, mas destacamos aqui sua relevância porque marcou um precedente na ampliação da EB.

A Lei 26.206 de Educação Nacional, aprovada pelo Congresso da Nação Argentina no dia 14 de dezembro do ano 2006 estabelece a obrigatoriedade do ensino médio na Argentina. No seu artigo n° 16 a lei estipula a obrigatoriedade escolar desde a educação infantil (5 anos) até concluir o ensino secundário, ampliando deste modo, a oferta do acesso à educação por parte do Estado:

“ARTIGO 16.- A obrigatoriedade escolar em todo o país se estende desde a idade de cinco (5) anos até a finalização do nível da Educação Secundária. O Ministério de Educação, Ciência Tecnología e as autoridades jurisdicionais competentes assegurará o cumprimento da obrigatoriedade escolar através das alternativas institucionais, pedagógicas e de promoção de direitos, que se ajustem aos requerimentos locais e comunitários, urbanos e rurais, mediante ações que permitam alcançar resultados de qualidade equivalente em todo o país e em todas as situações sociais.”
(ARGENTINA, 2006. *Tradução nossa.*)

No mundo acadêmico, vasta é a literatura existente que estuda e dedica-se ao estudo da ampliação da matrícula do ensino médio na Argentina, desde finais do século XIX, até

princípios do século XXI e que demonstram o seu aumento ao longo dos anos¹⁰ (Tedesco, 2020; Tenti Fanfani, 2003; Otero, 2011).

Por último, podemos citar dentro do enquadramento legal relacionado ao direito à educação, assim como a importância de garantir a inclusão e conclusão do EM, o Plano Estratégico Nacional de Educação 2016-2021 denominado “*Argentina enseña y aprende*”. Este documento de abrangência nacional, estabelece quatro eixos centrais¹¹, sendo o primeiro o relacionado com a “Aprendizagem de saberes e capacidades fundamentais”. Este eixo estabelece a importância de “Garantir o ingresso, permanência e o egresso de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação obrigatória”. O PNE vem fortalecer a concepção da educação como bem público, um direito pessoal e social que deve ser garantido pelo Estado já enunciado na LEN (artigo nº2, Lei 26.2006).

2. 3 A Educação Básica como direito e a expansão do Ensino Médio no Brasil

Após um longo período de ditadura no Brasil (1964-1985) e com a volta da democracia no ano 1985, o enquadramento legal composto pela Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação 2014, Lei nº13.005/2014; que apresentam diversas mudanças que podem ser vistas como grandes conquistas relacionadas à educação, e formam parte delas reconhecer a educação como um direito público subjetivo, e a ampliação da oferta do acesso à Educação Básica, desde a pré-escola até o ensino médio.

¹⁰ Tenti Fanfani afirma que “O caso da Argentina é particular. A expansão da industrialização e urbanização que iniciou-se nos anos 30 e continuou até os anos 60 gerou o surgimento de uma massa de assalariados nas grandes metrópoles urbanas. Mas a existência dos sindicatos e partidos que seguravam visões classistas da sociedade foi sobrecarregada pelo surgimento do peronismo, um movimento com características singulares e relativamente únicas na América Latina”. Esta mudança econômica na visão da sociedade e na economia da Argentina deu origem ao nomeado “industrialização substitutiva” processo baseado em deixar de importar e produzir dentro do próprio país (Prebisch, 1949) e também ao nomeado “*crecimiento hacia adentro*”, que gerou uma mudança da concepção da escola média e a educação foi concebida como um dos principais fatores da modernização social (Tenti Fanfani, 2003) influenciou nas mudanças do ensino secundário da época. O objetivo nesse momento e ruptura histórica não foi mais unicamente formar estudantes para o acesso à universidade, senão formar estudantes capazes de poder trabalhar, fato que se relaciona intrinsecamente com a expansão das escolas que pertencem às modalidades técnica e comercial (Tedesco, 2020; Tenti Fanfani, 2003)

¹¹ Os quatro eixos centrais presentes no PNE 2016-2021 são os seguintes: 1) Aprendizagem de saberes e capacidades fundamentais, 2) Formação docente, desenvolvimento profissional e ensino de qualidade, 3) Planejamento e gestão educativa, e por último 4) Comunidade educativa integrada.

A educação torna-se um direito público subjetivo¹² que encontra-se explícito no *Inciso I* do artigo nº 208 da Constituição. Outorga aos cidadãos a possibilidade de exigir o seu cumprimento que deve ser garantido pelo Estado e pode ser pleiteado no Judiciário. Nesse inciso, reconhece-se que o acesso ao ensino básico obrigatório e gratuito passa a ter o status de direito público subjetivo, termo explícito no parágrafo § 1º. Vale a pena lembrar que este inciso teve duas modificações nas últimas décadas. A primeira foi realizada com a Emenda Constitucional nº 14 de 1996; e a segunda e última modificação até a atualidade, foi dada pela Emenda Constitucional nº 59 de ano 2009. O *Inciso II* afirma a intenção de realizar uma “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, este *inciso* também sofreu uma modificação a partir da Emenda Constitucional nº 14 de 1996. Antes desta modificação, a Carta Magna estabeleceu uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, ou seja, a idéia da expansão do EM já estava firme nesse documento oficial, após essas modificações no Inciso II da CF/1988, dadas pela LDB 1996, “o preceito que rege ao EM é a sua progressiva obrigatoriedade” (Pinto, 2007). Resulta ser a Emenda nº59 de 2009 uma conquista significativa em termos de acesso à Educação Básica, que busca também garantir o acesso a todos os que pretendam deste usufruir. A partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, determinou-se que o ensino médio deveria fazer parte da educação básica no sistema educativo brasileiro e tornar o nível do EM obrigatório.

Como referido anteriormente, a partir das legislações vigentes (CF/1988, LDB/1996), o direito à educação solidifica-se como um direito público subjetivo. Em relação a esse termo legal, Cury (2012) destaca a marca de proteção que ele traz para que seja cumprida pelo Estado a garantia do acesso à educação básica:

“Tal é a marca na proteção trazida pelo fato de ser direito público subjetivo. O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino obrigatório e gratuito) e por sua orientação finalística (art. 205, da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou país) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão.

Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou

¹² O direito público subjetivo “trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo).” (Duarte Seixas, 2004)

idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes”. (Cury, 2012)

Depois de mais de vinte anos de sancionada a CF/88 e de treze anos da sanção da LDB é a partir da Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009, que o nível de ensino do EM adquiriu o mesmo status de direito público subjetivo e prevê a obrigatoriedade do ensino desde os quatro anos de idade até os dezessete anos. Em novembro de 2009, aconteceu uma transformação histórica na legislação brasileira relacionada ao direito e acesso à educação. Porque a Emenda Constitucional 59/2009, ampliou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, não somente no nível do EM, senão em todas as demais etapas da educação básica brasileira. E ainda acrescenta no artigo nº 6 da mesma emenda que “O disposto no *Inciso I* do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”. Essa emenda da constituição vem ampliar a matrícula da pré-escola e o nível do ensino médio, e visa ampliar e garantir a permanência dos estudantes nas instituições educativas. É importante lembrar que anteriormente a esta modificação realizada em 2009, a matrícula escolar obrigatória era a partir dos 6 anos aos 14 anos de idade no Brasil.

Este dispositivo legal também vem garantir e ampliar o direito à alimentação escolar. Porque a sanção desta lei possibilitou a expansão do atendimento da alimentação escolar, porque dispõe a ampliação da merenda até o ensino médio, e abrange desde 2009, a toda a Educação Básica. Esta legislação em seu artigo nº 3 afirma que o Estado deve garantir a alimentação escolar sendo ela um direito dos alunos que formam parte da educação básica pública. Antes de ser sancionada a Emenda Constitucional nº 59, resulta importante destacar que no 16 de junho do mesmo ano, foi aprovada a Lei 11.947 que “dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar”. Lei que institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que visa “contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos” (BRASIL, 2009). Cabe destacar a importância aqui do oferecimento da merenda escolar para a Educação Básica, pois o acesso a uma alimentação saudável representa um fator extremamente positivo para o aprendizado do aluno, assim como o seu impacto na diminuição de evasão escolar e a melhora do desempenho escolar¹³. O relatório da

¹³ Existem alguns estudos e relatórios que analisaram o impacto da implementação do PNAE e a sua relação com a evasão escolar. Destacando, por exemplo, como conseguiu-se reduzir a evasão em municípios que cumpriram e aplicaram a Lei 11.924/2009. (Gomes, 2020; FIAN, 2022) Em relação à inclusão da alimentação como parte integrante do ambiente escolar por meio de programas específicos, Algebaile (2009) afirma que: “As

UNESCO (2024) “Aprender e prosperar. Saúde e nutrição escolar em todo o mundo” apresenta o programa PNAE como um exemplo de sucesso, sendo o segundo maior do mundo. Estudos confirmam que existe um aumento de entre um 8 % e 9 % nas taxas de escolarização e frequência escolar nas escolas, quando são implementados programas de alimentação escolar nas instituições educativas. Comprovou-se a partir do estudo de 15 programas de alimentação escolar, que geralmente aumentavam a frequência dos alunos, principalmente em lugares com insegurança alimentar e com taxas baixas de frequência escolar (Snilstveit *et al.*, 2015). Estes tipos de programas de alimentação escolar, também funcionam como prevenção de abandono escolar, porque evitam a ocorrência desse risco, ao fornecer uma alimentação saudável que evita doenças e a desnutrição. Destaca-se também a importância do desenvolvimento do cérebro durante a adolescência 15-19 anos. Etapa que concentra-se na aquisição de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que resultam essenciais para o funcionamento em sistemas sociais complexos, assim como o comportamento de risco associado ao desenvolvimento socioemocional (Bundy, de Silva *et al.*, 2018) A alimentação escolar fornecida no ambiente escolar vem garantir mais um direito do estudante, e vem representar mais uma conquista em termos de direitos relacionados ao acesso à educação.

Dentro do enquadramento legal relacionado ao direito à educação, não podemos omitir aqui a importância do Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/14, que inclui, entre as suas três primeiras metas¹⁴ a serem cumpridas até 2016, a universalização dos seguintes níveis de ensino: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Por este motivo, no artigo 6 da emenda 59/2099 cita-se o PNE que, ao mesmo tempo, dialoga com os objetivos propostos na Constituição: ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino na Educação Básica. Segundo o relatório publicado em 2018 sobre os resultados da Meta 3 que disse a respeito de

escolas tornaram-se porta de entrada para a diversidade de ações e programas, como vacinação, alimentação, renda. No espaço físico da educação formal, outras funções e tarefas foram e são processadas, transformando o espaço educacional em muito mais do que um espaço unicamente educativo. Passa-se a um espaço escolar no qual são realizadas múltiplas maneiras de atenção às necessidades da população mais pobre, como: alimentação e nutrição, saúde e higiene, vestuário, renda, entre outras” UNICEF (2022) ao se referir sobre a segurança alimentar afirma que “as escolas constituem importantes equipamentos para a segurança alimentar dos estudantes.”

¹⁴ “META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

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, Lei Nº 13.005/14)

universalizar o EM no Brasil, os dados publicados confirmam que a meta não foi atingida. Mas apresenta dados otimistas ao destacar o aumento da matrícula em alguns estados onde se atingiu a cobertura escolar com um 94,8% no Tocantins, 93,5% no Piauí, 94,9% no Rio de Janeiro, 93,1 % em Santa Catarina, e 93,3% no Distrito Federal. O informe indica um crescimento da matrícula no ensino médio durante o período 2012-2017, que tem avançado em cinco anos 2,2 pontos percentuais (INEP, 2018).

Vários são os autores que estudam a ampliação da Educação Básica até o ensino médio, como o crescimento da matrícula neste nível de ensino, tanto no Brasil como na Argentina. São dois os pontos em que as reflexões destes autores convergem nas suas pesquisas; a primeira relacionada ao público destinatário do ensino médio, a maioria pertencente à classe alta ou dominante, acesso que tinha a finalidade de formá-los para o acesso ao ensino superior; em segundo lugar, o ponto relacionado ao crescimento da matrícula do EM, relacionado historicamente à obrigatoriedade do ensino primário e a sua respectiva ampliação, que seria a consequência das novas exigências da sociedade, e particularmente pela convicção de que estudar era uma “obrigatoriedade social”¹⁵ a partir das novas exigências surgidas nas sociedades, destaca-se também a pressão nos jovens diante a contínua exigência de certificação para o mercado de trabalho (Tenti Fanfani, 2003, 2021; Dussel, 1997; Pinto, 2007).

Na Argentina, no início do Século XIX, segundo relata a literatura que aborda a história da educação no país, quem tinha acesso à educação eram os grupos dominantes. Eles tinham um claro objetivo, segundo explica Tenti Fanfani, ao descrever o interesse e a ação das classes dominantes sobre a educação escolar:

“A escola interessou em primeiro lugar às classes dominantes, construtoras dos Estados nação contemporâneos. Foi obrigatória porque buscava construir cidadania. Foi necessária para transformar os habitantes de determinado território em cidadãos franceses, italianos, mexicanos e argentinos. No caso da América Latina, é mais plausível afirmar que a sociedade nacional foi uma construção do Estado e não este uma construção ou emanção da nação.” (Tenti Fanfani, 2021: 54. *Tradução nossa.*)

¹⁵ O termo “obrigatoriedade social” o autor Tenti Fanfani (2003) utiliza para se referir às condições impostas pelo modelo de desenvolvimento e dinâmica social, e esclarece que ela vem se complementar com a “obrigatoriedade legal” que surge a partir do marco legal que garante o acesso ao EM.

Na história do Brasil, as classes dominantes decidiram o caminho que devia percorrer o sistema educativo brasileiro, ou, como afirma Freitag (1986), esteve manipulado em função dos interesses da classe dominante. Sendo elas que tomavam as decisões que iriam enquadrar, pelo menos por um período da história, a educação no Brasil (Oliveira 2002; Freitag, 1986; Adrião 2007)

Tanto no Brasil quanto na Argentina, observou-se uma significativa ampliação da oferta à Educação Básica, refletindo um esforço conjunto para garantir o acesso à educação como um direito fundamental. A partir da aprovação das leis citadas e descritas anteriormente, que pertencem a ambos países, bem como de suas respectivas Cartas Magnas e das duas emendas constitucionais citadas no caso do Brasil, é possível identificar claramente as transformações ocorridas nas legislações. Tanto em relação ao reconhecimento do direito da educação, sendo na Argentina mais cedo do que no Brasil; assim como à ampliação do acesso à educação na Educação Básica que foi gradativa em ambos países e em momentos diferentes da história. Sabemos que esses direitos devem ser garantidos pelo Estado e, ao integrarem um enquadramento legal, possuem um suporte jurídico que o obriga o poder público a cumpri-los.

2. 4 Panorama das políticas educacionais na Argentina e no Brasil durante a transição das décadas de 1990 para os anos 2000

Argentina e Brasil têm implementado várias políticas públicas educacionais que tentaram, ao longo da sua história recente, diminuir o abandono e a evasão escolar. Apresentaremos brevemente quais foram essas políticas nos inícios da década de 1990, e na mudança do milênio, inícios dos anos 2000. Pois esses dois períodos estiveram marcados por grandes mudanças em ambos países; o primeiro, por ter sido influenciado pelas políticas neoliberais da época; e o segundo, por ter sido um período histórico em que ambos países estiveram comandados por governos mais progressistas. Os governos da década de 90', mantiveram uma forte relação com os ideais neoliberais imperantes desse momento, adotado também por outros países da região. Os governos dos inícios do ano 2000 vem marcar uma ruptura clara com essas ideias da década dos 90', já que seguiram uma visão mais progressista e conquistaram direitos para os seus cidadãos, fizeram crescer economicamente os países, realizaram investimentos na área da educação através da implementação de políticas educativas e políticas sociais.

No âmbito político, a Argentina e o Brasil, depois de períodos prolongados sob governos ditatoriais, recuperaram e mantiveram uma certa estabilidade do regime democrático a partir da década de 80'. Esse período histórico esteve marcado pela consolidação da democracia na América Latina. Os dois países sofreram uma hiperinflação após a recuperação da democracia e foram também vítimas da implementação de políticas neoliberais aplicadas na década de 90'. Em relação ao plano económico, durante esse período se teve como premissa o livre comércio para o desenvolvimento dos países, assim como a busca de ações para uma nova inserção na economia mundial.

Várias reformas educacionais foram realizadas visando atender as demandas de uma economia globalizada e fortemente marcada pela influência de organismos internacionais, tais como o FMI e o Banco Mundial (Gugliano, 2000; Neto; Rodriguez, 2007). É nesse contexto que algumas mudanças serão realizadas no âmbito da educação, buscando a modernização dos sistemas educativos, assim como melhorar a eficiência deles.

Interessa relevar nesta seção, quais as políticas educacionais mais relevantes que surgiram a partir dos anos 2000 em cada um dos países. Entendemos que o contexto sócio-histórico dos dois países será útil para discorrer sobre como as políticas educacionais são formuladas, e especificamente as políticas relacionadas com o abandono e a evasão escolar.

No Brasil, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no ano 1990 foi aplicado pela primeira vez o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1995 passou por uma reestruturação que permitiu conhecer o desempenho dos estudantes através dos anos. O SAEB está composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, cujo objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica, assim como a qualidade do ensino ofertado e os fatores que podem influenciar no desempenho dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. Esta avaliação realiza-se a cada dois anos e os resultados são utilizados tanto para avaliar o desempenho escolar dos estudantes, para realizar um diagnóstico da educação básica, e também contribuem a definir ações¹⁶ para os problemas que forem identificados na avaliação.

No ano 2001, foi aprovado pela Lei nº 10.172 o PNE - Plano Nacional de Educação que aponta metas a alcançar ao longo de dez anos, traçando objetivos e prioridades em relação

¹⁶ “O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.” (BRASIL, Inep, 2021)

à educação, e estabelecendo como uma das metas a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. Nesse mesmo ano, implementa-se o Programa Bolsa Escola Lei nº 10219 que foi o primeiro programa de transferência de renda de abrangência nacional. Embora seja uma política social de ajuda econômica às famílias de baixa renda, exige como um dos seus condicionantes que os beneficiários “possuam sob sua responsabilidade crianças com idade entre seis e quinze anos, matriculadas em estabelecimentos de ensino fundamental regular, com frequência escolar igual ou superior a oitenta e cinco por cento”

Em Argentina, na presidência de Fernando De la Rúa (1999-2001) foi criado o Instituto para el desarrollo de la Evaluación de la Calidad Educativa (IDECE) pelo Decreto Nº 1895/2002. Este instituto teria como função realizar um processo de avaliação permanente do processo educativo em todos os seus níveis (avaliação da qualidade), para poder melhorar a qualidade educativa e diminuir as desigualdades a partir dos resultados obtidos dos indicadores de evasão, repetência e desempenho educativo (recolocação de dados). Buscará, a partir dos problemas identificados, sugerir políticas públicas educacionais para poder solucioná-los. No ano 2000 foi criado o Portal Educar.com que visava potenciar os benefícios da tecnologia na área da educação, utilizando as vantagens que oferece a internet e também as novas tecnologias. Com a execução deste programa a tecnologia funcionaria como uma ferramenta para democratizar a educação, dando acesso a todos os conteúdos a todos os estudantes do país. Foram também implementados dentro do marco do programa Educar.com diferentes programas. O primeiro foi o *Programa de Escuelas Prioritarias* que tinha como objetivo melhorar de forma integral às escolas desfavorecidas tanto no âmbito social como educativo. Definição que estava baseada em diferentes dimensões, sendo uma delas a permanência no sistema educativo. O manual do programa, afirma que o nível de ensino primário está quase estendido no país, mas que existe uma falta de permanência no nível de ensino médio; por esse motivo, as ações do programa estarão destinadas a prevenir o abandono escolar. Entre suas ações estratégicas, destina bolsas de estudo aos alunos com a finalidade de diminuir os fatores sociais que impedem o aproveitamento pleno das oportunidades educativas. O segundo programa foi o *Programa Nacional de Becas* cujo principal objetivo era possibilitar o acesso, permanência e a finalização dos estudos básicos aos estudantes que encontravam-se em situações desfavoráveis. E continuando com a mesma linha de raciocínio, o terceiro foi o *Programa de Acciones Compensatorias en Educación* (PACE) (2000-2001) que tinha como objetivo principal que os alunos permaneçam no sistema

educativo, e estava direcionado aos setores mais vulneráveis da população —áreas rurais e urbanas, pessoas deficientes e adultos— que não tinham concluído a educação básica.

Eduardo Duhalde (2002-2003) , tomou posse em janeiro de 2002, e foi presidente da República Argentina no período de um ano, assumiu a presidência num cenário de crise económica (implementação do “corralito”, desvalorização do peso argentino, fracasso da lei de convertibilidade) e social. Uma das iniciativas do seu governo foi implementar o Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de los Servicios Alimentarios de las Escuelas en Situación de Mayor Vulnerabilidad Socioeducativa (2002-2004), que visava responder à crise social acontecida no período de 2001-2002, implementando uma política alimentar através da merenda escolar, sendo esta orientada aos grupos desfavorecidos da sociedade, e destinada aos alunos do nível pré escolar e dos anos iniciais da Educação Básica tendo como finalidade melhorar as condições de nutrição e ao desenvolvimento adequado no crescimento.

Brasil e Argentina vivenciaram um retorno à democracia, junto com um processo económico similar, os dois países tiveram uma instabilidade económica pós período de ditadura militar, tendo passado por um processo de hiperinflação, implementando programas económicos que visavam diminuir a inflação. Nesse trajeto de mudanças constantes dos 90', também se implementaram políticas educativas que tinham como objetivo melhorar a qualidade e a eficácia do sistema educativo, e ao mesmo tempo descentralizaram esse sistema, dando-lhes uma autonomia às províncias e estados. Durante as presidências do FHC e do Fernando de la Rúa foram implementados sistemas de avaliação interno para monitorar o nível de qualidade dos sistemas educativos de cada país. Implementando também sistemas de bolsas de estudo para conseguir manter a permanência dos estudantes nas escolas e diminuir o abandono e a evasão escolar. As políticas educacionais aplicadas no Brasil tentaram aumentar a permanência e continuidade na Educação Básica, e as políticas da Argentina buscam aumentar o acesso à Educação Secundária. Assim como as políticas educativas no Brasil foram influenciadas pela “Conferência Mundial de Educação para Todos”; no âmbito internacional, as políticas implementadas na Argentina também foram influenciadas por agentes externos como o Banco Mundial e as recomendações explícitas no Consenso de Washington de 1989.

2. 5 Políticas educacionais relacionadas ao combate à evasão e abandono escolar na Argentina e no Brasil na mudança do milênio

No começo da mudança de milênio, em vários países da América Latina houve governos progressistas que chegaram à presidência no fim dos 1990 e inícios de 2000. Um denominador comum desses governos foi a preocupação em diminuir a desigualdade social imperante na época, e geraram com a sua gestão ampliação de direitos e crescimento econômico que influenciaram também na educação com a implementação de políticas públicas. O que nos leva a fazer uma breve retrospectiva histórica.

No âmbito econômico, e durante seus dois mandatos, o governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 | 2007-2011), foi marcado por grandes mudanças no país, houve um grande crescimento econômico e foi um grande promotor de políticas públicas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população. (Clementino; Oliveira, 2023; Oliveira, 2009; Sader, 2008). Um desses programas foi o PBF, projeto nasceu a partir da reorganização de um programa que foi criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Bolsa-Escola. O PBF, vigente até hoje, foi um programa determinante para mudar a situação econômica de milhões de famílias no Brasil. Na seção seguinte serão abordadas duas políticas de transferência de renda, dentre elas o PBF, a definição e funcionamento, assim como suas conquistas e sua influência positiva na diminuição da evasão escolar.

No campo educacional, este governo manteve as políticas públicas educacionais iniciadas com o governo anterior. Uma delas foram as iniciativas da reforma educacional que foi aplicada no governo do FHC, reforma que marcou novos traços na educação brasileira do nível básico ao superior. Resulta importante destacar que em março de 1995 o Ministério da Educação e Cultura, por iniciativa da Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação (SESu/MEC) criou-se a denominada Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.

Desde o ano de 2003, o MEC realiza o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, e foi desenvolvido em todo o território nacional. Se tornando uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. Esse programa tem como principal objetivo “promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil”. Um aspecto importante desse programa foi o resgate de estudantes que se evadiram da escola e tiveram a oportunidade de retornar. Esses alunos, a partir da existência do PBA, têm a possibilidade de concluir a Educação Básica.

O Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2007 e vigorou até 2016 com o governo de Dilma Rousseff. Ele foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado e ampliado através do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Esse programa, a partir do oferecimento de atividades realizadas no contraturno escolar, visava ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta da educação integral. Dentre as diversas finalidades, uma delas era “contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série” (BRASIL, 2007). Tendo como objetivo destinar recursos para atividades de Educação Integral, ampliou a jornada escolar para um mínimo de sete horas diárias, com o intuito principal de resolver os problemas de alfabetização. Outro dos objetivos do programa é “reduzir o abandono, a reprovação, a distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar”. Em 2014, O Manual operacional de educação integral estabelece entre os critérios de adesão de escolas que poderão participar aquelas “Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família”(BRASIL, 2014:18). Resulta importante destacar que este programa¹⁷ além de aulas em contraturno, reforço escolar, e atividades de lazer, providência merenda aos alunos Os materiais escolares são entregues às escolas participantes e conformam um kit de material específico para as atividades e pode adequação segundo as necessidades das escolas. Além de ter professores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, são contratados monitores que auxiliam nas atividades propostas em contraturno. O PME foi uma das maiores iniciativas em incentivar a ampliação da jornada escolar em escolas públicas do Brasil. Em relação aos resultados favoráveis do programa, dados publicados pelo MEC indicam que até 2015 mais de 60 mil escolas participaram do programa e 60% delas tinham alunos que eram beneficiários do PBF.

Em 2008 com a Lei nº 11.892 que cria os Institutos Federais, ampliou-se a oferta do Ensino Médio Técnico Integrado ao Técnico— oferecimento de uma formação geral e uma formação profissional técnica—. Por meio de um processo seletivo, os estudantes podem ingressar nas Redes Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que tenham vagas disponíveis. O requisito para a inscrição do processo de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio é ter concluído o ensino fundamental. Em 2019, foram publicados os dados do

¹⁷ “Art. nº 1 § 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010)

Censo escolar, e a relação ao Ensino Médio Integrado à educação profissional, afirma-se que houve um crescimento nas matrículas de 28,3%, entre os períodos de 2015-2019, passando de 485.685, em 2015, para 623.178, em 2019 (BRASIL, 2020:31). Dados que indicam a adesão dos estudantes à oferta do Ensino Médio Integrado ao Técnico dos Institutos Federais.

Outro programa implementado na época, foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) de 2009 que foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Um dos seus objetivos do EMI é aprimorar a qualidade do Ensino Médio, assim como também “incentivar o retorno de jovens e adolescentes ao sistema educativo e proporcionar a elevação da escolaridade”. Em relação aos resultados da implementação do ProEMI, um estudo que abrange os anos 2009-2011¹⁸, evidenciou que houve uma queda do abandono escolar em alguns estados mas não em outros. Demonstrou-se que não há uma homogeneidade dos resultados entre as escolas participantes. A autora afirma que não se pode negar a possível contribuição do programa neste progresso, mas não se pode afirmar que seja o único fator que influenciou na diminuição do abandono (Isleb, 2014).

Programa Caminho da Escola aprovado no ano 2007, que leva transporte escolar à zona rural e tem como objetivo contribuir com a redução do abandono e a evasão escolar, garantindo também a segurança no trajeto do aluno até a escola e oferecendo um transporte escolar de qualidade, garantindo assim o acesso e permanência dos alunos na escola. No ano em que o programa foi implementado, a taxa de evasão escolar era de 5,11%, e oito anos após sua implementação havia diminuído para 3,93% (FNDE, 2018).

A presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 | 2015-2016), iniciou o seu mandato em um cenário econômico extremamente favorável a partir das políticas sociais e educativas implementadas pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹⁹. Políticas orientadas a diminuir as desigualdades de uma população que tinha 16 milhões de analfabetos segundo o

¹⁸ “Em 2009, ano da criação do ProEMI, 354 escolas aderiram ao Programa, distribuídas em 17 estados e o Distrito Federal, no entanto, apenas 339 unidades escolares - contingente a ser analisado neste trabalho - deram continuidade no Programa até 2011(Isleb, 2014:21) Os estados participantes no período 2009-2011, foram: Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe.

¹⁹ Além das políticas explicadas anteriormente, cabe destacar aqui o programa nacional Fome Zero que foi implementado juntamente com políticas de transferência de renda. “Ao final do mandato do presidente Lula, os avanços obtidos no combate à fome são reconhecidos não só internamente como internacionalmente e citados nas mais diversas publicações. Muitos atribuem a **altíssima aprovação do governo às políticas sociais das quais os programas de transferência de renda e o Fome Zero se destacam**. Os indicadores sociais divulgados reforçam esse otimismo generalizado. **O número de pessoas extremamente pobres reduziu-se, nessa primeira década do século, 47%.** (...) muitos desses avanços devem ser atribuídos ao crescimento econômico e à valorização do salário mínimo. Não obstante, diversos estudos têm evidenciado o impacto positivo do Bolsa Família na elevação de renda das populações mais pobres.” (BRASIL, 2010: 40. Grifos nossos)

Censo do IBGE do ano 2000 (INEP, 2002); em 2003, 55 milhões de brasileiros viviam em situação de pobreza com uma renda equivalente a metade do salário mínimo *per capita*, sendo que 24 milhões delas viviam em situação de extrema pobreza com menos de um quarto do salário mínimo (Aranha, 2010). Mudanças e progressos sociais e econômicos aconteceram nesse governo: criação do programa Brasil Alfabetizado (2003), diminuição dos índices de extrema pobreza (2003-2010), criação do programa Fome Zero (2003), implementação do Programa Bolsa Família (2004), criação dos Institutos Federais (2008).

Dilma Rousseff, pertencente também ao Partido dos Trabalhadores, tentaria dar continuidade a políticas que visam diminuir as desigualdades sociais no Brasil. Em 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, surge para suprir os problemas relacionados à leitura e à escrita de estudantes que não foram alfabetizados na idade certa, e suas ações têm como foco principal o ensino fundamental público. O PNAIC é um programa integrado que visa a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. É relevante destacar que, conforme estabelecido no Decreto nº 9.099, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e a distribuição de Material Didático (PNLD), se estipula a centralização na distribuição desses materiais, que antes eram fornecidos pelo Programa Nacional do Livro (PNLD) e pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Interessa aqui destacar que se amplia a oferta do material educativo que agora abrange, segundo o Inc. 1 do Artigo 1 do mencionado decreto o “a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa (...)” (Brasil, 2017).

Resultados positivos têm se divulgado recentemente em relação à diminuição do analfabetismo. Conforme informações do IBGE de 2022 a taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. O analfabetismo continua sendo um grave problema no Brasil, os dados atuais continuam sendo preocupantes embora tenha havido uma redução nas taxas de analfabetismo ao longo dos últimos anos. Programas relacionados com esta problemática evidenciam de forma indireta a quantidade de alunos evadidos do sistema educativo. As políticas educacionais colocadas em prática nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram voltadas a melhorar a qualidade da educação e a inclusão dos setores que antes não tiveram a oportunidade de ter acesso à educação.

Uma das primeiras ações do governo do presidente Néstor Kirchner (2003 - 2007) foi aprovar o Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PNIE) 2004, que visava a reinserção, permanência e egresso de estudantes que tinham sido excluídos do sistema educativo. O programa está orientado às crianças e jovens que encontram-se em situação de vulnerabilidade social e educativa. E tem como objetivo evitar a deserção escolar e garantir a permanência dos alunos na escola e conseguir a reinserção escolar dos estudantes que tenham abandonado o sistema educativo. Junto com este programa, também foram aprovados: Todos a Estudiar (2004) e Volver a la Escuela (2005). Estes programas foram criados para tentar dar uma resposta ao problema da exclusão social, consequência da crise sócio-econômica acontecida nos últimos anos no país, resultado da gestão dos governos anteriores.

No ano 2005 foi aprovada a Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058), que além de regular e organizar o ensino técnico nos níveis secundário, e superior e de formação profissional, visa capacitar os estudantes em competências básicas para poder se inserir nos âmbitos econômico-produtivos ou continuem os seus estudos.

No ano 2006 é aprovada a Ley de Educación Nacional, com esta lei a educação passa a ser obrigatória para todo o sistema secundário e se estabelece o período integral para as escolas de nível primário.

Durante a gestão do Néstor Kirchner são aprovados também os NAP *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, é aprovada a lei que garante os 180 dias de aulas Lei 25.864, são aprovados o PNIE Judicializados (2005) o PNIE rural (2006), no 2005 é aprovada a a Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes n° 26.061, no 2006 é aprovada a Ley Nacional de Educación Sexual Integral n° 26.150.

Durante a gestão da Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 | 2011-2015) foi aprovado no 2008 o Plan Fines (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) , plano que visa o acompanhamento aos alunos através de tutorias para a finalização dos estudos primários e secundários.

No ano 2010 foi a aprovado o Plan Conectar Igualdad, programa de melhorar da infraestrutura nas escolas que permita usar a internet como ferramenta de aprendizagem, promovendo a inclusão digital através da distribuição de notebooks para cada estudante e professor das escolas de gestão estatal de Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico Profesional, Educación Especial e Institutos Superiores de Formación Docente do país.

Aprovado em 2014, no segundo mandato da Cristina Fernández de Kirchner, o Programa de Becas PROGRESAR, visa estimular adolescentes e adultos a completar seus

estudos, com uma bolsa para poder finalizar os níveis primário ou secundário. Este programa integral de Bolsas educativas tem como objetivo acompanhar o estudante em todos os níveis de formação durante a sua trajetória acadêmica, através de uma ajuda econômica e um estímulo pessoal.

As políticas educacionais implementadas durante a gestão dos Kirchner promoveram o protagonismo do Estado na economia e as políticas sociais num contexto de crescimento econômico, que teve como resultado final a melhoria na qualidade de vida da população. Os programas implementados, tanto no governo do Lula Da Silva como no governo da Dilma Rousseff, seguiram a mesma linha de raciocínio do governo dos Kirchner, porque tiveram como objetivo melhorar as condições da população que vivia abaixo da linha de pobreza. Estes dois governos aceleraram o crescimento econômico do Brasil e implementaram políticas compensatórias aumentando a distribuição da renda da população, tais como: Bolsa família, PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), Minha casa, minha vida, Plano Brasil Sem Miséria (BSM), entre outros.

Os governos, tanto do Brasil como da Argentina, foram herdeiros de políticas neoliberais aplicadas nos anos 90', algumas delas explicadas na seção anterior, e eles tentaram através de políticas públicas sociais e educacionais melhorar a situação econômica e educativa dos países.

Governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. A aprovação da PEC 241. Durante o governo do Michel Temer foi aprovada pelo Congresso a PEC 241(Proposta Emenda Constitucional), que tinha como objetivo criar um teto de gasto para evitar que a despesa crescesse mais que a inflação. A proposta institui o Novo Regime Fiscal, que prevê que tais gastos não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior. Esta política de ajuste fiscal implicava congelar gastos públicos de saúde, educação e assistência social por 20 anos. A área da educação, que já tinha garantido um repasse mínimo por lei de 18% dos impostos da União, com a aprovação da PEC passa a ter os investimentos estabelecidos com base na inflação.

O Programa Novo Mais Educação instituído pelo MEC em 2016, visa a ampliação da jornada escolar e tem como dentre seus objetivos a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar.

Durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022), uma das primeiras medidas do atual governo, foi extinguir a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), órgão responsável por articular a implementação do PNE e monitorar os

planos de educação de estados e municípios, também foi extinta Secretaria de de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No mês de abril de 2022, foi apresentado um canal de comunicação chamado Brasil na escola disque 200 , onde governo convida às famílias e a toda a sociedade a denunciar casos de abandono escolar. As denúncias recebidas são notificadas tanto ao Conselho Tutelar como ao MEC que realizará um monitoramento. Com este canal de comunicação o governo tenta realizar uma ação que diminua a evasão escolar.

Na Argentina e sob a gestão de Mauricio Macri (2015 - 2019) foram aprovados alguns programas que tiveram como objetivo diminuir a evasão escolar: o programa “La escuela sale del aula”, que visa a ampliação da jornada escolar, tendo como objetivo fortalecer as trajetórias escolares e profundizar o ensino dentro e fora da aula, e o programa *Asistiré*, que visa realizar um acompanhamento dos estudantes nas trajetórias escolares, orientado a fortalecer e fomentar a permanência e o egresso dos estudantes que estudam no nível secundário, evitando com esse acompanhamento o abandono e a evasão escolar.

Alberto Fernández (2019 - 2023) assumiu a presidência da Argentina no final do ano de 2019 e governou o país até dezembro de 2023. O programa “*Volvé a Estudiar*” é aprovado em 2021, visa dar mais acessibilidade à oferta educativa aos beneficiários do programa *Potenciar Trabajo*, para conseguir que essas pessoas possam concluir os estudos nos níveis obrigatórios. Esse programa visa promover a inclusão social e melhorar os ingressos das pessoas que se encontram numa situação de alta vulnerabilidade e consigam ter autonomia económica.

No final do ano de 2021, foi anunciado o programa *Volvé a la escuela* pela Resolução 404/2021, cujo objetivo é reativar o vínculo perdido total ou parcialmente com a escola dos estudantes por causa da pandemia. Assim como também a implementação de estratégias de fortalecimento dos processos de ensino.

Com os dois últimos governos do Brasil, a educação foi uma das áreas mais atingida pelos cortes orçamentários²⁰ tanto no governo do Temer com a aprovação da PEC 241, como do Bolsonaro onde houve um corte orçamentário em todas as universidades, institutos federais, suspensão do repasse de 30% das verbas discricionárias, e no FUNDEB. Bolsonaro, herdeiro de um governo que desmontou algumas políticas públicas educacionais que tinham como objetivo a inclusão social, continuou nessa mesma linha de raciocínio do desmonte.

²⁰ “A diminuição do investimento estatal tende a promover um aumento do setor privado no campo educacional, que representa um histórico inimigo da educação pública no Brasil, pois implica em um rebaixamento do nível de qualidade do ensino ou em uma maior dificuldade de acesso por parte da população ao serviço público.” (Delgado, D. G *et al*, 2020)

Fernández, assumiu o governo de um país vítima também de desmontes de programas educativos durante o governo do Macri, assim como do endividamento econômico com o FMI. Em contraposição ao ex Presidente Macri e aos dois últimos governos do Brasil, Alberto Fernández segue uma linha oposta, criando políticas de inclusão social e implementando políticas que tentam fortalecer o sistema educativo, como o programa “Argentina programa”, “Libros para aprender” , e a reativação do programa Conectar Igualdad que tinha sido abandonado com a gestão do Macri.

2. 6 Os impactos de duas políticas sociais implementadas na Argentina e no Brasil: Programa Bolsa Família (PBF/Brasil), e a Asignación Universal por Hijo (AUH/Argentina)

Como explicado anteriormente, ao longo do tempo várias políticas públicas foram implementadas tanto no Brasil como na Argentina, políticas que tiveram de ser reformuladas, readaptadas, algumas com mais sucesso do que outras. O abandono e a evasão escolar, como fenômeno social complexo, também está influenciada por políticas públicas sociais. As diferentes políticas públicas implementadas pelos governos tentam executar ações para poder resolver um problema existente, no caso do Programa Bolsa Família (PBF/Brasil) e da *Asignación Universal por Hijo* (AUH/Argentina). Estas são políticas de transferência de renda (PTR)²¹ que consistem em um auxílio econômico que tem como finalidade realizar uma transferência monetária, sem que o beneficiário tenha realizado uma contribuição prévia. Este tipo de programa está destinado a famílias inseridas em situação econômica desfavorável, de pobreza ou extrema pobreza. Considerada dessa forma a partir de uma análise quantitativa relacionada com a renda *per capita* dos integrantes que formam parte da família (Silva,Yazbek, Di Giovanni, 2004). O principal objetivo é contribuir para a superação da pobreza e proteção da família em condições de vulnerabilidade social. Porém, existem outros objetivos envolvidos dentro dos programas, como incentivar a escolarização e o controle da saúde; e para receber os benefícios dessas políticas, devem-se cumprir uma série de condições ligadas à saúde e à educação. Para atingir tais objetivos, os governos direcionam recursos econômicos para a população em situação desfavorável, onde a maior parte da renda provém de trabalhos informais. Existem algumas similitudes, tanto nas condicionalidades de cada política como na influência na área da educação, que iremos descrever a continuação.

²¹ Em espanhol esse tipo de política são *Programas de Transferência Condicionada de ingreso* (PTCI).

O PBF implementado em 2003, durante do governo do Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe grandes mudanças para a sociedade brasileira, já que muitos jovens em situação de pobreza chegaram ao ensino médio na idade certa, e muitos outros conseguiram ter acesso ao ensino superior.

“O Programa Bolsa Família (PBF) associa transferência de renda e acesso aos direitos sociais básicos de saúde, alimentação, educação e assistência social às famílias que se encontram em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza, buscando superar sua condição de vulnerabilidade. **Ao longo das décadas, as famílias em situação de pobreza têm apresentado maiores dificuldades para que suas crianças, seus adolescentes e seus jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até concluir a educação básica.** Para romper o ciclo, a assiduidade nas atividades escolares é condição fundamental”

(Craveiro, Ximenes, 2014:23 Grifo nosso)

Este programa contribuiu para que muitos estudantes tenham acesso e permaneçam na educação básica. Um estudo realizado sobre os impactos da PBF no abandono escolar e desempenho em alunos do Estado de São Paulo na permanência dos alunos na escola, comprovou que os beneficiários do programa conseguem permanecer na escola, ou seja, reduz o abandono escolar. Para a pesquisa o autor analisou um período de 2007- 2009, e evidenciou de forma sistemática que o PBF aumentou a matrícula e conseguiu diminuir o abandono escolar em pelo menos um 20% (Pellegrina, 2011).

Tereza Campello (2017) no seu texto “Educação, um direito possível para todos”, afirma que a melhoria da renda foi determinante para aumentar o acesso à educação. Embora a porcentagem tenha aumentado e ainda permaneça baixa, “esses resultados demonstram que prioridade estatal e política pública intensivas foram capazes de reverter um cenário onde o fracasso escolar dos pobres foi sempre naturalizado” (CLACSO, 2017:20).

No que se refere a área da educação, o resultado positivo desta política, tem relação direta com a série de condições existentes para obter o benefício do PBF:

- Todas as crianças e os adolescentes de 6 a 15 anos das famílias beneficiárias devem estar matriculados na escola e ter frequência mínima de 85% das aulas;

- Jovens de 16 a 17 anos devem estar matriculados na escola e ter frequência mínima de 75% das aulas. (BRASIL, 2003)

O programa AUH instituído o 30 de outubro de 2009, mediante o decreto 1.602/09, durante o governo da Cristina Kirchner, tem tido também impactos positivos na economia e na qualidade de vida dos beneficiários do programa.

Embora os dados sobre a evasão escolar na Argentina ainda são preocupantes, já que no ensino médio o índice de abandono interanual representa 9,45%, e no Fundamental I 0,52%²², houve uma melhoria a partir da implementação da AUH. Na Argentina, também são exigidas algumas condições, relacionadas à educação, que estão presentes no decreto 1.602/2009:

- *Un subsistema no contributivo de Asignación Universal por Hijo para Protección Social, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal."*
- *Las sumas podrán cobrarse cuando el titular acredite, para los menores de CINCO (5) años, el cumplimiento de los controles sanitarios y el plan de vacunación y para los de edad escolar, la certificación que acredite además, el cumplimiento del ciclo escolar lectivo correspondiente.* (ARGENTINA, 2009)

Jiménez e Jiménez (2016) identificam no seu estudo sobre a AUH que houve uma diminuição da evasão escolar, assim como uma diminuição de jovens inseridos no mercado de trabalho. As autoras afirmam que esses dados positivos poderiam estar relacionados à condicionalidade do programa. Porque para poder obter o benefício do programa, os tutores devem fornecer um certificado de frequência escolar ao final do ano letivo.

Para ter obtido pequenas conquistas na implementação destas políticas, um ponto importante para destacar foi a participação e fiscalização do Estado, pois como afirma Pressman “a implementação das políticas não pode se separar da ação” (1998:239). Em ambos países, houve um acompanhamento da frequência escolar por parte do Ministério de

²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Tasas de Promoción Efectiva, de Repitencia y Abandono Interanual, 2017. Disponível em: <https://datos.gob.ar/dataset/educacion-indicadores-educativos-indicadores-eficiencia-interna-segun-estructura-provincial> Acesso em: Fevereiro 2022

Educação; quando eram identificadas reiteradas inasistências do aluno, devia-se ativar uma série de ações, como por exemplo entrar em contato com as famílias, e escrever num relatório o motivo da ausência do aluno. Tanto na Argentina como no Brasil, esse acompanhamento trouxe impactos altamente positivos no processo de inclusão e permanência dos estudantes dentro do sistema educativo, principalmente nos jovens em situação de alta vulnerabilidade escolar.

Kliksberg e Novacovsky (2015) realizam uma avaliação da implementação da AUH em saúde, renda mensal, trabalho infantil, igualdade de gênero e educação. A partir da análise de dados provindos da avaliação da AUH nos períodos 2013-2014, confirmam que o abandono escolar tem diminuído nesse período e tem conseguido a reinserção de adolescentes de 17 anos que tinham interrompido suas trajetórias escolar. Estudo baseado em evidências, destaca também que tem se incrementado o número de matrículas tanto no nível de ensino fundamental como no ensino médio. Também comprova-se que os estudantes que são beneficiários de la AUH (67,1%), conseguiram ter melhoras nas trajetórias educativas (repetência, reprovação) através da permanência na escola e do egresso do secundário,

Freytes e Lodola (2020) destacam a variedade de estudos existentes em relação à AUH e alguns indicadores educativos, como o acesso ao sistema educativo, presença/frequência dos alunos, diminuição de índices de repetição e os indicadores de finalização da educação básica.

Em relação aos estudos que comprovam o impacto positivo da AUH na conclusão do ensino secundário, D'Elia e Navarro (2013) evidenciam através da sua pesquisa a influência positiva da AUH em relação ao abandono escolar. Fenômeno que foi reduzido em média um 17%, considerando o ensino primário e o ensino secundário, e destacam que a diminuição do abandono foi maior no nível primário.

De forma geral, segundo os resultados da avaliação do programa AUH, na Argentina tem diminuído o abandono escolar nos últimos anos do Fundamental (anos iniciais), e houve um leve aumento da permanência no EM. Já no Brasil, a implementação da PBF conseguiu que muitos jovens tivessem acesso à universidade e conseguiram o acesso ao EM na idade certa.

Vários estudos e publicações que analisam o impacto destas duas políticas, apresentam resultados positivos na área da educação, pois houve resultados favoráveis na frequência dos

alunos e a diminuição do abandono escolar relacionados diretamente com o PBF do Brasil estes programas (Campello, Neri, 2013; Campello, 2017; Craveiro, Freytes, Lodola, 2020; Pellegrina, 2011, Soares, 2012; Ximenes, 2013; Jiménez, 2016) e o AUH da Argentina (Ambort, 2016; Freytes, Lodola, 2020; Kliksberg, Novacovsky, 2015; ODSA, 2021; Jiménez, Jiménez, 2016)

Segundo o relatório do Programa Bolsa Família. Uma década de inclusão e cidadania” (Campello, Neri, 2013), destacam-se os resultados positivos no nível do ensino médio no território nacional. Alunos beneficiários do PBF atingem porcentagens melhores de abandono e aprovação, do que estudantes que não recebem o benefício: abandono com uma taxa de 7,4% frente a 11,3%, e aprovação com uma taxa de 79,7% frente a 75,5%. O informe ainda revela que a taxa de abandono no nível do ensino médio é menor para os estudantes que recebem o PBF em todas as regiões, alcançando uma taxa de aprovação de 10 p.p. acima dos outros estudantes da rede pública (Craveiro, Ximenes, 2013).

Houve impactos positivos da PBF e da AUH na diminuição da evasão escolar, segundo os resultados presentes no relatório publicado sobre os dez anos da implementação do PBF (Brasil), na área da educação se evidencia:

- As condicionalidades ajudaram a aumentar os percentuais de alunos na escola.
- Alunos acompanhados pelo PBF corrigiram sua desvantagem em evasão e aprovação.
- Proporciona menores taxas de abandono e maiores taxas de progressão entre os beneficiários.
- Diminuição na desigualdade educacional destes alunos, quando comparados ao restante dos alunos de escola pública, ajudando na diminuição do ciclo intergeracional²³ da pobreza e diminuindo as desvantagens que esta condição gera no percurso escolar destas crianças.

Segundo o relatório dos dez anos da implementação do AUH (Argentina, 2022), no âmbito da educação se evidencia:

²³ BRASIL. “A variável mais importante na família refere-se à educação dos pais. Nota-se que os responsáveis legais que possuem ao menos o ensino fundamental completo reduzem as chances ponderadas de repetência em um pouco mais que 30%”

- *Resultados alcanzados en este informe muestran impactos positivos de la transferencia sobre las condiciones materiales de vida de niños/as y adolescentes y sobre indicadores de asistencia a la escuela en todos los años de vigencia del programa.*
- *Resultados obtenidos muestran impactos positivos y estadísticamente significativos de la AUH en distintas dimensiones del desarrollo humano de niños/as y adolescentes.*
- *Se identificaron impactos positivos de la AUH en la reducción de los déficits educativos. La AUH contribuyó a la reducción de la no asistencia escolar en la población de niños/as de 5 a 17 años.*

Nos dois relatórios sobre os impactos da implementação destas políticas, se afirma que quanto maior o tempo que a família permanece dentro do benefício, os efeitos positivos da política aumentam a longo prazo.

A partir da leitura dos programas e da leitura dos relatórios das conquistas obtidas em 10 anos da implementação destas políticas públicas, conseguiu-se identificar vários impactos positivos, relacionados à educação. Embora as duas políticas tenham sido implementadas em períodos históricos diferentes, mas inseridas em governos progressistas e tendo várias similitudes; é inequívoco que os dois programas têm tido impactos positivos na área da educação. Através dos resultados presentes nos relatórios, conseguiu-se identificar os efeitos positivos delas na diminuição da evasão escolar, já que os dois programas têm como uma das suas condições para obter o benefício, a obrigatoriedade de frequência escolar. Segundo Robert D. Behn os analistas de políticas tem interesse na eficiência econômica e como as políticas públicas podem afetar a sociedade no seu conjunto, em síntese, medir com clareza os resultados dessa política (Aguilar Villanueva, 1992:243) O programas PBF e AUH, tem possibilitado uma renda fixa às famílias desfavorecidas, o que fez com que a sua economia melhore de forma leve; e por ter tido como uma das suas exigências cumprir com a frequência escolar dos estudantes, diminuindo a evasão escolar, gerando um duplo impacto, já que, tenta a ruptura do ciclo intergeracional de pobreza e a evasão escolar.

Capítulo 3

Características do abandono e evasão escolar. A situação atual dos fenômenos na América Latina

No decorrer deste terceiro capítulo, serão apresentadas quais são algumas das concepções existentes sobre os termos abandono e evasão escolar, segundo os diferentes campos de estudo, tais como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a economia e a educação. Áreas que analisam e descrevem estes fenômenos sociais a partir da visão particular e específica que compete a cada uma dessas ciências, e permitem um olhar e análise peculiar de cada campo de estudo.

Neste capítulo, serão apresentados também quais são os principais motivos da evasão escolar. Segundo a literatura escrita e publicada sobre o assunto, este fenômeno social existe em todos os níveis de ensino e são inúmeros os motivos que levam o estudante deixar de frequentar a escola. Sabemos também que essas situações podem estar relacionadas tanto a fatores exógenos, como a fatores endógenos. Pretende-se expor aqui quais são as causas mais frequentes de evasão na Educação Básica e principalmente na etapa do ensino do ensino médio, a partir de leituras sobre pesquisas existentes sobre este nível de ensino e nos últimos anos do nível do Fundamental II (Binstock, G.; Cerrutti, C., 2005; Boniolo, 2018; CEPAL, 2022; Corica *et al.*, 2022; D'Alessandre, 2014; Dore e Lüscher, 2011; Frisch, 2015; Madonni, 2014; Narodowski, 2014; OEA, 2022; Patto, 1990; Pazinato, 2009; Queiroz, 2002; Ramos, 2021; Román, 2013; Rumberger, 2011; Souza, 2011; Tenti Fanfani, 2003; Trueba *et al.*, 1989; UNICEF, 2012; Venegas *et al.*, 2017).

Definiremos aqui os dois termos, evasão e abandono escolar, a partir dos estudos e pontos de vista de diferentes autores que têm pesquisado acerca desses fenômenos. Conceitos presentes na literatura, tanto em pesquisas referidas à Argentina e Brasil, e estudos internacionais, Estados Unidos e Itália. Serão apresentadas as diversas concepções, que permitirão conceituar quais as definições que enquadram a perspectiva desta pesquisa.

3.1 O Abandono e a Evasão escolar desde diferentes campos de estudo

O abandono e a evasão escolar como fenômenos complexos e constituídos por múltiplas facetas, têm sido amplamente estudados na literatura. E ainda perduram com extrema relevância até os dias de hoje, sem encontrar-se restrito a algumas instituições de ensino; senão configurando uma prioridade de ordem nacional e internacional, que afeta

principalmente às sociedades em condições de maior desigualdade. As definições de abandono e evasão escolar se configuram como fenômenos complexos a serem analisados pelas variáveis que circundam ele. Estes fenômenos sociais têm sido estudados, descritos e analisados desde diferentes abordagens teóricas ao longo da história.

Desde o ponto de vista da antropologia, esta ciência irá destacar quais os problemas observados em relação ao contexto cultural e refletir sobre eles, assim como sobre as diferenças culturais, diferenças de gênero e racial. No livro *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?* (Trueba *et al.*, 1989), vários autores exploram os diferentes contextos onde acontece e pode se evidenciar o fenômeno da evasão escolar com a descrição e análise de diversos estudos de caso. Assim como as diversas políticas públicas educacionais implementadas para tentar solucioná-la e a maneira em que foram implementadas nas escolas.

Um exemplo desses estudos de caso, trata-se de grupos de estudantes que representam as minorias hispano-falantes que vivem nos Estados Unidos, onde a dificuldade do letramento em inglês foi identificado como um dos motivos da evasão. São alunos pertencentes a famílias que migraram desde México ou Puerto Rico para alcançar uma melhor qualidade de vida nos Estados Unidos. Com eles, configura-se uma situação linguística complexa onde a alfabetização na segunda língua (L2) representa uma das causas da evasão. São motivos de análise para os antropólogos os migrantes que têm como língua oficial o espanhol e encontram barreiras na escolarização dos seus filhos, e também devem se adaptar a uma cultura totalmente diferente. Políticas públicas linguísticas foram implementadas nas escolas que recebem estas famílias para resolver este tipo de situações. Os antropólogos, a partir de um estudo etnográfico, relatam os desafios que devem enfrentar, tanto as famílias como a comunidade educativa toda diante o processo da alfabetização em uma segunda língua. Resultados positivos são destacados em relação à permanência dos alunos, e a forma em como a comunidade educativa toda tem levado em consideração o contexto cultural específico destas famílias. Para os antropólogos, políticas públicas linguísticas e educacionais, aplicadas com o envolvimento de toda comunidade escolar, obtém, a longo prazo, os resultados positivos esperados.

Uma outra situação apresentada trata-se dos dados obtidos da evasão escolar no Estado da Filadélfia. Realiza-se uma análise de um programa de bolsas, implementado em uma escola com estudantes negros pertencentes a famílias que recebiam uma baixa renda mensal. Os alunos que participaram do programa eram escolhidos através de uma série de

critérios: seu desempenho escolar, seus resultados nos seus testes de Quociente de inteligência (QI), e a renda mensal da família. Uma vez selecionados, eles formavam parte do Programa Acadêmico Plus, que lhes permitia em um ou dois anos continuar seus estudos em uma outra instituição pública de alto nível nomeadas “*magnet school*” recebendo uma bolsa de estudos. Esse tipo de escolas são financiadas pelo governo local e têm um currículo mais restrito e costumam colocar maior ênfase em algumas disciplinas como matemática, ciências, música e artes. Por ser um tipo de instituição de prestígio no distrito, geralmente tem como requisito de ingresso testes ou pelo desempenho nas notas dos alunos que são transferidos de outras escolas. Este estudo de caso revela quais as percepções das famílias sobre a continuação dos estudos de seus filhos, que podem ser positivas motivadas pela oportunidade dos filhos continuarem os estudos com ajuda de uma bolsa, ou negativas no caso das famílias que estão desmotivadas porque acreditam que seus filhos não poderão fazer parte do programa pelo baixo desempenho escolar. Destaca-se aqui, neste estudo de caso, a importância do apoio da família na continuação dos estudos e como elas representam um suporte fundamental para os estudantes que pretendem continuar estudando. Se explica também que a implementação desse programa influenciou tanto na permanência dos alunos na escola, como no aumento da evasão escolar. São relatados os casos de alunos que deixaram de frequentar a escola porque não se sentem capazes de continuar pelo baixo desempenho escolar, e famílias que estão cientes de não poder continuar sustentando os custos da escola sem bolsa. Outros tantos casos são apresentados e analisados neste livro, demonstrando a abrangência e a complexidade do fenômeno social aqui estudado. Cabe, finalmente, chamar a atenção para a importância de levar em consideração o contexto socio-cultural do estudante e da comunidade escolar. Uma política pública que funciona positivamente em um contexto determinado, provavelmente não poderá ser aplicada em outro, e provavelmente serão necessárias algumas adaptações para a sua implementação.

Uma outra questão importante a ser observada em este livro é que se estabelece uma crítica sobre a definição do termo evasão escolar que usou-se ao longo dos anos por diversos autores, porque de acordo com a perspectiva de Trueba (1989) não define de forma completa o fenômeno:

(...) O conceito de evasão é particularmente inadequado porque não representa todas as realidades sociais da experiência do estudante na escola.

A literatura sobre o assunto não diferencia os diversos tipos de evasão, nem as visões sobre a escola e os motivos do abandono escolar no seu contexto cultural” (Trueba, 1989:36. *Tradução nossa*)

Gilmore e Smith (1989) citam brevemente um relatório escrito e difundido pelo governo da Alasca que informa os motivos da evasão escolar, com a finalidade de estabelecer uma comparação entre esse texto com outros que foram publicados em diferentes regiões do mundo. A partir dessa análise comparativa, os autores identificam em esses tipos de textos informativos governamentais, uma ampla similaridade sobre os seus motivos da evasão escolar. Esses relatórios oficiais descrevem comumente quatro visões gerais existentes acerca do fenômeno:

- 1) Enquadram o problema como um grave problema social;
- 2) Focam na inadequação das práticas escolares;
- 3) Implica uma relação causal entre a evasão escolar e outros fenômenos sociais;
- 4) Procuram a solução de como manter as crianças na escola;

Entende-se que a crítica dos autores, a partir do destaque destas similitudes em diferentes documentos oficiais, baseia-se em que o fenômeno da evasão escolar não é abordado como um acontecimento complexo, relacionado ao seu contexto único e particular. Assim como também não são levados em consideração os fatores endógenos e exógenos que o influenciam. Os fatores endógenos/intraescolares/institucionais são os que se relacionam às características próprias dos sistemas educativos e também da organização escolar considerando as categorias referentes ao desempenho escolar dos alunos, desempenho dos docentes, o currículo, a coordenação e a direção da escola, bolsas de estudo, infraestrutura escolar, Capital Cultural dos docentes, etc. Os fatores exógenos/extraescolares/individuais dos alunos, não estão relacionados ao ambiente escolar, e se referem às características distintivas de cada estudante, como os aspectos sócio económicos da família, trabalho infantil, Capital Cultural das famílias, saúde do estudante, localização geográfica da moradia, etc. (Catarsi, E.; Mariani, C., 2003; Patto, 1990; Pazinatto, 2009; Rumberger, 2011; Román, 2013).

Ao longo do capítulo são apresentados diversos estudos de caso com estudantes e grupos de estudantes pertencentes a comunidades indígenas da Alasca, comunidades de hispano-falantes e alunos de condição econômica desfavorável para ilustrar a complexidade do fenômeno, assim como os diferentes contextos em que ele ocorre. Ao final do seu estudo,

eles destacam a importância da criação de políticas que possam ajudar os estudantes a reverter a situação de evasão escolar, assim como também capacitar os professores para que possam acompanhar os alunos neste processo.

A leitura de textos vindos do campo da antropologia, ampliam o nosso horizonte de compreensão do fenômeno. Diferentes situações de evasão escolar são apresentadas no estudo, e elas surgem em situações e contextos particulares, nos proporcionando um outro olhar deste fenômeno, a partir de uma visão antropológica que busca entender esta problemática a partir de estudos de casos em trabalho de campo e a partir da realização de uma pesquisa etnográfica.

Bruns (1987) busca compreender e analisar a evasão escolar desde uma perspectiva psicológica e social. Dialogando com a linha de pensamento de Trueba (1989) e de Gilmore e Smith (1989) sobre a complexidade da definição de evasão escolar e os fatores que a influenciam; a autora afirma que a idéia de que o fracasso escolar se reduz simplesmente a problemas psicológicos, metodológicos, administrativos, encontra-se de forma recorrente na literatura que aborda o assunto, ignorando o contexto onde se dá a educação. A pesquisadora, admite que são vários os discursos e interpretações sobre o motivo da evasão escolar, mas eles não abrangem a complexidade do fenômeno, e afirma que deve se realizar uma análise mais integral “em razão das “marcas” psicológicas e sociais que esta experiência acarreta ao sujeito e que parece acompanhá-lo ao longo da sua vida”. Bruns (1987) disse estar ciente de que a escola, mesmo com as suas deficiências, continua sendo uma referência para o ascenso social dos estudantes, e os alunos evadidos acabam sendo cada vez mais excluídos do mercado de trabalho e não conseguem “subir na vida”. Em relação a dita consideração, Tenti Fanfani (2021) afirma que nos últimos anos, tem se publicado estudos sobre a relação entre educação e mobilidade social ascendente. O autor afirma que para algumas classes sociais, essas expectativas são cumpridas, porque conseguem ascender socialmente, mas que isso não modifica as assimetrias sociais entre dominados e dominantes. E também apresenta um contraponto desta conquista, onde o aluno que ascende socialmente sente-se excluído ou afastado da sua própria família. Comenta especificamente a experiência do intelectual francês Didier Eribon, que afirma que estudar e aprender gerava uma demanda e esforço diário. Diferente da sua situação, para outros alunos isso era algo natural e fazia parte da vida deles faz tempo. Disse que para ser parte da escola ele devia exiliarse da sua própria família, e afirma o seguinte: “Não me-excluir, não ser excluído, do sistema escolar exigia me-excluir da minha própria família, do meu próprio universo” (Eribon *Apud* Tenti Fanfani, 2021:201). As

tensões dos “ascendentes”, disse Tenti Fanfani (2021), aparece claramente em estudantes de setores populares da Argentina, que com muito esforço conseguiram concluir o ensino médio, e agora estudam no nível superior. Nível que frequentaram durante décadas as classes pertencentes às burguesias da sociedade argentina. Mas muitos desses alunos “ascendentes” deixam de estudar porque devem trabalhar ou por gravidez precoce e outros, porque não conseguiram se afastar da sua cultura de origem.

Retomando o texto de Bruns (1987), a autora também acredita que na escola existe uma prática de alienação, porque se reúnem todos os alunos em uma mesma sala com lugares específicos decididos pela instituição, mas que são os próprios alunos, uns meses depois decidem se dividir de acordo com a sua classe social. A autora, realizou no seu texto uma revisão da literatura sobre o tema da evasão, e concluiu que há um consenso entre os autores de que existe uma seletividade e uma elitização do ensino que acaba excluindo os alunos pertencentes aos níveis mais baixos da sociedade. De fato, dentre a literatura citada no livro, os motivos mais comuns de evasão escolar são a necessidade de que o aluno tenha de trabalhar e a falta de preparação para poder continuar com sucesso as próximas etapas da Educação Básica.

Desde o ponto de vista da sociologia, vários são os estudos que fazem referência à influência do capital social e cultural na evasão escolar (Patto, 2013, Fritsch, 2015; Cerrullo, 2016, Catarsi; E., Mariani, C., 2003). Alguns autores criticam esses pontos de vista pois podem se apresentar como um preconceito em relação à origem social do estudante; outros, fundamentam essas opiniões a partir dos relatos dos próprios evadidos, e de dados de pesquisas realizadas com os próprios alunos e a comunidade escolar. Tenti Fanfani (2021) refere-se brevemente ao papel da escola na evasão dos alunos. Disse que antigamente o aluno que não frequentava mais a escola era culpado e responsabilizado por isso, e atualmente se o aluno não retornar à sala de aula, a responsabilidade recai sobre o sistema educativo. Pareceria não existir um meio termo, nem fatores vários que se encontram para que este fenômeno aconteça. Mais uma vez, evidencia-se a falta de uma visão mais abrangente desse fenômeno. A pesquisadora argentina, Inés Dussel (2004), escreveu um artigo interessante sobre a inclusão e a exclusão na escola moderna da Argentina e na América Latina. Descreve a importância da identidade escolar na Argentina por meio do uso do uniforme conhecido como *guardapolvo*, cuja finalidade é promover a igualdade entre todos os estudantes, mas ao mesmo tempo pode excluir aqueles que não o utilizam. A autora cita a testemunha de uma aluna que afirma gostar de usar uniforme porque dessa forma pode se diferenciar dos

adolescentes do bairro que não estudam, os meninos que “ficam na esquina”. Dussel (2004) afirma que a inclusão escolar está garantida como direito na legislação, mas a exclusão escolar como discurso, ainda permanece viva no ambiente escolar. Muitos estudantes são rotulados pelos docentes como indisciplinados, “moleques-problema”, desmotivados, frases e discursos predominantes que não levam em consideração as histórias pessoais e as trajetórias escolares de cada um deles. A escola, muitas vezes, através do seu próprio discurso, promove a exclusão. Estas situações descritas pela autora, levantam questões interessantes sobre como o uso de um uniforme escolar pode “diferenciar” e gerar um discurso de exclusão por parte da população estudantil. Alguns estudantes não podem comprar²⁴ esse uniforme, e são vistos na rua, no bairro como “excluídos”, e outros que realmente não estudam por falta de oportunidade, são rotulados no bairro como “os moleques da esquina que não usam *guardapolvo*”. Burns (1987) no seu estudo sobre os efeitos psicológicos da evasão escolar, descreve alguns dos depoimentos levantados na sua pesquisa, onde se afirmam que a falta de material escolar, uniformes, roupas, têm sido motivos para que uma parte da população onde fez parte da pesquisa, abandone a escola²⁵. Os discursos imperantes nas escolas, sobre o uso de termos pejorativos e preconceituosos para se referir aos alunos, também contribuem para a exclusão. Ao fazer referência à inclusão e a exclusão, Dussel (2004) afirma que “(...) são processos históricos e políticos, que exigem de nós uma responsabilidade: tomar decisões sobre como devemos intervir na configuração da sociedade e de aceitar as consequências e os riscos de assumir essa responsabilidade”. Os educadores que conformam a sociedade e o sistema educativo, devem assumir esses compromissos.

O campo da sociologia contribui com a compreensão do fenômeno da evasão dentro de uma sociedade e cultura específica. Bruns (1987) desenvolve e apresenta uma pesquisa realizada na sociedade brasileira, Dussel (2004) e Tenti Fanfani (2021) nos apresentaram

²⁴ Em fevereiro de 2020, viralizou no Brasil a fotografia de um aluno que não tinha dinheiro para comprar o uniforme. A escola emprestou uma camiseta para ela, e alguém escreveu “empréstimo” nas costas do uniforme. Tal ato de discriminação, foi levado à justiça e o Estado indenizou ao aluno. Destacamos aqui esta notícia, pois reflete a forma em que a falta de uniforme acaba estigmatizando excluindo um aluno sem recursos para comprá-lo.

EPTV1. Escola estadual de Americana obriga aluno sem uniforme a usar camiseta com inscrição 'empréstimo'; foto viralizou. Jornal G1. Campinas e Região. Notícia publicada em 17 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/02/17/escola-estadual-de-americana-obriga-aluno-sem-uniforme-a-usar-camiseta-escrito-emprestimo-e-foto-viraliza.ghtml> Acesso em 17 de abr. 2022.

²⁵ Na Argentina, a falta de calçado e roupas também pode ser motivo de abandono: “A disponibilidade de calçado que fazem referência aos alunos também foi repetida em várias oportunidades pelos docentes como uma das principais causas de absentismo e abandono. Neste ponto, diretores e docentes de todas as jurisdições destacam que os pais não enviam seus filhos na escola quando eles não têm calçado”. (DiNIECE, 2004:37. Tradução nossa.)

pontos de vista do fenômeno dentro da sociedade argentina. Cada grupo social tem as suas características próprias e únicas, mas podemos evidenciar que os conflitos e problemáticas das sociedades muitas vezes têm alguns pontos de encontros, por exemplo na dicotomia inclusão/exclusão. Aqui, fatores históricos, econômicos, culturais, sociais, políticos e emocionais se entrelaçam.

Desde o ponto de vista da economia, Henry Levin (2007) analisa os custos econômicos da educação e evasão, e publica os resultados em um relatório sobre esse assunto. Segundo Rumberger (2011), reconhecido pedagogo e pesquisador da evasão escolar nos Estados Unidos, “Levin foi o primeiro a publicar um estudo claro e abrangente sobre este assunto para o Comitê Selecionado sobre Igualdade de Oportunidades Educacionais do Senado dos Estados Unidos” (Rumberger, 2011:140). Em seu relatório sobre os custos de uma educação de baixa qualidade, o autor consegue identificar sete consequências sociais da evasão escolar no ensino médio:

- 1 Não receber uma renda;
- 2 Perda de receitas fiscais para o apoio de serviços governamentais;
- 3 Aumento pela demanda de serviços sociais;
- 4 Aumento da criminalidade;
- 5 Redução da participação política;
- 6 Redução do ascenso social entre gerações;
- 7 Aumento dos níveis de pobreza;

A partir da identificação destas consequências econômicas, pode-se evidenciar que a evasão escolar não somente afeta socialmente ao estudante evadido, senão também à sociedade da qual ele forma parte como cidadão, já que a economia forma parte de uma peça importante no crescimento de um país. Entendemos também, que essas consequências apresentadas pelo autor, não se referem somente à influência que tem o aumento deste fenômeno na economia de uma sociedade de forma isolada. Senão que se relaciona também de forma intrínseca e está concatenada à uma educação de baixa qualidade²⁶ que tem falta de recursos em sala de aula, falta de capacitação dos professores, salas lotadas, falta de

²⁶ “Pode-se massificar o ensino médio aumentando as vagas dos grupos, colocando dois alunos por carteira, ou deixar eles sentar no chão, como o caso dos alunos yacare de algumas regiões do pobres do Brasil, rotulados assim porque, diante a falta de carteiras apropriadas, comparecem à escola jogados de barriga para baixo no chão” (Tenti Fanfani, 2021:49. *Tradução nossa.*). O cenário aqui relatado, nos diz algo a respeito da escola: ela tenta incluir, ela deseja incluir, mas não tem os recursos econômicos suficientes.

ferramentas tecnológicas, entre outros; motivos que trazem junto as consequências de índole econômica que foram apresentadas acima, além de ser uma possível causa da evasão escolar. A falta de distribuição de recursos por parte do Estado dentro do sistema educativo (infraestrutura, material escolar, tecnologia, programas de transporte escolar, entre outros), pode ter como uma das suas graves consequências a evasão escolar, não sendo ela a única²⁷.

Quando um aluno deixa de frequentar a escola, as consequências não se limitam ao indivíduo, porque também tem impactos de longo prazo na sociedade onde ele encontra-se inserido. Estudantes que são excluídos do sistema educativo, muitas vezes devem trabalhar em empregos com contratos informais de baixa remuneração, a evasão perpétua ciclos de pobreza e aumenta a delinquência e os usuários de drogas (Rumberger, 2011; Román, 2013).

Desde o ponto de vista da educação, existem diferentes pesquisas que abordam o fenômeno da evasão escolar. Desde o ponto de vista dos alunos, desde a visão dos docentes, desde a perspectiva da gestão da escola; analisando os fatores exógenos e endógenos, através de estudos de caso, através de dicotomias tais como inclusão/exclusão, sistema educativo responsável/aluno responsável e classes sociais favorecidas/classes sociais desfavorecidas; formação geral/formação para o mercado de trabalho, entre outras. Estes estudos demonstram que a análise da evasão escolar requer uma abordagem multidimensional, minuciosa e ampla da realidade (Boniolo, P.; Najmias, C., 2018; Corica *et al.*, 2022; D'Alessandre, 2015; Dore, R.; Lüscher, A. Z., 2011; Fritsch, 2015; Otero, C., 2011; Queiroz, 2002; Rosário, 2002; Patto, 1990; Romero, E., Hernández, M., 2019; Rumberger, 2011).

Rumberger (2011) afirma que a evasão escolar resulta difícil de definir, mas descreve três formas que podem nos ajudar a explicar e entender a evasão escolar no nível do ensino médio:

- 1) Pode ser considerada como um *status*/situação²⁸, refere-se ao aluno que não está matriculado na escola, e conseqüentemente não se forma, não conclui a Educação Básica. No entanto, esse *status*/situação pode ser alterado, pois o aluno poderia se matricular novamente na escola e, assim, concluir seus estudos. Em outras palavras, a

²⁷ Vale a pena aqui lembrar outras consequências da falta de redistribuição do Estado na área de educação. Um trágico acidente aconteceu na *Escuela Primaria n° 49*, em Moreno (Buenos Aires), que acabou com a vida de Sandra e Rubén. A vice-diretora e um auxiliar faleceram por causa da explosão de uma garrafa de gás na escola. Não foram atendidas as denúncias realizadas na área de Infraestrutura Escolar, e um conserto precário desencadeou essa tragédia. Hayon, Alejandra. *Cuando el abandono termina en muerte*. Página 12. CABA. Campinas e Região. Notícia publicada em 03 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/132509-cuando-el-abandono-termina-en-muerte> Acesso em 22 de abr. de 2023

²⁸ Estabeleceremos a diferença entre abandono escolar e evasão escolar em outra seção da pesquisa, pois a situação de *status* definida por Rumberger, está intrinsecamente relacionada com esses conceitos.

evasão escolar, nesse caso particular, pode ser considerada como uma situação atual ou temporária do estudante que pode não se tornar definitiva.

- 2) A mencionada como **evento**, que refere-se a uma situação documentada, onde os tutores completam formulários solicitando a transferência de escola do filho (evento documentado). Os alunos também podem abandonar a escola se estiverem acima da idade máxima escolar determinada pelo governo. Ou o evento pode ser menos formal, e acontece quando o aluno deixa de frequentar a escola ou a família pode comunicar verbalmente que vão realizar a transferência de escola, mas não voltam a se matricular em outra instituição educativa (evento não documentado).
- 3) E finalmente, pode ser vista como um **processo** onde os estudantes não abandonam repentinamente a escola. Eles começam a faltar com frequência e os dados de ausência do aluno vão *in crescendo*. O fracasso escolar aparece antes de que eles abandonem formalmente ou informalmente a escola. Porque já no ensino fundamental as dificuldades sociais ou acadêmicas começam surgir, e estes alunos começam se sentir desmotivados e frustrados, e começam a perder o interesse na escola e na aprendizagem.

Em outras palavras, representa um processo contínuo e dinâmico em que o aluno se desvincula gradativamente da vida escolar.

A evasão escolar vista como **status/situação**, surge a partir de uma determinada situação na vida do estudante, onde ele pode abandonar definitivamente a escola, ou somente por um período para depois voltar a se matricular para concluir a Educação Básica. Vista como **evento** refere-se a uma situação de evasão que pode estar documentada ou pode não estar registrada na instituição; este seria o caso de um evento comum relatado no relatório do DiNIECE (2004) que aborda as trajetórias escolares. Esta situação, descrita no informe, acontece quando os próprios diretores das instituições educativas não sabem se o aluno que deixou de frequentar a escola tornou-se um “evasor” ou ele tinha se mudado de escola. Os diretores afirmam que essa situação complexa surge a partir de que o estudante continua vinculado com a instituição através dos seus irmãos. Por último, a evasão escolar vista como **processo** pode acontecer ao longo de um período de tempo. Por diversos motivos (desempenho escolar, existência ou não existência de vínculo com o docente, retenção), o aluno sente um desengajamento da vida escolar e acaba abandonando os estudos.

Para Rumberger (2011) cada um desses tipos de evasão escolar ajuda a entender e nos aproximar à complexidade do fenômeno revelando aspectos importantes e únicos em cada situação particular em que este ocorre.

Fritsch (2015) apresenta um estudo realizado em três escolas públicas do Município de São Leopoldo no Brasil. O objetivo da pesquisa é identificar, descrever e analisar o perfil dos estudantes ingressantes do 1º ano do ensino médio entre os diferentes turnos. Colocou-se o foco do estudo no perfil dos alunos que eram parte do período noturno, porque resultados sobre evasão neste turno não consideram as particularidades dos alunos. A partir de uma análise rigorosa identificou-se que os alunos pertencentes ao turno noturno eram estudantes com um perfil de aluno trabalhador e com faltas de perspectivas em relação à continuidade dos seus estudos no nível superior; e pertenciam a famílias de pais com baixa escolaridade porque somente o 31,03% tinha o ensino fundamental incompleto e 19,61% o ensino médio completo. Dados preocupantes que surgiram através desta pesquisa foram que um terço dos entrevistados já tinha sido reprovado no nível fundamental e alguns deles já tinham abandonado o ensino médio. Em relação ao gênero, destaca-se que o gênero feminino é de menor porcentagem no período noturno do que no período da manhã e da tarde. A maioria desses estudantes dependem ainda da renda familiar, mas um 2,30% contribui na renda não conseguindo se dedicar totalmente aos estudos. Inclusive, ao questionar aos alunos sobre o motivo que poderia desencadear uma evasão escolar, o 15,09% respondeu que poderia ser por ter que se inserir no mercado de trabalho. A autora afirma que: “No noturno, as condições tendem a ser mais precárias do que em outros turnos. Esses fatores contribuem para o abandono escolar, e as escolas não tem como combater efetivamente esse fenômeno sem um auxílio externo (....)” (Fritsch, 2015:89). A pesquisa revela dois fatos interessantes, o primeiro surge a partir da análise de indicadores específicos (distorção idade-série, renda familiar, escolaridade dos pais, acesso à tecnologia, etc.), que revelam que o aluno do período noturno têm um perfil diferente aos alunos de outros turnos pertencentes à mesma instituição pública; o segundo, destaca que políticas públicas educacionais devem ser implementadas pensando no perfil do aluno que estuda no período noturno e está em risco de abandonar a escola.

Os estudos sobre abandono e evasão escolar na área da educação contribuem para entender o fenômeno dentro do ambiente escolar, definir quais os fatores intraescolares que podem influenciar nestes acontecimentos e de que forma o conhecimento do perfil do aluno pode ajudar a evitar o abandono, se faz necessário criar nas escolas um ambiente acolhedor e

inclusivo. Precisa-se entender que os fatores extraescolares também influenciam no fenômeno. Não pode-se pensar que o abandono e a evasão são um problema que devem se resolver somente com o trabalho dos docentes e gestores da escola. O Estado, a comunidade educativa toda, e a sociedade, devem também fazer parte da solução.

D'Alessandre e Mattioli (2015) apresentam os motivos pelos quais os alunos deixam de frequentar a escola na América Latina. O estudo baseia-se em uma pesquisa da região e realizou-se um levantamento de dados do abandono escolar e seus motivos. Dentre as razões mais frequentes, as autoras citam que os jovens, têm deixado de frequentar a escola por confluência de fatores endógenos e exógenos onde situações externas se entrelaçam com situações do ambiente educativo e interrompem a trajetória escolar. As autoras afirmam que quando tentam compreender os fatores que influenciaram nessa ruptura, não é possível realizar um entendimento abrangente, porque essa ruptura acontece dentro de uma trajetória escolar que vem se debilitando faz muitos anos. Um dos fatores citados é a existência de um desgaste entre o vínculo da escola com os estudantes e suas famílias, e outro, um processo relacionado com a distorção idade-série e retenção. Todos os alunos tiveram, ao longo da sua vida, exceto poucas exceções, tiveram uma trajetória escolar, o problema centra-se em que a escola não consegue manter os alunos dentro do sistema, e é esse o problema que deve ser revertido. Outro motivo de abandono, relaciona-se com a falta de material dos alunos. Muitas famílias de classes sociais desfavorecidas não conseguem arcar com os custos dos materiais escolares.

As autoras também dividem por faixa etária os motivos do abandono. Realizou-se uma enquete com diferentes famílias, e as respostas foram divididas em três grupos. As famílias, pertencentes aos alunos de 7-12 anos que deixaram de frequentar a escola, disseram que foi por falta de recursos econômicos, um segundo grupo respondeu que foi por falta de oferta de escolas e transporte e, um tercer grupo, respondeu que seus filhos têm doenças crônicas ou padecem algum tipo de deficiência. Identificou-se que 90% dos alunos adolescentes, deixam de frequentar a escola pela intensificação da participação dos adolescentes nas tarefas domésticas.

Também existe uma porcentagem de alunos adolescentes que abandonam a infância de forma precoce, trabalham desde crianças, alguns estão emancipados, já não convivem com suas famílias e tornam-se adultos de forma precoce. Os motivos do abandono escolar destes estudantes estão divididos por gêneros e demonstram uma grande desigualdade, o 70% dos

homens se emancipa por ter que se inserir no mercado de trabalho, e o 97% das mulheres por gravidez adolescente.

Embora o abandono escolar no ensino médio continue sendo um problema a resolver na América Latina, as autoras apresentam uma visão otimista em relação ao acesso à educação em alguns países onde tem crescido de forma considerável a matrícula no ensino médio (Chile, Peru, Argentina, Bolívia, Colômbia, Panamá e Brasil). D'Alessandre e Mattioli (2015) afirmam que deve-se edificar um sistema educativo que possa atender as demandas dos alunos, e tornar a escola mais inclusiva através da compreensão dos contextos específicos.

Vale a pena destacar que em algumas pesquisas, também aparece o termo fracasso escolar, relacionado ao abandono e evasão. Marchesi (2004) o define da seguinte maneira: “o fracasso refere-se àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades consideradas necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos” (Marchesi, 2004: 17-18). O mesmo autor cita um informe da OCDE que define ao fracasso escolar como um fenômeno que se manifesta de três formas: 1) alunos com baixo rendimento escolar; 2) abrange os alunos que abandonam ou terminam a educação obrigatória sem o título correspondente; 3) aponta para as consequências sociais e profissionais na idade adulta dos alunos que não alcançaram a preparação adequada. Na segunda das manifestações do fracasso escolar, a OCDE usa o termo como sinônimo, do que entendemos nesta pesquisa como evasão escolar. Patto (1990) explora os acontecimentos históricos que influenciaram nas diferentes concepções do termo e entende o fracasso escolar como um “fenômeno psicossocial complexo”, e ao longo do seu texto tenta deslocar as causas e soluções individualizadas para considerações sobre o processo escolar como produtor do fracasso, ao invés de atribuir a responsabilidade do fracasso ao estudante.

Após o exposto anteriormente sobre as definições e características do abandono e a evasão escolar, pode-se evidenciar como estes fenômenos podem ser estudados desde diversos campos de conhecimento. As áreas da antropologia, sociologia, psicologia, educação e economia, apresentam uma abordagem específica sobre estes problemas.

Existem alguns pontos de convergência entre os autores e campos de estudo apresentados. Em primeiro lugar, os autores concordam em que dificilmente seja possível definir facilmente e de forma completa os fenômenos, pois eles estão relacionados aos fatores intraescolares e fatores extraescolares, e são muitas as variáveis que influenciam cada um

deles. Identificar as razões do aumento da falta de frequência dos alunos na escola, depende de uma minuciosa análise das situações, em primeiro lugar porque existem inúmeros motivos que contribuem ao aumento deste fenômeno social; em segundo lugar, os autores coincidem em que o abandono e a evasão escolar tem consequências não somente para o estudante senão para a sociedade a qual ele pertence, ou seja, não traz somente prejuízos individuais senão também coletivos influenciando na economia ou no capital cultural da sociedade que ele pertence; em terceiro e último lugar, os autores concordam na importância de estabelecer um diagnóstico precoce, isto é, acompanhar a frequência e permanência dos alunos na escola, para realizar uma boa e eficaz implementação de diferentes políticas públicas, tanto de prevenção como de políticas que sejam úteis para tentar diminuir o fenômeno já identificado na instituição escolar.

Estamos de acordo com os autores em que as definições de abandono e evasão escolar de forma isolada do contexto sejam incompletas, e provavelmente não consigam explicar de forma abrangente estes fenômenos extremamente complexos. Estamos cientes da quantidade de pesquisas que abordam e estudam o abandono e a evasão escolar em seus contextos particulares e nos diferentes níveis educativos (Brandão, 1987; Binstock, G.; Cerrutti, C., 2005; D'Alessandre, 2015; Fritsch, 2015; Najmias, 2028; OEA, 2002; Otero, 2011; Román, 2013; Rumberger, 2011); e nos últimos anos, tem aumentado a publicação de pesquisas no mundo sobre o abandono e a evasão na educação por causa da pandemia do Covid-19 e pela falta de recursos tecnológicos ou políticas de inclusão digital (Benza, G., Kessler, G., 2021; BM, 2021; CEPAL, 2020, Causa *et al.*, 2022; Corica *et al.*, 2022; Dussel, 2020; Reimers, 2022). Pensamos que a implementação de políticas públicas que evitem ou possam prevenir o abandono e a evasão escolar são essenciais em qualquer das suas formas de surgimento, como *status*, como *evento* ou como *processo*.

Como esta pesquisa baseia-se na análise de duas políticas educacionais que visam diminuir a evasão escolar, é inevitável definir os dois conceitos, o abandono escolar e a evasão escolar, que estão presentes nos manuais de implementação desses programas. A política pública educacional de Curitiba que iremos analisar, nomeia-se Combate ao abandono escolar e explícita no seu manual de implementação que ela visa diminuir o abandono escolar e a evasão escolar; a política educacional da Argentina nomeia-se *Asistiré* e tem o mesmo objetivo detalhando na sua introdução que visa acabar e prevenir a evasão escolar (*deserción escolar*) de alunos que encontram-se em risco de abandono escolar.

Os pesquisadores italianos Catarsi e Mariani (2003) ao analisar os motivos da evasão em uma escola da Itália, discutem em um dos capítulos sobre a complexidade do termo abandono:

“O abandono pode enquadrar-se no contexto mais amplo da evasão (*dispersione*) e, portanto, não pode ser atribuído a uma única definição, porque a variedade interna do problema, e os complicados mecanismos de sobreposição de significados, assim como a influência do âmbito escolar deve estar ligado a uma visão do estudante como um todo, todos esses aspectos indicam que estamos diante de uma “constelação de fenômenos complementares e recíprocos”, intimamente ligados entre si.” (Catarsi, E., Mariani, C., 2003: 16. *Tradução nossa*)

Os autores diferenciam os termos abandono (*abbandono*) e evasão (*dispersione*), a partir da ampla variedade de definições existentes de outros autores que abordam o assunto. Afirmar-se que o termo evasão (*dispersione*) pode ser mais “suave”, pois quem se dispersa/evade da escola é o aluno por decisão própria, deixando de lado a influência do sistema educativo nessa decisão. A partir do uso desse termo, resulta difícil saber se o aluno se evade (“*si disperdono*”) ou a escola o evade (*li disperde*), e evita-se referir aos conflitos individuais ou de grupos sociais e delega a responsabilidade da evasão (*dispersione*) no aluno e na sua família.

Batini (2016) no seu artigo “*Un panorama desolante*”, disse que o termo evasão (*dispersione*) tem sofrido mudanças ao longo dos últimos anos. Na década de 70’ definiu-se este fenômeno como a consequência do abandono escolar e a repetência dos alunos (UNESCO, 1972). Dois indicadores usados para mensurar as taxas de evasão. O primeiro usado para identificar a quantidade de alunos que deixam de frequentar a escola durante o ciclo letivo sem concluí-lo em relação ao total de estudantes matriculados; e o segundo, para identificar a taxa de reprovação, calculando a quantidade de alunos que devem repetir o mesmo ano. Mas nos últimos anos, o termo começou a levar em consideração os fatores (familiares, individuais, socioeconômico e escolar) que levam à evasão, assim como os tipos de evasão existentes. Evasão relacionada à retenção, distorção idade-série, pedido de transferência de escola; relacionada com qualidade da aprendizagem (fracasso escolar, resultados nas avaliações nacionais e internacionais; relação com o contexto social); a influência das qualificações e competências adquiridas, ingresso na vida profissional (diplomas objetivos, investimento em educação). O autor destaca que, o conhecimento sobre

os fatores que influenciam na evasão escolar, são essenciais para poder implementar políticas de prevenção deste fenômeno.

A pesquisadora brasileira Fritsch (2015) ao explicar a definição de evasão e abandono dada por diversos autores, decide e explica que na sua pesquisa sobre evasão no ensino médio no Brasil irá utilizar os termos evasão e abandono como sinônimos:

“A evasão, aqui sinônimo de abandono escolar, significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação. É um fenômeno complexo, associado a não concretização de expectativas de pessoas e reflexo de múltiplas causas relacionadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino” (Fritsch, 2015: 20)

Ao longo da sua pesquisa a autora explica a vasta literatura existente em torno destes fenômenos, assim como os fatores semelhantes que os influenciam.

O INEP apresentou no ano 1998 o “Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar”. Documento onde analisa e descreve os dados referentes aos indicadores educacionais relacionados ao aumento da taxa de aprovação no ensino médio e a diminuição do abandono escolar. A partir da apresentação de dados favoráveis na época em relação à diminuição significativa da taxa de abandono escolar. Nesse contexto o texto diferencia os conceitos de evasão e abandono escolar da seguinte forma:

“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.” (INEP, 2002:55)

O Programa Combate ao Abandono Escolar para diferenciar os termos de abandono e evasão utiliza os definidos pela INEP. Acrescenta que entende também 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” (BRASIL, 2018:11)

O Programa *Asistiré*, no seu manual de implementação, afirma que existem grupos de adolescentes que têm um relacionamento frágil com o sistema educativo, assim como também trajetórias escolares instáveis. O programa tem como objetivo prevenir a evasão escolar dos

adolescentes que estejam em risco de abandono escolar, seja por infrequências constantes ou por trajetórias escolares irregulares. O objetivo é conseguir o aumento progressivo da cobertura escolar, taxa de egresso e melhorar a taxa de escolarização no nível secundário, diminuindo o abandono e a população desescolarizada (Argentina, 2018:7). Embora o Programa *Asistiré* não define de forma explícita cada um dos termos, no decorrer do manual, caracteriza cada um dos termos e relacioná-los com alguns fatores como a distorção idade-série, repetência, ruptura de trajetórias escolares e faltas frequentes. A partir do descrito no manual, pode-se entender que o termo abandono escolar relaciona-se intrinsecamente com a situação em que o aluno deixa de frequentar a escola, por faltas, repetência/retenção, trajetórias escolares frágeis, e a evasão, como a grade ou estágio final do aluno que demonstra sinais e risco de abandono. Entende-se que, pelo menos no manual de implementação desta política educacional, os termos abandono e evasão escolar, seguem a mesma linha do conceituado pelo INEP.

As pesquisadoras argentinas Otero, Corica e Vicente (2022), referem-se ao termo abandono e evasão como sinónimos, e afirmam que pertencem à etapa final de um desgaste na trajetória escolar dos estudantes, por reiteradas interrupções, repetência/retenção, ausências frequentes do estudante ao longo do período letivo. Explicam em seu artigo que o termo “evasão escolar”, na Argentina, representava um indicador educativo específico que remetia à porcentagem de estudantes que interrompiam o processo de escolaridade diante do total de alunos escolarizados. Mas depois da última ditadura militar da Argentina, o termo “*evasor*” adquiriu uma conotação negativa no âmbito educativo. Inclusive as autoras destacam que esse termo, usado como indicador para as taxas de evasão, foi mudando até o vigente de abandono interanual. Conceito que resulta ser mais abrangente que não se concentra mais na evasão como uma situação individual e social do aluno, sem levar em consideração que a escola também poderia ter uma parte dessa responsabilidade ou fator de risco. Aqui as autoras dialogam com a diferença estabelecida pelos pesquisadores italianos, Catarse e Mariani (2003), entre evasão (*dispersione*) e abandono (*abbandono*). Porque os autores tinham se referido ao termo evasão como mais “suave” porque não delega nenhuma responsabilidade na escola. De acordo com Otero, Corica e Vicente (2022), atualmente na Argentina, entende-se a complexidade do fenômeno e dos fatores que o influenciam, assim como as formas em que as trajetórias escolares podem se ver interrompidas a partir do uso do termo abandono escolar, ao invés de evasão (*deserción*). Gajardo (2020), pesquisadora chilena de FLACSO, define a

“evasão escolar como o abandono temporário ou definitivo de um estudante do sistema educativo” (Gajardo, 2020: 61)

A partir das leituras realizadas sobre os termos evasão e abandono escolar, entende-se que vários são os fatores intraescolares e extraescolares, e termos como trajetórias escolares e fracasso escolar que podem se relacionar com eles. Os termos também resultam difíceis de serem diferenciados tanto na Argentina, no Brasil e na Itália devido à complexidade de fatores que os influenciam. Tanto a evasão como o abandono tem as suas próprias características e relacionam-se em maior ou menor grau com um determinado fator extraescolar ou intraescolar, mas é preciso diferenciá-los.

Portanto, desde o ponto de vista desta pesquisa, adotaremos a definição de evasão escolar como o processo pelo qual o estudante deixa de frequentar a escola em qualquer momento do ciclo letivo e não volta a se matricular. Resulta importante destacar aqui que essa situação enquadra-se quando o aluno não conclui uma etapa da Educação Básica, e em consequência, não obtém a sua titulação do ciclo, isto significa que não consegue se graduar e terminar um ciclo da Educação Básica. O abandono escolar, refere-se ao processo pelo qual o estudante deixa de frequentar a escola por um período de tempo, mas pode voltar a se matricular no mesmo ano ou se matricular no próximo ciclo letivo. Dessa forma, se geram interrupções nas trajetórias escolares do estudante que podem enfraquecer seu vínculo com a escola e levá-lo à evasão. Entende-se que um aluno que deixa de frequentar a escola por um período de tempo que pode ser temporário ou prolongado, deveria gerar um alerta para o estabelecimento de ensino. O abandono, representa um indicador importante de uma possível evasão. A instituição educativa deve-se sentir interpelada e acionar suas estratégias disponíveis com a finalidade de saber os motivos dessa infrequência. Dessa forma, prevenir e evitar uma possível evasão escolar.

Resulta importante destacar aqui que estudos atuais da Argentina, utilizam o termo abandono escolar para se referir ao aluno que deixa de frequentar a escola por termo determinado (abandono segundo INEP) ou indeterminado (evasão segundo INEP). Além disso, os dados presentes nos Censos Escolares e Indicadores da Argentina referem-se somente ao abandono escolar, diferente do Brasil, onde os dados disponíveis dos censos escolares, diferenciam entre a evasão e o abandono escolar.

Entendemos que o abandono escolar forma parte de um processo que poderia levar à evasão escolar, e pode ser interpretado como um estágio ou etapa anterior à evasão escolar,

por conseguinte, um fenômeno social está intrinsecamente ligado ao outro. Ambos fenômenos sociais, a evasão e o abandono escolar, encontram-se influenciados por fatores exógenos ou/e endógenos, e que possuem suas características próprias. Podemos dizer, então, que tanto a evasão escolar como o abandono são fenômenos complexos que resultam numa ação involuntária do sujeito, influenciada tanto por fatores externos e/ou fatores internos, onde o estudante deve parar de frequentar a escola, de forma temporária (abandono) ou definitiva (evasão).

No decorrer desta pesquisa, quando forem utilizados os relatórios internacionais e nacionais, como tem se realizado até o momento, irá se respeitar os termos usados nesses textos. Inclusive muitos textos não arriscam usar um dos termos e referem-se a situações como “interrupção das trajetórias escolares”, “deixam de frequentar a escola” “excluídos do sistema escolar” “ausências frequentes”, ou simplesmente usa-se os termos abandono e evasão escolar como sinônimos.

3. 2 Motivos do abandono e a evasão escolar identificados na literatura que abordam a problemática

Existe uma ampla literatura sobre os motivos da evasão escolar, estudos que analisam eles nos diferentes níveis da educação, tanto na educação básica como na educação superior. Como o recorte do nosso estudo está focado no ensino médio, iremos mencionar e explicar quais são os motivos da evasão escolar encontrados, segundo as pesquisas nesse nível de ensino. Resulta importante dizer que esses fatores que influenciam na evasão escolar podem ser exógenos/extraescolares/individuais e endógenos/intraescolares/institucionais (Román, 2013; Fritsch, 2015; Pazzinatto, 2009; Rumberger, 2001; Trueba, 1989.) dentre esses podemos enunciar os seguintes:

Se iniciar cedo no mercado de trabalho: devido à situação de pobreza em que muitas famílias estão inseridas, crianças e adolescentes devem cooperar com a renda mensal (CEPAL, 2002; Craveiro, C. ; Ximenes, D., 2013; Otero, 2011; PNUD, 2009). É claro que os estudantes também precisam de materiais escolares, roupa, calçado, dinheiro para usar transporte público para se deslocarem até a escola; se as famílias não podem garantir a eles

esses recursos, resulta inviável permanecer na escola²⁹. Eles encontram-se obrigados a ter que abandonar a escola para poder ajudar no sustento da família, realizando trabalhos precários seja na área urbana ou na área rural³⁰ da cidade. Adolescentes “pulam” para a vida adulta por ter que se envolver e colaborar com a economia da família³¹ geralmente de classes sociais desfavorecidas. Esta é uma situação recorrente há muitos anos, mas ela aumentou com a chegada da pandemia. Muitas famílias que já se encontravam numa situação de vulnerabilidade social e econômica, dependendo do seu sustento de um emprego informal, devido ao confinamento por causa da pandemia, precisaram da ajuda dos filhos para o sustento da família. (Fritsch, 2015; DiNIECE, 2004; SITEAL, 2015). Adolescentes que já são pais de filhos pequenos ou convivem com sobrinhos pequenos, têm mais possibilidades de parar de frequentar a escola e trabalhar, do que um adolescente que não se encontra nessa situação (D’Alessandre, 2014).

Efeito da migração: muitas vezes, as famílias devem se mudar de casa e inclusive de cidade ou estado. Isso gera a dificuldade do aluno não encontrar uma escola perto da sua casa onde possa se matricular e acaba perdendo o ano letivo. Ou simplesmente a família decide não matricular o estudante nesse ano, interrompendo sua trajetória escolar. Segundo Rumberger (2011), este é um dos motivos pelos quais resulta difícil medir com exatidão a taxa de evasão escolar em algumas cidades, porque muitas famílias não formalizam a mudança de endereço nas escolas. A UNICEF (2022) projeta que esta migração pode se acentuar ao longo das décadas por causa das mudanças climáticas e desastres naturais que acontecem.

Em Brasil, somente no ano 2019 foi notificado³² o ingresso de 253.495 venezuelanos no país. Os Estados de Roraima e Amazonas, representam os estados com a maior migração de cidadãos desse país, 42% da população de refugiados e migrantes venezuelanos. A partir dos últimos dados obtidos na Plataforma de Coordenação Interagência para Refugiados e Migrantes de Venezuela em 2022, foi revelado que 25% das crianças e adolescentes de 15 a

²⁹ Realizou-se um estudo de campo em diferentes províncias da Argentina — Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones e Tucumán — no qual foram identificados como motivos da evasão escolar a falta de calçado e materiais escolares. (DiNIECE, 2004)

³⁰ Na região da América do Sul, particularmente no Peru, em zonas rurais, o índice de crianças e adolescentes que trabalham é muito mais elevado. (UNESCO, 2022)

³¹ “O abandono escolar durante a adolescência foi identificado no 90% dos casos como causa y consecuencia de la intensificação da participação dos adolescentes nas dinâmicas familiares destinadas a garantir sua subsistência” (SITEAL, 2015:14)

³² Dados obtidos da Plataforma de Coordenação Interagência para Refugiados e Migrantes de Venezuela R4V. Em 2022, 42% da população total analisada residia nos estados de Roraima e Amazonas no momento da realização da pesquisa.

17 anos estão fora da escola. (BRASIL, 2022). Por este motivo, em janeiro de 2023, foi ativada com sucesso a campanha “Fora da Escola não Pode!” para ajudar no processo de matrículas dos estudantes refugiados e migrantes de Boa Vista, Roraima. Essa ação teve como objetivo diminuir esse 25% de alunos migrantes fora da escola.

Rojas *et al.* (2020) afirmam também que identificou-se a migração como um dos primeiros motivos para a evasão escolar em El Salvador. Os autores se referem a violência vivida atualmente no país, onde muitas famílias decidem migrar das suas casas para se proteger da insegurança das ruas. Na pesquisa que trata sobre a evasão escolar e qualidade educativa em esse país de Centro América, destaca que em 2018 a porcentagem de alunos evadidos por causa da migração interna foi de 37,70% no ensino médio.

Gravidez na adolescência: este representa um dos motivos pelos quais aumenta a taxa de evasão das mulheres, porque são elas as que deixam de frequentar a escola. Existem contextos diferentes onde acontece a gravidez precoce, assim como motivos diferentes: casamento precoce, estupros, acesso restrito a serviços de saúde reprodutiva (Elías, Spinzi, 2020; Rojas *et al.*, 2020; UNESCO, 2020).

Entende-se que, por algum tempo, deverão ter que interromper a frequência na escola, mas essa ausência, muitas vezes, torna-se evasão. Algumas instituições educativas não conseguem lidar com a situação, e existem preconceitos sobre a estudante grávida, sobre a representação de adolescência e infância que ela traz. Assim como também existe um auto convencimento da aluna grávida que decide deixar de estudar para cuidar do seu bebê. Por este motivo, devem existir suportes que garantam a continuidade destas alunas na escola e que não haja evasão escolar (DiNIECE, 2004). Deve existir um “compromisso político forte” que resolva os problemas relacionados com vagas na creche, problemas sociais, psicológicos e de saúde. Precisa-se de um trabalho em conjunto com a instituição escolar e o governo, assim como um financiamento adequado da ajuda (UNESCO, 2020).

Problema que também está relacionado à falta de educação sexual nas instituições educativas. Ao nível mundial, políticas aplicadas ao longo de décadas, conseguiram reduzir a gravidez em adolescentes de entre 15 e 19 anos, caindo um terço desde 1995 a 2020. Na Argentina, em 2013, meninas de entre 15 a 17 anos disseram que a maternidade foi o principal motivo de evasão escolar precoce. (UNESCO, 2020). Mas essa situação foi revertida nos últimos anos, a partir da implementação do Plano ENIA (*Embarazo No intencional en la Adolescencia*) que tem diminuído um 55% a gravidez precoce³³ nas adolescentes, no período

³³ Dados obtidos do “*Tablero de Monitoreo para la toma de decisiones de la Dirección Nacional de Salud Sexual*

2015-2020, além disso, o marco legal que protege as estudantes grávidas³⁴ também tem sido uma contribuição crucial nesse percurso.

Vínculos entre alunos e docentes: que se estabeleça um vínculo negativo ou a ausência dele entre estudantes e professores, representa um dos motivos da evasão que aparece de forma recorrente em diferentes pesquisas. Argumentando a importância do professor como referência e exemplo para o aluno, mas muitas vezes não gerando um vínculo positivo com ele. Os alunos, ao se sentirem acompanhados pelos professores, dificilmente deixam de frequentar a escola. Estudos demonstram que alunos que estavam prestes a deixar de frequentar a escola, mas foram motivados e acompanhados pelos professores, desistiram dessa ideia e continuaram na instituição educativa (Trueba, 1989). Existe um contexto extremamente particular, em uma região da África. Existem dados que relacionam o castigo corporal e maltrato por parte dos professores à evasão escolar. Os alunos que tiveram essas experiências dentro do ambiente escolar começam a faltar nas aulas e isso pode contribuir ao abandono. Um caso muito particular acontece na Uganda, onde 75% dos alunos entrevistados de 9 a 16 anos têm relatado haver sofrido agressão física por parte dos docentes (UNESCO, 2021, 2022).

Um estudante que consegue estabelecer um vínculo com o docente³⁵, assim como se tornar partícipe do processo de aprendizagem de uma forma mais ativa, segundo alguns estudos, provavelmente estará mais motivado a permanecer dentro do sistema educativo. Vários são os estudos nos últimos anos, que destacam a importância da afetividade dentro do ambiente escolar (Abramovay, 2003; Marchesi et al., 2004).

Bullying: este problema, antigamente invisibilizado, recentemente aparece nas pesquisas como motivo da evasão escolar. Os alunos que sofrem situações de *bullying*³⁶ têm

y *Reproductiva Publicación de resultados 2020*". Publicado pelo Ministério da Saúde da República Argentina.

³⁴ "A Argentina aprovou duas leis que protegem o direito à educação de meninas grávidas e de pais e mães jovens. A Lei 22584 de 2002 proíbe qualquer ação institucional que impeça o ingresso ou o prosseguimento do ensino de alunas grávidas e mães e pais jovens. Eles têm direito às ausências permitidas durante a gravidez, à amamentação e outros direitos relativos à saúde da mãe ou do filho. A Lei 26206/2006 que garante o ingresso, o prosseguimento e a conclusão do ensino para as alunas, durante e depois da gravidez, disponibilizando salas de amamentação, educação no domicílio ou no hospital, regimes especiais de ausência e flexibilidade com relação aos exames. Ela também tornou possível as mães jovens frequentarem a escola com a criança" (UNESCO, 2020:36).

³⁵ "Na perspectiva de alguns estudantes, o professor que entende e interage com os alunos têm mais facilidade para identificar problemas de aprendizagem e fazer com que o aluno aprenda" (Abramovay, 2003:423)

³⁶ *Bullying*: caracteriza-se por ser um comportamento agressivo que implica ações negativas e não desejadas, que se repetem ao longo do tempo, e que baseia-se em um desequilíbrio da capacidade ou de força entre a(s) pessoa(s) que realiza(m) o bullying e a vítima. A frequência do *bullying* pode se medir de formas diferentes em função das enquetes realizadas. Para que um estudante seja considerado vítima de *bullying*, as agressões devem

duas vezes mais chances de faltar à escola do que um aluno que não tem que lidar com esta situação. O desempenho destes alunos apresenta uma tendência a diminuir o seu desempenho escolar, obtendo notas mais baixas. Uma outra consequência grave do *bullying* é a evasão. Alunos que se sentem discriminados e assediados na escola, decidem que o melhor para eles é não frequentar mais a instituição educativa. Estudos recentes sobre o assunto afirmam que, além deste problema ter aumentado a violência nas escolas³⁷, também influencia no aumento da evasão escolar. Um 30,2% dos estudantes da América do Sul tem afirmado ser vítima de *bullying*. Um dos principais motivos para que um estudante se torne vítima de *bullying* é a aparência física (Marchesi *et al.*, 2004; UNESCO, 2021).

Dados³⁸ relevados a nível mundial sobre o tipo de *bullying* revelam que no nível do ensino médio aumenta o *cyberbullying*, ou seja, quanto mais os alunos crescem mais são as possibilidades de serem assediados nas redes sociais. Enquanto os alunos pertencentes ao nível fundamental, são vítimas de agressões verbais e físicas dentro da escola.

Os estudantes pertencentes à comunidade LGBTQI+ constituem uma parcela dos alunos que enfrentam *bullying*, no dia a dia, nas instituições educativas. Em escala global, um 45% dos estudantes que se reconhecem lésbicas, gays, bissexuais e trans, têm relatado sofrer *bullying* dentro da escola e também relatam ter sido vítimas de *cyberbullying*³⁹ (UNESCO, 2009, 2019, 2021; 2022)

Os alunos que devem suportar situações de *bullying* dentro do ambiente escolar, mas que relatam ter um círculo de amigos forte, conseguem se manter dentro do sistema

ser produzidas, pelo menos, uma ou duas vezes ao mês. (*Tradução nossa*. UNESCO, 2021:14)

³⁷ “Entre 1991 e 2015 foram registrados 59 tiroteios escolares em 14 países. Entende-se por «tiroteio» aqueles incidentes realizados com pelo menos uma arma de fogo numa escola primária ou secundária, que causam duas ou mais vítimas com ao menos uma muerte” (*Tradução nossa*. UNESCO, 2021).

Argentina, foi o primeiro país da América Latina em ter tido registro de um tiroteio na escola. O massacre de Carmen de Patagones em 2004, foi perpetrado por um aluno do próprio estabelecimento educativo. Segundo testemunhas, o adolescente sofria bullying constantemente pela sua aparência física e sua suposta semelhança com uma personagem de um filme. Neste episódio trágico, foram assassinados três adolescentes.

No Brasil, vivenciamos recentemente o Massacre de Suzano em 2019. Dois adolescentes, ex alunos, invadiram a escola e assassinaram 7 pessoas. Um dos motivos que desencadeou este triste episódio, segundo as apurações policiais, foi o bullying que estes estudantes tinham sofrido na escola.

³⁸ “Embora os dados sejam limitados, há evidências disponíveis que sugerem que a agressão física e o bullying cometidos pessoalmente tendem a diminuir, enquanto o cyberbullying a aumentar conforme as crianças ficam mais velhas” (UNESCO, 2019:19)

³⁹ *Cyberbullying*: refere-se ao *bullying* através de conteúdos eletrônicos (conversações via chat, publicação em redes sociais, e-mails ou mensagens de texto, criação de uma página web (onde alguém é objeto de piadas, etc.) o ao uso de imagens sem o consentimento (por exemplo, alguém tira uma foto que depois são publicadas de forma online, essas fotografias não favorecedoras o inapropriadas de um ou uma estudante sem autorização). O *cyberbullying* também compreende comportamentos dolorosos ou mesquinhos que ocorrem durante as interações entre estudantes através dos seus celulares (mensagens de texto, ligações, vídeos) ou online (e-mails, conversas via chat e redes sociais). (UNESCO, 2021:14. *Tradução nossa*.)

educativo. Diferente daqueles que devem enfrentar o *bullying* sem nenhum tipo de contenção emocional (UNESCO, 2022).

Defasagem idade - série: muitos estudantes que reprovaram na escola e/ou deixam de frequentar ela por um ou dois anos, gerando uma defasagem idade-série (Marchesi *et al.*, 2004) Esta situação também traz como consequência um baixo desempenho do aluno na sala de aula. A defasagem idade-série também gera consequências emocionais no estudante, gerando baixa autoestima (Madonni, 2014; Marchesi *et al.*, 2004). Por este motivo, muitos decidem deixar de frequentar a escola e se iniciar cedo no mercado de trabalho (DiNIECE, 2004; UNESCO, 2009). As possibilidades de que um aluno repetente ou um estudante que tenha abandonado a escola e voltado um tempo depois, deixe definitivamente a escola são maiores do que um aluno que não tenha atravessado esta situação (Hares *et al.*, 2020).

O fenômeno da distorção idade-série⁴⁰, geralmente começa nas séries iniciais. Acontece nesta faixa etária, porque os alunos apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita que acabam levando nos seguintes anos (Marchesi *et al.*, 2004; UNICEF, 2018). Por causa deste fenômeno e também da retenção, ao longo do tempo, gera-se um afastamento/isolamento do aluno, que tem como consequência a não permanência dentro da escola (Machado, 2013).

Alguns estudos assinalam que muitos estudantes que têm passado pelo processo da repetência, tentaram retomar os estudos no período noturno. Mas o desgaste que gera ter que se submeter a uma rotina de trabalho de 40 horas semanais ou mais, acaba desmotivando os alunos a continuarem com os seus estudos, porque as condições para que isso aconteça não estão dadas. Inclusive, diversos estudos têm demonstrado que dentro de uma mesma instituição escolar, os índices de evasão são mais altos no período noturno do que no período da manhã ou da tarde, devido ao perfil do aluno que decide estudar nesse horário (Fritsch, 2015).

Políticas públicas inadequadas: a implementação de políticas públicas que não obtiveram os resultados esperados, são motivo de análise para Trueba (1989) e Inbar (1990). Várias políticas públicas educativas são aplicadas para evitar ou diminuir a evasão escolar,

⁴⁰ No Brasil “os dados do Censo Escolar 2017 mostram que há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio” (UNICEF, 2018)

mas não são pensadas para contextos muito particulares e acabam fracassando na sua execução.

As políticas públicas educacionais focadas em resolver o problema da evasão escolar, deveriam estar articuladas com outras políticas. Como as políticas sociais (subsídios, programas de transferência de renda, programas de transporte escolar, entre outros programas relevantes) que ajudem a garantir o acesso à educação (Trueba, 1989; Inbar, 1990; PNUD, 2009). Este tipo de política sociais resultam relevantes, devido a que a evasão escolar, muitas vezes, encontra-se influenciada pela situação socioeconômica do estudante. Tem sido demonstrado como as políticas de transferência de renda (PBF/Brasil; AUH/Argentina) e as políticas de transporte escolar (Caminho da escola, Brasil) têm contribuído significativamente na diminuição da evasão escolar. Os resultados destas três políticas foram abordados na seção pertencente aos impactos de duas políticas sociais implementadas na Argentina e no Brasil. Não podemos omitir aqui a importância das políticas de educação sexual, que como vimos anteriormente, o Plano ENIA conseguiu diminuir a gravidez na adolescência, motivo de evasão.

Na evasão escolar influenciam uma série de situações complexas, que não podem ser simplesmente explicadas como uma decisão pessoal ou familiar, já que encontram-se condicionadas por vários fatores (intraescolares e/ou extraescolares) que geram uma diversidade de situações que são difíceis de enquadrar e classificar de forma simples. Vários são os autores que afirmam que este problema deve ser resolvido a partir da execução de políticas públicas que abordem de forma específica a problemática, levando em consideração o contexto onde ela acontece, perfil do aluno, perfil dos docentes, âmbito educativo, condições socioeconômicas, necessidade da implementação de outras políticas sociais relacionadas ao transporte, alimentação, auxílios (Inbar, 1990; Román, 2009, 2013; Steinberg, 2012; Trueba, 1989; PNUD, 2009).

3. 3 Abandono e Evasão escolar no Ensino Médio na América Latina. Panorama da região

A América Latina caracteriza-se por ser uma região de análise complexo, resultado das problemáticas e lutas que cercam a sua história. Todas relacionadas com seu desenvolvimento cultural e socioeconômico (CEPAL, 2022; Donghi, 2005; Galeano, 1979; Hobsbawm, 2017; Ianni, 2005; Tenti Fanfani, 2021).

A evasão escolar, como fenômeno social influenciado por diversos fatores, evidencia-se através de dados e relatórios dentro desta região. A UNICEF em 2012 publicou

um relatório intitulado “Terminar a Escola, Um Direito para o Desenvolvimento das Crianças: um Esforço Conjunto”, no qual apresenta a situação de desigualdade que vivenciam os estudantes da América Latina. O informe analisa os motivos da falta de acesso à educação nos diferentes níveis da Educação Básica. Em relação ao ensino secundário, aborda o abandono potencial no nível de CINE 2, onde a infrequência na escola influencia-se por dois grandes motivos: a) a defasagem idade-série, b) os desafios na transição do nível primário ao secundário. Segundo os dados analisados nesse relatório, na América Latina e o Caribe, a quantidade de alunos, ao avançar nas séries, diminui a quantidade de um milhão de estudantes por ano.

Segundo um relatório publicado pelo BM no ano 2016, ao se referir à geração da América Latina que encontra-se fora da escola, destaca que, na região, a porcentagem de jovens de entre 15 e 23 anos que não estuda nem trabalha representa um de cada cinco jovens. O relatório afirma que as porcentagens vêm diminuindo desde 1992, mas não conseguem alcançar um número significativo para se equilibrar com o aumento da população (Hoyos *et al.*, 2016). Nesta pesquisa, entende-se o termo “nem nem” como extremamente pejorativo. Não leva em consideração a situação de vulnerabilidade desses jovens que têm sido excluídos do sistema educativo, e não reflexiona sobre o contexto que levou ao adolescente a essa situação de não continuar com os seus estudos e de não estar empregado. Na Argentina, dados do obtidos do EANNA (INDEC, 2018), confirmam que 9,2% dos adolescentes de 16/17 anos estão dentro do grupo de jovens que não estuda nem trabalha de forma registrada. Também identificou-se que grande porcentagem de jovens trabalha de forma intensa nas tarefas domésticas ou de cuidado de algum familiar. Este tipo de atividade é realizada em um 34,8 % por meninas, e 11,5 % por meninos, marcando uma diferença entre os gêneros.

A CEPAL publicou no ano de 2020 um relatório sobre “A educação em tempos da Pandemia da Covid-19” que apresenta um contexto geral da educação na América Latina. Alerta sobre as possibilidades de evasão escolar, devido às desigualdades econômicas presentes desde há décadas na região. Para tal afirmação, se descreve a situação econômica da região, os resultados do PISA e o acesso à internet entre estudantes do nível primário e do nível do ensino médio. Assinalando, que o segundo grupo teria mais acesso aos dispositivos eletrônicos e à internet. Citar este relatório resulta relevante, porque apresenta projeções das possíveis consequências que poderia ter a pandemia na região, assim como a descrição das desigualdades sociais que ainda permanecem.

Na América do Sul, Uruguai tem implementado em todo o território do país o programa denominado CEIBAL (Conectividade Educativa de Informática Básica para a

Aprendizagem online) em 2007. Este programa foi criado para diminuir a desigualdade digital existente entre os estudantes, permitindo que todos tenham acesso à internet e a um dispositivo digital (*netbook*). Sua implementação teve como objetivo principal a inclusão digital, mas durante a pandemia este programa ajudou a que as taxas de evasão no país não aumentassem. Com o confinamento e as escolas fechadas, as aulas online foram a solução adotada por países do mundo inteiro para garantir o acesso à educação. Enquanto muitos países da América do Sul, não contavam com os dispositivos eletrônicos disponíveis, nem a conexão à internet, Uruguai já contava com todos esses recursos, durante o ano de 2020, 88% dos alunos tiveram acesso à internet através do plano CEIBAL. Segundo o informe da “Avaliação das necessidades de recuperação no contexto da pandemia pelo Covid-19” (PDNA, 2021), Uruguai, foi um país que não apresentou graves problemas de evasão associados a pandemia de COVID-19 se comparado com outros países da região.

O último relatório da CEPAL do ano 2022, revela que no período de 2015 - 2020 observa-se uma desaceleração da porcentagem de alunos que concluem a Educação Básica. A porcentagem de alunos que concluíram o ensino médio foi reduzida, na secundária⁴¹ baixa, concluíram 79,1% e a secundária alta, 63,7% dos estudantes.

Dados publicados em informes internacionais sobre a continuidade das aulas na pandemia, a região da América Latina enfrentou um período de isolamento mais extenso, com as escolas fechadas em média de 70 semanas (BM, 2020; CEPAL, 2024). Efetivamente, foram quase 160 milhões de estudantes de todos os níveis que estiveram sem poder ter aulas no período do confinamento (CEPAL, 2020). A tecnologia, os dispositivos e a conexão à internet, aliados da educação nesse momento, era inexistente em alguns países da região. Países em situação mais desfavorável em relação à conectividade estabeleceu e usou como meio de comunicação com os alunos o sistema de rádio. O governo do Peru, por exemplo, através de 335 estações transmitiu o programa *Aprendo en casa* que tinha como público alvo estudantes de zonas rurais e pertencentes às classes sociais desfavorecidas (UNESCO, 2020). Os diferentes informes publicados concordam em que a pandemia aumentou a brecha digital existente nos países da América Latina que não possuem acesso a esse tipo de ferramenta (CEPAL, 2022; UNICEF, 2021).

Benza e Kessler (2021) realizam uma análise minuciosa das consequências do COVID-19 na América Latina, através da leitura de informes internacionais e textos

⁴¹ O relatório do CEPAL utiliza ao longo do seu texto, os termos secundária baixa e secundária alta. Termos adotado a partir da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE). A educação secundária baixa conclui-se aos 14 ou 15 anos (Nível CINE 2), e a educação secundária alta abrange os anos restantes (Nível CINE 3).

publicados sobre os impactos da pandemia na educação. As autoras, destacam que pelas projeções apresentadas nos textos sobre as dificuldades surgidas na pandemia, são quatro as causas identificadas na área da educação: 1) aumento da evasão escolar e retrocesso da inclusão digital, 2) aumento da desigualdade em relação à qualidade educativa, 3) a ausência de aulas presenciais durante a pandemia, terá um efeito “cicatriz” que será visível no desempenho escolar e nas oportunidades no mercado do trabalho no futuro, e por último, 4) os desafios intelectuais, de organização e financeiros para iniciar um modelo escolar em sintonia com as consequências geradas pela pandemia. As autoras destacam que informes internacionais têm confirmado que os alunos de classes sociais desfavorecidas foram os mais afetados pela pandemia, assim como os refugiados, migrantes, pessoas com algum tipo de deficiência e as crianças. Em outras palavras, as desigualdades que já existiam previamente ao COVID-19 estarão ainda mais acentuadas e expandidas pela América do Sul.

Informes publicados nos últimos anos, pertencentes aos organismos internacionais (BM, 2016; UNICEF, 2012; CEPAL, 2020, 2022) têm concordado em que na região, a maior taxa de evasão encontra-se no ensino médio. São apresentados diversos motivos como: a) existência de uma geração “nem, nem”, jovens de 15 à 21 que decidem nem estudar, nem trabalhar; b) a desigualdade social presente e imperante na região; c) falta de investimento em educação em alguns países da região; d) falta de uma maior implementação de políticas públicas (transferência de renda, acesso à TICS, entre outras); e) diferença entre gêneros, segundo o contexto (zonas rurais, comunidades indígenas, etc), em alguns lugares as mulheres abandonam mais a escola do que os homens; f) consequência del confinamiento por causa do COVID-19, entre outros motivos.

A continuação apresentaremos brevemente a situação de dois países da América Latina: Chile e Peru. A justificativa para a escolha desses dois países baseia-se nas informações obtidas de cada país em relação ao fenômeno social da evasão escolar. No caso do Peru, o país tem conseguido manter estável, inclusive na pandemia, as taxas de evasão escolar; já no Chile, a evasão não representa aparentemente um grande problema a ser resolvido, mas continua sendo um tema relevante na agenda educativa do país. Román (2013) ao destacar sobre os motivos de evasão escolar em Peru, cita os seguintes como os mais frequentes dos alunos rurais: necessidade de trabalhar, paternidade ou maternidade precoce, repetência/reprovação, absentismo, falta de motivação. A situação do Peru em relação à matrícula no Ensino Médio (2017-2020) era favorável e estável até o momento da pandemia, e passou de ter no ano 2019 de 94,8% a um 90,7% em 2020. Em relação a divisão de gêneros, são as mulheres as que frequentam mais a escola do que os homens. Quando analisado o

abandono escolar durante a pandemia, as porcentagens são iguais para ambos gêneros, mulheres 3,9%, e homens 3,8%. Em um estudo mais recente, afirma-se que desde o ano 2017 a evasão escolar no Peru se manteve estável e com tendência ao descenso, mas teve um mínimo aumento no ano da pandemia (León, 2022). Estudos recentes sobre o fenômeno neste país, têm focado na situação econômica das famílias, sendo esse o principal motivo de abandono escolar (Valdivieso, 2015). O BM (2022) elogia no seu relatório a atuação do Peru durante a pandemia por ter implementado rapidamente um programa de alerta temprana de abandono escolar: “Os sistemas de alerta temprana podem e devem continuar tendo uma função importante depois da reabertura dos colégios e a longo prazo, para ajudar aos países da América Latina eo Caribe a focalizar oportunamente intervenções que abordem a evasão” (BM 2022:75).

Román (2009), pesquisadora chilena, revela dados sobre a diferença na evasão entre o ensino fundamental 1,2%, e o ensino médio, que era de 7,3% no ano de 2007. Fenômeno que afeta mais ao gênero masculino, em ambos níveis de ensino, aumentando no nível do Ensino Médio. Aqui a condição socioeconômica afeta ambos gêneros, mas os motivos da evasão são diferentes. Os homens deixam de frequentar a escola por ter que se inserir no mercado de trabalho ou procurar trabalho (32%), as mulheres afirmam que os principais motivos são a maternidade ou a gravidez adolescente (25%). Estudos mais atuais sobre a situação de evasão escolar em Chile, destacam que teve um incremento no ano 2011, que representa um aumento de 3 pontos chegando ao 35,3%. Crescimento que foi consequência das as manifestações estudantis e o fechamento das escolas desse ano (Riquelme, 2016). Em um período de oito anos, a evasão apresenta uma diminuição, passando de 3,7% (2012) ao 2,2% (2019), com maior aumento para os homens do que para as mulheres (MINEDUC, 2020).

Neste panorama geral da região, evidencia-se a presença de alguns fatores próprios da região da América do Sul (programas de inclusão digital, manifestações estudantis, implementação temprana de políticas de prevenção ao abandono escolar), e outros que são mais gerais e que se repetem (fator econômico, gênero masculino, feminino).

Nossa região da América Latina apresenta diferentes dificuldades para poder lidar com diante das problemáticas relacionadas com o acesso e permanência na escola. Desde a influência e pressão dos organismos internacionais para cumprir metas, até a falta de recursos econômicos que possam lidar, diminuir e resolver a problemática da evasão. Países da América Latina toda, tem implementado diversas políticas públicas relacionadas à diminuição da evasão escolar, mas elas ainda não tem conseguido resolver definitivamente esta problemática.

Existem grandes conquistas na região em relação ao acesso à educação Básica, como a quase universalização do nível primário em toda a região. Assim como a expansão do Ensino Médio ao longo das últimas décadas na América Latina. Mas a falta oportunidades de acesso à educação de todas as crianças, juntamente com o aumento da taxa de estudantes que não completam o Ensino Médio são questões alarmantes que demandam uma resposta imediata por parte dos estados de cada país onde esses problemas atingem.

3. 4 Abandono e evasão escolar no Ensino Médio na Argentina e no Brasil. Panorama dos países

Numerosos são os informes nacionais e internacionais que abordam a evasão e o abandono escolar na Argentina e no Brasil. Alguns deles descrevem e analisam a problemática de forma mais abrangente, outros publicam resultados de estudos de caso realizados em estados ou províncias específicas. Nesta seção apresentaremos um panorama geral sobre a questão, especificando quais as informações relevantes extraídas de dados, como por exemplo os motivos do fenômeno do abandono escolar no território nacional de cada um dos países. Assim como o crescimento da matrícula no nível do Ensino Médio a partir da inclusão deste nível como obrigatório na Educação Básica e o aumento dos egressos deste nível educativo.

Argentina e o Brasil, como comentado no capítulo anterior, têm ampliado a obrigatoriedade da Educação Básica e expandido o acesso ao Ensino Médio. Essa medida dos governos tem gerado nas pesquisas elogios, que destacam a haver ampliado o acesso à educação garantizado a conclusão da Educação Básica através da legislação, assim como o avanço nas taxas de escolarização da população; e críticas que surgem a partir das visões dos autores que analisam a qualidade do ensino, a existência de uma “crise de legitimidade da escola” ao não conseguir que o aluno permaneça nela, assim como também a dificuldade do Estado para realmente garantir o acesso e egresso de todos os alunos sem distinguir classes sociais, crítica que surge a partir da alta taxa de abandono nas classes sociais mais desfavorecidas, e a falta de recursos (Otero *et al.*, 2022; Tenti Fanfani, 2021; Krawczyk, 2009; Steinberg, 2009).

Estas sociedades têm alcançado uma amplitude de direitos em relação à educação⁴² ao longo da história, mas que ainda continuam lidando com a problemática da evasão e o abandono escolar. Cabe perguntarmos aqui: Quais os motivos que forçam e levam aos estudantes abandonarem seus estudos? Qual a influência dos fatores exógenos? Qual a influência dos fatores endógenos nesse fenômeno social? Os motivos desse abandono e evasão relacionam-se com o contexto sócio histórico e/ou econômico da região Sul-americana? Os motivos de essa evasão e abandono relacionam-se com o contexto sócio histórico de cada país em particular? Buscaremos responder a esses questionamentos ao longo desta seção.

Levando em consideração um período de 10 anos, entre 2012 - 2022, a Argentina tem conseguido aumentar a taxa de matrícula e conclusão do ensino secundário. Pode-se evidenciar esse aumento em diversos textos que abordam o assunto (DiNIECE, 2004, PNUD, 2009, Tenti Fanfani, 2021) e a partir dos dados publicados pelo SITEAL-UNESCO sobre a taxa de finalização desse nível de ensino (Gráfico 1 do Anexo II), com um valor total de 66,6% em 2012 e 77,5% em 2022. Em relação à sua divisão por gênero (Gráfico 2 do Anexo II) o masculino com um valor de 57,2% em 2012, 68,5% em 2022; e o gênero feminino com um valor de 75,6% em 2012, 85,8% em 2022. Segundo dados relacionados à situação econômica, nível de ingressos ou renda *per cápita*, na Argentina 67,5% das pessoas que recebem menos renda conseguem concluir seus estudos comparado a um 89,6% que recebe uma renda superior em 2022 (Gráfico 3 do Anexo II).

A taxa de egresso desde o ano 2012 até o 2022, na Argentina tem ido em incremento, mas houve uma ruptura nos índices de crescimento que pode se evidenciar no ano 2020. Ano em que a taxa de egresso diminuiu 3,6% em comparação ao ano anterior. Possivelmente essa queda tenha relação com a pandemia do COVID-19, momento em que as escolas permaneceram fechadas e muitos estudantes tiveram que contribuir na renda mensal de suas famílias. Além de outros fatores de influência como a falta de acesso a conexão de internet e dispositivos eletrônicos que negaram a possibilidade a esses alunos a acompanharem as aulas virtuais. Os próximos dois anos que seguem à pandemia, evidenciam um aumento da taxa de egresso no nível secundário.

⁴² Entendemos que garantir os direitos relacionados à educação, também estão relacionados com a implementação de políticas sociais como a AUH/Argentina, PBF/Brasil; políticas de educação sexual (ESI, ENI/Argentina), políticas de permanência estudantil (Progresar/Argentina), (Programa de Bolsa Permanência/Brasil) e transporte escolar (Caminho da escola/Brasil) e alimentação (PNAE/Brasil). Políticas públicas que têm comprovado, a partir de estatísticas publicadas tanto pelo IBGE, FNE (Brasil); como pelos Indicadores Educativos e o INDEC (Argentina), a sua influência na diminuição da evasão e abandono escolar. (Jesus *et. al*, 2012; Jiménez, 2016; CLACSO, 2017; FNDE, 2018; Gomes, 2020; ARGENTINA, 2022; FIAN, 2022; IBGE, 2022; INDEC, 2022; Snilstveit *et al.*, 2015; UNESCO, 2022;)

Dentro desse mesmo período de tempo, a Argentina conseguiu reduzir as taxas de abandono escolar em todo o território nacional. Reduzindo de 11,37% no período de 2012-2013 para 7,66% nos anos 2021-2022. Cabe destacar aqui que durante os primeiros anos desse período a porcentagem se manteve numa média de 10,8% e somente começa a diminuir nos últimos onde mantém uma média de 7,78 %. Os dados para realizar este cálculo foram obtidos dos *Anuarios Estadísticos*⁴³ disponíveis no ex - Ministério de Educação e atual Ministério de Capital Humano, onde encontra-se a Secretaria de Educação do governo atual. Também foi utilizada como fonte primária de informação, os *Informes Nacionales de Indicadores Educativos*, publicados ao longo dessa década.

Em 2019, foi publicado um informe (UNICEF, 2019) anual da situação educativa da Argentina, e foram apresentados os principais motivos pelos quais os adolescentes encontram-se fora da escola. Os motivos mais citados são os seguintes: necessidade de ter que se inserir cedo ao mercado de trabalho, cuidados de um familiar, gravidez precoce, falta de estabelecimento educativo e, por último, falta de interesse em estudar.

Dados obtidos a partir de um levantamento realizado pela UNICEF em 2022, revelou que entre os anos 2019-2020 os motivos que levaram os alunos a deixar de frequentar a escola foram, em primeiro lugar, não considerar a escola necessária com um valor de 28%, em segundo lugar, dificuldades econômicas para continuar com os estudos em um 12%.

Em 2020 o informe anual da Unicef Argentina, publicado durante a pandemia destaca que os motivos de maior peso para um aluno deixar de frequentar a escola são a necessidade de trabalhar, dificuldades econômicos para continuar os estudos, necessidade de cuidar um familiar, gravidez, falta de oferta educativa e por não achar interessantes estudar.

Em 2022, segundo informações fornecidas pelo último Censo da Argentina (INDEC, 2022), destaca que o abandono escolar aumenta entre as faixas etárias, sendo que assistem à escola um 95,8% da faixa etária de 12 a 14 anos; e essa porcentagem diminui em alunos de 15 e 17 anos com um 90,2% de assistência. Dados desse censo mostram que a educação primária estaria muito próxima de se universalizar com uma assistência de 97,4%, mas a educação secundária, pelo menos nos últimos anos, tem uma diminuição da matrícula dos alunos.

⁴³ *Anuarios estadísticos* da República Argentina, disponíveis em:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios> Acesso em 10 jan. de 2023.

Em um período que abrange 10 anos (2012 - 2022), a partir de dados fornecidos pelo SITEAL-UNESCO, pode-se evidenciar que o Brasil⁴⁴ tem conseguido aumentar a taxa de conclusão do Ensino Médio. Em 2012, um total de 58,0% dos estudantes conseguiu concluir esse nível de escolarização (Gráfico 4 do Anexo II), em 2022 esse valor teve um incremento chegando a 73,3%. Em relação à sua divisão por gênero (Gráfico 5 do Anexo II) o masculino com um valor de 52,1% em 2012, 69,4% em 2022; e o gênero feminino com um valor de 63,9% em 2012, 77,5% em 2022. Segundo dados relacionados à situação econômica, nível de ingressos, no Brasil 63,3% das pessoas que recebem menos renda conseguem concluir seus estudos, em comparação a um 89,6% que recebe uma renda superior (Gráfico 6 do Anexo II).

No Brasil, no período de 2012-2021, evidencia-se que a evasão do Ensino Médio tem diminuído em menor porcentagem comparada com a Argentina. Em um intervalo de quase dez anos, a taxa foi reduzida de 11,3% para 5,9% em 2020-2021. É importante destacar que nos primeiros cinco anos desse período a taxa permaneceu em torno de 10,24% e começou a declinar apenas nos últimos quatro anos, onde atingiu uma média de 7,77%. No entanto, é importante destacar que houve um aumento notável de 9,7% em 2018-2019. Os dados para realizar este cálculo foram obtidos dos Indicadores educacionais referentes às Taxas de transição⁴⁵ disponíveis no site oficial do INEP.

Em 2019 informações publicadas pelo PNAD, revelaram que o abandono escolar entre estudantes de 11 a 14 anos era de 28,6%, e da faixa etária de 15 a 17 anos a porcentagem era de 28,6%. Entre os motivos existentes para as pessoas terem deixado de frequentar a escola encontra-se a necessidade de se inserir no mercado de trabalho para contribuir à renda familiar 39,1%, e em segundo lugar a falta de interesse 29,2%. Esses dados divididos por gênero revelaram algumas diferenças significativas; metade (50%) dos homens relatou a necessidade de trabalhar, enquanto um terço (33%) afirmou falta de interesse; 24,1% das mulheres disseram que o principal motivo foi não ter interesse em estudar, em segundo lugar a gravidez precoce e a necessidade de trabalhar foram motivos que coincidiram, ambos representando uma porcentagem de 23,8%. A informação sobre a falta de interesse nos estudos representando um dos motivos para deixar a escola, resulta alarmante. Principalmente

⁴⁴ A nota informativa nº 138/2015 do Tribunal de Contas da União, foi publicada com a finalidade de orientar às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Científica a elaborar planos estratégicos para diminuir a evasão escolar. Embora na nota que foi emitida, destaca-se o trabalho nas instituições para diminuir o fenômeno, afirma-se que ele continua presente. O documento aponta que o mapeamento do perfil dos estudantes evidenciou a significativa presença de alunos oriundos de setores sociais vulneráveis e de baixa renda. A evasão escolar, como fenômeno social, encontra-se influenciada também pelos obstáculos econômicos.

⁴⁵ Indicadores Educacionais do INEP, disponíveis em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>
Acesso em 10 jan. de 2023.

porque esse ano antecede à pandemia, e também porque através dessas porcentagens entende-se que o sistema educativo conseguiu ampliar com sucesso a obrigatoriedade de toda a Educação Básica, mas ainda não consegue com que os alunos permaneçam na dentro da escola. Em relação ao indicador socioeconômico, a necessidade de renda continua sendo um fator que deve ser levado em consideração para evitar o risco de abandono escolar.

Em 2020, segundo informações fornecidas pelo levantamento realizado no PNAD 2019, o motivo pelo qual pessoas de 15 a 29 anos deixaram de frequentar a escola foi por ter que trabalhar em uma porcentagem do 50% o gênero masculino e 23,8% o gênero feminino, o segundo motivo com porcentagem mais alta foi por gravidez 22,4%. Nas faixas etárias de 15 a 17 anos essa porcentagem total continua sendo alta, 14,6% prevalecendo a diferença entre gêneros (UNICEF, 2021). O gênero masculino deixa de frequentar a escola em porcentagem mais altas, e as adolescentes continuam deixando de estudar por causa de gravidez precoce.

Resulta importante destacar que segundo o informe técnico do Censo Escolar 2019 (Brasil, 2020), as taxas de matrículas mostraram pouca variação se mantendo estáveis da rede estadual e da rede privada mostraram uma estabilidade nos período de 2015 e 2019.

Em 2022 Unicef publica um relatório sobre a “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes”, no texto mencionado foram entrevistados 1.100 adolescentes, essas foram as vozes que participaram da pesquisa. Ao serem questionados sobre os motivos para ter interrompido os estudos e parado de frequentar a escola, eles responderam que foi pela necessidade trabalhar fora 48%, por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelo professores 30%, e porque a escola ainda não tinha retomado atividades presenciais 29%. Entendemos que 1.100 aluno representa uma pequena parcela comparada à quantidade de alunos do Brasil, mas apresenta um panorama geral da situação. O Censo Escolar 2022, revelou a porcentagem do abandono escolar do ensino médio, que atingiu 6,5%, porcentagem superior ao registrado em 2019 que foi de 4,8%. E nos anos finais do fundamental da rede pública o valor foi de 2,2% o que indica estabilidade em relação ao ano anterior.

Embora esses dados nominais sejam úteis para poder fazer uma leitura geral da situação de evasão nesses países, não são suficientes para realizar uma interpretação profunda de cada região do país ou de cada escola. Uma análise mais profunda sobre os fatores que influenciam nesses dados devem ser realizados. Não pretendemos realizar essa análise nesta seção, mas acreditamos ser relevante pensarmos na complexidade deste fenômeno social. Os dados apresentados no período de 2012-2022, parecem ser positivos, já que houve aumento da matrícula, incremento do egresso, em grande parte, pela obrigatoriedade recente do Ensino

Médio em ambos países, estabelecida na Argentina com a sanção da LEN 26.206/2006, e no Brasil com a emenda constitucional nº59/2009. Mas ainda é visível a persistência da desigualdade social, juntamente com a falta de equidade entre gêneros, como a preocupante perseverança do abandono e evasão escolar como fenômenos sociais. Fatores extra escolares e intra escolares continuam influenciando de forma recorrente este fenômeno, evidencia-se a presença deles a partir dos levantamentos realizados por organismos nacionais e internacionais ao questionar os estudantes sobre os motivos que levaram a eles deixar de frequentar a escola.

Capítulo 4: Programas de prevenção à evasão escolar

A presente pesquisa ocupa-se neste capítulo da análise dos programas que visam combater e diminuir a evasão escolar e o abandono escolar em dois países pertencentes ao Mercosul: Argentina e o Brasil. O programa *Asistiré* da Argentina na Província de Buenos Aires e o *Programa Combate ao Abandono escolar* do Brasil do Estado do Paraná. Esses dois programas, com os objetivos principais de diminuir o *abandono e a evasão escolar*, foram implementados na Província de Buenos Aires e no Estado do Paraná. No decorrer da análise, iremos apresentar características próprias de cada um dos lugares e aprofundar sobre a relevância delas.

Para a realização da análise dos programas definiram-se categorias presentes de forma explícita nos documentos oficiais relacionados aos programas, manuais que direcionam a forma em que devem ser implementados os programas nas instituições educativas, assim como a fundamentação da sua criação junto com o enquadramento legal que o sustenta, estando presentes também as obrigações que competem a cada um dos participantes. Compõem essas categorias a normativa, que apresenta o enquadramento legal dos programas; os objetivos, que explicam quais são as finalidades da implementação dos programas, tanto para os estudantes, como para o sistema educativo como um todo; a presença do uso de tecnologia, que destaca a importância dos registros das faltas e do acompanhamento aos alunos por um meio digital através do uso de um *software*; e por último, e não menos importante para o estudo dos programas, o processo de implementação dos programas, que apresenta de forma clara e orientadora o passo a passo da implementação deles para conseguir atingir os objetivos de cada um dos programas.

Além de organizar e delimitar para a análise dos programas as categorias presentes explicitamente nos manuais de *Asistiré* e o PCAE, decidiu-se incorporar outras categorias que foram definidas por indicadores relacionados com o sistema educativo de cada país, tais como o Indicador de matrícula no período (2012 - 2022), levando em consideração para essa análise a taxa interanual de matrícula, os dados nominais de matrícula por nível, os dados nominais de matrícula por ano; o Indicador de períodos anuais com índices de evasão no ensino médio, levando em consideração a taxa de evasão total, taxa de evasão por ano, taxa de evasão por séries, taxa de evasão na rede pública de ensino, taxa de evasão na rede privada de ensino; o Indicador de distorção Idade – Série e repetência, levando em consideração a taxa total de distorção idade-série e repetência, taxa total de distorção idade-série e repetência por ano, taxa de distorção idade-série e repetência por séries.

Outros indicadores que não encontram-se enunciados de forma explícita nos programas, são os relacionados com a situação socioeconômica de cada um dos países, eles são os que referem-se ao indicador de desemprego, indicador da população (segundo distritos), indicador da renda per capita, PIB (segundo distritos) e a variação do orçamento e execução do orçamento. Chegou-se a decisão de incorporar estes indicadores não presentes de forma explícita nos manuais, porque entendemos a relevância que eles podem ter na influência dos fatores exógenos diante das situações de abandono e evasão escolar.

Para poder termos uma visão geral sobre essas problemáticas que ainda continuam vigentes, foi apresentado no capítulo 2 da presente pesquisa um breve contexto de algumas das políticas públicas educacionais que foram implementadas para garantir a permanência dos alunos na escola, assim como diminuir as taxas de abandono e evasão escolar nos últimos anos. Fenômenos sociais complexos que afetam profundamente o sistema educativo e a sociedade, e que diferentes governos, ao longo da história, tentaram resolver. Buscou-se sua resolução através da implementação de políticas públicas educacionais, e/ou através de programas de transferência de renda (PBF, AUH) que, como foi apresentado nesse capítulo, também impactam positivamente na diminuição das taxas de abandono e evasão escolar (Campello, Neri, 2013; Campello, 2017; CLACSO, 2017; Craveiro, Ximenes, 2014; D'Elia, Navarro, 2013; Freytes, Lodola, 2020; Jiménez, Jiménez, 2016; Kliksberg, Novacovsky, 2015; ODSA, 2021; Pellegrina, 2011; Soares, 2012).

Também foi analisado com base nas explicações dos resultados publicados em diferentes estudos e informes, que no nível do Ensino Médio identificam-se um maior número

de alunos que deixam de frequentar a escola, já seja na transição do Fundamental II ao Ensino Médio, ou seja na etapa final da Educação Básica (BM, 2016; UNESCO, 2020; UNICEF, 2012; CEPAL, 2020, 2022; DiNIECE, 2004; Fritsch, 2015; INDEC, 2022; PNAD, 2019; Román, 2009). E que há diversos motivos, tanto endógenos quanto exógenos — efeito da migração, inserção no mercado de trabalho, gravidez precoce, vínculo entre alunos e docentes, bullying, defasagem idade-série, políticas inadequadas — que levariam aos alunos a deixar de frequentar as instituições escolares.

Nas subseções a continuação, iremos abordar o contexto em que foram criados e implementados o Programa *Asistiré* da Província de Buenos Aires (Argentina) e o *PCAE* do Estado de Paraná (Brasil), junto com a descrição e análise das categorias selecionadas para o desenvolvimento da presente pesquisa.

4. 1. ARGENTINA. Programa *Asistiré*

4. 1. 1 Contexto do Programa *Asistiré*

O programa *Asistiré*, pertence a uma política pública educacional que visa diminuir a evasão escolar. Programa que vinha sendo planejado, durante já algum tempo, porque foi anunciado em 2017 durante o Discurso do Presidente Mauricio Macri (2015-2019) na abertura do 135º Período de Sessões Ordinárias do Congresso da Nação Argentina⁴⁶. O governo nacional que implementou o programa *Asistiré*, durante a maior parte da sua gestão interessou-se pela execução de programas que tinham a finalidade de aprimorar conhecimentos relacionados com a tecnologia, e tinha interesse em melhorar a qualidade educativa aplicando as avaliações *Aprender* em todo o território nacional. Durante o último período de mandato decidiu implementar o programa *Asistiré*, demonstrando interesse em diminuir a evasão escolar e uma preocupação pela porcentagem de evasão e abandono escolar a nível nacional. Durante o ano de 2019, sob a gestão do presidente Mauricio Macri, o governo nacional solicitou um empréstimo de US\$341 milhões ao Banco Mundial para investir em programas de políticas públicas educacionais. Entre esses programas está incluído

⁴⁶ “A educação nos une. Precisamos revolucionar a educação para que compareçam à escola com motivação para aprender e não abandonar a escola. Hoje a metade das crianças não concluiu o ensino médio. Em poucos dias lançaremos o programa *Asistiré*, para freiar a evasão e buscar aqueles alunos que já abandonaram a escola”.
(Tradução nossa) Discurso disponível em:
<https://www.casariosada.gob.ar/informacion/discursos/38791-discurso-del-presidente-mauricio-macri-en-la-apertura-del-135-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-de-la-nacion-argentina> Acesso em: 15 ago. 2021

o programa *Asistiré*, e afirma-se que esse investimento tem a finalidade de contribuir com o desenvolvimento educativo dos jovens, protagonistas do futuro e da produtividade do país, segundo Oscar Ghillione⁴⁷, Secretario de Gestión Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

O programa *Asistiré* foi planejado e implementado pela primeira vez durante os anos 2018-2019, período em que o país estava sob a gestão do partido *Juntos por el Cambio*⁴⁸ e a Província de Buenos Aires de *Cambiamos*, partido integrante da coalizão formada pelo partido que governava o país nesse momento. A maior província da Argentina estava sob a gestão da governadora Maria Eugenia Vidal (2015-2019), que tinha vencido nas eleições de 2015, o partido vencedor presumia ter acabado com mais de 25 anos de governos ininterruptos do *Partido Justicialista* na maior província da República Argentina. Durante seu governo a província atravessou diferentes conflitos⁴⁹ na área da educação, incluindo uma redução de 3,2% no orçamento destinado ao setor educativo, greves de docentes, fechamento de instituições educativas de educação básica e nível superior e a interrupção gradativa do programa de inclusão digital denominado *Conectar Igualdad*.

Em dezembro de 2019, assumiu um novo governo no nível nacional, com a ascensão de um partido politicamente oposto a *Juntos por el Cambio*. A condução do país seria liderada pelo partido *Frente de Todos*⁵⁰, sob a gestão de Alberto Fernández (2019-2023) como presidente da Argentina e como Vice-Presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Durante esta gestão de governo foram criados e implementados a nível nacional diferentes programas

⁴⁷ Notícia publicada em 28 de junho de 2019. de Disponível em:

<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/06/28/bmargentina-apoyo-a-programas-educativos-para-beneficiar-a-mas-de-600-mil-estudiantes> Acesso em 18 de jun. de 2022.

⁴⁸ O partido *Juntos por el Cambio* nasce da coalizão política de diferentes partidos, que afirmaram estar preocupados pelos governos Kirchneristas, que segundo a visão deles, demonizaram o setor privado e deixou o país imerso numa situação calamitosa.

Para mais informações sobre o partido *Juntos por el Cambio*, podem-se consultar os dados presentes no site da Plataforma Electoral da Argentina:

<https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/pdf/plataformas/2023/PASO/Plataforma%20Electoral%20Juntos%20por%20el%20Cambio%20Orden%20Nacional.pdf> Acesso em: 3 de jul. 2021

⁴⁹ Em 2018 foi apresentado na Câmara de Deputados, um Projeto de Lei EXPTE. 2657/18-19 que visava declarar a Emergência Educativa em todos os níveis e modalidades de ensino. Embora o projeto não tenha sido aprovado, sua apresentação revela uma preocupação significativa com a situação do sistema educacional na PBA. Essa iniciativa destaca a necessidade de resolver os conflitos surgidos nesse período da gestão do partido *Cambiamos*.

⁵⁰ Coalizão política da Argentina que inclui todos os setores do peronismo, assim como outros partidos políticos. O partido *Frente de Todos* era liderado pelo Partido Justicialista e governou a República Argentina nos períodos de 2019-2023.

Para mais informações sobre o partido *Frente de todos*, podem-se consultar os dados presentes no site da Plataforma Electoral da Argentina:

<https://old.pjn.gov.ar/cne/secelec/document/plataformas/2376-5-2376-5-Plataforma%20FRENTE%20DE%20TODOS.pdf> Acesso em: 3 jul. 2021

educacionais que pregavam pela inclusão social e que tinham como finalidade fortalecer o sistema educativo. Alguns deles foram explicados na subseção 2.5 do capítulo 2 da presente pesquisa com a finalidade de apresentar um panorama geral das mudanças propostas por esse governo na área de educação.

A partir de agosto do mesmo ano, ocorreram as eleições na Província de Buenos Aires, lugar onde o programa *Asistiré* estava em vigor. Com o triunfo de Axel Kicillof (2019-2023; 2023-2027) como governador e Verónica Magario como vice-governadora, o partido *Frente de Todos* também iria governar o país a partir de dezembro. Em uma nova fase de gestão, o governo nacional e provincial encontravam-se novamente alinhados. Essa informação é significativa pois o alinhamento entre os governos provincial e nacional considera propicia uma visão unificada sobre diversos assuntos relacionados à sociedade, principalmente sobre a educação pública. É importante destacar a gestão do país tanto em nível nacional quanto provincial, uma vez que as políticas públicas são formuladas a partir das demandas sociais e tem como objetivo atender às necessidades da população.

O programa *Asistiré* foi inicialmente lançado como uma iniciativa federal e implementado primeiramente na Província de Buenos Aires, durante a presidência⁵¹ de Mauricio Macri. Expandiu-se a outras províncias da Argentina que também aderiram à proposta, e incluem Chaco, Chubut, Corrientes e San Juan; posteriormente, teve continuidade na presidência do Alberto Fernández (2019-2023).

4. 1. 2 Categorias de análise presentes no documento do programa

NORMATIVA

O programa *Asistiré* observa um nutrido aparato jurídico no qual enquadra-se com principal sustento na *Ley Nacional de Educación* N° 26.206/2006, que “define a Educação como um direito social e restabelece a função centralizadora do Estado”. Cabe destacar que a LEN 26.206, foi aprovada após a crise econômica política que a Argentina atravessou no ano

⁵¹ Resulta importante destacar que o programa foi implementado durante duas presidências diferentes, já que uma delas foi a encarregada de criá-lo e realizar sua implementação piloto, e a outra presidência deu continuidade ao programa. Essas duas presidências, representam dois partidos políticos opostos, com características diferentes. Enquanto um deles prega pela educação como forma de produzir mão de obra e apoia a ideia da privatização da educação (Feldfeber, 2024; Feldfeber, Gluz, 2018; Wanschelbaum, 2023), a outra prega por outorgar a oportunidade de estudar a todos os cidadãos do país e levanta as bandeiras da igualdade de oportunidades, implementando políticas públicas educacionais e sociais para consegui-lo (Grimson, Tenti Fanfani, 2014; Grimson, 2019).

de 2001⁵², e sob a gestão do presidente Néstor Kirchner (2003 - 2007). Político que veio dirigir um país mergulhado no caos e foi um líder com idéias de igualdade social. A lei foi sancionada a partir de mudanças que deveriam se realizar para reestruturar o sistema educativo, já que derogou-se com a sua sanção a Lei Federal de Educação N°24.195/93.

Deve-se destacar aqui alguns tópicos relevantes relacionados ao Ensino Médio que surgem com a aprovação da LEN 26.206. Determina-se a expansão da Educação Básica, estabelecendo nos artigos n° 16 e n° 29 ao nível do Ensino Médio como obrigatório. Se estabelece a extensão para 6 anos da modalidade técnica no Ensino Médio. Em relação ao sistema educativo no geral, foram aprovadas e incluídas oito modalidades do sistema educativo (técnico–profissional, artístico, especial, Permanente para jovens e adultos, Rural, Intercultural–bilingue, em contexto de Privação da Liberdade e hospitalária–domiciliária). Através da leitura da lei pode-se evidenciar que a inclusão representa um dos eixos fundamentais da LEN 26.206, e que revela-se já nos objetivos ao afirmar que devem existir políticas educativas que garantam a inclusão educativa a través de políticas educativas universais e estratégias pedagógicas que priorizem os setores mais desfavorecidos da sociedade; garantir a todos o acesso, permanência e egresso do sistema educativo em todos seus níveis e modalidades; e por último, a inclusão educativa evidencia-se também na ampliação para 13 anos da Educação Básica com o intuito de escolarizar a grande parte da população. A sanção desta lei configura uns dos eventos mais significativos da política educativa argentina, porque garante o compromisso do Estado na implementação de políticas públicas relacionadas com a igualdade de oportunidades e a justiça social (Dussel, 2019; Perczyk, 2021). A LEN 26.206 articulou-se com outros programas de inclusão social com o *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (2003) e o *Programa Nacional de Inclusión Educativa* (2005), ambos com a finalidade de transformar a educação pública na Argentina e torná-la mais inclusiva.

Neste mesmo período histórico foi sancionada a *Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las niñas, los niños y adolescentes* N° 26061/2005, que forma parte do enquadramento legal do programa *Asistiré*. A lei garante no seu artigo 15° o direito à educação quando assevera que “*Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral*”. Esta lei constitui uma ruptura de

⁵² Em dezembro de 2001 desencadeou-se uma crise econômica, política, social e institucional na Argentina. Durante os dias 19 e 21 de dezembro ocorreram intensos protestos no país inteiro, tendo como consequência saques e 39 mortes nas ruas por causa da repressão policial. Nesse mês, a Argentina esteve sob a gestão de cinco presidentes neste período de crise institucional e instabilidade social.

paradigma na percepção das crianças e adolescentes, que passam a ser reconhecidos agora como sujeitos de direito. Essa legislação substituiu a *Ley do Patronato* (1919) que permitia aos juízes dispor livremente sobre os menores de idade que estivessem envolvidos em situações de infração ou delito, podendo decidir sobre o seu destino. Além da mudança de paradigma imbuído neste instrumento legal, tem contribuído positivamente para a implementação de políticas integrais e transversais relacionadas especificamente com esse setor da minoridade da sociedade.

Também menciona-se no programa a *Ley de Educación Provincial de Buenos Aires* N° 13.688/05, que estabelece “a educação como uma prioridade provincial e ela se constitui como uma política de Estado para poder construir uma sociedade justa”. Com a inclusão desta lei no documento, destaca-se a importância de alinhar as diretrizes do programa aos objetivos previstos pela LEN 26.206. Na fundamentação da lei da PBA, sustém a importância da colaboração entre a gestão provincial e nacional, bem como os princípios da LEN 26206 relacionados à igualdade de oportunidades e à inclusão social. Além disso, enfatiza-se o papel da educação como uma ferramenta para a construção coletiva de uma sociedade justa. Interessa destacar aqui que essa lei provincial foi aprovada durante o governo do Felipe Solá (2002-2007) aliado ao *Partido Justicialista* que defende a igualdade de oportunidades e uma educação mais inclusiva e acessível a todos os setores sociais. Para o marco legal do programa *Asistiré* utiliza-se uma lei aprovada por uma gestão anterior, que pregava por uma educação acessível a todos os cidadãos. No entanto, essa legislação foi utilizada por um governo que criticando a qualidade da educação pública, utiliza os resultados de exames internacionais e nacionais para sustentar sua postura negativa sobre a educação pública e destacar o crescimento de instituições educativas particulares⁵³ como algo totalmente positivo.

Parte do enquadramento legal do programa forma-se pela *Declaración de Purmamarca*, que foi assinada no ano 2016 após terem se cumprido 10 anos da LEN 26.206. O documento reafirma a educação como um pilar importante que “*garantiza el desarrollo económico y social del país sostenido en el tiempo*”, e “*asegura el ingreso, permanencia y*

⁵³ Em 2017, Mauricio Macri, durante uma apresentação dos resultados negativos da avaliação nacional *Aprender*, afirmou que alguns “alunos *caíram* na escola pública”. Frase amplamente criticada pelos sindicatos docentes, a comunidade escolar e a mídia, pelo menosprezo à educação pública e aos estudantes que são parte dela. Inclusive essa frase deu origem ao livro “*Caer en la escuela pública*” de Cinthia Wanschelbaum.

Maria Eugenia Vidal, governadora da PBA diz na abertura das sessões legislativas do ano 2017, que “cada vez mais famílias escolhem a educação privada”. Em outra das suas famosas declarações diz que “não era justo criar tantas universidades públicas na PBA quando todos sabemos que ninguém que tenha nascido na pobreza ingressa à universidade”. Frases e discursos que demonstram o menosprezo desses dirigentes políticos pela educação pública.

egreso de los alumnos pertenecientes a la educación secundaria en todas sus modalidades”. A Resolución Ministerial CFE Nro. 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”, establece no seu artigo 6º “Fortalecer las instancias de apoyo, que forman parte del régimen académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de las condiciones materiales y pedagógicas”.

Reconhecemos a relevância deste enquadramento legal no programa, já que concordam todos em que o acesso à educação é um direito que deve ser assegurado pelo Estado. Todos os documentos assinados antes de 2016 compartilham a visão de que a educação é um direito presente tanto na legislação provincial quanto na nacional, representando, assim, claramente uma política de Estado. Entretanto, essa perspectiva sobre a educação apresenta um contraponto com a Declaração de Purmamarca (2016), na qual a ênfase recai sobre o papel da educação no desenvolvimento económico e a necessidade de desenvolver ferramentas e integrar o aprendizado com os conhecimentos do trabalho e a produção com o objetivo de reduzir a distância entre o mundo do trabalho e a educação. Resulta relevante mencionar que este documento coincidentemente foi assinado durante a gestão do presidente Mauricio Macri (2015 - 2019), para quem a educação pública não produz o suficiente capital humano para o mercado de trabalho (Feldfeber, 2020; Wanschelbaum, 2023). Este pensamento está alinhado com a visão do Banco Mundial, que emprestou US\$ 341 milhões ao estado argentino durante a gestão macrista, para serem investidos em diferentes programas educativos, incluindo o programa *Asistiré*. A intenção era contribuir para o crescimento do capital humano na Argentina e evitar a evasão escolar, já que segundo o BM, quem abandona a escola, não garante sua inserção no mercado de trabalho e de produção. Além disso, não se encontraria preparado para as demandas que o mundo atual exige (BM, 2019; 2021).

O *Plano de Ação Estratégico 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”*, forma parte do marco legal do programa aqui analisado. *Asistiré* alude e consolida os alinhamentos propostos no PNAEyA, documento que “*reafirma la responsabilidad del Estado de proveer una educación integral, y el plano organiza una agenda de trabajo colaborativo entre las autoridades nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), para poder avanzar en el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad*” (ARGENTINA, 2016). O PNAEyA abrange todos os níveis e modalidades da educação básica, e busca cumprir com as demandas atuais da sociedade em relação às

mudanças econômicas, culturais e relacionadas à tecnologia. Um dos principais objetivos do programa é melhorar os resultados educativos, através da promoção de trabalhos coletivos que envolvam a comunidade, os estudantes, os docentes e as famílias; junto com a contribuição dos diferentes níveis do governo provincial, nacional e CABA. Neste último ponto, precisa-se destacar que a República Argentina é um país federal, no qual cada província mantém sua autonomia. Cada uma das 23 províncias possui características e suas próprias particularidades, o que torna desafiador consensuar, de forma unânime, quais políticas devem ser implementadas para cumprir os objetivos do PNAEyA de maneira integrada em todo o território.

O documento aprovado reflete, através das suas páginas, quais interesses em relação à educação e a reestruturação do sistema educacional buscavam implementar. Entre os objetivos destacados estavam o fortalecimento da educação técnica e sua articulação com o mundo do trabalho, bem como o fortalecimento dos vínculos com o setor produtivo. Além disso, propôs a implementação de um sistema de avaliação progressiva, tanto para docentes como para os alunos. Em relação à preocupação majoritária do governo nacional pela qualidade educativa, o documento enfatiza a importância da formação docente, e os resultados da aprendizagem dos alunos. Sobre o último ponto, propõe a implementação de sistemas de avaliação para monitorar e melhorar o desempenho educacional. Entende-se que os resultados, devem frequentemente ser demonstrados através de avaliações do aprendizado dos alunos e da formação docente. E para tal finalidade foram implementadas, para os alunos as avaliações *Aprender* (2016), e para os docentes as avaliações *Enseñar* (2017). Mas não há menção no texto, nem emerge a preocupação pela avaliação da situação da infraestrutura das instituições de ensino, nem sobre as condições de trabalho dos professores. Aspectos que deveriam ser levados em consideração para avaliar de forma mais abrangente as instituições educativas e o seu funcionamento. O governo mostra-se preocupado pela qualidade e renovação da educação, assim como por poder instaurar uma verdadeira “revolução educativa”, para poder atender às demandas do mundo atual. Contudo, essa ideia parece contraditória, já que, durante sua gestão houve uma diminuição de 34% no investimento destinado para o sistema educativo (Feldfeber; Gluz, 2019; Feldfeber, 2020; Wanschelbaum, 2023).

Um outro documento que forma parte do enquadramento legal do programa, embora presente com uma menor relevância pela abrangência da norma, é a *Declaración de Buenos Aires*, assinada durante a Reunião Regional de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, em 2017. O documento aponta como uma das metas o fortalecimento da conclusão e

expansão do ensino médio, técnico e profissional, além de destacar seu vínculo com o mercado de trabalho. Destaca-se a importância dessa conexão para o avanço socioeconômico de cada região. Reitera a relação entre educação e mercado de trabalho, com um foco particular na educação técnica, reconhecendo seu papel para o desenvolvimento econômico. Além disso, o documento ressalta a intenção do governo de promover uma revolução na educação, através de um plano federal, que envolva a colaboração em conjunto com as províncias.

Dentre outros documentos referidos ou mencionados para delimitar as funções das participações, aparecem o *Decreto 2299/11 Reglamento General de Intituciones Educativas*, *Resolución Mesa de Inclusão N° 143/1*, onde se afirma que os participantes comunitários envolvidos nos processos de ensino e nos processos de aprendizagem devem assumir o compromisso de colaborar na eliminação de obstáculos e por isso a escola deve executar as políticas educativas e sócio-comunitárias. Interessa aqui destacar a importância da gestão democrática e concepção da escola como uma organização social. A tomada de decisão e de ação deve envolver a comunidade escolar na sua totalidade, que também deve assumir diferentes responsabilidades. Promove-se desta forma, também um ambiente de diálogo e debate sobre os passos a seguir quando se evidencia o problema das faltas frequentes dos alunos.

Por último, cita-se a Resolução *sobre Ausentismo*, N° 736/12, estabelece que os alunos da PBA não podem nem devem permanecer fora do sistema educativo; as instituições escolares devem implementar ações de prevenção e intervir nesses casos para garantir o acesso à educação do estudante. Para isso, a resolução estabelece uma série de ações para evitar o absentismo dos alunos. Recomenda-se prevenir tais situações informando às famílias sobre a obrigatoriedade de enviar seus filhos à escola a partir dos quatro anos de idade, assim como assumirem a responsabilidade de avisar à instituição educativa sobre possíveis ausências recorrentes. As escolas devem se comprometer em manter uma comunicação constante com as famílias, incluir medidas de prevenção no planejamento institucional, e tecer redes interinstitucionais e intersetoriais com organismos para articular ações conjuntas diante a situação de faltas recorrentes e investigar o motivo. Recomendam-se ações de intervenção, como registrar as ausências, após duas faltas consecutivas a instituição educativa deve entrar em contato com a família do aluno para conhecer as causas da ausência na escola. Se for possível, a instituição deve intervir e conseguir que o aluno compareça novamente na escola. Analisar de forma periódica os motivos das faltas recorrentes para poder gerar um plano de

ação eficiente, capaz de responder adequadamente aos diferentes cenários que possam surgir. Com o decreto da Resolução *sobre Ausentismo*, N° 736/12, tenta-se evitar a evasão e o abandono escolar, problemas que embora eles não estejam presentes de forma explícita no documento aparecem entre linhas, já que demonstra-se uma preocupação pelas ausências recorrentes dos alunos, e se apresentam ações tanto para prevenir as ausências como para intervir diante dessas situações. E destaca a importância da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos e reforça a responsabilidade indelegável da família ou dos responsáveis legais em assegurar a frequência escolar dos educandos. Reafirma o papel das instituições educativas em garantir o direito de acesso à educação, estabelecendo ações para prevenir as ausências quanto para intervir em casos de faltas recorrentes.

OBJETIVOS

O *Manual de Implementación del Programa Asistiré* apresenta a justificativa do programa nas suas páginas iniciais, e a continuação explica que o objetivo geral é aumentar a taxa de permanência dos alunos na escola pertencentes aos anos iniciais do ensino secundário⁵⁴ anos do ensino médio. A argumentação sobre o foco nesta faixa etária do nível do ensino médio particularmente não está explicada nos documentos, nem na seção destinada exclusivamente aos objetivos. Segundo informações publicadas no ano 2017 pela *Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa*, afirma-se, segundo dados coletados no período de 2006 a 2014, evidencia-se uma taxa de repetência alta, assim como um número elevado de distorção idade-série. Cita-se essas problemáticas como fatores que influenciam no resultado da baixa taxa de conclusão do ensino médio (Diníe, 2017). De acordo com os dados, a maior taxa de *abandono escolar* ocorre na transição do ciclo básico, que refere-se aos primeiros anos do ensino médio, para o ciclo orientado, últimos anos do ensino médio. E Segundo esses dados provindos do DiNIECE, foi identificado maior *abandono* na etapa da educação básica que é o foco do programa *Asistiré*.

Definem-se também no documento quais são os objetivos específicos do programa. Dentre eles podem-se destacar os que se referem à importância de “articular políticas,

⁵⁴ Na República Argentina o sistema educativo se divide em ensino pré-escolar, ensino primário e ensino secundário. Com a aprovação da Lei Nacional de Educação 26.206/06 estabelece sobre a educação secundária o seguinte: “Art. 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (ARGENTINA, 2006:7).

estratégias e ações de acompanhamento às trajetórias escolares para fortalecer os itinerários educativos dos adolescentes em risco de abandono”. Podemos assinalar aqui a relevância de articular políticas educativas com outro tipo de políticas sociais, como foi exposto no capítulo 2 da presente pesquisa com a implementação da política de transferência de renda denominada *Asignación Universal por Hijo*. Assim como, políticas associadas à garantir o transporte escolar, o direito ao boleto estudantil, e à alimentação nas escolas como o *Servicio Alimentario Escolar* (SAE) que oferece café da manhã e/ou merenda nas escolas de gestão pública da PBA.

As instituições educativas realizam periodicamente um acompanhamento da presença dos alunos através de um sistema nominal próprio de frequência tradicional registrado no diário de classe. Em relação com este assunto, outro dos objetivos refere-se a “desenvolver e implementar um sistema de alerta preventiva na escola para identificar alunos com infrequência recorrente”, nesse contexto a tecnologia mostra-se como aliada no sistema de controle de faltas, permitindo a monitorização digital das faltas.

Desde 2012 está instituído na Argentina, o Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE)⁵⁵, mas ele não tinha sido implementado na PBA, nem em todas as províncias da Argentina. Esse sistema digital tem como um dos seus objetivos gerar uma base digital unificada de dados nominais, de forma imediata em diferentes momentos do ciclo letivo. Assim poder atuar diante das diferentes situações identificadas, sendo uma delas o *abandono* escolar. O objetivo de “oferecer trajetos educativos alternativos na escola para os adolescentes e jovens com trajetórias descontínuas” reflete a necessidade de providenciar soluções educacionais que sejam adequadas às próprias realidades dos estudantes. A implementação de aulas de reforço no contraturno tem sido uma das estratégias utilizadas por muitas escolas para melhorar o desempenho pedagógico dos alunos. No caso particular do programa *Asistiré*, será função dos *participantes* planejar e executar essas estratégias, em conjunto com a *Mesa de Inclusión Educativa distrital*, avaliando cada caso de forma particular.

Sobre a capacitação e o trabalho em conjunto, levanta-se a questão de “formar aos participantes de todas as instituições participantes do projeto em temáticas vinculadas à

⁵⁵ O sistema de informação nominal centralizado do Ministério de Educação da Nação, denominado SInIDE foi instituído através da Resolução nº 1.041 de 2012. Cabe destacar que este sistema não se utiliza unicamente para o registro de faltas dos alunos, senão para incrementar outras informações nominais através de uma base de dados digital unificada.

inclusão educativa, o cuidado das trajetórias educativas e a configuração e fortalecimento de redes comunitárias”, neste objetivo em particular, destaca-se a importância da formação e da capacitação dos participantes do programa em questões relacionadas à inclusão educativa, garantindo que estejam preparados para lidar com as necessidades dos alunos. Assim como também poder realizar um trabalho comunitário, articulando outras redes que se relacionam com a instituição educativa, como são a participação ativa das famílias dos estudantes, e a atuação da *Mesa de Inclusión Educativa* para tomar decisões de forma conjunta com os promotores.

No último objetivo específico, destaca-se a importância do trabalho em conjunto que envolvam as três esferas do governo. Coloca-se a questão de “estabelecer e consolidar redes e instâncias de articulação nos três níveis de governo: nacional, provincial e municipal”, pode parecer, à primeira vista, utópico, uma vez que busca alinhar decisões que envolvem províncias e municípios que possuem suas próprias particularidades e desigualdades. Contudo, desde outro ponto de vista, pode-se argumentar que o objetivo visa estabelecer uma colaboração entre os diferentes níveis do governo, promovendo o alinhamento de decisões e estratégias de forma conjunta. Embora a implementação dessa articulação possa ser desafiadora, é uma tentativa válida, especialmente para as regiões com menos recursos e desigualdade.

PARTICIPANTES

No programa *Asistiré* os participantes possibilitam a implementação do programa nas diferentes instituições educativas. Inicialmente, formado pelos integrantes que formam parte da instituição de ensino antes de que a política seja implementada (diretor e vice-diretor, monitores, professores, secretários, orientador pedagógico); após a implementação do programa, os participantes envolvidos na instituição a partir da implementação do programa são os chamados promotores *Asistiré*. Cada instituição educativa, ao implementar o programa, incorpora dois promotores, extremos da instituição, que devem cumprir com alguns requisitos: ser profissionais docentes ou formados de carreiras vinculadas com a educação e/ou as ciências sociais, com experiência de trabalho no sistema educativo da Província de Buenos Aires. Preferentemente, um dos integrantes deve possuir um perfil pedagógico enquanto o outro, deve ter experiência em trabalho social e territorial. Particularmente, nos interessa aqui destacar as funções dos promotores *Asistiré*. Eles participam em espaços de

trabalho nacional, sendo convocados pelo Ministério de Educação da Nação para reuniões de treinamento obrigatória. Entre os cursos de capacitação, o Ministério da Educação tem difundido, em seu site oficial, informações relacionadas aos temas tratados nesses treinamentos voltados aos promotores do programa. Os temas abordados nos diferentes cursos estão relacionados à Lei nº 26.150 de *Educación Sexual Integral* (ESI), ao *Plano Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia* (ENIA), às políticas públicas de promoção de direitos para as pessoas LGTBIQ, às políticas públicas orientadas a busca pela equidade de gênero, à erradicação do trabalho infantil e à proteção e promoção dos direitos das comunidades indígenas. Cabe destacar aqui, que o *Ministerio de Educación la Nación* organiza estes treinamentos em conjunto com diferentes organismos⁵⁶, como o Instituto Nacional de las Mujeres (INAM), a Direção Nacional de Políticas Integrais de Diversidade Sexual, a Direção Nacional de Pluralismo e Interculturalidade, o Instituto nacional de Assuntos Indígenas (INAI), a Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), a Coordenação Nacional de Educação Inclusiva e a Agência Nacional de Deficiência (ANDIS). Estas capacitações abordam assuntos atuais como a equidade de gênero e a inclusão social, que estão em debate na sociedade e nas instituições educativas; que possuem uma relação intrínseca com os possíveis motivos de evasão escolar. Como abordado no capítulo 3 da presente pesquisa, a gravidez precoce, a inserção no mercado de trabalho e o *bullying* contribuem para a evasão escolar. Inclusive, um relatório oficial dos resultados da implementação do programa ENIA confirma que ocorreu a diminuição da gravidez precoce e a evasão escolar, consequência da capacitação tanto de profissionais da saúde como profissionais da educação. A informação compartilhada durante as capacitações dos promotores do programa, são mencionadas em algumas notícias publicadas no site do Ministério de Educação sobre o programa *Asistiré*. O documento do programa também carece de informações sobre quais são os motivos mais frequentes de evasão escolar que levaram à criação do programa. No entanto, não há fontes que forneçam dados e informações específicas

⁵⁶ O *Instituto Nacional de las Mujeres* (INAM) foi criado no ano 2017, dando continuidade ao *Consejo Nacional de las Mujeres*, o primeiro organismo nacional dedicado às questões de gênero, estabelecido em 1992 através do Decreto 1426. O organismo é responsável pela promoção da igualdade de gênero na Argentina.

O Instituto Nacional de Assuntos Indígenas (INAI) é um órgão descentralizado criado pela lei nº 23.302, que tem a responsabilidade da implementação das políticas sociais destinadas às comunidades indígenas.

A *Comisión Nacional para a la Erradicación del Trabajo Infantil* (CONAETI), criada em 2000, tem como objetivo de coordenar, avaliar e monitorar os esforços direcionados à prevenção e erradicação efetiva do trabalho infantil e adolescente.

A *Agencia Nacional de Discapacidad* (ANDIS) garante o acesso à justiça em condições de igualdade para as pessoas com deficiência, oferecendo apoio jurídico. Também desenvolve e aplica políticas de inclusão que contribuam para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência. Promove a plena inclusão das pessoas com deficiência na vida política, social e produtiva do país.

sobre o resultado dessas capacitações aplicadas nas escolas.

Os promotores do programa *Asistiré*, ao receber informações e capacitação sobre assuntos relacionados diretamente com os motivos mais frequentes de evasão escolar, realizam um diagnóstico institucional e local, devem estar cientes dos levantamentos que as escolas tenham realizado sobre os estudantes com trajetórias escolares descontínuas com risco de repetência e abandono escolar. São os promotores que organizam um plano de trabalho com cada escola e estratégias de fortalecimento das trajetórias escolares, para isso, devem ter conhecimento do Projeto Institucional da escola, junto com o diagnóstico de recursos, assim como também informação relacionada com a situação das turmas e dos alunos para elaborar o plano. Programam e implementam ações institucionais e de acompanhamento individual nos casos que sejam necessários. Também os promotores configuram ações a realizar junto com a equipe escolar, quando surgir uma alerta por infrequência ou risco de abandono escolar; eles acompanham os casos de alerta emitidos através do aplicativo, assim como as situações de risco de abandono detectadas pela equipe escolar. Articulam também o trabalho com a *Mesa de Inclusão Educativa distrital*, comunicam as situações que precisam da sua intervenção, a comunicação deve ser constante e devem consensuar uma metodologia de trabalho. Estabelecem a vinculação com as famílias e a comunidade como parte da intervenção. São os responsáveis pelo fortalecimento do trabalho entre o programa *Asistiré* e outras linhas ou programas do Ministério, porque o conhecimento dos outros programas implementados nas escolas, resulta essencial para poder trabalhar em conjunto e otimizar os recursos disponíveis. Elaboram informação sistematizada sobre estratégias desployadas e acompanhamento de casos, porque as atividades realizadas a nível institucional, devem ser informadas. Mantém atualizado os relatórios de acompanhamento da situação de cada estudante com infrequência e/ou risco de abandono escolar.

Os promotores do programa devem cumprir diversas atividades com o objetivo de desenvolver um trabalho colaborativo e planificado de acordo com a situação de cada instituição educativa e as necessidades de cada aluno em particular. Além de elaborar um plano estratégico para os diferentes cenários que possam surgir, é fundamental que também possuam conhecimento sobre os programas que são implementados em outras instituições educativas ou em outras províncias para poder articular as ações mais adequadas ao contexto da instituição em que atuam.

Durante o período da pandemia, o programa *Asistiré* sofreu uma reestruturação na sua

implementação a partir do fechamento das escolas por causa do isolamento social⁵⁷ provocado pela situação sanitária. Os promotores são incluídos nas mesas de inclusão que trabalham com o estudo do território. E passam a formar parte dos *Equipos Focales Territoriales Educativos de Emergencia* (EFTEE), que são os grupos de trabalho territorial, criados desde a Direção de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social especialmente para a situação de emergência sanitária de 2020. São os responsáveis por gerar estratégias de acompanhamento às instituições para a resolução de situações específicas. O EFTEE intervém em situações de alta complexidade. Diante deste novo cenário de pandemia, manifesta-se a necessidade imperante de realizar uma projeção a futuro sobre potencializar todos os dispositivos territoriais, e assim poder enfrentar o desafio de que os alunos voltem às escolas.

PRESENÇA DO USO DA TECNOLOGIA

No programa *Asistiré*, para obter o registro dos possíveis casos de evasão escolar é utilizado um aplicativo que encontra-se disponível em um dispositivo digital. Para tal finalidade, uma tablete é fornecida aos professores e promotores, encarregados de acompanhar a frequência dos alunos na instituição educativa. O aplicativo tem a função de emitir alertas nos casos de ausentismo recorrente com a finalidade de investigar quais as causas das faltas recorrentes dos alunos, para o planejamento e execução de ações que permitam prevenir a situação de evasão escolar. Quem tem acesso às informações referentes aos alunos matriculados são os monitores e os *Promotores Asistiré*. Os monitores podem também acrescentar nomes de alunos que realizaram a matrícula fora do prazo estabelecido pela instituição escolar. Este sistema é complementado por uma planilha que fornece dados pessoais e o histórico escolar dos estudantes. Os dados de risco de evasão que se obtêm através do sistema implementado, serão analisados pelo grupo pedagógico formado em cada instituição, tendo como objetivo definir quais as ações que devem ser realizadas e/ou as possíveis intervenções da *Mesa de Inclusão* para acompanhar e dar suporte às situações que precisem.

O sistema educativo argentino instituiu no ano 2012 o Sistema Integral de Informação Digital Educativa (SInIDE), para que seja utilizado em todas as escolas públicas. Embora não tenha recebido uma grande adesão, o sistema permanece vigente. A novidade em matéria de tecnologia com o programa *Asistiré* radica na implementação de um sistema de frequência escolar digitalizado. O que possibilita o acesso rápido e em tempo real às faltas recorrentes

⁵⁷ Na Argentina o isolamento social foi denominado como *Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio*, utilizando-se as siglas ASPO.

dos alunos na escola e seus respectivos motivos. Para tal finalidade, utiliza-se um aplicativo de *Toma de Asistencia Digital* (TAD) que pode ser acessado desde qualquer dispositivo. Segundo as explicações do manual de uso do TAD, através do sistema podem ser registradas tanto as faltas justificadas como as injustificadas dos alunos e explicitar o motivo. O aplicativo contempla diversos motivos pelos quais um aluno pode não frequentar a sala de aula, sendo as seguintes causas catalogadas como faltas justificadas: duelo, doença, maternidade/paternidade, situações climáticas, licença especial esportiva, justificativa do responsável e outros.

O aplicativo de TAD gera de forma periódica um historial de assistência, onde se pode seleccionar as datas de interesse e visualizar de forma nominal a quantidade de presenças e ausências de cada aluno. O sistema gera um registro mensal por cada uma das turmas. Uma das funções mais interessantes deste aplicativo de registro de presença está na gestão de alertas, que permite visualizar uma lista dos nomes dos alunos com faltas injustificadas e recorrentes, permitindo ainda escrever comentários sobre esses alertas. Faltas justificadas, não justificadas, consecutivas, não consecutivas, a quantidade de cada uma delas, assim como os comentário escritos em cada uma dessas alertas de faltas (Argentina, 2018b)

Este sistema inovador de assistência digital, processa e analisa os dados que foram fornecidos, a fim de identificar padrões que possibilitam a criação de modelos preditivos de riscos de evasão escolar, levando em consideração as diferentes regiões geográficas, instituições educativas, os períodos matutino, tarde, vespertino e cada uma das turmas.

PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

No manual de orientações do *programa Asistiré*, são apresentadas as linhas de ação, cada uma com as suas próprias especificidades. Nos interessa aqui destacar principalmente as funções das *Mesas de inclusão*. Se constitui como um espaço de trabalho interdisciplinar que conduz o *Jefe Distrital* e participam diretores de cada estabelecimento educativo junto com as equipes escolares de cada um dos distritos, como também representantes de organismos governamentais e não governamentais. As mesas de inclusão têm como funções principais identificar os alunos em risco de evasão escolar e as variáveis que influenciaram nessa situação; realizar uma abordagem integral da interrupção das trajetórias escolar e/ou abandono escolar; gerar um mapeamento dos recursos locais; realizar a construção de um diagnóstico

situacional, executar um plano de trabalho e desenvolver estratégias de permanência e egresso; fazer um acompanhamento integral de articulações e casos, com a finalidade de monitorar a situação das intervenções realizadas com cada um dos estudantes.

Com a aprovação da Resolução 143/17 das *Mesas Distritales de Inclusión* se estabelece a sua implementação em cada um dos distritos da PBA. Nesse documento que articula e organiza a função das mesas em cada distrito, destaca-se os resultados que elas têm obtido ao longo do seu período de atuação ao nível provincial. Com o planejamento e a utilização de diversas estratégias têm conseguido resultados positivos como manter dentro do sistema educativo provincial às crianças e jovens em idade de escolarização. Assim como contribuído ao trabalho interdisciplinar entre a instituição educativa com outros organismos/instituições do Estado e da sociedade civil.

Com o surgimento da pandemia no ano de 2020 o programa *Asistiré*, embora continuado sob uma nova gestão de governo nacional em 2019, sofreu uma reestruturação. Foi incluído dentro do programa Programa Institucional de Intervenção das Estruturas Territoriais da Direcção de Psicologia Comunitária e Pedagogía Social (DPCyPS). A partir do estabelecido no Documentos de Trabalho N°12/2020, se estabelece, a partir de junho de 2020, que os promotores do programa *Asistiré* sejam parte da Mesa Distrital de Inclusão. Esta reestruturação resulta relevante, pois, na fase inicial da implementação do programa, os promotores eram responsáveis por informar sobre as situações dos alunos em risco de evasão escolar; além de articular decisões junto com as mesas de inclusão e obter a sua anuência. No entanto, os promotores não faziam parte dessa mesa. Com as modificações, o programa também passou a depender da Subsecretaria de Educação Social e Cultural, que decidiu que o programa deveria estar a cargo da Direcção de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social (DPCyPS). Essa instituição no ano 2019 publicou um informe sobre os resultados do programa em PBA após dois anos da sua implementação. Afirma-se que o programa *Asistiré* conseguiu uma rede de apoio para 112.455 alunos; acompanhou 9.370 alunos utilizando diversas estratégias que atingiram uma evolução positiva do 73% (porcentagem que representa um total de 6.824 alunos); conseguiu que 984 escolas públicas adotem o sistema de registro de frequência digital; abrangendo um total de 23 distritos se realizaram 377 mesas de inclusão educativa; entregaram-se 4.000 dispositivos eletrônicos (tablets) para facilitar o registro de frequência digital (Argentina, 2019).

Em muitos casos, adaptações tornam-se necessárias na implementação de programas.

Um exemplo recente, pode ser representado pela implementação do programa *Progresar obligatorio* na Argentina. Programa que também busca diminuir a evasão escolar e aumentar a permanência dos alunos no ensino médio. Esse programa, inicialmente, foi instituído para o ensino superior e foi nomeado Progresar, quando se obtiveram resultados positivos nesse nível de estudos, o programa foi reestruturado e adaptado para o ensino médio.

4. 1. 3 INDICADORES EDUCATIVOS PARA ANÁLISE DO PROGRAMA ASISTIRÉ

Indicador de matrícula no período de 2012-2022

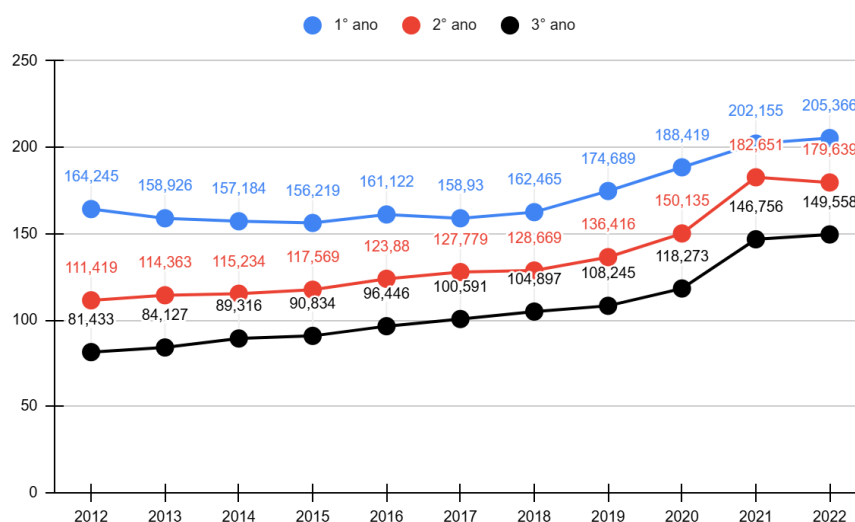
Dados consolidados do Relevamento Anual e dos Indicadores Educativos sobre a matrícula no ensino médio, na rede pública e privada da Argentina, nos fornecem as cifras nominais da quantidade total de alunos matriculados na Província de Buenos Aires. Os dados publicados pelo *Ministerio de Educación y Deportes de la Nación* (atual *Ministerio de Capital Humano*)

No gráfico 7, que mostra dados das matrículas no ensino médio ao longo de 10 anos, as matrículas correspondentes ao 1º ano apresentam um crescimento contínuo, embora com algumas oscilações durante alguns períodos (2012-2016; 2016-2018). Em relação ao número de alunos no 2º ano, apresenta-se um aumento considerável nas matrículas no ano 2021, com uma leve queda em 2022. No período de 10 anos, observa-se um crescimento contínuo de matrículas no 3º ano, sem registros de queda no período da pandemia (2021-2022). De forma geral, os dados do gráfico 7 mostram um cenário positivo em relação ao aumento das matrículas e da ampliação do ensino médio. Inclusive o aumento constante na matrícula do último ano deste nível de estudo, pode ser resultado da implementação de políticas que buscam a permanência e a conclusão do último ano da educação obrigatória. O programa *Asistiré* representa uma dessas políticas ao implementar estratégias para contribuir a diminuir a evasão escolar. De fato, no período em que o programa *Asistiré* é implementado na PBA, aumenta de forma contínua a matrícula nas três séries do ensino médio e não apresentam quedas significativas no período da pandemia. Paralelamente, outra política pública voltada para o ensino médio, implementada no mesmo período, foi o programa *Progresar obligatorio*. Este programa tem como foco principal oferecer aos estudantes apoio financeiro, por meio de bolsas de estudo, a alunos de baixa renda matriculados no ensino médio. O objetivo do

programa é reduzir as barreiras econômicas que frequentemente levam à evasão escolar, garantindo que os estudantes possam permanecer dentro da escola e concluir os seus estudos, no nível do ensino médio, etapa final da educação básica. Este programa busca não apenas aumentar a permanência dos estudantes no sistema educativo, mas também promover sua progressão e sucesso escolar.

Gráfico 7 - Matrículas de Ensino Médio - PBA

Ensino Médio por séries. Dependências Públicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Relevamiento Anual* sobre as matrículas no nível do Ensino Médio na PBA.

Indicador de períodos anuais com índices de evasão no período de 2012-2022

Interessa particularmente incluir e destacar, para esta descrição, a oscilação ou estabilidade do índice de evasão escolar. Os dados coletados a partir do *Relevamiento anual* carecem de informação qualitativa sobre os motivos da evasão, mas as informações encontram-se organizadas e atualizadas nos *anuarios* disponíveis no site do *Ministerio de Educación y Deportes de la Nación*. Com base nessa informação oficial, podemos analisar se houve um aumento da evasão antes da implementação do programa *Asistiré* ou se a porcentagem de evasão diminuiu durante a implementação do programa, e se aumentou durante o período da pandemia. No entanto, deve-se esclarecer que essa análise se baseia em

uma hipótese construída a partir dos dados nominais disponíveis. A dificuldade em identificar as causas precisas dos aumentos ou diminuições na evasão decorre da ausência de informações precisas de fontes oficiais que forneçam informações da PBA.

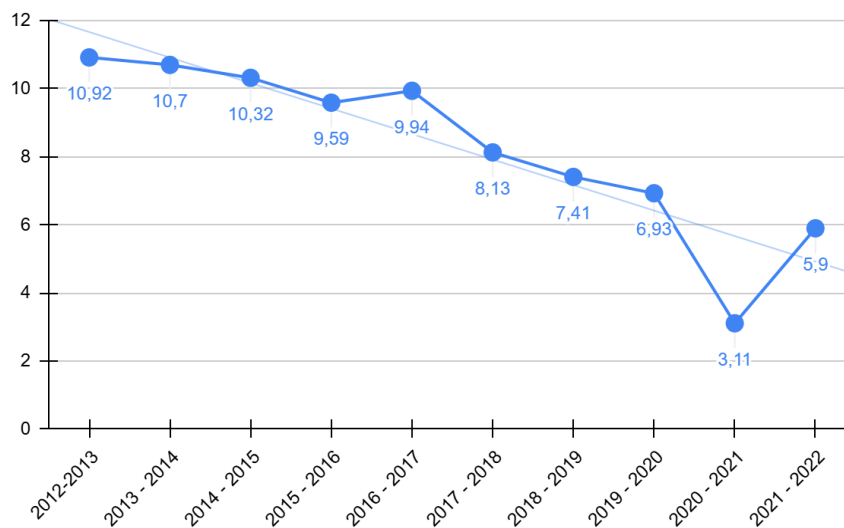
Foram utilizados, tanto para o percentual de taxa de evasão total quanto para o percentual por séries, os dados referentes às dependências públicas e privadas, pois o *Relevamiento anual* não realiza uma distinção pontual entre elas nos dados específicos. No gráfico 8, a partir da sinalização da linha de tendência evidencia-se um leve declínio nos índices de evasão no nível do ensino médio se levarmos em consideração uma década. Pontualmente, houve queda da evasão no período de 2020-2021, influenciado provável de ser pela implementação de políticas de emergência pela crise sanitária do COVID-19, mas no ano 2021-2022 aparentemente surgem as consequências do impacto da pandemia, com a volta gradual às aulas presenciais. Talvez a ASPO tenha influenciado negativamente no desempenho dos alunos nas aulas, já que muitos deles não contavam com dispositivos para acessar periodicamente às aulas, trazendo como consequência o não acompanhamento diário das aulas. Segundo diferentes relatórios publicados, muitos alunos não tiveram acesso às aulas remotas durante a pandemia, o que gerou dificuldades de aprendizagem na volta das aulas presenciais. Pode ser que tenha sido um dos motivos do aumento da evasão, dentre vários que compõem este fenômeno. Os alunos puderam apresentar diversas dificuldades no retorno à presencialidade, dificuldades econômicas, de adaptação ou emocionais. Assim como as instituições educativas tiveram que enfrentar grandes desafios (Benza e Kessler, 2021; CEPAL, 2022; Linne, 2022, Núñez, 2022).

A partir dos dados apresentados neste gráfico, a diminuição da evasão apresenta-se em leve e contínuo declínio, atingindo seu ponto mínimo em 2020-2021 com um aumento em 2021-2022. As informações presentes no gráfico não deixam de ser positivas, porque identifica-se uma tendência à redução da evasão escolar, entanto a problemática persista no sistema educativo.

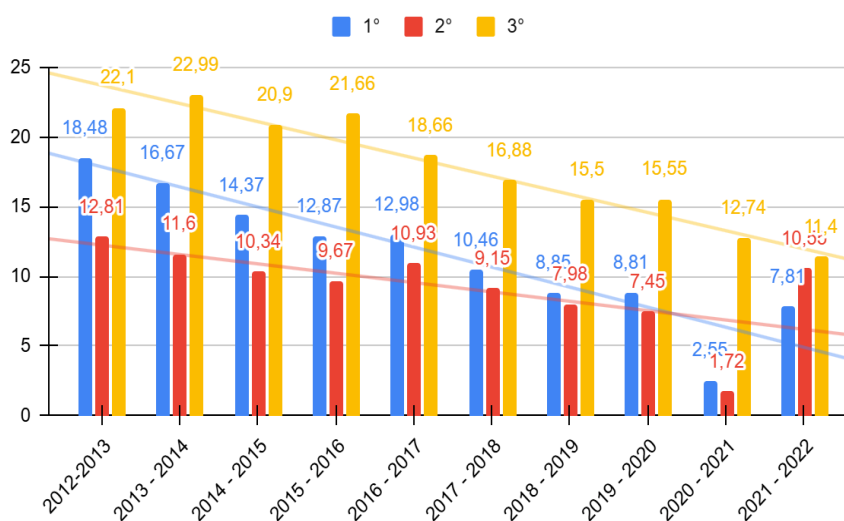
A partir da análise dos dados presentes no gráfico 9, podemos ver qual tem sido a taxa de evasão em três séries do ensino médio. Se analisado o período de 10 anos por séries, podemos ver um declínio da evasão no 1º ano e 3º ano, sendo a série que mais se manteve estável, a 2º. No 1º ano apresenta dados de evasão altas no período 2012-2013 com uma percentagem de 18,48%, e começa a reduzir significativamente as porcentagens nos anos 2016-2017 chegando ao seu nível mínimo de 2,55% nos anos 2020-2021, tendo um aumento

nos anos 2021-22 atingindo um 7,81% mas que ainda representa uma porcentagem baixa se comparada com anos anteriores ao 2020. O 2º ano também constituiu uma trajetória decrescente, aumentando no período 2021 - 2022 com uma porcentagem de 10,55%. No período 2020-2021 houve uma queda maior do que a apresentada no 1º ano no mesmo período, atingindo um valor de 1,72%. Finalmente, as informações relacionadas ao 3º ano evidenciam que nesse nível do ensino médio, embora estável, a evasão foi sempre maior do que nas séries anteriores. Inclusive nos períodos de 2020-2021 que teve uma queda importante na evasão do 1º e 2º ano, o 3º ano manteve uma alta porcentagem de evasão.

Pontualmente nos períodos 2018-2022, momento em que foi implementado o programa *Asistiré* podemos ver que no último ano do ensino médio, manteve um declínio na porcentagem de evasão, com uma diminuição contínua em um período de 10 anos. Embora continue sendo uma situação preocupante e mantendo valores altos, o declínio constante na porcentagem de evasão é evidente. O último ano do ensino médio representa um desafio para os alunos, pois, nessa etapa da educação básica, muitos optam por deixar de frequentar a escola para se inserir no mercado de trabalho, situação acentuada no período da pandemia (Unicef, 2019). O 2º ano teve uma grande queda no período de 2020-2021, e um aumento considerável em 2021-2022. Uma situação similar se apresenta nos dados de evasão do 1º ano, com uma diminuição e um aumento no mesmo período antes citado.

Gráfico 8 - Percentual de Taxa de Evasão⁵⁸ Interanual - PBA**Ensino Médio. Dependências públicas e privadas**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Relevamiento Anual* sobre a taxa de evasão interanual total no nível do Ensino Médio na PBA.

Gráfico 9 - Taxa de Evasão Interanual - PBA**Ensino Médio por séries. Dependências públicas e privadas**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Relevamiento Anual* sobre a taxa de evasão interanual por séries na PBA.

⁵⁸ O Ministério de Educação da Argentina utiliza nos seus relatórios do relevamiento anual o termo “abandono escolar”. Fenômeno que define da seguinte forma: “*Tasa de Abandono Interanual: Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.*”

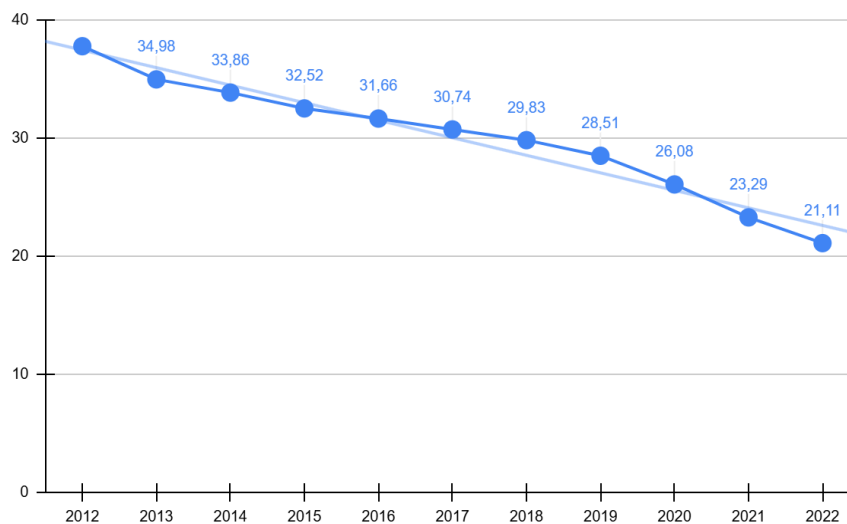
Indicadores de Distorção Idade-Série e repetência

Resulta interessante para o presente estudo relevar este tipo de indicadores, uma vez que, afirma-se em algumas pesquisas que abordam o assunto da evasão, que tanto a distorção idade-série, quanto a repetência exercem influência sobre esse fenômeno social. No gráfico 10 apresenta-se o percentual da distorção idade série, contabilizando as escolas particulares e privadas, já que as fontes oficiais não discriminam as dependências nos RA.

Nas informações coletadas do gráfico 10, observou-se que a distorção idade-série tem diminuído ao longo do período de dez anos. Embora tenha diminuído constantemente, este fenômeno continua representando um problema a resolver no sistema educativo da PBA, já que esses dados, alertam sobre a impossibilidade de alguns alunos de não poder cumprir com trajetórias escolares⁵⁹ contínuas.

Gráfico 10 - Percentual da Distorção idade- série PBA

Ensino Médio. Dependências públicas e privadas



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Relevamiento Anual* sobre percentual de distorção idade-série na PBA.

Nos dados presentes no gráfico 11, discrimina-se a taxa de distorção idade-série por

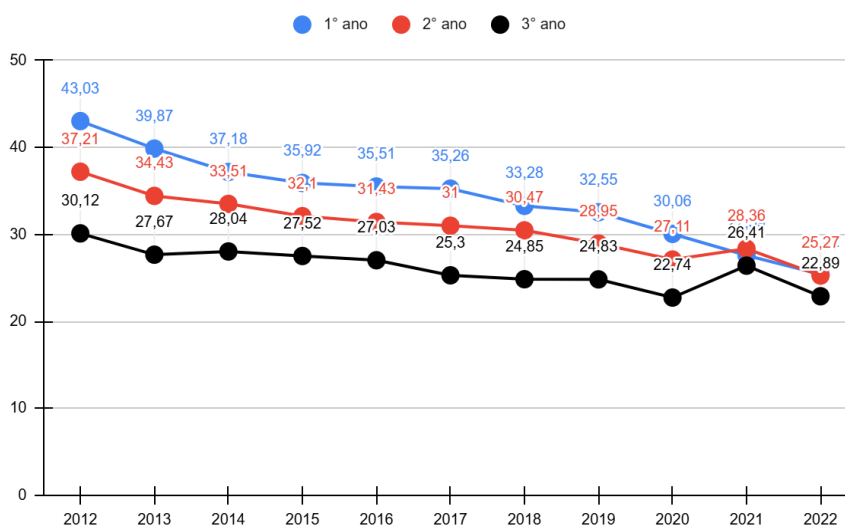
⁵⁹ Existe uma diferença entre as trajetórias escolares teóricas, aquelas que referem-se ao itinerário escolar esperado de acordo com a progressão prevista pelo sistema educativo; e uma trajetória escolar real, que se vivencia na escola a partir de situações como distorção idade-série, repetência, ingresso tardio ao sistema educativo e evasão escolar (Terigi *apud* D'alessandre, 2014)

série. Percebe-se que o 1º e 2º ano mantêm valores similares ao longo do período, enquanto o 3º ano apresenta uma queda mais acentuada, atingindo um 22,89%. Durante o período analisado observou-se uma redução contínua do fenômeno de distorção. Importante destacar aqui que a trajetória escolar descontínua do aluno pode, no futuro, resultar em evasão escolar. Alunos com distorção idade-série apresentam maiores possibilidades de não se matricularem no ciclo letivo do ano seguinte. Por se tratar de um fenômeno acumulativo, pode-se ver como ele persiste ao longo dos anos, mas diminui no último ano do ensino médio em cada ciclo letivo, tomando como exemplo o ano 2022: 1º ano 25,42%; 2º ano 25,27%; 3º ano, 22,89%.

No gráfico 12, que apresenta as taxas de repetência, observa-se uma continuidade dos valores, que diminuem notavelmente no 3º ano. Chama a atenção a queda no ano 2020 da repetência em todas as séries do ensino médio. Os dados do RA estão completos para todos os anos e etapas com essas baixas percentagens. Foi a partir da CFE 397/21, publicada pelo *Consejo Federal de Educación* que foi estabelecido que todos os alunos sejam promovidos de forma imediata, caso tenham cumprido com uma trajetória escolar sustentada/estável. Ter se apropriado dos conteúdos mínimos e ter participado do 70% por cento das aulas. Embora o decreto tenha sido assinado após a coleta desses dados, é provável que esse documento tenha sido uma formalização de uma decisão já adotada pelas instituições educativas diante da obrigatoriedade das aulas remotas pelo contexto de crise sanitária.

Gráfico 11 - Taxa de distorção idade-série - PBA

Ensino Médio por séries. Dependências públicas e privadas

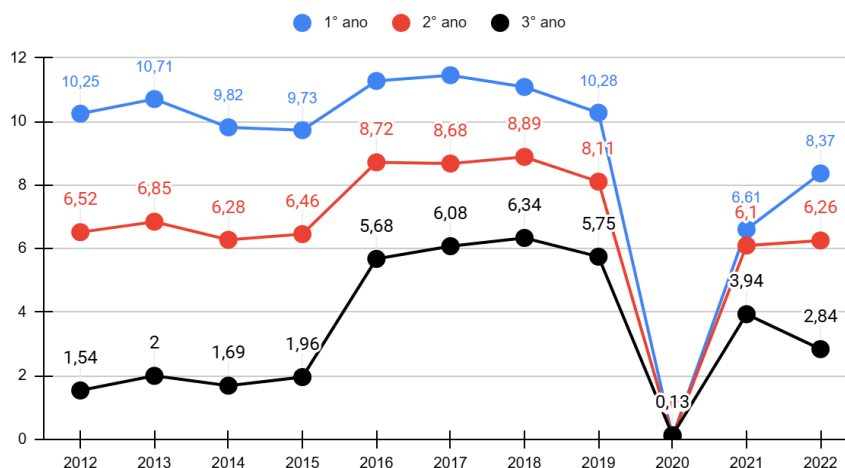


Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados dos *Indicadores Educativos* sobre a taxa de distorção

idade-série por séries na PBA.

Gráfico 12 - Taxa de repetência - PBA

Ensino Médio por séries. Dependências públicas e privadas



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados dos *Indicadores Educacionais* sobre a taxa de repetência por séries na PBA.

4. 2 BRASIL. Programa de Combate ao abandono escolar

4. 2. 1 Contexto do Programa Combate ao Abandono escolar

O Programa de Combate ao Abandono Escolar teve como precedente, um primeiro programa chamado “Programa de Mobilização para Inclusão Escolar e a Valorização da Vida: Fica comigo” (Paraná, 2005) que foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação junto com o Ministério Público. Em 2009, aquele programa foi reestruturado e ampliado, e passou a ser chamado *Fica Comigo* na segunda edição. Os programas tinham como foco de interesse o combate à evasão escolar, com a implementação dos programas pretende-se evitar o aumento de alunos, levando em consideração os diversos fatores que influenciam o fenômeno. Além disso, buscavam combater a exclusão dos alunos, alertando que deve se tornar um compromisso tanto do Estado como da sociedade toda. No documento do programa utilizam-se os termos “evasão” e “exclusão escolar” como interligados, pois explica que os alunos excluídos/evadidos são todas as crianças e adolescentes que encontram-se fora do sistema educativo. Também coloca-se a escola como a responsável em combater a evasão escolar, por manter e garantir a permanência dos estudantes na escola, pois existe um vínculo diário entre a instituição educativa e os estudantes. Ideia que se repete nas duas edições e

reestruturações dos programas (Paraná, 2005; 2009). Foi no ano de 2013 em que esses programas foram substituídos pelo PCAE. Programa que teve a sua primeira edição nesse mesmo ano, e onde citam-se estudos que afirmam que a infrequência escolar, pode estar motivada por diversos fatores como “ausência de materiais escolares/uniforme, transporte escolar, exploração do trabalho infanto-juvenil, exploração ou violência sexual, dificuldades pedagógicas, repetências, violência física e emocional, uso e tráfico de drogas” (Paraná, 2013). Explica-se no documento que todas as ações descritas têm como finalidade prevenir que o abandono escolar se configure como evasão escolar.

Em 2018 publicou-se o texto referente à segunda edição do Programa de Combate ao Abandono Escolar, versão que, além de continuar com o foco na prevenção e combate à evasão escolar, como nas edições anteriores do programa, passou a incluir também a prevenção e o combate ao abandono escolar, sendo este último termo, considerado nesta pesquisa como um estágio anterior à evasão escolar. O PCAE consolida-se como um programa estadual que visa executar ações permanentes para prevenir o abandono e a evasão escolar na Rede Estadual de ensino, e que também podem ser utilizadas na rede municipal.

O programa adota como parte do seu título o termo “abandono”, mas ao longo da sua argumentação esclarece que o seu objetivo principal é combater tanto o abandono quanto a evasão escolar. Na apresentação dos objetivos, reitera-se essa ideia, destacando que ambos fenômenos sociais representam os principais focos do programa. No documento publicado em 2018 pela Secretaria do Estado do Paraná, as ações detalhadas têm como objetivo principal combater o abandono escolar. No entanto, essas medidas também contribuem de forma significativa para prevenir e diminuir a evasão escolar, ao evitar que esse fenômeno venha a se realizar.

O documento que detalha as orientações da implementação do programa, assim como a normativa que o regulamenta, manifesta a preocupação pelo abandono e a evasão escolar no estado. E enfatiza a importância de estabelecer ações concretas para poder enfrentar esses problemas a partir da análise de cada uma das situações particulares. Destaca-se a importância de cumprir com a obrigatoriedade, dada pela legislação, de manter a permanência dos alunos na escola. Mas faltam comentários sobre os motivos que levam ao aluno abandonar para depois evadir a escola: não são apresentados dados nem informações que justifiquem os motivos da infrequência dos alunos nas instituições educativas. Afirma-se com ênfase a imperante necessidade de garantir aos alunos o acesso à educação e a permanência dentro das

instituições educativas, ideia que se sustenta com o enquadramento legal.

O PCAE é um programa que atravessou duas gestões de governo diferentes durante seus primeiros anos de implementação. A sua primeira edição foi em 2013, com o governo do Estado Paraná sob a gestão de Beto Richa (PSDB, 2011 - abril de 2018). Em sua segunda edição, o cargo de governador foi ocupado por Cida Borghetti (PP, abril, 2018 - janeiro, 2019) após a renúncia ao mandato de Beto Richa para ser candidato ao Senado. O PCAE atualmente continua vigente sob a atual gestão de governo do Ratinho Junior (PSD, 2019-cont.). Destacam-se essas mudanças de governos durante a implementação do programa, porque ele conseguiu se manter vigente embora tenha sido reestruturado em 2009 e 2018.

Na próxima subseção, serão apresentadas as categorias de análise. Chega-se a decisão de estabelecer como categorias de análise a normativa, os objetivos, os participantes, a presença do uso de tecnologia, o processo de implementação do programa a partir de ter realizado a etapa de justaposição do Método da Educação Comparada, delimitando e escolhendo as que foram as categorias presentes em ambos programas. Além disso, se identificaram outros indicadores que complementam a análise dos programas, incluindo os indicadores de matrícula, indicador de períodos anuais com índices de evasão no ensino médio, os indicadores da distorção idade-série, repetência e, por último, indicadores socioeconômicos que contribuem a uma visão mais ampla dos fenômenos.

4. 2. 2 Categorias de análise presentes no documento do programa

NORMATIVA

O programa *Combate ao Abandono Escolar* se enquadra na legislação vigente tendo como principal sustento a Constituição Federal de 1988, que no seu artigo nº 206, inciso I, estabelece a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes perante a lei. Além disso, assegura condições equitativas, permitindo que todos tenham a oportunidade efetiva de acessar e permanecer no sistema educativo, favorecendo, assim, a inclusão social. No artigo nº 227, a Carta Magna afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir às crianças e adolescentes o direito à educação. O citado artigo resultou na criação do ECA Lei 8.069/1990 que tem sido utilizado como fundamento para realizar ações judiciais voltadas

para garantir o direito à educação. Essa legislação substituiu o Código de Menores⁶⁰ de 1927, Lei nº 6. 697, que “excluía”, “retirava” aos menores não adaptados da sociedade ou em situação irregular, já o ECA apresenta um viés diferente, porque tem a função de incluí-los (Oliveira, 2002). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), consolida-se como outro dos documentos relevantes inscritos no programa. Dentre os temas abordados pela legislação, o direito à educação é um deles, cujo objetivo é garantir o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. O ECA no artigo 53º, que diz respeito ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Existem uma série de artigos que explicitam a responsabilidade tanto da família, como dos dirigentes da escola e do poder público em garantir e velar pelo acesso à educação das crianças e dos adolescentes. Conforme explicitado no artigo nº 129, que dispõe a responsabilidade da família, e agrega no inciso V a obrigação da família de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. No artigo nº 56 destaca a função dos dirigentes das escolas como responsáveis de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares. Já os artigos nº 54 e nº 98 estabelecem que ao poder público “incumbe de recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola”, bem como aplicar as medidas de proteção à criança e ao adolescente sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados”. Como o acesso à educação é considerado um direito público subjetivo, se os direitos das crianças e dos adolescentes não forem adequadamente respeitados, os responsáveis podem recorrer à justiça. Neste ponto, resulta interessante também destacar que a responsabilidade pela efetivação do direito à educação, garantido por essa legislação, não recai apenas sobre o Estado. Senão que essa responsabilidade é compartilhada entre os responsáveis dos menores, os dirigentes da escola e o poder público que devem assegurar e zelar pelo seu cumprimento. Oliveira (2002), afirma que o ECA tem contribuído para a ampliação e efetivação do direito à educação na sociedade brasileira. Assim também, destaca que este documento vem detalhar quais os direitos específicos das crianças e dos adolescentes Na legislação, se propõem diversos mecanismos para assegurar o

⁶⁰ Entre os anos 1927 a 1990, o Código de Menores esteve em vigor no Brasil. De acordo com a legislação, aqueles considerados em condições de vulnerabilidade ou “situação irregular”, como os abandonados, carentes, infratores, ociosos, em situação de rua, com condutas antissociais, doentes ou com deficiências. Diante desse ponto de vista, qualquer menor que se encaixasse em tais categorias era, em algum momento, encaminhado para instituições de acolhimento.

bem-estar de crianças e adolescentes em todo o território brasileiro.

Também se insere no âmbito legal do PCAE a máxima lei que versa sobre educação no Brasil, que define e regulariza o sistema educativo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Lei que no seu artigo 3.º, inciso I, que trata sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio que se alinha com o disposto no artigo nº 206, inciso I da CF/88 antes comentado. Também no seu o artigo 5º, inciso III, a LDB afirma que “o Poder Público, na esfera de sua competência federativa, deverá zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, assegurando em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório”. Além de declarar no mesmo artigo, que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo e que qualquer cidadão pode exigir vagas para um estudante na escola acionando o Poder Público.

Conforme destaca Oliveira (2002) a LDB traz vários aspectos relacionados ao direito à educação que já haviam sido mencionados na CF/88. No entanto, com a nova legislação, esses aspectos são aprofundados e esclarecidos de forma mais detalhada. De acordo com Saviani (2019) a LDB, ao se referir aos “Princípios e fins da educação” limita-se a repetir os artigos nº 205, nº 206 da CF/88 e apresenta algumas alterações na redação, além de acrescentar concepções que não estavam presentes na Constituição. De acordo com o exposto anteriormente sobre os princípios estabelecidos em relação à educação nas legislações citadas, entende-se que tanto o Estatuto das Crianças e os Adolescentes; que reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direito e dignos de proteção integral; quanto a Lei de Diretrizes e Bases, que define as diretrizes e bases da educação nacional, ambas legislações reafirmam os princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Além disso, elas ampliam e especificam direitos relacionados às crianças e adolescentes, fortalecendo a garantia de acesso e permanência no sistema educativo brasileiro.

OBJETIVOS

O programa de Combate ao Abandono Escolar, desde as primeiras páginas do texto, aborda a problemática do abandono e a evasão escolar, demonstrando grande preocupação com o aumento crescente desse problema social. Afirma-se que diante desse cenário, se fez necessário criar mecanismos para poder combater esses problemas do sistema educativo.

Explica-se também as mudanças do programa, suas reestruturações, e esclarece que ele forma parte da Rede de Proteção à criança e o adolescente; somente depois desta introdução são apresentados os objetivos, tanto geral como os específicos. O programa tem como objetivo geral “implementar mecanismos de prevenção e combate ao abandono e evasão escolar, para evitar a infrequência dos alunos e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso de todos estudantes da Rede Pública Estadual do Paraná”. Este objetivo está alinhado com o enquadramento legal do programa, pois faz referência à efetivação do direito ao acesso e permanência dos estudantes no sistema educativo, presente tanto da CF/88, como no ECA/1990 e na LDB/1996. Destaca-se pontualmente o interesse do programa nos alunos pertencentes à rede pública estadual do Paraná, uma vez que foi planejado para atender a essa população em particular. Encontra-se explícito também no objetivo poder prevenir, ou seja, se antecipar à situação de abandono para que não se efetive a evasão através da implementação de mecanismos descritos no programa.

Na edição atual do PCAE pertencente ao ano 2018, não aparecem informações específicas sobre quais são os índices e motivos de abandono e evasão escolar, mas nos documentos que precedem o PCAE essa informação constava nos documentos. Por exemplo, no texto da primeira edição de 2013, se afirma que muitos estudos demonstram que são vários os motivos que podem levar à infrequência escolar. Citam-se vários dos motivos expostos no capítulo 3 da presente pesquisa, tais como violência emocional, repetência e dificuldades pedagógicas. No primeiro programa denominado “Fica Comigo” (Paraná, 2005;2009), são apresentados ainda mais motivos que causam a infrequência na escola. Além disso, o programa inclusive traz um quadro detalhado, resultado da coleta de dados das fichas de ausência que os alunos que devem ser completadas. Entre esses vários motivos citam-se os relacionados com fatores exógenos e endógenos que contribuem para a infrequência escolar. Entre esses motivos são mencionados os seguintes: transferência de moradia, conflitos familiares, problemas de saúde de algum membro da família, consumo de álcool ou substâncias entorpecentes, doença crônica, situação de trabalho infantil, gravidez precoce, distorção idade-série, indisciplina e repetência. O abandono e evasão escolar apresentam-se na edição de 2018 com um grande problema a resolver para o sistema educativo. Mas os motivos que levam os alunos a abandonar ou evadir a escola, não estão detalhados no texto atualizado do programa. Chama nossa que não estão explicados, nem sequer mencionados nesta segunda edição do programa. Isso levanta algumas questões em relação à omissão dessas informações: Quais são os motivos de abandono e evasão escolar no estado de Paraná?

Essa omissão ocorre porque esses motivos continuam se repetindo? A ausência dessas informações inviabiliza a possibilidade de um aprofundamento mais preciso sobre os motivos de abandono ou evasão escolar especificamente no estado do Paraná, dificultando uma análise mais detalhada dessa situação. Existem fontes de informações sobre os motivos de evasão e abandono escolar, como o Censo Escolar. Nos microdados dos censos, é possível encontrar algumas informações referentes aos motivos de não frequentar a escola⁶¹, mas são dados referentes a todo o território nacional. A ausência dessas informações impede compreender melhor os processos e contextos que originam a infrequência escolar. Informações que não tinham sido omitidas nas edições anteriores do PCAE, informação coletada por meio de fichas de faltas injustificadas, nas quais eram registrados os motivos da infrequência escolar.

Entre os objetivos específicos, destaca-se “diminuir os índices de abandono e evasão escolar”; este aumento de casos resulta em uma situação preocupante para o estado, embora os dados exatos não estejam especificados. Contudo, afirma-se que existe um aumento crescente e configura-se em um problema a ser resolvido. “Promover o regresso dos alunos menores de 18 anos à escola, para que concluam a Educação Básica”; entende-se que existem alunos adolescentes que não concluíram a educação básica efetivando o abandono em evasão; ou pararam de frequentar a escola em algum momento do ciclo letivo (abandono). O programa não apresenta somente interesse em prevenir o abandono e a evasão escolar, como dito na sua introdução, senão também em trazer os alunos que já estão evadidos para concluir a EB. Vale destacar neste objetivo que ao longo do programa explicam-se os mecanismos para prevenir os fenômenos de abandono e evasão escolar, bem como as ações destinadas a receber alunos que abandonaram ou evadiram a escola. Para o abandono, explica-se em diferentes passos quais as ações que a instituição educativa deve realizar para acolher novamente esse aluno. Destaca-se a importância da participação de todos os segmentos da escola, para que o aluno realmente se sinta parte da instituição educativa. No caso da evasão, as ações serão realizadas anualmente após ter a confirmação de que o aluno não se matriculou no seguinte ciclo letivo.

“Promover ações permanentes de prevenção ao abandono e evasão escolar”;

⁶¹ Entre os motivos de não frequentar a escola ou não ter concluído o EM (jovens de 15 a 29 anos), são apresentados os seguintes: Trabalha ou está procurando trabalho; Não tem escola ou faculdade na localidade ou ficam distantes; Falta de vaga na escola ou no turno desejado; Não tem curso ou vaga nos cursos de interesse; Falta de dinheiro para pagar mensalidade, comprar material, pagar o transporte, etc; Por gravidez; Por ter que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescentes, idoso ou pessoa com deficiência; Estudando para curso por conta própria (ENEM ou Vestibular); Por já ter concluído o nível de estudo que desejava; Por ter problemas de saúde permanente; Não tem interesse em estudar; Outro motivo.

“reconhecer o abandono e a evasão com uma forma de violência”. Essas ações explicam-se no programa, e estão baseadas no controle de frequência dos alunos e no acompanhamento de cada caso que representa uma alerta no sistema. Alunos com cinco faltas consecutivas ou sete dias intercalados, sem nenhuma justificção, entram nesta categoria de alerta. Devem-se registrar além das faltas dos alunos, os motivos dessas faltas caso elas sejam justificadas. Ao acionar o Conselho Tutelar e a Rede de Proteção consideram-se o abandono e evasão escolar como formas de violência, uma vez que representam a negação do direito à educação dos estudantes, e impedem seu pleno desenvolvimento como cidadãos. Além disso, o responsável pelo menor não está zelando pela garantia dos direitos dele, o que configura uma violação do direito dele de permanecer dentro do sistema educativo. Essa forma de violência também pode trazer consequências para a sociedade toda, como exposto no capítulo 3, muitas vezes, quando o abandono se efetiva em evasão traz consequências não só para o aluno, senão para a sociedade onde ele se insere⁶². Nota-se que nas especificações dos objetivos, destaca-se novamente a importância de prevenir o abandono escolar e reconhecer ele como uma forma de violência.

“Orientar os profissionais da educação quanto à importância do acompanhamento da frequência escolar e aos procedimentos que deverão ser adotados no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP) e na Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, nos casos de abandono”. Destaca-se aqui a importância da utilização do SERP, sistema online de preenchimento do fluxo e acompanhamento dos alunos em situação irregular. Porque a partir desses registros, os estudantes que apresentam infrequência na escola acionam um encaminhamento para a rede de proteção. Importante destacar aqui que, não existindo como mínimo dois registros de busca ativa no SERP, o sistema não gera o encaminhamento do caso à rede de proteção. Deve-se obrigatoriamente registrar duas buscas ativas, sendo a primeira o contato com a família do aluno via telefone, email ou carta registrada; sendo o segundo uma reunião extraordinária e visita domiciliar. Os profissionais da educação pertencentes às instituições onde o programa se implementa, devem estar cientes sobre a importância destes passos a seguir e dessas informações.

“Acompanhar anualmente as situações de evasão via sistema SERE”. O Sistema Estadual de Registro Escolar é utilizado pelas escolas estaduais, tem como finalidade manter um registro de informações que provém das secretarias de cada escola. Está formado pelo

⁶² Entre algumas dessas consequências, podem se citar o aumento da criminalidade, redução de ascensão social entre gerações e aumento dos níveis de pobreza (Levin, 2007; Román, 2013; Rumberger 2011).

Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. Essas informações do sistema são utilizadas para o levantamento de dados do censo escolar. Manter um seguimento das situações de abandono e evasão dos alunos nas instituições educativas, pode alertar sobre possíveis dificuldades na implementação do PCAE nesse lugar.

“Possibilitar à Rede Pública Estadual de Ensino e demais integrantes da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente, por meio do Sistema Educacional da Rede de Proteção – SERP, o registro de informações de abandono escolar de maneira colaborativa; permitir, por meio do SERP, maior agilidade no atendimento às crianças e adolescentes que se encontram em situação de abandono, reduzindo os trâmites burocráticos que dificultam esse atendimento”. A partir desse objetivo, destaca-se a importância de incluir diariamente as informações nos sistemas, a fim de possibilitar a articulação de ações conjuntas. O que permitirá a implementação de estratégias eficazes para diminuir o abandono e evasão escolar, com base na análise das informações obtidas dos sistemas.

“Fomentar a participação e representatividade das instituições de ensino nas reuniões da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, entendendo a escola como um de seus integrantes”. A partir deste objetivo destaca-se a importância de que a escola participe de forma ativa dos debates e reuniões da rede de proteção. O trabalho deve ser articulado e realizado em conjunto. A escola tem a função de registrar de forma nominal as ausências dos alunos no sistema de frequências e justificá-las, quando necessário. Dessa forma, fornece não somente dados nominais, senão informações qualitativas que ajudam a analisar a situação de cada estudante. Além disso, a instituição educativa conhece cada um dos seus alunos, estando ciente das situações particulares que possam influenciar na infrequência. Isso permite que a escola possa fornecer informações adicionais à rede de proteção, além das descritas no sistema de faltas. Entende-se também a importância de um trabalho em conjunto e do envolvimento que a instituição educativa precisa ter diante situações de risco de abandono ou evasão escolar.

“Viabilizar o retorno do estudante à escola, em tempo hábil, possibilitando-lhe o aproveitamento do ano letivo; definir estratégias de ação conjunta (instâncias colegiadas, comunidade escolar, Núcleo Regional de Educação, etc.) na prevenção à baixa frequência, ao abandono e evasão escolar”. Radica aqui a importância da detecção temprana do problema e poder prever situações de abandono e evasão escolar. O estudante deve retornar a escola

durante o ano letivo para poder aproveitar do ano e poder continuar os seus estudos sem ser prejudicado. Resulta evidente que um aluno que registre porcentagens altas de faltas, poderia-se encontrar em uma posição diferente dos outros alunos em relação ao aprendizado, o que pode impactar no seu desempenho escolar. Por este motivo, a escola deve pensar e planejar estratégias para garantir que esse aluno não seja prejudicado. O PCAE apresenta ações que devem ser realizadas com os alunos que voltam às aulas, tais como o Plano de Trabalho Docente que visa realizar um diagnóstico do aluno quando ele retorna à escola. E também o Plano de Estudos Especiais que visa a recuperação de conteúdos, e a recomposição de aprendizagem.

PARTICIPANTES

No programa de Combate ao Abandono Escolar os participantes encontram-se divididos em dois grupos: os pertencentes à instituição escolar, e aqueles que pertencem às instâncias legais que participam ativamente caso exista abandono escolar. O primeiro grupo está formado pelos professores, a Direção, a equipe pedagógica e as instâncias colegiadas; lhes compete o monitoramento do cumprimento da legislação que garante o acesso à educação como um direito, o acompanhamento das faltas dos alunos, e o vínculo com a família do estudante, procura de respostas quando as faltas são contínuas, alertando-os sobre a situação. O segundo grupo, está formado pela Rede de Proteção, o Conselho Tutelar, o Ministério Público e o Poder Judiciário, com competência para garantir a proteção legal dos estudantes. Cada um dos participantes, assim como as suas funções, serão descritos a seguir.

No primeiro grupo, os ***Professores*** cumprem a função de constatar a ausência não justificada nos casos previstos em lei. Caso o aluno tenha cinco faltas consecutivas ou sete faltas alternadas, em um período de até 60 dias, os professores devem comunicar à equipe pedagógica sobre estas ausências injustificadas. Cabe destacar aqui uma observação sobre os professores especialistas que não acompanham os alunos diariamente ou têm uma carga horária menor. Levando em consideração a existência desses casos particulares, será a equipe pedagógica quem deverá criar estratégias para acompanhar as faltas registradas pelos professores. A ***Equipe Pedagógica***, caso receba a comunicação do professor sobre faltas recorrentes de alunos, realiza os registros pertinentes no SERP e começa os primeiros

encaminhamentos de busca ativa⁶³, para contatar os tutores do aluno e agendar uma reunião. Caberá à equipe pedagógica, caso o aluno não retorne, registrar o caso de abandono escolar acionando a Rede de Proteção e o Conselho Tutelar, caso não tenha conseguido o contato com os tutores do aluno, e investigar as causas que levaram o estudante ao abandono escolar. A **Direção** recebe a comunicação da Equipe Pedagógica de que há estudantes infrequentes, e deve contatar a família para a localização do estudante via busca ativa. Em caso de que o aluno finalmente retorne à escola, o caso deverá ser arquivado no sistema SERP. No caso contrário, em que as faltas continuem sendo persistentes, o diretor deverá acionar as Instâncias colegiadas para articular novas ações. Em caso de que ele não efetue nenhuma das ações antes descritas, pode ser responsabilizado na esfera civil e administrativa. As **Instâncias Colegiadas**, também participam do programa, e estão articuladas pela Equipe Gestora, elas devem desenvolver estratégias e mecanismos para o retorno e a permanência do aluno na instituição de ensino. O Conselho Escolar, representa órgão colegiado máximo de gestão para a tomada de decisões no âmbito escolar e tem funções: deliberativa, fiscal, mobilizadora, consultiva e avaliativa. Este órgão possui representantes de todas as instâncias colegiadas: APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) ou similares que representam os interesses coletivos buscando a promoção de um ambiente escolar mais integrado e colaborativo; o Grêmio Estudantil e/ou representantes de turma e comunidade local atuam como um canal de comunicação entre estudantes e educadores. Desta forma está garantida a participação de todos, funcionando como gestão democrática das ações pedagógicas, administrativas, financeiras e disciplinares da escola.

O segundo grupo está formado pela **Rede de Proteção**, órgão que oferece serviços para garantir os direitos das crianças e adolescentes e que visa atuar em questões sociais complexas, é acionado quando às instituições de ensino não conseguem ter sucesso no retorno do estudante, e quando já foram esgotadas todas as suas possibilidades de busca ativa. Uma característica importante da rede de proteção é a sua organização não hierárquica, senão horizontalizada, o que privilegia a cooperação mútua entre todos os envolvidos. O **Conselho Tutelar**⁶⁴ é acionado pela Direção da escola que deve encaminhar todos os casos de abandono. Isto acontece somente quando esgotados todos os recursos junto às Instâncias Colegiadas e à Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, e não obtendo sucesso no retorno do estudante

⁶³ “Entende-se por “busca ativa” todas as ações realizadas pela escola para promover o retorno do estudante em situação de abandono escolar: telefonema, mensagem de texto, e-mail, carta registrada, bilhete via comunidade, reunião extraordinária e visita domiciliar.” (BRASIL, 2018:24)

⁶⁴ “Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.” (BRASIL, 2017)

à instituição de ensino. O **Ministério Público** é acionado quando as medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar não produzem os resultados esperados. Ele pode ser acionado por meio das Promotorias de Justiça, da respectiva Comarca de domicílio do aluno - que tomará as devidas providências legais para o combate ao abandono escolar, visando regulamentar esta situação. O **Poder Judiciário** através dos Juízes da Infância e Juventude de cada Comarca, poderá atuar em colaboração e firmar parcerias com o Ministério Público, em especial conferindo agilidade à tramitação de procedimentos eventualmente instaurados em decorrência das ações ou omissões dos responsáveis legais da criança ou adolescente, da Instituição de ensino, do Conselho Tutelar, e da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente.

PRESENÇA DO USO DA TECNOLOGIA

No programa de *Combate ao Abandono Escolar* se utiliza um Formulário⁶⁵ de Acompanhamento de Faltas Injustificadas, que permite o registro das faltas dos alunos que se enquadram dentro do abandono escolar. As faltas devem ser alimentadas no sistema de forma periódica. Quando constatados os cinco dias consecutivos de faltas injustificadas pelo estudante, ou sete dias alternados, em até 60 dias, deve se realizar o registro digital dessas faltas. Existe para tal fim, um programa de informática que facilita o atendimento aos casos de risco de abandono escolar através de um sistema eletrônico web. Cabe à Secretaria de Educação do Paraná a responsabilidade do funcionamento desta ferramenta tecnológica, assim como o envio dos casos não solucionados no âmbito escolar aos diferentes segmentos da Rede de Proteção, Conselho Tutelar e Ministério Público; o registro dos encaminhamentos realizados pelos diferentes programas e serviços que compõem a Rede de Proteção e das medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar.

Em relação ao enquadre legal do uso da tecnologia como ferramenta que auxilia no acompanhamento das faltas dos alunos, cita-se o programa o Termo de Convênio de Cooperação Técnica que foi assinado em 2012, junto com o Ministério Público, a Associação dos Conselhos Tutelares e o Tribunal de Justiça do Paraná, que na sua cláusula terceira estabelece a “implantação de um programa de informática para que o fluxo de atendimento seja feito em sistema eletrônico - web”, tarefa que compete a Secretária de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR. Inclusive na edição anterior do programa, em 2013, o

⁶⁵ Esse formulário já tinha sido utilizado nas edições anteriores do programa, inclusive a edição que ainda mantinha o nome de Fica comigo, o nome do programa tinha origem no nome da ficha utilizada para registrar as faltas: FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente).

acompanhamento de faltas era ainda em uma ficha e impresso, e era obrigação da Secretaria de Educação imprimir e entregar esses formulários na escola. Proporciona uma ferramenta fundamental para o acompanhamento de faltas de forma periódica e agilizar as ações a seguir, caso sejam detectadas situações de abandono ou evasão escolar. A existência desse sistema possibilita poder iniciar as buscas ativas do aluno ausente de forma imediata e otimiza o processo de monitoramento das faltas. Com a utilização do SERP, sistema desenvolvido para registrar e gerenciar os encaminhamentos descritos no Caderno do PCAE (Brasil, 2013); a escola substitui as fichas físicas, facilitando o acompanhamento e a tramitação dos casos de infrequência escolar na Rede de Proteção. Este sistema permite que todo o processo seja realizado de forma totalmente digital e on-line.

PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

No programa de *Combate ao Abandono Escolar* as orientações são explicadas em oito passos descritos detalhadamente no documento oficial. Essas etapas estão apresentadas no manual de três maneiras diferentes: primeiro, com a utilização de uma tabela que sintetiza os oito passos, segundo, com as explicações detalhadas de cada um deles, e terceiro, através do uso de um fluxograma. Nos interessa aqui destacar as ações realizadas pela escola no retorno do estudante, e principalmente a função do professor. Dentro das fases de implementação do programa atuam diferentes participantes que tem uma função para o funcionamento do PCAE, e também tem funções quando o aluno retorna ao colégio. O papel do professor será, no início, a retomada do processo ensino-aprendizagem possibilitando aos estudantes recuperar/apropriar-se de conhecimentos aos que têm direito independente dos motivos que resultaram no abandono, caberá a ela também adaptar um plano de estudos para o estudante.

Durante o processo da implementação deste programa surgiu a crise sanitária do Covid-19 e algumas adaptações na área da Educação tiveram que ser feitas. Embora careçamos de informações específicas das mudanças do PCAE durante a pandemia, informações indisponíveis nos canais oficiais (página oficial da SEED/PR; e o Boletim Oficial), há informações relevantes sobre as adaptações que foram realizadas no sistema educativo no Estado do Paraná. O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), em decorrência da suspensão das aulas presenciais, conforme estabelecido pelo Decreto Estadual nº 4.230/2020, que no seu artigo nº 8 decreta que “As aulas em escolas e universidades

públicas estaduais ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020”; publicou a Deliberação nº 01/2020. Nesse texto, estabelece um regime especial para a continuidade das atividades escolares no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em conformidade com a legislação específica relacionada à pandemia. Regime que baseia-se em realizar atividades não presenciais que incluem estudos dirigidos, orientações, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, videochamadas e outras assemelhadas. Estabelece também que a instituição escolar deverá fornecer os recursos pedagógicos e tecnológicos para oportunizar a formação do docente, quando necessário, buscar ajuda na experiência de professores que tenham experiência e qualificação em ensino a distância.

Em relação às mudanças e modificações que podem existir no processo de implementação de programas, os próprios programas precedentes ao PCAE representam um exemplo de adaptação ao contexto. Programas que foram se reestruturando e adaptando às exigências da sociedade atual. Embora os objetivos se mantiveram, uma grande mudança em relação à eficiência do programa foi a implementação do sistema de faltas de forma digital e on-line.

4. 2. 3 INDICADORES EDUCATIVOS PARA ANÁLISE DO PCAE

Indicador de matrícula no período de 2012-2022

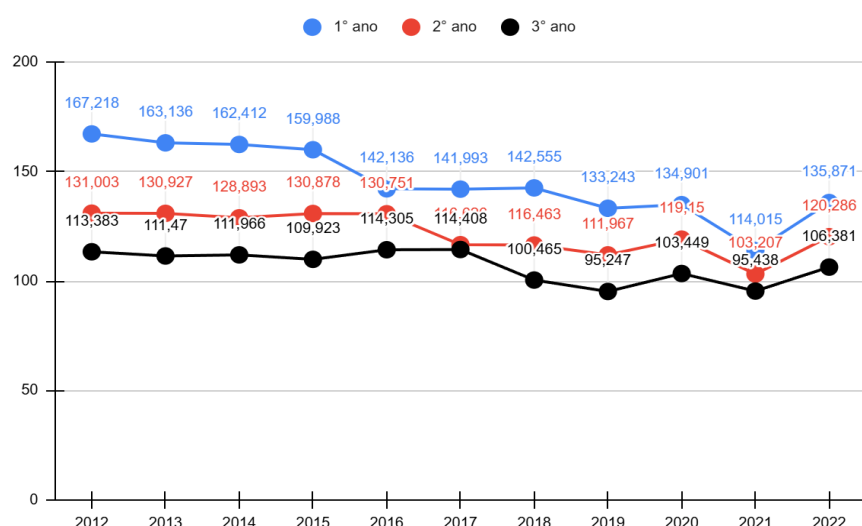
Os dados a seguir correspondem ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio no Estado do Paraná, e possibilitam o conhecimento das cifras totais da matrícula dos alunos inscritos na rede pública. Trata-se de informações consolidadas pelo IBGE referente às matrículas totais do Estado do Paraná.

No gráfico 13, são apresentadas as matrículas do ensino médio ao longo de um período de dez anos. As matrículas referentes ao 1º ano mostram um declínio leve constante, atingindo o ponto mais baixo em 2021. No 2º ano, identifica-se também uma diminuição no número de matrículas, com um valor mínimo registrado em 2021, totalizando 103.207 alunos matriculados. Nota-se a mesma tendência com o 3º ano, que possui uma oscilação de aumento e estabilização das matrículas entre 2016-2017, mas também registra uma queda em 2021.

Essa diminuição geral, leve e constante das matrículas pode estar relacionada a diversos fatores como ao aumento das matrículas no ensino particular, à evasão escolar ou à migração para EJA. Acreditamos que seja possível descartar a última hipótese, pelo menos após o 2019, momento em que durante a gestão do governador Ratinho Jr. houve um desmonte das EJAS e foram fechadas umas 39 escolas que ofereciam o ensino médio nessa modalidade. Em relação ao aumento de matrículas no ensino privado, elas se mantêm estáveis no período de 2012-2022, segundo dados do Censo Escolar.

Gráfico 13 - Matrículas de Ensino Médio - Estado de Paraná

Ensino Médio por séries Dependências Públicas



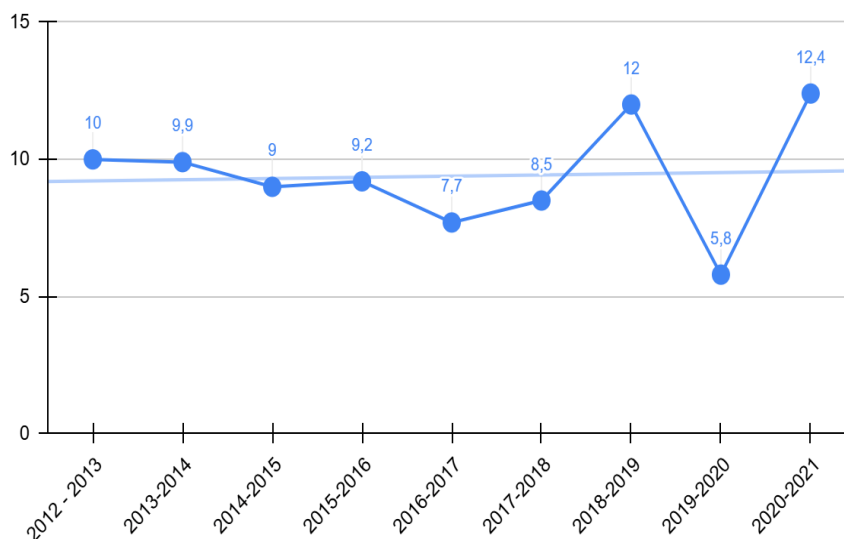
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do Censo Escolar sobre os dados referentes às matrículas por séries no Estado do Paraná.

Indicador de períodos anuais com índices de evasão no período de 2012-2022

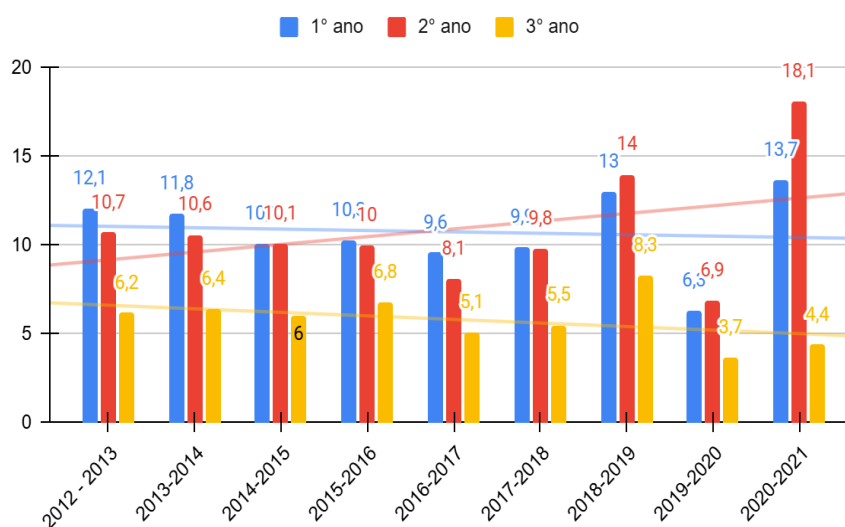
Para a análise deste indicador educacional, pretendemos incluir e destacar, para sua descrição, o comportamento dos índices de evasão escolar. Foram coletados os dados do censo escolar, entre os períodos 2012-2022, e baseados nessa informação, pretendemos analisar se evidencia uma diminuição da evasão durante e após o PCAE e qual foi o comportamento do fenômeno da evasão durante a pandemia. Utilizamos para a análise tanto o percentual de taxa de evasão total, incluindo dependências públicas e privadas; quanto o percentual discriminado por séries do ensino médio.

No período de análise de uma década, evidencia-se um contínuo e leve declínio, com dois picos de 12% nos períodos de 2018-2019 e 2020-2021 e uma queda de 5,8% em 2019-2020. No período de 2018 quando a segunda edição do PCAE foi implementada no Estado de Paraná, nota-se um aumento na porcentagem de evasão e uma diminuição importante nos dois anos seguintes. É possível supor que a implementação desse programa tenha contribuído para esse declínio, uma vez que o PCAE configurou-se como uma iniciativa estadual. No entanto, o aumento progressivo da taxa de evasão nos anos seguintes à implementação do programa, provavelmente estiveram influenciados pela crise sanitária. Note-se que desde 2012 não se registrou um pico tão alto do fenômeno de evasão atingindo o valor de 12,4%.

A partir do gráfico 15, podemos ver como, de forma geral, a matrícula do 1º ano e o 3º ano se mantiveram relativamente estável, apresentando apenas algumas oscilações. Já o 2º ano foi a série que apresentou maior variação nos diferentes anos letivos. Nos períodos 2018-2019 as três séries do ensino médio aumentam de forma significativa, se comparado com os anos anteriores. Note-se que no período 2019-2020 as matrículas das três séries diminuíram consideravelmente, e aumentaram consideravelmente no período subsequente. Apresenta-se um cenário complexo de análise, pois o fenômeno de evasão se mantém de forma evidente em todas as séries do ensino médio, com oscilações em alguns períodos, quedas em outros, e um aumento considerável durante a pandemia dos anos 2020-2021.

Gráfico 14 - Percentual de Taxa de Evasão - Estado de Paraná**Ensino Médio - Dependências públicas e privadas**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Censo Escolar* sobre os dados referentes às taxas de transição de evasão total no Estado do Paraná.

Gráfico 15 - Percentual de Taxa de Evasão - Estado de Paraná**Ensino Médio por séries - Dependências públicas e privadas**

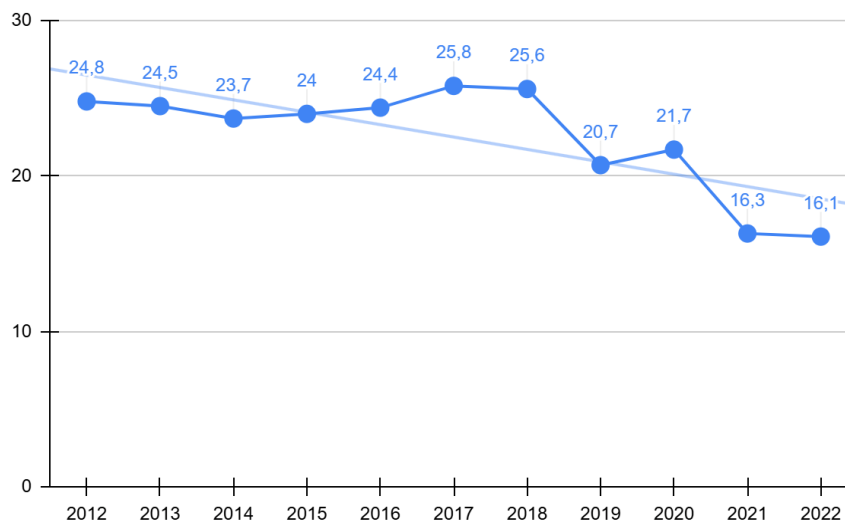
Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Censo Escolar* sobre os dados referentes às taxas de transição de evasão por séries no Estado do Paraná.

Indicadores de distorção Idade – Série e Repetência

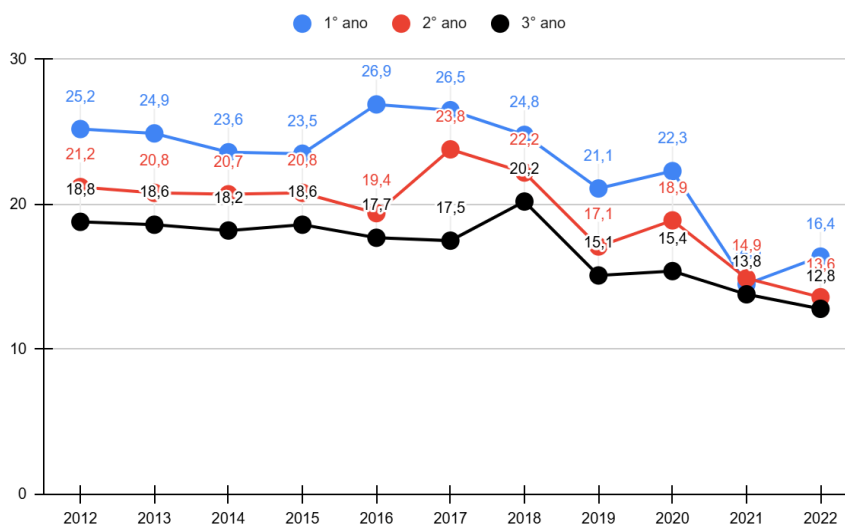
O indicador de distorção idade-série possibilita a análise do percentual de estudantes em cada série que apresentam idade superior à recomendada para aquela etapa do ensino (Inep, 2004). No Brasil, a idade para ingressar ao ensino fundamental – anos iniciais, são os 7 anos de idade, etapa da educação que compreende do 1º ao 5º ano. Começa com 10 anos o ingresso ao ensino fundamental – anos finais, período formado pelo 6º ao 9º ano. Segundo a Lei nº 11.274/2006 o ensino fundamental tem uma duração de nove anos. Finalmente, a partir dos 15 anos, o estudante ingressa na etapa final da educação básica, o ensino médio com três anos de duração.

No gráfico 16, observa-se uma diminuição contínua da distorção idade série, que atingiu seu valor mais baixo em 2022. Esse indicador é influenciado por vários fatores, não se limitando apenas à repetência, já que muitos alunos também ingressam de forma tardia ao sistema educativo, ou deixam de frequentar a escola por alguns períodos. Em 2018, Unicef lançou um programa denominado “Trajetórias de Sucesso Escolar” com o intuito de diminuir a distorção idade-série, contribuindo com o planejamento de estratégias, tanto na rede estadual como na rede municipal de ensino. Segundo o informe apresentado pela Unicef é no ensino médio que se observa o maior percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar no Brasil. Se observamos o gráfico 17, verificamos como a distorção idade-série se mantém contínua em todos os anos mas apresenta os valores mais altos no 1º ano do ensino médio, provavelmente porque acumula as trajetórias escolares descontínuas de anos anteriores.

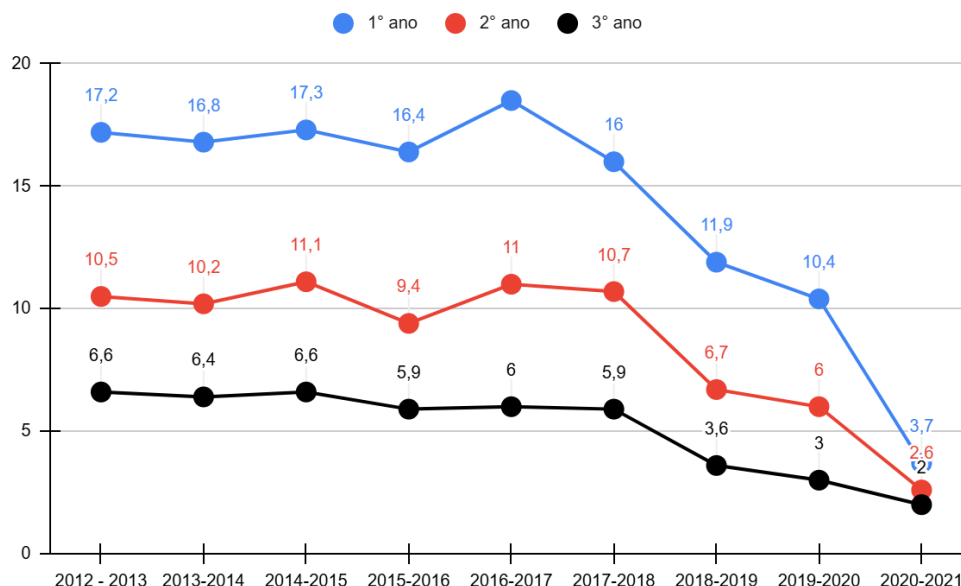
No gráfico 18 observa-se o percentual da taxa de repetência do ensino médio que se manteve com valores relativamente estáveis até o período 2017-2018. Nos anos subsequentes evidencia-se uma diminuição considerável em todas as séries. A queda mais acentuada ocorreu no último período 2021-2022, provavelmente seja o reflexo das adaptações, como a progressão automática, no sistema educativo diante do contexto da crise sanitária.

Gráfico 16 - Percentual de distorção idade- série - Estado de Paraná**Ensino Médio - Dependências públicas e privadas**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Censo Escolar* sobre os dados referentes ao percentual de distorção idade - série no Estado do Paraná.

Gráfico 17 - Percentual de distorção idade- série - Estado de Paraná**Ensino Médio por séries - Dependências públicas e privadas**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Censo Escolar* sobre os dados referentes à distorção idade-série por séries no Estado do Paraná.

Gráfico 18 - Taxa de repetência - Estado de Paraná**Ensino Médio por séries - Dependências públicas e privadas**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Dados do *Censo Escolar* sobre os dados referentes à taxa de repetência por série no Estado do Paraná.

4.3 Conclusões comparativas

O período do tempo em que ambos programas foram implementados foram próximos (2019-2022), mas os governos responsáveis pela implementação desses programas tiveram características disímiles. Na República Argentina governava um presidente e um governador na Província de Buenos Aires pertencentes ao mesmo partido político, cuja plataforma de governo pregava por uma igualdade de oportunidades para todos, que se caracteriza por procurar implementar programas que visem melhorar a educação pública correlacionado com a qualidade de vida das classes sociais mais vulneráveis. Em contraposição, o Brasil estava liderado por um presidente e um prefeito pertencentes a partidos políticos que se caracterizavam pela defesa de iniciativas privatistas relacionadas à educação pública.

O programa *Asistiré* da Argentina, representa um programa piloto, com inovações como a implementação de controle de infrequência através de um sistema online que complementou-se com a aprovação da CEN (Cédula Educativa Nacional), aprovada e sancionada como a Lei nº 27.489 em dezembro de 2018. O Programa de Combate ao

Abandono Escolar teve como precedente primeiro o nomeado Programa de Mobilização para Inclusão Escolar e a Valorização da Vida (Paraná, 2005) com o nome *Fica Comigo* que foi ampliado no ano 2009. Esses programas tinham como foco de interesse o combate à evasão escolar e exclusão dos alunos. Mas foi no ano de 2018 em que foram substituídos pelo PCAE, que não tem somente como foco a prevenção e combate à evasão escolar como seus antecessores, senão também a prevenção e o combate ao abandono escolar, sendo este um estágio anterior à evasão escolar. Interessa destacar aqui, que do programa da Argentina foi realizada uma primeira edição que deverá ser avaliada no futuro e provavelmente reestruturada; e o programa do Paraná está implementando já uma segunda edição com algumas adaptações, principalmente em termos de assistência digital on-line.

Observou-se algumas semelhanças entre os objetivos presentes nos programas, como implementar um sistema de alerta preventiva, registrar a quantidade de faltas dentro de um sistema digital e on-line, realizar comentários, principalmente, no campo das faltas, e realizar um acompanhamento contínuo dos alunos em risco de evasão. Destaca-se também nos programas a importância do trabalho coletivo dentro da instituição educativa, que tem a função de planejar estratégias de prevenção à evasão escolar; assim como de articular as funções de todos os que são parte da rede interna da instituição. No momento que as estratégias executadas nas escolas não têm os resultados esperados, ativam-se canais externos à instituição (Conselho Tutelar, Rede de Proteção, Ministério Público, *Mesas de Inclusión Distrital*) para dar início a uma nova etapa dos processos de combate e diminuição da evasão escolar. Em relação à normativa, ambos programas se sustentam a partir de leis nacionais e estaduais/provinciais que garantem o direito à educação assim como a permanência dos estudantes no sistema educativo.

Acreditamos que é possível realizar também uma leitura dos silêncios presentes nos textos dos programas. Ambos manuais apresentam de forma organizada e clara o marco legal vigente, as características de cada programa e como deve ser realizado o processo de implementação. Embora exista uma evidente falta de dados em relação aos resultados dos programas e das instituições onde eles foram implementados. Omite-se nos documentos quais foram os motivos específicos que levaram à criação dos programas, apresenta-se a evasão escolar como um fenômeno central que acontece nas instituições educativas, produto de diversas causas influenciadas por fatores exógenos e endógenos, e como uma problemática

que persiste nestas sociedades. Destaca-se que deve se garantir o direito à educação e a permanência dos estudantes no sistema educativo garantido pela legislação de cada país. Observou-se uma escassa informação nos canais oficiais relacionados aos programas. No caso do Programa *Asistire* o site oficial - atualmente desativado - apresentava informações gerais já presentes no manual; e no caso do PCAE o site da Seed/PR providência a normativa relacionada ao programa, tem uma seção de perguntas gerais, e outorga o acesso restrito de áreas pertencentes ao SERP e a Rede de Proteção. De forma geral, as páginas oficiais dos programas e das secretarias da educação, oferecem informações acerca da distribuição de material, capacitações, datas de treinamento dos participantes e vídeos ou tutoriais dos programas.

Da forma em que os programas são apresentados, parece ser que as causas teriam somente correlação com a qualidade das instituições educativas, seria somente um problema influenciado por fatores intra-institucionais, e caberia a elas a responsabilidade de diminuí-lo. No processo de implementação dos programas, a ênfase está no esforço do trabalho coletivo constante para garantir que o aluno permaneça na escola. Quando um aluno retorna à instituição, destaca-se a necessidade de aplicar estratégias para a recomposição de aprendizagem e as adaptações de conteúdos. Ainda existe em ambos países a evasão escolar como uma problemática difícil para atribuir uma resolução responsável. Há ainda alguns questionamentos válidos para este estudo. Como reestruturar estes programas no período pós-pandemia? Resultaria pertinente a articulação destes programas com outros, sejam eles educacionais ou sociais? Merece atenção projetar políticas que visem garantir a conclusão do ensino médio para o posterior ingresso ao ensino superior?

A partir da análise dos indicadores relacionados com o sistema educativo, observou-se uma diferença no número de matrículas do ensino médio entre ambos países. O Estado do Paraná apresenta uma diminuição contínua nesse nível de estudo, chegando a atingir o ponto mais baixo em 2021; enquanto a Província de Buenos Aires mantém um crescimento constante de matrículas na educação pública. Em relação aos índices de evasão escolar no Estado do Paraná evidencia-se um leve declínio na porcentagem de evasão em um período de dez anos, e uma queda na porcentagem durante o período 2020-2021. A Província de Buenos Aires apresenta uma situação semelhante, com um leve declínio no índice de evasão durante a mesma década, com um aumento no período 2021-22. No Estado do Paraná, especificamente, o 2º ano apresenta um aumento maior da evasão se comparado com as

demais séries do ensino médio. Identificou-se um maior pico de avanço no ensino médio no ano que o PCAE foi implementado e com uma diminuição nos anos posteriores ao PCAE. Na Província de Buenos Aires, 2º ano manteve os valores de evasão, quando observados no período de uma década, com um leve declínio no 1º e 3º ano. Especificamente, no período em que foi implementado o programa *Asistiré* observou-se no último ano do ensino médio um declínio na porcentagem de evasão. A evasão escolar é uma problemática que persiste ao longo do período de 10 anos (2012-2022) mas existe o declínio dos fenômenos.

No Estado do Paraná a porcentagem de distorção idade série se manteve contínua no 1º ano se comparado com as demais séries. A repetência também se mantém estável em todas as séries dentro de um período de dez anos. Na Província de Buenos Aires, o indicador de distorção idade-série teve um leve declínio no período de dez anos, quando observadas por separado em cada uma das séries, o 3º ano apresenta uma queda mais acentuada no ano de 2022. De forma geral, se analisados os indicadores educativos relacionados à evasão escolar, a distorção idade-série e a repetência, o cenário parece ser positivo. Como as informações provêm de dados agregados, resulta difícil afirmar se realmente esse cenário acontece em todos os distritos e regiões da PBA e do Estado do Paraná.

Em termos de modificações e avanços dos programas relacionados à problemática social do abandono e evasão, evidencia-se em Paraná uma preparação diferente e mais experiente; provavelmente pelo fato de ter implementado a segunda edição do PCAE em 2018, e a partir da experiência da edição anterior teve possibilidade de melhorá-lo e adaptá-lo às futuras necessidades dos estudantes. Na Província de Buenos Aires, o programa *Asistiré* se apresenta como uma inovação dentro do país pelo uso do sistema de controle digital e on-line de faltas, e por fazer partícipes da implementação do programa aos promotores, que são profissionais da educação externos à instituição educativa. Mas evidencia-se menos experiência na implementação deste tipo de políticas, já que o programa *Asistiré* foi um programa piloto implementado na PBA, que depois de ter obtido resultados positivos, expandiu-se a outras províncias. Como exposto no capítulo 2 desta pesquisa, durante os governos anteriores o abandono e a evasão não se apresentavam de forma explícita como um problema a resolver, senão que as políticas públicas que se implementaram nas instituições educativas estavam focadas na melhora e aumento de recursos tecnológicos que eram providenciados tanto para as escolas quanto para os alunos.

Os programas educacionais necessitam em algumas situações de reestruturações e/ou readaptações ao contexto da sociedade (Aguilar Villanueva, 1992; Yang, 2015; Secchi, 2013). No caso do PCAE, na sua segunda edição implementou um sistema de faltas digital, on-line que veio a substituir as fichas físicas, agilizando assim os processos legais diante uma situação de risco de abandono ou evasão escolar. O programa *Asistiré*, embora não teve uma nova edição, reestruturou-se a forma de implementá-lo diante o contexto da pandemia. Os promotores do programa foram incluídos na *Mesa de Inclusión* para acompanhar as decisões, e não apenas realizar o planejamento de estratégias diante as situações de risco de evasão.

O fenômeno de evasão escolar em vigência representa uma preocupação para o sistema educativo, tanto na Argentina como no Brasil. Como exposto neste estudo, as políticas de transferência de renda (PBF; AUH) têm se tornado um grande aliado para que jovens de classes sociais desfavorecidas possam continuar seus estudos. Torna-se necessário a implementação de programas como o *Asistiré* e o PCAE cujo objetivo específico é diminuir a evasão escolar, e são orientados aos estudantes com maior risco de evasão, que realizam um acompanhamento diário. A evasão escolar, como fenômeno social, está presente em todos os níveis da educação, afetando de forma sistemática estudantes dos setores mencionados. Conclui-se que há realmente necessidade de um modelo de intervenção através de políticas públicas educativas específicas para poder prevenir este fenômeno, assim como a implementação articulada de diferentes políticas educacionais junto com as políticas sociais que consigam garantir o acesso e a permanência dos alunos no sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO GARCIA, Mary. Ensino Médio: múltiplas vozes. Brasília:UNESCO,MEC,2003.

ARANHA, Adriana Veiga (Org.) Fome Zero: Uma História Brasileira. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Assessoria Fome Zero, v. 1, 2010.

ARGENTINA. Constitución Nacional Argentina. Poder Legislativo Nacional, 1994.

Disponível em:

<https://www.casarosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacionalargentina.pdf> Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006. Disponível em:

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. Ministério da Economia. Decreto Nº 1.602/2009. Asignación Universal por Hijo para Protección Social Buenos Aires, 2009.

_____. Evaluación de impacto de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la infancia a diez años de su implementación. Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (ODSA-UCA). Disponível em:

https://www.apoc.org.ar/wp-content/uploads/2022/03/AUH-DIGITAL_compressed.pdf

Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. Ministerio de Educación. Manual de implementación del programa Asistiré. 2018. Disponível em:

https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_1108.pdf Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. Ministerio de Educación. Manual de implementación del programa Asistiré. 2018. Disponível em:

https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_1108.pdf Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Manual de Uso del Sistema de Toma de Asistencia Digital. Ministerio de Educación, PBA: 2018b. Disponível em:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006303.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

- _____. Resolución CFE N° 285/2016. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”. Disponible em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/898/resolucion-cfe-2852016-plan-estrategico-nacional2016-2021-argentina-ensena-aprend> Acesso em: 14 jun. 2021.
- _____. Declaración de Purmamarca. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf> Acesso em abril, 2022.
- _____. Manual de Implementación del *Programa Asistiré*. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006302.pdf> Acesso em janeiro, 2021.
- _____. Fortalecimiento De Las Trayectorias Educativas - Documento de articulación con el Programa Nacional ASISTIRÉ. Documentos de Trabajo N°12/2020. Provincia de Buenos Aires, DGCyE, 2019.
- AGUILAR VILLANUEVA, L. F. El estudio de las Políticas Públicas. México: Ed. Miguel Ángel Porrua, 1992.
- AGUILAR, L.E. A Política Pública Educacional Sob a Ótica da Análise Satisfatória. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001, p.17-42.
- BANCO MUNDIAL. Argentina. Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa. Plan de Participación de Partes Interesadas. Project P168911. Banco Mundial, Washington D.C., 2019.
- _____. Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños : Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. Banco Mundial, Washington D.C., 2021.
- BATINI, Federico. Un panorama desolante. Em: BATINIE, F.; BARTOLUCCI, F. Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonistiper comprenderla e prevenirla. Milão: Franco Angeli: 2016.
- BENZA, Gabriela; KESSLER, Gabriel. Capítulo 4. El impacto del Covid- 19 en América Latina. Em: La ¿nueva? estructura social de América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2021.
- BEREDAY, G. Z. F. , Método comparado em educação. São Paulo: Ed. Nacional e Editora da USP, 1972.

- BONITATIBUS, G. S. Educação Comparada. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei no 8.069/1990. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Programa de Combate ao abandono escolar. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/combate_abandono_escolar_2edicao.pdf Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. INEP/MEC: Brasília, 2020.
- BINSTOCK, G.; CERRUTTI, C. Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires: UNICEF, 2005. p. 143.
- BRUNS, M. A. T. Evasão Escolar: Causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas: Editora UNICAMP, 1987.
- BONIOLO, P.; NAJMIAS, C. “Abandono e atraso escolar na Argentina: uma abordagem desde as classes sociais”. *Tempo Social*, São Paulo, Brasil, v. 30, n. 3, p. 217–247, 2018. DOI:10.11606/0103-2070.ts.2018.121349.
- BUNDY D, de Silva N.; Horton S., Jamison D.; Patton G. Optimizing Education Outcomes: High-Return Investments in School Health for Increased Participation and Learning. Washington, DC: Banco Mundial, 2018.
- CAMPELLO, T. Faces da Desigualdade no Brasil. Um olhar sobre os que ficam para trás. Brasil: Clacso, 2017.
- CANNELLOTTO, Adrián *et al.* Mapa educativo bonaerense. Los desafíos que deja la pandemia: desigualdad, inclusión, aprendizaje. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, 2022.
- CATARSI, Enzo; MARIANI, Carlo. La dispersione scolastica nelle scuole superiori dell’Empolese Valdesa. Pisa: Edizione Del Cerro, 2003
- CAUSA, M.; DI PIERO, E.; SANTUCCI, P. (Comps.) Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte. pp. 96-114. 2022.
- CEPAL. A educação em tempos da Pandemia da Covid-19. Santiago, Chile: Cepal, 2020
- _____. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Santiago, Chile: Cepal, 2022.

- CEPAL. Deserción escolar: un obstáculo para el logro de los Objetivos del Milenio. Em: Capítulo III en Panorama social de América Latina 2001-2002. Santiago: CEPAL, 2002.
- CEPAL. Panorama Social da América Latina e do Caribe 2022. A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável. Santiago: CEPAL, 2022.
- CEPAL. Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. Chile: CEPAL, 2024.
- CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078>
- CORICA, A. M.; OTERO, A. E.; VICENTE, M. E. “El abandono escolar secundario: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia”. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Centro de Estudios Sociales y Políticos; Revista Sudamérica; 17, 2022, 332-349.
- CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e perspectivas para a universalização da Educação Básica no Brasil. Em: CAMPELLO, Teresa; NERI, Marcelo Côrtes. (orgs.). Bolsa Família uma Década de Inclusão e Cidadania. Brasília: IPEA, 2013. p.109-123.
- CURY, C. R. J. “A Educação como Direito Social”. In Dicionário de políticas públicas / Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- D’ALESSANDRE, Vanesa. El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Buenos Aires: IIPE/OEI, 2014.
- D’ALESSANDRE, Vanesa; MATTIOLI, Marina. ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio.
- D’ELIA, Vanesa; NAVARRO, Analía. Universal Child Allowance and School Delay of Children in Argentina. Revista de Análisis Económico, vol. 28, núm. 2, 2013.
- DE OLIVEIRA, M. M; PAES DE CARVALHO, C. A Implementação de uma Política Educacional de Combate ao Fracasso Escolar: percepções e ações de agentes implementadores em uma escola municipal no Rio de Janeiro Em BAPI 13.
- DiNIECE. Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Argentina: DiNIECE-UNICEF, 2004.
- DINIIE. Siistema Educativo Nacional. Informe Estadístico 2017. Ciudad Autónoma de Ebueros Aires: Diniie, 2017.

- DONGHI, T. H. *Una encrucijada decisiva y su herencia: Latinoamérica desde 1960* Em Historia Contemporánea de América Latina. Madrid: Ed. Alianza. 6° Reimpressão, 2005
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de pesquisa, SciELO Brasil, v. 41, n. 144, p. 770–789, 2011.
- DUARTE SEIXAS, C. Direito público subjetivo e políticas educacionais. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 18(2): 113-118, 2004.
- DUSSEL, Inés. Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires: Oficinas de publicaciones del CBC, 1997.
- _____. El curriculum. Buenos Aires: Coleção Explora Pedagogia, 2012.
- Acesso em: 4 de abr. 2022.
- _____. Inclusión y exclusión en la escuela argentina moderna: una perspectiva posestructuralista. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago. 2004.
- _____. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Bs. As: Ed. UNIPE, 2020.
- _____. Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. Cuadernos de Educación, v. 12 , n. 17, p. 7-22, sep. 2019.
- ELÍAS, Rodolfo; SPINZI, C. CAPÍTULO 10. La educación secundaria en Paraguay: Iniciativas del sistema educativo frente a la desigualdad de los procesos de exclusión escolar. FLACSO Paraguay. Em: FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional / FLACSO; Pedro Núñez, editor; Daniel Pinkasz, editor. San José, Costa Rica: FLACSO, 2020, p. 187-203.
- FANFANI, T. E., La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- FELDFEBER, M. A restauração conservadora na argentina: políticas educacionais e mudanças culturais durante o governo de Macri (2015-2019). Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.56388.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas. Año VII, Núm. 13, 19-38, 2019.
- FERRAN FERRER, J. La educación comparada actual. Barcelona: Ariel, 2002.
- FIAN. O Pnae em Fatos e Números. A importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília: FIAN BRASIL, 2022.

- FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional / FLACSO; Pedro Núñez, editor; Daniel Pinkasz, editor. San José, Costa Rica: FLACSO, 2020.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998a. p. 37-69.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). Política educacional: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998b. p. 85-121.
- FNDE. Avaliação Nacional do Programa Caminho da Escola – Avaliação de Impacto. Volume II. Goiás: UFG, 2018.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 72, p.197-230, 2000.
- FREITAG, B. Escola. Estado e sociedade. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREYTES, Carlos; LODOLA, Germán. Reducir desigualdades. El impacto de la AUH sobre el desempeño educativo en las escuelas secundarias técnicas. Villa Tesei: Libros de UNAHUR, 2020.
- FRITSCH, R. Ensino Médio caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Ed. Oikos, 2015.
- GAJARDO, Marcela. CAPÍTULO 3. Actuales retos de la educación en Chile: El rol de docentes y directivos en los aprendizajes de calidad en la educación secundaria. Em: FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional / FLACSO; Pedro Núñez, editor; Daniel Pinkasz, editor. San José, Costa Rica: FLACSO, 2020, p. 59-76.
- GARCÍA GARRIDO, J. L ; GARCÍA RUIZ, M. J. , STARKIE GAVARI, E. La Educación Comparada en tiempos de globalización. Madrid: UNED, 2012.
- GOMES, Luziane da Silva. Impactos do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) sobre o desempenho educacional no nordeste brasileiro. 2020. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró (Rn), 2020.
- GRIMSON, A.; TENTI FANFANI, E. Mitomanias de la Educación Argentina. Frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

GILMORE, Perry; SMITH, David. *Chapter 4: Mario, Jesse and Joe: Contextualizing Dropping Out*. Em: TRUEBA, Henry; SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What do anthropologists have to say about dropouts? London: Palmer, 1989.

GUGLIANO, A. A. Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações internacionais. In: FERREIRA, M.O.V.; GUGLIANO, A.A. (Org.). Fragmentos da Globalização na educação: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p.63-94.

HOBBSAWM, E. *Parte I: Primeiras impressões* Em Viva la Revolución. A era das Utopias na América Latina. 2017. Organização: Leslie Bethell. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOYOS, Rafael; HALSEY, Rogers; SZÉKELY, Miguel. “Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America’s Ninis.” Washington, DC: World Bank.

IBGE. PNAD Contínua. Censo escolar 2022.

INBAR, D. E. The Second Chance in Education. New York: Falmer Press, 1990.

INDEC. Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017. EANNA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2018.

INDEC. Censo escolar 2022. Disponível em: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_educacion.pdf

_____. Tasa de analfabetismo 2010.

INEP Mapa do Analfabetismo no Brasil. 2002.

_____. Censo escolar 2022.

_____. Dicionário de indicadores educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2004.

ISLEB, Vivian. O programa ensino médio inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Curitiba, 2014.

JIMÉNEZ, Maribel; JIMÉNEZ, Mónica; Efectos del programa asignación universal por hijo en la deserción escolar adolescente; Universidade Nacional de Colombia; Cadernos de Economía (Colombia); 35; 69; 7-2016; 709-752, 2016

KISILEVSKY, M.; ROCA, E. (Coords.); Indicadores, metas y políticas educativas. OEI, Madrid: 2021.

KLIKSBERG, Bernardo; NOVACOVSKI, Irene. El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015.

KRAWCZYK, N ; OLIVEIRA, T. Quando a escola ensina a submissão financeira.

Blog Outras Palavras, 01/09/2021.

LEÓN, Luciana Reátegui Amat y. “Pandemia y deserción escolar en la Educación Básica regular: factores asociados y posibles efectos, 2017-2021”. Lima: INEI, 2022.

LEVIN, H. *et al.*, The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America’s Children. New York: Teachers College, Columbia University, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação comparada. Brasília: MEC/Inep, 2004.

LINNE, Joaquín. Em: Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia. NÚÑEZ, Pedro... [et al.]; Nuñez, Pedro; Fuentes, Sebastián (Comps.). Rosario: Homo Sapiens, 2022

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes. Brasília: Liber Livro, 2013.

MADONNI, Patricia. El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.

MANZON, M. Comparações entre lugares. Em: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-169.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Hernández Carlos *et. al.* Fracasso escolar. Uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed: 2004.

MINEDUC. Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Chile: MINEDUC, 2020.

MOMMA, Adriana Missae. As políticas educacionais brasileiras de ensino fundamental no contexto do MERCOSUL: perspectivas e desafios para o processo de integração. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Proframa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2001.

NAJMIAS, Carolina. Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales. 2018.

NARODOWSKI, M. El abandono en la escuela media en la Argentina (2004-2014). Buenos Aires, 2011.

NETO, Antônio Cabral. RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. FRANÇA, Magna. QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

NÚÑEZ, Pedro. Hoy es mañana. Reflexiones sobre el tiempo, escuela y jóvenes. CABA: Ed. AIQUE, 2022.

OEA. Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina. Argentina: Ministerio de Educación y Tecnología, 2002.

OLIVEIRA, L.H.H., Presidencialismos em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Uruguai. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 2, 2006, pp. 301 a 343.

OLIVEIRA, R. P. O direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 2a.ed. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317> Acesso em: 05 de nov. 2020

OTERO, Carolina. Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.145-162, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300008>

OTERO, C., CORICA, A., VICENTE, M. El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. Em: CAUSA, M.; DI PIERO, E.; SANTUCCI, P. (Comps.) Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte. pp. 96-114. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa FICA comigo. Curitiba: SEED-Pr., 2005.

_____. Programa fica comigo enfrentamento a evasão escolar. Superintendência de Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar - SEED – Curitiba: SEED - Pr. 2009.

_____. Programa de Combate ao Abandono Escolar. Superintendência de Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar - SEED – Curitiba: SEED - Pr. 2013.

PATTO, M. H. de S. A. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAZINATTO, D.C.C. Permanência e Sucesso Escolar no Ensino Médio Noturno. Paraná: O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense, 2009.

- PERCZYK, J. La política educativa durante el Kirchnerismo, 2003-2015. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2021.
- PINI, Mónica *et. al.* (coord.) La educación secundaria ¿modelo en (re) construcción? Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor– Educación, 2013.
- PINTO, J. M. R.. O ensino médio. Em: OLIVEIRA, R. L. P. de; ADRIÃO, T.. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 47-72.
- PINTO, Maria Florencia. Pobreza y educación: desafíos y políticas. Buenos Aires: CIPPEC, 2020.
- PNUD. Abandono y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: PNUD, 2009.
- PNAD. PNAD contínua. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Divulgação anual 2019.
- PREBISCH, R. (1949). El desarrollo económico de la América Latina y sus principales problemas. Consejo Económico y Social - Naciones Unidas. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social Vol. 26, No. 103 (Oct. - Dec., 1986), pp. 479-502 (24 pages)
- PRESSMAN, J; WILDAVSKY, A. Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas em Washington se frustran em Oakland. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. 2002.
- RAMOS, A. C. Abandono e evasão escolar de adolescentes: problema para uma rede (integrada) de proteção. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Aplicadas. Limeira, 2021.
- RAMOS, Claudia Saucedo El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural?. Em: Ramiro Jesús Sandoval, Martha Páramo, Gloria Ornelas, Lorena Ramírez y José Jaime Ávila (coords.): La construcción del maestro del Siglo XXI. Ciudad de México (México): México, DGI-RE-UNAM.
- REIMERS, Fernando M. Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. Cambridge: Springer, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- RÍOS-CABRERA, P. y BOLÍVAR-RUIZ, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. Revista Innovaciones Educativas. 22(32), 199-212. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>

RIQUELME, M. C. (2016). Educación en paro: Un estudio empírico de la deserción escolar y el movimiento estudiantil de 2011 en Chile. Tesis de Grado de Magíster en Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. DOI: <https://doi.org/10.7764/tesisUC/ECO/21281>

RODRÍGUEZ, Laura Graciela; Cambiemos: la política educativa del macrismo; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Question; 1; 53; 3-2017; 89-108.

ROJAS, Roberto Rodriguez; SAMOUR, Héctor; HUEZO, Miguel Mixco. CAPÍTULO 5 Educación media, docencia y calidad educativa en El Salvador. FLACSO El Salvador. Em: FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional / FLACSO; Pedro Núñez, editor; Daniel Pinkasz, editor. San José, Costa Rica: FLACSO, 2020, p. 99-116 .

ROMÁN, M. Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 11, No. 2, pp. 33–59, 2013.

ROMÁN, Marcela. El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 95-119.

ROMERO SÁNCHEZ, E., HERNÁNDEZ PEDREÑO, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. Educación XX1, 22(1), 263-293, doi: 10.5944/educXX1.21351.

ROSÁRIO, H. M. N. do. A exclusão na escola segundo os próprios excluídos: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Pelotas, 2002.

RUMBERGER, R. W. Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2011.

_____. (2001). Why students drop out of school and What Can Be Done

Disponível em:

<https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf> Acesso em: 8 de out. 2019

_____. Why students drop out of school. Em: ORFIED, G (Org.) Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis. Cambridge (MA): Harvard Education, 2004. p.131-155.

SADER, Emir Posneoliberalismo en América Latina. - 1a ed. - Buenos Aires: Inst. de estudios y formación CTA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas / Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2a. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

_____. Análise de políticas públicas [livro eletrônico]: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo : Cengage Learning, 2020.

SILVA, M. A. Políticas para a educação pública: intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. A Política Brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004.

SIMÕES, A. A. The contribution of Bolsa Família to the educational achievement of economically disadvantaged children in Brazil. 2012. Ph. D. Dissertation – University of Sussex, 2012.

SOUTHWELL, Myriam. La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. In: TIRAMONTI, Guillermina (dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: FLACSO e Homo Sapiens Ediciones, 2011

TOMASSI, Maria Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6. ed. São Paulo, SP : Cortez, 2009.

SNILSTVEIT, B. *et al.* Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review, 3ie Final Review. Londres: Iniciativa Internacional sobre la Evaluación de Impacto (3ie), 2015.

SOARES PELLEGRINO, C. Conformando uma Argentina leitora: educação pública, bibliotecas e mercado editorial entre fins do século XIX e meados do século XX. História. São Paulo, v.22, n. 2, pp. 133-150, 2003.

SOBRINHO, R. C. *et al.* Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, out./dez. 2015

SOUZA, A. M. Revista Profissão Docente. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Uberaba, v. 9, n.19, 2011

STARKIE, G. E. Evolución histórica de las prioridades en la investigación en educación comparada. Em La Educación Comparada en tiempos de globalización. Madrid: UNED, 2012.

STEINBERG, Cora. Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de la Argentina : nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. Revista de política educativa : revista de investigación de la Escuela de Educación. Buenos Aires : Universidad de San Andrés, Prometeo, 2009 v. 3, (2012), p. [121]-153

TEDESCO, J. C. Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.

TENTI FANFANI, E.(compilador). Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Bs. As.: Ed. Altamira, 2003.

_____. La escuela bajo sospecha. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2021.

TRUEBA, Henry; SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What do anthropologists have to say about dropouts? London: Palmer, 1989.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNICEF, 1990.

UNESCO. Étude statistique sur les déperditions scolaires. Paris: UNESCO, 1972.

UNESCO. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013.

UNESCO. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020 - América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO, UNICEF, WFP. Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo. París: UNESCO, UNICEF, WFP, 2023.

UNICEF. Completar la escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir. Panamá: UNICEF, 2012.

UNICEF. Panorama da distorção idade-série no Brasil. Brasil: UNICEF, 2018.

UNICEF. Informe anual Argentina 2019. Argentina: UNICEF, 2019.

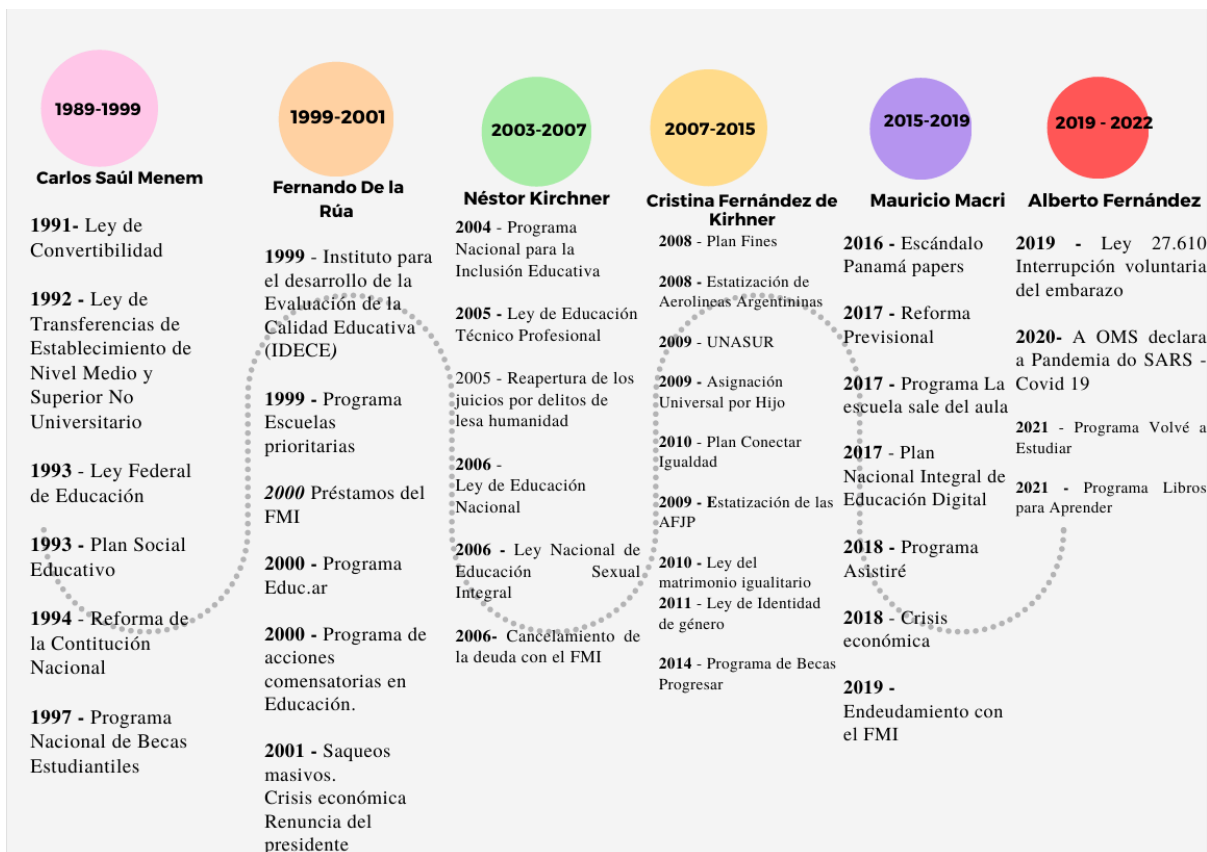
UNICEF. Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados. MICS 2019-2020 Informe temático. ADOLESCENCIAS Y EDUCACIÓN. Argentina: Unicef, outubro 2022.

VALDIVIESO, P. Survival Analysis: Exploring the Drop-out Motives in a Panel of Peruvian Children, using the Young Lives program dataset. Oxford: Young Lives, 2015.

WANSCHELBAUM, Cinthia. Derecha y educación. Deslegitimación y colonización de la educación pública durante el gobierno de Macri. Revista IRICE, 44, 52-71, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1585>

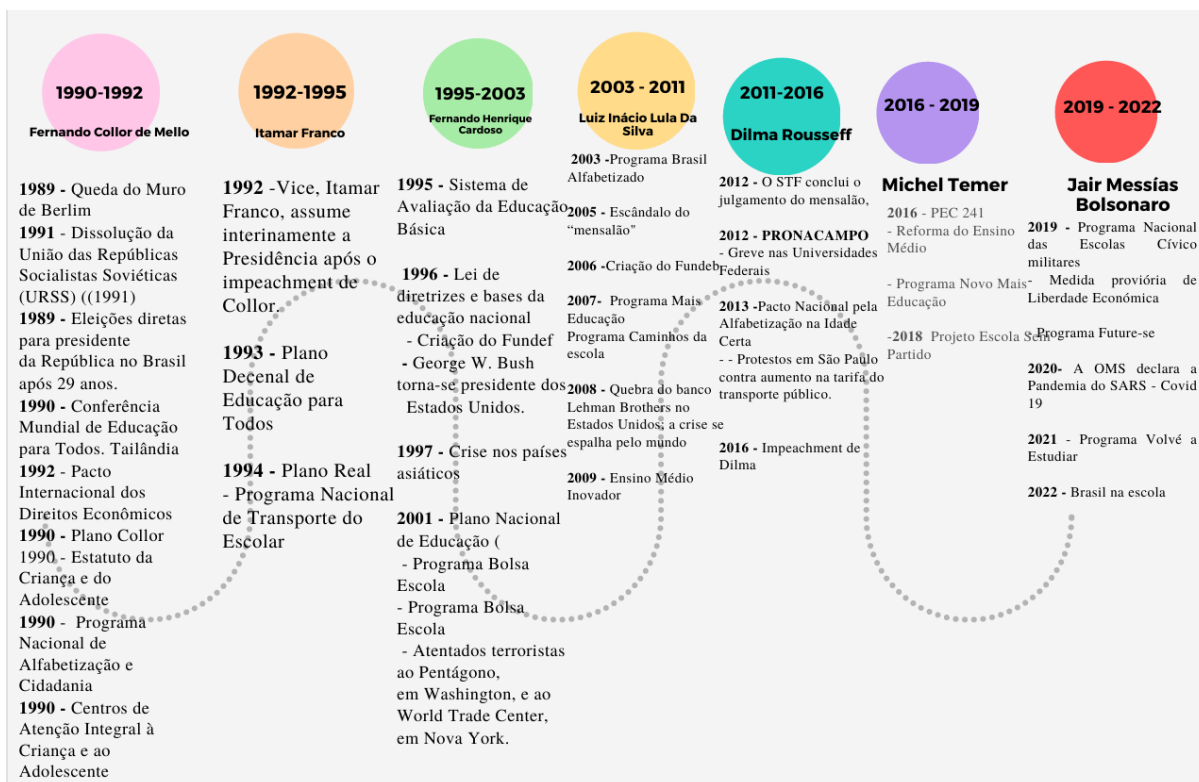
YANG, R. Comparações entre políticas. Em: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-34

**Figura 1 - Linha do tempo de Políticas Públicas Educacionais
Argentina**



Fonte: Figura elaborada pela autora.

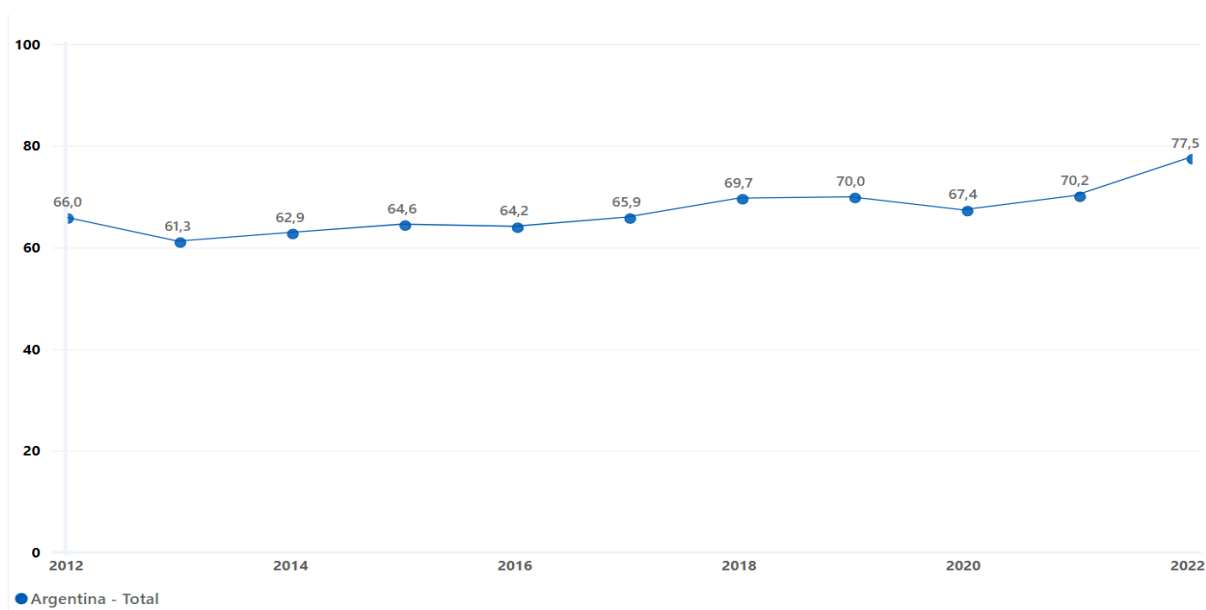
**Figura 2 - Linha do tempo de Políticas Públicas Educacionais
Brasil**



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Gráfico 1 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)

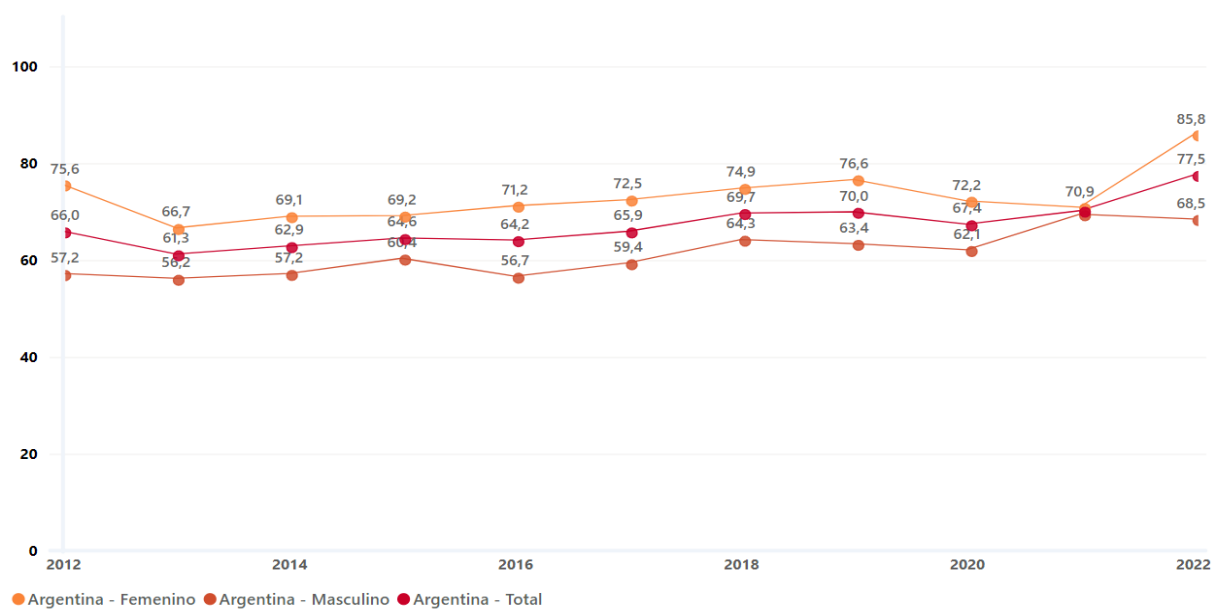
Total - Argentina (2012-2022)



Fonte: EPCH do INDEC [SITEAL]

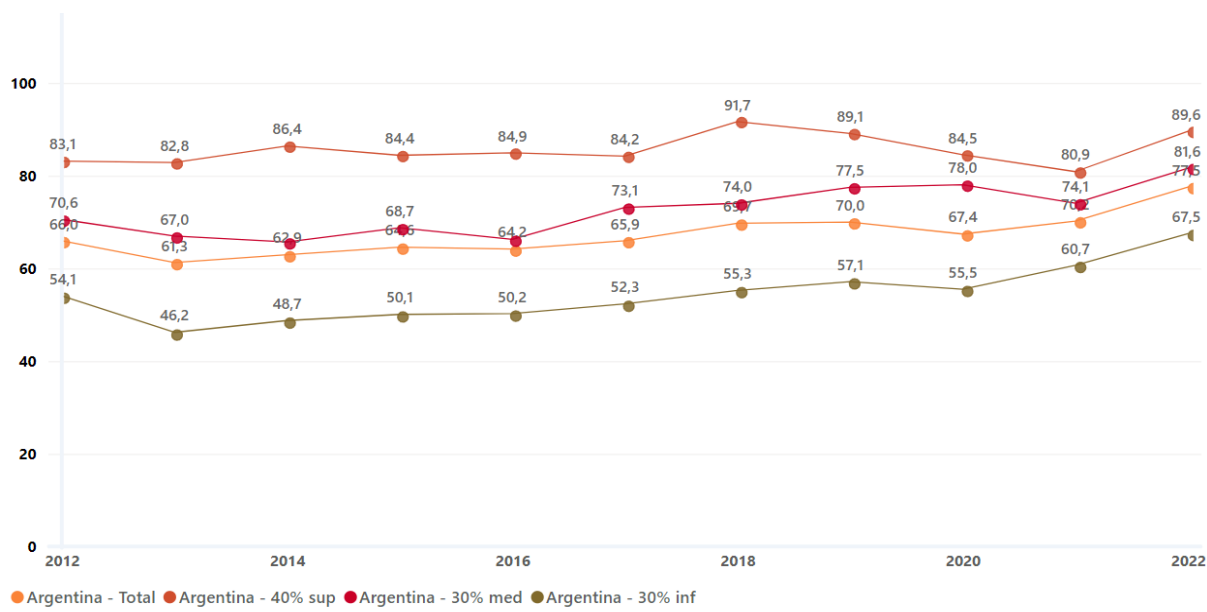
Gráfico 2 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)

Segundo Gênero- Argentina (2012-2022)



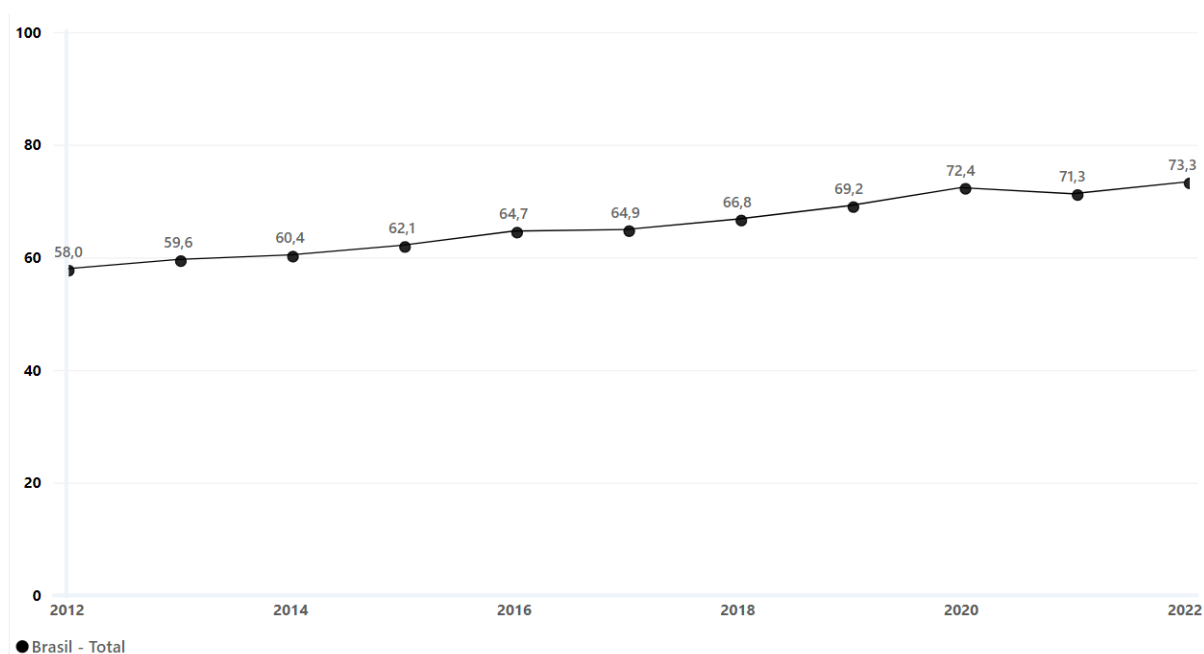
Fonte: EPH do INDEC [SITEAL]

Gráfico 3 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)
Segundo Nível de Renda - Argentina (2012-2022)



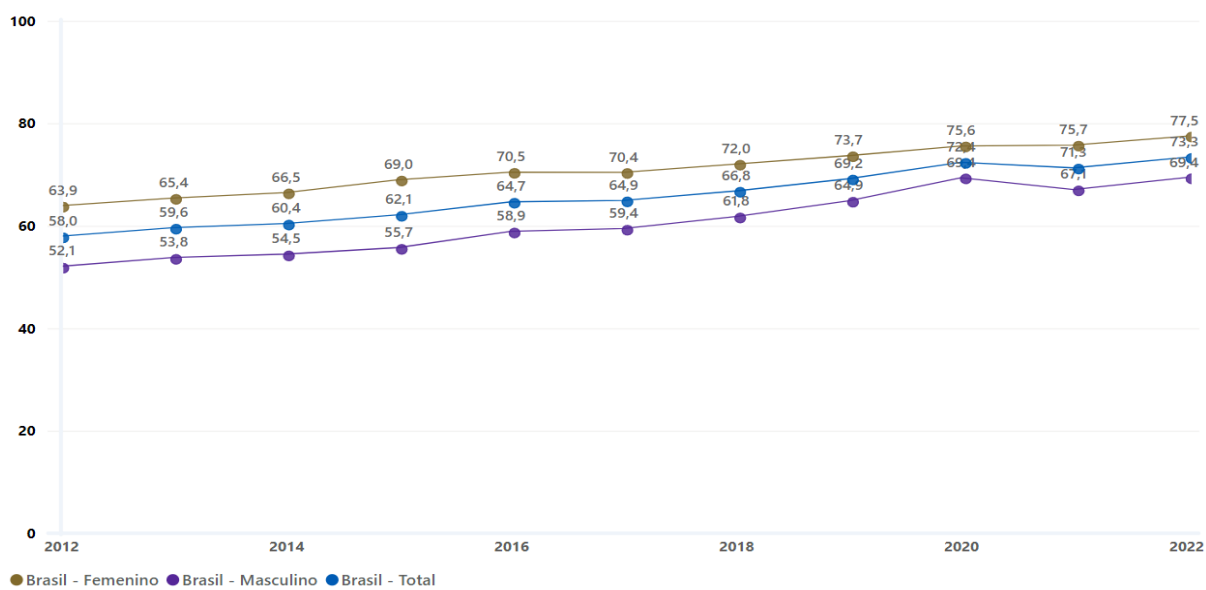
Fonte: EPH do INDEC [SITEAL]

Gráfico 4 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)
Total - Brasil (2012-2022)



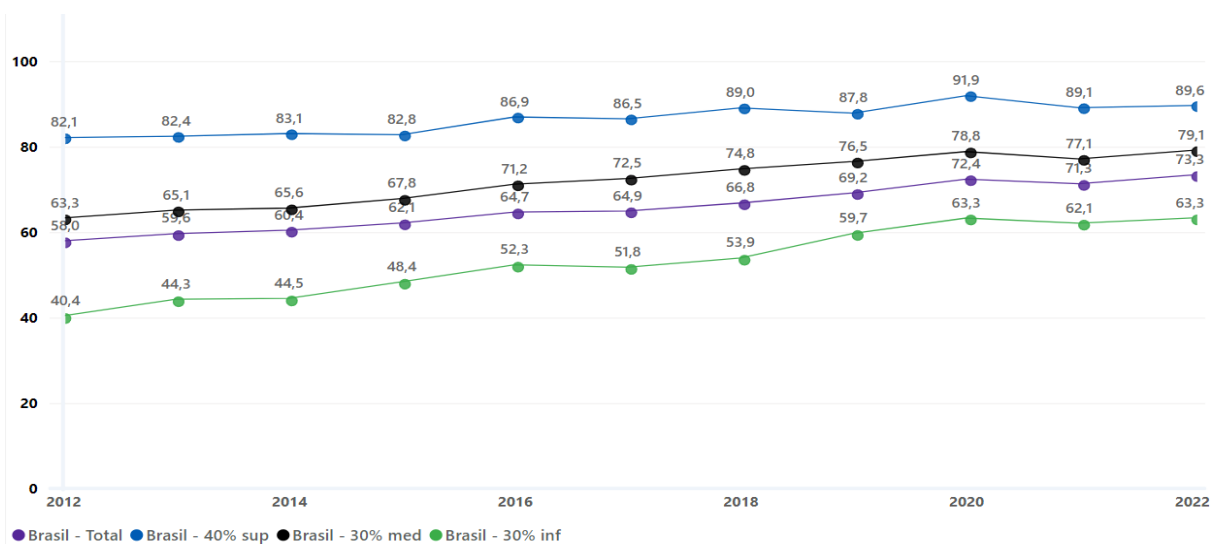
Fonte: PNAD do IBGE [SITEAL]

Gráfico 5 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)
Segundo Gênero- Brasil (2012-2022)



Fonte: PNAD do IBGE [SITEAL]

Gráfico 6 - Taxa de finalização de Educação Secundária em (%)
Segundo Nível de Renda- Brasil (2012-2022)



Fonte: PNAD do IBGE [SITEAL]