

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA

**POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE
JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO**

São Luís - MA

2026

CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA

**POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE
JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no âmbito da Área de Concentração Políticas e Práticas Educativas, da Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinete Marques Lima

São Luís - MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Kuhn de Oliveira, Cristiane.

POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO / Cristiane Kuhn de Oliveira. - 2026.

209 f.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Maranhão - Brasil, 2026.

1. Política Educacional. 2. Permanência Escolar. 3. Juventudes. 4. Ensino Médio. 5. Escola Pública. I. Marques Lima, Lucinete. II. Título.

CRISTIANE KUHN DE OLIVEIRA

**POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE
JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no âmbito da Área de Concentração Políticas e Práticas Educativas, da Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Lucinete Marques Lima - Orientadora
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.^a. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof.^a. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Às juventudes do sertão brasileiro, em especial,
aos estudantes participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

*[...] e aprendi que se depende sempre
de tanta, muita, diferente gente
toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.*

(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

A Deus, fonte infinita de luz, sabedoria e amor, por todas as bênçãos e livramentos. Deus é bom o tempo todo e em todas as coisas.

À Geny, minha mãe, mulher que descontinuou seu percurso de escolarização, mas que, ao longo da minha trajetória formativa, tem sido a maior força para permanência e continuidade. Sua disponibilidade e apoio incondicional me trouxeram até aqui. Por cada instante, pelas sábias palavras, pelo zelo com os meus filhos e por tomar o meu sonho como seu, minha eterna gratidão. O seu amor me permite sonhar e caminhar!

A Leonardo (*in memoriam*), meu pai, pelo encorajamento para que eu pudesse ser tudo aquilo que sonhasse, seu exemplo de caráter e honradez me impulsiona a acreditar, seguir e realizar. Guardo a memória da menininha a esperar o pai chegar da cidade com livros, gibis, canetas e plástico de bolinhas amarelas para encapar meus cadernos e livros. O seu incentivo me conduz!

A Pedro Felipe e Leonardo, meus filhos, com quem aprendo todos os dias. Obrigada por serem exatamente do jeitinho que são! Entre a juventude de Peu e a infância de Leo, o colo foi dividido com textos, livros e muito estudo. Que o exemplo seja, também, condição de permanência. Ser mãe de vocês me fortalece!

À minha orientadora, professora Lucinete Marques, por direcionar, por incentivar, por favorecer a construção do conhecimento. Por ser guia, muito obrigada!

Ao Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha, pela possibilidade de realização deste estudo, agradeço a atenção e a disponibilidade.

Aos estudantes, os olhos que brilham, a energia das juventudes, agradeço à disposição, confiança e colaboração.

Aos professores Denise Dias e Gerson Tavares, pelas sugestões, contribuições, análises significativas e disponibilidade ao longo do meu percurso formativo.

Aos professores Maria José Cardozo, Maria da Glória Moura e Ângelo Rodrigo Bianchini, pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e de defesa, colaborando significativamente para a qualidade deste trabalho.

Às Prefeituras Municipais de Jussara e de Irecê, pela garantia do direito ao aperfeiçoamento profissional.

Aos amigos encontrados durante o curso, pelos momentos compartilhados, pela resiliência e apoio.

Aos professores e colegas do Programa de Doutorado da UFMA, pelo companheirismo, pela flexibilidade, pelo suporte ao longo destes anos.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho...

Eu permaneci, eu persisti, eu cheguei até aqui! Cada pessoa que encontrei neste trajeto foi elo para persistência e superação, portanto, minha eterna gratidão. Como nos diz Gonzaguinha em Caminhos do Coração, *“se depende sempre de tanta, muita, diferente gente”* que nos oportuniza amadurecimento e desenvolvimento, seja avançando, recuando ou redirecionando percursos.

De sonhos, de fé, de luta e de realização!

RESUMO

O foco central da investigação incide sobre jovens sertanejos de uma cidade de pequeno porte do interior baiano, estudantes do Ensino Médio, a sua relação com a escola e o futuro. Para tanto, apresentamos como objetivo principal compreender os argumentos construídos pelos estudantes para permanecerem no Ensino Médio a partir das interações com a escola, com as políticas educacionais e com os contextos sociopolítico e cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com perspectiva etnográfica, realizada na escola pública de Ensino Médio da rede estadual baiana, situada no município de Jussara, interior sertanejo do estado da Bahia, tendo como instrumentos de construção de dados a Observação Participante, com registros no Diário de Observação; as Entrevistas Semiestruturadas com sessenta estudantes e a Análise Documental: Pastas dos Estudantes, Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico da escola, Documento Curricular Referencial da Bahia e Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica. A construção da concepção de juventudes foi fundamentada na perspectiva sociológica clássica e contemporânea, e a permanência escolar teve como base os estudos de Vincent Tinto, adaptado analiticamente às especificidades da educação básica brasileira. Os resultados evidenciam a diversidade juvenil sertaneja, sinalizando como a condição juvenil é vivida de forma desigual em função da origem geográfica. Apontam, ainda, dentre os principais argumentos dos estudantes para a permanência escolar, a conclusão do Ensino Médio como meio para ingresso no Ensino Superior, em curso técnico ou no mercado de trabalho, sendo a escolarização o caminho necessário para o alcance de seus projetos futuros. Ademais, as políticas, as estratégias e os programas nos âmbitos federal, estadual e local atuam como aportes para a integração social e acadêmica do estudante, ao agregarem condições como expectativas, apoio, *feedback*, envolvimento e aprendizagem. A tese sustenta que a permanência escolar no Ensino Médio sertanejo não é um evento passivo de fluxo, mas um projeto de vida mobilizado por estratégias de resistência e protagonismo juvenil, demonstrando que a permanência se sustenta no que propomos como uma tríade de ancoragem multidimensional: a dimensão pragmático-material (segurança alimentar e auxílios), a simbólico-subjetiva (escola como território de proteção e sociabilidade) e a prospectiva (mobilidade social via Enem e diploma). Este estudo contribui para orientação e adoção de micropolíticas públicas educacionais voltadas às juventudes e à permanência escolar.

Palavras-chave: política educacional; permanência escolar; juventudes; ensino médio; escola pública.

ABSTRACT

The central focus of this investigation is on young people from a small town in the interior of Bahia, who are high school students, and their relationship with school and the future. To this end, our main objective is to understand the arguments constructed by the students to remain in high school based on their interactions with the school, educational policies, and socio-political and cultural contexts. This is a qualitative research study with an ethnographic perspective, conducted in a public high school in the state of Bahia, located in the municipality of Jussara, in the interior of Bahia state. Data collection instruments included participant observation, recorded in an observation diary; semi-structured interviews with sixty students; and document analysis: student files, school regulations and political-pedagogical project, the Bahia State Curriculum Reference Document, and statistical panels from the Basic Education School Census. The construction of the concept of youth was based on classical and contemporary sociological perspectives, and school retention was based on the studies of Vincent Tinto, analytically adapted to the specificities of Brazilian basic education. The results highlight the diversity of youth in the Sertão region, indicating how the condition of youth is experienced unequally depending on geographic origin. They also point out that, among the main arguments of the students for remaining in school, the completion of high school is seen as a means to enter higher education, a technical course, or the job market, with schooling being the necessary path to achieving their future goals. Furthermore, policies, strategies, and programs at the federal, state, and local levels act as contributions to the social and academic integration of the student, adding conditions such as expectations, support, feedback, involvement, and learning. This thesis argues that school retention in rural high schools is not a passive event of flow, but a life project mobilized by strategies of resistance and youth protagonism, demonstrating that retention is based on what we propose as a multidimensional anchoring triad: the pragmatic-material dimension (food security and aid), the symbolic-subjective dimension (school as a territory of protection and sociability), and the prospective dimension (social mobility via ENEM and diploma). This study contributes to the guidance and adoption of micro-public educational policies aimed at youth and school retention.

Keywords: educational policy; school retention; youth; high school; public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem dos estudantes na ladeira em direção ao Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha – CEPEN, 2024	22
Figura 2 - Mapa do Brasil e da Bahia, com destaque para o município de Jussara.....	33
Figura 3 - Imagens do cotidiano da escola, revelando o acolhimento dos filhos das estudantes, 2024	112
Figura 4 - Imagens do pátio da escola; ao fundo, um painel na parede com o título “Deixe sua marca” com expressões dos estudantes, 2024	119
Figura 5 - Registro dos Jogos Escolares do Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha – CEPEN, 2024.....	153

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da Proposta Metodológica	31
Quadro 2 - Análise Preliminar dos Documentos conforme Cellard (2008)	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ideb (2011 – 2021) – Ensino Médio: Educação pública	35
Gráfico 2 - Número total de estudantes matriculados em turmas regulares no CEPEM no período de 2014 a 2024.....	39
Gráfico 3 - Percentual do sexo feminino de estudantes das turmas regulares de 3º ano EM nos últimos cinco anos em nível de Brasil, região Nordeste e CEPEM	99
Gráfico 4 - Percentual com taxas de rendimento escolar de estudantes das turmas regulares de 3º ano EM do CEPEM nos últimos cinco anos.....	173
Gráfico 5 - Percentual comparativo das taxas de abandono escolar de estudantes das turmas regulares de EM do CEPEM nos últimos cinco anos	177

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, na Região Nordeste	40
Tabela 2 - Estudantes das turmas regulares de 3º ano EM do CEPEN no ano de 2024	45
Tabela 3 - Estudantes entrevistados	50

LISTA DE SIGLAS

AVE	Artes Visuais Estudantis
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CECAL	Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes
CEPEM	Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
Covid-19	Coronavirus Disease 2019 - Doença por Coronavírus 2019
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CSNU	Conselho de Segurança das Nações Unidas
Dance	Mostra de Dança Estudantil
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMPRS	Escola Municipal Professor Roberto Santos
Encante	Encontro de Canto Coral Estudantil
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPA	Educação Patrimonial e Artística
Face	Festival Anual da Canção Estudantil
FESTE	Festival Estudantil de Teatro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação da Bahia
IFS	Instituto Federal de Educação de Sergipe
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTE	Núcleos Territoriais de Educação da Bahia
Nucleape	Núcleo de Estudo sobre Acesso e Permanência na Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
Contínua	
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNJ	Política Nacional de Juventude
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Prove	Produção de Vídeos Estudantis
PVAE	Projeto Vale Alimentação Estudantil
REDA	Regime de Direito Administrativo
RPP	Regime de Progressão Parcial
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SecultBA	Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TAL	Tempo de Arte Literária
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Território de Identidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	29
2.1	MÉTODO, NATUREZA E ABORDAGEM.....	29
2.2	SITUANDO O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA	32
2.2.1	A escola de Ensino Médio do município de Jussara: espaço e tempo.....	36
2.3	AS JUVENTUDES SERTANEJAS NO ENSINO MÉDIO: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE FICAM?	41
2.4	INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	46
3	AS JUVENTUDES COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA.....	52
3.1	JUVENTUDES: A DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO	52
3.2	JUVENTUDES DIANTE DAS BASES NORMATIVAS	58
3.3	JUVENTUDES, CULTURAS JUVENIS E DIVERSIDADE	61
4	A PERMANÊNCIA ESCOLAR PELAS VIAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	65
4.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE COMPÊNDIO HISTÓRICO	65
4.2	A PERMANÊNCIA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES COM A CATEGORIA.....	74
4.2.1	A permanência na perspectiva de Vincent Tinto	76
4.2.2	Alguns estudos brasileiros sobre permanência escolar.....	88
4.3	PERMANÊNCIAS E CONTINUIDADES	90
5	O ACONTECER DA PESQUISA: AS JUVENTUDES SERTANEJAS QUE FICAM	97
5.1	OS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO DO CEPEM E AS REPRESENTAÇÕES DAS JUVENTUDES	97
6	O CEPEM E OS ESTUDANTES QUE FICAM: INTERLOCUÇÕES COM A PERMANÊNCIA ESCOLAR	127
6.1	ENTRE DIRETRIZES E CURRÍCULO DO CEPEM: SIGNIFICADOS NA PERMANÊNCIA.....	127

6.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O ESCRITO E A DINÂMICA	133
6.3 AS POLÍTICAS, OS PROGRAMAS E AS ESTRATÉGIAS: REPERCUSSÕES NA PERMANÊNCIA.....	141
6.3.1 As políticas de incentivo financeiro para estudantes do Ensino Médio	160
6.4 A PERMANÊNCIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES: MOTIVAÇÕES E DESAFIOS	169
 7 CONCLUSÃO.....	182
 REFERÊNCIAS	189
 APÊNDICES	197
APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	197
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	200
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	202
APÊNDICE D – Roteiro de Observação Participante	204
APÊNDICE E – Instrumento para Registro de Informações dos Documentos Escolares..	205
APÊNDICE F – Roteiro Preliminar de Entrevista Semiestruturada com Estudantes	207

1 INTRODUÇÃO

*Prepare o seu coração
pras coisas que eu vou contar
eu venho lá do sertão
eu venho lá do sertão*

(Disparada, de Geraldo Vandré e Théo de Barros,
1966)

Nascer e crescer no interior do sertão baiano! Esse sertão quente, seco, acinzentado e distante das grandes cidades, onde as expressões “fim do mundo”, “parado no tempo” e “longe de tudo” ilustram os diálogos com aqueles que chegam ou que saem da região. E “pra quem” vive nessa terra há a ideia de que, para avançar na vida, ser um sujeito que deu certo e obteve sucesso, é preciso migrar para a cidade grande, muitas vezes em outras unidades federadas, quer seja em busca de trabalho, de continuidade nos estudos ou de experiência em conhecer “como as coisas realmente são no mundo”. Jovem do sertão que não almeja a mudança para cidades maiores e permanece nas pequenas cidades, no meio rural, é jovem que não quer ser “alguém” na vida.

Somos uma totalidade! Fruto dos contextos e relações ao longo da vida, as experiências pessoais, profissionais e acadêmicas se intercalam, inter cruzam e constroem a nossa história. O currículo de cada um se constrói no chão de cada dia, antecedendo o nascimento e perdurando nas memórias póstumas. Apresento, assim, o percurso que me constitui: uma menina que nasce e cresce no sertão, conduzindo seus passos entre sonhos, terras áridas e sol que ora brilha, ora queima. Menina que se tornou jovem e sentiu na pele as pelejas da juventude sertaneja, distante dos grandes centros, que, até duas ou três décadas atrás, observava as possibilidades remotas por meio da televisão e das revistas, sonhando com a universidade que se fazia presente somente nas capitais e nos grandes centros urbanos. Aos poucos, as cidades do interior ganharam novos cenários, e os recursos tecnológicos se tornaram mais acessíveis à população, reconfigurando os sentidos de tempo, espaço, distância e oportunidades. A jovem sertaneja chega à universidade, inicia sua trajetória profissional e alarga seus sonhos.

Numa composição de passos, o itinerário se faz! Durante os anos de 2005 a 2012, o trabalho docente se fez entre duas escolas: atuando como professora no Colégio Estadual

Carolina Almeida Lopes (CECAL)¹, iniciado no ano de 2005 e perdurando até o ano de 2012; e na Escola Municipal Professor Roberto Santos (EMPRS) a partir do ano de 2009. Sendo que na escola estadual, o início se deu como professora de Língua Portuguesa, substituindo professoras em licenças (médicas, maternidade, prêmio) e afastamentos até o ano de 2007. No segundo semestre de 2007, fui aprovada na seleção por Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) para o cargo de professora de Língua Estrangeira – Inglês. Contudo, ao longo da vigência contratual, atuei como docente nos componentes de Geografia, Língua Portuguesa, História, Sociologia, Filosofia, Redação e Língua Estrangeira – Inglês, com carga horária de 40 horas semanais, distribuídas em 36 horas-aula e 04 horas de Atividade Complementar (AC), nos três turnos.

O contrato encerrou em 2011, sendo renovado em outro regime de contratação, que se estendeu até dezembro de 2012. Já na escola municipal, a entrada ocorreu no ano de 2009, tomando posse no concurso docente na Prefeitura Municipal de Jussara, com lotação na Escola Municipal Professor Roberto Santos. Assim, o percurso profissional se fez como professora nestas duas escolas, totalizando uma jornada de 60 horas semanais, sendo convidada, no ano de 2013, a assumir a função de coordenadora pedagógica na EMPRS. Ao longo deste período, o contato cotidiano com os estudantes possibilitava conhecê-los em sua chegada aos Anos Finais na EMPRS, acompanhando-os até a conclusão do Ensino Médio (EM), no antigo CECAL.

Essa oportunidade de atuação profissional, ao longo dos referidos anos, como docente e coordenadora pedagógica nos Anos Finais e como docente no Ensino Médio, oportunizou a aproximação com o contexto juvenil do município, conhecendo a realidade do jovem sertanejo. Jovem este que enfrenta desafios diários para realizar seu percurso de escolarização e manter-se frequente às aulas. Jovem este, também, que ainda na escola, projeta seu futuro, entre dúvidas, medos e sonhos.

A realidade do sertão é árida, ainda que as terras sejam férteis. A ausência de chuvas por períodos prolongados torna o ambiente desafiador, transformando a paisagem e a vida das pessoas que ali vivem. O jovem, elemento desta paisagem, assim como a fauna e a flora do bioma caatinga, adapta-se à realidade climática, buscando vencer as adversidades, como

¹ Desde o ano de 2024, com a Portaria Estadual nº 193 de 15 de abril de 2024, o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes (CECAL) teve seu nome alterado para Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha (CEPEM) devido a decisão da comunidade escolar junto ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 01) com o intuito de valorizar a representatividade local, ao optar por nomes que valorizem histórias e figuras mais relevantes da localidade, buscando também representar a identidade e as aspirações da escola. Em alguns trechos desta pesquisa, ao fazer referência à pesquisa de mestrado, utilizamos o antigo nome da escola.

veremos no decorrer desta investigação: entre o desejo de permanecer na terra e a ânsia de voar novos horizontes.

A angústia trazida por esse pensamento enraizado nas demandas dos estudantes e na cultura local ficou ainda mais latente durante a realização da pesquisa de mestrado, na área da Educação, cursado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), entre os anos de 2014 e 2016, em que se investigou a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola, seus anseios na vida e as motivações para cursar o Ensino Médio no CECAL, porque era nítido que havia entre o próprio grupo um descrédito naqueles que não haviam saído da cidade pequena ou não desejavam alçar voos em outros territórios.

O lócus de pesquisa no curso de Mestrado foi a Escola Municipal Professor Roberto Santos, por ser a única escola da sede do município de Jussara, na época, a propor a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerada como o meio de acesso ao Ensino Médio, uma etapa a ser vencida por todos aqueles que almejam concluir as etapas da escolarização. Às suas vizinhanças, situava-se a, também, única unidade de ensino a oferecer o Ensino Médio, na época, ainda chamado de Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, recebendo toda a demanda do município para esta etapa de ensino. Ambas as escolas estavam localizadas próximas uma da outra, sendo afastadas por uma ladeira. Assim, para chegar ao CECAL, era necessário “subir a ladeira”.

Havia entre os estudantes da EMPRS uma brincadeira comum: costumavam dizer que o sonho do estudante da EMPRS era subir a ladeira do CECAL, conotando a ideia de que, para chegar ao Ensino Médio, deveriam “subir a ladeira”. Dessa forma, chegar ao CECAL configurava-se como símbolo de etapa vencida, de conquista, abrindo-se a novas perspectivas, avançando e superando barreiras. Por ser a única escola a oferecer o Ensino Médio em todo o município, “subir a ladeira” representava o caminho para aqueles que desejavam concluir o nível da Educação Básica, sendo a ladeira o único meio de acesso físico para se chegar à instituição.

Foi nesse contexto que se desenvolveu a investigação em nível de mestrado, intitulada *Os desafios da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara-Bahia: o subir a ladeira*. A expressão “subir a ladeira” traduz as inquietações iniciais da pesquisa, situadas na tensão entre o acesso e a permanência: entre “subir a ladeira” e “realizar sua travessia”. Essa travessia não se restringe ao ingresso no Ensino Médio, mas implica permanecer no tempo regulamentar e concluí-lo com êxito, em condições adequadas de escolarização e com qualidade social, assegurando o direito à educação e ao pleno exercício da cidadania.

Provocada pelas reflexões e pelo contexto educacional desvelado em minha pesquisa de mestrado, ingressei no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinculada à área de concentração Políticas e Práticas Educativas, na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, sob orientação da Profa. Dra. Lucinete Marques. O interesse pela temática emerge da urgência em investigar a permanência escolar dos jovens estudantes sertanejos que, após “subirem a ladeira” rumo ao Ensino Médio no CEPEM, enfrentam os desafios de nela permanecerem e concluírem a travessia com êxito.

Entre esses estudantes estão jovens de 15 a 17 anos, faixa etária cujo direito à escolarização obrigatória é assegurado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009). Contudo, esse direito nem sempre se efetiva como dever do Estado: o acesso ao Ensino Médio, na idade própria, sem distorção idade-série e com qualidade social, ainda é uma promessa inconclusa.

Compreendo, assim, que efetivar o direito ao Ensino Médio exige tríade indissociável: ingresso, permanência nos três anos regulamentares e conclusão com êxito e qualidade social. Por isso, nesta tese, desloco o foco para os jovens que “sobem a ladeira” e conseguem permanecer no Ensino Médio, mesmo quando já ultrapassaram a faixa etária de 15 a 17 anos.

Se no mestrado tomei como lócus a escola de Anos Finais do Ensino Fundamental – uma das pontas da ladeira –, no doutorado proponho investigar a outra ponta: a escola de Ensino Médio. Trata-se do atual Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha (CEPEM). Meu objetivo é compreender os sentidos e argumentos que os estudantes constroem para permanecer na escola, pois a literatura e os dados oficiais apontam que o maior desafio do Ensino Médio não é o acesso, mas a permanência: garantir que o estudante conclua os três anos de escolarização, sem evasão, com aprendizagem e direito efetivado.

Para ilustrar o contexto desta pesquisa, segue a Figura 1, em que, novamente, a ladeira estampa a cena dos jovens que chegam à escola de Ensino Médio, com suas experiências de vida, sociais e escolares, mas também com percepções, significações, sonhos e expectativas compartilhadas. Trata-se de uma ladeira com descida e subida, que ora requer atenção e controle, aproveitando o embalo, ora requer força e impulso, suportando a inclinação, para chegar ao ponto alto. Conquanto alguns realizem o trajeto a pé, outros utilizam variados meios de transporte, seja sozinho ou acompanhado, seja valendo apenas do seu esforço ou com auxílio de terceiros, entre encontros e desencontros, em diferentes tempos, iniciando ou concluindo, indo ou chegando, cada um busca por direção, metaforizando o caminho para concluir a escolarização.

Figura 1 - Imagem dos estudantes na ladeira em direção ao Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha – CEPEM, 2024



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Como já mencionado, o CEPEM, por ser a escola de Ensino Médio do município, recebe toda diversidade juvenil do território municipal. Nota-se a representatividade deste espaço escolar como instituição destinada às juventudes, que por si já são diversas e múltiplas, inseridas numa realidade social e geográfica de escassas políticas públicas sociais para a condição juvenil. Optei, nesta investigação, pelo uso do termo “juventudes” e não “juventude”. “Juventude” é um termo genérico, que representa a condição de ser jovem e abarca as características gerais da juventude. Desse modo, ao decidir pelo termo “juventudes”, reconhece-se que cada jovem tem uma história de vida e um contexto singular, e por isso não existe uma experiência de juventude única e universal.

Os espaços escolares também representam oportunidades de sociabilidade juvenil e, muitas vezes, são o palco principal para essas manifestações de interações sociais, propiciando aos jovens o convívio cotidiano, articulando relações de convivência com seus pares, promovendo novas demandas e constituindo novos arranjos, que reconfiguram o espaço escolar e sua dinâmica.

Nas pequenas cidades do interior, a escola se constitui como espaço social comum às juventudes. É nela que se encontra a pluralidade juvenil: culturas, expressões e projetos de vida que se cruzam, se tensionam e se produzem. Diante da escassez de equipamentos culturais, esportivos e de lazer, a escola de Ensino Médio assume centralidade nas cidades sertanejas, deste modo, mais do que instituição de ensino, torna-se cenário onde a identidade juvenil é construída, negociada e tornada visível. Nela, revelam-se múltiplas juventudes que atravessam o cotidiano escolar. Para esses sujeitos, a escola extrapola o direito educacional assegurado pelo Estado, configurando-se como espaço ampliado de vida: território de sociabilidade, de manifestação política, de experimentação estética e de construção de si, para além da mera escolarização.

Por todas as representações que a escola pode ter no universo das juventudes, sobrepõe-se seu caráter de escolarização como espaço formal de educação. É a garantia da obrigatoriedade que consagra o direito à educação, reconhecida e oficializada em leis e políticas públicas. Entretanto, esse direito ainda não alcança o universo juvenil brasileiro em sua totalidade.

A menção ao direito está resguardada na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) (Brasil, 1988), que estabeleceu a educação como direito e obrigação do Estado, condição de cidadania e de participação social qualificada. A CF 1988 colaborou para uma série de outros documentos normativos relevantes a respeito do direito à educação, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), ao especificar as condições de acesso e permanência na escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que define e organiza todo o sistema educacional brasileiro; os planos nacionais de educação, a exemplo da Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) e da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), como políticas que determinam as diretrizes, as metas e as estratégias para efetivação do direito à educação, entre outros.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Básica, dos 7 aos 14 anos de idade, tornou-se obrigatória, correspondendo ao Ensino Fundamental. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) estendeu a obrigatoriedade para a população de 4 a 17

anos, abarcando as faixas etárias correspondentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Apesar do reconhecimento legal descrito no parágrafo anterior, o direito à educação e a sua obrigatoriedade permanecem na pauta dos problemas sociais enfrentados em nosso país, sobretudo nas regiões mais pobres, quer seja nas periferias urbanas, quer seja nas áreas rurais. A seguir, apresentamos dados sobre a escolarização da população jovem e o distanciamento das metas projetadas para este público.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (IBGE, 2023) indicam que, em âmbito nacional, 5,6% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão fora da escola sem ter concluído a Educação Básica. O quadro se agrava quando se constata que 23,3% dessa população não frequenta o Ensino Médio ou não possui a Educação Básica completa, evidenciando cenários de evasão, abandono e distorção idade-série.

Colaborando com esses dados, o Censo Escolar 2022, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2022), sinaliza, também, em nível nacional, a proximidade da universalização do acesso à escola na faixa etária de 6 a 14 anos, com taxa de 96,3% de crianças que frequentam ou já concluíram o Ensino Fundamental, e o declínio nesta frequência com jovens de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Médio ou possuem Educação Básica completa, com abrangência de 76,7% na população. Compreende-se, assim, que o marco do abandono precoce da escola brasileira se acentua a partir dos 15 anos de idade, quando, em geral, o estudante ingressa no Ensino Médio.

Ainda, observando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (PNAD Contínua) (IBGE, 2023, p. 9), o quantitativo de jovens do país com idade entre 14 e 29 anos, aproximadamente 18%, não completou o Ensino Médio, seja por ter abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado.

A Meta 3 do Plano Nacional de Educação² (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), diante dos dados acima, define a universalização, até o ano de 2016, do atendimento escolar para a população com idade entre 15 e 17 anos. Em 2022, todavia, essa parte da meta não havia sido alcançada em nenhuma das cinco grandes regiões brasileiras.

Esta meta propõe que a taxa de frequência escolar líquida no Ensino Médio seja elevada para 85,0% até o final da vigência do Plano em 2024, porém, dados da PNAD Contínua 2022 (IBGE, 2023, p. 7) apontam que, até 2022, na região Nordeste, 69,3% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível, ou

² Importante registrar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024.

seja, mais de 30% dos jovens de 15 a 17 anos não frequentavam o Ensino Médio. Percebe-se a gravidade do não acesso aos direitos educacionais quando se entende que, a cada dez jovens nordestinos, aproximadamente sete permanecem na escola.

Tais indicadores educacionais fornecem um panorama sobre a concretização do direito à educação, evidenciando avanços realizados, entraves que não foram superados, e a necessidade de investigar as razões que levam à permanência dos jovens no Ensino Médio na escola.

Motivada para investigar como esse jovem do sertão se relaciona com a escola, esta exploração se aproxima dos estudos sobre permanência da pesquisadora Jane Paiva³ (2016), autora da pergunta que incorpora todo esse trabalho e faz jus ao título desta pesquisa. Paiva (2016) considera que se encontram esgotadas as tentativas de compreender a evasão como desafio para as políticas públicas, mas, considerando que muitos se vão, cabe a aposta sobre as “[...] razões pelas quais [...] muitos ficam, permanecem, não desistem de traçar seus percursos” sintetizada na emblemática pergunta: “Por que ficam os que ficam na escola?” (Paiva, 2016, p. 112).

Imbricada nos estudos sobre permanência, a mesma pergunta enigmática orienta a dissertação de Juliane dos Santos, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe (ProfEPT/IFS). Ao investigar a permanência e a desistência de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a autora apresenta como produto educacional um documentário de média-metragem, produzido com discentes e docentes participantes da pesquisa.

Nossa intenção é ampliar a reflexão pela perspectiva da permanência, destacando as condições que favorecem para que o estudante permaneça na escola, uma vez que inúmeros estudos tratam dos motivos de abandono e evasão escolar. Trata-se, assim, de um estudo em uma perspectiva mais positiva da modalidade, dos sucessos, dos medos e dos fracassos desses estudantes, dando ênfase à perseverança, à continuidade e ao retorno. Sendo assim, a proposta da discussão em torno da categoria *permanência escolar* tem como foco aqueles que permanecem, pois agregam os números da provável eficácia do sistema educativo.

Dessa forma, esta pesquisa versa sobre direito à educação, à permanência escolar e à juventude, em um estudo propositivo, ao encarar o estudante como indivíduo que consegue

³ Ao apresentar pela primeira vez o autor, utilizaremos o prenome e sobrenome, a fim de dar visibilidade ao gênero.

resistir aos desafios da permanência nas relações cotidianas escolares, compreendendo-o pelo que ele tem, pelo que é e não pelo que lhe falta.

A pertinência desta investigação reside no viés da permanência, sobrepondo a evasão e o abandono escolar, numa perspectiva propositiva, que considera aquilo que o sujeito propõe como superação e resistência. Trata-se de pensar o sujeito e sua trajetória pelas relações que ele estabelece para enfrentar os desafios, ao contrário da ótica do fracasso, que imputa a culpa pelo não êxito escolar. Além de que, diante do problema de permanência da juventude na escola, esta pesquisa torna-se relevante como uma forma de contribuir na orientação e na adoção de micropolíticas públicas educacionais, que possam interromper a exclusão social que ameaça o futuro desses jovens.

Esse segmento social requer grande atenção, devido às especificidades desse momento da vida, e muitos deles, à margem da educação a que têm direito, assumem outros rumos, quer seja ingressando no mundo do trabalho precocemente e em condições precárias, inserindo-se na geração “nem-nem”, constituindo família, entre outros, quer seja integrando-se, em sua maioria, em um círculo de pobreza.

A garantia do direito à educação, compreendida como acesso, permanência e qualidade de ensino, é um princípio fundamental para as políticas da educação, seus processos de elaboração, organização e regulação, assim como para o exercício da cidadania.

Dessa forma, a problemática se relaciona com as políticas de educação e a condição juvenil de estudantes do Ensino Médio, compreendendo os sentidos da permanência nas relações cotidianas com a escola em uma realidade historicamente constituída e marcada por valores e crenças – a partir do cenário global, das condições estruturais e da atuação dos sujeitos, uma produção sociocultural que se reproduz e se modifica dialeticamente, constituindo-se de modo idiossincrático e particular. Concebemos, portanto, a importância de responder à indagação: quais os argumentos construídos pelos estudantes para permanecerem no Ensino Médio nas interações com a escola, com as políticas educacionais e com os contextos sociopolítico e cultural?

A partir dessa problemática, discute-se a garantia do direito à educação e a necessidade de superar estudos e discursos de responsabilização da evasão somente pela exclusão escolar, aderindo-se à tendência de novos estudos sobre a permanência escolar como objeto de pesquisa, de modo que a temática desperte o interesse na comunidade acadêmica e científica para compreendê-la a partir dos aspectos positivos e motivadores da continuidade da escolarização dos sujeitos.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender os argumentos construídos pelos estudantes para permanecerem no Ensino Médio a partir das interações com a escola, com as políticas educacionais e contextos sociopolítico e cultural. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) construir o perfil dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular, incluindo fatores socioculturais;
- b) descrever como a escola interage com o contexto juvenil, com ênfase nas políticas, estratégias e instrumentos mobilizados ou instituídos para favorecer (ou não) sua permanência na escola; e
- c) analisar os argumentos e interesses dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular justificadores da permanência escolar.

Em suma, trata-se de uma investigação que busca compreender a permanência de jovens sertanejos no Ensino Médio, a partir dos aspectos que mobilizam os próprios sujeitos, moradores do interior do sertão nordestino, localização geográfica essa que revela índices de desigualdade e exclusão social.

Outrossim, esta pesquisa traz o recorte de estudantes do Ensino Médio, pauta contemporânea das metas de garantias de direitos educacionais com qualidade referenciada, por ter indicadores educacionais questionáveis. Nota-se a representatividade desta análise, ao propor ouvir os sujeitos e, ainda mais, no contexto do sertão nordestino que, historicamente, abarca índices inquietantes sobre juventude, educação, direito e qualidade.

Este trabalho está organizado em sete seções. A primeira corresponde à *Introdução*, na qual fazemos uma breve contextualização do tema, a apresentação da problemática da permanência escolar dos jovens no Ensino Médio e dos motivos que nos levaram a realizar esta pesquisa, bem como seus objetivos. Na segunda seção, intitulada *O processo metodológico da pesquisa*, descrevemos o percurso metodológico, apresentando o método, a natureza da pesquisa, os tipos, as técnicas e os procedimentos de construção e análise de dados, a organização do material empírico e o *lócus* de pesquisa.

Na sequência, na terceira seção, com a denominação *As juventudes como categoria sociológica*, apresentamos reflexões acerca da definição da categoria sociológica de juventudes, suas relações e normatizações, considerando diferentes concepções teóricas. Na quarta seção, *A permanência escolar pelas vias do direito à educação*, apresentamos as aproximações com o tema central da pesquisa, a permanência escolar, construindo, a partir da noção de direito à educação, o arcabouço teórico que sustenta esta investigação.

Na quinta e na sexta seções, tratamos das análises, interpretações e reflexões elaboradas a partir das informações construídas ao longo do processo de pesquisa e do aprofundamento teórico, sendo que a quinta seção, *O acontecer da pesquisa: as juventudes sertanejas que ficam*, detalha o caminho percorrido nos delineamentos metodológicos e descreve o perfil sociocultural dos estudantes, construindo as evidências iniciais que colaboram ou dificultam o acesso e a permanência no processo de escolarização. Já a sexta seção, *O CEPEM e os estudantes que ficam: interlocuções com a permanência escolar*, evidencia as políticas, as estratégias e os instrumentos mobilizados ou estabelecidos pela instituição, revelando também os argumentos dos estudantes para permanecer ou não na escola, a partir da triangulação dos dados.

Na sétima seção, nomeada *Conclusão*, retomamos a trajetória da pesquisa, destacando os desafios, as contribuições e outras observações que emergiram deste estudo.

Motivadas pela atmosfera poética de Geraldo Vandré e Théo de Barros (1966) em *Disparada*, epígrafe inicial desta seção, com o coração preparado para esta caminhada, convidamos o/a leitor/a a conhecer nas próximas seções os itinerários das juventudes sertanejas, que aprendem a ser fortes e resilientes, persistindo em seus percursos de escolarização.

2 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
(Antônio Machado, poeta espanhol)

Esta seção apresenta o método de pesquisa, incluindo a natureza e o tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos, o lócus, os participantes, os instrumentos de construção de dados, bem como os imprevistos e as alterações realizadas no percurso da investigação.

2.1 MÉTODO, NATUREZA E ABORDAGEM

A pesquisa científica acompanha a evolução do pensamento, inspirando-se em paradigmas que ordenam a sociedade e regem os tempos da história. Para Thomas Kuhn (1989), os paradigmas constituem conquistas científicas validadas que oferecem respostas a uma coletividade específica. A pesquisa pode ser definida como um processo coerente e organizado, que fornece respostas às questões levantadas.

A metodologia organiza os caminhos a serem seguidos, de modo a alcançar os objetivos, consistindo no planejamento minucioso da ação investigativa. No delineamento da proposta metodológica, o pesquisador define o tipo de pesquisa, etapas, técnicas, instrumentos e procedimentos direcionados aos rumos investigativos e interpretativos. Como nos sugere o poeta Antônio Machado na epígrafe acima, ainda que esboçado inicialmente um trajeto, o percurso vai se construindo ao longo da caminhada, a partir das ações e experiências, ora realizadas conforme planejado, ora redirecionadas diante das necessidades que surgem no itinerário.

Optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que pretendemos compreender os argumentos construídos pelos estudantes para permanecerem no Ensino Médio a partir das interações com a escola, as políticas educacionais e os contextos sociopolítico e cultural. Nela, o ambiente natural é a fonte direta de investigação e o pesquisador, observador das relações ali existentes, atua como o principal intérprete - o que exige contato direto e prolongado com o campo investigado.

A natureza dessa modalidade investigativa é explicada por Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2008, p. 73), ao abordarem que “[...] a pesquisa qualitativa explora as

características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”. Assumindo que o caráter qualitativo se sobressai, nesta investigação, a pesquisa se configura como qualitativo-interpretativa. O nível interpretativo busca compreender como os sujeitos experimentam, percebem, criam e modificam a realidade em que se encontram, com foco nos significados e intenções de suas ações.

A investigação tem o propósito de descrever e interpretar fenômenos e situações, compartilhando significados e articulando experiências em relação a si, ao outro e ao mundo. Desse modo, compreende-se o posicionamento de Moreira e Caleffe (2008, p. 64), quando afirmam que “[...] o pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa, desde o momento de sua concepção até a sua completção, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso”.

Para tanto, optamos pelo método etnográfico, por seu interesse na investigação local e na organização de um grupo particular de pessoas, considerando o caráter processual das relações construídas em determinado espaço ou nas interações escolares e sociais.

Salienta Carmen Lúcia de Mattos (2011) que a etnografia se interessa pelo significado local para essas pessoas, em particular. Desta maneira, a escolha pela pesquisa etnográfica se justifica em razão da complexidade de uma investigação que busca compreender os argumentos construídos pelos estudantes para permanecerem no Ensino Médio a partir das interações com a escola, com as políticas educacionais e contextos sociopolítico e cultural. Entender a relação entre *juventudes* e *permanência* no cotidiano escolar, bem como seus múltiplos desafios, exige imersão prolongada na realidade a ser analisada.

Além disso, a pesquisa etnográfica se fundamenta por sua intencionalidade e por constituir um veículo de compreensão do objeto, da instituição, do lócus e dos sujeitos investigados. Como pesquisa qualitativa interpretativa, a etnografia valoriza a cultura como sistema de significados permeados pelas estruturas sociais e pelas ações e interações humanas.

Esse método enfatiza os significados sociais, construindo informações a partir dos sujeitos e de suas relações. Trata-se de apreender os sentidos e os significados que eles atribuem a determinada situação ou fenômeno social. Para tanto, a análise ocorre durante todo o processo, da reflexão inicial sobre a problemática à apresentação do relatório final.

Conforme Mattos (2011, p. 66), é importante “[...] combinar uma análise detalhada de comportamentos, seus significados no dia a dia de interação social” porque é por meio da observação dos sujeitos em seu contexto, das entrevistas e das análises de seus hábitos que se constrói o aprofundamento da realidade estudada.

Desse modo, o cruzamento e o confronto das informações percebidas são indispensáveis, pois favorecem uma compreensão contextualizada entre fontes que se complementam, problematizando o objeto, propondo novos questionamentos e revisando o arcabouço teórico, em processo constante de reconstrução, análise e síntese interpretativa.

Abaixo, segue o Quadro 1, com a Síntese da Proposta Metodológica, a qual colaborou para o entendimento da relação entre os passos da pesquisa:

Quadro 1 - Síntese da Proposta Metodológica

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS/ PROCEDIMENTOS/ INSTRUMENTOS	FONTE DE INFORMAÇÃO
Compreender os argumentos construídos pelos estudantes para permanecerem no Ensino Médio a partir das interações com a escola, com as políticas educacionais e contextos sociopolítico e cultural.	Construir o perfil dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular, incluindo fatores socioculturais;	Observação Participante Entrevistas Semiestruturadas Análise Documental	Ambiente escolar; Estudantes do último ano do Ensino Médio da referida escola; Documentos escolares de estudantes; Censo Escolar.
	Descrever como a escola interage com o contexto juvenil, com ênfase nas políticas, nas estratégias e nos instrumentos mobilizados ou instituídos para favorecer ou não sua permanência na escola.	Observação Participante Entrevistas Semiestruturadas Análise Documental	Ambiente escolar; Estudantes do último ano do Ensino Médio da referida escola; Documentos Escolares.
	Analisar os argumentos e interesses dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular justificadores da permanência escolar	Observação Participante Entrevistas Semiestruturadas	Ambiente escolar, em especial as turmas do último ano; Estudantes do último ano do Ensino Médio da referida escola.

Fonte: A autora (2023).

A interpretação e a análise requerem que, a partir dos objetivos traçados, seja desenvolvida a triangulação, analisando cada elemento sob o prisma dos diferentes instrumentos escolhidos para construir os dados, confrontando os aspectos empíricos: vida

cotidiana com políticas educacionais, normatização, programas/projetos e as teorias que embasam as principais categorias desta investigação. Durante esse processo, os objetivos e os marcos teóricos foram referências, pois, no entrelaçamento destes, ocorreram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica conferiu sentido à interpretação.

As interpretações relacionadas às inferências buscaram o oculto sob a aparente realidade, o que evidenciou a mensagem implícita em declarações, aparentemente superficiais. A análise exigiu um cauteloso olhar da pesquisadora quanto às práticas, descrições, mensagens e cultura ali presentes, imperando, portanto, a ética e o rigor científico no caminho trilhado.

No próximo subtópico, apresentamos o contexto espacial geográfico em que a pesquisa se desdobrou, o que possibilita a aproximação do/a leitor/a com a realidade observada.

2.2 SITUANDO O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA

O município de Jussara (Figura 2), localizado a noroeste do estado da Bahia, integrado ao Território de Identidade (TI) de Irecê⁴, caracterizado por sua localização estratégica no semiárido baiano e forte relação com a dinâmica regional da Chapada Diamantina Setentrional, com coordenadas geográficas de latitude -11° 02' 49'' S e longitude 41° 58' 10'' O, distando 432,4 quilômetros da capital do estado. Do ponto de vista fisiográfico, apresenta clima semiárido marcado por altas temperaturas e baixa precipitação anual, fatores que condicionam diretamente a dinâmica socioespacial e o uso da terra na região.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), o município possui uma população total de aproximadamente 16.354 habitantes. Quando confrontado este contingente com a sua ampla extensão territorial de 1.355,173 quilômetros quadrados, obtém-se uma densidade demográfica baixa, correspondente a 12,07 habitantes por quilômetro quadrado. Esse índice de dispersão populacional é reflexo do padrão de assentamento tipicamente rural e fragmentado do semiárido, onde a população se distribui em vilas e povoados, alguns mais distantes da sede urbana. Essa configuração geográfica impõe severos desafios logísticos e estruturais para a gestão pública local, demandando esforços complexos na descentralização e

⁴ A divisão territorial da Bahia aconteceu a partir de 2007 pelos Territórios de Identidade (TI). A Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SecultBA) utilizou-se de conceito da Superintendência de Estudos Econômicos, para o Ministério do Desenvolvimento Agrário, lastreados pelo conceito de Território. São reconhecidos 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

manutenção de serviços essenciais básicos, tais como transporte escolar, redes de atenção primária à saúde e sistemas de eletrificação rural.

Figura 2 - Mapa do Brasil e da Bahia, com destaque para o município de Jussara



Fonte: IBGE (2023).

Esse município tem sua economia baseada na agricultura e na pecuária, despontando-se para a atividade irrigada, nestas duas últimas décadas (anos 2000 a 2020), principalmente para a produção de tomate e de cebola e para a criação de ovinos e caprinos.

Há grande contribuição da renda dos aposentados e dos funcionários públicos para a movimentação econômica do município, com concentração de trabalhadores formais nos serviços públicos e administrativos da Prefeitura. O trabalho informal também fortalece a economia por meio da feira livre semanal, que se destaca por acolher muitos pequenos agricultores e agregar, em um mesmo local, diversidade de produtos, trabalhadores e

consumidores. Ali se reúnem gêneros alimentícios, confecções, utensílios domésticos, produtos importados, artesanato, sementes e plantas, entre outros. O sábado, dia de feira livre, atrai pessoas de todo o município, beneficiando não apenas os feirantes, mas também os comerciantes de toda a sede, que têm suas vendas aumentadas.

Destarte, o comércio local atende às necessidades básicas da população, que se desloca para o município de Irecê – cidade polo deste Território de Identidade, com distância de 36 quilômetros – em busca de produtos mais diversificados e de serviços especializados. Durante as épocas de crise agrícola, devido à escassez das chuvas, principalmente, sabe-se que o suporte econômico se dá, essencialmente, pela renda dos aposentados, funcionários públicos e beneficiários dos programas sociais do governo.

Há um histórico de desencadeamento do êxodo rural que atinge em maior número as pessoas de baixa renda, devido às escassas condições de trabalho e ao contexto econômico de poucos recursos. Essas pessoas, no limite de sua sobrevivência, partem em busca de melhores condições de vida nas cidades maiores. Em geral, caracteriza-se por ser um município que não é atrativo aos jovens que ali vivem, considerando as restritas oportunidades de estudo e formação e de envolvimento em experiências diversas, sejam elas relacionadas ao universo acadêmico, profissional, esportes e lazer.

As consequências do êxodo rural nesse município vão da alta urbanização nos grandes centros à ruptura da identidade do povo migrante da área rural. No cerne destas consequências está a redução do número de estudantes, levando à desativação de algumas escolas da zona rural, cujos estudantes são agrupados em unidades maiores, geralmente na sede do município. Esse deslocamento diário até as cidades para estudar amplia a discussão sobre analfabetismo, repetência, abandono, evasão e adequação pedagógica, em sentido contrário às discussões aos debates sobre educação de qualidade para todos.

A oferta de educação no município se dá na esfera pública e na privada. Na rede pública, há oferta da Educação Básica (da Infantil ao Ensino Médio, no qual este último é mantido pelo governo estadual) e da Educação Técnica Profissional. Na esfera privada, há uma escola da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

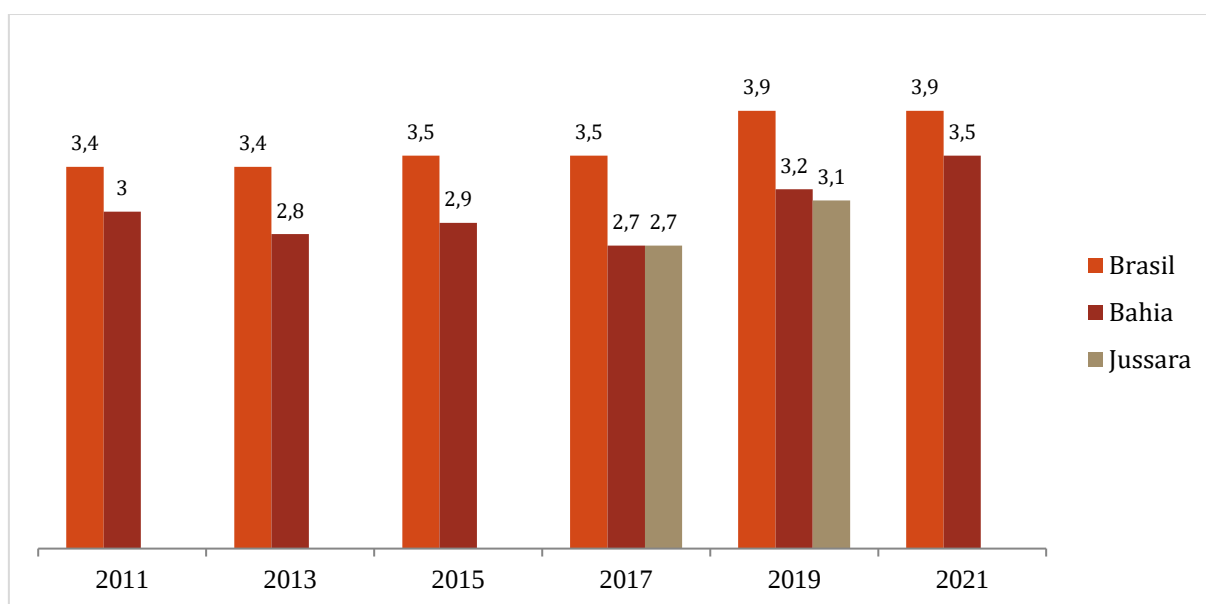
A oferta de creche é exclusiva no centro do município. A Educação Infantil (4 e 5 anos) e os Anos Iniciais estendem-se à sede, aos povoados e à zona rural. Já os Anos Finais são ofertados na sede e nos dois maiores povoados, Recife e Morros de Higino. Há transporte escolar nos turnos matutino e vespertino para atender os estudantes que ainda vivem na zona rural, com deslocamento tanto dos menores para os maiores povoados quanto destes para o centro.

Entre 2021 e 2025, o município ofereceu gratuitamente apenas um curso de Educação Técnica Profissional: o Técnico em Magistério, com duração de dois anos. Ofertado desde 2022, conta com duas turmas de 50 vagas cada. No segundo semestre de 2023, a turma de 2022 registrava 22 estudantes frequentes, enquanto a de 2023 contava com 25 alunos.

Com a proximidade entre os municípios de Jussara e Irecê, muitas crianças, jovens e adultos se deslocam diariamente, nos turnos matutino, vespertino e noturno, em busca da escolarização. Trata-se de estudantes da Educação Básica que compõem a rede privada, assim como estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes, das universidades pública e privada, dos cursinhos preparatórios para vestibular e do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA).

Aproximando o olhar para os índices educacionais de Jussara, o Gráfico 1 compara os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Ensino Médio na rede pública nos últimos onze anos. A análise revela a aproximação ou o distanciamento entre as médias municipal, estadual e nacional, indicando convergência entre as esferas municipal e estadual em 2017 e 2019, porém com ambas abaixo da nacional.

Gráfico 1 - Ideb (2011 – 2021) – Ensino Médio: Educação pública



Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep – Censo Educacional (2011 – 2021).

Nota 1: Nos anos de 2011 a 2015, o número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi insuficiente para que os resultados fossem calculados. No ano de 2021, devido à pandemia do Coronavírus Disease 2019 – Doença por Coronavírus 2019 (Covid-19), o número de participantes no Saeb foi insuficiente para que os resultados fossem calculados.

Alvo de muitas críticas, as quais não serão tecidas neste trabalho, o Ideb foi criado no ano de 2007, agregando, em apenas um indicador, os resultados de dois eixos para medir a

qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho em exames padronizados – a Prova Brasil, para escolas e municípios, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país – realizados a cada dois anos. Por ser uma base de dados para a elaboração de diagnósticos detalhados sobre problemas relativos à educação, o Ideb serve como ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade da educação básica e, conseqüentemente, um importante condutor de políticas públicas – ao direcionar ações dos gestores – em prol da qualidade da educação.

Fazendo um comparativo dos resultados do Ideb no município com os resultados em nível de estado e de país, os dados permitem constatar que a evolução do Ideb durante este período se deu na mesma velocidade do crescimento do Ideb estadual, sendo que os dados da avaliação nacional apresentam crescimento superior. Apesar das médias do Ideb, principal indicador de qualidade do ensino brasileiro, terem aumentado em relação aos anos anteriores, o diagnóstico sugere a existência de vários problemas, como o abandono escolar e as reprovações, além da necessidade de políticas públicas, como as que visam à inclusão e à permanência dos estudantes nos espaços escolares.

O grande desafio da Educação Básica está na oferta de uma educação que atenda aos padrões mínimos de qualidade, ultrapassando somente o acesso à escola para enfatizar também a promoção da permanência e da aprendizagem dos estudantes, assegurando-lhes as condições de sucesso escolar.

2.2.1 A escola de Ensino Médio do município de Jussara: espaço e tempo

O lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha (CEPEM), localizado no município de Jussara, estado da Bahia, com exclusividade de atendimento de Ensino Médio, integrante do sistema estadual de educação. Portanto, trata-se de uma instituição submetida às bases normativas nacional e estadual no processo de construção da prática escolar, além das influências recebidas do contexto sociocultural. A escolha por esta instituição se justifica por ser a única a ofertar Ensino Médio e permitir compreender o contexto juvenil e suas razões para permanência na escola nesta realidade de Jussara, interior do sertão baiano.

Especificamente, em Jussara, até o ano de 2001, o Ensino Médio era oferecido na Escola Municipal Professor Roberto Santos, num convênio de cessão de salas de aula firmado entre o município de Jussara e o estado da Bahia. Nesse pacto colaborativo, o poder municipal de

Jussara cedia o espaço físico, mobiliário, equipamentos e materiais, além de alguns funcionários para compor o quadro, pois apenas parte do quadro de profissionais pertencia à rede estadual. Até então todos os prédios escolares do município eram adaptações de casas e depósitos ou prédios construídos com algumas salas, sem a arquitetura adequada para um espaço escolar: salas escuras, muitas sem janelas, pátios pequenos e sem cobertura, banheiro unissex, muitas vezes apenas um sanitário servindo a toda a escola, estudantes e funcionários.

Diante da ampliação de demandas por Ensino Médio, por meio da Portaria Estadual nº 200 de 09/01/2002, foi criado o Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes (CECAL) e construído entre os anos de 2001 e 2002, localizado na rua José de Anchieta, s/n, Centro, no município de Jussara. No ano de 2002, o CECAL foi inaugurado, com atividades educacionais nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Essa escola consolidou uma nova fase da educação pública no município com uma estrutura física, corpo social e orientação pedagógica planejada e construída para ser escola. Com estrutura arquitetônica e mobiliário adequado para jovens e adultos, gerando na população boas perspectivas relacionadas à educação jussarense.

Após duas décadas da inauguração do CECAL, e considerando as demandas educacionais oriundas do reconhecimento e ampliação de direitos de acesso, permanência e aprendizagem escolar, incluindo a oferta de educação integral em tempo integral, com jornadas ampliadas e a integralização de novas áreas do conhecimento, uma nova parceria entre o município de Jussara e o governo do estado da Bahia foi firmada. Nessa nova ação cooperativa, o município comprometeu-se com a doação de um terreno para a construção do novo prédio escolar, além de pavimentação e calçamento nos arredores desta área, e o antigo prédio foi cedido ao município para oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escola da rede do município, a Escola Municipal Professor Roberto Santos. No ano de 2023 foi iniciada, em área vizinha à antiga escola, a construção de um novo espaço físico, mais amplo e moderno para sediar a nova Escola de Ensino Médio.

A partir de 2024, com a Portaria Estadual nº 193 de 15 de abril de 2024, o CECAL teve seu nome alterado para Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha, em homenagem ao saudoso professor e gestor escolar Etevaldo Martiniano da Rocha, primeiro gestor do CECAL, profissional que dedicou parte de sua vida ao serviço público jussarense. Em outubro de 2024, foi realizada a mudança para o novo prédio, espaçoso e contemporâneo, com estrutura para funcionamento de todas as turmas em tempo integral.

Construída próximo ao antigo prédio, a nova escola de Ensino Médio é composta por dois pavimentos, térreo e primeiro andar, constituídos por salas amplas, bem iluminadas e climatizadas. O espaço térreo possui secretaria escolar, sala de professores, salas da equipe

gestora, salas de laboratório (de ciências naturais, de matemática e de informática), sala de dança e corporeidade. A estrutura conta com biblioteca ampla, sala de estudos, teatro e auditório, com capacidade para 200 pessoas, quadra poliesportiva coberta, campo *society* com grama sintética, pista de atletismo, vestiários e refeitório. Embora, até a conclusão desta pesquisa, ainda não tenha sido inaugurada, a gestão optou por realizar a mudança ainda no ano de 2024, de forma que os estudantes pudessem usufruir do espaço.

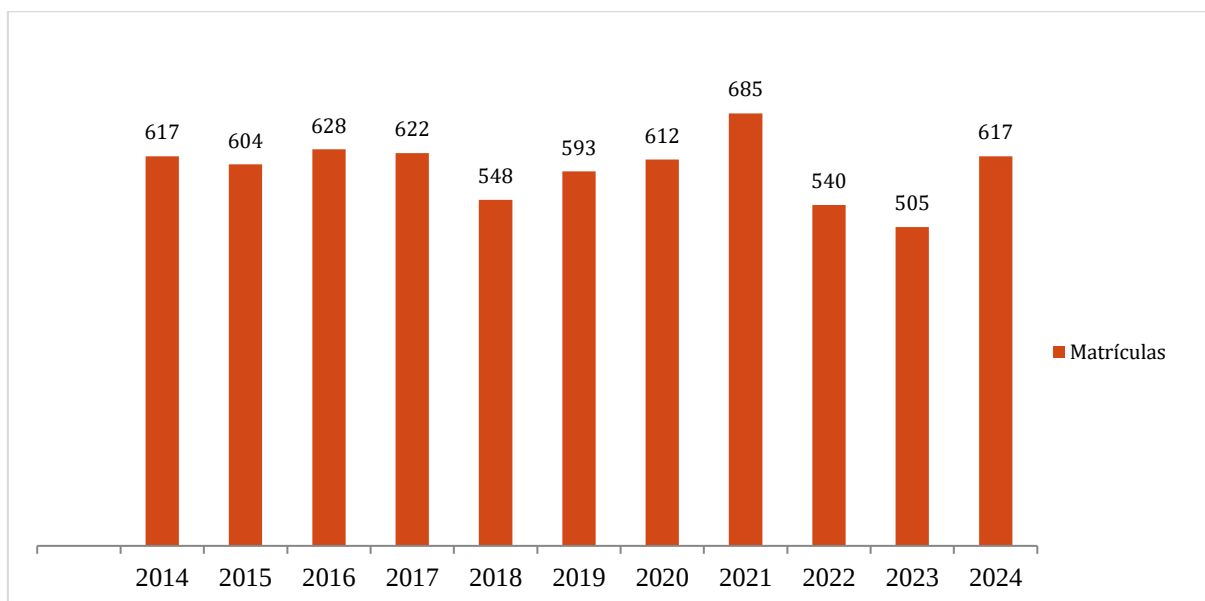
O CEPEM, atualmente, está situado na Rua José de Anchieta, S/N°. Ao lado, encontra-se o Hospital Municipal e, também, nas proximidades, estão localizadas a Secretaria Municipal de Educação e a Creche Municipal Brinquedoteca. Estes espaços estão localizados numa área adjacente ao centro da cidade de Jussara, com uma ladeira que liga uma região a outra, onde também estão localizados a praça principal da pequena cidade de Jussara, a Prefeitura Municipal, a Câmara de Vereadores, o Fórum de Justiça e o comércio local, com farmácias, supermercados, açougues e pequenas lojas de variedades.

A instituição recebe toda a demanda do município para esta etapa de ensino: estudantes da sede e da zona rural, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola, sendo que nos turnos matutino e vespertino há oferta de ensino regular com turmas de 1º, 2º e 3º anos; já o turno noturno oferece apenas a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma escola de grande porte, com uma equipe constituída, além dos vinte e seis professores, por um diretor, dois vice-diretores, uma coordenadora pedagógica, três auxiliares de secretaria, dois porteiros, quatro merendeiras e quatro profissionais de apoio/limpeza.

Em suma, ao descrever esse movimento no processo de edificação da escola de Ensino Médio no município de Jussara em prol da melhoria do atendimento ao direito educacional de jovens, com lutas, acordos e conquistas graduais, a intenção foi desvelar a dinâmica do contexto subjacente às interações sociais e às expectativas e motivações de estudantes e profissionais da instituição escolar. A pesquisa desenvolveu-se no CECAL nesse processo de interação com expectativas de passagem para o novo prédio escolar.

No entanto, trata-se de um projeto escolar de Ensino Médio que se desenvolve com continuidades e rupturas em busca de novas qualidades, mas que tem uma história em construção por mais de duas décadas e muitos resultados. Portanto, torna-se importante apresentar algumas informações estatísticas para maior compreensão do contexto escolar. O Gráfico 2 apresenta o número total de estudantes matriculados no intervalo de dez anos, em todas as turmas regulares do CEPEM, oportunizando uma janela comparativa ano a ano. Esta estruturação cronológica dos dados em uma série histórica decenal confere maior consistência estatística à investigação

Gráfico 2 – Número total de estudantes matriculados em turmas regulares no CEPEM no período de 2014 a 2024



Fonte: Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica (2025).

O Gráfico 2 aponta dados importantes para este estudo, visto que se verifica um equilíbrio no número de matrículas nos últimos anos. Esta constância deve-se ao fato de, como já exposto anteriormente, ser o CEPEM a única escola a oferecer o Ensino Médio no município. Ainda que não revelado nestes elementos, é importante salientar o ‘enxugamento’ no registro de matrículas reais, porque se sabe que muitas escolas realizam o procedimento de rematrícula automática, mascarando dados sobre matrículas reais; como também, outras escolas organizam seus registros durante o ano, excluindo das informações de matrículas os estudantes que apenas realizaram a inscrição sem comparecerem à escola durante o ano, bem como aqueles que abandonaram a escola ainda no primeiro semestre letivo. Estas são práticas comuns, com intencionalidade, a fim de organizar informações para o Censo Escolar e, consequentemente, os resultados das avaliações externas, como Ideb.

Em relação à redução nos números de matrícula nos anos 2022 e 2023, justifica-se a transferência escolar, em busca dos cursos sequenciais profissionalizantes. Nesta época houve um movimento dos jovens estudantes jussarenses interessados em realizar o Ensino Médio concomitantemente ao curso técnico profissionalizante, também em escolas públicas, porém localizadas no município de Irecê.

Cabe lembrar que dados referentes ao Censo Demográfico, do IBGE Cidades em 2022, registraram em Jussara uma população na faixa de 15 a 19 anos de 1.372 habitantes, e a média no total de matrículas no Ensino Médio jussarense se dá em 600 estudantes por ano. Isso significa que, embora alguns estudantes optem pela matrícula em instituições privadas ou

cursos técnicos no município de Irecê, há um considerável número de jovens em idade de escolarização nesta etapa de ensino que continuam fora da escola ou atrasaram o seu percurso de escolarização, ou ainda deixaram de frequentar a escola. Além disso, há um expressivo número de estudantes que solicitam a transferência escolar devido à necessidade de mudanças em busca de emprego em outras regiões, tendo a intenção de continuar seu percurso escolar em outra localidade. Porém, a dificuldade de acesso à escola (nas regiões de corte de cana-de-açúcar, de colheita de laranja e café), o cansaço devido ao trabalho e os obstáculos para conciliar estudo e trabalho acabam desviando estes jovens do processo de escolarização.

Segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), até o ano de 2022, no município de Jussara, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais alcançava o percentual de 20,78%, estando as maiores concentradas entre homens (23,22%) pretos (28,19%) ou pardos (23,08%), cujo analfabetismo se configurava como realidade de 1/5 da população.

Observando ainda os dados mais atualizados, na Região Nordeste, a demanda de jovens fora da escola ou com trajetórias interrompidas nos remete a reflexões sobre como o percurso escolar da juventude no sertão baiano tem sido pensado, planejado e realizado. Além disso, as informações estatísticas mais atuais evidenciam ainda uma baixa frequência escolar nessa faixa etária no Ensino Médio, apesar da obrigatoriedade dessa etapa de ensino.

Tabela 1 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, na Região Nordeste

Região Nordeste										
Ano	Taxa de escolarização (%)					Taxa ajustada de frequência escolar líquida no Ensino Médio (%)				
	2016	2017	2018	2019	2022	2016	2017	2018	2019	2022
	85,6	85,7	86,6	87,8	90,9	59,0	60,5	61,2	63,3	69,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Considerando os dados da Tabela 1 acerca de jovens entre 15 e 17 anos, a taxa de escolarização cresceu à medida que houve aumento expressivo da frequência escolar. A elevação da taxa ajustada de frequência líquida é um importante avanço, considerando que, em geral, é nesta etapa do ensino que se acentuam as taxas de abandono escolar. Portanto, a expansão desse indicador aponta para a maior permanência desses jovens na escola. É preciso considerar tais dados a partir da perspectiva da ampliação da oferta do ensino público, bem

como o resultado da implantação de vários programas do âmbito estadual e federal de promoção da educação nas vias da regularização do fluxo escolar e políticas de permanência estudantil.

Na descrição de como a escola interage com o contexto juvenil, com ênfase nas políticas, estratégias e instrumentos instituídos, consideramos os projetos escolares e outros documentos oficiais, como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o Regimento Escolar (RE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), analisados mais adiante.

No próximo subtópico, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, com base na análise de documentos escolares, como Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica e Pastas dos Estudantes.

2.3 AS JUVENTUDES SERTANEJAS NO ENSINO MÉDIO: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE FICAM?

Como ponto de partida para conhecimento das juventudes, representadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular da CECAL/CEPEM⁵, no ano de 2024, realizamos a consulta e a análise de documentos escolares, como os indicadores da ferramenta *online* Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica⁶, bem como a exploração de documentos das Pastas dos Estudantes, disponibilizados pela gestão escolar e localizados na secretaria escolar.

A partir do guia para exploração e registro dos documentos⁷, realizamos o levantamento, a análise e a síntese, com os registros necessários para construir as informações e os dados relevantes do perfil dos estudantes, incluindo fatores socioculturais. Essas informações se fizeram importantes, especialmente no que diz respeito à decisão de considerar ambos os turnos, matutino e vespertino, durante a aplicação dos demais instrumentos de pesquisa: observação participante e entrevistas semiestruturadas⁸.

A análise documental, ao utilizar fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, constitui-se como instrumento relevante

⁵ Durante o período de realização da pesquisa, a escola teve seu nome alterado, fato este que justifica o uso do antigo e do atual nome: em alguns trechos do texto, utilizando a “/” para fazer esta referência, em outros trechos apoiando-se na data (até o mês de abril de 2024, referindo-se à CECAL, a partir desta data, CEPEM).

⁶ O acesso aos Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica é disponibilizado na plataforma do Power BI⁶, que traz os resultados dos Censos Escolares dos últimos dez anos, com dados e informações sobre a educação básica no Brasil por diferentes níveis de abrangência (municipal, estadual e nacional), coletados anualmente pelo Inep.

⁷ Ver Instrumento para Registro de Informações dos Documentos Escolares em Apêndice E.

⁸ Os instrumentos *observação participante* e *entrevistas semiestruturadas* serão descritos e analisados no subtópico subsequente.

para auxiliar na construção das informações e dos dados, principalmente dos dois primeiros objetivos específicos, ou seja: a construção do perfil dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular, incluindo fatores socioculturais; e a descrição de como a escola interage com o contexto juvenil, com ênfase nas políticas, nas estratégias e nos instrumentos mobilizados ou instituídos para favorecer ou não sua permanência na escola. Ainda que a compreensão da questão-problema implique na descrição, na análise e na interpretação de informações disponíveis nos três instrumentos trabalhados.

Com base nos critérios preliminares de análise documental estabelecidos por André Cellard (2008, p. 299), elaboramos o Quadro 2. Ele contempla as cinco dimensões de análise dos documentos selecionados, avaliados com prudência e olhar crítico.

Quadro 2 - Análise Preliminar dos Documentos conforme Cellard (2008) (continua)

DOCUMENTO	CINCO DIMENSÕES (CELLARD, 2008)				
	Contexto	Autor	Autenticidade e confiabilidade do texto	Natureza	Conceitos-chave e a lógica interna do texto
Pastas dos Estudantes	Conjunto de documentos necessários para efetivação da matrícula escolar, contendo, também, em algumas pastas, fichas, relatórios e demais registros do percurso de escolarização do aluno.	Pasta preenchida por profissionais da secretaria escolar.	Informações obtidas por meio de documentos pessoais e familiar responsável pelo aluno no ato da matrícula.	Documentos pessoais, de caráter identificatório, e registros da unidade escolar, sendo alguns originais e outros cópias.	Instrumentos oficiais de identificação e de registro do percurso escolar. Dados do aluno; Histórico escolar; Comprovante de residência; Número de Identificação Social (NIS) e Laudos médicos.
Ficha Individual do Estudante	Registro detalhado com informações pessoais do aluno, como filiação, data de nascimento, endereço e informações adicionais.	Ficha criada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e preenchida por profissionais da secretaria escolar.	Assinado e carimbado por profissionais da secretaria escolar.	Ficha de caracterização do aluno com informações pessoais, familiares, hábitos de estudo e saúde.	Dados pessoais e familiares.

Regimento escolar	Documento organizado no ano de 2011 a fim de padronizar a normatização da estrutura administrativa e pedagógica das escolas integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia.	Produzido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC).	Documento aprovado em Portaria Estadual nº 5.872, de 15 de julho de 2011.	Documento normativo e jurídico-administrativo, que define a identidade e o funcionamento das escolas estaduais baianas.	Organização administrativa, organização didática e normas de convivência escolar.
Projeto político-pedagógico	Documento incompleto, construído pela equipe escolar a partir de <i>template</i> disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), sem registro de data e/ou assinaturas.	Sem referência de autoria.	Documento disponibilizado pela unidade escolar como Projeto Político-Pedagógico vigente na escola.	Documento de identidade da escola, exigido pela LDB e pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC).	Apresentação da Proposta Pedagógica; Contexto da escola; Diretrizes e as ações educativas da escola.
Documento Curricular Referencial da Bahia	Produção durante a implementação da BNCC (2018/2019) e reformas educacionais (Novo Ensino Médio).	Produzido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) com apoio da Fundação Getúlio Vargas (FGV), envolvendo educadores da rede estadual.	Documento público oficial, publicado no Diário Oficial e cancelado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-BA).	Documento normativo, pedagógico e de referência para o Ensino Médio baiano.	Competências gerais da BNCC, competências específicas, objetos de conhecimento, habilidades, diversidade, territorialidade. arquivo público que visa guiar o currículo, com o contexto de alinhar a Bahia à BNCC.
Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica	Informações atualizadas anualmente em datas de referência de cálculo (maio) com dados educacionais brasileiros por meio de ferramentas de BI (Business Intelligence), permitindo visualização de matrículas, infraestrutura, docentes e indicadores (taxas de rendimento, distorção idade-série)	Dados preenchidos por gestores escolares via Educacenso, disponibilizados via Inep/MEC.	Produzidos e divulgados pelo Inep com dados coletados anualmente, com grande amplitude (nacional, estadual e municipal).	Documentos oficiais, estatísticos e de domínio público.	Dados de matrículas, infraestrutura, docentes e indicadores (taxas de rendimento, distorção idade-série)

Fonte: A autora (2023).

Este quadro colaborou para garantir o rigor metodológico e a validade científica na pesquisa documental, contextualizando os documentos escolhidos e permitindo extrair informações mais profundas e precisas do material selecionado.

Para compreender a organização da escola com as turmas de 3º ano, solicitamos à secretaria escolar as Pastas dos Estudantes, organizadas por turmas. Cada bloco de pastas é agrupado por uma faixa elástica, que também identifica o nome da turma (3º A, 3º B, 3º C, 3º D e 3º E).

As Pastas dos Estudantes são pastas individuais; assim, em sua capa, estão informações como fotografia 3x4 de identificação, nome completo, sexo, data de nascimento, endereço e nomes dos genitores e responsáveis. Dentro, estão arquivados documentos como a Ficha Individual do Estudante, contendo os dados dos documentos pessoais e o histórico escolar; os comunicados aos pais/responsáveis, bem como relatórios de profissionais de saúde e assistência social, atestados médicos, boletins, ficha de matrícula, autorizações concedidas pelos responsáveis, etc. Esse acervo documental funciona como um prontuário educacional e civil do discente dentro da instituição, constituindo a memória burocrática de sua trajetória escolar.

Na Ficha Individual do Estudante constam informações sobre a profissão dos pais ou responsáveis pelo estudante. Contudo, nas cidades sertanejas, observa-se a recorrência do registro da atividade de trabalho sob a denominação de lavrador. Tal ocorrência provavelmente se justifica pelo fato de a maioria das pessoas não ter vínculo empregatício registrado e, muitas vezes, almejar a aposentadoria ou benefícios previdenciários como trabalhador rural; deste modo, utilizam-se desta condição e dos registros nos serviços públicos de saúde para comprovar direitos.

Realizamos a exploração, a análise e o registro das informações dos estudantes, por turma e turno. Dentre estes, registramos a quantidade de turmas do 3º ano, o número total de estudantes por turma, a composição das turmas por sexo, masculino e feminino, o ano de nascimento de cada estudante e a localidade em que residem. Com esses dados, foi possível organizar informações, categorizando-as, observando-as em suas minúcias.

A partir das informações apuradas nas Pastas dos Estudantes, constatou-se que a instituição organizou o público discente em cinco turmas regulares de 3º ano. Estas foram distribuídas entre os períodos matutino (três turmas) e vespertino (duas turmas), totalizando 150 estudantes concluintes da Educação Básica no ensino regular no referido ano, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Estudantes das turmas regulares de 3º ano EM do CEPEM no ano de 2024

Turma/Turno	3º ano A	3º ano B	3º ano C	TOTAL MATUTINO	3º ano D	3º ano E	TOTAL VESPERTINO	TOTAL
Nº total de estudantes	30	29	35	94	30	26	56	150
Nº estudantes sexo feminino	20	20	24	64	16	15	31	95
Nº estudantes sexo masculino	10	09	11	30	14	11	25	55
Nº estudantes residentes na sede do município	22	22	20	64	03	05	08	72
Nº estudantes residentes na zona rural	08	07	15	30	27	21	48	78
Nº estudantes com 18 anos de idade ou mais	25	26	27	78	23	21	44	122
Nº estudantes com 17 anos de idade ou menos	5	3	8	16	7	5	12	28

Fonte: Pastas dos Estudantes do 3º ano do EM de 2024.

A Tabela 2 apresenta informações importantes que subsidiaram a construção da pesquisa, inclusive justificando a necessidade de acompanhar em observações, registros e análises os turnos com oferta de turmas regulares de 2024, ano em que foram realizadas a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, evitando a predileção por um turno em detrimento do outro, visto que cada turno possuía singularidades e semelhanças, a exemplo: o turno matutino, com a predominância de estudantes residentes da sede do município, enquanto o turno vespertino com expressiva quantidade de estudantes moradores da zona rural do município; por outro lado, a preponderância do sexo feminino em todas as turmas, fatos estes detalhados no decorrer deste trabalho.

Considerados instrumentos complementares na pesquisa etnográfica, os documentos informaram sobre os projetos/ações escolares voltados à permanência do estudante e à cultura juvenil, bem como sobre eventos de inserção escolar e local. Além disso, permitiram compreender a dinâmica escolar e as relações sociais no interior da escola, fornecendo elucidações e dados adicionais. Portanto, concordamos com Cellard (2008, p. 295) quando afirma:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Desse modo, os documentos foram testemunhos das atividades/projetos escolares e regulamentos incorporados à cultura escolar, além de possibilitar o acesso a informações sobre a trajetória temporal no percurso escolar. Inicialmente, consideramos os documentos escritos,

mas outros tipos foram incluídos durante a pesquisa, à medida em que se mostraram relevantes para a compreensão do objeto de investigação, tais como: murais, fotos, vídeos e outros.

2.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Reiteramos que, pela natureza etnográfica da pesquisa, os instrumentos de construção de dados se comunicam entre si, não se extinguindo em cada objetivo. Durante a qualificação, a banca examinadora recomendou a inserção do instrumento “grupos”, fossem estes de discussão, reflexivos ou ainda focais. Porém, com a realidade vivenciada no cotidiano do espaço escolar, não houve a possibilidade de organização desses grupos, considerando a agenda dos estudantes, a dificuldade em se ausentarem das aulas e a impossibilidade de reuni-los em outro turno, devido à localização da residência de grande parte deles ser na zona rural. Observamos, desse modo, no decorrer, que escolhas e decisões podem ser tomadas ou redirecionadas, prezando pela participação qualitativa dos colaboradores, de modo a não causar quaisquer desconfortos ou discordância pelo tempo dedicado à sua participação na construção de informações.

Como esclarece Mattos (2011, p. 50), “[...] a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa”. E sobre os instrumentos de construção e análise de informações, acrescenta que “[...] muitas vezes, precisam ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo” (Mattos, 2011, p. 50).

Nesse entendimento, procuramos estabelecer relações, selecionar informantes, documentar o cotidiano e analisar a cultura, priorizando a participação ativa dos sujeitos participantes e a descoberta das relações e interações, a partir de instrumentos etnográficos, como a observação participante e a entrevista semiestruturada, complementada com a análise documental.

Inicialmente, articulamos junto ao gestor escolar e aos estudantes a autorização e a concordância para realizar a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁹. Durante a construção e a ampliação do projeto de pesquisa, visitamos a escola algumas vezes. A efetiva entrada em

⁹ Ver TCLE e TALE em Apêndices B e C, respectivamente.

campo aconteceu após a qualificação do projeto, com a observação participante, que iniciou, de fato, no início do mês de julho de 2024, após o recesso junino.

Para tanto, priorizamos um roteiro flexível de observação¹⁰, que se reconstruiu no processo investigativo. A observação participante consiste na principal ferramenta da etnografia, sua melhor arma (Beaud; Weber, 2007), e por ser o instrumento basilar desta pesquisa, teve duração de seis meses, com imersão aprofundada, a fim de descrição densa da realidade observada. Nesse trajeto, a visita à escola acontecia semanalmente, dois dias a cada semana, acompanhando os turnos matutino e vespertino. Os dias da semana variavam para que pudesse acompanhar a diversidade da organização escolar, tendo contato com maior número de professores, visto que cada um tem sua jornada de trabalho diferenciada com dias e horários, e compreendendo a dinâmica escolar em diferentes dias da semana. Neste ínterim, destacamos intensas horas de observação e anotações, buscando captar toda atmosfera que envolve o cotidiano escolar, sua cultura, suas particularidades. Entre escutas, diálogos e contemplações se fizeram o observar e o olhar atento e diminuto ao universo escolar.

Desde a construção do perfil dos estudantes, incluindo fatores socioculturais, a descrição da forma como a escola interage com o contexto juvenil e a análise dos argumentos e interesses dos estudantes, esse instrumento de pesquisa se apresentou como uma das técnicas mais coerentes, com a abordagem qualitativa e os estudos culturais, pois muitas informações foram recolhidas a partir de relatos, práticas, relações sociais e atitudes da equipe gestora, dos professores e principalmente dos estudantes.

No ambiente escolar, a atenção especial foi dada à participação de estudantes, ao processo de gestão, às relações sociais internas e às relações escola/família, escola/SEDUC e escola/contexto local, observando as chegadas e as saídas dos estudantes, o cotidiano nas salas de aula, a interação durante o intervalo das aulas e nos momentos de refeições, os movimentos pelos pátios e corredores, os diálogos na sala dos professores, na secretaria escolar e nas salas da gestão, enfim, o acontecer da escola em seu cotidiano.

A observação nas turmas regulares do último ano do Ensino Médio desvelou as relações sociais de estudantes, a formação de grupos, as relações com o quadro profissional da escola, o desempenho escolar e a participação em atividades e decisões escolares, tornando-se relevante por colocar a pesquisadora em situação de interação com a diversidade de sujeitos, textos, símbolos, relações e ações relacionados ao problema estudado no ambiente natural da escola. Nesse sentido, permitiu identificar e relacionar os rituais escolares, as relações interpessoais, os

¹⁰ Ver Roteiro de Observação Participante em Apêndice D.

processos comunicacionais, as ações, os conflitos, as resistências e o ambiente escolar, favorecendo a interpretação do contexto juvenil e da cultura da escola.

As observações foram realizadas entre os meses de julho e dezembro do ano de 2024, acompanhando o processo de mudança de um prédio para outro, nos turnos matutino e vespertino, pelo fato de serem estes os turnos com oferta de turmas regulares, considerando as turmas do 3º ano. Entre os meses de julho e meados de outubro, as observações do cotidiano escolar aconteceram no prédio antigo, onde ocorriam as aulas, com exceção do evento dos Jogos Escolares e da Gincana e das aulas de revisão para o Enem, que foram realizados já no novo prédio da escola, embora a mudança ainda não tivesse acontecido.

O dia 10 de julho foi o primeiro dia de observação e, para iniciar a trajetória que guiou os meses seguintes, e com o intuito de compreender o esforço da subida da ladeira, optamos por realizar a subida a pé, como faz a maioria dos estudantes, demandando mais esforço físico, porém, apreciando o movimento e os entrelaçares de um percurso cotidiano para os estudantes.

O percurso para a escola não é longo, entretanto, é uma ladeira que exige maior esforço. Esforço este que nos traz a reflexão metafórica: na caminhada da Educação Básica, o Ensino Médio se configura como a etapa que exige maior diligência; assim, no município de Jussara, devido à localização geográfica da escola de Ensino Médio, a persistência dos estudantes se desdobra entre a subida da ladeira em direção à escola e os enfrentamentos próprios dessa etapa de ensino que, conforme explorado na Introdução, tem o marco do abandono escolar.

Nesse itinerário, evidenciamos retratos de cenas cotidianas: o relógio marca 06h55, manhã fria e nublada, típica desta época do ano no sertão nordestino, pois, entre os meses de maio e agosto, a temperatura cai, variando entre 13°C e 26°C, segundo o ClimaTempo¹¹. A maioria das pessoas faz o percurso a pé, em grupos, conversando; outros sozinhos. Ao lado do CEPEN, funciona a creche municipal; então, a subida da ladeira é movimentada: mulheres, crianças e jovens agitam a cena com mochilas, cadernos e pastas. Ainda, aparecem os ônibus amarelinhos do transporte escolar, algumas motocicletas e bicicletas; todos sobem a ladeira, tentando chegar no horário.

As informações foram registradas no Diário de Observação, um caderno com anotações, textos e desenhos, que incluiu pensamentos, interpretações, reflexões e análises preliminares de todo o contexto observado. Nele, estão descritas situações observadas no contexto escolar, comentários e depoimentos de estudantes e profissionais da instituição, percepções e

¹¹ Site de serviços meteorológicos <https://www.climatempo.com.br/climatologia/5054/jussara-ba> Acesso em: 14 ago. 2024.

impressões da pesquisadora, lembretes e desenhos sobre cartazes, fotografias, murais e imagens diversas percebidas durante o período.

Para tanto, na análise das narrativas dos estudantes do último ano do Ensino Médio que justificam a permanência escolar, além da observação participante, utilizamos a entrevista semiestruturada¹². Neste sentido, a observação e a entrevista, dentre outros instrumentos, não podem estar separadas na pesquisa etnográfica, sendo complementares (Beaud; Weber, 2007).

A entrevista semiestruturada constitui-se numa técnica/instrumento de grande relevância na pesquisa qualitativa para o aprofundamento de informações e interpretações sobre contextos, dinâmica da vida cotidiana, experiências, pensamentos, expectativas, motivos e projetos. Na entrevista, por meio da interação entre pesquisador e entrevistado, ocorre uma construção compartilhada de conhecimentos sobre o objeto de pesquisa.

Desse modo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os estudantes das turmas regulares de 3º ano do EM de 2024 do CEPEM, considerando o critério de, no mínimo, dois anos de escolarização sequenciada nessa instituição escolar. É válido salientar que todos os participantes com idade acima de 18 anos aderiram voluntariamente à pesquisa, assinando o TCLE, conhecendo os objetivos e os procedimentos e sendo assegurados do anonimato e da confidencialidade, além da possibilidade de desistência em qualquer tempo, sem qualquer consequência. Quanto aos participantes menores de idade, seus responsáveis (pai, mãe ou avós) assinaram o TCLE e receberam informativo com os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Vale pontuar que a proposta de pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)¹³, conforme CAAE: 70228223.0.0000.5087, garantindo os aspectos éticos da investigação, seguindo as Resoluções 510/16 e 466/12.

Nesta exploração, o número de entrevistas não foi parâmetro, considerando a associação das entrevistas à pesquisa de campo propriamente dita (Beaud; Weber, 2007). Por conseguinte, a quantidade de entrevistas realizadas foi definida e sistematizada no decorrer da imersão em campo: diante das cinco turmas regulares, estabelecemos a média de 10 a 14 estudantes entrevistados por turma, a partir da disponibilidade e do interesse de cada estudante participante.

Ao final do percurso de construção de dados, registramos o total de 60 entrevistados, o que representa 40% dos estudantes matriculados e frequentes nas turmas regulares de 3º ano da instituição no ano de 2024, os quais estão distribuídos conforme detalhado na Tabela 3:

¹² Ver Roteiro Preliminar de Entrevista Semiestruturada com Estudantes em Apêndice F.

¹³ Ver Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Apêndice A.

Tabela 3 - Estudantes entrevistados

Turma/Turno	3º ano A	3º ano B	3º ano C	TOTAL MATUT INO	3º ano D	3º ano E	TOTAL VESPER TINO	TOT AL
Nº total de estudantes	12	13	10	35	14	11	25	60
Nº estudantes sexo feminino	9	9	3	21	7	7	14	35
Nº estudantes sexo masculino	3	4	7	14	7	4	11	25
Nº estudantes residentes na sede do município	9	10	6	25	1	2	3	28
Nº estudantes residentes na zona rural	3	3	4	10	13	9	22	32
Nº estudantes com até 17 anos	3	2	2	7	2	3	5	12
Nº estudantes com 18 anos de idade ou mais	9	11	8	28	12	8	20	48

Fonte: A autora (2024).

As entrevistas favoreceram a aproximação com o campo, oportunizando a troca de informações na construção de bases para esta investigação. Foram semanas de intensos contatos e de conversas profundas, realizadas em pequenos grupos, geralmente formados pelos próprios estudantes. Cumpre ressaltar que os jovens entrevistados pertenciam a turmas concluintes distintas, uma vez que as abordagens ocorreram em diferentes momentos da dinâmica escolar. Enquanto alguns estudantes usufruíam de aulas vagas ou já haviam concluído os exercícios propostos em aula, outros se encontravam nos espaços comuns da instituição. Somado a isso, a construção de dados contou com a anuência do corpo docente, que autorizou a saída pontual de alunos das salas de aula para responder ao roteiro de entrevista, garantindo a viabilidade operacional e o rigor ético da investigação.

A partir de um roteiro semiestruturado, propusemos os diálogos, gravados no aparelho celular, na busca por elementos de evidências que respondessem, ou tentassem responder, às questões centrais suscitadas. Todas as entrevistas foram iniciadas com a apresentação da pesquisadora, embora os estudantes já a conhecessem devido ao contato prévio durante a observação participante, de forma a deixá-los mais à vontade e tranquilos durante as entrevistas. O início sempre versava sobre o cotidiano da escola, a residência de cada um, como o grupo se formou para aquele momento, deste modo, de forma descontraída, as perguntas chegavam e as respostas eram alcançadas.

Com as informações construídas, apoiadas no roteiro semiestruturado, o material verbal foi transcrito com o uso de *softwares* especializados gratuitos, com carregamentos dos áudios para transcrição automática, sendo, posteriormente, revisado minuciosamente pela pesquisadora, a fim de reparar possíveis erros, falhas e lacunas. Em seguida, analisamos de

forma transversal e comparativa, examinando as respostas de cada grupo, de cada estudante, individualmente, a fim de verificar elementos convergentes e divergentes a partir das distintas percepções.

Para preservar a identidade dos estudantes entrevistados, garantindo o anonimato e a confidencialidade na transcrição, uso e publicação dos materiais, todos foram referenciados e reportados a partir da letra maiúscula E (significando *entrevistado*), seguida de um número, em sequência, além da idade completa, ao fim do ano de 2024, e o sexo informado, como em entrevistado 1 (E 1, 17 anos, fem.), entrevistado 2 (E 2, 17 anos, mas.) e, assim, sucessivamente.

A investigação etnográfica exige inserção de seu pesquisador no campo/espço, ambiência de onde se extrai o vivido no tempo, considerando a interação prolongada entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e a interação cotidiana daquele no universo dos sujeitos participantes. Portanto, a investigação envolveu observação participante no contexto escolar e entrevistas semiestruturadas, circundando o entorno sociocultural no qual os sujeitos e suas ações aconteceram.

Analisar os argumentos e interesses dos estudantes que justificam a permanência no Ensino Médio, construídos por jovens nas interações com a escola, exigiu um “mergulho” no cotidiano das práticas escolares. Buscamos identificar e analisar como o jovem interage no espaço escolar, considerando o sentido que atribui à escola e suas relações. Essa interpretação implicou um diálogo com a categoria teórica *juventudes* e com *as políticas educacionais*, apresentado na próxima seção.

3 AS JUVENTUDES COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA

*[...] basta-lhes ser o que são para ser o que
é preciso ser.
(Bourdieu)*

Nesta seção, discutimos o conceito de juventude como categoria social, que inclui a pluralidade como unidade social, pelo fato de terem pontos congruentes em um ou mais aspectos (juventudes). Entendemos como necessária a delimitação sociológica da categoria *juventude* como aporte para reflexão a respeito das políticas públicas para o Ensino Médio brasileiro.

3.1 JUVENTUDES: A DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO

As investigações relacionadas à permanência escolar dos jovens, especialmente no Ensino Médio regular, são significativas para a análise e a compreensão da dinâmica histórica cultural e social das juventudes brasileiras. Conhecendo as condições de vida, de trabalho e de escolaridade dos jovens, abrem-se possibilidades para compreender quais as razões para os jovens permanecerem na escola e quais os sentidos e significados atribuídos à escola se constituem como fatores relevantes para a permanência escolar.

Bourdieu, na epígrafe que abre esta seção, “[...] basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser”, considera que as pessoas se alinham conforme o ambiente social em que se encontram, incorporando disposições conforme a realidade existente, fazendo com que “o que eles são” coincida com “o que é preciso ser” para ter sucesso naquele campo social específico. Reflexão esta que se abre aos estudos sobre juventudes sertanejas, diante da autenticidade do ser jovem e das demandas e características próprias desta condição, em especial dos suportes construídos para a vida no sertão.

O que significa juventude? O que é ser jovem? Como conceituar o termo *juventude*? Quando começa e quando termina a juventude? Quem são os jovens, afinal? Juventude ou Juventudes? Muitas são as indagações que vêm ao longo de décadas movimentando discussões entre estudiosos e pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Ao adentrar no campo de debates e estudos sobre juventude, especialmente na contemporaneidade, nota-se a variedade de conceitos, definições e perspectivas que tratam da categoria.

De início, já se descarta a intenção de estabelecer uma definição unívoca de juventude. Nas páginas seguintes, serão apresentadas fundamentações sobre os aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos relacionados a conceitos de juventude, decorrentes de estudos problematizadores do movimento e dinâmicas da vida dos jovens no contexto contemporâneo, com seus diferentes modos de ser e existir, com suas identidades, singularidades e resistências. Ao tratarmos de concepções sociológicas a respeito de determinadas categorias, consideramos que tais concepções não são estáticas, sendo suscetíveis a novos olhares e aportes.

Definir a juventude constitui tarefa complexa, sobretudo devido aos fatores sociais, históricos e culturais que estabelecem sua compreensão em cada tempo e espaço. A preocupação em definir, cartesianamente, o conceito de juventude provoca pensadores ao longo de séculos.

A discussão em torno das concepções de juventude carrega ideologias, projetos e perspectivas que não são neutras; assim, a delimitação desse conceito carrega um perfil de mundo, de sociedade e de ser humano de acordo com seu tempo e contexto social. Estudos e pesquisas no campo da psicologia, da sociologia e da antropologia tornam-se referências para compreender o sentido do ser jovem.

Luís Antonio Groppo (2015, 2017) aponta as principais teorias que embasam o conceito de juventude e as organiza em três momentos distintos:

- a- as teorias tradicionais da juventude, desenvolvidas ao longo da primeira metade do século XX, concebendo a juventude como categoria etária, uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, quase que determinada bio-psicologicamente;
- b- as teorias críticas da juventude, já na segunda metade do século XX, combinando em diferentes ênfases a noção de geração e a noção de moratória social, desmistificando a noção de juventude uniforme, além de reconhecer a participação dos jovens nas transformações sociais;
- c- e as teorias pós-críticas, desenvolvidas desde o final do século XX, ao relativizar e até mesmo negar a proposição original das teorias tradicionais da juventude como transição à vida adulta, por meio da socialização secundária. Possuem como característica principal a relação mais categórica entre a estrutura socioeconômica e a experiência da juventude. E serão essas teorias que embasarão a noção de juventudes nesta investigação.

Numa perspectiva genérica, cada país estabelece um parâmetro etário para delimitar características de sua população e, assim, estabelecer políticas públicas. Para cada sociedade, em tempo, espaço e contexto, a idade cronológica configura uma etapa da vida, visando

aspectos específicos. Diante deste critério, as etapas de vida são organizadas, geralmente, em crianças, jovens, adultos e idosos; porém, a noção de juventude como período de transição entre os estágios da infância para a vida adulta, ou ainda a delimitação precisa a uma faixa etária, precisa ser amplamente discutida e reelaborada, sendo considerada ultrapassada por não corresponder aos debates contemporâneos do vir a ser jovem.

Pierre Bourdieu (1983), ao abordar a noção de juventude, exclui a perspectiva de categorizá-la como unidade social ou grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de relacionar esses interesses a uma faixa etária, uma vez que as divisões entre as idades seriam arbitrárias.

Para esse autor, a divisão entre jovens, adultos e velhos constitui, de fato, disputa de poder, compreendendo a classificação do período da juventude como limitação e tentativa de ordem, no intuito de que cada indivíduo saiba o seu devido lugar (Bourdieu, 1983). A categorização não passa de um jogo de manipulações, com efeitos comparativos, já que só se é jovem (ou velho) para alguém, para alguma instituição ou para realizar determinadas ações, de modo que não existe uma juventude, mas uma multiplicidade delas. Assim, compreende:

As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar [...]. O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. (Bourdieu, 1983, p.112-113)

Este autor ainda considera a juventude como uma categoria social e, historicamente, produzida que, de fato, não é estática, focando na totalidade e no contexto em que determinado grupo de jovens se insere, constituindo uma representação histórico-cultural e uma condição social. Pela dinamicidade das relações, a definição de juventude é transformada no contexto das mudanças culturais, econômicas e sociais ao longo da história.

A partir dos anos 1990, a definição de juventude ganhou novas abordagens, ultrapassando o enquadramento de sujeitos em faixas de idade, classificação etária, bem como a perspectiva de fase de vida, compreendida por suas características constantes e uniformes aparentes, que diferenciavam este período de vida a partir de padrões e traços que englobavam uma cultura juvenil específica. Assim, surgem as abordagens socioculturais, centradas no estudo do desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações entre as atividades sociais e culturais de um grupo.

Este estudo tem início com a reflexão em torno das abordagens socioculturais, por considerar que a categoria *juventude* não pode ser definida isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais, atentando-se para além das similaridades que compõem os jovens e investigando as diferenças sociais que se estabelecem e alteram todo o cenário da juventude contemporânea brasileira.

Nas abordagens socioculturais, optamos por uma discussão mais extensa do conceito de juventude, afastando a simplificação de definições pelos fatores etários, biológicos ou quaisquer outras características à parte, recortadas isoladamente. Afinal, nem todas as pessoas da mesma idade chegarão à idade adulta ao mesmo tempo, uma vez que cada uma terá experiências e vivências conforme circunstâncias e contextos distintos. Além de que, em algum nível, toda categorização é imprecisa e injusta.

Nessas abordagens, compreendemos, portanto, a definição da categoria *juventude* a partir da condição histórico-cultural, como representações variáveis, mutáveis e flexíveis. E, por ser uma construção social, considera os elementos materiais, políticos, históricos e culturais, admitindo os diversos e particulares modos de compreender a juventude.

Perspectivas mais abrangentes da categoria são discutidas por José Machado Pais (1990), Mário Margulis e Marcelo Urresti (1996), Juarez Dayrell (2003), Geraldo Leão (2011) e Groppo (2017). Com estes autores, notamos congruência entre a concepção de juventudes, de modo que um colabora com a discussão do outro, tornando a definição de juventude, embora complexa, extremamente rica e repleta de significados.

Defende Pais (1990) a compreensão de juventude na sua relação com a sociedade, bem como nas diferenças existentes dentro dela. Para o autor, ser jovem é bem mais do que pertencer a determinada faixa etária, mas suas vivências numa realidade dentro da qual existem várias diferenças que influenciam a vida dos que por ela são identificados como jovens. Enfatiza:

Importa também ver de que forma a ‘sociedade’ se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem também parte crenças e representações sociais que os jovens encontram sem que diretamente tenham tomado parte na sua elaboração. (Pais, 1990, p. 164)

Ao abordar a noção de juventude como construção social, efetivamos o paralelo da sua relação com as determinações históricas, materiais e sociais diante das desigualdades entre as classes sociais, o que reflete a diversidade deste segmento. Neste sentido, Pais (1990, p. 149) traz o exemplo: “[...] quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados,

estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma *fase de vida* [...]”.

Margulis e Urresti (1996), em resposta a Bourdieu (1983), propõem a ampliação de sua definição e argumentam que a compreensão de juventude apresenta diferentes modalidades de acordo com a incidência de uma série de variáveis, sendo elas: idade, geração (compreendida como período da vida em que cada indivíduo se socializa), crédito de vida, classe social, estrutura institucional (sendo a família aquela em que todas as outras variáveis estão articuladas, sem esquecer a escola, o trabalho, as instituições religiosas, etc.) e gênero.

A definição de juventude defendida por Margulis e Urresti (1996) tem como base a experiência da moratória social, considerando que o tempo histórico, a condição espacial e o pertencimento a determinada classe social podem oferecer aos seus jovens a condição juvenil, que permite postergar diversas exigências sociais (trabalho, casamento, etc.).

Esses autores complementam a noção de moratória social, ao apresentar a moratória vital, que transparece no capital temporário, afirmando que “nos jovens há um plus”, prolongando o tempo da juventude, traduzido em núcleo vital, energético, sentimento de imortalidade. Também, eles consideram fundamental a experiência geracional, sendo cada geração possuidora de valores e conhecimentos distintos, e de modos diversos, considerando as experiências das gerações anteriores.

Comumente, a juventude é compreendida como o momento de construção de identidades e de definição de projetos de futuro, no qual se inicia, de fato, a inserção social, quer seja no mundo do trabalho, das responsabilidades familiares ou dos direitos e deveres constitucionais. Mas, também, a juventude tem sido entendida como a fase de experimentações e de possibilidades, em que o indivíduo, amparado pela moratória social e pela moratória vital, tem seu comportamento e suas escolhas postergados e, de certo modo, justificados (Margulis; Urresti, 1996).

Para Helena Abramo (2015), é válido lembrar que o período da juventude se tornou tão extenso e imprevisível que deixou de ser pensado como momento apenas de preparação, prévio a uma entrada mais densa nas outras esferas sociais, como se definia o conceito de juventude, consubstanciado na noção de moratória. Cada vez mais conectados a todas as informações, sem limitações como em outras épocas, os jovens se adentram em diversos percursos, num processo de inserção, inclusão, participação e autonomia, experimentando mudanças em vários aspectos da vida.

Algumas concepções de juventude são apresentadas por Juarez Dayrell (2003), ao discutir o jovem como sujeito social. A primeira, muito presente na escola, concebe juventude

sob um prisma de negatividade; ao ser vista na sua condição de transitoriedade, o jovem é um “vir a ser”; a segunda, mais idealista, compreende ser um período marcado pelo lazer, liberdade, hedonismo e irresponsabilidade; a terceira, a percepção do jovem reduzida apenas ao campo da cultura; e a quarta, mais recente, aborda juventude como uma fase difícil, dominada por conflitos com a personalidade.

Para além de Dayrell, soma-se ainda a noção de juventude como “um modo de ser” dotado de valor simbólico, com características estimadas, desejadas, comercializadas. A contínua busca pela juventude como o anseio primário em praticamente todos os enredos, desmaterializando o conceito de juventude que vem, aqui, sendo garimpado.

Colabora Leão (2011), nessa reflexão, ao considerar a juventude como categoria de análise, uma construção histórica e social, na qual se entrelaçam as diversas posições e representações sociais com as culturas juvenis, diante das experiências e práticas produzidas pelos jovens. Porém, por ser uma construção histórica, social e cultural, é importante considerar que esta deve ser compreendida dentro de um tempo, espaço e contexto específico, repleto de contradições. E enfatiza que “[...] não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos” (Leão, 2011, p. 101). As juventudes se conectam, dialogam, relacionam-se e se expressam de diferentes modos.

Groppi (2000, 2004, 2016) faz a defesa da juventude pensada conforme categoria social, influenciando e sendo influenciada pelas transformações que ocorrem na sociedade, e interagindo de forma dialética. Assim, ele se manifesta:

Penso que há uma via interessante de compreender as juventudes brasileiras – mas jamais uma fórmula pronta destinada a tudo responder. Trata-se do olhar dialético sobre as juventudes. Uma mirada histórica sobre as sociedades modernas pode perceber os contornos da condição juvenil como dialética, ou seja, as juventudes se movem, contraditoriamente, entre processos de institucionalização e autonomia dos jovens. (Groppi, 2016, p. 398-399)

Nessa direção, colabora Bernard Charlot (2000), ao se posicionar que o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Assim, afirma: “O sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também são sujeitos” (Charlot, 2000, p. 33). Sendo o sujeito um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo e lhe dá sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à própria história e singularidade.

Nessa concepção, compreende-se juventude como parte de um processo amplo de constituição de sujeitos, com especificidades que marcam a vida de cada um. E, assim, utilizamos a distinção de Charlot (2007) para a compreensão de juventude, no singular, e juventudes, no plural. Ou seja, juventude é uma condição, um conjunto de relações sociais num determinado momento histórico, enquanto a noção de juventudes significa o uso para referenciar as diferentes formas coletivas de ser jovem.

Todos os autores aqui citados trazem a defesa de que a juventude não pode ser compreendida como uma unidade, devendo ser considerada como uma categoria que se diversifica diante das diferentes condições de vida dos jovens, de diferentes realidades.

Defendemos a concepção de juventude como condição social que se manifesta de diferentes maneiras, segundo características históricas e sociais, de modo que a juventude, por seu caráter provisório e subjetivo, permeia um momento determinado, mas não se reduz a este, assumindo sua condição e destaque em si mesma. Ser jovem é estar imerso, por opção ou por origem, em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Com efeito, esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. No entanto, no campo das políticas públicas, é demarcada por uma faixa etária, que, no Brasil, abrange cidadãos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, de acordo com a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) (2006).

Tomamos, aqui, a noção de juventudes, no plural, a fim de ressaltar a diversidade, ou ainda, a multiplicidade de modos de ser jovem existente na contemporaneidade. Trata-se do reconhecimento da existência de diversas juventudes, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos jovens.

3.2 JUVENTUDES DIANTE DAS BASES NORMATIVAS

Após a reflexão sobre juventude como categoria sociológica no tópico anterior, fazem-se necessárias descrições e análises sobre a inclusão deste conceito em acordos internacionais e textos da política nacional. Essas discussões são importantes para compreender as influências socioculturais e políticas apropriadas no modo de ser jovem em contextos específicos.

No que concerne às recomendações internacionais e às políticas públicas nacionais, a apreciação e o enquadramento da pauta juventude são recentes. A noção de juventude como sujeitos de direitos e, portanto, pleiteadora de políticas específicas só emergiu na segunda metade dos anos de 1980, quando a problematização da juventude ganhou espaço na pauta social.

No âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 2037 (XX) da Assembleia Geral, de 7 de dezembro de 1965, aprovou a Declaração sobre a Promoção entre os Jovens dos Ideais da Paz, do Respeito Mútuo e da Compreensão entre os Povos, reafirmando princípios de vários documentos aprovados, entre eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração sobre Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais, a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Declaração de Direitos da Criança, bem como a Resolução 110 (II) de 3 de novembro de 1947, condenando formas de propaganda ou ações ameaçadoras da paz, e a Resolução 1572 (XV) de 18 de dezembro de 1960, referente à Educação dos Jovens para a Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos.

A Declaração sobre a Promoção entre os Jovens dos Ideais da Paz, do Respeito Mútuo e da Compreensão entre os Povos defende seis princípios, dos quais três se referem à educação:

Princípio I

[...]

Princípio II

Todos os meios de educação, nomeadamente e pela importância fundamental que assume a orientação dada pelos pais ou pela família, de instrução e de informação destinados aos jovens deverão fomentar entre eles os ideais da paz, do humanismo, da liberdade e da solidariedade internacional e todos os demais ideais que contribuam para aproximar os povos, devendo também dar-lhes a conhecer a missão confiada às Nações Unidas enquanto meio para preservar e manter a paz e promover a compreensão e cooperação internacionais.

Princípio III

Os jovens deverão ser educados no conhecimento da dignidade e igualdade de todos os indivíduos, sem distinção quanto à raça, cor, origens étnicas ou convicções e dentro do respeito pelos direitos humanos fundamentais e pelo direito dos povos à autodeterminação.

Princípio IV

[,,]

Princípio IV

[,,]

Princípio VI

A educação dos jovens deverá ter como um dos seus objetivos principais o desenvolvimento de todas as suas faculdades e o proporcionar de uma formação que lhes permita adquirir altas qualidades morais e um profundo apego aos nobres ideais da paz, liberdade, dignidade e igualdade de todos os indivíduos e os imbuam de respeito e amor pela Humanidade e suas realizações criativas. A este respeito, a família tem um importante papel a desempenhar. Os jovens deverão adquirir consciência das suas responsabilidades no mundo que lhes caberá dirigir e ganhar confiança num futuro venturoso para a Humanidade (ONU, 1965).

A partir desta Declaração, as Nações Unidas e os organismos oficiais de juventude dos países ibero-americanos buscaram manter sucessivos encontros e conferências de caráter

intergovernamental relacionadas a programas de desenvolvimento do núcleo jovem da população, incluindo temas da participação, desenvolvimento e paz, bem como a necessidade de uma política para os jovens. Mais tarde, em 1979, a Assembleia da ONU aprova a Resolução 34/131, que define o ano de 1985 como o I Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz. A partir de 1999, a ONU reconhece o dia 12 de agosto como o Dia Internacional da Juventude, seguindo-se um Programa Mundial para a Juventude.

Os Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) definem o termo “juventude” correspondente à faixa etária que abrange pessoas entre os 15 e os 24 anos de idade, sendo que essa definição é fluida, flexível e variável, segundo contextos particulares de países e até mesmo regiões, considerando as principais resoluções, em destaque a Resolução 2250 do Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) (S/RES/2250 de 2015) e a Resolução 2419 do CSNU (S/RES/2419 de 2018) se referem à faixa etária entre 18 e 29 anos.

A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), como instituições intergovernamentais e partes integrantes da ONU, reforçam a compreensão de juventude como uma categoria sociológica, que representa um momento de preparação de sujeitos – jovens – para assumirem o papel de adulto na sociedade, abrangendo o período dos 15 aos 24 anos de idade (OMS/OPAS, 1985).

No Brasil, esse movimento internacional em torno do tema juventude não é apropriado, simultaneamente, nas políticas sociais e, particularmente, nas educacionais, não tendo visibilidade em base normativa. Da mesma forma que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, ao longo de todo seu conteúdo, não conceituam, demarcam ou estabelecem critérios para a definição dos termos “juventude” e/ou “jovem”.

O documento legal brasileiro que faz referência a esta categoria social é a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude (Brasil, 2005). De acordo com esta lei, o CNJ possui a atribuição de formular diretrizes para a promoção de políticas públicas dirigidas a esse público, bem como fomentar estudos e pesquisas sobre os jovens e as relações entre organizações juvenis (nacionais e internacionais). Os artigos referentes ao ProJovem (1º ao 8º) foram alterados pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, permanecendo vigentes os demais artigos. O artigo 11 refere-se à criação e às atribuições da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), cabendo-lhe “[...] articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte

e nove) anos, ressalvado o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente”.

No ano de 2008, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, precedida de encontros municipais e estaduais em todo o território brasileiro, a fim de estabelecer um diálogo entre o governo e a sociedade civil na consolidação da Política Nacional de Juventude (PNJ), buscando incluir, permanentemente, o tema na agenda das políticas públicas. Porém, somente no ano de 2013 foi instituído o Estatuto da Juventude, a partir da Lei nº 12.852, de 5 de agosto, dispondo sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve).

O Estatuto da Juventude nasceu com a intenção de que os direitos já previstos em lei, como educação, trabalho, saúde e cultura, sejam aprofundados para atender às necessidades específicas dos jovens, respeitando suas trajetórias e diversidades, ao mesmo tempo em que assegura novos direitos, como o direito à participação social, ao território, à livre orientação sexual e à sustentabilidade. Suas principais diretrizes se pautam em garantir autonomia, colaboração política, bem-estar, respeito à diversidade e o direito a um ambiente seguro e saudável, assegurando o dever do Estado em prover essas garantias.

Estas bases legais e normativas parametrizam a noção de juventude. Neste estudo, reafirmamos que a categoria juventude é repleta de sentidos: cada sociedade, em seu tempo histórico, concebe e representa a condição de ser jovem, de modo específico. A faixa etária é uma representação simbólica situada num meio social, marcado pelo espaço e tempo. Esse recorte etário permite categorizar e mensurar a população, sendo utilizado por vários países para mapear habitantes e estruturar políticas públicas. Os critérios etários e socioculturais são os mais comuns na investigação das bases normativas relativas à juventude.

A parametrização da juventude em uma faixa etária não tem caráter absoluto e universal, servindo para organizar políticas e ações que desdobrem neste público. A juventude se amplia como categoria social, que normatiza comportamentos, classifica sujeitos e se articula a outras categorias como etnia, classe social, religião, entre outras, conforme discutido no tópico anterior, ao explicitarmos a definição de juventudes.

3.3 JUVENTUDES, CULTURAS JUVENIS E DIVERSIDADE

A discussão em torno dos conceitos de juventudes valida sua diversidade cultural e social, apontando que a condição sócio-histórica e cultural da juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria *jovem*.

Dentre as características mais marcantes sobre as juventudes estão a inclinação para a sociabilidade, a formação de grupos, a tendência à construção da identidade jovem coletiva, ainda que provisória. Ao longo do percurso histórico das sociedades, muitos grupos se destacam por simbolizarem a juventude, seus anseios, desejos, medos e construções. Pichadores, motoqueiros, roqueiros, hippies, funkeiros, como tantos outros, revelam a sagacidade juvenil; no entanto, é válido destacar que cada grupo revela uma parcela dos jovens diante de um contexto temporal, não sendo nenhum grupo juvenil referência para o conceito de juventude.

Os estilos e as culturas juvenis são meios pelos quais se constrói e se configura a experiência da condição juvenil. Os sujeitos jovens produzem formas próprias de sociabilidade de diversas formas, sobretudo através das artes, exercitando a convivência social. A identidade jovem é um processo multifatorial de construção que se dá por meio das relações interpessoais e vivências, influenciada, também, por fatores culturais e intrapessoais. A identidade construída a partir de suas vivências e relações pode ser reinterpretada e influenciada por outros adultos (geralmente seus pais como referência), afinal cada grupo tem suas escolhas, práticas, rituais, símbolos e representações. E essa identidade de um grupo, construída pelo seu modo de ser, torna possível demarcar perfis e culturas entre os jovens, diferenciando-os de crianças, adultos e idosos.

Carles Feixa (1999), em seus estudos sobre culturas juvenis, traz a definição desta como um conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos de jovens, para além das manifestações de estilos musicais ou formas de vestir-se, mas como um modo de vida que inclui comportamentos, hábitos, costumes e valores próprios. Para o autor, as culturas juvenis recebem influências de vários estilos para, assim, construir seus próprios estilos, a partir das condições sociais e das imagens culturais. As culturas juvenis, na concepção deste autor, expressam coletivamente as diversas experiências sociais dos jovens, criando microsocialidades juvenis (as galeras, as turmas, as tribos, ou seja, as agregações em seus estilos diversos), com níveis significativos de autonomia em relação às instituições adultas. A cultura juvenil não se trata de uma forma de lazer e diversão, mas de espaço de expressão, de criação e de reflexão sobre a sociedade, em questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Colabora Dayrell (2009), nesta definição, ao abordar as culturas juvenis como expressões simbólicas da condição juvenil, constituindo-se e se manifestando na diversidade, adquirindo visibilidade por meio dos mais diferentes estilos e formas. Conforme Dayrell (2009), as culturas juvenis possibilitam práticas, relações e símbolos por meio dos quais os

jovens criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se inserem na esfera pública.

Compõem-se as culturas juvenis como estilos de vida e práticas cotidianas específicas dos jovens, que manifestam determinados valores, significados e expressões que lhes são próprios, demarcando pertencimento e afirmação coletiva ao seu grupo.

Essa multiplicidade de grupos não pode ser considerada de forma simplificada ou parcial; por isso o uso do substantivo no plural, denotando um conceito apoiado em culturas, conjuntos múltiplos e diversos, com infinidade de arranjos, formatos e estruturas. Ao conceber a noção de culturas juvenis, reitera-se também que a juventude deve ser reconhecida como período de composição, experimentação e estruturação de possibilidades identitárias.

As culturas juvenis representam os grupos juvenis múltiplos e diversos que encerram a ideia de uma única juventude concreta e circunscrita. Para se pensar em culturas juvenis, é preciso relacionar categorias como nacionalidade, região, etnia, momento histórico, gênero, classe social, religião, etc. As culturas juvenis despontam para a congruência de características, atributos e peculiaridades e são esses entrelaçares, com pontos de semelhanças e diferenças entre esses grupos, que permitem a noção de juventudes.

Os jovens ou grupo de jovens estão inseridos em realidades não homogêneas, ou seja, onde questões como inclusão/exclusão, poder aquisitivo, inserção cultural e social como sujeito de direitos/não direitos, condições de saúde, moradia, trabalho, escolarização, segurança, gênero, irão influenciar sobremaneira na construção de identidades plurais. (Carrano; Martins, 2011, p. 53)

As condições sociais e as diferentes representações produzidas para e pelos jovens evidenciam a noção paradoxal de culturas juvenis e, conseqüentemente, das juventudes existentes. Por isso, são relevantes as reflexões sobre o jovem das camadas populares, seus anseios, sonhos e a dinâmica do seu cotidiano, bem como sobre o jovem da classe média na busca de compreender as oportunidades abertas nas suas relações sociais.

Enquanto o jovem trabalhador, pertencente às camadas populares, tem sua juventude encurtada, pois chega cedo ao mercado de trabalho, muitas vezes abandonando seus estudos, constituindo família e ganhando as obrigações do mundo adulto, o jovem da classe média, em geral, com maiores possibilidades de acesso a bens e consumo, tem sua juventude estendida, também, pela maior permanência no sistema educacional.

Essas reflexões apontam para as disparidades da categoria *juventudes*, diante da diversidade das culturas juvenis, fortalecendo a ideia de que este estudo carece, antes de tudo, do olhar atento e sensível para as condições que são postas, as vulnerabilidades e

potencialidades presentes em seu universo e a multiplicidade de manifestações culturais que despontam a partir da experiência dos grupos.

Fundamentamos a compreensão das culturas juvenis como basilar para o estudo proposto, percebendo o jovem no espaço, no lugar e no tempo, a fim de analisar as efetivas condições de expressão das juventudes. Essas juventudes são construídas conforme as condições dadas no meio social e fortalecidas por intermédio das culturas juvenis, em seus processos identitários.

4 A PERMANÊNCIA ESCOLAR PELAS VIAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é a chave para abrir outros direitos humanos.

(Katarina Tomasevski, relatora especial da ONU sobre o direito à educação)

Esta seção trata da permanência escolar pelas vias do direito à educação, preliminarmente, com reflexões sobre a temática como direito social e ênfase no reconhecimento formal pelo Estado brasileiro resultante de lutas coletivas, ao mesmo tempo em que problematiza a sua garantia como bem público e dever estatal ao longo da história, ou seja, direito ao acesso, à permanência e à conclusão da Educação Básica e à aprendizagem de qualidade referenciada. Na sequência textual, aprofunda a categoria *permanência escolar* e apresenta um referencial teórico relevante para compreensão de problemas do direito à escolarização.

4.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE COMPÊNDIO HISTÓRICO

Na contemporaneidade, ganha espaço no debate público o direito à educação, a exemplo do acesso, da permanência e do sucesso escolar, da ampliação da escolarização obrigatória e da garantia da qualidade do ensino, dentre outras.

Sensibilizados pelas palavras de Katarina Tomasevski ao abrir esta seção com o excerto “A educação é a chave para abrir outros direitos humanos”, tomemos a chave para as juventudes brasileiras, em especial, as sertanejas, que batem à nossa porta, sedentas por condições de igualdade e oportunidades.

A discussão é inaugurada com a reflexão sobre a concepção de direito que verbera este trabalho. De fato, ao tratar sobre direito, alguns pontos carecem atenção: de um lado, o entendimento sobre merecimento e permissão, aquilo que o indivíduo acredita ser possível a si e, de outro lado, aquilo que é garantido e permitido pela legislação, no sentido de fundamento jurídico.

Na perspectiva dos estudos sociológicos e histórico-sociais, o direito provém dos fatos sociais, sendo um fenômeno consequente ao convívio do homem em sociedade e à regulação da vida social. Em cada sociedade, a interação entre as estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais modela uma forma de organização, que definirá dispositivos regulatórios de direitos

e deveres para que os sujeitos possam se inserir individualmente e de modo coletivo na sociedade.

Aliás, os direitos humanos foram conquistados ao longo da história social e se especializaram como direitos individuais e coletivos, direitos civis, políticos e sociais, dentre tantos outros. A provocação neste trabalho se dá pela reflexão dos direitos sociais, compreendendo-os como direitos fundamentais do ser humano, que tem por finalidade a melhoria de condições de vida dos sujeitos.

Especificamente, os direitos sociais surgem a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, com a consolidação do capitalismo, na luta dos trabalhadores por condições de sobrevivência. As difíceis condições de trabalho e o alargamento das desigualdades sociais provocaram a eclosão das revoltas sociais, marcadas pelo surgimento dos movimentos coletivos de trabalhadores, pela organização de sindicatos e pela necessidade de intervenção do Estado a fim de amenizar as disparidades sociais e promover assistência aos menos favorecidos. Assim, a origem dos direitos sociais está na busca dos trabalhadores por direitos e foram conquistados por meio de lutas que até hoje se estendem.

Ao analisar a evolução histórica dos direitos humanos, Fábio Comparato (2003, p. 40-41) distingue o conceito de direitos sociais que

[...] passaram a ser reconhecidos como direitos humanos os chamados direitos sociais, que se realizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente. Os direitos sociais englobam, de um lado, o direito ao trabalho e os diferentes direitos do trabalhador assalariado; de outro lado, o direito à seguridade social (saúde, previdência e assistência social), o direito à educação [...].

Portanto, os direitos sociais visam às garantias básicas, essenciais para que as pessoas tenham o mínimo de qualidade de vida e dignidade. No Brasil, a Constituição de 1988 estabelece como direito social o acesso à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social e à proteção à maternidade, à infância e aos desamparados.

Entre os direitos sociais, a educação constitui um direito fundamental para o desenvolvimento individual próprio à condição humana de vida com dignidade, o exercício com qualidade da cidadania e inserção no mundo do trabalho. Também é imprescindível para a construção de uma sociedade livre, democrática, justa e solidária a redução das desigualdades sociais.

Se a educação é um direito subjetivo de todo ser humano e um bem público reconhecido pelo Estado, cabe a este a promoção de forma gratuita e universal nas etapas consideradas obrigatórias, com implicações na garantia de acesso, permanência e conclusão de escolaridade com qualidade.

A educação é reconhecida em âmbito internacional como direito humano desde o século XIX, apesar das contradições, das negações, dos projetos e dos fundamentos diversos, mas com garantias desiguais de oferta pelo Estado em diferentes países e regiões.

Historicamente, esse direito é reafirmado e alargado em conferências mundiais, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989; na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) em Jomtien/Tailândia; na Declaração de Salamanca/Conferência Mundial de Educação Especial (1994); na Declaração de Dakar da Cúpula Mundial de Educação/Senegal (2000); no Fórum Mundial de Educação 2015, na Coreia do Sul, e no Marco de Ação de Educação 2030, entre outras, como as conferências de Educação Superior e de Educação de Jovens e Adultos.

Por exemplo, a Carta das Nações Unidas de 1945 consagrou o princípio do reconhecimento da dignidade humana inerente a todos, com seus direitos inalienáveis, de igualdade e liberdade. Esse reconhecimento foi ampliado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, documento este aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, que representa um marco na história mundial, ao determinar e assegurar os direitos universais inerentes à condição humana. Dentre eles, a educação passou a ser reconhecida, no cenário internacional, como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, etárias, religiosas e de gênero, devendo ser gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais.

Endossando o rol de instrumentos jurídicos internacionais, a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 reafirmam o direito à educação escolar, a uma formação plena como cidadão consequente e responsável.

A partir da década de 1990, os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e outras agências internacionais passaram a envidar esforços a fim de fortalecer o debate sobre o direito à educação, colocando-a como estratégia para ascensão dos países na agenda global. Neste ínterim, também, as políticas educacionais dos países sofrem influências do movimento da globalização, da conjuntura neoliberal e da reestruturação do sistema produtivo, moldando-se à lógica do mercado por intervenção regulatória do Estado, com prejuízos na

efetivação desses direitos, conforme abundante produção intelectual brasileira disponível sobre essas questões.

Nesse movimento internacional, surgem as conferências, em grandes eventos, com assessorias técnicas e ampla produção documental, trazendo como resultados declarações e acordos de organização das políticas educacionais, visando assegurar o direito à educação básica no contexto dos países signatários. Uma dessas conferências que direcionou reformas educacionais dos países signatários e favoreceu os direitos à educação escolar foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. De acordo com Kelcia Souza e Maria Teresa Kerbaux (2018), este documento aborda a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, priorizando ações que propõem a universalização da Educação Básica, objetivando a promoção do direito à educação e, conseqüentemente, a melhoria das condições em favor da igualdade social.

No ano de 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, é elaborada a Declaração de Salamanca, um dos documentos internacionais de maior relevância na área da inclusão, apresentando a educação inclusiva como a possibilidade de corroborar o direito de todos à educação.

De forma a reiterar os pressupostos estabelecidos em Jomtien, no ano de 2000, em Senegal, foi organizada a Cúpula Mundial de Educação, que apresentou a Declaração de Dakar, com novos prazos e metas definidos e registrados, tendo como eixo a qualidade da educação e a necessidade de assegurar sua excelência a todos.

Intensificando o discurso da educação como direito humano fundamental e sua oferta equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória, em 2015, na Coreia do Sul, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, que também produziu o balanço das metas de Educação para todos relativas aos últimos quinze anos. Esse evento ainda promoveu o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes para os próximos quinze anos. Ainda, em 2015, durante a 38ª Reunião da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), foi oficializada a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, estabelecendo prioridades globais para a educação até o ano de 2030, sendo este o marco internacional mais recente a tratar da garantia do direito à educação.

Esses acordos internacionais sobre a garantia de direitos mobilizam as políticas educacionais dos países, ao definirem propósitos, estratégias e acordos. Sobre essa questão, Souza e Kerbaux (2018, p. 679) argumentam:

A normatização do direito internacional público, a partir da assinatura de protocolos de intenções, declarações, pactos, acordos firmados no âmbito internacional e criação de órgãos especializados concernentes ao acompanhamento da garantia efetiva do direito à educação, registra um importante avanço na perspectiva de reforçar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação.

Tratam-se de documentos constitutivos de instrumentos históricos de regulação internacional, sinalizando a necessidade e a urgência na garantia do direito à educação, comportando-se como perspectivas decorrentes dos processos de reestruturação e de manutenção do sistema neoliberal mundial, em um discurso de promoção e igualdade social que, no revelar das intenções, favorece as relações capitalistas no eixo da globalização, como no caso da população ludibriada minimamente pela oferta, ainda que precária, das suas necessidades básicas.

Estreitando o olhar para o nível nacional, a Constituição de 1934 foi a primeira a apresentar um capítulo direcionado à educação, quando em seu artigo 149 recomendou a educação como direito de todos e devendo ser ministrada “[...] pela família e pelos poderes públicos, para todos os brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país” (Brasil, 1934). Também estendeu ao artigo 150 a determinação da obrigatoriedade da educação escolar a partir do ensino primário e estabeleceu sua ampliação para as etapas posteriores da escolaridade no Brasil.

No texto da Constituição de 1937, observamos um retrocesso em relação àquela antecedente, pois, ainda que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito, não se excluía o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, sendo exigida, aos que não alegavam ou não pudessem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. Também atrelava ao Estado o papel subsidiário na tarefa de educar, concebendo que a educação era um direito natural das famílias.

A Constituição de 1946, considerada marco no direito à educação, em seu artigo 166, apresenta a educação como direito de todos, devendo ser dada no lar e na escola. O artigo 172 traz a obrigação de cada sistema de ensino assegurar serviços de assistência educacional aos estudantes necessitados, garantindo condições de eficiência escolar. Essa Constituição de 1946 trouxe o compromisso de garantir a igualdade de oportunidades e o acesso universal à educação.

Já a Constituição de 1967 amplia o período obrigatório de escolarização, quando em seu artigo 168 apresenta o ensino primário obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e o ensino público igualmente gratuito para aqueles que, no nível médio e no superior,

demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos. Importante mencionar que é nesta Constituição que se dá o fortalecimento do ensino privado, ocorrendo a previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo.

Notamos que a Constituição de 1937, assim como a Constituição de 1946 e a Constituição de 1967, manteve a educação como direito de todos, com poucas alterações; porém, é a Constituição Federal de 1988 que reconhece a educação como direito público subjetivo e como primeiro direito social do cidadão. As constituições anteriores à Constituição de 1988 não continham a previsão legal com vistas a garantir o direito à educação face à ação ou à omissão da família e/ou do Estado, assim como desconsideravam a educação infantil (0 a 5 anos de idade) como constitutiva do direito à educação.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, com Emenda Constitucional nº 59/2009, proclamou a educação como um direito de todos, sendo responsabilidade do Estado e da família, havendo obrigatoriedade para crianças e jovens de 4 a 17 anos. Este público escolar deve ingressar e permanecer na escola pelo período de 12 anos de estudos, para concluir a educação básica, com igualdade de condições e padrão de qualidade, gratuidade e liberdade de aprender e pensar.

Desse modo, o amparo legal do direito à educação, respaldado pela legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, contempla com muito detalhamento o direito à educação, sendo que se trata de um direito de dimensão individual e, também, social, ao considerar que o cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade e a educação é um dos requisitos imprescindíveis para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

Aliás, o reconhecimento do direito à educação como direito de todos, em nível constitucional no Brasil, data de 1934; porém, seu detalhamento e ampliação são méritos da atual Constituição Federal de 1988, que abordou o direito à educação no conjunto dos direitos sociais, além de reafirmar que se constitui como direito de todos e dever do Estado e da família e de atrelar ao Estado a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado e promulgado no ano de 1990, com a finalidade de garantir direitos e proteger a criança e o adolescente, ampliou as condições para a efetivação do direito à educação, impulsionando o reconhecimento legal de outros direitos, tais como a possibilidade de exigência do transporte escolar gratuito, na impossibilidade de atendimento do educando na escola próxima de sua residência, a discussão

pelas famílias dos critérios de avaliação do rendimento escolar adotados pela escola, dentre outros.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reafirmou o direito à educação básica, garantido pela Constituição Federal. Conhecida como Lei nº 9.394/96 – essa LDB estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esses dispositivos legais preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para a educação básica, embora não possam, por si só, garantir que todas as crianças e jovens estejam realmente matriculados e frequentes na escola, principalmente na idade adequada.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172 (Brasil, 2001) estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2001-2011, instrumento fundamental para o planejamento e a gestão educacional no Brasil. Constitui um documento, atualizado a cada década, que estabelece diretrizes e metas na orientação de políticas públicas em todas as etapas da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, considerado o primeiro Plano Nacional de Educação regulamentado por lei específica, teve como propósito assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Até então a educação brasileira garantia o direito a todas as crianças e jovens dos 6 (seis) aos 14 quatorze anos de idade. Ainda, na vigência desse PNE, ocorreu o alargamento do direito à educação com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, afirmando a obrigatoriedade escolar dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e aos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Desse modo, torna-se direito público subjetivo de todos e obrigatória a oferta em escolas públicas da Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio, correspondendo a 12 anos continuados de escolarização básica.

Após uma década (2001-2010), articulou-se um novo Plano que contava, inicialmente, com vigência de 2011 a 2021; porém, sua aprovação não se efetivou imediatamente e o PNE da década seguinte permaneceu em tramitação, sendo somente em 2014 aprovado e legitimado, deixando uma lacuna de três anos entre a finalização do plano anterior e a aprovação do atual.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, conforme a Lei 14.934/2024, ampliando a perspectiva sobre as metas do PNE anterior e promovendo a inclusão de diferentes grupos sociais. Para o decênio, as metas do PNE (2014-2024) mantiveram foco na garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a

valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação. O plano prescreveu a ampliação do acesso às creches para as crianças de 0 a 3 anos, determinando a universalização da educação básica (da pré-escola ao Ensino Médio) e a inclusão dos jovens com deficiência, além de enfatizar a importância da promoção da EJA.

Nesse movimento histórico, observamos que a Constituição Brasileira de 1988, tratando a educação como um direito social, reforça o direito ao ensino a todas as classes, de forma obrigatória e gratuita, e as Emendas Constitucionais possibilitaram atualizações e esclareceram especificidades. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 reafirmou princípios da educação brasileira e estabeleceu instruções para sistemas de ensino, níveis e modalidades de ensino, formação de professores e outros temas, e o Plano Nacional de Educação configurou metas a serem alcançadas com respectivas estratégias. Esse arsenal normativo possibilita segurança jurídica do direito e aponta caminhos para a sua efetivação.

O direito à educação tem sido pauta das políticas públicas nacionais num cenário de conquistas, retrocessos e desafios, com o propósito de universalizar com qualidade a educação básica no Brasil. As demandas por educação transformaram os sentidos do direito requerido ao longo desses anos, ampliando ou modificando as reivindicações, o público e os atores envolvidos.

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. (Cury, 2008, p. 302)

Para além do direito amplo, de todos e para todos, é válido mencionar alguns documentos que trazem a discussão e a necessidade da garantia dos direitos com mais detalhamento, como no caso da Educação Especial Inclusiva, da Educação Prisional e da Educação de Jovens e Adultos, dentre tantas especificidades.

Por exemplo, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, indicou a qualidade da educação prisional brasileira por meio da ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais. Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV trata do direito à educação, determinando o sistema educacional inclusivo em classes regulares para atendimento à pessoa com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus

talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. E a Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, constituindo a normativa mais específica na contemporaneidade sobre os critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que orientam a organização da modalidade EJA.

As leis que reconhecem o direito, a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica em nosso país são recentes, apesar das conquistas importantes na Constituição de 1934 e na Constituição de 1988. No texto legal, são apenas conquistas formais relevantes, que requerem condições objetivas para se tornarem efetivas. Isso significa dar ênfase à necessidade de políticas públicas complementares, incluindo programas educacionais e outros sociais, que viabilizem a matrícula escolar, a permanência continuada de 12 anos de estudos com aprendizagens de qualidade e sucesso nas etapas de escolarização.

Em síntese, o acesso, a permanência e a qualidade da educação estão assegurados nos preceitos legais, tanto da Constituição Federal de 1988 como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. A garantia do acesso pela matrícula é importante, mas não suficiente, requerendo também condições de permanência com equidade e trajetória escolar de qualidade, pautada nos princípios que sustentem o aprendizado significativo, com conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade e ao exercício da cidadania.

A história da educação pública no Brasil está imbricada nas lutas sociais pela responsabilidade do Estado na garantia dos direitos sociais e humanos. O direito à educação e à obrigatoriedade escolar se alteram em diferentes tempos na legislação educacional brasileira, impulsionados por demandas sociais, culturais, políticas e econômicas, num movimento de reivindicações, conquistas e desafios. Porém, é importante destacar que a democratização da educação não está restrita ao dever do Estado e ao acesso à escola.

Especificamente, o desafio da permanência escolar é bastante complexo, por se relacionar com motivações individuais e familiares, condições socioeconômicas e culturais, políticas de Estado (intersetoriais), práticas institucionais e particularmente escolares. Muitas vezes, os órgãos governamentais e as escolas culpabilizam os próprios estudantes e suas famílias por problemas de evasão escolar.

Para além dos fatores individuais, a identificação e o desvelamento dos elementos da cultura da escola que intervêm nos processos de permanência são dimensões que não podem ser desconsideradas nas pesquisas em torno da permanência, incluindo a participação, a inclusão e as condições de oferta, sendo, sem dúvida, decisivo para a permanência ou não de estudantes. Corroborando nesta proposta Eliane Andrade e Miguel Farah Neto (2007, p. 75), ao

afirmarem que “[...] é urgente procurar respostas não apenas nos condicionantes sociais que agem independentemente da vontade dos sujeitos, mas também nas razões indicadas pelos sujeitos, que podem traduzir valores e percepções sobre um cenário do sistema de ensino e dos processos educativos”.

Consideramos necessário enfatizar que a garantia do direito à educação não está restrita à oferta de vagas nas escolas; é essencial buscar estratégias para a permanência dos estudantes e garantir escolas de qualidade para todos. O amparo legal do direito à educação e a existência de mecanismos para a sua defesa ainda não são suficientes para que ela se concretize com qualidade e abrangência universal.

Aliada às leis, é pertinente um esforço conjunto de outras áreas, como a saúde e a assistência social, que assegurem suporte às políticas públicas, seja na segurança alimentar, no acompanhamento familiar e no reconhecimento na condição de sujeitos de direitos, além da garantia do financiamento público da educação e do comprometimento de todos aqueles que atuam na gestão; em outras palavras, uma força-tarefa comprometida na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de qualidade.

Importante mencionar aqui a existência de políticas públicas e sociais como a Busca Ativa Escolar, que é uma estratégia desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com a intenção de apoiar os governos na identificação, no registro, no controle e no acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão.

Ainda, ocorrem dificuldades enfrentadas por estudantes e famílias para a continuidade da escolarização e, muitas vezes, ações pontuais não resolvem o problema. Os sinuosos caminhos e as barreiras enfrentadas para estar na escola vencem, em muitos casos, as estratégias de superação desta realidade.

4.2 A PERMANÊNCIA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES COM A CATEGORIA

A permanência escolar durante as etapas da Educação Básica é condição para a garantia do direito educacional na forma das promessas legais. Portanto, exige reflexões teórico-metodológicas sobre o enfrentamento dessa problemática tão presente nos sistemas de ensino no Brasil, especialmente na etapa do Ensino Médio.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (Dicio, 2024), o substantivo *permanência* se refere ao ato de permanecer, sendo o estado, condição ou qualidade de permanente, como também a constância, a continuidade, a persistência e a firmeza. Dentre seus sinônimos, estão: prosseguimento, conservação, continuação, continuidade, existência, manutenção, preservação,

prolongação, prolongamento, subsequência e subsistência. Cada uma destas palavras traz contornos àquilo que se pretende dar significação e colabora na explicação do emprego do conceito.

Concebemos a permanência escolar como o direito e a condição do estudante de manter seu percurso de escolarização, regularmente matriculado e frequente às aulas e atividades, numa atmosfera de pertencimento, engajamento e sucesso, ainda que suscetível a fatores sociais, emocionais e materiais. Esta permanência não atrela a todos os estudantes a exigência do aprofundamento acadêmico ou de atingir todas as etapas da escolarização, mas de oportunizar itinerários que favoreçam o desenvolvimento integral com qualidade.

Para além da definição do termo, torna-se relevante uma análise da categoria, considerando os estudos e as pesquisas que vêm abordando-a, com a intenção de contextualizar e ampliar o debate.

Comumente, a atenção de políticos e gestores da educação e escolas, professores e pesquisadores se dirige para o problema de abandono, evasão e repetência do estudante na procura de causas, sendo que, muitas vezes, as respostas interpretadas culpabilizam a vítima (desinteresse), a família ou os governos. Porém, não discutem a essência do conceito de permanência escolar, que inclui o direito e o sentido educacional.

Ao longo do tempo, estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação percorrem corredores, trilhas e caminhos sinuosos, discutindo e projetando dados sobre a evasão e o abandono escolar. Essas pesquisas relacionadas à evasão se concentram naqueles estudantes que já saíram ou interromperam seu trajeto, sendo muitas vezes mais difícil o seu retorno do que a prevenção. Porém, os primeiros anos deste século trazem uma virada paradigmática e conceitual com o despontar de uma nova perspectiva para o estudo da permanência escolar, como o olhar contemporâneo de se estudar e analisar a continuidade e não os abandonos e as evasões dos estudantes no percurso escolar.

Nesse sentido, a categoria *permanência escolar* ganha espaço nos debates das políticas educacionais brasileiras, num enfoque político-pedagógico, como um modelo de análise em ascensão, que caminha na contramão dos discursos e dos estudos pedagógicos centrados no prognóstico do fracasso escolar dos seus sujeitos estudantes.

Esta nova forma de olhar a categoria não nega, tampouco despreza os estudos anteriores, afinal, permanência escolar não é o contrário de evasão, não se trata de sentidos opostos ou desacordos, mas de um prisma propositivo, que busca compreender as motivações e as possibilidades construídas na/para continuidade do percurso escolar do estudante sem interrupções. Olhar a escola e os estudantes pela perspectiva da permanência consiste em

priorizar as experiências exitosas e as práticas que favorecem a persistência do estudante no universo educacional, ainda que, também, acolher os aspectos que desafiam a continuidade dos estudos.

A permanência debruça-se nos estudantes que ainda estão na escola, que, por motivos diversos, seguem o itinerário da educação formal e que, de certo modo, podem colaborar para ampliar ações, metas e políticas de continuidade. Conhecendo o que faz o estudante ficar na escola e continuar sua escolarização, é possível propor estratégias para que um número maior de crianças e jovens possa concluir efetivamente seu percurso sem rupturas, desligamentos ou paradas no percurso escolar.

Observamos a tendência crescente na perspectiva da permanência escolar como possível novo paradigma para as pesquisas na área da educação, visto a expansão do número de estudos, pesquisas e discussões a partir deste conceito que ainda começa a ser definido e categorizado. Com a intenção de expandir o discurso aqui já travado sobre direito à educação, serão tratadas a seguir as contribuições do pesquisador americano Vincent Tinto, ao longo dos anos de 1973 e 2023, a partir da contextualização histórica e social na construção, ainda que preliminar, da categoria de permanência, bem como suas características, estudos recentes e desdobramentos no cenário brasileiro.

4.2.1 A permanência na perspectiva de Vincent Tinto

O final da década de 1960, nos Estados Unidos da América, foi marcado por um período de tensões culminando nos movimentos pelos direitos civis da época. Período este em que os estudos e teorias sobre a evasão e o abandono estudantil tendiam a culpar o estudante e as instituições educacionais não eram responsabilizadas pelo fracasso e pela interrupção do percurso dos seus estudantes.

Neste contexto, especialmente no início da década de 1970, o sociólogo italiano, naturalizado norte-americano e professor universitário, Vincent Tinto (2006), junto a demais pesquisadores, engaja seus estudos sobre evasão e abandono escolar, posteriormente passando a discutir a permanência estudantil. Ao longo dessas décadas, suas dezenas de obras publicadas atravessam a construção da definição de permanência, investigando os fatores que motivam os estudantes a continuarem nas instituições escolares, assim como as ações institucionais que podem ser organizadas a fim de colaborarem para o pertencimento dos estudantes.

Sair não é o reflexo de ficar. Saber por que os estudantes saem não nos diz, pelo menos não diretamente, por que os estudantes persistem. Mais importante ainda, não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os estudantes a permanecer e ter sucesso. No mundo da ação, o que importa não são nossas teorias em si, mas como elas ajudam as instituições a lidar com questões práticas urgentes de persistência. (Tinto, 2006, p. 6, tradução nossa)¹⁴

Inicialmente, as investigações de Tinto tratavam sobre as questões da evasão e do abandono estudantil, daquilo que desmotivava o estudante, colaborando para sua saída da instituição de ensino. Com foco nas instituições de ensino superior, Tinto estudou modelos de abandono estudantil de outros autores e criou seu próprio modelo, tentando compreender a complexidade desse processo de desmobilização e identificar meios de efetivar os recursos institucionais, ampliando e favorecendo a retenção dos estudantes no sentido de evitar a evasão e o abandono.

Em 1973, com a publicação do artigo *Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research* (*Evasão no ensino superior: uma análise e síntese teórica de uma pesquisa recente*), Vincent Tinto apresentou seus estudos, direcionando a influência do status social na persistência dos estudantes, considerando a renda familiar e a escolaridade dos pais como possíveis interferências nas taxas de evasão. Ainda, nesta publicação, Tinto apontava a influência dos traços de personalidade e o comprometimento emocional de cada estudante, assim como as interações entre o estudante e seus pares, os envolvimento e as experiências na instituição de ensino, deixando claro que a evasão é, na maioria das situações, consequência da combinação de múltiplos fatores individuais, históricos e sociais.

O aspecto financeiro, de acordo com pesquisas referidas por Tinto (1973), permeia o contexto da persistência dos estudantes, ainda que, isoladamente, este não possa ser considerado como decisivo para abandonar o curso ou não. Nesta época, Tinto já iniciava a defesa do papel da instituição de ensino na influência da persistência do estudante, ao justificar que a qualidade do ensino tem impacto na evasão estudantil. Mesmo que o estudante migre para outra instituição de ensino, a sua decisão é baseada numa série de fatores, sendo estes oriundos do seu contexto pessoal ou do contexto da instituição, determinando a desistência, a mudança de instituição ou a continuidade em seus estudos.

¹⁴ Leaving is not the mirror image of staying. Knowing why students leave does not tell us, at least not directly, why students persist. More importantly it does not tell institutions, at least not directly, what they can do to help students stay and succeed. In the world of action, what matters are not our theories per se, but how they help institutions address pressing practical issues of persistence. (Tinto, 2006, p. 6)

Aprofundando essa perspectiva, Tinto elaborou uma teoria, também chamada de modelo teórico e, comumente, descrita pelo autor como modelo conceitual, buscando traduzir como a integração acadêmica e a integração social com a consequente participação em comunidades educacionais surgem no contexto de favorecer a permanência, explicando a interação entre o estudante e a instituição de ensino, com vistas à evasão ou à permanência. O Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1973), largamente conhecido como Teoria da Evasão Estudantil de Tinto, relaciona aspectos pessoais e institucionais e explica que a decisão de evadir ou permanecer não resulta apenas de características do estudante ou da instituição de ensino, mas varia conforme a interação entre essas duas dimensões, considerando a integração social e a integração acadêmica (chamada assim por Tinto devido a seus estudos terem como foco os estudantes universitários) como elementos fundamentais de permanência ou não do estudante.

A integração acadêmica se refere às interações que o estudante tem com professores, funcionários e colegas nos ambientes formais da instituição. Suas interações e seu desempenho no curso, sua participação nos eventos promovidos na e/ou pela instituição. Já a integração social se estende ao modo como o estudante se relaciona com as pessoas para além do espaço escolar, suas vivências e relações que estabelece com os colegas e profissionais cotidianamente, como vínculos de amizade, envolvimento e participação em eventos relacionados ou não ao contexto escolar. E esse equilíbrio entre a integração acadêmica e a social envolve níveis de combinação entre o indivíduo e seu ambiente social. Destacam-se, também, fatores como os recursos e a infraestrutura institucional, que, embora em menor proporção, tem seus efeitos nos percentuais de evasão.

Essa teoria, ao longo do tempo, contribuiu no desenho de uma série de ações, programas e políticas, que visam aumentar as taxas institucionais de persistência e conclusão dos estudos pelos estudantes, com ênfase na necessidade de envolver os estudantes nas comunidades acadêmicas e sociais dos espaços educacionais. O aprofundamento dos estudos e pesquisas de Tinto, conhecendo outras universidades e dialogando com outros pesquisadores, favoreceu a ampliação e o redirecionamento dos estudos sobre evasão, como notaremos no decorrer desta apresentação.

Tinto (1982), em *Limits of theory and practice in student attrition* (*Limites na teoria e prática no abandono estudantil*), refere-se ao primeiro ano de curso na faculdade como “primeiro ano crítico”, período com maiores taxas de evasão estudantil, sendo a fase em que o estudante precisa se adaptar à instituição, ao curso, aos professores e aos colegas, a um novo contexto de ensino. No primeiro ano, as dificuldades dos estudantes são maiores, porém, isso

não significa que não tenham dificuldades nos anos seguintes. Para ele, está assim validada a importância de sequenciar ações ao longo do percurso do curso, de modo a atender às necessidades dos estudantes, que variam constantemente. As propostas de permanência deveriam ser organizadas de forma longitudinal, considerando toda a carreira do estudante na faculdade, até a conclusão dos estudos e da obtenção do diploma, numa perspectiva de trabalho contínuo, com foco na permanência estudantil. A qualidade do ensino e o envolvimento do estudante com a instituição resultariam na redução do abandono estudantil, ainda que muitos enfrentassem dificuldades financeiras ou intelectuais, afinal a persistência do estudante é reflexo do funcionamento do sistema educacional.

Sem desmerecer os estudos nesta perspectiva, Tinto (1987) passa a sinalizar, em suas publicações, a importância de ir além da investigação sobre as causas da evasão, buscando estratégias para combatê-la na prática. Em seu artigo *The Principles of Effective Retention (Os princípios da retenção eficaz)*, Tinto (1987) discute sobre a necessidade de programas de permanência eficazes, mais comprometidos com a qualidade da educação do que com a permanência estudantil, sendo eficazes no sentido de acessar as dificuldades acadêmicas dos estudantes. Não se trata de combater a saída do estudante, impedir seu desligamento da instituição de ensino, mas de proporcionar uma educação eficaz, comprometida com o êxito dos estudantes, com seu desenvolvimento intelectual e social dentro da instituição de ensino, de forma que ele anseie continuar, ampliar seu processo de escolarização.

Neste percurso, ao longo de décadas, o pesquisador percebeu falhas em seu modelo e foi ampliando sua investigação para a compreensão das situações que favorecessem o êxito dos estudantes, observando as instituições de ensino com foco na qualidade do serviço oferecido, suprimindo as necessidades do estudante tanto nos aspectos de formação quanto socialmente, constituindo-se como espaço para além da formação acadêmica, nutrindo também a formação social, política e cultural.

A permanência do estudante sendo uma consequência da educação de qualidade, em que as instituições de ensino, por serem ambientes intelectualmente estimulantes e socialmente acolhedores, favorecem o pertencimento do estudante à instituição, colaborando para uma permanência verdadeiramente eficaz. O estudante com desejo de ampliar mais e mais sua formação, para além da escolarização, concebendo a educação como processo permanente, contínuo e plural, cujos conhecimento e aperfeiçoamento se dão no decorrer de toda a vida.

Com vasta experiência em pesquisas envolvendo estudantes, Tinto (1987) reconhece que não é possível definir comportamentos predominantes para a desistência e o abandono que construam um perfil sobre o indivíduo que evade da instituição; porém, pode-se identificar

fatores que colaboram nesta tomada de decisão do estudante. Sendo estes fatores valiosos na construção de um plano de ação que enfrente a situação, aproximando o estudante do universo escolar, tanto na esfera acadêmica como social.

As instituições de ensino comprometidas com toda comunidade educacional: estudantes, corpo docente e funcionários, devem buscar a qualidade da educação ofertada, considerando o desenvolvimento e o envolvimento dos seus estudantes, afinal, é por meio do processo de integração acadêmica e social que se constrói o sentimento de pertencimento, aproximando as relações entre todos e fortalecendo os sujeitos para superar os desafios na trajetória de escolarização. E essa eficácia na qualidade do serviço ofertado é construída a partir do comprometimento da instituição, quando há clareza da sua missão institucional e também concordância entre as expectativas dos estudantes e da instituição, buscando contemplar seus interesses e necessidades.

Vincent Tinto (1988) aborda em *Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving* (*Estágios da evasão do estudante: reflexões sobre o caráter longitudinal da saída do estudante*) a importância da continuidade dos processos de combate à evasão estudantil, ao defender que estes sejam desenvolvidos durante todo o percurso do estudante na instituição de ensino, e não apenas no primeiro ano crítico. Os fatores que colaboram para o processo de evasão precisam ser identificados e redirecionados, desde a chegada do estudante à instituição até a conclusão dos seus estudos.

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, Tinto passa a explorar o conceito das chamadas *learning communities* (comunidades de aprendizagem), uma estratégia de estudo que reúne estudantes e professores de diferentes cursos em torno de um tema central, estabelecendo diversas possibilidades e formatos de dinâmicas, numa abordagem multidisciplinar, ampliando o foco de estudo e a integração entre seus membros. No artigo *Coordinated studies programs: their effect on student involvement at a community college* (*Programas de estudos coordenados: seu efeito sobre o envolvimento dos estudantes numa faculdade comunitária*), publicado em 1994, o autor relata a experiência de um programa de estudos coordenados na *Seattle Central Community College*, uma proposta de comunidades de aprendizagem, que proporcionou significativo envolvimento intelectual dos estudantes, bem como o envolvimento social, reforçando a compreensão de que, quanto mais os estudantes estiverem envolvidos em atividades sociais e intelectuais na instituição, maiores são as chances deles permanecerem. Mais uma vez, Tinto ressalta a permanência estudantil como resultado de uma educação de qualidade.

Em *Taking student retention seriously: rethinking the first year of college* (*Levando a permanência estudantil a sério: repensando o primeiro ano de faculdade*), Tinto (1999) defende que a permanência estudantil é fruto das interações do estudante com a instituição de ensino, sendo necessário que existam condições mínimas para que os estudantes permaneçam, e essas condições devem ser providas justamente pelas instituições de ensino.

[...] Sabemos também que as saídas de estudantes durante a faculdade assumem uma variedade de formas e surgem de uma diversidade de fontes, individuais e institucionais. Não existe uma forma única de comportamento, nem um único motivo predominante para a saída. Existem muitos tipos de saída. (Tinto, 1999, p. 2, tradução nossa)¹⁵

Dentre os tipos de saída do estudante, Tinto (1999) cita a dificuldade acadêmica, sendo os estudantes convidados a deixar a instituição por não conseguirem acompanhar o desempenho da turma ou por não estarem dispostos a seguir os padrões da instituição. Porém, entre as saídas voluntárias, que geralmente acontecem entre estudantes com bom desempenho acadêmico, o pesquisador cita as dificuldades de adaptação; a falta de clareza ou mudança das intenções do estudante com o curso; os compromissos externos (divórcio, morte ou problema com álcool em casa, relacionamentos ou para ajudar na fazenda ou negócio da família) ou a falta de disposição para despender o esforço necessário de estudo; as dificuldades financeiras; por não se ajustarem ao mundo acadêmico; não estarem envolvidos socialmente, sentindo-se solitários, isolados, incapazes de estabelecer conexões com seus pares ou professores e administradores da faculdade; e o aprendizado considerado um preditor da persistência dos estudantes, por não conseguirem estabelecer relação entre o que é ensinado com o mundo real ou por buscarem transferência para outras instituições, cuja qualidade percebida é maior.

As particularidades dos estudantes estão, na maioria dos casos, para além do controle institucional; porém, as instituições podem e devem reestruturar seus ambientes para atender às necessidades estudantis. Para Tinto (1999), os programas de permanência estudantil das instituições devem ter estratégias mais efetivas, para além de eventos pontuais e palestras que discutam as dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

A partir desse pensamento, o sociólogo define as cinco condições fundamentais para a permanência estudantil, também conhecidas como características das salas de aula bem-sucedidas, traçando, deste modo, possibilidades eficientes na via do combate à desmobilização

¹⁵ We also know that student departures during college take a variety of forms and arise from a diversity of sources, individual and institutional. There is no one form of behavior, no single prevailing reason for leaving. There are many types of leaving. (Tinto, 1999, p.02)

dos estudantes e promovendo a permanência estudantil de forma eficaz, ao considerar a educação de qualidade em um ambiente educacional que acolha os estudantes e provoque o sentimento de pertencimento.

Segundo Tinto (1999), essas condições se destacam como os aspectos que mais influenciam os estudantes em suas escolhas e em sua decisão de persistir nos estudos e de permanecer na instituição de ensino. As cinco condições identificadas por Vincent Tinto (1999, 2002, 2003, 2012), ao longo de suas investigações, como fundamentais para a permanência são: *expectativas*, *apoio*, *feedback*, *envolvimento* e *aprendizagem*. Estes fatores são de grande influência nas projeções e escolhas dos estudantes relacionadas à persistência nos estudos.

As instituições de ensino podem e devem organizar ações, visando à qualidade da experiência dos estudantes, proporcionando educação de qualidade. As cinco condições trazidas por Tinto revelam como a proximidade entre estudantes, instituição de ensino e comunidade colabora para o êxito educacional, pois, empenhados em garantir uma conjuntura de permanência, ganha-se o foco em priorizar as necessidades e as relações dos sujeitos.

A primeira condição se caracteriza pelas *expectativas*. Quando a instituição define e deixa compreensível o que espera do estudante, ela o ajuda na previsão do seu caminho, afinal, os estudantes passam a perceber que a instituição traça uma rota, com possibilidades em seu percurso, estimulando, desafiando e oportunizando segurança diante da jornada até a conclusão daquela etapa. Os estudantes precisam saber o que é esperado deles, seja na disciplina, no semestre/ano ou no curso.

A segunda condição citada por Tinto é o *apoio*. E esse apoio se configura de dois modos: o apoio ao aprendizado, quando a instituição, percebendo algumas lacunas na formação do estudante, organiza grupos de estudo e turmas de acompanhamento, oportunizando apoio educacional suplementar. E o apoio social, quando a instituição, diante de dificuldades de adaptação, questões emocionais e ligadas às relações interpessoais, organiza grupos de aconselhamento, eventos, mentorias, a fim de favorecer o respeito à diversidade, ao pertencimento e ao engajamento entre estudantes. Trata-se, em suma, de um suporte para a aprendizagem através de monitoria, aulas de reforço ou comunidades de aprendizagem.

O *feedback* está como terceira condição, compreendido como o retorno constante recebido pela instituição por seus profissionais, estudantes ou comunidade através da avaliação do desempenho do estudante, acionando o apoio acadêmico, quando necessário e em tempo hábil. Este retorno fornece informações e antecipa situações, colaborando na organização de estratégias e modos de agir frente aos desafios previstos.

Em quarto lugar, Tinto apresenta o *envolvimento*, também compreendido como *integração* ou *engajamento*; afinal, quando envolvidos, estudantes e profissionais da instituição escolar criam um clima de confiança e pertencimento, que favorece o comprometimento com o processo de permanência. A aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada em problemas e projetos, mobilizando grupos de estudantes e professores em torno de resolver desafios.

O *aprendizado* é, para Tinto (1999), a quinta condição para a permanência, ou seja, quanto mais aprende, mais prazer o estudante tem em aprender. Participando ativamente do processo de construção das aprendizagens, o estudante se desenvolve, se engaja e se compromete na ânsia de conhecer e se superar a cada dia. Conforme enfatiza Tinto (2014, p. 11, tradução nossa¹⁶), em uma palestra na África do Sul, “[...] o objetivo do nosso trabalho não é simplesmente que os estudantes permaneçam, mas que aprendam enquanto permanecem. Sem aprendizagem, a retenção, na minha opinião, é uma conquista vazia”.

Em suas publicações iniciais em que trata das cinco condições da permanência, o renomado pesquisador esclarece que, embora apresentadas em determinada ordem, essas condições da permanência se entrelaçam e se conectam, não sendo possível sobrepor uma à outra. Todas, em igual importância, precisam estar ajustadas para favorecer a permanência do sujeito na instituição de ensino. E, enfatiza que este não é um modelo do que fazer, não é uma receita pronta, mas uma reflexão sobre pontos essenciais quando se pretende oferecer educação de qualidade. Porém, no ano de 2003, com a publicação de *Student success and the building of involving educational communities* (*Sucesso estudantil e a construção de comunidades educacionais participativas*) e de *Promoting student retention through classroom practice* (*Promovendo a permanência estudantil através das práticas em sala de aula*), o autor destaca a aprendizagem como a condição fundamental para a permanência, dentre as cinco mencionadas. A aprendizagem se constitui como centro do processo; se os estudantes aprendem e veem significado em suas experiências, eles persistem.

Tinto (2003a, p. 11, tradução nossa)¹⁷ afirma que “[...] a permanência bem-sucedida não é mais do que, mas certamente não menos do que, uma educação bem-sucedida”, e ainda faz um chamado para a responsabilidade das instituições em levar a permanência estudantil a sério, repensando suas práticas em sala de aula, de modo a torná-las significativas e envolventes para todos os estudantes. A permanência exitosa dos estudantes é consequência de uma educação de

¹⁶ [...] the object of our work is not simply that students stay, but that they learn while staying. Without learning, retention in my view is a hollow achievement. (Tinto, 2014, p.11)

¹⁷ [...] successful retention is no more than, but certainly no less than, successful education.

qualidade, em que a aprendizagem em sala de aula é real, daí a defesa pela qualidade daquilo que é desenvolvido em sala de aula. A educação de qualidade conduz o estudante a persistir nos estudos ano após ano, e é justamente essa persistência que caracteriza a permanência eficaz.

Para Tinto (2014), permitir acesso dos estudantes à instituição sem apoiá-los, efetivamente, não é oportunidade. Sem o apoio acadêmico, social e financeiro, muitos estudantes não completam seu percurso formativo. Quando a instituição admite um estudante, ambos firmam um contrato: o estudante pela obrigação de aproveitar a oportunidade que tantas outras pessoas não tem, levando seus estudos a sério e se esforçando para concluir sua formação, e a instituição, que assume a obrigação de validar, da melhor forma possível, através de suas ações, a promessa de que o acesso proporciona uma oportunidade significativa aos estudantes de concluírem seus estudos com sucesso e qualidade. Ainda que muitos fatores, como a vida pessoal e as condições financeiras, afetem o percurso do estudante, e nestes casos, a instituição tem pouco ou nenhum controle, cabe à instituição, nas decisões e ações, com sua experiência e organização, acolher e viabilizar o processo de aprendizagem do estudante. Assim, se a instituição admite o estudante, ela tem a obrigação de fornecer o apoio necessário, transformando a oportunidade, viabilizada pelo acesso, em sucesso.

Durante a trajetória de estudos e pesquisas voltados à evasão e à retenção estudantil, notamos nas produções do pesquisador novos olhares e delineamentos para o objeto de estudo. Então, no ano de 2006, com a publicação dos artigos *The assessment of student retention programs (A avaliação dos programas de permanência estudantil)* e *Research and practice of student retention: what next? (Pesquisa e Prática da Permanência do Estudante: o que vem depois?)*, Vincent Tinto redireciona o seu olhar para a persistência dos estudantes, numa virada conceitual, em que passou a usar o conceito *persistence* para tratar da permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

Partindo desta compreensão, Tinto (2006) desenvolve a noção de permanência como sendo muito mais do que “não sair, não abandonar”. Permanecer denota persistir ao longo do tempo e dos desafios, objetivando a realização na formação, considerando a educação do estudante o objeto da permanência, visando o seu desenvolvimento intelectual e social. Para Tinto (2006), enquanto a permanência tem um caráter preventivo e propositivo, a evasão se configura como o efeito negativo e impeditivo em relação à permanência do estudante na escola. Ao investigar a evasão, cai-se na análise reducionista, centrando a causa, a culpa e toda a responsabilidade unicamente no estudante.

Ao longo dos seus estudos, observando sob novas perspectivas e ressignificando suas pesquisas, Tinto (2006) manteve a defesa de que o envolvimento do estudante é crucial para a

sua permanência, sobretudo no primeiro ano crítico de curso, destacando as comunidades de aprendizagem como estratégia exitosa dentre as diversas maneiras de envolver o estudante ativamente no processo de aprendizagem. Inclusive, ressaltando que não há um modelo ou configuração para as comunidades de aprendizagem: “[...] claramente, não há um único tipo de comunidade de aprendizagem, há muitas” (Tinto, 1999, p. 06, tradução nossa¹⁸), prevalecendo a garantia de adaptação destas para atender os estudantes, conforme suas necessidades, principalmente para aqueles com mais dificuldades acadêmicas, engajando como característica o apoio mútuo entre os estudantes e o trabalho compartilhado e colaborativo entre estudantes e entre professores.

O artigo *Through the eyes of students (Através dos olhos dos estudantes)*, publicado no ano de 2015, aborda a necessidade de se considerar a permanência estudantil pela ótica dos estudantes, considerando suas perspectivas e anseios.

Durante anos, nossa visão predominante sobre a retenção de alunos foi moldada por teorias que veem a retenção de alunos através das lentes da ação institucional e questionam o que as instituições podem fazer para reter seus alunos. Os alunos, no entanto, não buscam ser retidos. Eles buscam persistir. As duas perspectivas, embora necessariamente relacionadas, não são as mesmas. Seus interesses são diferentes. Enquanto o interesse da instituição é aumentar a proporção de seus alunos que se formam, o interesse do aluno é concluir um curso, muitas vezes sem levar em conta a instituição na qual ele é obtido. Embora muito tenha sido escrito sob o primeiro ponto de vista, muito menos foi escrito sob o segundo. (Tinto, 2015, p. 01, tradução nossa)¹⁹

De modo geral, enquanto a instituição está voltada para garantir a permanência do estudante na escola, este, por sua vez, tem como foco a conclusão do curso, seja objetivando a aprendizagem significativa para sua vida, seja uma certificação, ou ainda uma formação específica, daí a relevância de se observar e compreender a permanência a partir da ótica daqueles que movimentam a engrenagem da instituição: os estudantes.

Tinto (2017), em *Reflections on student persistence (Reflexões sobre a persistência estudantil)*, ressignifica o seu olhar, ao afirmar que, durante anos, assim como outros pesquisadores, buscou compreender a retenção estudantil pela perspectiva das instituições, porém, ao dialogar com estudantes, notava que seus interesses não estavam em desistir,

¹⁸ Clearly there is no one type of learning community, there are many.

¹⁹ For years, our prevailing view of student retention has been shaped by theories that view student retention through the lens of institutional action and ask what institutions can do to retain their students. Students, however, do not seek to be retained. They seek to persist. The two perspectives, though necessarily related, are not the same. Their interests are different. While the institution's interest is to increase the proportion of their students who graduate from the institution, the student's interest is to complete a degree, often without regard to the institution in which it is earned. Although there has been much written from the former point of view, much less has been written from the latter.

estagnar, mas em persistir, dando continuidade aos processos de formação, daí a necessidade de observar a permanência a partir do prisma do estudante.

Considerando que há mais sentido em compreender, na perspectiva estudantil, o que o motiva a persistir, ele apresenta o Modelo da Motivação da Persistência do Estudante (Tinto, 2017), superando as críticas ao Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1973).

De acordo com o Modelo da Motivação da Persistência do Estudante, a persistência dos estudantes está condicionada às suas intenções, quando desejam prosseguir, a fim de alcançar uma meta, e a motivação que acontece, de modo particular em cada indivíduo, varia conforme suas experiências na instituição.

No cotidiano escolar, diversas situações podem colaborar para motivar ou não o estudante a persistir em sua formação acadêmica, porém, a combinação dessas situações com a história de vida de cada um pode alterar o sentido e ser interpretada de diferentes formas: um conflito com determinado professor pode ser determinante para um estudante se ausentar das aulas de determinada disciplina, como também pode ser elemento motivador para o estudante aprofundar seus estudos na disciplina, na tentativa de desafiar o docente. Essa variação de interpretação acontece conforme as histórias de vida e as experiências de cada um.

As metas e os propósitos dos jovens não são suficientes para garantir sua permanência ao longo do curso, sendo sua motivação fundamental. E a motivação é influenciada de três modos distintos: as *crenças de autoeficácia* – percepção de si sobre a sua capacidade de organizar e executar ações para alcançar metas, acreditando ser capaz de aprender e gerir seus conhecimentos; o *senso de pertencimento* – a percepção de fazer parte de um grupo/comunidade/instituição, sensação de integração e segurança em determinado espaço; sentir-se engajado num grupo; e *percepção do currículo* – a percepção de que aquilo que é estudado no curso é importante para sua formação, quando o estudante contextualiza os conteúdos com suas necessidades reais e nota que suas aprendizagens colaboram na realização de seus anseios.

Esse novo modelo apresentado por Tinto caracteriza uma nova perspectiva de estudo do autor, focada no estudante e não mais na instituição, como no modelo anterior. Ganha força o termo “persistência” nas produções de Tinto, expressando a motivação dos estudantes em progredir na jornada da escolarização, afinal, eles não desejam estagnar e sim avançar, desenvolver-se.

Tinto (2023), em *Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence* (*Reflexões: Repensando o Engajamento e a Persistência do Estudante*), traz a reflexão sobre como os padrões de engajamento dos estudantes com outros estudantes, com professores e com

funcionários específicos impactam a persistência, observando a complexidade das redes de estudantes que pode favorecer ou não a continuidade do seu percurso formativo. Considerando os entrelaçares das redes em que os estudantes se conectam, a instituição, mais especificamente os professores, deve promover redes produtivas dentro de suas esferas de influência, ainda que não possam e nem devam se envolver em todas as redes estudantis.

Cada estudante é único, com sua história e modo de compreender e reagir no mundo, a partir de suas experiências e vivências. Essa conjuntura pode favorecer, ou não, a persistência do sujeito no seu percurso de escolarização, como uma reprovação pode ser interpretada como necessidade de mais dedicação em determinada disciplina ou como motivação para o abandono.

Tinto (2015) faz uma ressalva ao seu modelo conceitual, afirmando que não se trata de um modelo completo de motivação, mas de um modelo que estrutura algumas experiências das instituições, desenhando a motivação estudantil, e que são possíveis de serem realizadas pela instituição, com atenção para a prática e a teoria institucional. Não se colocam neste modelo as influências externas à instituição, pois, ainda que esta contemple todos os fatores deste modelo, existem situações na vida do estudante que o levam a abandonar, desistir, mudar o rumo. Do mesmo modo que a instituição pode não favorecer este modelo e o estudante consegue persistir concluindo sua formação; como no caso da vantagem extrínseca percebida de obter um diploma, seja suficientemente importante para favorecer a conclusão.

É válido mencionar que as pesquisas de Tinto foram realizadas nas denominadas *community colleges*, instituições americanas de ensino superior, cujos cursos têm duração de dois a quatro anos e a maioria dos estudantes são trabalhadores oriundos de grupos de baixa renda e/ou imigrantes ou refugiados.

Vincent Tinto, no decorrer dos seus estudos, enfatiza a integração social e acadêmica do estudante como fatores cruciais para a permanência escolar. Ele propõe que o envolvimento do estudante com a instituição, a construção de comunidades de aprendizagem e a adoção de pedagogias de engajamento, assim como as experiências vivenciadas na instituição, têm impacto direto no comprometimento do estudante no seu percurso de escolarização. Trata-se da natureza dinâmica dessa relação, em que o ambiente escolar molda a motivação do estudante, influenciando sua intenção de persistir ou de abandonar. Notadamente, a contribuição dos estudos de Tinto se amplia para além de descrever os fatores que levam os estudantes a persistirem, mas também subsidiar novos estudos que buscam entender o que os motiva a permanecerem.

A permanência dos estudantes acontece pela combinação dos esforços institucionais com os esforços dos estudantes; em outras palavras, o sucesso dos estudantes é também o

sucesso da instituição de ensino, e a permanência é a consequência nesse processo. Para uma permanência eficaz, é necessário esforço de todos os lados, ou seja, dos estudantes, do corpo docente e da instituição.

Reforça aqui a defesa de que às instituições educacionais não cabe apenas a garantia no acesso e na permanência dos estudantes, mas a responsabilidade pela educação de qualidade para todos os estudantes. Permanecer na instituição, com vistas à conclusão do percurso educativo, é uma consequência de uma aprendizagem efetiva, significativa e qualitativa.

4.2.2 Alguns estudos brasileiros sobre permanência escolar

No Brasil, a discussão acadêmica sobre a permanência escolar é recente, considerando que as primeiras publicações sobre esta categoria são de 1998 (Carmo; Oliveira; Almeida, 2018). Atrelado à teoria de Tinto, o sociólogo brasileiro Gerson do Carmo (2014, 2010) vem debruçando seus estudos nas últimas décadas acerca do “enigma da permanência escolar”. Para esse autor,

[...] pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas, ainda invisíveis, que desejaram e consolidaram a crença de que o conhecer, a relação com o saber, as eleva ao ‘ser mais’ de Freire, tanto nas possibilidades de formar-se pessoa, de humanizar-se, de ascender em uma profissão, em suas relações familiares ou em suas realizações subjetivas. (Carmo, 2016, p. 10)

Carmo coaduna com o pensamento de Tinto, ao defender o entrelaçar de corresponsabilidade entre aquilo que oferece a instituição escolar e as relações entre os sujeitos para a permanência. Não há um fator determinante para a permanência escolar; são combinações de fatores que colaboram para o desejo de continuidade ou para o desejo de interrupção.

E cabe aqui frisar que o desejo nem sempre determina a condição real, permitindo que o estudante realize suas escolhas. Há estudantes que sonham em ampliar sua formação e são obrigados a interrompê-la, como uma jovem que almeja chegar à universidade, mas precisa cuidar dos filhos, da casa e, por vezes, ainda trabalhar para manter o sustento. E há estudantes que não almejam a continuidade dos estudos, mas são forçados em sua decisão, situação não rara quando os pais obrigam o jovem a frequentar a universidade. Os fatores sociais, econômicos e culturais possuem influência desmesurada em muitos contextos.

As investigações sobre a permanência na educação do professor Gerson do Carmo concentram-se, majoritariamente, na área da Educação de Jovens e Adultos, com publicações

que acompanham desde a construção etimológica do termo *permanência*, verberando pelo mapeamento de estudos e publicações em torno desta categoria.

É a insistência de Carmo que, juntamente com outros pesquisadores, vem ampliando a discussão e a problematização em torno da categoria *permanência escolar*. No ano de 2014, foi realizado, sob a coordenação de Carmo, o I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar, com o intuito de promover diálogo acadêmico em torno da categoria de estudo, culminando na criação do Núcleo de Estudo sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape). Dando continuidade às ações, no ano de 2015 foi realizado o II Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar. Ao longo desses anos, o Nucleape foi se consolidando como grupo de estudos e pesquisas com o incentivo de ações e a proposição de caminhos de expansão da temática. O Nucleape, juntamente com o referido pesquisador brasileiro, vem se dedicando aos estudos, minuciosamente desenvolvidos por Tinto, por reconhecerem que seus estudos muito têm a contribuir para a promoção da permanência, bem como o êxito dos estudantes.

Para Carmo (2014), o enfoque na permanência visa acompanhar o estudante enquanto está presente e matriculado na escola para que a evasão não ocorra. São as relações que acontecem dentro e fora da escola que fortalecerão (ou não) os vínculos de pertencimento do estudante. Este pertencimento favorece o direcionamento de seus sonhos e projetos, pois permanecer é mais que uma decisão, é um constante entrelaçar de realidade, pelejas e disposição.

Carmo, em seus estudos sobre permanência, vem ampliando discussões e interagindo com grupos de estudos de todo o país, num esforço coletivo em busca de novos olhares e modos de se pensar a educação pública, a fim de garantir a permanência dos estudantes, alicerçado na ideia de que “[...] a permanência bem-sucedida está associada à educação bem-sucedida” (Tinto, 1997, p. 616). Para ambos, o sucesso para a permanência se baseia em uma educação melhor, que oportunize e vá ao encontro dos estudantes e de suas necessidades.

Seguindo o raciocínio dos estudiosos citados, Dyane Reis (2016, p. 74), em seus estudos sobre a permanência de estudantes negros no Ensino Superior, colabora com a organização conceitual da permanência, quando traz:

[...] arriscamos definir a permanência como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e de existência [...] existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.

Para a autora, o sentido da permanência se dá na possibilidade de o estudante seguir seu percurso de escolarização, preferivelmente com qualidade, para que possa transformar a si e ao seu meio, na garantia e no fortalecimento do direito à educação de qualidade e emancipatória.

Para esta investigação, a categoria *permanência escolar* se coaduna com os já citados estudiosos da área; portanto, *permanência* é o conceito utilizado para descrever o envolvimento multifatorial que insere o estudante no universo da continuidade, que o circunda nas dimensões do expandir-se, aprimorar-se, visando alterar a sua realidade e, conseqüentemente, o seu ambiente. Para tanto, muitos são os desprendimentos e as resoluções necessárias, as quais serão elucidadas no próximo subtópico, em caráter de discussão e problematização.

4.3 PERMANÊNCIAS E CONTINUIDADES

A expansão da escolarização nas últimas décadas tem significativo impacto nas trajetórias escolares dos jovens que até pouco tempo atrás não conseguiam permanecer por muito tempo na escola. Permanecer na escola, cumprir o rito da educação básica se configura, comumente, como uma obrigação moral e social do jovem contemporâneo. Neste sentido, ressaltamos que, embora o Brasil tenha conseguido ampliar os índices de estudantes matriculados nas escolas, ainda não conseguiu garantir a permanência a ponto de suprir as necessidades de aprendizagem destes, gerando uma alta demanda de estratégias voltadas à efetivação do direito à educação de qualidade.

Ler os diversos significados do processo de escolarização para o público dessa área deve ir além das definições políticas e econômicas mais amplas, para que sejam captadas e entendidas outras lógicas que permeiam a vida dos sujeitos sociais, considerando, principalmente, que os jovens que procuram uma sala de aula [...] partem de um imenso esforço próprio, absolutamente solitário. (Andrade; Farah Neto, 2007, p. 76)

“Por que ficam os que ficam na escola?” trata-se de uma indagação representativa da professora e pesquisadora Jane Paiva (2016, p. 112), ao considerar que se encontram esgotadas as tentativas de compreender a evasão como desafio para as políticas públicas. Entretanto, observando que muitos se vão, essa autora assume ser necessária a aposta sobre as “razões pelas quais [...] muitos ficam, permanecem, não desistem de traçar seus percursos”. Carmo, Souza e Josuel (2023) colaboram com o questionamento de Jane Paiva, acrescentando a indagação: “Como ficam, enquanto ficam?”. E consideram que essas são, de fato, as questões-problema do campo da permanência como objeto contemporâneo de pesquisa. “Afinal, se mais estudantes

permanecem e concluem, mais serão atendidas as demandas das instituições, das famílias e dos próprios alunos” (Carmo; Souza; Josuel, 2023, p. 02).

É necessário investigar quais tipos de relações esse estudante consegue estabelecer para resistir/permanecer na escola, examinando como são construídas estratégias e quais trajetórias escolares favorecem a permanência ou a constituição dos estudantes que ficam na escola, tomando-os como eixo para compreender as relações que estabelecem com os processos escolares em que estão inseridos.

Considera Leão (2011, p. 99) que “[...] os jovens são atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades dependendo do contexto e das relações sociais em que estão inseridos”. Conquanto, os processos e os espaços educativos dos quais participam também são múltiplos e vão além dos muros da escola e do ambiente da família.

Muitos estudos têm demonstrado a massa de sujeitos que abandonam a escola, quase todos constatando o fracasso, definindo-o em números, perdas e traduções, que comparam a trajetória à passagem por gargalos sistêmicos que, após sucessivas retenções, acaba por expulsar muitos da escola, cansados dos reiterados fracassos, das multirrepetências, das humilhações de que são vítimas, todos os que a escola não acolhe como iguais. Sem apresentar indicativos capazes de pensar com maior profundidade o problema, os estudos se acumulam como “casos” que pouco auxiliam na compreensão do “por que ficam os que ficam na escola”? (Paiva, 2016, p. 112).

Buscar as razões para a permanência agrega os significados de continuidade, persistência e perseverança. Permanecer no sentido de escolher prosseguir nessa etapa do seu processo escolar, em que escola e estudante, juntos, constroem laços de continuidade para além dos espaços físicos, na superação da invisibilidade dos sujeitos e na quebra de barreiras socialmente impostas. “Os jovens criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos” (Leão, 2011, p.102).

Na ótica de Luís Fernando Mileto (2009, p. 07), “[...] os processos de permanência mantêm uma relação diretamente proporcional com as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade”. Na rotina da sala de aula, os estudantes se organizam, estabelecem relações e reagem às normas da escola e aos desafios enfrentados no dia a dia, afinal, trazem consigo para a escola suas histórias, conflitos e contradições.

Às vezes, na tentativa de conhecer os aspectos que contribuem para que os estudantes desistam ou abandonem a escola, os estudos apontam para os problemas da realidade brasileira:

as dificuldades financeiras nas famílias; os índices de trabalho infantil; a necessidade de colaborar nas despesas familiares; a gravidez na adolescência; as dificuldades de aprendizagem; o bullying e a violência escolar; a constituição de família; os conflitos familiares e a falta de apoio; a desconexão entre a escola e a realidade do estudante, dentre tantos outros. Desse modo, os estudos focalizados na perspectiva do que falta ao estudante, à família e à escola somam dezenas de justificativas que engrossam taxas e índices evidenciando a insuficiência das políticas sociais. Todos os aspectos acima citados, de fato, combinados ou não, resultam no abandono e na evasão, e não devem ser desprezados.

O contexto de dificuldades para permanecer na escola é um elemento comum na escola pública brasileira, sobretudo do interior nordestino, calcado pela pobreza, pelos altos índices de trabalho infantil, de segregação e de desigualdades econômicas e sociais. Manifestam-se, ainda, as teorias que culpabilizam os próprios estudantes por muitos destes problemas que levam à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Na subseção anterior, evidenciamos que Tinto (2006) destaca a integração social e escolar do estudante como relevante, argumentando que quanto mais integrado e engajado o estudante está na instituição, maior probabilidade ele tem de permanecer nos estudos.

A política educacional em seu percurso histórico acompanha transformações políticas, culturais, sociais e econômicas do país, numa constante luta intercalada por avanços e retrocessos. A educação, como direito garantido por lei, direito esse para além da certificação, compreende elemento constitutivo a uma vida mais digna, com a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir na sociedade.

A curta permanência na escola de um expressivo número de estudantes constitui um dos principais problemas educacionais brasileiros. Esta brevidade na permanência é traduzida em informações estatísticas e indicadores sobre abandono e evasão. Pesquisas e amostras de dados, como o Censo Escolar, que anualmente são divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), se configurando como a principal pesquisa estatística da educação básica brasileira; a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE, fornecendo informações periodicamente; e a “Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes”, realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC) a pedido do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), sinalizam os altos indicadores da evasão e abandono escolar e analisam as condições de oferta educacional em período pós-pandêmico, provocando movimentações de diversos setores para reduzir essas taxas. Assim, tanto a permanência e o sucesso escolar como os fracassos de reprovação, abandonos e evasão são

traduzidos simplesmente em números, sem compreender a complexidade das interações construtoras e superadoras do problema.

Cabe aos pesquisadores da área da educação, principalmente da temática *permanência escolar*, na condição de sujeitos atuantes no século XXI, empenhar-se nos projetos de contínua identificação do que colabora para que os estudantes continuem, quais fatores contribuem e quais dificultam o prosseguir na educação formal. E essa postura contemporânea de estudo possibilita ampliar a discussão, ainda recente, sobre a permanência escolar e propor estratégias de superação da evasão, colaborando com a proposição de políticas mais próximas da realidade socioeducacional dos estudantes.

Determinadas situações específicas da vida cotidiana de cada estudante influenciam na decisão sobre sua permanência ou não na escola; desse modo, é pertinente reforçar o entendimento de que tanto o meio como as condições sociais, econômicas e culturais em que este estudante está submetido contribuem, em sua existência e nas relações que se desenvolvem, para o estabelecimento da sua realidade e de suas escolhas. Assim, seus projetos de vida são determinados pela sua história e trajetória, que também são afetadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que vive.

Não é possível atribuir a permanência a um único fator; o caminho por continuar na escola ultrapassa as barreiras das situações particulares da vida de cada estudante, extrapola os limites sociais e econômicos, pois decidir permanecer ou evadir-se dá na conjuntura da vida particular e em sociedade. É incabível tentar traçar o raio X da permanência como algo pontual e fixo, numa seleção do que fazer e do que não fazer para superar o abandono e a evasão, de modo que, a seguir, elencamos alguns fatores que podem colaborar para a permanência exitosa do estudante na escola.

A participação da família também influencia consideravelmente a permanência do estudante na escola. Desse modo, percebemos que crianças e jovens tendem a seguir o percurso escolar com regularidade quando são incentivados pelos familiares a prosseguir nos estudos. Esses familiares devem participar da vida escolar e estabelecer uma rotina no cotidiano. Isso ocorre, sobretudo, quando os estudantes não precisam trabalhar no contraturno ou abandonar a escola para cuidar de irmãos menores ou ajudar nas despesas do lar. Notamos, portanto, que a família, em suas variadas configurações, é fundamental para efetivar os direitos das crianças e dos jovens.

Além disso, ressaltamos o processo de socialização como elemento importante para a permanência e o gosto pela escola. A relação professor-estudante e também as interações que se estabelecem na escola e no seu entorno são fundamentais para o sucesso escolar. Em diversos

contextos, podemos validar a importância das relações interpessoais no processo de escolarização. As relações sociais suavizam as dificuldades e reforçam a vontade de prosseguir com os estudos, na tentativa de realizar sonhos e projetos atuais, os quais levam à construção de perspectivas.

Também, o modo como a escola se organiza para atender seu público, considerando suas particularidades, tem grande influência na permanência ou no abandono escolar. Ou seja, o sentimento de pertencimento a um grupo, de engajamento nas vivências da escola, em que o protagonismo do estudante é estimulado e valorizado, além da compreensão da Educação Básica como base da formação profissional, sendo meio de superação da realidade e ampliação de horizontes, reforçam o desejo pela continuidade dos estudos.

Evidenciamos a importância de compreender que estes elementos não estão isolados um do outro, ao contrário, estão coadunados, interligados, considerando a permanência escolar a partir da pluralidade de variáveis relacionadas entre si, em que muitos fatores podem influenciar a decisão de um estudante em continuar ou não seus estudos, e esses fatores estão, muitas vezes, interconectados.

A instituição como espaço de formação educacional não consolida apenas a permanência em seu restrito espaço, ela vai além, expande, amplia horizontes, torna os sujeitos desejosos do querer mais, afinal, em determinado momento aquela etapa será vencida e novas etapas, ciclos e níveis servirão como escopo individual do sujeito. A instituição, ao favorecer a permanência, não se ampara em dados de evasão; ao contrário, com visão de longo alcance, prevê trajetórias, percorre e escreve histórias que se moldam na construção identitária e na biografia de cada sujeito que ali passa. A instituição se reconhece como lugar, espaço e ambiente temporal, de passagem, de cruzamentos e de viabilidades para a formação humana e emancipatória.

A permanência escolar se revela na continuidade do processo educacional de cada sujeito, ainda que em seu caminho alguns desvios ou pausas sejam necessários. Nesta perspectiva, a proposição de referenciar os estudos já desenvolvidos, conforme discutido anteriormente, apresentando nas próximas seções os apontamentos dos fatores que prolongam ou encerram a permanência escolar a partir da observação e da fala dos estudantes, servirá como guia para micropolíticas educacionais de permanência, continuidade e insistência, respeitando a complexidade de que cada estudante tem uma história, embora esteja num contexto social, político, econômico e cultural congruente a tantos outros jovens.

A escola não é um espaço rígido, pronto e sentenciado; ao contrário, a escola deve ser adaptável à diversidade do perfil discente e ajustável às necessidades da comunidade escolar.

A sintonia entre os propósitos da escola, suas estratégias e processos é fundamental na formação do espaço de construção do conhecimento e da cidadania.

Ainda versando sobre o direito à educação, notamos que o acesso e a permanência sem aprendizagem real e significativa não contemplam o direito efetivo. Mais do que oferecer vagas e propor condições para que o estudante conclua sua escolaridade, é imprescindível que sua aprendizagem se dê com qualidade. Durante os anos em que o estudante está na escola, ele precisa desenvolver inúmeras competências, habilidades emocionais e conhecimento de mundo, de modo que ele possa interagir crítica e responsavelmente na sociedade, estando preparado para a vida e para o mercado de trabalho.

Para tecer aqui considerações acerca da permanência como direito, é fundamental compreender a política educacional como via de acesso ao direito de cidadania no contexto da Educação Básica, referenciadas pela permanência e pela sua continuidade. Atrelados a uma aprendizagem real e satisfatória e amparados em uma educação continuada para toda a vida, isso é tarefa basilar para examinar o alcance das medidas educacionais tomadas, superando seus limites e propondo alternativas na garantia dos direitos, além de aprimorar os estudos teóricos, dialogando com outros campos, de modo que essa investigação permita a construção de análises suficientemente ancoradas que, de fato, possibilitem uma compreensão crítica e reflexiva da realidade atual.

A escola é considerada por muitos estudantes como espaço para se sentirem acolhidos e reconhecidos pelos laços de sociabilidade, um lugar de inclusão e de começos e recomeços. A escola precisa conhecer seu público e suas necessidades, integrar o estudante nas discussões e nas decisões sobre seu acesso e permanência na escola e integrá-lo à comunidade escolar como sujeito ativo e de direito. Essa não é a receita para o sucesso escolar, tampouco sem considerá-la muito pouco se avança.

As diretrizes e bases da educação nacional dispõem em seus documentos princípios sobre o direito à educação, considerando as suas condições para garantir o acesso e a permanência na escola. As políticas educacionais como instrumentos de ação que garantem a execução das diretrizes no âmbito da educação de um país devem priorizar estratégias que promovam a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, considerando o respeito às diferenças e a redução das desigualdades.

Entendemos que a legitimação da obrigatoriedade da educação básica perpassa pelos desafios impostos, pois as políticas públicas sozinhas não promoverão as mudanças necessárias, sendo imprescindível a articulação entre as condições de recursos físicos, humanos e econômicos, necessários para o processo de implementação destas no cotidiano das práticas.

Os profissionais da educação básica e estudiosos do campo da permanência escolar, cumprindo seu papel social, tem a tarefa de caracterizar, discutir e analisar as condições de oferta e de permanência calcadas no direito, com base nas políticas públicas e na cultura da escola, de modo que tais circunstâncias não impeçam que o estudante avance sua escolarização com qualidade, rumo a seus sonhos e expectativas.

O cumprimento da escolarização básica, assim como a continuidade aos estudos, não faz parte dos sonhos e projetos de vida de todos os sujeitos; entretanto, a escola é a legítima instituição social que oferece educação, escolariza e favorece o desenvolvimento individual e coletivo, constituindo-se direito e dever social, sendo, também, concebida como abertura e favorecimento do reconhecimento social; estar na escola também é status social.

Em muitos casos, a escolarização é a única forma que o sujeito encontra para inserção no mundo, como possibilidade de mudança de paradigmas e transformação de vida. Escolarizar-se pode se enveredar por um extenso campo de possibilidades, cabendo a cada um o seu direito e a luta pelo direito de todos.

5 O ACONTECER DA PESQUISA: AS JUVENTUDES SERTANEJAS QUE FICAM

*Eu vou falar desse povo
Que não faz mal a ninguém
O sertanejo do norte
Que de pau de arara vem
Desprotegido da sorte
Sou pau de arara também.*
(Sertanejo do Norte, de Luiz Gonzaga, 1959)

Nesta seção, apresentamos as juventudes sertanejas do CEPEM a partir de análises, interpretações e reflexões construídas durante a investigação. Utilizamos observações, entrevistas e documentos, articulados aos referenciais teóricos que embasaram o percurso, com o objetivo de conectar teoria e realidade observada e ampliar a compreensão sobre a permanência escolar dos estudantes sertanejos.

5.1 OS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO DO CEPEM E AS REPRESENTAÇÕES DAS JUVENTUDES

Nesse processo de análise, conforme argumentado na seção metodológica, pretendemos interpretar a realidade observada, aproximando-nos da perspectiva etnográfica. Acreditamos que todas as informações e dados construídos durante a pesquisa se traduzem em experiências que eclodem sobre a permanência escolar, influenciando os estudantes a concluírem ou não o percurso de escolarização.

Nesta seção, poetizamos a abertura com Luiz Gonzaga, o Rei do Baião: “Eu vou falar desse povo que não faz mal a ninguém, o sertanejo que de pau de arara vem, desprotegido da sorte, sou pau de arara também” - artista que, com sua sanfona, apresentou ao país a identidade e as belezas do sertão. Assim, elucidaremos as características predominantes das juventudes sertanejas, destacando sua simplicidade, força e vínculo com a terra. Mesmo diante das adversidades, elas persistem e resistem. Organizamos os dados pelos eixos de análise, interligando, contextualizando e problematizando os aspectos com base em Vincent Tinto, principal referencial teórico desta investigação.

A influência de Vincent Tinto e sua contribuição para os estudos na área da educação são significativas, ainda que estes venham sendo realizados em universidades dos Estados Unidos, portanto, contextualizados no cenário americano, especialmente no Ensino Superior.

Ainda que os estudos de Tinto, ao longo dos anos, estejam atrelados a esta etapa de ensino, buscamos alinhá-los à perspectiva da Educação Básica brasileira, fazendo correspondências com a realidade, especialmente do Ensino Médio. Por ser uma referência muito presente nos estudos sobre permanência estudantil, mesmo que se configure como uma proposição mais teórica do que empírica, cabe ser considerada na realidade dos nossos cenários e estudantes.

Durante a investigação, interpretamos e analisamos as informações e dados considerando o contexto sócio-histórico e cultural brasileiro. Adotamos a perspectiva da permanência no Ensino Médio a partir da triangulação entre análise documental, observação participante e entrevistas, valorizando múltiplos olhares que se complementaram.

Deste modo, as entrevistas com os estudantes foram imprescindíveis para a construção de informações mais detalhadas, assim como a observação participante, ao possibilitar a construção de informações e dados por meio da interação e observação direta, favorecendo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados.

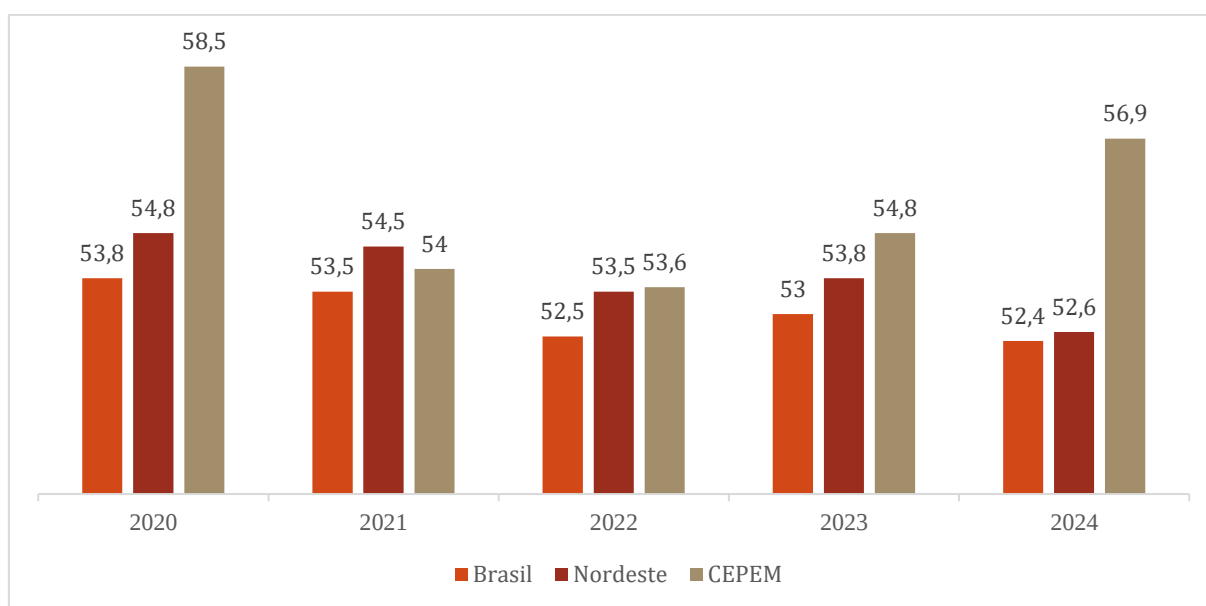
Nos estudos direcionados para a compreensão da evasão escolar, encontramos, comumente, a relação entre variáveis, como as características individuais: idade, sexo, raça/etnia, composição e renda familiar, entre outros, indicando a maior ou menor probabilidade de um estudante permanecer ou não em seu percurso de escolarização e justificando estatisticamente os dados de evasão e abandono escolar. Entretanto, concebendo a permanência como um processo de persistência destes marcadores sociais, foram somados a outros aspectos que complementam a investigação, direcionando o olhar também para a instituição, seu papel e sua responsabilidade, no que tange à permanência estudantil, com vistas a possibilidades de intervenção pela instituição. Trata-se de uma investigação sobre as condições que contribuem para continuar o percurso escolar, conquanto as características individuais e sociais, concebendo fatores que colaboram para que o estudante persista ao longo do tempo e de dificuldades.

Com os fundamentos da categoria *juventudes*, no plural, estabelecida pela multiplicidade de modos de ser jovem diante do complexo mosaico de experiências e das diferentes condições de vida dos jovens, nos mais diversos contextos brasileiros, conhecemos os estudantes concluintes do Ensino Médio no CEPEN. Para tal, relacionamos alguns aspectos: *sexo, faixa etária, localização da moradia, trajetória escolar, relações com o mundo do trabalho, formas de lazer, perspectivas, sonhos e projeções para o futuro*, entre outros. No entanto, evidenciamos que nenhum destes aspectos, isoladamente, é passível de qualificar os jovens estudantes, pois o entrelaçar dessas variáveis colabora na compreensão de quem eles são diante dos desafios e motivações para permanecer ou não na escola.

Em relação à correspondência dos aspectos pela *identificação por sexo*, observamos que, no ano de 2024, os registros nas Pastas dos Estudantes²⁰ apontaram que, aproximadamente, seis em cada dez estudantes do último ano do Ensino Médio do CEPEM pertenciam ao sexo feminino, sendo os quatro restantes do sexo masculino. Portanto, mais da metade dos estudantes matriculados e frequentes nas turmas de 3º ano desta escola, no ano em análise, são do sexo feminino.

A partir desta informação, exploramos os dados de matrícula de anos anteriores nas turmas regulares de 3º ano EM desta escola, a fim de observar a recorrência do maior número de estudantes do sexo feminino concluintes da Educação Básica, ampliando a exploração para conhecer, também, estes dados em nível de Brasil e de região Nordeste, conforme observamos no Gráfico 3, ao apresentar o percentual de matrículas do sexo feminino nas turmas regulares do 3º EM nas escolas públicas.

Gráfico 3 - Percentual do sexo feminino de estudantes das turmas regulares de 3º ano EM nos últimos cinco anos em nível de Brasil, região Nordeste e CEPEM



Fonte: Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

As informações encontradas nos Painéis Estatísticos do Censo Escolar em relação ao CEPEM corroboram com o resultado da exploração nas Pastas dos Estudantes do 3º ano do EM de 2024 desta Escola. Além disso, esses resultados também se aproximam dos percentuais de matrículas do sexo feminino nas turmas regulares de 3º ano EM nas escolas públicas nos últimos

²⁰ Neste documento, há apenas a opção de sexo masculino ou feminino, conforme registro na Certidão de Nascimento do estudante.

cinco anos (2020 a 2024) em nível de Brasil e da região Nordeste. A prevalência do sexo feminino no Ensino Médio da escola pesquisada acompanha a realidade em âmbito de Nordeste e de Brasil, que também registra preponderância do sexo feminino nas turmas concluintes de Ensino Médio regular nos últimos anos.

Considerando as informações de matrículas na Educação Básica brasileira a partir dos dados do Censo Escolar 2023, através do Inep (Brasil, 2023), meninas e mulheres representam 49,4% das matrículas de Educação Básica no Brasil; o cenário se modifica no Ensino Médio, quando elas passam a ser maioria, com 50,9%. Desde a creche aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proporção entre sexos (masculino e feminino) se mantém equilibrada, sendo equivalente à distribuição populacional na faixa etária. A partir dos últimos anos do Ensino Fundamental, aumenta a proporção de matrículas referentes ao sexo feminino, ficando ainda mais evidente no Ensino Médio, sobretudo nas turmas do último ano de escolarização. Dentre os fatores que justificam a prevalência do número de matrículas do sexo feminino, em especial na última etapa da escolarização básica, está a necessidade de estudantes do sexo masculino, ainda jovens, conciliarem a escola e o trabalho, em muitos casos abandonando a escola para se dedicar ao trabalho.

A PNAD Continua Educação 2023 afirma que: “Levando-se em consideração o grupo de jovens de 14 a 29 anos do país, 9,0 milhões não completaram o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres” (IBGE, 2024, p. 09). Indicativos reforçados pelo Censo Escolar 2023, ao apontar a menor proporção tanto das taxas de repetência quanto das de evasão das mulheres em relação aos homens – no Ensino Médio, 3,5% das mulheres tiveram de repetir o ano e 4,5% evadiram; ao considerar somente o público masculino, a repetência foi de 4,4% e a evasão atingiu 7,3%.

Para além da declaração do sexo, masculino ou feminino, estão as questões de gênero na escola, observadas no cotidiano escolar e presentes nos depoimentos durante as entrevistas: “Meu corpo é de mulher, mas eu sou homem. Quando eu era criança era confusão, o jeito que eu me vestia, as coisas que eu gostava de fazer, tudo era motivo de piada e eu sofria, mas tudo isso ajudou na minha identidade e hoje eu estou em paz” (E 38, 18 anos, transgênero).

O sexo é biologicamente determinado e se refere às características fisiológicas de um indivíduo, enquanto o gênero é uma categoria histórica, social, cultural e política, constituinte da identidade dos sujeitos; portanto, duas categorias distintas, porém intimamente interligadas. Os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, ocupando seus lugares sociais,

suas formas de ser e de estar no mundo, e concomitantemente exercendo sua sexualidade de diferentes formas, num processo contínuo e incessante de construção identitária.

Durante o período de observação no CEPEN, assim como durante as entrevistas, não foram percebidas ou relatadas quaisquer atitudes ou práticas preconceituosas, misóginas, machistas, cis-heteronormativas entre estudantes, o que não exclui a possibilidade de existência destes casos, afinal, as relações e as construções sociais de gênero perpassam o cotidiano da vida social, estando presentes no dia a dia escolar. As sociabilidades decorrentes dessa dinâmica se impõem como condições objetivas e subjetivas que impactam na permanência ou não dos estudantes, manifestadas em desigualdades, assédios e opressões de gênero de diferentes modos e intensidades. Dessa maneira, ainda que não tenham sido registradas narrativas que apontem e denunciem casos de assédio, o tema merece atenção especial para além das implicações sobre a permanência escolar, em favor do respeito às identidades e às expressões de gênero e às sexualidades dos estudantes.

Direcionando o olhar para o recorte etário e considerando a faixa etária escolarizável do Ensino Médio – 15 a 17 anos, a maioria dos estudantes estava na faixa etária escolarizável desta etapa de ensino, logo, dentro da idade esperada para conclusão da Educação Básica, considerando aqui a idade na data de referência do Censo Escolar (conforme dados extraídos dos Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica), sendo válido salientar que se trata de um dado sensível à data com a qual é calculada a idade do estudante²¹.

Todavia, os dados a partir das Pastas dos Estudantes do 3º ano do EM de 2024, na escola pesquisada, revelam outra situação quando calculamos a idade por ano completo até o dia 31 de dezembro de 2024, ou seja, aproximadamente dois em cada dez dos jovens matriculados nas turmas regulares de 3º ano do EM teriam 17 anos de idade completos até o final do ano de 2024, idade esperada para conclusão, enquanto a expressiva maioria, oito em cada dez estudantes, possuía 18 anos de idade ou mais.

Detalhando os dados, constatamos que, no universo de 150 estudantes, 19% nasceram em anos anteriores a 2006; 62% nasceram no ano de 2006, e 19% nasceram em anos posteriores a 2006, estando a expressiva maioria dos estudantes completando dezoito anos de idade durante o curso do 3º ano do EM de 2024.

²¹ O pesquisador, ao utilizar os dados do Censo Escolar, deve atentar-se à necessidade de que, quando houver cálculo utilizando outras bases de dados que contenham a variável idade, a data de referência utilizada para o cálculo da idade deve ser compatibilizada, tornando as bases de dados comparáveis. A diferença pode ocorrer, pois alguns indicadores utilizam a referência da idade que o estudante completa no ano, já a data-base para o cálculo da idade dos estudantes no Censo Escolar é a última quarta-feira do mês de maio.

Em relação aos pontos fundamentais do recorte etário desta pesquisa, as informações do ano de 2024 comparadas com os anos anteriores apontam que os dados são variáveis, não sendo possível julgar regularidade anual na faixa escolarizável dos concluintes da Educação Básica nesta escola. Porém, as informações de idade para além da faixa escolarizável do CEPEM correspondem a uma realidade que abrange a maioria das escolas públicas de Ensino Médio em nosso país. Afinal, o 3º ano do EM é o último ano da Educação Básica e nele irão refletir as mais diversas trajetórias: a dificuldade de aprendizagem, a indisciplina, os conflitos familiares, os problemas de saúde, as dificuldades sociais e econômicas, a gestação na adolescência, a necessidade de ajudar na renda familiar, que podem culminar em reprovação, abandono e/ou evasão. Referenciados pela idade completa até o final do ano de 2024, os estudantes que concluem a Educação Básica aos 17 anos de idade (aproximadamente 19%) ainda são a minoria numa realidade galgada pela pobreza e vulnerabilidade social.

No Ensino Médio, é considerada distorção idade/série a proporção de estudantes com idade igual ou superior a 19 anos, portanto, não corresponde à realidade da maioria dos estudantes das turmas regulares de 3º ano do EM de 2024 do CEPEM.

É indispensável sinalizar que a distorção idade/série, embora não seja um fator relevante na realidade pesquisada desta escola, constitui, também, um desafio para a permanência escolar, sobretudo para os estudantes jovens que se deparam com a necessidade de trabalhar; outros que, constituindo família, encontram dificuldades para conciliar o tempo entre as tarefas escolares, familiares e/ou de trabalho. As barreiras ampliam-se à medida que decorre o tempo da interrupção/pausa do percurso escolar, tornando-se o retorno à escolarização uma possibilidade remota permeada de inseguranças e conflitos, porque, além dos entraves cotidianos, a autoestima fragilizada sentencia uma trajetória de rupturas e insucesso. Muito embora as políticas públicas educacionais tenham colaborado na expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos e dos cursos técnicos profissionalizantes, os percalços explicam a descontinuidade da escolarização para uma considerável parcela da população.

Dentre os fatores que colaboram para a construção identitária dos sujeitos, também está a origem geográfica das residências dos estudantes, na zona rural ou na zona urbana do município, devido às possíveis diferenças nas atividades econômicas, densidade populacional, acesso a serviços, ritmo de vida e organização social. Embora o município de Jussara se caracterize pelo vínculo com o meio rural, com funções urbanas limitadas (menor diversidade de comércio e serviços comparada com centros urbanos maiores, dependendo de cidades vizinhas de maior porte para acesso a serviços especializados) e ritmo de vida mais lento e

próximo do rural, conhecer a origem geográfica residencial dos estudantes favorece o entendimento dos desafios enfrentados ou não no cotidiano das juventudes.

Quanto à localização da residência, há um sensível equilíbrio entre a distribuição geográfica dos estudantes; um pouco mais da metade, aproximadamente 52% dos estudantes, residiam nos povoados da zona rural, enquanto os demais (48%) residiam na sede do município. Os estudantes moradores da zona rural, distribuídos em 19 localidades diferentes, com distâncias que variam de 5km a 40km da sede, muitos ainda sendo estradas de chão, sem pavimentação asfáltica, com condições que variam conforme a época do ano, entre seca e chuva, a saber: Recife, Morros de Higino, Queimada Nova, Larga do Cruzeiro, Larga do Elói, Larga das Tapiocas, Sítio Novo, Baixinha, Algodões, Gogo da Ema, Araripina, Pé do Morro, Toca, Umbuzeirão, Novo Horizonte, Mundo Novo, Deus Dará, Elizeu e Morro do Lúcio.

No município, existem apenas quatro escolas que oferecem os Anos Finais; uma dessas é privada, as outras três escolas são públicas. Dentre as três escolas públicas, uma está localizada na sede do município, recebendo os estudantes da sede e dos povoados menores; outra está localizada na Vila de Recife, porção leste do município, atendendo aos estudantes deste povoado e aqueles do povoado de Algodões e proximidades, e a outra escola está localizada no povoado de Morros de Higino, a oeste da sede do município, recebendo estudantes desta localidade e de Toca, Eliseu e Sítio Novo. No Ensino Médio, estes jovens se encontram no CEPEN, a escola que concentra o Ensino Médio em Jussara.

Durante as observações, notamos, pela chegada e saída dos transportes escolares, a predominância de estudantes moradores da zona rural no turno vespertino, devido ao intenso movimento de estudantes pelo espaço escolar quando os ônibus chegavam e ao esvaziamento da escola quando retornavam às suas localidades. Situação que se evidenciou em determinada data, devido a uma falha de comunicação entre o setor de transporte do município e os motoristas dos ônibus escolares, não foi possível acontecerem as aulas do turno; em algumas turmas não havia nenhum estudante, sendo todos residentes nos povoados.

Também durante o período de vivências na rotina escolar ficou evidente a comparação, inclusive da equipe docente, entre as turmas matutinas e vespertinas, com discriminação aos estudantes da tarde. Comentários na sala de professores sugerem um tratamento diferenciado em cada turno, como nas seguintes falas: “As turmas da manhã são mais interessadas, à tarde eles não querem nada”; outro professor comenta: “Acho que quando eles chegam à tarde já viveram outras coisas no dia e a cabeça já está cheia”; ou ainda: “Tenho que fazer planejamento e avaliação diferentes, na mesma série os alunos da tarde não acompanham o ritmo”. O fato de residirem na zona rural, com menos acesso aos bens culturais, e percurso escolar em escolas

que já foram multisseriadas ou de menor porte, em alguns casos professores leigos ou sem a formação adequada, além da carência de estruturas e materiais, colabora para essa discriminação. Rosemeire Baraúna (2009, p. 304) afirma: “Compreendemos o campo como um espaço de cultura própria desenvolvida por sujeitos históricos que convivem com a alienante cultura dominante que os ensina a serem submissos e inferiorizados”. A qualidade das escolas rurais enfrenta desafios estruturais, resultando em menor desempenho médio comparado ao meio urbano, ainda que mais próximas da natureza e da comunidade local.

Em relação aos jovens estudantes residentes na sede do município, oito dentre os sessenta entrevistados relataram morar com familiares ou até mesmo sozinhos, como aqueles que saem da zona rural em busca de trabalho, mesmo que em empregos clandestinos, irregulares e informais; outros jovens que ficaram na cidade do interior enquanto seus pais buscaram trabalho em cidades maiores; ou ainda aqueles que migraram em busca de acesso a bens culturais, infraestrutura e lazer, apesar de escassos, conforme observamos nesses relatos:

Como eu disse, morava em Recife e agora estou morando na casa de uma família que eu já conhecia, morando de favor, na consideração, foi o jeito pra eu conseguir estudar e trabalhar. (E 09, 18 anos, fem.)

Eu moro com meu namorado faz uns dois meses, estava morando sozinha, meus pais no povoado, aí achava ruim ficar sozinha, deu certo morar junto, mas não é casamento. (E 10, 18 anos, fem.)

Eu era de povoado antes. Eu era do Gogó da Ema. E resolvi morar aqui para poder estudar, facilitar. Isso, por causa que o ônibus de lá, muitas das vezes, o ônibus dava um defeito, aí era complicado para vir à escola depois. Perdia a aula. (E 56, 18 anos, mas)

Nesse contexto, é comum as famílias migrarem para a zona urbana na fase de escolarização de crianças e jovens, a fim de possibilitar a continuidade dos estudos, favorecendo a proximidade com a escola e as facilidades do meio urbano.

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure ao estudante da escola pública o direito ao transporte escolar, foi a partir da Lei nº 9.394/96, com acréscimo da Lei nº 10.709/2003, que esse direito foi oficializado em regulamentação específica, reafirmando o transporte escolar como um direito dos estudantes da escola pública e responsabilizando a garantia do transporte aos estados e municípios, prevendo a possibilidade de articulação entre estes entes federados para assegurar o transporte escolar da melhor forma. Nas regiões mais remotas, até poucos anos atrás, era comum o uso de veículos irregulares, clandestinos e inapropriados para o transporte coletivo, como paus de arara e caminhonetes adaptadas, sendo um substituto improvisado para os ônibus convencionais.

Mais tarde, o programa Caminho da Escola – criado em 2007 e disciplinado pelo Decreto nº 6.768, de 2009 – desenvolve-se priorizando a padronização dos veículos de transporte escolar por meio da renovação da frota de veículos escolares, garantindo segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e ampliando, através do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. Este programa, desde sua implementação, emergiu como uma força transformadora na paisagem educacional brasileira, ampliando o acesso à educação em áreas rurais e ribeirinhas, através da disponibilização de ônibus, embarcações e bicicletas, adaptados às necessidades específicas das comunidades. Durante as entrevistas, uma estudante que mora em um dos povoados mais distantes da sede explica seu itinerário entre escola e casa:

Eu moro em Algodões. Pego dois transportes, saindo de Algodões para Recife e outro de Recife para cá (a sede do município). Acordo cedo e almoço de tarde, porque demora mais de uma hora de lá pra cá, porque quando chega lá em Recife os meninos que estudam lá já estão esperando a gente pra ir todo mundo pra Algodões. (E 45, 18 anos, fem.)

Esse relato indica que o acesso ao direito de escolarização e a permanência no percurso escolar requerem a garantia do transporte para todas as etapas da Educação Básica como medida de apoio para aqueles estudantes moradores de áreas rurais, ainda que sejam percursos distantes, cansativos e, muitas vezes, em condições ruins, considerando dificuldades dos poderes públicos de oferta educacional em povoados dispersos. No caso dos jovens estudantes do CEPEN, mais da metade dos estudantes, ou seja, todos aqueles que não residem na sede do município, dependem do transporte escolar. Destes, muitos ainda necessitam de transporte particular complementar para chegar até o ponto do ônibus escolar, por responsabilidade pessoal ou familiar, como nos conta uma estudante no relato abaixo:

Eu moro no Pé do Morro, um povoado que fica depois da Queimada Nova. Lá é bem pequeno, dois quilômetros depois da Queimada Nova. Eu vou até a Queimada Nova de moto, lá eu pego o ônibus e venho pra escola, pra voltar pra casa é do mesmo jeito. Todo dia é assim, o transporte público não vai até minha casa, sou eu que vou até ele. (E 20, 18 anos, fem.)

Em diversas situações, o transporte escolar não chega até a localidade em que o estudante reside, necessitando que este se desloque até determinado trecho, podendo ser a pé, de bicicleta, de carroça, motocicleta ou mesmo carona, dependendo de arranjos domésticos e de meios alternativos de locomoção, submetendo os jovens a intempéries climáticas e ao desgaste físico antes mesmo do início da jornada pedagógica, como relatado por uma estudante do turno vespertino:

Às vezes é muito difícil pra mim. Tipo, quando chovia muito, não tinha transporte para ir me buscar lá. E até hoje o ônibus não vai me buscar onde eu moro. Eu tenho que sair, deslocar com o transporte de minha casa para pegar o ônibus lá na Larga do Cruzeiro. Não é tão longe, mas eu acho longe, né? Se fosse para ir a pé, igual antes as pessoas da minha família iam, ia ser muito longe, mas é entre dois e três quilômetros que eu vou e volto todo dia no sol quente... é calor. Muitas vezes eu vou de bicicleta, carregando minha prima que estuda aqui também. (E 41, 17 anos, fem.)

Residir distante da escola, sobretudo na zona rural, também é um desafio para a permanência escolar: a necessidade do transporte escolar, o deslocamento para além dos percursos destes transportes, o cansaço cotidiano causado devido ao deslocamento, assim como as limitações aos bens culturais e de lazer e as relações de sociabilidade impactam na qualidade da aprendizagem do estudante, e isso, como já vimos, é mais um contributo na saída precoce do estudante da escola, interrompendo seu processo de escolarização.

Conforme sinaliza Tinto (2023), para os estudantes que se deslocam, especialmente aqueles que trabalham e/ou têm responsabilidades familiares, a sala de aula pode ser a única oportunidade de interação com outros estudantes. Se não se envolvem com colegas e professores durante as aulas, as oportunidades de interação em outros lugares são escassas.

Para além das condições já colocadas, nesta seção, nutrindo o delineamento do estudante do CEPEN, consideramos, ainda que de modo breve, a trajetória escolar dos estudantes. Ao consultar informações sobre o histórico escolar, notamos que quase a totalidade dos estudantes (95,3%) realizou toda sua trajetória de escolarização na rede pública de educação, enquanto uma pequena minoria (4,7%), ou seja, apenas sete estudantes do total de cento e cinquenta, com registro de pelo menos um ano da Educação Básica, em escola privada. Conforme mencionado anteriormente, em todo o município, há apenas uma escola privada, localizada na sede do município, ofertando desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O percurso educacional exclusivo pelo ensino público, desde o ingresso na Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental e concluindo no Ensino Médio, é comum entre os jovens das camadas sociais mais populares, sobretudo nas pequenas cidades, que tendem a ter poucas escolas privadas em relação aos grandes centros, devido a uma série de fatores, como demanda, população e viabilidade econômica.

Trata-se do senso de pertencimento defendido por Tinto (2017) por meio do vínculo construído com colegas e professores, bem como da familiaridade com a instituição pública, considerando o conhecimento e a experiência direta com o ambiente, desde o funcionamento às dinâmicas institucionais e pedagógicas da escola pública, incluindo pessoas, infraestrutura e

processos de ensino e aprendizagem, que fortalecem o elo e, em geral, conduzem à sensação de segurança, por ser um ambiente já conhecido para o estudante, favorecendo sua permanência.

Ingressantes no mundo do trabalho, muitos jovens vivem o Ensino Médio dividindo o tempo com as responsabilidades do trabalho, ainda que a maioria seja beneficiada pelos programas de auxílio financeiro. Muitos trabalham, colaboram nas despesas de casa e alargam os números do trabalho informal.

Dentre os estudantes trabalhadores entrevistados, nenhum possui vínculo formal de trabalho; são jovens que prestam serviços em atividades remuneradas, sem um registro formal ou vínculo empregatício, geralmente sem carteira assinada ou contrato de trabalho, como as moças que são manicures e maquiadoras ou aqueles que ajudam a família na roça; trabalham no comércio local ou fazem bicos e colaborações com gratificações, como também entregadores de delivery; vendedores de lanches; garçons e garçonetes nos finais de semana; trabalhadores do campo; ajudantes na descarga de mercadorias de caminhões e diaristas no serviço doméstico.

Alguns relatos representam esses diversos empregos, como: *“Eu trabalho fazendo bico. Às vezes eu trabalho na igreja, na roça, na verdade eu trabalho em um bocado de coisa, mas não muito frequente, agora eu estou mais na roça, a roça é da minha família mesmo”* (E 37, 18 anos, mas.); *“Eu trabalho na roça com irrigação do meu avô, ganho um trocado lá. Trabalho todo dia de tarde lá”* (E 34, 18 anos, mas.); *“Eu vendo coxinha, mas é só à tarde. É de um conhecido, lá tem coxinha todo dia”* (E 35, 19 anos, mas.); *“Trabalho fazendo bico de vez em quando, no que aparece, tipo: vamos ali vender coxinha, como pedreiro, descarregar caminhão também”* (E 33, 17 anos, mas.); *“Trabalho na roça. Trabalho de manhã para à tarde estar aqui. Trabalho capinando, quebrando mamona, cuidando da roça”* (E 50, 18 anos, mas.); *“Eu trabalho com extensão de cílios e designer de sobancelhas... só quando dá sorte de ter duas ou três clientes no mesmo dia”* (E 19, 18 anos, fem.) e *“Trabalho com delivery todos os dias à noite, entrego lanche, pizza, essas coisas”* (E 25, 18 anos, mas).

Dayrell (2007, p. 1109), abordando os modos como o jovem brasileiro vivencia a sua condição juvenil, assinala que

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Dialogam com a perspectiva de Dayrell pesquisadores como Marília Pontes Sposito (2008), ao afirmar que, para os jovens populares, os mundos do trabalho e da escola não são excludentes, podendo se apresentar como projetos que se sobrepõem, constituindo espaços e tempos sociais que se articulam para produzir expectativas e viabilizar projetos de vida. E Ana Karina Brenner e Paulo Carrano (2023), em pesquisa de campo realizada com jovens estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA de quatorze escolas da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro, chegaram à conclusão de que a participação de jovens em atividades de trabalho remunerado não deve ser compreendida tão somente como resultado de situações socioeconômicas adversas que levam à busca por meios de subsistência. “A necessidade que os leva a trabalhar em concomitância com o tempo de escola combina-se com mediações relacionadas com a busca de independência e autonomia. Independência econômica e material e autonomia simbólica diante de seus pais e familiares” (p. 16). Atrelado a isto está o destaque que famílias populares dão ao trabalho como forma de educar e de disciplinar o caráter, além de aproveitar o tempo livre juvenil.

Ainda tratando dos trabalhos realizados pelos estudantes entrevistados, porém com mais detalhes, compartilhamos esses depoimentos:

Eu tenho 3 trabalhos: eu sou maquiadora, eu dou aula de recurso e trabalho na pizzeria. Eu trabalho à noite na pizzeria. Todos os dias, mas a gente folga um dia na semana, mas é assim: eu entro às cinco horas, mas dependendo do fim de semana vai até a madrugada, aí na segunda-feira pra chegar na escola é só dormir e dormir. Trabalho pra ter meu dinheiro e gastar. Eu gasto só comigo. (E 12, 18 anos, fem.)

Como eu falei, meu pai é comerciante. Daí às vezes eu ajudo no comércio e tal. Ele faz as vendas e entregas nos povoados e até mesmo aqui na sede e eu ajudo. Eu tenho um amigo aí que às vezes me chama pra fazer um serviço lá. Como é mesmo o nome de descarregar caminhão? Como é que chama? Uma chapa? Chapa. É, chapa. Chapa. Aí eu passo lá e ele me chama “Ei bora descarregar umas coisas aqui com a nós” e eu vou lá ajudo ele aí ele me dá uns trocados, sabe? (E 05, 18 anos, mas.)

Eu trabalho na área da beleza, trabalho com extensão cílios, maquiagem, designer de sobrancelhas..., mas nem é todos os dias, porque como a gente mora em um lugar pequeno, então a gente não tem cliente todo dia para atender. (E 22, 17 anos, fem.)

Abramo (2015), também em concordância com o pensamento de Dayrell (2007), considera mais importante verificar que educação e trabalho constituem dois percursos que se entrecruzam, com movimentos contrários, exatamente neste período da vida.

[...] O percurso da educação vai sendo concluído (ou abandonado) ou assumindo o significado de especialização; o trabalho vai sendo mais intensamente buscado, ganhando importância e se transformando na atividade principal. E há, para uma parcela nada desprezível de jovens, um trecho da vida onde estudo e trabalho são atividades concomitantes [...]. (Abramo, 2015, p.37)

Nesse sentido, registramos relatos de estudantes cujos horários de trabalho e frequência escolar são conciliáveis, a exemplo de: *“Eu trabalho na roça da minha família, trabalho de manhã e à tarde venho pra escola”* (E 36, 21 anos, mas., Pessoa com Deficiência - PCD). Ainda que esta tentativa nem sempre seja possível, como confirmado neste outro relato: *“Trabalho na roça. Tem vez que eu ganho trinta e cinco. Cinquenta, tem vez. Quando tem muito serviço, o jeito é faltar na aula pra ir trabalhar, não tem jeito, às vezes tem que faltar”* (E 51, 17 anos, mas.). Durante as observações no cotidiano escolar, percebemos como está naturalizada na escola a rotina dos estudantes que conciliam escola e trabalho, situação tão comum entre os jovens.

No pátio da escola vejo um rapaz distraído no celular, me aproximo, começo a conversar, ele explica que chegou às 8h10, após o limite para entrada, então deverá aguardar até o início da 3ª aula para entrar na sala. Justifica que dormiu demais, pois no dia anterior trabalhou até as 21h descarregando cocos para uma empresa de água de coco. Ele tem 17 anos, recebe R\$70,00 por dia trabalhado, mora com a mãe e o irmão de dois anos de idade, precisa do dinheiro para ajudar em casa e, também, gastar com a namorada. (Diário de Observação, 28 ago. 2024)

Situações diferentes, que nos trazem a reflexão de que, no contexto dos estudantes trabalhadores, há possibilidade de acesso à escola, porém, a permanência do estudante fica abalada quando ele não consegue participar efetivamente das propostas ou regularmente das aulas, comprometendo a qualidade da aprendizagem. Fato este, também, relatado por um estudante do CEPED durante a entrevista:

Eu já pensei em várias vezes desistir, porque é muito corrido. Praticamente eu não tenho quase tempo pra fazer nada que eu quero. Tipo, raramente eu tenho tempo pra sair, quase que eu não saio lá de casa. É trabalhando lá na roça para o meu avô, quando dá certo, eu trabalho aqui no mercado, aí eu venho pra escola, só dá tempo de almoçar, tomar banho e vir pra cá. E aí eu chego em casa cansado e fico meio que sobrecarregado. (E 40, 19 anos, mas.)

Abramo (2015, p. 21) explica que “[...] a noção de juventude é socialmente construída, está em constante disputa e é passível de variações e ressignificações dentro de uma mesma sociedade”. Como discutimos na Seção 3, as juventudes são delineadas por diversos fatores sociais, históricos, culturais e individuais. E por ser um período de descobertas,

experimentações e escolhas, seus depoimentos variam conforme concebem o mundo à sua volta, compondo diferentes juventudes, ainda em construção identitária.

Durante as observações, chamou-nos a atenção a organização das redes sociais da escola, em especial o Instagram²², com publicações diárias sobre a escola, desde informações, comunicados e compartilhamento de conteúdo voltados aos estudantes. Durante as entrevistas, um dos estudantes nos apresentou o seguinte relato:

Eu trabalho com marketing, aqui pra escola mesmo, quem faz o marketing da escola sou eu, você já viu as redes sociais da escola? O Instagram? Sou eu e mais dois colegas; recebemos um auxílio em dinheiro, tipo bolsa, para fazer este trabalho. Eles viram que era algo bom e que a escola estava precisando disso aí, falaram pra fazer aqui e tá aí dando certo, muito bom. Eu gosto tanto que vou me especializar nisso e quero que seja minha profissão. (E 24, 18 anos, mas.)

A instituição escolar assume o desafio de oportunizar ao estudante o desenvolvimento de suas aprendizagens de diversos modos, permitindo-lhe reconhecer suas próprias habilidades e potencializá-las. Diante disso, a construção de estratégias pedagógicas inovadoras reverbera positivamente para além da permanência do estudante na escola. Trata-se de estabelecer uma parceria colaborativa e simbiótica, que beneficia tanto a gestão escolar quanto os próprios jovens envolvidos no processo.

Sob essa ótica, a escola, ao observar e validar as competências e habilidades dos estudantes no ecossistema das mídias sociais, identificou uma oportunidade singular de aperfeiçoar sua comunicação institucional com as juventudes. Ao apropriar-se das linguagens digitais e reconfigurar o perfil da escola no Instagram – conferindo-lhe uma identidade visual e uma estética voltadas ao público juvenil –, a gestão escolar não apenas modernizou sua interface, mas promoveu uma escuta ativa.

Essa ação consolida um parâmetro pedagógico essencial: a ampliação do sentimento de pertencimento dos estudantes. Ao envolver os jovens em propostas que dialogam diretamente com seus interesses e realidades, a escola fomenta o protagonismo juvenil e a cultura digital. Consolida-se, assim, uma perspectiva de comunidade dialogante, onde a escola deixa de ser um espaço estático para se transformar em um território vivo de interação, comunicação e acolhimento das diversas juventudes.

Mesmo considerando o maior quantitativo feminino nesta etapa de ensino, conforme apresentamos no início desta seção, a não permanência de meninas e mulheres na escola é um

²² Rede social e serviço *online* focado no compartilhamento de fotos e vídeos com interação dos participantes através de diversos recursos.

problema complexo, proveniente das desigualdades sociais, econômicas, culturais e de gênero, tendo dentre as causas a necessidade de trabalhar; o casamento e/ou a gravidez e maternidade precoce; a ausência de redes de apoio; a sobrecarga de tarefas domésticas e a menor valorização da educação feminina em algumas culturas. O relato abaixo das estudantes exemplifica esse contexto:

Trabalho na hamburgueria. Eu nunca nem peguei em dinheiro, comecei a trabalhar faz 15 dias, morava em Recife, então arrumei esse trabalho e vim morar aqui. Hoje é minha folga e irei lá em Recife ver minha família. Estou morando na casa de uma família que eu já conhecia. Eu entro no trabalho às três e meia da tarde, dependendo do dia fico até meia-noite. Mas já fiquei até duas horas da manhã trabalhando quando teve a inauguração, e no outro dia tive que vir para a escola às sete horas. Aí eu dormi as duas primeiras aulas... todas as aulas praticamente, eu não consegui fazer nada de tanto sono, deitei a cabeça na mesa e dormir. (E 09, 18 anos, fem.)

Tem hora que a pessoa copia a atividade e aí não dá tempo. E pra terminar em casa, eu não tenho tempo. Porque já chego em casa quase seis horas. Aí tem que dar banho em criança, fazer comida, dar comida, pôr pra dormir. Acabo dormindo junto. Só se for de madrugada que eu acordo e fico lá. E no outro dia de manhã a mesma coisa. Quando mãe sai para trabalhar, vou para a casa dela, ajeitar a casa e a comida, cuido de duas crianças: minha filha e minha avó. Tem dias na escola que eu durmo. E pior era quando eu estava trabalhando... Eu acordava às 5 da manhã... Ia trabalhar... Aí chegava... tomava banho e ia para a escola... chegava da escola, tinha que arrumar a casa e cuidar das comidas pro dia seguinte. Puxado! O primeiro horário eu dormia na aula... Tem dias na escola que só durmo aqui. (E 60, 18 anos, fem.)

Questões de sexo e gênero impactam a permanência escolar, embora em proporções diferentes entre homens e mulheres. O recorte por sexo nos remete a reflexões pertinentes sobre sucesso e fracasso escolar com vistas à permanência. Justificar que a permanência escolar entre mulheres supera a permanência entre homens pelas lentes do trabalho infanto-juvenil ou da inserção no mundo do trabalho é negar a complexidade do trabalho doméstico não remunerado, a participação das jovens nas tarefas domésticas em sua própria casa e nos cuidados com filhos e irmãos menores.

Ainda sobre os processos vivenciados pelos estudantes, constatamos que a maternidade também compõe o cenário na vida de algumas estudantes concludentes do CEPED. Dentre os 60 entrevistados, 04 estudantes, todas do sexo feminino, afirmaram ter um ou mais filhos. Todas contam com apoio de amigos e familiares para cuidar da criança enquanto estão na escola e/ou trabalham. Observando a rotina escolar, é perceptível o acolhimento dos filhos de alunas por parte de toda a escola, desde funcionários até os demais estudantes, conforme observamos nas imagens abaixo (Figura 3). Em uma das observações ao contexto escolar, percebemos uma criança brincando no pátio com três estudantes. Em diálogo informal, constatamos que se tratava

do filho de uma aluna. Então, uma jovem informa que a mãe do menino está realizando uma atividade em sala de aula e, enquanto isso, elas estão cuidando da criança, assim relata:

A gente sempre cuida, a turma toda cuida, até os professores cuidam, seguram no colo, brincam com ele, relata outra jovem. Ele está aqui desde bebezinho. A professora de Biologia ajudou a organizar uma rifa e compramos um bebê conforto, depois trocamos por um carrinho de bebê. Está dando certo, ela vai formar! (Estudante 3º regular do EM, CEPEN, 17 jul. 2024)

Nas imagens abaixo (Figura 3) são registradas cenas cotidianas do espaço escolar, em que estudantes mães são apoiadas por outras estudantes que acolhem, cuidam e interagem com seus filhos, revelando empatia e apoio entre pares, fortalecendo vínculos e influenciando diretamente na permanência escolar.

Figura 3 - Imagens do cotidiano da escola, revelando o acolhimento dos filhos das estudantes, 2024



Criança em companhia de estudante, enquanto a mãe, também estudante, responde suas atividades ao lado.



Criança no corredor da escola sob supervisão de colegas da mãe, enquanto ela realiza prova na sala de aula.

Fonte: Arquivo da autora (2024).

As redes de apoio configuram-se pela mobilização de uma ou mais pessoas ou instituições para oferecer suporte prático, emocional ou profissional em situações de necessidade. Essa ação é fundamental para quem recebe, seja através do cuidado com crianças pequenas, da ajuda em tarefas escolares, do suporte emocional em momentos de vulnerabilidade, do auxílio financeiro, do cuidado em tratamentos de saúde ou mesmo nos casos em que a comunidade escolar se mobiliza para realizar sorteios, rifas e bingos, com a intenção de colaborar, seja para a aquisição de carrinho de bebê para que a aluna possa frequentar as aulas e levar seu filho recém-nascido, seja para a compra de produtos ortopédicos, óculos e/ou medicamentos de estudantes carentes, a fim de melhorias de saúde e qualidade de vida. Ter com quem contar faz toda diferença na vida de qualquer pessoa, pois proporciona apoio emocional, segurança e senso de pertencimento.

Durante as entrevistas, alguns estudantes expuseram seu cotidiano além da escola, algumas casadas, chefes de família, outras mães que necessitam de rede de apoio para continuar seu percurso formativo, como observamos nos depoimentos seguintes:

Eu não trago minha filha todo dia, pois ela estuda também, eu deixo ela na escola e venho, quando tenho que vir de manhã eu trago, porque ela é minha companhia, mas tem minha mãe que fica com ela, só que eu prefiro trazer porque tá acontecendo os Jogos e a gincana e quero que ela assista, pra se divertir, incentivar a escola e o esporte também, né? (E 49, 18 anos, fem.)

Eu moro no Sitio Novo, só eu e minha filha. Até o ano passado eu trazia minha filha todo dia pra escola. Era mais cansativo trazer criança. Eu trazia porque, ela era pequena e mamava e mãe também trabalhava. Quando começou a introdução alimentar eu a deixei por dois dias. Depois comecei a trazer de novo, porque minha mãe não podia ficar com ela. (E 60, 18 anos, fem.)

Eu estudo mesmo tendo criança pequena, não vou dizer que é ruim, pois é minha filha, mas é cansativo. Na maioria das vezes eu perco muita aula, porque eu não dou conta de acordar cedo pra vir com ela pra escola. Ela tem 1 ano e 4 meses. Quando ela nasceu, eu estava estudando, mas não desisti, não. Eu tive que parar, aí fiz o resguardo e depois voltei. E já trouxe ela recém-nascida, bebezinha. Às vezes minha mãe ficava com ela, mas a maioria das vezes eu trazia. Trazia no colo e tinha um bebê conforto pra colocar ela quando ela dormisse. Hoje ela fica no carrinho, pois no bebê conforto ela não cabe mais. Um carrinho rosa que tem ali, eu ganhei. A professora fez uma vaquinha, aí todo mundo ajudou e comprou pra ela. Quando chora, tem hora que eu consigo acalantar e tem hora que eu preciso sair. E quando preciso faltar, eu acho que os professores entendem. Eu acho que entendem, porque eles ficam me mandando mensagem de motivação. (E 14, 18 anos, fem.)

Eu sou casada há um ano e meio e meu marido me ajuda, apoia a estudar. Ele me ajuda, ele não acha ruim e nem reclama. Ele também trabalha, ele vai junto comigo meio dia quando eu vou para casa. Quando chegamos em casa fazemos o almoço e tal. Ele chega do trabalho na mesma hora que eu chego em casa e ele faz uma coisa, eu faço outra coisa. (E 11, 19 anos, fem.)

Observamos diversos relatos enfatizando as redes de apoio, quer sejam pelos colegas de escola, pelos professores ou mesmo por familiares. Narrativas que enfatizam a importância da colaboração do outro para a continuidade do percurso escolar, nos casos em que ter a rede de apoio favorece o acesso, a permanência e a aprendizagem, como nas circunstâncias em que a estudante precisa se ausentar da escola ou ainda quando não consegue desenvolver suas atividades por não ter suporte.

Encontramos na literatura muitas perspectivas conceituais sobre redes de apoio social, sendo frequentemente compreendidas como uma teia de sistemas e de pessoas que formam os laços de convívio e de relações do indivíduo. Caracterizadas por diferentes tipos de suporte, resultam de relações recíprocas e significativas e de diferentes fontes, como a família, os amigos, grupos religiosos ou pessoas da comunidade, portanto mantidos por afetos, proximidade, interesses, parentesco ou convívio cotidiano. Fato é que as redes de apoio favorecem as relações interpessoais, o engajamento dos discentes em atividades escolares e, conseqüentemente, o desempenho escolar, assim sua relevância como elemento importante e propulsor da persistência.

O *apoio* é relatado por Tinto (1999, 2002, 2003, 2012) como uma das cinco condições essenciais para a permanência estudantil. Quer sejam redes de apoio formal (institucional) ou informal (social e familiar), elas colaboram com os estudantes que necessitam lidar com os desafios acadêmicos e pessoais. Situadas as redes de apoio, como apoio informal, na Seção 6 trataremos do apoio institucional, também adjunto para a permanência no ambiente escolar, tanto através dos programas de assistência estudantil, inclusive incentivo financeiro, como pelo suporte de profissionais, como psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos, como pela estrutura física em pátios, quadras, teatros, bibliotecas, jardins, entre outros.

Ao explorarmos o tempo de lazer nas entrevistas, os estudantes — tanto da zona urbana quanto da rural — queixaram-se, quase em totalidade, da escassez de espaços de diversão no município. Durante os diálogos, a maioria afirmou que aproveita os finais de semana em bares e lanchonetes; outros apontaram que o lazer é ficar em casa, no celular ou na televisão. Alguns, sobretudo do sexo masculino, dedicam-se a atividades esportivas, como futsal e academia. O tempo livre é usufruído por quem não trabalha no contraturno ou nos finais de semana, seja para usar o celular, assistir TV, praticar esportes, visitar amigos, ficar no quarto ou frequentar barzinhos e lanchonetes.

Dayrell (2010) explica que as sociabilidades experimentadas entre as obrigações da escola e do trabalho, nos tempos livres e de lazer, constituem formas de pertencimento, comunicação, manifestação de afetos, construção de identidades, partilha de dilemas

geracionais comuns e redes de solidariedade, que recriam momentos próprios de expressão da condição juvenil face aos determinismos culturais. Entre os estudantes que trabalham, o tempo de lazer é reduzido, principalmente para aqueles que trabalham como entregadores de delivery, garçons e manicures, atividades mais comuns nos finais de semana. O tempo de lazer é também destinado para colaborar nas tarefas de casa e em atividades com familiares na roça.

É triste você ter uma parte tão importante da sua vida que não tem um pingô de valorizamento [sic] dentro da cidade em que você está. A gente não tem o que fazer aqui quando você está na nossa cidade, uma cidade tão pequena e não valoriza nada. A nossa única cultura é que, quando acaba, a gente cai na noitada para ir festejar em bares, porque é o único entretenimento. Não temos lugares para jogos, não temos lugares para cultura, não temos lugares para esporte. (E 20, 18 anos, fem.)

Diante das respostas, denunciando o vazio sentido pelos jovens, apontando a carência de estruturas de lazer e entretenimento, indagamos sobre como aproveitam seus momentos livres, quais espaços da cidade são preferidos e como vivem a juventude diante das citadas restritas oportunidades ofertadas no município:

Eu fico em casa, geralmente, mexendo no celular, nas redes sociais, assistindo a algum filme, jogando algum jogo ou estudando. Fico só em casa mesmo. Geralmente me chamam pra jogar, jogar bola mesmo. (E 47, 18 anos, mas.)

Eu só saio pra assistir jogo, eu gosto quando tem jogo. Então, o que salva ainda é o esporte, minimamente. E quando tem um show, uma festa, assim, é um bom entretenimento que temos. (E 23, 18 anos, fem.)

Eu leio. O lugar em que eu moro não me proporciona atividades, quer dizer, as atividades que ele me proporciona não são das quais eu participo, tipo festas. Principalmente o Sítio Novo é conhecido por ser um povoado muito festeiro. E não é algo que eu faço ou que eu esteja nestes ambientes. Não estou aqui julgando, pelo amor de Deus, é só a minha experiência. Então, eu não tenho muito costume de ter essas saídas. Fico mais dentro de casa... TV e internet são a salvação, minhas amigas e a família também são. É a família. (E 53, 17 anos, fem.)

Qual é o lazer aqui? A gente sai, vai numa piscina de clube, sai pra jogar bola ou até pra rua mesmo, mas pensando como jovem, falta o que fazer, falta onde ir, algo assim que nos ajude na formação, na frente, sabe? Cidade pequena é farra, cachaça, não tem outra possibilidade. (E 17, 18 anos, mas)

A colega fala assim (fazendo referência ao comentário de outra participante da entrevista), mas quem mora no povoado é pior, porque se quem mora na cidade como ela, vive nessa situação, imagina a gente, que é de povoado, porque é ainda mais decadente. No povoado, a gente só fica em casa. Se não tem pra onde ir, o que desfrutar, não tem! Não tem nada assim na prática. (E 22, 17 anos, fem.)

Final de semana, quando eu não fico dentro de casa, eu saio pra algum lugar, como aqui pra Jussara (a sede do município) na vida noturna aí, vim pro Garagem, bebi cachaça, né? (risos) É normal, coisa de todo jovem, quase todos, a maioria. Rapaz, rapaz, convenhamos. É, venho pra cá pra treinar também, vôlei, futsal, tem vezes que eu venho pra cá pra jogar basquete também. (E 40, 19 anos, mas.)

Notamos entre as respostas a angústia juvenil pelos espaços de lazer, interação e promoção da cultura, tão escassos nas pequenas cidades do interior, como é o caso de Jussara, um município pequeno, com características rurais e poucas áreas de lazer e recreação. Na sede do município, são poucas as praças públicas e apenas uma quadra poliesportiva não coberta para uso da comunidade. Há um ginásio de esportes, que é pertencente à escola municipal dos Anos Finais, embora esteja localizado a aproximadamente um quilômetro de distância do prédio dessa escola. Este ginásio serve a toda a população, pois é o espaço onde acontecem os eventos festivos, encontros religiosos e campeonatos esportivos.

Tanto na sede do município como nos povoados, é comum encontrar barzinhos com aglomerados de jovens que se reúnem para lazer e diversão, geralmente com som alto, os chamados “paredões”, e em estabelecimentos que vendem bebidas alcoólicas, ainda que a venda e o consumo de bebidas alcoólicas para menores de dezoito anos sejam proibidos no Brasil, sendo considerados crimes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O consumo de álcool pelos jovens jussarenses, inclusive menores de idade, é corriqueiro, principalmente nos povoados e nas áreas rurais.

O novo prédio do CEPEM, com teatro, quadra poliesportiva coberta e campo com gramado sintético, surge como espaço de interação, recreação e lazer à comunidade local. Abertos nos finais de semana e feriados, esses ambientes ampliam as possibilidades para a juventude, inclusive aproximando-a da escola e dos espaços educativos. São propostas de atividades educativas, culturais, artísticas e esportivas, que funcionam como oportunidades de lazer, cidadania e convivência social, contribuindo para melhorar a qualidade de vida da comunidade, gerando pertencimento aos estudantes.

Durante as observações na instituição, o movimento dos jovens no espaço escolar chamou a atenção, principalmente na quadra poliesportiva, no teatro e no campo. Em um momento, o gestor escolar, dialogando com a equipe docente durante o intervalo, comentou: *“Tenho encontrado os egressos quase todos os dias aqui na escola, principalmente no final da tarde e à noite. Antes eles sumiam, agora continuam vindo, isso é muito positivo. O que mais atrai são os esportes”*. Um professor então continua: *“Os pais se sentem seguros com os filhos aqui, sabem que estão se divertindo num lugar seguro. A escola é da comunidade”*. O CEPEM

é referência de bons espaços de lazer no município, construindo vínculos que permanecem além do período de escolarização. É a escola das juventudes e para as juventudes, construindo possibilidades de sociabilidade, interação e cidadania.

Dayrell (2007), ao indagar se a escola faz as juventudes, conclui que, para aqueles que frequentaram e frequentam o Ensino Médio, parece que a escola contribui, em parte, na construção e na vivência da sua condição juvenil. E reconhece que a dimensão educativa não se reduz à escola, trazendo a cobrança sobre os investimentos em políticas que considerem a cidade na sua dimensão educativa, garantindo o direito de ir e vir, até mesmo nas noites dos finais de semana; o acesso à cultura e ao lazer, transformando o espaço público em espaços de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas dos jovens, possibilitando uma cidadania juvenil.

Há, também, a angústia pela própria fase da vida, por ser jovem e carregar consigo tantas dúvidas e incertezas, comuns desta fase, aliada à “pressão” social em ter respostas prontas sobre um futuro ainda tão flutuante. No relato seguinte, observamos como a jovem se defronta com os dilemas típicos da passagem para a vida adulta:

Ser jovem é tanta pressão em cima da gente, ainda mais quem está no terceiro ano, eu sinto, do que a gente vai querer no futuro. A cada esquina que você encontra um conhecido, é tipo: ‘Ahh, quais são os planos para ano que vem? Ah, fulano já vai para a faculdade, fulano vai fazer o quê?’ Tipo, esperam muito mais do que a gente consegue ver; pelo menos no meu entorno é assim. (E 53, 17 anos, fem.)

O Ensino Médio coincide com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e faça escolhas para viabilizar esses projetos. Porém, essas transições não se dão de modo linear e a concretização das expectativas não depende exclusivamente do esforço individual ou do mérito dos sujeitos, mas está intrinsecamente condicionada pelas estruturas sociais, econômicas e culturais que os circundam.

O Ensino Médio não se configura apenas como formação escolar, intelectual e cognitiva, mas como um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de projeções sobre o futuro e projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. A juventude se faz de múltiplos questionamentos, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras. No que tange aos estudantes participantes desta pesquisa, observa-se que a grande maioria partilha de repertórios e significados culturais comuns, balizados tanto pela faixa etária quanto pelas práticas sociais situadas em seus contextos específicos. São esses elementos

compartilhados que fornecem o lastro simbólico necessário para que eles se reconheçam e se autoafirmem, coletivamente, na condição de jovens.

Para apreender as sociabilidades e sua influência na permanência escolar dos jovens desta pesquisa, apresentamos, a seguir, os relatos de alguns jovens emergentes dos diálogos sobre o cotidiano e a vivência escolar: *“As amizades influenciam a ficar na escola, também as relações com outros jovens, isso ajuda a vir, porque tem dias que rola um desânimo”* (E 30, 18 anos, fem.); *“É, realmente, eu só me sinto bem aqui na escola, em casa, me sinto numa deprê”* (E 57, 18 anos, fem.) e *“Pra mim a escola é lugar de amigos, olha só a gente aqui. Tem dias que você nem tá a fim de vir, mas sabe que vai encontrar a galera toda, ter aquela resenha, amizade, então você vem”* (E 33, 17 anos, mas.).

Os depoimentos evidenciam que a instituição escolar ultrapassa a sua função meramente instrutiva ou de transmissão de conteúdos curriculares. Ela se consolida como um espaço vital de interação social, fundamental para o desenvolvimento de laços de afetividade e amizade que se mostram cruciais para o bem-estar emocional, social e acadêmico dos jovens. Nessa conjuntura, o grupo de pares atua como um agente mediador na construção da identidade e da subjetividade juvenil.

Essas redes de sociabilidade proporcionam suporte mútuo diante das vulnerabilidades cotidianas, promovem a integração multicultural e desenvolvem habilidades sociais essenciais, tais como a empatia, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos. Conforme expressam os colaboradores da pesquisa, a presença dos amigos funciona como um fator de proteção contra a evasão e o desânimo, transformando a escola em um polo de atração. Assim, o sentimento de pertença ao coletivo reverbera positivamente no engajamento e no desempenho escolar por meio do incentivo mútuo e da colaboração horizontal.

Essa dinâmica multissensorial de apropriação e ressignificação do espaço escolar ganha materialidade e contornos visuais na Figura 4 que retrata, em duas perspectivas, um painel artístico estampado em uma das paredes da instituição que, numa linguagem artística, mostra a diversidade juvenil, em cores, dimensões e posicionamentos, ilustrando em espaço, forma e tempo as suas marcas. Complementando essa narrativa visual, observamos na cena a interação espontânea entre dois estudantes que aguardavam o início das atividades letivas. O contraste de posturas é emblemático: enquanto o rapaz repousa de maneira descontraída, aparentando descansar a jovem, sentada com as pernas cruzadas, utiliza-as como suporte para registrar anotações em seu caderno. Essa composição fotográfica reitera que a escola pública se constitui como um território vivo e acolhedor, capaz de abrigar e legitimar simultaneamente os momentos de ócio, a convivência comunitária, a "resenha" e as práticas autônomas de estudo.

Figura 4 - Imagens do pátio da escola; ao fundo, um painel na parede com o título “Deixe sua marca” com expressões dos estudantes, 2024



Painel na parede da secretaria escolar



Estudantes no pátio aguardando horário da aula

Fonte: Arquivo da autora (2024).

A partir de alguns relatos, podemos elaborar um panorama sobre como os jovens que vivem e percebem a escola com vistas à permanência escolar ou não – pistas para compreender os jovens que, cotidianamente, compõem os tempos e os espaços escolares:

Eu acho que é bom a gente vir se encontrar com as pessoas que a gente gosta, conseguir desenvolver, as pessoas aprenderem. A companhia e a interação com outras pessoas, as unidades que a gente constrói no processo. Só venho pra escola porque eu acho que é o único lugar em que eu me sinto viva, livre, em que eu me sinto melhor. Lá em casa eu não me sinto bem, não. Lá em casa eu fico trancada dentro do quarto, mexendo no celular, porque não tem o que fazer eu faço as coisas tudo de manhã e aí á tarde eu venho para a escola até tirar o estresse da cabeça (risos). (E 58, 18 anos, fem.)

Eu gosto da escola pelas amizades, porque escola também não é só estudar, né? A gente sempre se junta assim, cria laços, faz amizades pra vida. Aquela resenha logo de manhã cedo, quando vc chega, todo dia. A parte boa da escola é essa. (E 23, 18 anos, fem.)

Aqui na escola eu encontro a galerinha todo dia, se não for aqui pra reunir todo mundo, fica mais difícil, então, tá aí uma coisa que me faz vir pra escola todo dia, eu venho porque aqui nesta cidade é o nosso local de encontro, o nosso point. (E 16, 18 anos, fem.)

À luz do entendimento da juventude como uma categoria plural e diversa – juventudes, múltiplas possibilidades de ser jovem – compreendemos por sociabilidades as práticas de trocas, as inúmeras formas de comunicação e de interação dos jovens entre si e também com os demais, e de constituição de suas subjetividades e identidades, que servem como base para a construção de outras significações.

As observações no cotidiano da escola também reforçam a sociabilidade e a importância dos laços de interação e comunicação dos jovens. Sociabilidade, como já discutida na Seção 3, compreendida como a capacidade de interação social, um dos aspectos mais significativos nos estudos sobre as juventudes. Amplamente discutida por Tinto em suas publicações, ainda que se aproximando do sentido de integração social, como um dos fatores preponderantes para a permanência escolar.

São 08h30, uma turma do 3º ano está no pátio, aula vaga, os estudantes se agrupam em pequenos grupos: três meninas conversam e riem, sentadas num banco ao lado da secretária escolar; nas mesas do refeitório outros jovens interagem, conversam, riem e observam a tela de um aparelho celular; em espaços diferentes estão outros jovens isolados, conectados ao fone de ouvido, parecem ignorar o mundo à sua volta; rapazes e moças formam um grupo maior que me chama a atenção, entrosados, eles aproveitam o tempo para descontraírem, brincam e fazem comentários com quem ali passa. Compartilham a rede móvel da internet de seus celulares, compartilham fotos, vídeos e stories das redes sociais, compartilham sonhos, histórias, medos e frustrações. A juventude é vida e movimento dentro do espaço escolar, agrupados por interesses e afinidades eles constituem o cenário de sociabilidade dentro da escola: a posição dos corpos, o tom de voz, as gírias, risadas e o despojamento característico de uma fase da vida que é intensa, repleta de descobertas e interações. (Diário de Observação, 07 ago. 2024)

A escola permeia sociabilidades e interações. A todo tempo, os jovens criam novas formas de interação, na sala de aula, nos espaços coletivos, pátios, refeitórios, quadras, corredores. A escola pulsa pelo movimento e a juventude carrega significados. Dentre os espaços escolares, chama atenção o pátio, tanto no prédio antigo em que estava organizado o refeitório, como no espaço novo, com ambientes especificamente projetados: ambos dispõem

de mesas de jogos; os estudantes, no intervalo das aulas e durante as aulas vagas, movimentam o pátio com partidas de tênis de mesa, pingue-pongue, xadrez, dominó e jogo de damas. Alguns assistem, outros participam da brincadeira; todos, direta ou indiretamente, vivenciam a escola para além das significações da sala de aula. A escola amplia-se para as juventudes!

As perspectivas de futuro, os sonhos e as projeções podem ser compreendidos como aspectos marcadores na definição de juventudes. Quem são os jovens senão sonhadores, articuladores do amanhã? Eis, assim, a indagação que traz brilho nos olhos, acompanhados pelo suspiro dos sonhos e pelo temor dos desafios: “E a partir do ano que vem, o que você irá fazer?”

Trabalho e estudo estão presentes nas expectativas de futuro dos jovens. Planos para cursar o nível superior, fazer uma faculdade, a insegurança quanto ao futuro: onde estudar, qual curso escolher, onde morar, com quem morar, inúmeras são as dúvidas, permeando a cabeça de um jovem que se aproxima da conclusão da educação básica e começa a vislumbrar suas possibilidades. Dentre os sessenta entrevistados, a maioria almeja sair da cidade em que mora, deseja ampliar seus horizontes, em busca de trabalho, de um curso superior, de uma oportunidade. São buscas, planos, desejos.

As respostas sobre os planos para o ano seguinte revelam a angústia do jovem sertanejo diante das poucas possibilidades de trabalho e estudo oferecidas nas pequenas cidades. Irecê, cidade polo neste território, é o destino mais citado com vistas a cursar o nível superior e estar próximo da família. O governo municipal de Jussara oferece transporte público diário e gratuito no trajeto Jussara - Irecê para os estudantes, configurando essa uma política pública para a continuidade dos estudos, especialmente os cursos voltados para o desenvolvimento profissional, favorecendo a permanência dos jovens no município de Jussara. A medida viabiliza o acesso à formação qualificada na cidade polo ao mesmo tempo em que preserva os vínculos comunitários e familiares dos estudantes em sua terra natal.

Eu já pretendo estar na faculdade. Está sendo desafiador, porque, ao mesmo tempo que eu quero fazer a faculdade, eu fico me preocupando muito se eu vou arrumar um trabalho para sustentar a faculdade. Eu pretendo sair, mesmo tendo transporte que vai todo dia e volta de graça. Com certeza eu quero sair. Eu quero ir pra Irecê, morar lá trabalhar e estudar. Ninguém quer ficar indo e vindo, porque é muito cansativo. (E 01, 17 anos, fem.)

Eu pretendo fazer o vestibular esse ano e tentar uma bolsa numa faculdade ou, senão, passar na federal. Eu tenho medo, porque eu tenho medo de não passar na faculdade e não conseguir, sabe, realizar tudo isso que eu planejo. A gente sonha, faz planos e tem medo deles não se realizarem, mas se eu não conseguir na primeira vez, eu tenho de novo e de novo, né? (E 03, 18 anos, mas.)

Eu quero ir embora, vou fazer Educação Física, depois quem sabe Nutrição. Eu quero passar para a faculdade em Jacobina ou Teixeira de Freitas. Já pesquisei, sei que tem universidade estadual com esses cursos nessas cidades. (E 09, 18 anos, fem.)

Eu vou esperar o resultado do Enem. Porque, tipo, já é um ingresso para trabalho e tudo mais. Também dá um orgulho grande pros pais, né? Que eu estou estudando muito e espero que dê resultado. Ah, eu quero fazer Análise de Desenvolvimento de Sistemas lá no IFBA. Eu pretendo morar aqui até terminar a faculdade e depois procurar um trabalho fora, porque eu acho assim que os meus pais vão me dar uma base mais assim, né? Eu acho melhor, eu queria seguir para São Paulo, mas, tipo, por causa de outras pessoas, tipo, tem uma universidade aqui, eu acho melhor. E... se tivesse mais oportunidade de outros cursos também seria muito bom. Eu queria Ciências da Computação, só que aqui não tem, então vou ter que fazer a Análise do Sistema mesmo, por aqui mesmo. Aí fico morando com meus pais e vai e vem todo dia no ônibus. Eu pretendo fazer faculdade em Irecê e ficar indo e vindo todo dia no ônibus, pois eu gosto muito de cuidar da família, então eu quero muito ficar perto, que eles também vejam as minhas conquistas, sabe? É, mas isso também, eu fico com o meu sobrinho também, eu quero ver ele crescer, então... Família é importante. (E 52, 18 anos, fem.)

Eu penso em pegar a nota do Enem e ver se eu passo em alguma...Conseguir vaga em alguma faculdade. Espero que por Irecê mesmo, que é o mais próximo. Ou, se não, eu quero fazer em outra cidade. Mas eu não quero fazer online. Eu quero na área de tecnologia, computação. (E 56, 18 anos, mas.)

Dependendo da minha nota do Enem, eu vou ver se eu consigo ingressar na faculdade de Biomedicina lá em Irecê. Dependendo, tipo assim, se a minha nota eu não conseguir alcançar, que eu quero fazer Licenciatura em Letras. (E 14, 18 anos, fem.)

Aí eu quero ir para Irecê, vou fazer faculdade lá, porque, eu sou muito apegada à minha família. Então, antes eu pensava assim, que eu poderia fazer um vestibular da UNEB, alguma coisa, para me cursar numa faculdade em outra cidade. Agora eu não enxergo mais assim. Eu acho que o bem mais precioso que a gente tem na vida é a família. Então, eu não sinto mais vontade de sair. Eu enxergo Irecê como uma cidade que não é tão grande, mas que pode trazer muitas oportunidades. É uma cidade que eu não vou ficar longe da minha família. Eu vou realizar meus sonhos e estar perto da minha família. Porque aqui em Jussara ou Recife, eu não vou conseguir realizar meus sonhos. (E 23, 18 anos, fem.)

Para Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), a forma como os jovens constroem e ressignificam os espaços vividos influencia suas escolhas e seus projetos de vida. E é nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento.

Sobre a perspectiva de futuro, identificamos o contexto da escola e do Ensino Médio a partir do olhar da juventude, pois, de modo geral, as narrativas dos jovens manifestam vários

desejos e sonhos, relacionados à perspectiva de mobilidade social. Os jovens vão tecendo projetos de futuro e vislumbrando outros lugares sociais. A permanência na escola, as relações com seus pares, a influência dos professores e o contato com informações e contextos que incentivam a continuidade do percurso de escolarização interferem incisivamente nesta projeção futura. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a faculdade, por exemplo, aparecem nas falas dos jovens do Ensino Médio, não somente como uma forma de *status* social, mas, sobretudo, como a possibilidade do acesso ao mundo universitário e, conseqüentemente, à conquista de uma profissão de nível superior.

Elencadas por Tinto (1999, 2002, 2003, 2012) como uma das cinco condições para a persistência nos estudos, as expectativas dos estudantes podem ser exemplificadas nos depoimentos relacionados ao ingresso no Ensino Superior ou Técnico, bem como à aproximação com o mercado de trabalho.

Durante o período de observações no CEPEN, acompanhamos a mobilização de toda a escola para que os estudantes realizassem o Enem, desde a organização de documentos para a inscrição no exame, como a disponibilidade de funcionários para auxiliar na inscrição, nos aulões de revisão, nos simulados, na organização de transporte para deslocamento nos dias de exame, além da entrega de kit composto por camisa, ecobag e garrafa.

Hoje as turmas do 3º ano estão com três aulas destinadas ao Aulão do Enem, uma aula coletiva organizada no espaço do teatro da nova escola (embora ainda não tenha sido inaugurada, a gestão da escola começou a utilizar alguns espaços do novo prédio) em que cada disciplina tem cinquenta minutos para realizar uma revisão sobre os principais conteúdos da prova; ao final são tiradas as dúvidas com questões de edições anteriores. Durante toda a semana essas turmas contarão com uma programação especial voltada para o Enem. Percebemos que muitos estudantes aproveitam essa programação e se dispersam, se movimentam em grupos de conversas pelo pátio, se distraem na quadra poliesportiva ou ainda aproveitam o deslocamento de uma escola para a outra (prédio atual e prédio recém-construído) e vão embora. Os estudantes presentes no aulão correspondem à metade das turmas; estes mostram-se ansiosos, com cadernos e livros nas mãos, parecem querer anotar cada palavra do professor, atentos à explicação, desejosos pelo sucesso no exame. (Diário de Observação, 25 set. 2024)

No dia seguinte a esse registro, houve aula de revisão do Enem para todo o Território de Identidade - Irecê, organizada pelo NTE 01, com orientação da Secretaria Estadual de Educação, a aula transmitida por vídeo conferência foi ministrada por professores da rede estadual. Devido à qualidade da conexão de internet, a transmissão foi realizada na biblioteca do novo prédio escolar. Atenta à frequência e à participação dos estudantes no dia anterior, a gestão da escola reuniu novamente as turmas do 3º ano, liberando aqueles que não quisessem

participar. Reunindo todas as turmas do 3º ano no turno matutino, com duração de 4h, dividido em dois tempos, foi notório o esvaziamento da sala após o intervalo para a alimentação escolar.

As observações acima ilustram o movimento realizado pela escola e ainda mais forte revelam a heterogeneidade das turmas, as perspectivas dos estudantes frente ao exame nacional. Há aqueles que aparentam aproveitar as aulas de revisão, atentos à explicação do professor, anotando dicas, pistas e conteúdos, enquanto outros estudantes optam pela interação com seus pares ou mesmo pela possibilidade de chegar em casa mais cedo. A escola organiza um cronograma de incentivo e apoio aos estudantes para a realização do exame, porém cada um, diante da sua realidade e dos seus anseios, escolhe um itinerário. Para alguns, estudar sozinho em casa traz mais aproveitamento; para outros, os dias que antecedem a prova devem ser dedicados ao descanso; e há ainda aqueles que encaram o Enem como um jogo a depender da sorte de cada um.

A instituição amplia as expectativas neste movimento, ao mobilizar esforços para apoiar os estudantes, colaborando com seu bem-estar e segurança emocional, assim como, ao promover oficinas e cursos de curta duração profissionalizantes, aulas preparatórias para o Enem, bem como eventos contínuos, como ciclo de palestras, vivências e feiras das profissões, abordando profissões, cursos, carreiras e setores de trabalho com a presença de profissionais diversos, faculdades, universidades e empresas, a fim de auxiliar os estudantes nos seus projetos e escolhas futuras.

No geral, os jovens estudantes do Ensino Médio do CEPEN vislumbram seu futuro de forma positiva em relação à continuidade da escolaridade. Os planos para continuar os estudos, seja em um curso superior ou curso técnico, demonstram essa pretensão. Assim também acontece com as expectativas de buscar oportunidades fora do município, seja estudando ou trabalhando, como vemos nos relatos que apontam o desejo de adentrar no mercado de trabalho ou de continuar trabalhando, galgando melhores oportunidades em cidades maiores. Esse otimismo prospectivo reflete a centralidade da instituição escolar como principal agência de mobilidade social e simbólica na transição para a vida adulta.

Eu acho que vou morar no Luiz Eduardo, com meu pai. Acho que vou começar a trabalhar em empresa de importação ou de aluguel. Ninguém pretende continuar aqui, nem Jussara, nem em Recife, pois não tem oportunidade, não há opções para estudar ou crescer profissionalmente, então, possivelmente, a gente tem que sair, nem que seja para Irecê, que é mais perto. Se vai mesmo ficar lá ou se vai e vem todo dia, ou no fim de semana, como faz a maioria. Não dá pra ficar aqui, olha aí, o que vai ser da gente ficando aqui? (E 15, 18 anos, mas.)

Eu acho que a maioria dos jovens pensa em ir embora daqui, pela questão de falta de oportunidades. Nunca tem trabalho e quando tem trabalho, nunca é um trabalho que anda certo, você não tem seus direitos de, por exemplo, quando você sai e tem seus auxílios, no final, né, que sempre tem, seguro-desemprego, esses auxílios, aqui em Jussara não tem nada, nada, nada. Nunca... É só um básico por básico mesmo. Aí você sai, se aprimora e, depois, se quiser voltar, volta; pode ser até para Irecê, que é mais perto. Sair para fazer um dinheiro e depois voltar. (E 24, 18 anos, mas)

Eu estou indo embora para São Paulo trabalhar, em fevereiro eu vou. Vou sair da cidade, porque já arrumei emprego, né? Trabalhar com o negócio de tecido lá em São Paulo. Agora eu preciso de emprego, quem sabe depois um curso, né? (E 50, 18 anos, mas)

Aí eu vou trabalhar. Eu estou com a proposta de emprego lá em Irecê pra ir trabalhar. Varrendo...(pausa) rua, essas coisas, entende, recebe bem. Lá na frente eu vou fazer Fisioterapia ou concurso para policial, um dos dois. Vamos ver daqui para o ano que vem, né? Antes vou trabalhar varrendo rua, inicialmente, até as coisas melhorarem. E mãe vai ficar com minha filha eu venho para casa no final de semana, é o jeito de seguir, né? (E 60, 18 anos, fem.)

Para Tinto (2015), os estudantes podem diferir em suas motivações para frequentar a instituição. Alguns estudantes podem estar mais preocupados com os benefícios intrínsecos, como o aprendizado e o desenvolvimento, enquanto outros podem estar em busca de vantagens extrínsecas, como a entrada no mercado de trabalho ou a renda. Afinal, nem todos têm clareza em suas razões para frequentar e concluir seu percurso de escolarização.

Segundo Dayrell (2007), o olhar dos jovens para a valorização do estudo aponta como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho. Sem dúvida, a escola ocupa lugar privilegiado na vida dos jovens, seja pelo fato da obrigatoriedade de ensino à faixa etária dos 4 aos 17 anos, conforme a Emenda Constitucional 59/2009, seja pela possibilidade de mudança de paradigmas e transformação de vida dos jovens das camadas populares, sobretudo por meio da formação profissional; seja pela sua configuração como espaço de sociabilidade juvenil, principalmente nas pequenas cidades, com poucos espaços de lazer e interação, ou ainda pelo *status* social subjetivo que esta oportuniza.

Diante dos relatos, notamos grande diversidade quanto aos projetos de vida dos estudantes sertanejos. Além das incertezas e imprecisões quanto ao futuro, vê-se um percurso marcado por inserções provisórias no mercado de trabalho. Dayrell (2009) afirma que os jovens estudantes das camadas populares são desafiados comumente pelas dificuldades econômicas encontradas para sobreviver e para concretizar seus projetos futuros. Nas narrativas dos jovens concluintes, observamos que a opção de continuidade dos estudos encontra-se condicionada à

situação econômica familiar e, na maioria das vezes, o trabalho surge como uma fonte de renda para financiar a qualificação profissional. Assim, são relatadas muitas estratégias para realizar seus anseios e propósitos: trabalhar e estudar, trabalhar para posteriormente financiar um curso e morar com familiares.

Nesta investigação, pautada pelo olhar histórico social, concebemos a escola como um espaço sociocultural, buscando analisá-la em seu dinamismo cotidiano, como espaço habitado e construído por sujeitos sociais e históricos que criam e recriam práticas capazes de conferir à escola outros significados. Notadamente, a escola é espaço de interação entre os jovens, e, cotidianamente, observamos o movimento destes nesta reinvenção de si, das relações e dos espaços.

Juventudes e escola: relações, amizades, grupos, interação, linguagens, Enem, trabalho, família, faculdade, sonhos, planos, diversão, redes sociais, pertencimentos, acolhidas, dúvidas, inseguranças e desafios. Observando os jovens na escola, nos deparamos com uma imensidão de situações e contextos que compõem o cotidiano escolar para além das paredes. E, a partir dessa percepção da escola, ampliam-se as análises educacionais, visto que os fazeres cotidianos dos jovens estudantes possibilitam pensarmos em constantes (re)estruturações dos espaços, dos tempos, das práticas e das experiências escolares.

Os estudantes concluintes do Ensino Médio do CEPEN representam a juventude sertaneja, forjada na diversidade de gênero e de identidades, e enraizada no sertão baiano, onde a maioria reside em áreas rurais do município de Jussara. São os filhos e netos de famílias trabalhadoras do campo, do pequeno comércio, muitas vezes em condições de trabalho precário e informal, e do serviço público, em que a maioria sobrevive com programas de transferência de renda e auxílio social, muitas vezes enfrentando condições de vulnerabilidade, que convivem com uma realidade que os distancia até mesmo da educação, do acesso à cultura, tecnologia, esporte e lazer, mas que preserva os costumes, modos de vida, saberes e resistências das comunidades tradicionais da caatinga. São as juventudes do sertão que, diante de todas as adversidades, sonham, criam e escolhem seus caminhos.

Buscamos nos aproximar de um conceito real de juventudes, considerando o pertencimento ou não ao local em que vivem. Contextualizamos o jovem como sujeito de construção social, histórica, cultural e relacional, portador de sua historicidade, em constante interação social e, ao mesmo tempo, imerso em sua singularidade. Por estar ancorado em aspectos mutáveis de espaço e tempo, suas sociabilidades variam conforme o momento vivido e as condições existentes, ora se ampliando, ora se restringindo, elaborando e reelaborando significados.

6 O CEPEM E OS ESTUDANTES QUE FICAM: INTERLOCUÇÕES COM A PERMANÊNCIA ESCOLAR

Pensar a permanência é pensar não no que falta à escola pública, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas, ainda invisíveis, que desejaram e consolidaram a crença de que o conhecer, a relação com o saber, as eleva a “ser mais” de Freire, tanto nas possibilidades de formar-se pessoa, humanizar-se e ascender em uma profissão, em suas relações familiares ou em suas realizações subjetivas.

(Gerson Tavares do Carmo, 2014)

Nesta seção, descrevemos as construções de dois objetivos específicos desta investigação: a interação da escola com o contexto juvenil, com ênfase nas políticas, nas estratégias e nos instrumentos mobilizados ou instituídos para favorecer ou não sua permanência na escola até a conclusão do Ensino Médio, descrevendo as principais políticas implementadas e ações afirmativas em nível federal, estadual e institucional, por meio do prisma da permanência escolar, bem como a apresentação dos argumentos e dos interesses dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular justificadores da permanência escolar.

6.1 ENTRE DIRETRIZES E CURRÍCULO DO CEPEM: SIGNIFICADOS NA PERMANÊNCIA

Alinhados ao excerto de Gerson Tavares do Carmo – professor e pesquisador brasileiro, referência nos estudos sobre permanência – inauguramos esta seção dialogando com seus escritos. Não pretendemos esgotar os sentidos e dimensões dessa temática, visto que estes serão destacados didaticamente, com o entendimento de que se vinculam e estão diretamente relacionados.

No campo das políticas educacionais, após a Lei nº 9394/1996 (LDB), o Ensino Médio tem sido objeto de reformas sucessivas e conflitivas. Exemplo disso são os dois últimos dispositivos legais: Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também conhecida como o Novo Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promoveu mudanças significativas na organização e no currículo do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo de

permanência do estudante na escola e definindo uma organização curricular mais flexível, que contempla a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos. Assim, o projeto curricular do Novo Ensino Médio admite um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, com diferentes arranjos curriculares (conforme o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino) e a escolha pelos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Essa reforma apresentou como justificativa a necessidade de atendimento às demandas sociais e às expectativas dos jovens, destacando a valorização do protagonismo juvenil, ao permitir a escolha dos estudantes do itinerário formativo para aprofundar conhecimentos e atender aos interesses e projetos de vida, através de disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades com um currículo escolar flexível. A Lei nº 13.415 foi alvo de muitas críticas pela sociedade civil e por especialistas em educação, devido às dificuldades na implementação, à fragmentação do currículo, ao reforço das desigualdades educacionais e por não atender às necessidades dos jovens com a criação de microdisciplinas, sem conteúdo e com questionamento da qualidade do ensino.

No estado da Bahia, a elaboração da proposta curricular para o Ensino Médio, seguindo a Lei nº 13.415/2017, se deu com a construção do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio, iniciado no ano de 2019, com previsão de implementação no ano seguinte nas escolas-pilotos da rede estadual. Porém, devido à pandemia da Covid-19, a implementação foi iniciada apenas no ano de 2021, com o Continuum Curricular 2020/2021. Apenas no ano de 2023 se deu, de fato, a implementação da Matriz do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano de todas as Unidades Escolares da rede estadual.

Neste novo formato de Ensino Médio, com os fundamentos da Educação Integral em Tempo Integral, a organização curricular de todos os Itinerários Formativos deveria desenvolver-se com oferta em 7 horas ou 9 horas diárias, diferenciando-se apenas a carga horária dos componentes curriculares. Assim, haveria a flexibilização curricular, com os Itinerários Formativos, que podiam ser organizados a partir de diferentes arranjos curriculares.

Posteriormente, diante das críticas e pressões de educadores e entidades da sociedade civil, essa reforma do Novo Ensino Médio foi revista, por meio da aprovação da Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024, que mais uma vez reestruturou essa etapa de ensino, alterando a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Essa reforma do Ensino Médio altera principalmente a organização curricular, sendo essa dividida em duas partes: uma formação geral básica, comum a todos os estudantes, e os itinerários formativos, que permitem aos estudantes escolherem áreas

de conhecimento de seu interesse; e na reintrodução de disciplinas essenciais como História, Biologia, Sociologia e Educação Física, que foram reduzidas na reforma anterior. Além disso, a carga horária foi ampliada, oportunizando maior integração entre o ensino regular e a formação técnica e profissional.

Na sequência temporal, posterior ao período de campo desta investigação, o estado da Bahia ajustou-se às exigências da Lei nº 14.945/2024, com a reestruturação do documento curricular do Ensino Médio para o território baiano, por meio da Portaria nº 77/2025, tomada com base na lei acima citada e em consonância com o DCRB, foram definidas novas diretrizes sobre a estrutura curricular do Ensino Médio, carga horária, avaliação da aprendizagem e elaboração do PPP das escolas, alinhando-se às mudanças introduzidas pela BNCC. A implementação progressiva na rede estadual, desde o início do ano de 2025, estabelece uma carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica e 600 horas para os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica contempla disciplinas essenciais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Já os Itinerários Formativos possibilitam aprofundamento em áreas específicas do conhecimento ou da formação técnica e profissional, tornando o ensino mais atrativo e conectado às expectativas dos estudantes.

É imperativo situar que, embora esta investigação tenha ocorrido no ano de 2024 – sob a égide das contradições da Lei nº 13.415/2017 –, o cenário normativo desdobrou-se, posteriormente, na aprovação da Lei nº 14.945/2024. Assim, as tensões aqui relatadas pelos estudantes do CEPEM constituem o estágio crítico de fragmentação que fundamentou as pressões sociais pela revisão da reforma anterior.

Desse modo, em 2024, ano de realização da pesquisa etnográfica, o CEPEM, escola *lócus* deste estudo, trabalhava com três matrizes curriculares diferentes, específicas por ano ou série de ensino, seguindo a Lei nº 13.415/2017, enquanto era discutida a reestruturação do "Novo Ensino Médio" em âmbito federal. De modo que, as turmas de 1º ano seguiam a matriz transdisciplinar, ainda que, em tempo parcial, considerando a ocorrência das aulas até meados do mês de outubro no antigo prédio da escola (sem estrutura física para oferecer as sete horas de tempo integral a todas as turmas). Havia uma turma de 2º ano, chamada de turma piloto, com matriz curricular transdisciplinar em tempo integral, organizada em tempo integral desde o ano de 2023, quando ainda era 1º ano, cumprindo as sete horas diárias na escola. Enquanto as demais turmas de 2º ano seguiam a matriz curricular transdisciplinar, porém, ainda em tempo parcial. Já as turmas de 3º ano, estas concluíram o Ensino Médio, seguindo a matriz curricular implementada no Continuum Curricular 2020/2021, de acordo com as propostas do Novo

Ensino Médio. Dentre as combinações de percursos formativos, a escola optou por duas matrizes curriculares, neste caso, sendo organizadas por áreas: uma matriz organizada com as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e outra matriz organizada com as áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Durante as entrevistas com os estudantes, foram relatadas queixas sobre a organização do currículo escolar. Salientamos que as entrevistas aconteceram no ano de 2024 e com estudantes das turmas do 3º ano do EM regular, e nesta época havia distintas formatações curriculares sendo oferecidas nesta escola. As turmas de 3º ano do EM regular seguiam a matriz curricular do Continuum Curricular 2020/2021, de acordo com as propostas do Novo Ensino Médio.

Eu já pensei em desistir, a sobrecarga é demais, muita matéria, matéria que não tem necessidade de ter, moço. Tem certas aulas que se a senhora assistir, não tem condições, e todo mundo concorda com o que estou dizendo, é só para bater papo, não leva nada para a vida, não serve, com coisa que é desnecessária demais. A matéria Sentimentos no Mundo, pra quê? Não tem sentido, a professora fica viajando lá, fala umas coisas nada a ver e por isso fica. E tem professor que pegou certas matérias dessas aí, viu que não tinha sentido, que ninguém se interessava, agora ajeitou para dar redação e ajudar mais nesse negócio na área de exatas também. Com aula de Redação e reforço de Exatas, a gente sabe que precisa, que vai ajudar muito. Mas se não fossem esses professores, não ia sair nada de estudo, nada pra dar base pra gente. (E 24, 18 anos, mas.)

Também não tem Educação Física. A gente sente falta das aulas de Inglês, Artes, Redação e Educação Física, porque não temos isso, mas cobram no Enem, nas seleções que a gente quer fazer. E a aula de Redação é essencial. Até a Redação, a Redação lá foi no segundo ano, não foi? E nem foi o ano todo, porque o professor saiu no meio do ano. (E 26, 18 anos, fem.)

As narrativas colhidas revelam que a flexibilização curricular prometida pela Lei nº 13.415/2017 materializou-se, no cotidiano do CEPEN, como uma ausência de sentido pedagógico, sem relevância para o futuro profissional ou para a formação geral. Componentes como *Projeto de Vida* e *Sentimentos no Mundo*²³, embora idealizados para o desenvolvimento socioemocional, são percebidos pelos discentes como conteúdos esvaziados e desconectados de suas realidades. Dependendo dos itinerários formativos, algumas disciplinas não eram oferecidas, trazendo descontentamento para os discentes. Considerando esta lei, os itinerários formativos ficaram assim organizados: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e

²³ O componente *Sentimentos do Mundo* (ou *Sentimentos no Mundo*) faz parte do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio, inserido nos Itinerários Formativos Integrados, especificamente no campo de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional. A reforma restringiu a obrigatoriedade aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos, secundarizando as demais áreas do saber. Na prática, a liberdade de escolha dos itinerários formativos foi cerceada pelas limitações estruturais da instituição, resultando em uma oferta restrita que gerou descontentamento. Ao secundarizar saberes das áreas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física – agora reduzidos a 'Estudos e Práticas' – a organização curricular aprofunda o abismo entre o currículo prescrito e as expectativas de ingresso na Educação Superior, tornando a permanência escolar um desafio diante da percepção de irrelevância formativa.

As falas dos estudantes revelam uma acentuada insatisfação com a organização curricular e o tratamento pedagógico das disciplinas. Tais evidências indicam um descompasso entre a estrutura da escola e as expectativas dos jovens, especialmente no que tange ao ingresso na Educação Superior. Essa distância compromete o engajamento estudantil, uma vez que o currículo não é percebido como relevante para a formação acadêmica ou para as demandas da vida prática. Notamos, também, a resistência docente frente ao esvaziamento curricular em componentes como 'Sentimentos no Mundo', em que os professores redirecionam a ementa oficial para introduzir conteúdos de Redação e reforço em Exatas. Essa adaptação pedagógica não é apenas um ajuste metodológico, mas um ato político do professor que, ao reconhecer a precariedade da reforma, tenta garantir, por conta própria, o direito dos estudantes ao acesso ao conhecimento sistematizado e à competitividade necessária para o ingresso no Ensino Superior.

Sob a ótica de Tinto (2015, 2017), a percepção do currículo está relacionada ao sucesso e à permanência do estudante, bem como se destaca como categoria relevante no seu Modelo de Motivação da Persistência. Quando este acredita que os conteúdos são significativos e relevantes, ele se sente mais engajado e motivado a participar das atividades propostas. Um currículo escolar que prepara para o seu futuro colabora, significativamente, para a motivação e a persistência. Do mesmo modo que um currículo que não é atrativo desmotiva o estudante que, em muitas situações, questiona o porquê de determinada disciplina ou conteúdo, qual contribuição terá no seu percurso formativo ou na sua vida prática e fica sem respostas.

A rejeição à disciplina *Sentimentos no Mundo*, narrada pelo estudante, ilustra o modelo de persistência de Tinto de que a percepção de irrelevância de um conteúdo é o primeiro passo para o desengajamento e, conseqüentemente, um risco à permanência. A partir do depoimento, a análise depreende que o currículo não está sendo percebido pelo estudante como relevante para a sua formação escolar, bem como para o atendimento de suas necessidades formativas, simbólicas ou pragmáticas.

A interpretação das narrativas, à luz do modelo de persistência de Tinto, permite identificar um processo de desintegração acadêmica no CEPEM. Para o autor, a integração ocorre quando o estudante percebe congruência entre seus valores, objetivos e a experiência intelectual oferecida pela instituição. Contudo, o que os depoimentos descortinam é o oposto: um hiato entre as expectativas de futuro dos jovens e o 'vazio' das novas disciplinas socioemocionais. Contrário a integração acadêmica esperada, o currículo fragmentado atua como um vetor de afastamento simbólico. Quando o estudante questiona a necessidade de conteúdos que 'não levam a nada' e sente falta de disciplinas essenciais para o acesso à universidade, ocorre uma ruptura no pacto formativo. Sob essa ótica, o desinteresse e o desejo de desistência relatados não são falhas individuais de motivação, mas respostas sistêmicas a uma arquitetura curricular que não reconhece o aluno como sujeito de direitos e de intelecto, comprometendo, em última instância, a sua permanência na instituição.

Nesse sentido, lembramos a crítica de Franciele Barbosa e Elis Fiamengue (2024, p. 14), ao analisarem a Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia por meio do DCRB, na qual depreendem a contribuição deste movimento reformista para o “esvaziamento e enfraquecimento do Ensino Médio nas escolas públicas”. E concluem: “Essas estudantes, em sua maioria negras e oriundas da rede pública, quando conseguem concluir esta etapa da educação básica, estão predestinadas a uma formação desprovida de senso crítico, que não as capacitará para a universidade, nem tão pouco para o mercado de trabalho” (Barbosa; Fiamengue, 2024, p. 14).

No entanto, não são recentes as críticas sobre o Ensino Médio brasileiro, tanto em relação à democratização desse direito social com qualidade, mas, também, quanto à própria concepção, que tem implicações nos propósitos formativos e na estrutura curricular. Assim, os desafios do Ensino Médio brasileiro abrangem diversos fatores, que vão desde corresponder às características e necessidades sociais, culturais e de territórios das juventudes existentes nas escolas (Dayrell, 1996, 2007) até a garantia e implementação efetiva das políticas públicas de garantia do acesso, permanência e conclusão dessa etapa, que enfrenta um quadro expressivo de abandono e exclusão. Quando o estudante não se reconhece no percurso formativo, quando não vê sentido na composição curricular, quando não consegue relacionar os conteúdos escolares com a realidade cotidiana para além da sala de aula, a sua permanência fica comprometida. Não porque ele não anseie a continuidade dos seus estudos, mas porque o mundo da escola se distancia do mundo real. Para permanecer na escola, o jovem precisa, antes de tudo, ver sentido naquilo que se aprende.

Ainda que a proposta do Novo Ensino Médio, de forma genérica, intencione o desenvolvimento do protagonismo juvenil e possibilite aos jovens escolherem sua trajetória educacional, esta mera opção de escolha está distante da arquitetura curricular e pedagógica direcionada ao estudante no centro do processo educativo, capaz de torná-lo um agente ativo na construção do conhecimento e na transformação do ambiente escolar e da comunidade. Portanto, propostas curriculares neste formato se revelam como um projeto de subalternidade de oportunidades e de negação de direitos, sobretudo o direito à educação das juventudes brasileiras, comprometendo sua permanência, seus percursos, suas projeções futuras e sonhos.

Em análise, os dados revelam que o currículo praticado no CEPEM em 2024 operou como um projeto de subalternidade, no qual a retórica de flexibilidade camuflou a negação do direito ao conhecimento sistematizado. A permanência desses jovens na instituição não decorre da atratividade do desenho curricular oficial, mas configura-se como um exercício de resiliência contra o currículo. É por meio do redirecionamento de componentes realizado pelos professores e da persistência dos estudantes em buscarem sentidos para além da fragmentação que a escola ainda se sustenta como espaço de futuro, resistindo a um modelo formativo que, em sua gênese, ameaça o vínculo e a projeção de sonhos das juventudes sertanejas.

6.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O ESCRITO E A DINÂMICA

Indubitavelmente, dois documentos são relevantes para se compreender as direções político-pedagógicas, as estruturas e a dinâmica do funcionamento da instituição escolar, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. O PPP deve especificar a história e a identidade institucional, a missão e os princípios educacionais, objetivos, as diretrizes pedagógicas, metas e programas/ações articuladas relacionadas às práticas pedagógicas da instituição. Por sua vez, o segundo (Regimento Escolar) deve ser um documento relacionado ao PPP, com apresentação da escola, estruturas físicas, administrativas e pedagógicas, com respectivos propósitos, direitos e deveres do corpo social (estudantes, profissionais da educação, pais), programas de apoio e assistência e normas escolares (matrícula, transferência, movimentação do fluxo escolar, convivência e comunicação social e outras). Apesar de dever ser um documento de cada Unidade Escolar, em vários sistemas de ensino existe um Modelo Padrão de Regimento Escolar, comumente adotado em todas as instituições escolares. Este parece ser o caso do sistema de ensino da Bahia.

Durante a primeira visita à escola, solicitamos na secretaria da escola estes dois documentos e as profissionais de assistência administrativa informaram que esses documentos ficavam sob responsabilidade do gestor escolar. Em diálogo com o gestor, ele pediu que entrássemos em contato com a coordenadora pedagógica, que poderia fornecer este material. Ao contatar a coordenadora pedagógica, esta disse que iria procurar e, assim que encontrasse, encaminharia via e-mail ou WhatsApp. Nas semanas seguintes, com a intenção de lembrar, fizemos a mesma solicitação e, aproximadamente, depois de dois meses, recebemos os documentos. Neste intervalo, durante as visitas de observação da escola, percebemos que o gestor escolar procurava estes documentos, assim como o pessoal da secretaria da escola.

Esse Regimento Escolar foi aprovado pela Portaria datada em 15 de julho de 2011, tratando-se de uma versão com mais de dez anos sem atualização e sendo um documento único que serve a todas as unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia. A dificuldade em encontrar o Regimento Escolar deve-se ao uso infrequente deste documento pela equipe escolar. Tratando-se de um documento elaborado antes da criação e da implementação dos principais programas de incentivo à permanência em vigência, suas orientações seguem sem qualquer relação com políticas contemporâneas de acesso, inclusão e continuidade aos estudos.

Por ser organizado de modo a atender todas as escolas da rede estadual baiana de educação, o Regimento Escolar refere-se aos princípios constitucionais e à legislação pertinente, embora não apresente as especificidades da escola, mostrando-se como um documento de consulta e deliberações. Dessa forma, não percebemos influências deste Regimento Escolar na permanência escolar ou motivação da persistência em concluir estudos com sucesso acadêmico, não sinalizando evidências de relações com as expectativas das juventudes, com políticas educacionais atuais e de integração social. Por se tratar de um guia que orienta a organização e o funcionamento da escola, e na tentativa de não ser apenas um documento engavetado, o Regimento Escolar deveria ser elaborado com base na proposta pedagógica da escola e discutido com a comunidade escolar, estando de acordo com a realidade do CEPED e com as políticas educacionais nacional e do estado da Bahia.

Além disso, tivemos acesso ao Projeto Político-Pedagógico da Escola. Ao explorá-lo, percebemos que o documento está incompleto: há lacunas para informações sobre a cidade e a escola, mas constam orientações para sua construção e organização. Fica evidente que a elaboração foi iniciada e ficou estagnada. Trata-se de um documento modelo, um *template*, com algumas informações sobre a escola, já inseridas, mas que ainda não foi concluído. Não apresenta datas ou referência ao ano em que foi elaborado ou atualizado, porém, considerando

que as informações sobre número de estudantes são de 2019 e que as informações sobre a equipe de funcionários da instituição se referem à antiga gestora, que encerrou seu mandato no ano de 2021, acreditamos que o documento não tenha sofrido alterações e/ou modificações nestes últimos anos.

Na perspectiva de aprofundar a investigação nesses documentos – Regimento Escolar e PPP –, em busca de compreender a permanência escolar dos jovens no CEPEN, elencamos alguns aspectos a serem observados com mais atenção.

Quanto à concepção de formação escolar na etapa de ensino, bem como à formação social, política e cultural, o Regimento Escolar apenas apresenta a competência da Educação Básica, fazendo a seguinte menção em seu Art. 4º:

[...] a Educação Básica, através das etapas oferecidas na unidade escolar, tem como objetivo geral proporcionar ao educando condições indispensáveis à apropriação do conhecimento escolar e ao desenvolvimento pessoal, fornecendo-lhe meios para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011. p. 6)

Já o Projeto Político-Pedagógico traz em sua apresentação a concepção de educação com vistas à formação cidadã, conforme observamos:

[...] visa contribuir para a formação de um cidadão ético, autônomo, solidário, que respeite as diferenças individuais, que valorize a relação com Deus e o próximo, que cultive valores e atue de forma consciente numa sociedade em constante mudança. (Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes. Proposta Pedagógica. p.01)

Ainda, explorando esses documentos sobre a concepção da identidade de jovem estudante, o Regimento Escolar, no seu Artigo 61, considera:

I - criança: pessoa com até 12 anos incompletos;
II - adolescente: pessoa com 12 completos até a idade de 18 anos;
III - adulto: pessoa maior de 18 anos;
IV - Ato infracional: conduta descrita na lei como crime ou contravenção penal praticada por criança ou adolescente. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p. 25)

Embora de forma sintetizada e breve, utilizando apenas as normativas em vigor no Brasil, o documento apresenta um conceito sobre quem é este jovem estudante, bem como a concepção de juventude presente nas normativas da instituição. Observamos que esta concepção se restringe à classificação etária de juventude, diferenciando criança, adolescente e adultos pela data de nascimento, desconsiderando os aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos, ainda que esta não seja a concepção de jovem inserida no cotidiano escolar, de forma

subjetiva, regendo intervenções e práticas cotidianas presentes no chão da escola e amparando o dia a dia do estudante na realidade do CEPEM.

Considerando que os documentos analisados apresentam escassas manifestações e desdobramentos sobre o ser jovem, também não são encontradas referências sobre a autonomia e o protagonismo juvenil no espaço escolar. Do mesmo modo que, ao buscar informações sobre os recursos e espaços de interação do jovem na escola, não foram identificadas quaisquer menções ou regulamentações sobre estratégias de convivência social, e os projetos e eventos de sociabilidade na escola e fora dela. Entretanto, durante as observações no cotidiano da escola, foi possível identificar várias circunstâncias e programações de incentivo à interação e à sociabilidade juvenil, cotidianamente, como a mesa de pingue-pongue e tênis de mesa disposta no pátio da escola, além dos jogos de dominó, xadrez e dama, disponibilizados durante o intervalo das aulas, e planejados no decorrer do ano letivo, como os Jogos Escolares, a Festa Junina, a Gincana Escolar, dentre outros.

As estruturas pedagógicas (laboratórios, quadra, teatro, biblioteca, entre outros) são citadas no PPP na subseção referente às instalações físicas, sem descrição de localização ou de uso dos espaços, no sentido educativo, apenas uma mera listagem dos compartimentos do prédio escolar. Elas são também fatores influenciadores do equilíbrio da integração acadêmica e da integração social cuja interação favorece e motiva a permanência escolar e a persistência na continuidade da escolarização, nos estudos de Tinto.

O Regimento Escolar traz orientações sobre a regulamentação do fluxo escolar na Subseção Regime de Progressão, dos Artigos 51 a 53, através do Regime de Progressão Parcial (RPP), permitindo que os estudantes avancem de ano, mesmo se reprovados em algumas disciplinas. O RPP é destinado a estudantes que reprovaram em até cinco disciplinas, podendo cursar a série seguinte e, ao mesmo tempo, recuperar as disciplinas pendentes.

Não há nesses documentos informações relacionadas às formas de participação do jovem na gestão, porém, durante as observações, presenciamos momentos de escuta e de participação efetiva dos estudantes nas tomadas de decisões da escola. Nesse sentido, a participação de estudantes no processo de gestão ocorre tanto de modo indireto como de modo direto, garantindo que a gestão não seja apenas algo "feito para" os estudantes, mas "feito com e por" eles.

Chamamos de participação direta quando os estudantes procuram a gestão para sugerir, reclamar, opinar ou denunciar situações; e de modo indireto quando ocorre por meio de representações estudantis. Para ilustrar essa dinâmica, durante as observações, presenciamos quatro estudantes de uma turma relataram ao gestor que o banheiro feminino estava muito sujo

e proporem medidas para manter a limpeza e a higiene do espaço, que foram aceitas e executadas. Em outra ocasião, estudantes solicitaram ao gestor a alteração da programação de abertura dos Jogos Escolares, devido à dificuldade de chegada de estudantes da zona rural no horário inicial e à necessidade de servir o lanche antes da caminhada pelas ruas da cidade. É perceptível a facilidade de acesso e de comunicação entre os estudantes e a equipe gestora. Ainda que nem sempre haja consenso, há abertura ao diálogo e escuta ativa. Esse canal direto é fundamental para que se sintam parte da comunidade escolar, transformando conflitos em oportunidades de aprendizado democrático. Ao se mostrar acessível, a gestão legitima o papel do estudante e fortalece a confiança mútua, mesmo diante de divergências.

Por sua vez, a participação de forma indireta ocorre por meio dos líderes de turma: cada classe tem dois representantes – estudantes que acolhem as diversas demandas e levam até a gestão escolar, a fim de resolvê-las. Por exemplo, durante as observações assistemáticas no contexto escolar, presenciamos a ocorrência de reuniões entre os gestores escolares e as lideranças de turmas, na semana que antecedeu a mudança para o novo prédio da escola. A gestão escolar realizou no novo espaço escolar uma reunião com os líderes de turmas, a fim de planejar e organizar a mudança de prédios. Após apresentar o tema da mudança, logo no início da reunião, o gestor solicitou a demanda dos estudantes. Entre os temas tratados nessa reunião, encontram-se: limpeza dos banheiros; fardamento escolar; alimentação escolar e regras e cuidados com o patrimônio escolar. Nessa reunião, registrou-se uma participação relevante dos estudantes, ora colaborativa com a gestão no sentido de compartilhar informações, ora com indicação de demandas ou problemas.

Nessa manifestação estudantil, buscamos indícios de pertencimento ao contexto escolar, motivações e expectativas. Identificamos atitudes de zelo com o ambiente, ao solicitarem mais cuidado com a limpeza do banheiro, além de adesão às regras comuns de identificação por meio do fardamento. A reivindicação também se dirigiu à alimentação escolar, com propostas de melhoria de cardápio, aumento das porções e maior organização na distribuição. Os líderes estudantis reagiram com expectativas positivas quanto à acolhida no novo prédio, com melhores estruturas físicas, pedagógicas e administrativas. Não houve questionamentos ou resistências às regras de convivência apresentadas sobre cuidados com o patrimônio, uso de espaços pedagógicos e alimentação escolar.

Ainda durante o período de observação participante, acompanhamos as reuniões de Pré-Conselho de Classe. A gestão distribuiu a cada líder de turma uma ficha intitulada *Pré-Conselho de Classe*, com questões objetivas e subjetivas a serem respondidas coletivamente, estabelecendo prazo de uma semana para devolução. Os líderes foram orientados a reunir todos

os estudantes da classe e dialogar sobre cada item para identificar pontos a melhorar na escola. As questões abordavam desempenho estudantil - envolvimento, participação, colaboração comportamento, frequência, organização do material e relação escola-família - além da avaliação dos docentes, alimentação, do tempo escolar, espaços físicos, eventos e sugestões de melhorias. Para cada item discutido, o condutor registrava o quantitativo de estudantes. Consideramos essa estratégia de preparação para o Conselho de Classe positiva, pois dialoga previamente com os estudantes sobre sua vida escolar e promove um ambiente mais participativo e democrático, discutindo avanços, comportamentos e estratégias de aprendizagem e engajando todos no processo educacional.

Embora o silêncio dos documentos oficiais negligencie os mecanismos de protagonismo juvenil, a empiria revelou uma gramática de participação que ocorre à revelia da norma escrita. As cenas observadas – estudantes reivindicando a higiene dos banheiros ou renegociando horários de eventos para contemplar os colegas da zona rural – demonstram que a participação democrática no CEPEM é exercida por meio da escuta ativa e do canal direto, suprimindo a lacuna deixada por um PPP inacabado e um Regimento obsoleto.

A revelação dessas práticas subjacentes, capturadas pela observação participante, evidencia o descompasso entre o fazer cotidiano e a formalidade burocrática. Tal circunstância aponta para a urgência de atualização dos documentos oficiais, para que essas ações de protagonismo não fiquem restritas à memória oral da gestão, mas se institucionalizem como compromisso coletivo.

Sobre as formas de organização estudantil na escola, o Regimento Escolar dispõe de um capítulo específico sobre o Grêmio Estudantil, apresentando sua concepção, funcionamento e objetivos. Ainda que, durante todo o período de observação e convivência na escola, não notamos qualquer ação ou alusão a ele. Essa é uma realidade ainda comum nas escolas, estando o Grêmio Estudantil apenas compondo os documentos legais das instituições, sem organização autônoma e atuação efetiva dos estudantes na indução de projetos educativos, devido à não estimulação de gestores escolares e até mesmo pela falta de informação do corpo discente.

Um capítulo do Regimento Escolar é dedicado exclusivamente ao Corpo Discente, assim como também o PPP, que dispõe sobre os direitos e os deveres do discente na escola, vedações e penalidades, instituindo as regras disciplinares e de convivência para todos os estudantes. Ambos os documentos estão pautados na legislação atual vigente e possuem muita semelhança em suas orientações. Estes fazem referência à família e seu dever na educação geral dos filhos, informando regras e normativas de cunho disciplinar e financeiro, desconsiderando

a sua participação ativa no processo educativo escolar, seja contribuinte, consultiva e/ou deliberativa, referem-se à família dos estudantes de modo superficial e distante.

Tanto o PPP quanto o Regimento Escolar não citam políticas, projetos ou ações institucionais específicas direcionadas para que o estudante realize o percurso de escolarização. No entanto, há no Regimento Escolar cinco menções à permanência, sendo que a primeira enfatiza a igualdade de condições para acesso e permanência na escola como um princípio fundamental, porém sem qualquer referência a políticas de equidade, geralmente relacionadas ao processo de inclusão social. O Regimento Geral assim registra:

DOS PRINCÍPIOS, FINALIDADES E OBJETIVOS Art. 2º O Sistema Público, a cujo funcionamento se destina o presente Regimento Comum, atenderá, nas diversas etapas da educação básica e das modalidades que desenvolva, aos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na unidade escolar. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p. 07, grifo nosso)

O Regimento Escolar como instrumento burocrático regulamenta os direitos e as atribuições dos componentes da comunidade escolar e também indica responsabilidade sobre medidas educativas voltadas à permanência escolar, conforme segue abaixo:

CAPÍTULO II DOS ÓRGÃOS EXECUTIVOS Seção I Da Direção Art. 19. São atribuições do diretor, na forma da legislação vigente, sob pena de responsabilidade: [...] j) adotar medidas para a garantia da permanência do estudante na unidade escolar, objetivando o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem, prevenindo assim o abandono escolar. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p. 13, grifo nosso)

CAPÍTULO III DO CORPO DISCENTE Art. 65. São direitos do estudante, além do previsto nas legislações vigentes: [...] II – dispor de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p. 25, grifo nosso)

CAPÍTULO V DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS Art. 72. São deveres dos pais ou responsáveis, além do previsto nas legislações vigentes: [...] III - propiciar condições para o comparecimento e a permanência do estudante na unidade escolar. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p. 30, grifo nosso)

PROCEDIMENTOS PARA APURAÇÃO DE ATOS DE INDISCIPLINA E DE ATOS INFRACIONAIS

Seção I Das Medidas Educativas Art. 75. Constituem medidas educativas aplicáveis ao estudante: [...] V - suspensão de frequência às atividades da classe, por período determinado, assegurando o direito de permanência na unidade escolar ou em outro local determinado para cumprimento das atividades curriculares e realização de atividades orientadas pelo professor. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p. 32, grifo nosso)

Portanto, são normas que regulam o funcionamento da instituição e estabelecem regras e procedimentos para a organização, a gestão, a didática, o pedagógico e a disciplina do ambiente escolar. Elas atribuem a cada membro responsabilidades para garantir um ambiente propício à aprendizagem. No PPP, a permanência é mencionada nas partes já preenchidas do documento, em perspectiva semelhante a do Regimento Escolar, como nos trechos abaixo:

OBJETIVO GERAL - O Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar. (Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes. Proposta Pedagógica. p. 05, grifo nosso)

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PPP - Levando em consideração que o PPP se baseia nos seguintes princípios: garantia do acesso e permanência, com sucesso, dos alunos na escola. (Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes. Proposta Pedagógica. p.10, grifo nosso)

DOS DIREITOS DOS ALUNOS - Constituirão direitos dos alunos: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes. Proposta Pedagógica. p.21, grifo nosso)

Além disso, em trecho ainda em construção do Plano de Ação que compõe o item “Construção da escola na comunidade [...]”, encontramos a seguinte questão norteadora: “Quais os dados sobre acesso, evasão e permanência da escola?” (Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes. Proposta Pedagógica p.14, grifo nosso).

Para além das ações e menções à permanência, os documentos oficiais explorados nesta investigação - PPP e Regimento Escolar - estabelecem, mesmo que de forma indireta e insuficiente, indícios que favorecem a permanência dos estudantes e o bom funcionamento da escola. Contudo, não se observou ampla divulgação do texto regimental. Como salientado nesta pesquisa, a permanência escolar decorre de uma instituição organizada e atenta à qualidade da educação ofertada, o que implica estabelecer regras conhecidas por toda a comunidade educativa.

O PPP, mesmo estando desatualizado e incompleto, traz um suporte referencial à identidade da instituição, suas práticas pedagógicas e à forma como a escola se relaciona com a sociedade. O Regimento Escolar, ainda que seja um documento criado há quase quinze anos, sem atualizações (referência ao documento disponibilizado pela gestão escolar para esta pesquisa), e que regula todas as instituições escolares integrantes do sistema público estadual de ensino da Bahia, estabelece regras para todos os membros da comunidade escolar, prescrevendo que as regras sejam aplicadas de forma justa e igualitária para todos,

estabelecendo padrões de comportamento, avaliação e progressão, e a valorização de um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes.

Em suma, consideramos os documentos oficiais (PPP, Regimento Escolar e outros) muito importantes no acesso, permanência e sucesso escolar na medida em que permite a visibilidade do direcionamento do processo formativo, das etapas formativas, da estrutura e dinâmica curricular, da relação de campos disciplinares e das regras de convivência no espaço escolar com direitos e deveres especificados para os componentes da comunidade escolar. Mas, esses documentos devem estar no cotidiano escolar interpretados ou apropriados nas relações sociais e pedagógicas, devendo ser divulgado pelos profissionais da escola e conhecido por todos da comunidade escolar.

Ademais, entendemos que o estudante chega com expectativas na escola, tem sonhos, medos e dúvidas, mas também desenvolve novas projeções no ambiente escolar, com novas motivações de persistência nos estudos, quando ocorre um encontro de suas aspirações com os propósitos presentes nos documentos oficiais. Portanto, conhecer os documentos oficiais da instituição, com informações sobre a organização dos cursos, as normas e as regras, as formas de participação, entre outros, e tê-los à disposição para consultas sempre que necessário denota segurança ao estudante, ampliando suas expectativas, condição sinalizada por Tinto (1999, 2002, 2003, 2012) como fundamental para a persistência estudantil.

Portanto, quando os estudantes têm acesso aos documentos, seja em momentos de elaboração, estudo e revisão destes, ou quando são disponibilizados e apresentados na sua chegada à instituição a fim de que compreendam os objetivos, os programas e as estratégias para alcançá-los; ou ainda para conhecer seus direitos e deveres e participar ativamente do cotidiano escolar, baseados numa gestão democrática e participativa, suas expectativas são favorecidas, assim como o senso de pertencimento (Tinto, 2017) e de segurança em relação à instituição.

6.3 AS POLÍTICAS, OS PROGRAMAS E AS ESTRATÉGIAS: REPERCUSSÕES NA PERMANÊNCIA

As políticas públicas da educação também se constituem por programas, ações, metas e estratégias governamentais que buscam promover o direito à educação com qualidade em todos os níveis e modalidades, com implicações em distribuição de recursos orçamentários e financeiros para garantia dos profissionais de educação, assistência estudantil, e infraestruturas física e pedagógicas. No entanto, a implementação dessas políticas ocorre na interação com o

trabalho escolar, espaço privilegiado de reinterpretações e recriações de políticas educacionais, de resistências e de produção de novos processos educativos na interação com a comunidade educativa e com o contexto sociocultural.

Nessa perspectiva, situam-se as políticas de permanência com sucesso escolar na Etapa de Ensino Médio da Educação Básica. Portanto, para além das leis e diretrizes oficiais, o modo como a escola interpreta algumas políticas ou implementa estratégias de organização e informação legitima-a diante da comunidade escolar e sociedade, que a compara com outras instituições, julgando, qualificando ou depreciando a sua imagem ou prestígio social. Dessa forma, algumas ações realizadas pela instituição escolar complementam ou recriam as estratégias que favorecem a permanência escolar, tornando o cotidiano escolar mais organizado, inclusivo e acolhedor. Quando os estudantes e as famílias se sentem acolhidos pela escola, as relações se estreitam, construindo elos num ambiente em que todos se sintam bem-vindos, seguros e valorizados, promovendo a participação e o bem-estar de todos.

Com foco na permanência escolar dos estudantes do Ensino Médio nessa escola pública baiana, descrevemos algumas ações/programas em nível federal, estadual e institucional (sem seguir necessariamente esta ordem), observadas no cotidiano escolar e relatadas pelos estudantes nas entrevistas, consideradas ou não nos documentos escolares.

Inicialmente, destacamos as políticas de uniforme escolar. Todos os estudantes do Ensino Médio recebem, no início do ano letivo, três peças: duas camisas de manga curta e uma regata para a prática de esportes e aulas de Educação Física. O modelo é idêntico para todos, variando apenas o tamanho. O uniforme favorece a identificação e o reconhecimento do estudante nos espaços escolares e não escolares, fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, além de gerar economia, ao evitar outras vestimentas, reduzindo o consumismo e a possibilidade de situações discriminatórias como o *bullying*. Porém, observamos que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio não seguem as regras gerais do uniforme escolar, construindo uma diferenciação entre as séries anteriores (1º ano e 2º ano).

Desse modo, as turmas de 3º ano possuem a permissão para uso de um segundo uniforme. No início do ano letivo, cada turma de 3º ano cria um modelo de uniforme, que é apresentado a todos os estudantes do 3º ano pelos líderes das turmas e, após votação, o escolhido é confeccionado. Esse uniforme com desenhos e frases motivacionais celebra a chegada ao último ano da Educação Básica. Esse uniforme não é fornecido gratuitamente pela escola; ele é adquirido individualmente, porém, todos os estudantes compram. É uma marca de expressão, uma comunicação, e traduz, de certo modo, a conquista de uma etapa, além da singularidade de um grupo, de um coletivo que compartilha o sentimento de êxito, de realização de um objetivo.

Assim, a possibilidade de uso de uniforme diferenciado para as turmas conluintes traduz, ainda que indiretamente, o reconhecimento de toda escola ao esforço, ao empenho e à persistência dos estudantes, além de ser um marco de expressão e modos de ser das juventudes que, em geral, buscam personalizar identidades estéticas, expressando estilos de vida, identidade visual e mensagens de conquista e superação. Ao criarem, escolherem e financiarem o próprio uniforme, os estudantes exercem autonomia e transformam uma vestimenta em um símbolo de identidade coletiva. Mais do que uma roupa, é um rito de passagem que materializa o orgulho de concluir o ciclo e a perspectiva de novos desafios.

Os dados indicam que, no contexto de vulnerabilidade socioeconômica do CEPEN, a uniformização funciona como mecanismo de atenuação das diferenças e contribui para a permanência escolar, considerando todos os aspectos expostos. Em comparação, numa instituição sem uniforme, o incômodo gerado pela comparação e discriminação do vestuário pode se tornar um agravante para a não permanência, especialmente entre jovens das camadas populares.

Ressaltamos que, especificamente, não há, ainda, no Brasil, uma lei federal que regulamente a obrigatoriedade do uso de uniforme escolar em todas as instituições educacionais, tampouco a distribuição gratuita de uniformes nas instituições públicas. Entretanto, a Lei nº 8.907, de 6 de julho de 1994, estabelece que as escolas públicas e privadas que exigem o uso de uniformes não podem alterar o modelo antes de passados cinco anos da sua adoção. A lei também determina que os critérios para a escolha do uniforme levem em conta as condições econômicas dos estudantes e o clima local, sendo que apenas o nome do estabelecimento pode ser gravado no tecido do uniforme.

Para informatizar a vida escolar de forma prática e dinâmica, a gestão escolar criou um *software* de gerenciamento e controle com informações de cada estudante. Para isso, cada um recebe, no início do ano letivo, o Cartão do Estudante, impresso e plastificado na secretaria. O cartão é necessário para entrar na escola, pois registra a frequência na chegada, controla o acesso à alimentação e gerencia o empréstimo de livros na biblioteca. Cada cartão possui um número de identificação. Por meio dele, o gestor e a equipe administrativa acessam os dados escolares de cada jovem matriculado.

Segundo o gestor, o programa reúne a foto de identificação do estudante, o horário de entrada na escola, avaliações e notas por disciplina, atestados entregues, advertências, ocorrências de indisciplina, comunicados aos pais/responsáveis, histórico de empréstimo de livros e materiais, acesso diário à alimentação escolar e observações do Conselho de Classe de cada turma, realizada ao final de cada trimestre letivo. Essa estrutura informatizada facilita a

organização da gestão, que, ao identificar determinados fatores, pode direcionar ações e estratégias para corrigir, redirecionar, alterar ou ampliar situações que desafiem a permanência escolar.

Ao observar o programa e as informações dos estudantes, um fato chamou a atenção: a foto de identificação foge do padrão burocrático. Embora tenha formato 3x4 e foco no rosto, é enquadrada da cintura para cima e permite adereços e poses. Vimos penteados diversos, uso de bonés, sorrisos e gestos com mãos e dedos. Isso remete a uma instituição que enxerga o jovem como ele é, aceitando e valorizando a diversidade e suas formas de expressão, respeitando as juventudes em suas múltiplas formas de ser e de se mostrar ao mundo.

Para Dayrell (1999), os jovens são sujeitos ativos que reinterpretam o mundo ao seu redor, utilizando diferentes recursos, como música e estilo, para construir sua identidade em meio à heterogeneidade. No caso das imagens de identificação usadas no *software*, notamos a ruptura com padrão usual das fotos 3x4, que exige fundo branco liso, posicionamento frontal com face rosto visível, olhos abertos direcionados à câmera, ausência de objetos como óculos escuros ou bonés, e sorriso discreto ou expressão neutra. Trata-se de uma oportunidade para o estudante construir, ampliar e validar sua identidade, fortalecendo o senso de pertencimento (Tinto, 2017) na instituição escolar – aspecto defendido ao longo desta investigação.

Ao acompanhar as refeições dos estudantes, notamos que alguns meninos chegaram para o lanche nos últimos minutos do intervalo. Questionamos o motivo e dois rapazes explicaram: *“A gente tem certeza de que vai ter comida pra gente! Antes desse cartão tinha até briga, pessoal furando fila, se não corresse pra cá, ficava com fome; agora só pode repetir depois que todos já comeram ou quando alguém pega a comida e passa para o colega”*. A organização promovida pelo Cartão do Estudante permite que os jovens aproveitem o intervalo com mais qualidade e interação, reduzindo conflitos e fortalecendo o pertencimento e a percepção de seriedade da instituição.

Embora o *software* se apresente como dispositivo de controle, sua tradução cotidiana no CEPEN ressignifica a vigilância como cuidado, garantindo o direito básico à alimentação e mitigando conflitos territoriais como “as brigas” na fila. Sob essa ótica, esse controle, que em outros contextos seria visto como punitivo, assume aqui função protetiva, assegurando equidade no acesso aos recursos da escola.

Identificamos a condição *feedback* (Tinto, 1999, 2002, 2003, 2012) no Cartão do Estudante. Embora o *software* tenha sido criado pelo gestor e o acesso dos estudantes e responsáveis ocorra apenas via secretaria e gestão, ele funciona como retorno documentado da vida do estudante na instituição. Se para Tinto o *feedback* é um retorno pedagógico direto ao

discente, no CEPEM, ele assume contornos de monitoramento preventivo: flui prioritariamente para a gestão, permitindo intervenções precoces antes que dificuldades resultem em abandono. Esses registros apoiam a organização da gestão, sobretudo na elaboração de planos de ação, diante das demandas. Atraso no transporte escolar, rejeição a itens do cardápio da alimentação escolar, baixo rendimento ou a baixa frequência em uma disciplina são exemplos de situações registradas individualmente no cotidiano. Ao observar sua prevalência, a equipe gestora pode analisá-las, discuti-las e redirecioná-las.

Outra política refere-se ao Programa Dignidade Menstrual, criado a partir da Lei nº 14.214/2021. O programa instituiu a Proteção e Promoção da Saúde Menstrual para assegurar a oferta gratuita de absorventes higiênicos femininos e outros cuidados básicos, incluindo estudantes de baixa renda matriculadas na rede pública. Atenta às necessidades de muitas jovens, no início do ano letivo, a gestão do CEPEM distribui cinco pacotes de absorventes para cada estudante, pois a maioria está inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico)²⁴ e é beneficiária de programas sociais. Segundo o gestor, algumas alunas faltavam durante alguns dias no mês. Com o apoio das funcionárias da secretaria, investigou-se a causa e as estudantes informaram que não podiam ir à escola quando menstruadas, por desconforto e falta de recursos para comprar absorventes.

A iniciativa de acesso gratuito aos absorventes promove a dignidade de pessoas que menstruam, com foco no combate à pobreza menstrual e na redução da evasão escolar, pois, conforme observado na realidade do CEPEM, algumas alunas justificam a dificuldade financeira para aquisição destes. O incentivo à regularidade na frequência com participação nas aulas tem alto impacto nos processos de aprendizagem e, consequentemente, na permanência de estudantes na escola.

Outro Programa relevante para a permanência e sucesso escolar é o da Alimentação Escolar, implementado em regime colaborativo entre o sistema da União e o Sistema Estadual de Educação da Bahia. Assim, por meio da Lei Federal nº 11.947/2009, define-se o entendimento de alimentação escolar e as diretrizes para o atendimento, prescrevendo que todos os estudantes matriculados em escolas públicas do Brasil devam ter acesso à alimentação na escola, pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Outras regulamentações específicas surgem por leis estaduais, como a Lei 13.925/2018, que dispõe sobre a utilização

²⁴ O Cadastro Único – CadÚnico é um instrumento governamental brasileiro de coleta de dados e informações que objetiva identificar todas as famílias de baixa renda, em situação de pobreza e extrema pobreza, existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda. Ele foi criado pelo Governo Federal, mas é operacionalizado e atualizado pelas prefeituras de forma gratuita.

dos alimentos orgânicos na alimentação escolar das unidades de ensino da rede pública estadual. No Brasil, o marco inicial das políticas de alimentação escolar foi a luta contra a desnutrição infantil. Atualmente, o programa combina o combate à fome, o apoio à agricultura familiar e educação nutricional.

No ano observado, a aula iniciava às 7h20 e encerrava às 11h50, no turno matutino, com intervalo de 20 minutos (9h50 às 10h10) para lanche e interação entre as turmas. Já à tarde, a aula iniciava às 13h e terminava às 17h30; o intervalo acontecia entre as 15h30 e as 15h50. Com um cardápio diversificado, que oferece desde feijão, arroz, frango e salada; cuscuz com proteína texturizada de soja; pão com ovo e frutas típicas regionais, as refeições, preparadas três vezes ao dia, pela manhã, à tarde e à noite, seguem orientações da nutricionista, que acompanha a escola com visitas mensais.

Considerando que a escola estava com a organização curricular em transição, com algumas turmas em regime de tempo parcial e outra em regime de tempo integral, havia uma diferenciação na distribuição da alimentação escolar: a turma do regime de tempo integral fazia três refeições na escola, sendo lanche da manhã, almoço e lanche da tarde, enquanto as turmas em tempo parcial faziam apenas uma refeição. Havia a possibilidade de repetir a refeição, desde que os estudantes aguardassem todos se servirem para solicitar a segunda porção.

Dentre os participantes das entrevistas, quase a totalidade mencionou a refeição escolar como um dos fatores preponderantes para frequentar e continuar na escola: *“Eu estou estudando pelo conhecimento também que a gente tem na escola, querendo ou não. Mas o principal é a merenda”* (E 02, 17 anos, fem.); *“A melhor coisa aqui na escola é a merenda da escola”* (E 09, 18 anos, fem.); *“Eu estava morando de favor, porque vim trabalhar e estudar. A merenda me faz vir para a escola, imagina aí para quem estava comendo só banana cozida”* (E 10, 18 anos, fem.); *“De barriga cheia eu presto mais atenção no assunto”* (E 13, 19 anos, fem.); *“A merenda é a melhor parte”* (E 15, 18 anos, mas); *“Dos principais motivos de estar na escola é a merenda, moro só, meus pais ficam na roça, a comida aqui me escapa”* (E 04, 17 anos, mas.) e *“Eu falo logo a verdade, estou na escola por duas coisas: a merenda e aprender”* (E 52, 18 anos, fem.).

As narrativas descortinam a desigualdade vivenciada pelos jovens sertanejos. Para estes, a escola é, também, o espaço da segurança alimentar. Sob essa ótica, a alimentação escolar no CEPEN transcende a função nutricional, ao colaborar significativamente no desenvolvimento dos estudantes e favorecer a saúde, o bem-estar e o aprendizado. Planejada de acordo com as suas necessidades nutricionais, a alimentação escolar, oferecida diariamente, é esperada pelos estudantes como refeição garantida, tanto para aqueles que moram sozinhos como para aqueles

que não organizam suas refeições com antecedência. Receber a refeição balanceada, saborosa e nutritiva se mostra como essencial para os jovens. A atenção do CEPEM na elaboração de um cardápio que dialogue com as preferências dos estudantes constitui um diferencial, visto que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades em conciliar os recursos financeiros da alimentação escolar com a aceitabilidade e o aporte nutricional necessário.

A preocupação do CEPEM com a qualidade e a quantidade da refeição foi observada em vários momentos: durante a reunião dos líderes com a presença do gestor escolar e da profissional responsável pela alimentação escolar, quando alguns estudantes sinalizaram a necessidade de observar que alguns estudantes repetiam a refeição várias vezes; também trataram sobre a possibilidade de aumentar a porção de feijão; durante os momentos de refeição, o gestor escolar dialogou com os estudantes sobre a aceitação do cardápio; o zelo em ofertar a refeição para os filhos das estudantes que acompanham suas mães nas aulas, dentre outros. Essa postura revela intenção e cuidado da escola com seus estudantes, bem como um processo de gestão democrática e o acolhimento e escuta de estudantes, contribuindo para o sentimento de pertencimento àquela unidade escolar. Entretanto, a instituição escolar deverá cuidar para que as finalidades educacionais não sejam secundarizadas no processo escolar.

Para além da subsistência física garantida pela alimentação, a permanência no CEPEM é perpassada pela necessidade de inclusão digital. Se a alimentação assegura a presença física do estudante, o acesso à rede garante sua integração tecnológica e pedagógica.

Ademais, outra ação pública relevante refere-se à Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, criada pelo governo federal e instituída pelo Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023, com propósitos de garantir às instituições públicas de Educação Básica o acesso à internet de qualidade para fins pedagógicos com disponibilidade de rede sem fio no ambiente escolar, permitindo o acesso a áudios, vídeos, jogos e plataformas de *streaming*, com intencionalidade pedagógica, a realização de atividades pedagógicas e administrativas *on-line* e o uso de recursos educacionais diversos. Esta iniciativa também pretende apoiar a aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos presentes nas escolas, incluindo a disponibilização de energia elétrica, acesso à internet de alta velocidade e a oferta de dispositivos como *tablets* e computadores.

Em um dos dias de observação do cotidiano escolar, encontramos no pátio da escola três estudantes; elas andavam pela escola com celulares e cadernos em busca do melhor sinal de *Wi-Fi*²⁵, até que encontraram uma mesa e lá decidiram ficar. Elas argumentam que estão em

²⁵ Refere-se a uma tecnologia de rede sem fio que utiliza ondas de rádio para conectar dispositivos (celulares, computadores, TVs) à internet através de um roteador.

aula vaga devido a um professor que faltou por motivos de saúde e que aproveitariam o tempo ocioso para realizar uma atividade de outra disciplina. Durante o relato, queixaram-se da qualidade da conexão da internet, então procuraram a secretaria escolar para solucionar o problema e continuar a pesquisa. São estudantes que residem na área rural do município e mencionam que o acesso à internet é muito precário por lá; desse modo, procuram aproveitar o tempo na escola para realizar pesquisas, assistir a vídeos e ouvir música, realizar *downloads*, além de buscarem integração sociocultural por meio do acesso digital.

Embora a empiria desta pesquisa tenha se consolidado em 2024, o cenário normativo desdobrou-se, em 2025, na Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica, evidenciando uma tentativa de equilibrar a conectividade (prometida pelo Decreto de 2023) com o controle do tempo de tela. Tal movimento legislativo sinaliza a complexidade de garantir a inclusão digital sem comprometer a saúde mental e o foco pedagógico. A referida medida restringe o uso de dispositivos móveis dentro das unidades de ensino, tanto durante as aulas quanto nos intervalos, permitindo a utilização apenas quando autorizada por professores com fins pedagógicos ou em situações excepcionais, como emergências de saúde e acessibilidade.

Em paralelo, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas busca promover a inclusão digital e a melhoria da qualidade da educação por intermédio da ampliação da conectividade e do acesso a recursos digitais, favorecendo a permanência escolar. Para os estudantes de baixa renda ou aqueles que residem em áreas mais remotas geograficamente, o acesso à internet e a equipamentos digitais na escola amplia oportunidades e a participação na sociedade da informação, bem como a satisfação com o ambiente escolar.

Diante das leis, uma voltada para a cidadania digital e a outra que regulamenta o uso de dispositivos digitais nas escolas, compreendemos que não se trata de uma proibição do uso de dispositivos móveis, mas do controle do uso excessivo e descontextualizado dos aparelhos, a fim de proteger a saúde mental, física e emocional dos estudantes, ao mesmo tempo em que incentiva o uso consciente e pedagógico da tecnologia.

Por se tratar de turmas concluintes, durante o período de observações na escola, acompanhamos diversas ações voltadas para o Enem, em incentivo e apoio aos estudantes para a participação nesse exame, com a mobilização dos estudantes para a inscrição, a providência dos documentos pessoais, aulas preparatórias, simulados, a oferta de transporte para o deslocamento durante os dias do exame, além da entrega de kit composto por camisa, ecobag e garrafa para todos os estudantes inscritos, como dito anteriormente.

Todas as turmas do 3º ano tiveram aulas preparatórias para o Enem, estas organizadas por tema ou áreas específicas: Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Português, Literatura, Inglês); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia, Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química) e Matemática e suas Tecnologias.

Essas aulas são organizadas de dois modos distintos: os professores do CEPEM agrupam as turmas de cada turno (matutino e vespertino) no pavilhão da biblioteca durante os três primeiros horários do turno, com a programação de super aulas com os conteúdos mais comuns na prova do Enem, e as aulas do NTE, transmitidas via telão para todas as escolas do território regional, com professores da região abordando os principais assuntos de cada área do conhecimento.

A atenção da escola voltada ao Enem, com organização de aulas específicas para a realização deste exame, é fundamental devido à possibilidade de auxiliar os estudantes na sistematização do estudo, oferecendo materiais especializados e direcionados, além de simulados e correção de redações, proporcionando um cronograma estruturado, com foco na prova, auxílio para identificar e superar dificuldades e um ambiente motivador para alcançar uma boa pontuação e garantir a vaga no Ensino Superior. Essas estratégias voltadas ao Enem no CEPEM – desde a logística documental até o kit de identificação (camisa e ecobag) – funcionam como um suporte simbólico que transforma o esforço individual em um projeto coletivo de ascensão social. Ao oferecer 'super aulas' e o suporte do NTE, a escola atua como mediadora entre o capital cultural do estudante e as exigências do acesso ao Ensino Superior, fortalecendo a persistência pelo desejo de futuro. Para além da preparação para o Enem, essas ações motivam os estudantes, favorecendo suas expectativas e ampliando suas possibilidades para o futuro.

Ademais, a realização de projetos educativos e eventos na escola integra uma forma de enriquecer as vivências dos estudantes, promovendo a integração da comunidade escolar. Algumas dessas ações compõem o calendário escolar da rede estadual e acontecem em todas as escolas em épocas e datas preestabelecidas. Outras ações são específicas da cultura daquela escola e são distribuídas em consonância com temáticas ou com o calendário do município em que está localizada a escola.

De modo geral, as atividades artísticas, culturais, científicas e esportivas realizadas nas e pelas escolas potencializam os processos de ensino e da aprendizagem, por meio de oportunidades para o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes, com ampliação do repertório cultural e intelectual, estimulando a criatividade, a cooperação e a sociabilidade,

proporcionando momentos de lazer e entretenimento e promovendo um contexto de troca de conhecimentos e experiências. Em especial, no Ensino Médio, os eventos escolares também podem ser uma forma de integrar a comunidade escolar, envolvendo estudantes, pais, professores e funcionários na organização e na participação das atividades, contribuindo para um ambiente escolar de pertencimento e acolhimento.

A rede estadual de educação baiana, por meio da Secretaria Estadual de Educação, configurou o chamado Programas e Projetos Estruturantes, numa estratégia que incorpora os aspectos da cultura dos estudantes, constituindo

[...] uma categoria de iniciativas pedagógicas que, além de implementarem políticas educacionais, contribuem para a diversificação e inovação das práticas curriculares, potencializando os processos educativos, a ampliação do acesso e a garantia dos direitos, por meio de uma educação de natureza inclusiva, contextualizada, artística, cultural, sociocientífica e desportiva pautada nos valores identitários, na diversidade sociocultural, no respeito às diferenças culturais, numa perspectiva de formação crítica, transformadora e emancipatória visando o desenvolvimento integral dos/das estudantes²⁶.

A estrutura de eventos e atividades está organizada em blocos temáticos: Projetos Artísticos e Culturais; Jogos Escolares da Bahia; Programa Ciência na Escola; Projetos de Educação Ambiental e Sustentabilidade e Projeto Saúde na Escola, sendo que, para implementação destes, todas as escolas estaduais recebem recursos financeiros para desenvolvimento pedagógico das diversas ações inerentes à execução deles.

No CEPEM, os projetos que se destacam são os Projetos Artísticos e Culturais e os Jogos Escolares. São eventos que movimentam toda a escola, incluindo a comunidade escolar, aguardados por todo o município durante o ano com interesse e participação. Como já discutido em outras seções, o contexto de pequeno município sertanejo com escassos espaços e momentos de lazer e manifestações culturais torna as propostas escolares eventos e programações ímpares para toda a população. Nesse cenário, o CEPEM assume a função social de a escola como espaço cultural, sendo, muitas vezes, o único espaço de lazer, fruição estética e produção artística acessível, a instituição converte-se em um centro de vivacidade que justifica o vigor e o engajamento observado nos Projetos Estruturantes. Dentre os blocos temáticos, o bloco organizado para os Projetos Artísticos e Culturais se ramifica em:

a) Artes Visuais Estudantis (AVE) – evento que visa a promoção das diversas linguagens artísticas no currículo escolar através de pinturas, desenhos, esculturas, maquetes, cerâmica e álbuns fotográficos;

²⁶ Disponível em: www.ba.gov.br/educacao/projetosestruturantes Acesso em: 25 set. 2025.

b) Mostra de Dança Estudantil (Dance) – projeto de cunho pedagógico que incentiva as criações coreográficas;

c) Encontro de Canto Coral Estudantil (Encante) - propõe a implementação do Canto Coral nos contextos escolares que, inicialmente, tenham as condições mínimas de viabilidade: professor de música e espaço apropriado;

d) Educação Patrimonial e Artística (EPA) – projeto que promove experiências em políticas culturais para a juventude a partir da compreensão do patrimônio cultural;

e) Festival Anual da Canção Estudantil (Face) – evento de estímulo à criação musical;

f) Festival Estudantil de Teatro (Feste) – evento de fomento e valorização da produção teatral;

g) Produção de Vídeos Estudantis (Prove) – projeto que incentiva as aprendizagens múltiplas e os processos criativos por meio da experiência produtiva/fílmica;

h) Tempo de Arte Literária (TAL) – o projeto é uma experiência pioneira que estimula experiências criativas e produções literárias.

Estes projetos acontecem durante o ano letivo, partindo da criação, da produção e da organização dos estudantes da rede estadual de ensino, com acompanhamento dos professores e demais colaboradores funcionários da escola. Estes projetos e eventos acontecem em três fases: na primeira, os estudantes se preparam para a apresentação na escola, em que são escolhidos/eleitos os representantes da unidade escolar; na segunda fase, as escolas do Território de Identidade disputam, a fim de designar os representantes daquela região; e a terceira fase ocorre em nível estadual, na capital do estado, Salvador, com a participação dos estudantes finalistas selecionados nos Núcleos Territoriais de Educação da Bahia (NTE).

Os Projetos Estruturantes da rede estadual baiana não são apenas eventos festivos; eles operam como dispositivos de afirmação da cultura juvenil. Ao incorporar música, arte e ciência ao currículo, o CEPEN rompe com a aridez pedagógica, criando 'âncoras de pertencimento' que, como defende Tinto (2017), são vitais para que o estudante se reconheça como parte legítima da comunidade escolar.

Durante o período de observações, a escola se movimenta entre os projetos Dance, Face e Feste, com um grupo de estudantes selecionados para a segunda etapa, com apresentações agendadas para o nível regional. Com a aproximação do evento, presenciamos alguns ensaios e reuniões dos estudantes e do colaborador responsável (chamado de oficinairo) para discutir figurino e ajustes. Por toda a escola transparece a empolgação dos estudantes diante da possibilidade de representar a escola, ampliando o pertencimento, fortalecendo a autoestima e a identidade coletiva. O protagonismo assumido nestes projetos permite que os jovens se

enxerguem como produtores de cultura; além disso, o reconhecimento externo através da etapa regional valida o esforço individual e reforça o prestígio social da escola perante a comunidade.

Observamos, também, a ausência de oficinairos para acompanhar projetos, como EPA, Prove e TAL, fragilizando a participação dos estudantes, que não se sentem tão estimulados a criar e produzir nestes eixos. Essa situação ocorre, pois as oficinas educativas de Artes, Esportes e Música do programa Educa Mais Bahia (conforme apresentaremos ainda nesta subseção), desenvolvidas por oficinairos contratados, são articuladas aos projetos estruturantes, de modo a potencializar o envolvimento dos jovens; porém, devido às dificuldades em encontrar colaboradores com disponibilidade, conhecimento e interesse na área de alguns projetos, estes dependem da articulação dos professores, que já possuem suas cargas horárias e currículos a cumprir, e demais profissionais da escola, com outras atribuições e demandas, de modo que a mediação perde o caráter de oficina prática. Sem o suporte técnico do oficinairo para ensinar "o fazer" (como editar um vídeo para o PROVE ou técnica vocal para o TAL), o estudante se sente inseguro ou desmotivado a produzir. A ausência de oficinairos em propostas como o PROVE e o TAL revela um limiar de precariedade na implementação da política pública ao converter a oficina prática em uma mediação sob responsabilidade de professores já sobrecarregados.

Ainda que nem todos os projetos estruturantes sejam acompanhados por oficinairos e colaboradores disponíveis para a articulação junto aos estudantes, todos os projetos circulam no contexto escolar em diferentes linguagens, contemplando as culturas juvenis e construindo repertórios para além do espaço escolar. Entre o despertar de possibilidades, a descoberta de talentos e a ampliação de habilidades, motiva muitos estudantes, que percebem a educação mais abrangente e integrada. São iniciativas que integram o currículo, transversalizando temas e conteúdo, tornando a aprendizagem mais significativa e completa.

Alguns depoimentos sobre o que há de bom na escola elencam os projetos: “Os projetos estruturantes me fazem vir para a escola. No primeiro ano foi interessante. Quase fiquei doido (risos), não foi?” (E 55, 18 anos, mas.) e “A escola revela talentos, mostra que a gente pode optar por profissões além dessas que todo mundo quer, nesses eventos de arte e música descobre cada artista incrível” (E 41, 17 anos, fem.).

A análise converge com as premissas de Tinto (1987), que aborda a necessidade de programas e projetos de permanência que sejam eficazes, no sentido de realmente acessarem às dificuldades acadêmicas dos estudantes, programas estes comprometidos com a qualidade do ensino, sendo a permanência do estudante uma consequência. Os Projetos Estruturantes são iniciativas voltadas para a melhoria da educação integral e o aprimoramento do processo de

aprendizagem por meio de diferentes linguagens, valorização das juventudes, oportunizando diversos saberes, respeitando as múltiplas dimensões da condição juvenil e evidenciando a escola das e para as juventudes. Além disso, conjugam a integração acadêmica e a integração social, também sinalizadas por Tinto (2017) no Modelo da Motivação de Persistência do Estudante, como cruciais para a permanência escolar.

Os Jogos Escolares também compõem a relação de ações estratégicas da escola, sendo organizados em cinco etapas: escolar, territorial, interterritorial, estadual e nacional. Na etapa escolar, são realizados festivais, competições e distintas atividades esportivas entre equipes formadas na própria escola. A territorial acontece em cada uma das sedes dos 27 Núcleos Territoriais de Educação da Bahia; na interterritorial, são formados por Grupos de NTE, classificatórios para a próxima seletiva; a etapa estadual, realizada em Salvador, envolve todas as equipes vencedoras da etapa anterior, de onde sairão os representantes do estado para a etapa nacional.

Os Jogos Escolares, sobretudo a etapa escolar, têm forte representação e tradição no CEPEM, constituindo-se como o evento de maior participação e repercussão em nível municipal. A fase escolar acontece, geralmente, durante uma semana; assim, a escola pausa as aulas em sala de aula e se empenha na realização dos jogos. Há alguns anos, como forma de incluir os estudantes que não se interessam pelas propostas relacionadas ao esporte, a escola realiza concomitantemente a Gincana Anual Escolar, com propostas relacionadas a desafios diversos, tais como: resgate de livros pertencentes à biblioteca escolar, jogo de perguntas e respostas, produções a partir de reaproveitáveis, dentre outras.

As imagens abaixo (Figura 5) ilustram diferentes momentos dos Jogos Escolares CEPEM 2024, desde a abertura do evento com a caminhada pela cidade, mobilizando e convidando a população para prestigiar o movimento, até cenas de estudantes apreciando as disputas, envolvendo seus familiares ou ainda participando das modalidades. O esporte fortalece os elos entre as juventudes, integrando estudantes de diferentes realidades, gerando pertencimento com a instituição e colaborando para a permanência escolar. O protagonismo juvenil e comunitário evidencia que as práticas corporais e os eventos coletivos funcionam como potentes catalisadores de um clima escolar positivo e integrador. Ao extrapolar os muros da escola e ocupar o espaço público urbano, a instituição não apenas visibiliza suas ações, mas também reconfigura a relação entre a comunidade e o ambiente de aprendizagem. Esse fortalecimento dos vínculos afetivos e identitários atua diretamente na permanência, uma vez que o discente passa a significar a escola como um território de afeto, sociabilidade e expressão de suas potencialidades.

Figura 5 - Registro dos Jogos Escolares do Colégio Estadual de Tempo Integral Professor Etevaldo Martiniano da Rocha – CEPEM, 2024



Caminhada de abertura dos Jogos Escolares CEPEM 2024 pelas principais ruas da cidade



Estudantes assistindo aos Jogos Escolares, ao lado uma estudante com sua filha no colo assistindo à disputa entre times.



Times em disputa durante os Jogos Escolares

Fonte: Arquivo da autora (2024).

Nas entrevistas, ao serem questionados sobre os eventos escolares, os estudantes mencionaram os jogos esportivos com entusiasmo, confirmando as impressões registradas durante a observação dos Jogos Escolares:

Eu gostei muito da Interclasse, também gostei da gincana. Muito divertido. Quando fala dos jogos, eu me arrepio, eu gosto muito. Eu adorei! Eu queria que voltasse de novo. Ah, porque a gente tem contato com várias pessoas, eu acho que é isso, a gente não tem contato só com a nossa sala, a gente conhece pessoas do segundo, do primeiro, e aí é isso, né? É especial o que a escola tem de mais empolgante. (E 08, 18 anos, fem.)

Os jogos da escola são pura animação. Isso me fez perceber por que é o último ano. Então estava todo mundo muito animado, todo mundo muito no gás, todo mundo torcendo, o pessoal que estava jogando também estava jogando muito. Foi muito bom, ficou muito bom. Foi a primeira vez que eu gostei realmente. Então, na verdade, todo mundo ficou sem voz. É, realmente. Foi muito bom. (E 12, 18 anos, fem.)

Tem uma questão de jogos também, a questão da Interclasse; como são esportes, muitos alunos se descobrem, porque às vezes pode ter um olheiro do JEB que vai pra cá, pra lá. Jogos escolares da Bahia, algo assim. Tipo, os meninos ali, tem uns que são muito bons, então, por meio dos jogos, mesmo quem às vezes não gosta de estudar e sem interesse, nos jogos eles participam, eles estão ali integrados e muitas vezes conseguem seguir um caminho, sabe? Porque tem muita gente talentosa, porque a gente assiste aí a uma semana tendo handebol, tudo masculino e feminino, handebol, futsal, society, basquete, vôlei, imagina quanta gente boa não pode sair daí, tantas descobertas novas. Isso é muito interessante! (E 53, 17 anos, fem.)

É a melhor parte da escola, os jogos. Na primeira vez a gente gritava e estava gritando para todo mundo. Ano passado a gente torcia geral, também. Esse ano a torcida é pro terceiro, fazendo história na escola. Foi muito bom. Gosto até demais. Até demais. (E 47, 18 anos, mas.)

À luz do referencial teórico de Tinto (2017), os Projetos Estruturantes e os Jogos Escolares operam como “dobradiças” entre a integração social e a acadêmica. O entusiasmo relatado pelos discentes revela que a permanência é alimentada quando o espaço escolar se converte em um território de pertencimento, cujo êxito transcende o desempenho acadêmico, consolidando-se como o fortalecimento dos vínculos e o reconhecimento mútuo.

Essas estruturas pedagógicas podem impactar na formação e na socialização dos estudantes, gerando pertencimento, autonomia e protagonismo. Favorecem a troca de saberes e o respeito à diversidade. Tornando-se cultura da escola, podem colaborar no engajamento juvenil, melhorando a participação escolar e influenciando na permanência dos jovens na escola, como o jovem que sonha em ser artista musical ou a garota que almeja os palcos como atriz e aproveita o percurso no Ensino Médio para se mostrar durante os eventos de arte. Além

daqueles que descobrem seu talento ou afinidade participando dessas propostas, afinal, a escola abre possibilidades por meio de momentos como esses para revelar talentos.

São 7h40 da manhã e a rua que leva à escola é intensa em movimento: ônibus com estudantes, motocicletas, bicicletas, pedestres; há um fluxo intenso na ladeira que liga o centro da cidade à escola. São os estudantes dos três turnos da escola que se animam para a abertura dos Jogos Escolares, evento que mobiliza estudantes e comunidade escolar. Me aproximo da escola e ouço muito barulho, jovens para lá e para cá, há faixas, cartazes, tênis, camisas e jovens que movimentam os corredores. Eles se preparam para o evento: cortes e pinturas artísticas nos cabelos, penteados e maquiagens emblemáticas, unhas e corpos pintados, decorados, à mostra, roupas estilizadas, a juventude mostrando suas características, sua forma original de ser e revelar-se. As cores das equipes aparecem estampadas em cada estudante, há beleza, enfeitamento, há vida, energia e movimento. (Diário de Observação, 19 ago. 2024)

Outra ação estratégica relacionada aos eventos da instituição, com grande interesse e participação dos estudantes, é a Festa Junina, com data marcada para a semana que antecede o recesso junino (duas a três semanas entre o final do mês de junho e início do mês de julho). Trata-se de uma celebração que inicia ainda no mês de maio, com ensaios de quadrilha e danças regionais. Os jovens se empenham na divisão de tarefas e se envolvem desde a projeção até a finalização da Festa Junina.

Observamos a empolgação dos estudantes em seus relatos quando comentam sobre os eventos organizados na escola: “A festa junina é boa, é ótima” (E 55, 18 anos, mas.); “Eu amo a festa junina da escola” (E 59, 18 anos, fem.) e “Quando termina abril, a gente já vai pensando no São João, já tem ensaio de quadrilha e a gente já anima, aí pensa que não pode faltar pra não perder a festa, né?” (E 21, 18 anos, fem.).

As instituições de ensino podem e devem organizar ações, visando à qualidade da experiência dos estudantes, proporcionando educação de qualidade. Referenciamos aqui as estratégias dos Jogos Escolares, da Festa Junina e da Gincana Anual, que movimentam toda a escola e integram, também, a comunidade local. Os estudos de Tinto (2017) revelam como a integração acadêmica e a integração social, refletidas na proximidade entre estudantes, instituição de ensino e comunidade, colaboram para o êxito educacional, pois, empenhados em garantir uma conjuntura de permanência, ganha-se o foco em priorizar as necessidades e as relações dos sujeitos.

Uma tarde ensolarada no sertão baiano, acontece aula normal em todas as turmas, enquanto isso, dois oficinairos do Educa Mais Bahia percorrem todas as salas: estão em busca dos participantes da coreografia para a Mostra de Dança Estudantil (Dance). Este evento, assim como a maioria dos Projetos

Estruturantes, movimenta a escola, empolga os estudantes. Em algumas turmas saem um ou dois jovens, em outras, nenhum. No mês passado ocorreu a etapa escolar; agora, elegeram uma apresentação que irá compor o quadro de apresentações em nível de Território de Identidade, por isso, estudantes específicos. Animados, notamos sorrisos e diálogos pelo pátio em direção à sala da biblioteca. Iniciarão os ajustes e combinados para a apresentação. A escola, em outros anos, representou o território na capital, foi finalista. São eventos que revelam artistas, que elevam a autoestima, músicas de compositores locais viram hit de sucesso, coreografias que contam histórias, que fazem denúncias, a juventude se manifestando em voz, gestos, corpo, arte e movimento. (Diário de Observação, 23 ago. 2024)

O envolvimento, o engajamento ou a integração (Tinto, 1999, 2002, 2003, 2012) são observados em muitas situações do cotidiano no CEPEM. Os programas e projetos da rede estadual de educação, assim como os eventos escolares, conseguem promover o envolvimento dos jovens estudantes. Por se tratar de uma cidade pequena, sem muitas opções de lazer e diversão, essas propostas ganham uma dimensão ainda maior, com interação da comunidade. Os Projetos Estruturantes formam uma categoria de iniciativas artísticas, culturais e desportivas que integram os estudantes e potencializam os processos educativos, diversificando o currículo escolar. Conforme nos recorda Tinto (1994), quanto mais envolvidos em atividades sociais e intelectuais, maiores são as chances de o estudante continuar.

Amplamente usado como modelo teórico de evasão no contexto universitário internacional, o Modelo da Integração do Estudante (1973), que posteriormente foi ampliado por Tinto para o Modelo da Motivação de Persistência do Estudante (2017), associa os aspectos pessoais aos aspectos institucionais: a interação entre a integração acadêmica e a integração social. Quando o estudante está integrado tanto na aprendizagem, com propostas que ampliam e favorecem seu desenvolvimento acadêmico, como nas relações sociais existentes na instituição, há maior propensão de que ele invista tempo e esforços para continuar o percurso, enxergando o processo com disposição e entusiasmo.

Dentre as políticas e os programas educacionais do governo estadual baiano, insere-se também o Educa Mais Bahia, estratégia do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira (Lei 14.359, de 26 de agosto de 2021), criado no ano de 2022, por meio da Portaria Estadual nº 1.475, de 23 de julho, visando à ampliação da jornada nas escolas públicas da rede estadual de ensino via oficinas educativas de Artes, Esportes, Música e fortalecimento das aprendizagens articuladas ao currículo.

Dentre seus principais intuitos, estão: assegurar a permanência dos estudantes nas escolas, além de aprimorar o processo de aprendizagem e estimular o protagonismo estudantil. Cada escola opta por oficinas que dialogam com macrocampos pré-determinados, respeitando

o contexto de identidade do território em que está localizada. São exigidos, ao menos, três critérios para a adesão das escolas estaduais. No caso do CEPEM, contempla praticamente todos os critérios: Unidades Escolares de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano; Escolas únicas no município; Unidades com oferta de expansão do tempo pedagógico; Unidades com efetiva participação nos Projetos Estruturantes da SEC; Infraestrutura (ampliação, adequação e construção de nova unidade) e Unidades com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.

As oficinas são ministradas por voluntários, chamados deicineiros, que recebem um auxílio para ressarcimento de custos com alimentação e transporte no valor fixo de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais), mensais. No ano de 2024, foram ofertadas oficinas de dança, teatro, artesanato, informática e mídias sociais, leitura e escrita e socioemocional educativa.

Esse programa qualifica a ampliação do tempo pedagógico nas escolas. De acordo com as orientações, as oficinas deveriam acontecer no turno oposto às aulas, mas essa organização excluiria totalmente os estudantes que não residem na sede do município, devido a questões de deslocamento e transporte. Diante da realidade do CEPEM, que possui grande percentual de estudantes residentes na zona rural, considerando também a época da inserção no campo de pesquisa, havia apenas uma turma experimental com jornada ampliada (as demais turmas seguiam a jornada parcial). Atentos à necessidade de incluir o maior número de estudantes neste programa, a escola se organiza para manter um cronograma flutuante, possibilitando aos estudantes moradores de povoados e da zona rural a participação, ainda que sem regularidade, nas oficinas.

Durante o período de observação do cotidiano escolar, percebemos a importância dessas oficinas para a escola, que funcionam como *plus* no cotidiano dos jovens estudantes do CEPEM. Em todo o tempo, observamos a movimentação de jovens para a participação nas propostas. No período que antecede aos eventos da escola, essa movimentação é ainda maior.

Uma coisa que eu gosto de ter de evento é o evento literário. As pessoas vêm e a gente apresenta temas interessantes. A primeira vez tão organizado, muito bem feito. A gente fez tudo, ficou muito organizado. Tudo bem feito. A gente participando e organizando, escolhendo, criando, foi muito bom. (E 01, 17 anos, fem.)

Os projetos, eu amo os projetos, quando envolvem a galera. O teatro é bom, esses projetos, o teatro me ajudou bastante. Eu não conseguia me comunicar com as pessoas frente a frente. Eu avancei porque fiz teatro. Agora eu não ligo mais, eu consigo me apresentar, consigo fazer trabalhos, falar com a pessoa diretamente. E a dança, que também é projeto, sou apaixonado, amo. Aí a gente tem umas apresentações para fazer em Irecê. É maravilhoso conhecer pessoas novas também. É ótimo. (E 55, 18 anos, mas.)

Eu amo as atividades extracurriculares, eu acho que aquilo que na cidade ainda falta, a escola, pelo menos com a gestão atual, está dando conta com mais acesso à cultura, por exemplo, da dança, do teatro e o esporte também, que está tendo mais futsal, vôlei, tem basquete, está tendo mais outras... Isso pra quem mora na sede que consegue viver isso, porque no turno oposto, as meninas que moram no povoado não conseguem vir para as atividades. (E 23, 18 anos, fem.)

Observamos a importância deste programa, ao compor uma das estratégias para a garantia da permanência escolar, encaixando-se no apoio, uma das cinco condições fundamentais para a permanência, de acordo com Tinto (1999, 2002, 2003, 2012). No Caderno Orientador do programa, encontramos esta definição:

[...] uma ação estratégica do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira (Lei 14.359/2021), que funciona por meio de oficinas ministradas por voluntários selecionados pela Unidade Escolar para a garantia da implementação de atividades culturais, artísticas, esportivas, de cidadania e de saúde e bem-estar às práticas educativas, visando à formação integral dos estudantes da rede. (Secretaria Estadual da Educação da Bahia, 2024)

Ao citar a estrutura curricular na universidade, que conecta estudantes de diferentes cursos por meio de disciplinas comuns, associamos ao programa Educa Mais Bahia, que reúne estudantes de diferentes anos escolares em turmas com oficinas de Artes, Música, Esportes e Fortalecimento de Aprendizagens. Chamadas por Tinto (2023) de *salas de aula como encruzilhadas*, essa variedade de cruzamento em que os estudantes encontram outros estudantes funciona como nós nas redes da instituição, conectando uma diversidade de microrredes de estudantes e, conseqüentemente, remodelando os padrões de engajamento.

Embora o quadro docente esteja completo, o cotidiano escolar se faz em aulas vagas, professores que faltam por motivos diversos (doença, luto, motivos pessoais, outros sem justificativa). Na sala de professores e na secretaria escolar, estudantes chegam para combinar com outros professores ou com alguém da equipe gestora a possibilidade de “subir aulas”, ou para liberar o portão dispensando a turma, ou para pedir que a escola entre em contato com o professor, a fim de saber se este ainda chegará na escola ou se poderá enviar alguma orientação de estudo, bem como atividade para o líder da turma repassar para os demais colegas.

O comportamento dos estudantes diante dessas situações revela que estas são práticas comuns no cotidiano escolar, de modo que, ao constatarem o atraso do professor na sala de aula, ou ao perceberem a ausência do professor na escola em seus horários de trabalho, logo se mobilizam para resolução com alguma das citadas providências. “Subir aula” para adiantar a turma, liberando-a antecipadamente ao horário regular de saída, que é uma prática corriqueira entre professores; assim como dividir o horário de aula entre duas turmas, uma com aula e outra

com atividade orientada. A falsa impressão dos estudantes de ganhar tempo e ir embora mais cedo é reforçada pela negligência de alguns profissionais com a educação pública.

Mesmo diante da situação de alguns estudantes comemorarem as faltas dos docentes e as consequentes aulas vagas, este é um aspecto de grande impacto na permanência escolar. Quando o quadro docente está incompleto, com turmas ou disciplinas sem professor, ou ainda quando o excesso de faltas dos docentes passa a compor a cultura escolar, a instituição perde a credibilidade da comunidade, resultando em estudantes desmotivados e baixa expectativa quanto à qualidade do ensino ofertado.

O cenário de aulas vagas movimentava outras situações, como nesta situação: um colaborador, que é oficineiro contratado do Educa Mais Bahia, tem buscado ampliar seu trabalho a partir de aulas vagas. Sensibilizado com os estudantes que residem nos povoados e que não conseguem participar das oficinas, o oficineiro de teatro organiza seus horários para além da carga horária da oficina, ficando mais tempo na escola, a fim de estender o tempo de oficinas, para receber estudantes que estão em aulas vagas. Por conseguinte, influencia um maior número de estudantes a participarem da sua proposta de trabalho. São as lacunas das aulas vagas que possibilitam a participação dos estudantes da zona rural.

Em suma, a permanência escolar no CEPEM revela-se como um equilíbrio instável entre o investimento institucional e as precariedades do cotidiano. Se as oficinas do Educa Mais Bahia e os Projetos Estruturantes atuam como âncoras de sentido, as aulas vagas e a fragilidade do transporte para a zona rural agem como barreiras à persistência. O sucesso na permanência, observado nesta investigação aproxima-se da resiliência entre estudantes que buscam perspectivas de futuro e uma gestão que, apesar das lacunas normativas e das ausências docentes, tece uma rede de acolhimento.

6.3.1 As políticas de incentivo financeiro para estudantes do Ensino Médio

Em se tratando de beneficiamento em programas sociais do governo federal e estadual, notamos que a maioria dos estudantes tem sido contemplada com os programas de auxílio financeiro, fato este justificado pela própria natureza dos programas destinados a famílias de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social. Dentre os sessenta entrevistados, um total de cinquenta e quatro estudantes recebem pelo menos um tipo de incentivo financeiro educacional voltado aos estudantes de Ensino Médio. Ainda, cinquenta e dois estudantes são beneficiados por pelo menos dois programas.

A dimensão alcançada por estas políticas entre os estudantes do CEPEN também se justifica por se tratar de uma realidade comum no interior do Nordeste brasileiro, sobretudo no sertão, concentrando o maior número de pessoas beneficiadas pelo programa de transferência de renda, cuja população desenha quadros de vulnerabilidade social, climática, hídrica e/ou alimentar.

O Programa Pé-de-Meia, lançado em março de 2023 pelo Governo Federal por meio da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, e regulamentado pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, trata-se de uma política de incentivo financeiro-educacional, que tem como público-alvo estudantes matriculados no Ensino Médio das redes públicas, em todas as modalidades, com idade entre 14 e 24 anos, que pertençam a famílias inscritas no CadÚnico, sendo prioritário para os beneficiários do programa Bolsa Família.

O programa surge como uma resposta estratégica do Governo Federal para incentivar a permanência escolar, enfrentando o ainda elevado índice de abandono escolar e, em contrapartida, reduzindo a desigualdade no acesso à educação de qualidade, constituído por seis objetivos:

Art. 2º São objetivos do incentivo financeiro-educacional destinado à permanência e à conclusão escolar:

I - Democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;

II - Mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;

III - Reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar;

IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;

V - Promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional;

VI - Estimular a mobilidade social. (Brasil, 2024)

Para alcançar tais objetivos, a política foi organizada em quatro diferentes tipos de incentivo financeiros, sendo eles: incentivo matrícula, com o recebimento do valor de R\$200,00 depositado na conta em nome do estudante quando ele realiza a matrícula escolar; incentivo frequência, com o pagamento anual de R\$1.800,00, depositados em nove parcelas mensais de R\$200,00, para os estudantes que atingirem uma frequência escolar mínima de 80%; incentivo conclusão, depósito de R\$1.000,00 no início do ano letivo subsequente, desde que o estudante tenha sido aprovado na série anterior e tenha participado de avaliações externas de aprendizagem; e o Incentivo Enem, por meio do pagamento de uma parcela única de R\$200 para os estudantes que se inscreverem e participarem dos dois dias do Exame Nacional do Ensino Médio. O estudante que atende a todos os critérios de participação e cumpre todas as condições pode receber, ao final do ciclo, o valor total de R\$ 9.200,00.

Nos casos de evasão, abandono ou reprovação por duas vezes consecutivas ou pelo período de dois anos, o estudante poderá ser desligado do programa e, em casos de retorno à escola, o estudante terá direito ao Incentivo Matrícula e ao Incentivo Frequência, relativos ao respectivo ano letivo, mas não terá direito ao Incentivo Conclusão, relativo àquele ano letivo. Também poderá ocorrer desligamento do programa nos casos em que o estudante deixa de ter os requisitos de elegibilidade (pertencer a uma família inscrita no CadÚnico ou ter idade entre 14 e 24 anos), embora ele possa solicitar, após a conclusão do Ensino Médio, o montante do Incentivo Conclusão acumulado por ano letivo cursado na rede pública.

O Programa Pé-de-Meia se constitui como ação estratégica voltada aos jovens estudantes do Ensino Médio, etapa esta, como já discutido aqui, que apresenta os resultados mais críticos em relação aos indicadores de frequência, abandono, evasão e conclusão. A combinação de pagamentos recorrentes mensais com pagamentos anuais é uma técnica atrativa em situações de extrema vulnerabilidade, considerando que a falta frequente e a não conclusão acarretam o não recebimento de determinado valor. Outras condicionalidades, como a participação em avaliações e exames externos de aprendizagem, colaboram para ampliar as perspectivas de continuidade nos estudos e elevar as taxas de participação nas avaliações em nível nacional e estadual.

É fato que a assistência estudantil contribui para a permanência e a redução da evasão escolar, haja vista que o incentivo financeiro coadjuva para reduzir os efeitos das desigualdades sociais por meio da criação de mecanismos que viabilizem a permanência de estudantes em maior situação de vulnerabilidade. Assim, manifesta-se um estudante:

Eu consegui me concentrar melhor nos meus objetivos e não me preocupar com coisas do dia a dia, porque agora sei que a comida não falta e o tempo que eu ficava fazendo uma coisa ou outra pra arrumar um trocado hoje eu estou dedicando as coisas da escola. (E 39, 19 anos, mas.)

No decorrer das entrevistas, percebemos a relevância do programa no cotidiano dos estudantes, beneficiando a quase totalidade dos entrevistados. O Pé-de-meia, mencionado pelos estudantes como ajuda financeira de extrema importância, é um suporte na renda das famílias beneficiadas. Para alguns dos entrevistados, o auxílio financeiro é a única justificativa para frequentar a escola, como nas falas: “Só estudo porque eu recebo Pé-de-meia (risos de todas), insisto: Só por isso? Ela responde: “Sim” (E 10, 18 anos, fem.) e “Eu não gosto da escola e nem gosto de estudar, só venho pra não cortar o cartão” (E 51, 17 anos, mas.). Ressaltamos que, embora o Programa Pé-de-Meia seja uma implementação recente, sua relevância é citada aqui

como um novo e vigoroso componente nas políticas de permanência que impactam as expectativas dos estudantes.

Estes relatos denunciam muito mais que uma condição social. Para alguns, eles traduzem a baixa expectativa dos jovens na instituição escolar, na continuidade dos estudos em geral, na educação como possibilidade de melhoria de vida e até mesmo em si próprios; para outros, essas afirmações são provocativas, explicitando que a questão financeira se sobrepõe a outras perspectivas: de certo modo, há um conforto no recebimento do auxílio financeiro, a falsa sensação de segurança. Uma certeza: são jovens marcados por situações abruptas de uma sociedade que exclui, ignora e invisibiliza. O “não gostar da escola” confidencia um desajuste decorrente de diversas situações, desde a discrepância entre os conteúdos curriculares e a vida cotidiana ou interesses do estudante, além dos casos de bullying e das dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Além do Programa Pé-de-Meia, instituído em nível federal, os estudantes são contemplados com o Programa Bolsa Presença, em nível estadual, conforme será apresentado abaixo. Importante mencionar que a instituição escolar não possui registros sobre o quantitativo de beneficiários dos programas de auxílio financeiro, visto que estes dados são vinculados ao registro no CadÚnico.

A pandemia da Coronavírus (Disease 2019), que teve seu início no final do ano de 2019, na China, com os primeiros casos de síndromes respiratórias recorrentes, rapidamente atingiu um patamar global. No Brasil, assim como em todo o mundo, a pandemia acarretou problemas econômicos, políticos e sociais, sendo a educação uma das áreas mais impactadas. Dentre as medidas de segurança recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estava a suspensão das aulas presenciais, tendo como alternativa a implementação do ensino remoto. Diante deste contexto, tornou-se um desafio garantir a permanência dos estudantes no processo de aprendizagem, inclusive para aqueles em situação de vulnerabilidade social que não tinham acesso aos meios tecnológicos para ter acesso aos materiais e às aulas por meio do ensino remoto.

Foi neste contexto que o Governo da Bahia, num conjunto de ações, a fim de minimizar os impactos econômicos nas famílias mais vulneráveis, lançou o Programa Bolsa Presença, com sua primeira edição no ano de 2021, por meio da Lei Ordinária n. 14.310, de 24 de março de 2021, que instituiu o Programa Bolsa Presença, na rede pública estadual, um mecanismo de assistência estudantil destinado a núcleos familiares em condição de vulnerabilidade, visando mitigar os índices de evasão e abandono escolar durante o contexto pandêmico.

Dentre as ações, também foram criados o Projeto Vale Alimentação Estudantil (PVAE) (um benefício complementar emergencial para a compra de gêneros alimentícios, com o crédito mensal de R\$ 55,00 destinado a todos os estudantes da rede estadual de educação, o qual já foi encerrado) e o Programa Mais Estudo (conforme detalharemos logo a seguir), com oportunidade de vagas de monitores em todas as unidades escolares, com bolsa de R\$ 200,00, durante o período de vinculação ao programa. Este, por sua vez, tornou-se política pública permanente, assim como o Bolsa Presença.

Destinado a estudantes em condição de vulnerabilidade e objetivando a garantia da permanência escolar, o Programa Bolsa Presença garantia um auxílio com valor de R\$ 150 por família, independentemente do número de estudantes beneficiados, dividido em duas etapas: a primeira etapa do programa teve duração de seis meses, até setembro do mesmo ano; e a segunda etapa garantiu um suporte de mais três meses, finalizando em dezembro de 2021.

Devido aos impactos iniciais positivos, o Programa Bolsa Presença foi transformado em uma política pública permanente na Bahia, por meio da Lei nº 14.396, de 16 de dezembro de 2021 (Bahia, 2021b), que alterou a lei anterior. A partir do ano de 2022, a execução do programa tornou-se permanente e, concomitantemente, com o calendário letivo, de modo que os R\$ 150 iniciais destinados a cada família passaram a ser acrescidos R\$ 50, a partir do segundo estudante do mesmo núcleo familiar matriculado na rede estadual (Bahia, 2021a, 2021b).

No ano de 2023, o Programa Bolsa Presença foi ampliado, a fim de beneficiar mais famílias. Atualmente, todo estudante matriculado em turmas de escolarização da rede pública estadual de ensino, dentre os 417 municípios baianos, independentemente da idade, nível e/ou modalidade, pode ser beneficiado pelo Programa Bolsa Presença, desde que atenda aos critérios de vulnerabilidade social compreendidos entre as faixas de extrema pobreza e pobreza do CadÚnico. Entretanto, algumas condições são elencadas para que o beneficiário garanta o auxílio: frequência escolar mínima de 75%, participação obrigatória nas avaliações de aprendizagem, participação em atividades pedagógicas vinculadas a eixos temáticos elaborados de acordo com o DCRB e a BNCC: participação das famílias nas atividades propostas pela escola, atualização dos dados escolares na Secretaria Estadual de Educação e atualização cadastral no CadÚnico.

Sobre o programa, surgiram depoimentos como este: “É uma grande ajuda, pois, embora meus pais trabalhem bastante, a renda mensal mal dá pra pagar nossas contas. Não tenho tempo de trabalhar, porque de tarde cuido do meu irmão e a noite faço cursinho, então essa bolsa foi uma boa recompensa e ajuda” (E 01, 17 anos, fem.). Assim como o Programa Pé-de-Meia, o Bolsa Presença colabora na renda das famílias dos estudantes de modo significativo, oferecendo

um suporte econômico para os jovens que afirmam usar o valor recebido para despesas com alimentação e investimento em cursos profissionalizantes.

Devido à contribuição financeira, insere-se junto aos programas de auxílio financeiro o Programa Mais Estudo, criado pela Lei nº 14.306, de 12 de fevereiro de 2021 (Bahia, 2021c), e regulamentado pelo Decreto nº 20.258, de 26 de fevereiro de 2021 (Bahia, 2021d), inserindo-se dentre as ações estratégicas do governo estadual baiano para incentivar o aprendizado e a participação dos estudantes, construindo autonomia e favorecendo o êxito educacional.

O programa incentiva estudantes com bom desempenho no processo de aprendizagem a atuarem como monitores de outros estudantes, via estudo colaborativo. No prazo máximo de dez meses, em regime de oito horas semanais, totalizando 32 horas de carga horária mensal, exceto em feriados e recessos e no turno em que o estudante não esteja em atividade escolar. Os monitores atuam em ações de auxílio e reforço de aprendizagem, prioritariamente dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, voltadas à promoção do acesso, da permanência e do êxito escolar. Cada monitor recebe uma bolsa de monitoria no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) durante o período de vinculação ao Programa.

Para participar, cada unidade escolar realiza a sua adesão ao programa. No início do ano letivo, ocorre o lançamento do edital, os estudantes se inscrevem e participam de uma seleção. São selecionados 02 (dois) monitores para cada turma dentre estudantes do Ensino Médio, da Educação Profissional, do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental, respeitando os critérios de elegibilidade: estar regularmente matriculado na unidade escolar em que irá realizar a monitoria; ter obtido bom aproveitamento acadêmico, nos termos a serem definidos em edital, desde que observada nota média igual ou maior que 8,0 (oito) relativa ao ano letivo ou trimestre anterior àquele em que será iniciada a seleção no componente curricular no qual pleiteia a monitoria; possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF), devidamente regularizado, e não estar atuando em outra monitoria.

O Programa Mais Estudo, chamado pelos estudantes do CEPEM de “monitoria”, foi comumente citado durante os diálogos que tivemos com os estudantes. Notamos que expressavam satisfação e orgulho ao mencionarem a participação no programa. Para muitos, é uma forma de a escola reconhecer e valorizar aqueles estudantes mais dedicados às aulas e que apresentam melhores resultados.

Este programa pode ser considerado, também, como uma comunidade de aprendizagem, ao promover a interação entre estudantes na construção de um ambiente de aprendizado mais colaborativo e inclusivo. Tinto (1999) lista os benefícios das comunidades de aprendizagem: os estudantes se envolvem na aprendizagem em sala de aula, passam mais tempo aprendendo,

então aprendem mais; os novos estudantes passam mais tempo aprendendo juntos, melhorando a qualidade da aprendizagem; formam grupos sociais para além das salas de aula; desenvolvem a cooperação e a inclusão da diversidade e superam a divisão entre as aulas e a conduta social. Notamos a semelhança dos benefícios listados pelo pesquisador com os objetivos do programa expostos no Caderno de Orientações Mais Estudo 2024 (Secretaria Estadual da Educação da Bahia, 2024): permitir aos estudantes a participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem, exercendo a monitoria, conectando as estratégias do professor e aos seus colegas monitorados, além de possibilitar a ampliação de conhecimento e das interações sociais.

Contudo, ao transpor as formulações de Tinto para o cenário brasileiro, faz-se necessária uma descolonização do olhar teórico. Considerando que seus modelos foram gestados no contexto dos *colleges* norte-americanos, onde a integração acadêmica e social pressupõe uma estabilidade material mínima. Na realidade do sertão baiano, a integração do estudante à instituição não ocorre apenas no plano simbólico ou pedagógico; ela passa, obrigatoriamente, pela segurança alimentar e financeira. Assim, enquanto no modelo de Tinto a permanência é fruto do pertencimento subjetivo, no contexto da escola pública brasileira, esse pertencimento é indissociável das políticas de proteção social que viabilizam a própria subsistência do discente. Tensionar Tinto com a realidade empírica desta tese significa reconhecer que, sem o aporte financeiro, as "comunidades de aprendizagem" sequer chegam a se formar, pois a urgência da sobrevivência precede o engajamento acadêmico.

É sob essa lente de "integração condicionada" que se deve analisar a descrição no Caderno de Orientações Mais Estudo 2024 (Secretaria Estadual da Educação da Bahia, 2024), "O Mais Estudo é um programa de monitoria protagonizado por estudantes da Rede Estadual de Educação da Bahia, na perspectiva da educação entre pares, com orientação de professores da Rede e garantia de bolsa mensal aos estudantes selecionados por meio de edital". Este programa contempla vários requisitos citados por Tinto: trata-se de um programa, é contínuo; trata-se de uma monitoria protagonizada por estudantes, valoriza e reconhece o empenho e a dedicação destes; é orientado por professores, formando uma comunidade de aprendizagem e, em contrapartida, o estudante recebe uma bolsa mensal com auxílio financeiro, colaborando na sua renda mas o faz através de um arranjo tipicamente brasileiro: a vinculação do mérito acadêmico ao auxílio pecuniário.

O programa Mais Estudo se encaixa na categoria de apoio defendida por Tinto (1999, 2002, 2003, 2012) como um dos cinco requisitos fundamentais para a permanência, mas com a especificidade de que, no CEPEN, esse apoio atua simultaneamente no fortalecimento do vínculo pedagógico e no alívio da vulnerabilidade econômica. Também relacionados às

características deste programa às comunidades de aprendizagem (Tinto, 1999), ao incentivar que estudantes monitores auxiliem os colegas nas aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, promovendo a colaboração e a melhora dos resultados escolares.

Compreendidas por Tinto (1987) como grupos colaborativos dentro das instituições, as comunidades de aprendizagem favorecem também a integração acadêmica e social, independentemente do formato em que estejam organizadas, a exemplo do programa Mais Estudo, com grupos instituídos na escola, que fortalecem as relações e ampliam os eixos de estudo, pesquisa e participação. Ambientes que estimulam a busca pelo conhecimento, que incentivam os estudantes a aprender e que são acolhedores favorecem o pertencimento do estudante à instituição, provocando no estudante o desejo de ampliar sua formação, de ir além.

Ao analisar os impactos dos incentivos financeiros educacionais na permanência escolar, ponderamos o fato de estes programas não conseguirem competir com o mercado de trabalho, ainda que informal, na medida em que muitos estudantes que recebem o auxílio financeiro necessitam complementar a renda exercendo algum serviço remunerado.

Eu recebo Pé de Meia, Bolsa Presença e o de monitoria. Dá 500 por mês, gasto comigo. Minha mãe fala que ela já pega o bolso da sua família, aí ela faz isso daí pra você ficar com uma roupa, um sapato, uma maquiagem, pra deixar aí também. (E 53, 17 anos, fem.)

Quando eu pego R\$350, geralmente eu divido entre comprar algo pra mim, as coisas que estou precisando, uma roupa, sandália, um creme de cabelo, mas também tento sempre ajudar com alguma coisa em casa, principalmente um cartão do mercado, que é uma mão na roda. (E 52, 18 anos, fem.)

Os relatos transcritos no decorrer desta subseção argumentam a importância do auxílio financeiro na permanência escolar, favorecendo a frequência e a participação nas atividades educacionais e, conseqüentemente, a permanência e o êxito escolar dos estudantes, o que impacta diretamente a conclusão da Educação Básica. O valor recebido chega para muitos estudantes como oportunidade, seja para custear um curso técnico, um cursinho pré-vestibular, comprar um terreno, adquirir material de trabalho (como as meninas que se dedicam ao serviço de manicure, cabeleireira ou maquiadora) ou até mesmo como poupança.

Diante do contexto observado e dos relatos dos estudantes, inferimos que apenas o repasse financeiro dos auxílios estudantis não garante a permanência e o êxito escolar, porém, sem a existência destes, muitos jovens estariam em jornadas exaustivas entre estudo e trabalho, e outros tantos já teriam deixado a escola para trabalhar e ajudar nas despesas de casa. Nesse sentido, há outras circunstâncias envolvidas na permanência escolar para além das questões sociais e econômicas, tornando imprescindíveis investigações mais detalhadas.

Reconhecemos que a transferência de renda condicionada enquanto estratégia de permanência escolar ainda é frágil, remetendo ao assistencialismo, devido ao recorte entre a população de estudantes, beneficiando apenas os pertencentes a famílias mais pobres. Para se configurar como programa educacional, a renda não poderia ser fator de exclusão. Atribuir a permanência dos jovens na escola ao auxílio financeiro é, minimamente, desrespeitoso e imaturo, considerando que os estudos no campo da permanência escolar trazem diversos sentidos atribuídos pelos jovens para a continuidade da escolarização e que os problemas do Ensino Médio brasileiro são bem mais complexos e multifacetados.

Os primeiros estudos de Vincent Tinto (1973) apontavam a influência da renda familiar para a continuidade da escolarização, deixando claro que os aspectos financeiros, isoladamente, não são decisivos, porém, na combinação com outros fatores, eles tornam-se relevantes. Analisando pelas lentes do contexto econômico e social brasileiro, em especial o Nordeste brasileiro, que, apesar de ter havido uma redução nos últimos anos, ainda concentra a maior parcela da população em situação de pobreza e extrema pobreza, o programa de auxílio financeiro para estudantes do Ensino Médio, em nível federal, Pé-de-meia, tem maior concentração de beneficiados nesta região do país, sendo também abarcado, em nível estadual, pelo programa Bolsa Presença. Ambos os programas compartilham o objetivo comum de incentivar a permanência na escola e reduzir a evasão escolar entre estudantes de baixa renda.

Para as juventudes que vivem no sertão nordestino, programas de auxílio financeiro combinados com o incentivo à escolarização são oportunidades, pois, para além do acesso, vislumbram a possibilidade de dedicar mais tempo aos estudos. Ainda que não sejam a única condição para a permanência, se configuram como um diferencial para aqueles que são beneficiados. Durante as observações e entrevistas, notamos que muitos estudantes recebem o aparato financeiro do governo e ainda assim trabalham para complementar a renda familiar.

Alguns estudantes saem porque não têm condições de ficar. Muitos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, classe trabalhadora ou origens desfavorecidas, saem porque não conseguem arcar com os custos diretos e indiretos de frequentar a faculdade ou não conseguem continuar estudando quando as necessidades financeiras mudam. Mesmo com um emprego de meio período, empréstimos e alguma ajuda financeira, alguns estudantes simplesmente não conseguem continuar ou acham o fardo de fazê-lo pesado demais para suportar. Embora alguns continuem a trabalhar meio período ou retornem mais tarde, quando tiverem dinheiro para pagar os custos da faculdade, outros saem para nunca mais voltar (Tinto, 1987, p. 3, tradução nossa).²⁷

²⁷ Some students leave because they cannot afford to stay. More than a few students, especially those from low-income, working class or disadvantaged backgrounds, leave because they are unable to bear the direct and indirect costs of college attendance or are unable to continue attending when financial needs change. Even with a part-time

Tinto (1987) chama a atenção para os dados de pesquisas institucionais que apontam excessivamente para a dificuldade financeira, principalmente quando entrevistam os estudantes, pois, em muitos casos, há razões mais complexas para a saída, como suas experiências acadêmicas e sociais, mas que são despistadas ou camufladas.

De certo que as dificuldades econômicas, assim como também a carência cultural, são desafiadoras para alguns grupos. Tinto (1973) nos aponta que a permanência escolar é resultado da combinação de múltiplos fatores individuais, históricos e sociais. As primeiras publicações de Tinto citam, também, questões psicológicas, internas ao indivíduo: os traços de personalidade, bem como o comprometimento emocional dos estudantes na relação com a permanência; porém, o pesquisador desvia deste foco e busca compreender, em análise mais aprofundada, como a instituição favorece ou não o processo de permanência do estudante.

6.4 A PERMANÊNCIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES: MOTIVAÇÕES E DESAFIOS

Nesta subseção, apresentamos alguns argumentos, relatos e observações de como os estudantes do CEPEM significam, justificam e mobilizam a permanência escolar, ainda que ao longo da escolarização não tenham refletido sobre tal indagação, afinal, as aspirações e as projeções dos jovens são elaboradas e reelaboradas à medida que vivenciam novas experiências.

Ao longo do percurso da pesquisa, buscamos identificar os aspectos mais relevantes na ótica dos estudantes do último ano do Ensino Médio, seus argumentos e interesses justificadores da permanência escolar, por meio de suas percepções quanto aos motivos, aos conflitos vivenciados, às estratégias e aos modos de enfrentamento dos desafios escolares, considerados por eles como importantes ou não para a permanência escolar na instituição investigada.

Então, utilizando as entrevistas semiestruturadas, direcionamos os questionamentos para o contexto escolar, buscando respostas sobre o motivo de estarem na escola. Dentre as 60 respostas, uma variedade de respostas se categoriza: auxílio financeiro, alimentação escolar, perspectivas de futuro profissional. Respostas que retratam contextos sociais, culturais, geográficos, econômicos e políticos. Por meio dos relatos, conhecemos os jovens sertanejos para além de simbologias, alguns violando espaço e tempo na tentativa da ruptura do histórico familiar, outros seguindo na continuidade do vivido pelos seus pais e avós, ainda distantes do

job, loans, and some college aid, some students simply cannot afford to continue or find the burden of doing so too great to bear. Though some will continue to work on their degree part-time or return at a later date when they have earned money to pay for their college costs, others will leave never to return.

enfrentamento condicionado pelas circunstâncias daquilo que está posto. É perceptível a empolgação e o contentamento das jovens em seus relatos de superação, do orgulho proporcionado à família com a conquista da conclusão da Educação Básica:

Eu vou ser a primeira a terminar o Ensino Médio na minha família, se Deus quiser, meu irmão chegou perto, mas desistiu, não quis mais saber, minha mãe ficava mandando vir, reclamando para ele estudar, mas não teve jeito, falta de interesse mesmo. (E 48, 18 anos, fem.)

O futuro que eu penso em ter precisa da base escolar, do Ensino Médio. Para lá na frente poder fazer um concurso, fazer um curso ou faculdade ou algo do tipo, precisa ter o Ensino Médio completo. E também para querer orgulhar um pouco os pais, né? (E 01, 17 anos, fem.)

Porque, pela condição que a gente tem, a gente quer mais, claro, quer proporcionar mais coisas, principalmente para os familiares. E também, eu acho que você se torna uma pessoa diferente quando você começa a estudar, porque você é mais observador do que mais falador, porque você observa mais, você vê que a condição de vida das pessoas poderia ser melhor, mas elas não têm oportunidade, é você se sente muito privilegiado quando você começa a estudar, entendeu? Eu me sinto assim porque a minha tia não teve essa oportunidade de estudar e, agora, vive de um Bolsa Família, e às vezes o marido não ajuda, então, você vê que tipo: Nossa! Se essa pessoa fosse só um pouquinho mais estudada, ela venceria na vida. Então, eu me sinto privilegiada pelo estudo assim, entendeu? (E 54, 17 anos, fem.)

Na minha casa ninguém nunca conseguiu terminar os estudos, tanto que está uma alegria porque eu vou terminar. Minha avó vai fazer várias coisas pra comemorar, já tá engordando um bode, umas galinhas, lá em casa vai ter festa por minha causa, por minha formatura, porque ninguém nunca conseguiu. Minha avó nunca conseguiu, meu pai não conseguiu, minha mãe não conseguiu, meus tios nunca conseguiram. E, fé em Deus, eu vou ser a primeira que vou conseguir. Com fé em Deus, vou conseguir e aí vai vir mais e ainda vou ajudar muita gente. (E 52, 18 anos, fem.)

Ao falarem sobre a escola, observamos uma feição mais descontraída nos rostos, pois os estudantes apontam a escola como espaço de possibilidades, de projeção de futuro, a conclusão do Ensino Médio, a realização de uma etapa, a conquista individual, a superação de uma história de percursos interrompidos que marca gerações na família. Um degrau vencido que representa muito além de uma fase da vida.

Conforme discutido na Seção 5, a escola de Ensino Médio é espaço das juventudes, contribuindo na construção e na vivência da condição juvenil. Nas cidades menores do interior sertanejo, escassas de ambientes de lazer e interação, a escola ocupa lugar ainda mais significativo e a escolarização aponta como caminho para a superação da pobreza, para a ascensão social e econômica, aumentando as chances de acesso a empregos formais com

melhores salários, impulsionando o desenvolvimento pessoal e contribuindo para o desenvolvimento social.

E são estas respostas, carregadas de histórias e sonhos, num elo entre passado e futuro, que argumentam sobre o que é bom na escola, o que motiva a vir diariamente:

Aprender; tem coisas que a gente fala: Meu Deus, eu não sabia! É realmente a educação mesmo; o melhor que a escola pode nos proporcionar é isso. É, a gente compartilha momentos, e a gente tipo tem amizade, a gente conversa, a gente se distrai na maioria das vezes, isso é bom. (E 52, 18 anos, fem.)

Às vezes o professor acolhe o que a família não acolhe. E muita gente vê um refúgio na escola. Vamos supor que a pessoa está em casa e não tem uma convivência, uma convivência bacana lá com as pessoas que vivem juntas. Vamos supor que não tem o suporte que precisa; as pessoas que estão dentro de casa não enxergam o potencial dela. Mas quando chega na escola, encontra aqueles professores que dão um incentivo, os colegas, e a pessoa vê que ali na escola ela é alguém, sabe? Ela não é um ninguém ali, um zero à esquerda. Na escola, ela se encontra, ela descobre que ela é alguém. (E 53, 17 anos, fem.)

A escola é onde a gente faz o futuro. É, porque assim, a gente pensa em algo pra frente, para o futuro, para o mundo. Porque antes nós não tínhamos oportunidade e nós hoje temos. Eu vou ser a primeira pessoa da família a fazer o Enem. Meu pai e minha mãe não conseguiram terminar o Ensino Médio, não, nem meus tios, nenhum conseguiu terminar. Tenho um tio que desistiu no segundo ano. Ninguém da minha família concluiu os estudos. Então vou levar o nome da família à frente e fazer o Enem e entrar na faculdade também. É um sucesso! (E 44, 19 anos, fem.)

Na minha opinião, eu acho assim, que a escola é um lugar em que você tem ótimas oportunidades para ir atrás do que você tem vontade. Então, eu acho assim, a escola é um lugar para você adquirir conhecimentos que você vai levar para o resto da sua vida. (E 14, 18 anos, fem.)

Eu penso assim, às vezes, por a gente ter chegado até aqui. Por eu ter chegado até aqui, no terceiro ano, eu me sinto assim um pouco vitoriosa, na verdade é uma conquista, sabe? Eu me sinto orgulhosa! Como a professora já me disse, o conhecimento que a gente tem até o terceiro ano é como se fosse um prato de arroz, feijão e ovo, entendeu? Mas, tipo assim, é gratificante a pessoa saber que conseguiu chegar até aqui, entendeu? Não ter conseguido desistir, como o exemplo da colega, que teve a nenê, não desistiu e está aqui. A gente já está na reta final e todas nós aqui temos que ficar orgulhosas de nós mesmas. (E 11, 19 anos, fem.)

Respostas que ora se esbarram, ora se difundem, mas que apontam para variáveis internas e externas, favorecendo um ambiente educador e propício à formação humana. Ouvimos cada resposta atentamente e observamos a forma como descrevem a escola e a cultura escolar, apontando para além daquilo que é intencionalmente proposto, como neste relato: “*Eu queria perder de ano pra continuar na escola, aqui tem comida boa todo dia, tem os colegas,*

tem as pessoas que se importam com a gente” (E 36, 21 anos, mas., Pessoa com Deficiência - PCD). O acolhimento que acontece na escola, revelado na alimentação, na sociabilidade, nas interações e no acompanhamento, sinaliza que, para alguns, a escola é espaço de segurança e pertencimento. O estudante se sente visto, notado e isso traz à tona questões para além da escolarização.

A escola acolhe, oportuniza, favorece o pertencimento, sem perder a sua função social primordial; portanto, numa perspectiva mais abrangente, consideramos que, entre as razões mais expressivas para continuar na escola, desponta a necessidade de concluir a Educação Básica como um passo para a entrada no mundo do trabalho formal (seja para se inserir no mercado formal de trabalho, para realizar um curso técnico profissionalizante ou para ingressar no Ensino Superior).

Ao discutirem sobre o jovem e a escola, Geraldo Leão e Helen Cristina do Carmo (2014, p. 34) reforçam as observações discutidas neste trabalho:

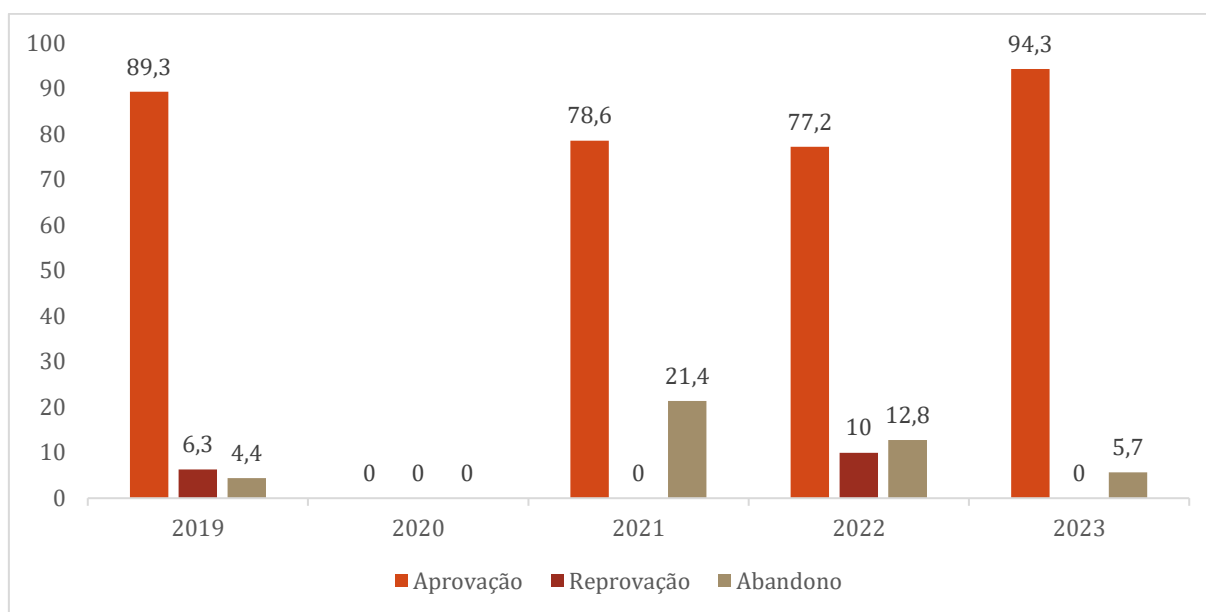
Para alguns jovens alunos, a escola representa uma obrigação imposta pelos pais ou pela sociedade. Para outros, estudar está diretamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho. Assim, traçam planos para o futuro profissional e esperam que a escola contribua para a sua mobilidade social. Outros valorizam a escola do ponto de vista dos aprendizados que ela proporciona para a vida. Para muitos, o valor da escola está no fato de ser um lugar em que encontram os amigos, fazem amizades e se relacionam.

A relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, interesses e projeções. Dentre a variedade de sentidos explicitados pelas juventudes ouvidas durante esta investigação, nenhum se esgota e nem se sobressai em relação aos demais; a escola assume sua importância como espaço de encontro e sociabilidade, atrelada à sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho. Ainda aqueles estudantes que afirmam estar na escola por obrigação ou imposição dos pais reconhecem a importância da escolarização para a formação cidadã e para o desenvolvimento pessoal e social.

Numa atmosfera de participação, envolvimento e segurança, o aprendizado, sinalizado por Tinto (1999, 2002, 2003, 2012) como uma das cinco condições para a persistência nos estudos, é favorecido, afinal, quando a instituição está atenta à garantia de acesso, à permanência e à participação dos seus estudantes. A aprendizagem se torna, deste modo, um processo mais eficaz e significativo. Isso ocorre porque o foco não é apenas na entrada e na saída dos estudantes, mas em criar um ambiente em que eles se sintam pertencentes, seguros e motivados a aprender.

Buscamos as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) dos últimos cinco anos nas turmas regulares do 3º ano do CEPEM, obtendo os seguintes dados (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Percentual com taxas de rendimento escolar de estudantes das turmas regulares de 3º ano EM do CEPEM nos últimos cinco anos



Fonte: Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Lembrando que, durante os anos de 2020 e 2021, respaldados pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, as instituições escolares tiveram permissão para a flexibilização do calendário escolar e a reorganização do currículo, situação em que muitas instituições adotaram a aprovação automática, promovendo todos os estudantes para o próximo ano letivo, independentemente do desempenho escolar. Os dados não traduzem, de fato, a real aprendizagem dos estudantes, tampouco as condições em que esta acontece. Embora a discussão exaustiva sobre os sistemas de avaliação extrapole o escopo deste trabalho, reconhece-se que os dados do Censo Escolar constituem marcadores significativos, sendo útil recurso que colabora na análise de situações complexas e na tomada de decisões, afinal, são deles que decorrem tanto as políticas públicas como o financiamento e o repasse dos recursos da educação.

Observamos que as taxas de reprovação no último ano do EM são relativamente baixas ou inexistentes, sendo a maior taxa de reprovação registrada no ano de 2022 com 10% dos estudantes conservados, fato este que merece ser analisado com mais atenção. Em geral, as turmas regulares de 3º ano apresentam as menores taxas de reprovação e abandono em relação

às turmas de 1º e 2º anos, conforme aponta Tinto ao longo de seus estudos. É no primeiro ano que observamos o maior movimento de abandono e evasão nos cursos.

As taxas de aprovação, variando entre 77,2% e 94,3%, correspondem, ainda que de forma simplificada, ao sucesso dos estudantes diante das suas aprendizagens. Com variação significativa em curto período de tempo (diferença de 17,1% entre um ano e outro), no mesmo contexto de políticas e programas educacionais, surgem uma gama de questionamentos sobre quais os critérios e parâmetros avaliados, quais circunstâncias favorecem a aprendizagem estudantil, dentre outros, que não serão implicados neste trabalho.

Posteriormente, passamos a questionar o que no CEPEM desmotiva ou desafia a sua permanência na escola. As respostas agora ganham outra dimensão, diversas em natureza e sentido, pois refletem o comportamento juvenil, suas aspirações e frustrações. Queixas como o horário de início das aulas e o clima sertanejo ilustram aspectos comuns da juventude:

Eu acho ruim na hora de vir pra escola no sol quente e na hora de voltar. É só isso. Isso me traz a vontade de desistir, hoje mesmo me deu uma vontade de não vir mais, eu não queria vir pra escola hoje, porque eu, sinceramente, quando eu saí na porta e eu vi o sol, parecia que ia rachar minha cabeça, pelo amor de Deus, não queria vir, não. O ruim de estudar à tarde é só por causa disso, só. Eu já queria desistir. Por dois anos eu desisti, por causa disso. Eu já deveria ter terminado meus estudos. (E 58, 20 anos, fem.)

Uma outra demanda apontada pelos estudantes refere-se à postura de alguns docentes, tanto pelo excesso de faltas ao trabalho como pela “enrolação” nas aulas. Este é um fato que traz inúmeras consequências negativas: o profissional perde a confiança dos estudantes, afinal, chegar à escola e não ter aula, ter aula vaga ou ainda ter aula vazia (sem uma proposta planejada e articulada com objetivos claros) desmotiva a turma, que, com a frequência da situação, passa a faltar ou a ignorar a aula do professor – situação que afeta diretamente a qualidade da educação e a permanência escolar:

Reconheço que muitas vezes chego atrasado, tenho outras responsabilidades, mas os professores nem sempre ajudam, existem muitas falhas, muitos faltam, nem todos levam o trabalho a sério, não vem trabalhar, quando aparece, enrola. Então, o que era pra aprender vira enrolação. (E 17, 18 anos, mas.)

A conduta de certos professores me deixa desanimada. Sair de casa para perder tempo? No sentido de falta de ensino, aula que só enrola a gente, sinto que tem muitos professores que são desqualificados para estar dentro de sala de aula, mas que ainda permanecem porque é concurso. (E 22, 17 anos, fem.)

A gente vê professores que não poderiam mais estar na sala de aula. Será que um dia puderam? (risos) Eu falo lá em casa e meus pais dizem que no tempo deles esse professor já era assim, enrolava, só queria o salário, as coisas não mudaram muito. (E 23, 18 anos, fem.)

A gente tinha muita aula vaga. Agora não, mas no começo do ano a gente tinha muita, muita aula vaga mesmo. Na turma do terceiro ano C, demorou pra acontecer cinco aulas num dia. A gente chegou até aqui porque quer muito concluir. Até a metade do ano a gente tinha aula só até a terça-feira, porque quarta, quinta e sexta não chegava a ter aula. A maioria dos professores não vinham, e aqueles que apareciam na escola, enrolavam. Era melhor ficar em casa. (E 32, 18 anos, mas.)

A gente ficou quase que por uma unidade inteira sem aulas. Sendo que toda quarta, quinta e sexta, praticamente não tinha que vir. Os colegas que vinham assistir aula, assistiam uma aula e iam embora. Imagina aí, vir na escola pra assistir a uma aula!? E a aula ainda pra enrolar e passar o tempo. Tem consideração pelo aluno, tem? (E 31, 17 anos, fem.)

A ausência do corpo docente nas salas de aula prejudica a permanência escolar e com implicações negativas na necessária relação de confiança por parte dos estudantes, na desvalorização do trabalho docente, tanto da competência técnica quanto de uma política de carreira profissional. Quando os docentes são desacreditados, eles têm dificuldades em engajar os estudantes, porque surge a desmotivação e, conseqüentemente, a evasão escolar. No entanto, muitas vezes o período letivo inicia sem cobertura docente dos campos disciplinares e nem os professores em exercício integram a carreira profissional, sendo essa Etapa de ensino atendida por professores contratados provisoriamente. Porém, cabe aos gestores escolares zelarem para o cumprimento da responsabilidade contratual por parte dos docentes. Além disso, a formação continuada reflexiva contribui para o desenvolvimento do compromisso e da responsabilidade do profissional, podendo ser constantemente mobilizada pela instituição escolar.

Vincent Tinto não conceitua o engajamento docente, mas evidencia a importância de professores comprometidos, articulados e atuantes para que as políticas institucionais de permanência sejam eficazes. O professor é, portanto, um ator fundamental na construção de um ambiente propício à permanência e ao sucesso dos estudantes, por meio das ações pedagógicas nos ambientes de aprendizagem, oferecendo suporte e promovendo a integração social e acadêmica.

Durante as entrevistas, os casos de *bullying* apareceram nas respostas sobre enfrentamentos e desafios para a permanência escolar. Contextos variados, sentimentos reprimidos, construções repletas de medo, vergonha e subjeções. Este fenômeno, tão presente no cotidiano escolar, emerge de ações discriminatórias disfarçadas ou até mesmo pouco perceptíveis, consistindo num tipo de exclusão social com potencial para oprimir, intimidar e machucar. O bullying corrói os pilares da segurança emocional e do pertencimento, que são preditores indispensáveis para a aprendizagem efetiva e para o engajamento estudantil. Sobre este problema, vejamos o que nos revelam os relatos dos estudantes:

A gente sofre bullying moral e psicológico, de colegas e de professores, bem distinto, mas de ambas as partes, mas eu não gosto de falar sobre isso. Isso não me fez pensar em desistir, me desanimou, mas eu não ligo mais. Na verdade, eu rebato, sabe? Eu fico retrucando isso. Pra que fazer bullying? (E 37, 18 anos, mas.)

Já presenciei outras pessoas também fazendo bullying. Professores e colegas. Aqui na escola, eu já recebi uns apelidos feios, me chamavam de sucuri; sempre tem apelidos por causa da aparência, do jeito da pessoa de ser. Quando eu estudava o sexto ano me chamavam de machão. Ah, eu me sentia mal, né? Mas hoje em dia eu vejo que foi uma descoberta (risos), naquele tempo eu não conseguia falar isso. (E 38, 18 anos, transgênero)

*Sofro muita agressão psicológica; as pessoas criticam o modo de você se vestir, o seu cabelo, a sua aparência e a comparação com outras pessoas... até do modo que você se veste. Na verdade, as pessoas comparam só eu e **** (outro estudante), porque o povo se compara muito. Perguntam até se a gente é irmão e tal, e meio que esse daqui já fica meio revoltado. Eu odeio! Eu meio que... tenho um pouco de trauma psicológico por conta da escola. Quando eu era mais novo, sofria muito bullying por causa da aparência e tal. Aí eu resolvi meio que mudar, mexer comigo e tal, pra ver se parava um pouco. Já entrei em depressão quando eu era mais novo, na base de uns 12, 13 anos. E aí, meio que eu fico, tipo, sentindo pavor, sabe? De acontecer tudo isso de novo. Meus traumas são só por conta da minha infância mesmo. (E 40, 19 anos, mas.)*

O *bullying* configura-se como comportamentos agressivos e intencionais por meio de atos de intimidação e violência verbal, física ou psicológica, sendo repetitivos e adotados por uma pessoa ou mais em relação a outra. Alguns relatos acima denunciam situações de *bullying* no CEPEM, bem como o desabafo de outro estudante: “Hum, eu já sofri muito bullying... o pessoal faz base de piada porque eu sou meio difícil de falar em público, só que aí eu fico mais nervoso, aí que não consigo mesmo, dá vontade de sumir” (E 28, 17 anos, mas). E são essas ocorrências que fragilizam o estudante, deixando-o inseguro e, muitas vezes, provocando mudanças em seu comportamento.

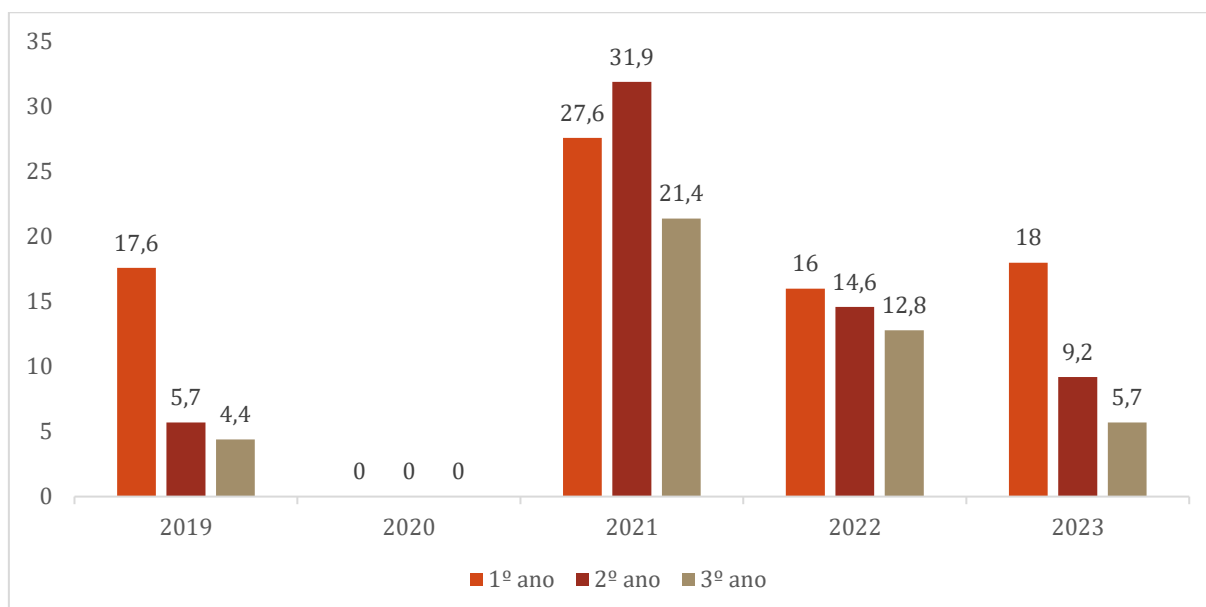
No que tange ao dispositivo legal, a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) definindo, caracterizando e classificando a prática, bem como estabelecendo medidas para preveni-la e combatê-la em escolas, clubes e agremiações recreativas. Embora a lei não criminalize e nem preveja punição específica para o *bullying*, ela obriga os estabelecimentos a assegurar ações de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática, estabelecendo um marco importante para prevenção e combate ao bullying.

A equipe gestora do CEPEM afirma que, durante todo o ano letivo, especialmente durante o acolhimento aos estudantes nas primeiras semanas do ano, realiza ações de combate ao *bullying* e de incentivo às denúncias, podendo ser relatadas pela vítima ou por qualquer

pessoa que tenha conhecimento do fato. A partir do conhecimento da situação, a equipe gestora convoca os estudantes e seus responsáveis para um diálogo e as medidas cabíveis são tomadas. Porém, observamos que nem sempre a gestão escolar tem conhecimento dessas ocorrências, pois muitos estudantes justificam que são brincadeiras, resenhas entre eles. Outros jovens sentem-se intimidados ou envergonhados em expor a situação. Entendemos que o discernimento entre as brincadeiras e as agressões é frequentemente impreciso, especialmente para os jovens, cabendo às escolas a promoção de discussões sobre a distinção e a orientação para identificar e denunciar os comportamentos negativos.

Sob a perspectiva de Tinto (1982, 1988), o sucesso da permanência está intrinsecamente ligado ao primeiro estágio da trajetória acadêmica. Adaptando os estudos do autor à realidade do Ensino Médio, a 1ª série configura-se como o ano crítico — um rito de passagem onde as chances de ruptura com o sistema escolar são estatisticamente superiores. Ao observarmos as taxas de rendimento do CEPEM no último quinquênio (Gráfico 5), os dados empíricos corroboram a tese de Tinto, revelando que o maior índice de desvinculação ocorre justamente no ingresso, momento em que os desafios de integração social e acadêmica se impõem com maior intensidade.

Gráfico 5 - Percentual comparativo das taxas de abandono escolar de estudantes das turmas regulares de EM do CEPEM nos últimos cinco anos



Fonte: Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Em referência aos dados do ano 2020, a situação atípica ocorrida em 2020, devido à pandemia da Covid-19, provocou mudanças na execução das atividades do Censo Escolar.

Muitas regiões do país enfrentaram dificuldades em enviar os dados devido às mudanças e aos desafios impostos pela situação, afetando a coleta de informações e a atualização dos dados.

Os números apresentados no Gráfico 5 nos trazem algumas informações interessantes. Observamos no ano de 2019 a discrepância entre as taxas de abandono do 1º ano em relação aos 2º e 3º anos. No ano de 2021, as taxas de abandono foram alargadas consideravelmente, fato este devido à compreensão de algumas instituições em relação à Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para a aprovação automática de todos os estudantes no ano 2020. Situação essa que desencadeou a renovação automática da matrícula, de modo que estudantes desistentes, falecidos ou que mudaram de cidade ou de estado foram rematriculados, não compareceram na instituição e, conseqüentemente, passaram a compor as taxas de abandono e evasão escolar. Nos anos de 2022 e 2023, as turmas de 1º ano EM do CEPEN continuaram a se destacar nas taxas de abandono, quando comparadas com as demais turmas regulares da escola.

O período de observação participante no CEPEN possibilitou compreender a situação de abandono nas turmas de 1º ano. Muitos estudantes desistem por considerarem o percurso de três anos longo, outros justificam a dificuldade com algumas disciplinas que não pertenciam ao currículo dos Anos Finais, evidenciando os desafios da adaptação à nova etapa de ensino. A partir do 2º ano, as taxas de abandono escolar se reduzem, pois, os estudantes se sentem mais seguros e confiantes, com senso de pertencimento ampliado, estando adaptados ao contexto curricular do Ensino Médio e à cultura escolar. Chegando ao 3º ano, as taxas de abandono caem consideravelmente, por entenderem que já estão na “reta final”, denotando reconhecimento ao percurso realizado, como também pelo incentivo de professores e outros profissionais da escola, que aconselham a persistência, apoiam e até flexibilizam datas, instrumentos e avaliações, como nos relatos: “Já cheguei até aqui, não sou doida de desistir” (E 16, 18 anos, fem.) e “Quando eu falei em não vir mais para a escola, o professor de Matemática me chamou pra conversar, disse que iria me ajudar, pra eu segurar mais um pouco” (E 35, 19 anos, mas.).

Ao acolher os estudantes, os professores proporcionam um ambiente seguro e inclusivo e reconhecem a singularidade de cada jovem, colaborando no suporte emocional e pedagógico. Um exemplo são as posturas mais flexíveis, que permitem adaptar métodos, instrumentos e prazos para atender às necessidades diversas dos estudantes, sem desmerecer a responsabilidade e o compromisso de cada um.

Tinto (1999, 2002, 2003, 2012) defende a educação de qualidade como basilar para a permanência estudantil, destacando cinco condições fundamentais para a persistência nos estudos, também conhecidas como características das salas de aula bem-sucedidas. Foram

apresentadas cada uma dessas condições, a saber: *expectativas, apoio, feedback, envolvimento e aprendizagem*, conectando-as com os elementos construídos no processo de investigação.

As cinco condições aqui discutidas não servem como manual de instrução ou receita para o sucesso da permanência, mas apontam para reflexões sobre o papel da instituição frente ao desafio de incluir os estudantes e favorecer a aprendizagem, guiando a tomada de decisões e até o redirecionamento do trabalho pedagógico. É evidente a atenção do CEPEM com a permanência dos estudantes, seja por meio das políticas e dos programas em nível federal ou estadual, como também seja nas estratégias da instituição, objetivando a aproximação com os estudantes, o acompanhamento e o apoio durante sua trajetória escolar.

No decorrer das análises, buscamos compreender também a aproximação dos achados da pesquisa com o Modelo da Motivação de Persistência do Estudante (Tinto, 2017), já mencionado anteriormente, e que consiste na ressignificação do seu modelo anterior, sendo que esse novo modelo estrutura a interação entre a experiência do contexto institucional e a motivação da persistência do estudante, portanto, uma reinterpretação da integração a partir da perspectiva do estudante, considerando que ele não inicia um curso com a intenção de desistir, mas de persistir.

As dimensões-chave da motivação dos estudantes são as crenças de autoeficácia, o senso de pertencimento e a percepção do currículo que, quando interligadas com as experiências acadêmicas, moldam a decisão do estudante de continuar seus estudos ou não. Este modelo destaca a natureza dinâmica dessa relação, cujas variáveis se influenciam mutuamente e são moldadas pela interação do estudante com o ambiente de aprendizado.

Ao discorrer sobre a *autoeficácia*, Tinto (2017, p. 3, tradução nossa) afirma: “[...] os estudantes precisam acreditar que podem ter sucesso nos estudos, caso contrário, há pouca razão para continuar investindo esforços para isso”²⁸. No decorrer das entrevistas, notamos como os estudantes que acreditam em sua capacidade, ou seja, a crença na autoeficácia, projetam seu futuro, confiantes na entrada no Ensino Superior logo no ano seguinte à conclusão do Ensino Médio. Para além de permanecer na escola, vislumbram a continuidade dos estudos nas etapas seguintes.

Já o senso de pertencimento está, conforme explica Tinto (2017, p. 3, tradução nossa), “[...] mais diretamente moldado pelo clima mais amplo na instituição e pelas interações diárias

²⁸ Students have to believe they can succeed in their studies. Otherwise, there is little reason to continue to invest in efforts to do so.

dos estudantes com outros estudantes [...] também surgindo de atividades extracurriculares”²⁹. Fato este muito explícito durante os Jogos Escolares, que traduzem o envolvimento e o pertencimento dos estudantes em relação ao CEPEM, expresso no modo como circulavam pela instituição, em como se relacionavam com os visitantes de outras escolas e da comunidade, manifestando segurança, conexão e autonomia no espaço escolar.

Sobre a percepção do currículo, Tinto (2017, p. 5, tradução nossa) esclarece: “[...] abordar essa questão é desafiador porque as percepções dos estudantes sobre o currículo variam não apenas entre os diferentes estudantes, mas também entre as diferentes disciplinas”³⁰. Os relatos sobre as disciplinas estudadas, assim como a postura docente em sala de aula, refletem a percepção dos estudantes e sua motivação para estudar, afinal, considerando o perfil do professor regente na disciplina, os estudantes avaliam a contribuição dos estudos de cada disciplina para o seu percurso de estudos, assim como o impacto desse na realização do Enem. Quando os estudantes não veem relevância nos conteúdos abordados na disciplina ou pelo professor, ficam mais suscetíveis à faltar a aula, seja não indo para a escola ou até mesmo ‘filando’ a aula.

Diante da interlocução entre as informações construídas ao longo da pesquisa e do referencial teórico deste trabalho, percebemos muitos aspectos destacados por Vincent Tinto, ao longo de seus estudos, como principais potencializadores da permanência e do sucesso escolar presentes, ainda que indiretamente, na experiência desses estudantes na instituição.

Ainda que Tinto não tenha ampliado a discussão sobre a influência das políticas assistenciais para a permanência dos estudos, até mesmo porque a realidade americana difere-se abruptamente da realidade brasileira, marcada por acentuadas desigualdades sociais e econômicas, foi evidente a contribuição destas para que os estudantes, sobretudo aqueles mais carentes e vulneráveis, concluam o percurso da escolarização básica. Desde o recebimento gratuito do uniforme escolar à oferta de absorventes higiênicos a partir do Programa Dignidade Menstrual, o acesso gratuito à internet, por meio da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, como também, os programas de auxílio financeiro Pé-de-Meia, Bolsa Presença e Mais Estudo, apoiam e oportunizam segurança aos estudantes diante de realidades tão diversas e desafiadoras. Ressaltamos, também, as políticas públicas de alimentação e o transporte escolar

²⁹ It is most directly shaped by the broader campus climate and students’ daily interactions with other students [...] also may arise from extra-curricular activities.

³⁰ Addressing this issue is challenging because student perceptions of the curriculum vary not only among different students but also among the differing subjects.

como fundamentais para a concretização do acesso, fator primeiro para a efetivação da permanência escolar, garantindo que os estudantes cheguem à escola.

Permanecer é uma decisão cotidiana, ainda que utilizando a redundância para explicá-la, permanecer é escolher permanentemente ficar, continuar, mesmo que variáveis pessoais e contextuais, situações internas ou externas à instituição se renovem durante o percurso da escolarização, sobretudo nos contextos mais vulneráveis: sertão nordestino, escola pública, juventudes pobres.

Os relatos expostos, tal como as situações apresentadas no decorrer deste trabalho, apresentam o jovem sertanejo em seu cotidiano descortinado, sonhando e arquitetando seu futuro, mesmo diante das incertezas. Tal como o agricultor do sertão que, na ânsia da colheita, espalha sementes sob o sol escaldante no chão árido, por raras vezes encharcado pelas chuvas, e aguarda dia após dia o brotar no chão, renovando suas esperanças de um futuro promissor e farto. Assim se apresentam os estudantes concluintes do Ensino Médio no CEPEN, expostos aos desafios da juventude, da escolarização, da pequena cidade, seguindo nem sempre motivados, mas esperançosos pela possibilidade de superar a condição em que se encontram.

No decorrer desta seção, a partir das conexões entre as observações, as entrevistas e análises de documentos, a discussão sobre permanência escolar, êxito e qualidade na educação se amplia em diversos aspectos: a configuração da escola no Ensino Médio para as juventudes; contextos familiares, sociais e culturais que acolhem o jovem; anseios, projeções e perspectivas para o futuro e os desafios vivenciados pelas juventudes frente ao contexto histórico, econômico e social. Os fatores internos e externos à escola estão imbricados e constituem configurações específicas que influenciam a permanência escolar dos estudantes.

Os aspectos entrelaçados entre os objetivos desta pesquisa traduzem o contexto de vida, com limitações e superações dos jovens sertanejos que permanecem na escola. Embora a pesquisa tenha sido realizada numa pequena cidade do sertão nordestino, as informações construídas expõem a realidade brasileira, sobretudo da escola pública e das famílias em situação de vulnerabilidade.

7 CONCLUSÃO

*E nos sonhos que fui sonhando, as visões se
clareando.*
(Disparada, de Geraldo Vandré e Théo de Barros,
1966)

Esta investigação buscou compreender os argumentos construídos pelos jovens estudantes sertanejos de uma escola pública para permanecerem no Ensino Médio durante o percurso da escolarização nas interações com a escola, com as políticas educacionais e com o contexto sociopolítico e cultural.

Os excertos de *Disparada*, canção de múltiplas interpretações, dispostos nas epígrafes da primeira e da última seção deste trabalho, fazem referência a ciclos, destino e superação no percurso do homem sertanejo. Conforme a sugestão dada na epígrafe da Seção I, Introdução deste trabalho, o coração foi preparado e a investigação iniciada, ao passo que os sonhos eram sonhados e realizados em leituras, estudos, entrevistas, construção de dados e participação no cotidiano escolar das juventudes, registrados nas seções que entremeiam esta pesquisa. Acontecia o amadurecimento de ideias e percepções, as evidências eram confirmadas ou refutadas, a tese construída, as visões se clareando!

No decorrer desta investigação, ao nos aproximarmos das juventudes sertanejas para traçar o perfil dos estudantes do último ano do Ensino Médio regular, não registramos diferenças acentuadas entre os estudantes observados. Embora representem a diversidade juvenil sertaneja no aspecto sociocultural, há predominância feminina, com idade entre 18 e 20 anos, residente na zona rural e dependente de transporte escolar. Esses estudantes têm trajetória formativa exclusivamente em escola pública e, apesar de beneficiados por programas de auxílio financeiro, exercem atividades remuneradas sem vínculo formal ou garantia de direitos.

Turmas concluintes majoritariamente femininas refletem tanto a maior persistência das jovens quanto a vulnerabilidade dos homens, muitas vezes levados à evasão pela necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho informal. No entanto, essa permanência feminina enfrenta desafios invisibilizados, como a sobrecarga do trabalho doméstico e a maternidade, que exigem da instituição e dos pares redes de apoio informais essenciais para a continuidade dos estudos. No que tange à origem geográfica, constatou-se que a condição de ser "jovem do campo" impõe barreiras logísticas severas. A dependência de transporte escolar exaustivo e a

precariedade das vias de acesso geram cansaço físico e reforçam estigmas e desigualdades de aprendizagem entre os diferentes turnos.

Para além dos aspectos socioculturais, desvelam-se expectativas, sonhos e interesses, revelando o desejo da maioria dos estudantes em continuar os estudos, de ter um trabalho com renda fixa e direitos trabalhistas assegurados, distanciando-se, assim, das condições de vulnerabilidade vivenciadas por seus pais e familiares trabalhadores rurais. As perspectivas de futuro desses estudantes, embora marcadas pelas incertezas da transição para a vida adulta e pelas limitações econômicas, são movidas pelo desejo de mobilidade social. Para o jovem sertanejo, a escola e o Enem surgem como pontes para o mundo universitário e para a conquista de autonomia. O trabalho, nesse cenário, não aparece como um oposto ao estudo, mas como uma estratégia de viabilização de projetos de vida, em que muitos trabalham para financiar a própria qualificação.

Diante das escassas oportunidades de estudo, trabalho e lazer no município, a opção é migrar, ainda que provisoriamente, para outras cidades. Diferente de épocas passadas, quando predominava a migração para grandes centros do Sudeste brasileiro, muitos jovens hoje buscam cidades vizinhas que oferecem melhores condições de estudo e trabalho, proximidade com a família. Acesso ao trabalho, à renda, ao Ensino Superior ou Técnico são expectativas que se entrelaçam ao território, no sentido de pertencimento, para além da mera fixação. Em suma, as juventudes do CEPEM são plurais e resistentes. Habitam uma escola que pulsa entre o "ser jovem" e o "ser trabalhador", entre o isolamento rural e a conectividade digital, entre o desejo de partir e de ficar. Essa concepção de juventudes alinha-se e confirma os estudos de Pais; Margulis e Urresti; Dayrell; Leão e Groppo: *juventudes* como condição social multifacetada, que se manifesta de forma plural conforme realidades históricas e sociais, em que a identidade juvenil emerge da interação dinâmica entre o sujeito e as possibilidades de seu meio.

Sob o prisma da permanência escolar, apresenta-se o CEPEM por meio de documentos, vozes e percepções que revelam a escola de Ensino Médio do município de Jussara. Embora transpareçam falhas, desalinhos e lacunas no cenário escolar, há um movimento intenso e contínuo em favor da escolarização das juventudes, composto por políticas, estratégias e programas nos âmbitos federal, estadual e local. Os últimos anos foram marcados pela flutuação de propostas curriculares que geraram questionamentos e dubiedades, sobretudo entre os estudantes, vinculados a documentos oficiais da escola (PPP e Regimento Escolar) engavetados e subutilizados. Se melhor explorados, esses documentos poderiam fortalecer vínculos de pertencimento e segurança entre instituição e discentes. Estratégias e ações práticas como garantia de alimentação e uniforme, uso do cartão estudantil, distribuição de absorventes

menstruais, acesso à internet, incentivo e acolhimento para o Enem, realização de projetos e eventos, adesão a programas da rede estadual e recebimento de incentivos financeiros que favoreceram a continuidade da escolarização para muitos estudantes.

Analisando os argumentos dos estudantes e os sentidos atribuídos à permanência, constatamos que concluir o Ensino Médio representa, para os jovens sertanejos pesquisados, uma condição de mobilidade e transição para outras esferas da vida adulta, seja pela inserção e qualificação no universo laboral, seja pela continuidade dos estudos em níveis técnico ou superior – caminhos que, invariavelmente, convergem para o fortalecimento de suas trajetórias profissionais. Neste contexto, a expansão de políticas públicas de acesso e permanência na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, é significativa para os jovens de classes populares superarem os desafios, persistindo e concluindo o percurso de escolarização.

Para aqueles que ficam e persistem em continuar, diversos aspectos contribuem para a permanência. Ela ocorre pela integração acadêmica – programas de auxílio financeiro, alimentação, transporte escolar e projetos extracurriculares – e pela integração social – expectativas e projeções futuras, sociabilidade arraigada nas amizades e interações, e redes de apoio dentro e fora da escola. Isso se dá mesmo diante de desafios como *bullying*, descontextualização curricular de alguns componentes, caos das aulas vagas, descompromisso de alguns docentes, cansaço do deslocamento cotidiano entre casa e escola, tempo escasso dividido entre tarefas escolares, trabalho e demandas familiares e domésticas. Ser jovem em contexto de pobreza e vulnerabilidade exige persistência e resistência.

As motivações para a permanência revelam-se multidimensionais, transitando entre o pragmatismo da certificação para o mundo laboral, o atendimento a necessidades básicas — como a segurança alimentar e o auxílio financeiro — e a expectativa familiar. Contudo, observa-se que, mesmo diante de uma permanência inicialmente pautada pela “imposição”, os sujeitos reconhecem a escola como instância fundamental de formação cidadã. Destacam-se neste cenário de condições para a permanência a integração social e acadêmica, por meio da sociabilidade juvenil, das interações institucionais e pelo adensamento das redes de apoio – condições defendidas por Tinto ao longo de seus estudos sobre permanência. A intersecção entre a transmissão de conhecimentos úteis e a construção de identidades converte a escola em um nó vital de suas redes afetivas e sociais.

O reconhecimento dessas singularidades garante que a escola continue sendo não apenas um local de passagem, mas um território de acolhimento, convivência e transformação social no coração da Caatinga. É o acolhimento como âncora: a escola não é apenas ensino; é segurança. Os relatos evidenciam que a alimentação de qualidade, o convívio com os pares e o

sentimento de pertencimento – o ser “visto e notado” – constituem os fundamentos subjetivos que ancoram o estudante e impedem a evasão.

Na busca pela resposta que fundamentou esta investigação – “Por que os que ficam, ficam?” –, encontramos alguns fundamentos. Ficam porque enxergam a conclusão do Ensino Médio como a realização de um sonho, individual ou de toda uma família, carregando sentidos que ultrapassam a escolarização: a ruptura de uma história de fracasso escolar que acompanhou gerações. Ficam porque concebem o Ensino Médio como etapa do caminho, que pode levar ao Ensino Superior, ao curso técnico ou ao mercado de trabalho. Ficam porque são vistos, notados e amparados, seja pela dignidade material, seja pelas relações de acolhimento. Ficam porque há, entre as juventudes, um *status* social em frequentar a escola que extrapola a instituição escolar, especialmente para a população de menor renda e acesso a bens culturais: ela é também um espaço de interação e sociabilidade, lugar onde os jovens estão e são cotidianamente jovens. Ficam porque esta é a escola de Ensino Médio do município; esta é a opção real. Ficam enquanto se preparam para alçar voos: a escola das juventudes é também ponto de partida para a vida adulta e para deslocamentos geográficos e formativos. A importância do Ensino Médio na vida dos estudantes ultrapassa a conclusão de uma etapa escolar. Alcança oportunidades de inserção social, cultural e econômica, aproximando-os do mercado de trabalho qualificado e constituindo uma ponte essencial para a vida adulta e escolhas futuras.

A tese aqui sustentada é que a permanência escolar no contexto sertanejo não se configura como um evento passivo de fluxo, mas como um projeto de vida construído por meio de estratégias de resistência e protagonismo. Os sujeitos que “ficam” o fazem a partir de uma tríade multidimensional de ancoragem. Esta formulação constitui-se como uma releitura crítica e necessária do modelo de integração de Vincent Tinto (1982, 1997) para a realidade brasileira. Enquanto o modelo original privilegia a integração acadêmica e social sob uma perspectiva institucional, os dados aqui construídos tensionam esse modelo ao revelar que, no semiárido, a permanência é precedida e sustentada por variáveis que os pressupostos de Tinto não abarcam com a mesma urgência: as profundas desigualdades socioeconômicas e territoriais.

Assim, defendemos que a permanência do jovem sertanejo se sustenta em três pilares interdependentes: 1) a dimensão pragmático-material, viabilizada por políticas de assistência (segurança alimentar e auxílios financeiros) que mitigam a vulnerabilidade imediata; 2) a dimensão simbólico-subjetiva, na qual a escola é ressignificada como território de sociabilidade juvenil e reconhecimento identitário, funcionando como um refúgio contra as vulnerabilidades externas; e 3) a dimensão prospectiva, que projeta o diploma e o Enem como mecanismos de mobilidade social e ruptura com ciclos históricos de exclusão. Observamos que esse movimento

redefine a relação com o território: o desejo de migração para grandes metrópoles cede lugar a uma circularidade regional, revelando um novo sentido de pertencimento e a busca por autonomia dentro dos limites e possibilidades do semiárido.

Conforme se posiciona Tinto, a permanência dos estudantes acontece pela combinação dos esforços institucionais com os esforços dos estudantes. A garantia da permanência escolar não é exclusiva da escola; a realidade dos estudantes é complexa diante dos desafios vivenciados no sertão nordestino, englobando dimensões econômicas, territoriais e culturais que impactam as juventudes e suas famílias. Ficar na escola, permanecer no município ou ampliar a escolarização para além do Ensino Médio, definitivamente, não são escolhas que dependem exclusivamente do desejo dos jovens sertanejos, e menos ainda da instituição escolar isoladamente. O desafio da permanência excede a etapa do Ensino Médio, ultrapassa os muros da escola e supera, por tantas vezes, os próprios sonhos dos estudantes e de suas famílias.

Assim como o agricultor do sertão que lança sementes em solo árido sob a esperança da colheita, o jovem estudante do interior baiano ressignifica a escola como um território de proteção e superação. Permanecer, portanto, deixa de ser apenas o ato de não evadir para tornar-se um projeto de vida que desafia as desigualdades históricas, transformando a educação pública no principal vetor de esperança e mobilidade social para as juventudes do semiárido.

A permanência escolar é pauta contemporânea de estudos e pesquisas, em especial nas escolas públicas, buscando estratégias de superação para o fracasso escolar e ampliando perspectivas na construção da qualidade em educação. A partir dessas considerações, inferimos que este estudo não se esgota com os resultados e as discussões aqui fomentados, instigando, desse modo, novas investigações sobre a permanência escolar no Ensino Médio.

Conforme detalhado na seção metodológica, não se viabilizou a realização de grupos de discussão, reflexivos ou focais como instrumentos de construção de dados, devido a contingências territoriais: a impossibilidade de afastamento dos estudantes durante o período letivo e da inviabilidade de reuni-los em contraturno, visto que grande parte reside na zona rural do município, apontando para um novo direcionamento em busca de fontes e referências de informações. Embora a dinâmica de grupos pudesse oferecer uma perspectiva da construção coletiva das juventudes, a opção pelas entrevistas permitiu emergir os argumentos em pequenos grupos, de forma detalhada, garantindo a autenticidade das trajetórias de permanência que, cruzadas com a análise documental e a observação participante, conferem robustez empírica aos resultados.

Reconhecemos, também, que a inserção em campo no início do ano letivo teria viabilizado a ampliação do tempo destinado à observação participante, permitindo o

acompanhamento dos estudantes e das dinâmicas escolares ao longo de todo o calendário escolar. No entanto, essa possibilidade foi condicionada à necessidade de cumprir fases preliminares da investigação antes do início da coleta de dados. Diante dos achados desta perscrutação, novas indagações despontam na ânsia de alcançar outros patamares da permanência escolar; como o acompanhamento desses egressos nos primeiros anos após a conclusão do Ensino Médio para verificar se a "ponte" construída pela escola resultou em efetiva mobilidade social ou se as barreiras estruturais do território prevaleceram, ademais, consideremos as provocações trazidas na linha de partida deste estudo.

Em disparada, este estudo não se encerra com estas respostas; ao contrário, são elas provocadoras de novas indagações. Compreendemos a relevância dada neste trajeto, em cada análise e reflexão, oferecendo subsídios para novas trilhas. Os estudantes sertanejos se pronunciaram, sinalizaram e argumentaram sobre seus caminhos, planos, sonhos e resistências diante da continuidade da escolarização. Entre anúncios e denúncias, esta tese oferece pontuações valiosas como guia para micropolíticas educacionais de permanência, continuidade e insistência, respeitando a singularidade de cada estudante, ainda que inserido em um contexto social, político, econômico e cultural congruente a tantos outros jovens.

Mesmo com a permanência escolar disposta na pauta das políticas públicas de educação, nos âmbitos federal e estadual, há um longo percurso a ser trilhado. A escola de qualidade é direito inalienável de todos, no qual acesso, permanência, participação e aprendizagem devem compor a base educacional brasileira. A garantia de acesso, permanência e efetiva participação dos estudantes no Ensino Médio, portanto, não deve ser apenas consequência dos esforços isolados das instituições em promover a integração acadêmica e social, bem como da persistência dos estudantes. A universalização da educação de qualidade é resultado de políticas públicas articuladas a estratégias e programas que contemplem todos os estudantes, desde a infância, com participação e garantia de direitos para todos os cidadãos brasileiros, concebendo uma educação para além da produção e da qualificação voltada a um mercado de trabalho precarizado e excludente.

Em conclusão, esta investigação demonstra que as juventudes sertanejas não são resíduos de ausências estatais, mas sujeitos que tensionam carências estruturais com o desejo de continuidade educativa. Apesar das vulnerabilidades – da precariedade logística do transporte escolar ao esvaziamento dos documentos norteadores, como o Projeto Político-Pedagógico –, a escola resiste como principal vetor de esperança e proteção social no sertão. É inadmissível atribuir o insucesso escolar seja atribuído à falta de resiliência dos estudantes. Os achados revelam que permanecer é ato de resistência política. Portanto, garantir o direito à

educação de qualidade no semiárido exige micropolíticas que superem a métrica da matrícula e alcancem a dignidade da permanência, validando trajetórias de jovens que, ao decidir ficar, desafiam desigualdades históricas e reivindicam seu lugar na construção do futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina. **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2015.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. *In*: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.) **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação; Unesco 2007.

BAHIA. **Lei nº 14.310**, de 24 de março de 2021. Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 25 mar. 2021a.

BAHIA. **Lei nº 14.396**, de 16 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, que institui o Programa Bolsa Presença. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 17 dez. 2021b.

BAHIA. **Lei nº 14.306**, de 12 de fevereiro de 2021, que institui o Programa Mais Estudo na Rede Pública Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 27 fev. 2021c.

BAHIA. **Decreto nº 20.258**, de 26 de fevereiro de 2021, que regulamenta a Lei nº 14.306, de 12 de fevereiro de 2021, que institui o Programa Mais Estudo na Rede Pública Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 27 fev. 2021d.

BARAÚNA, Rosemeire. Formação de professores e educação do campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. *In*: CUNHA, MC., org. **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Available from SciELO Books, p. 284-309

BARBOSA, Franciele Brito; FIAMENGUE, Elis Cristina. Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, MG, v. 13, n. 2, 2024.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *In*: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Janeiro de 1967.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 8.907, de 6 de julho de 1994**. Determina que o modelo de fardamento escolar adotado nas escolas públicas e privadas não possa ser alterado antes de transcorrido cinco anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, Casa Civil, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. **Decreto n. 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024.** Dispõe sobre a prorrogação, até 31 de dezembro de 2025, da vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1. de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

BRASIL. INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sistema-deavaliacao-da-educacao-basica-Saeb> Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2022:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painéis Estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica.** [Dados de 2014 a 2024]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Pé-de-meia.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRENNER, Ana Karina e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 48, e120417, 2023.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos:** um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares do. A permanência na educação na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, v. 22, p. 1-45, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do; LEMOS, Suely Fernandes. A criação do núcleo de estudos sobre acesso e permanência na educação. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da**

permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 19-42

CARMO, Gerson Tavares do; OLIVEIRA, Gleice Emerick; ALMEIDA, Georgia Maria Mangueira de. Da inquietação sobre a abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar. *In:* CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 18-45.

CARMO, Gerson Tavares do; SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; JOSUEL, Valéria Viana. Um fenômeno na permanência estudantil: não deixar nenhum para trás e o Ensaio sobre a Dádiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 330–340, 2023.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARRANO, Paulo e DAYRREL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In:* DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; e MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295 – 316.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. *In:* PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da Educação:** pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2007. p. 203-221.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLÉGIO ESTADUAL CAROLINA ALMEIDA LOPES. **Proposta Pedagógica.** Jussara -Ba, sem referência de ano.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude *et al.* (org.) **Política Nacional de Juventude:** diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In:* DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n.30, p. 25-38, 1999.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio. TV Escola, Salto para o futuro: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XIX, boletim 18, 2009.

DAYRELL, Juarez. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: MORAES, Amaury (coord.). **Coleção explorando o ensino sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, v. 15, 2010.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/permanência/>. Acesso em: 6 ago. 2024

FEIXA, Carles. De culturas, subculturas y estilos. In: **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 1999. p. 84-105.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13, nº 25, p.9-22, dez. 2004.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, v. 12, n. 1, Florianópolis, Jan. 2015

GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 20, nº 1, p. 383-402, enero-junio, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico brasileiro de 2010**, Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD Contínua 2016**). Rio de Janeiro. IBGE, 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD Contínua 2022**). Rio de Janeiro. IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD Contínua 2023**). Rio de Janeiro. IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC, 2011.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. In: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra: ensaios sobre cultura e juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **“No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”**: estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos. Niterói – RJ: Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **“[...] Nós aqui é o espaço dos sem vez”** – quilombolas e educação em Poconé/MT. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

OBSERVATÓRIO do PNE. Plataforma online de monitoramento das metas e estratégias do PNE - Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 20/08/2021.

OLIVEIRA, Cristiane Kuhn. **A educação de jovens e adultos na escola municipal professor Roberto Santos no município de Jussara – Bahia**: o subir a ladeira. 2016. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, Jacobina-Bahia, 2016.

OMS/OPAS. **La salud del adolescente y el joven emlas Américas**, D.C., 1985.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990.

PAIVA, Jane. Direito a educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anuncio de uma construção coletiva**. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

REIS, Dyane Brito. O significado da permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

SANTOS, Juliane dos. **Por que ficam os que ficam?** Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju. Aracaju: IFS, 2020.

SCHERMA SCHURIG, Alessandra; BATISTA, Ana; SÁ, Ítalo. Programa Bolsa Presença: uma iniciativa de permanência escolar no estado da Bahia. **Bahia Análise & Dados**, 2024

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Cadernos de Orientações 2024 Mais Estudo**. Salvador, 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Cadernos Orientador Educa mais Bahia**. Salvador, 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia**. Salvador, 15 jul. 2011.

SILVA, Jailson de Souza e. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 668–681, 2018.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 33, p. 83-98, 1 dez. 2008.

TINTO, Vincent; Cullen, John. Dropout in Higher Education: a review and theoretical synthesis of recent research. **Teachers College Columbia Univeristy**. Nova Iorque, 1973.

TINTO, Vincent. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. **The Journal of Higher Education**: The Journal of Higher Education. Nova Iorque, p. 687-700. nov. 1982.

TINTO, Vincent. The Principles of Effective Retention. In: The Maryland College Personnel Association Fall Conference. **Presentation**. Maryland: Eric Clearinghouse For Junior Colleges, 1987.

TINTO, Vincent. Stages of Student Departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **The Journal of Higher Education**. Nova Iorque, p. 438-455. jul. 1988.

TINTO, Vincent. Coordinated Studies Programs: their effect on student involvement at a community college. **Community College Review**, Nova Iorque, v. 22, n. 2, p. 16-25, 1994.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The Journal of Higher Education**. Ohio, p. 599-623. nov. 1997.

TINTO, Vincent. **Taking student retention seriously**: rethinking the first year of college. 1999.

TINTO, Vincent. **Enhancing student persistence: connecting the dots**. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251201461_Enhancing_Student_Persistence_Connecting_the_Dots. Acesso em: 07 jun. 2023.

TINTO, Vincent. Student success and the building of involving educational communities. **Higher Education Monograph Series, Syracuse University**, v. 2, 2003a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228541701_Student_success_and_the_building_of_involving_educational_communities. Acesso em: 09 jun. 2023.

TINTO, Vincent. **Promoting student retention through classroom practice**. 2003b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/255589128>. Acesso em: 14 jun. 2023.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006a.

TINTO, Vincent. **The assessment of student retention programs**. 2006b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/251735350>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TINTO, Vincent. Enhancing student success: taking the classroom success seriously: taking the classroom success seriously. **Fyhe International Journal: FYHE International journal**. Nova Iorque, p. 1-8. mar. 2012.

TINTO, Vincent. Tinto's South Africa lectures. **Journal of Student Affairs in Africa**, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307729515_Tinto's_South_Africa_Lectures. Acesso em: 04 abr. 2025.

TINTO, Vincent. Through the Eyes of Students. **Journal Of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. Nova Iorque, p. 254-269, 11 dez. 2015.

TINTO, Vincent. Reflections on student persistence. **Student Success**, Nova Iorque, v. 8, n. 2, p. 1-8, jul. 2017.

TINTO, Vincent. Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence. **Student Success**, Nova Iorque, v. 12, n. 2, p. 1-7, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO.

Pesquisador: Cristiane Kuhn de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70226223.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.332.871

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa do curso de Doutorado em Educação que pretende abarcar os significados e modos de enfrentamento para os desafios

de permanência escolar de jovens no Ensino Médio. Esta proposta adota a abordagem qualitativa, sendo de cunho etnográfico e baseada nos

seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas intensivas, além de questionários e análise de documentos. O locus da pesquisa será o

Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes, a única escola que oferta o Ensino Médio no município de Jussara, estado da Bahia. A escolha do locus

se dá devido as condições necessárias para o estudo que foca nos jovens que vivem no sertão nordestino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apreender as explicações, significados e modos de enfrentamento de desafios de permanência escolar no Ensino Médio construídos por jovens nas

Interações com a escola, com as políticas educacionais e contextos sócio-político-cultural.

Objetivo Secundário:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)8272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 5.332.871

Sistematizar Indicativos para a formulação de Políticas de permanência no Ensino Médio apreendidas no modo de ser jovem nas Interações escolares, situadas em contextos econômico e sócio-político e cultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto entre as pessoas entrevistadas e/ou durante a observação.

O entrevistado poderá não responder a qualquer pergunta que cause constrangimento

Benefícios:

Contribuir na orientação e adoção de políticas públicas educacionais que possam interromper a exclusão social que ameaçam o futuro dos jovens

sertanejos, considerando que esse segmento social requer grande atenção, devido as especificidades desse momento da vida, e muitos deles, sem

a educação a que têm direito, Ingressam no mundo do trabalho precocemente em condições precárias e inserem-se em um círculo de pobreza.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica e social, justificando a sua realização

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deferido

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2150539.pdf	05/06/2023 19:05:32		Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/06/2023 19:05:19	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto
Folha de Rosto	folhaderostoCristianeKuhn.pdf	05/06/2023	Cristiane Kuhn de	Acelto

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.332.671

Folha de Rosto	folhaderostoCristianeKuhn.pdf	18:56:16	Oliveira	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CRISTIANE_KUHN_Projeto_Pesquisa.pdf	05/06/2023 14:29:42	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto
Outros	TermodeCompromisso.jpeg	29/05/2023 16:41:23	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto
Outros	TermodeAnuencia.jpeg	29/05/2023 16:41:02	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	29/05/2023 16:26:32	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/05/2023 16:26:21	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	29/05/2023 15:38:05	Cristiane Kuhn de Oliveira	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 29 de Setembro de 2023

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.060-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *"Por que os que ficam, ficam? A permanência de jovens no Ensino Médio."*

Meu nome é Cristiane Kuhn de Oliveira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail cristiane-kuhn@hotmail.com e, inclusive, sob forma de mensagem, através do seguinte contato telefônico: (74) 989484523. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas - da Universidade Federal do Maranhão, pelo e-mail: cepufma@ufma.br ou pelo telefone (98) 3272-8708.

1. Informações importantes sobre a Pesquisa:

Objetivos gerais

Apreender as explicações, significados e modos de enfrentamento de desafios de permanência escolar no Ensino Médio construídos por jovens nas interações com a escola, com as políticas educacionais e contextos sociopolítico e cultural.

Sistematizar indicativos para a formulação de Políticas de permanência no Ensino Médio apreendidas no modo de ser jovem nas interações escolares, situadas em contextos econômico e sociopolítico e cultural.

Objetivos específicos

- Construir o perfil político, socioeconômico, e cultural de jovens de uma escola estadual de Ensino Médio;
- Mapear a trajetória de escolarização dos jovens selecionados como corpus empírico da entrevista;
- Descrever o contexto escolar, incluindo estratégias/instrumentos mobilizados ou instituídos para interagir com o jovem do Ensino Médio;
- Descrever e interpretar as explicações dos jovens sobre a sua permanência no Ensino Médio, apreendendo significados relacionados às interações escolares, às políticas educacionais e contextos econômico, sociopolítico e cultural;
- Interpretar as relações entre os significados das explicações de permanência com modos de enfrentamento dos desafios escolares.

Universidade Federal do Maranhão
 Cidade Universitária Dom Delgado Av. dos Portugueses, 1956
 CEP 65085-550 - São Luís - MA
 Fone: (98) 3272-8660
 Site: www.educacao.ufma.br
 E-mail: meducacao@ufma.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**



A coleta das informações será feita através de aplicação de questionários e entrevistas individuais, agendada com os colaboradores em local reservado e utilizando gravador. Para tanto, garantimos que todos os dados (respostas e informações) serão utilizados exclusivamente para o trabalho e que você poderá ter acesso, a qualquer tempo, as informações, inclusive para tirar eventuais dúvidas. É assegurado a você a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Esclareço também que seu nome não será utilizado bem como qualquer informação que o (a) identifique.

2. Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em _____, da pesquisa intitulada *"Por que os que ficam, ficam? A permanência de jovens no Ensino Médio."* Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Cristiane Kuhn de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jussara-Bahia, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *"Por que os que ficam, ficam? A permanência de jovens no Ensino Médio."* Meu nome é Cristiane Kuhn de Oliveira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros participantes desta pesquisa tem entre 14 e 17 anos.

A coleta das informações será feita através de aplicação de questionários e entrevistas individuais, agendada com os colaboradores em local reservado e utilizando gravador. Para tanto, garantimos que todos os dados (respostas e informações) serão utilizados exclusivamente para o trabalho e que você, poderá ter acesso, a qualquer tempo, as informações, inclusive para tirar eventuais dúvidas. É assegurado a você a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Esclareço também que seu nome não será utilizado bem como qualquer informação que o (a) identifique.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão me procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail cristiane-kuhn@hotmail.com e, inclusive, sob forma de mensagem, através do seguinte contato telefônico: (74) 999464523. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas - da Universidade Federal do Maranhão, pelo e-mail: cepufma@ufma.br ou pelo telefone (98) 3272-8708.

1. Informações importantes sobre a Pesquisa:

Objetivos gerais

Apreender as explicações, significados e modos de enfrentamento de desafios de permanência escolar no Ensino Médio construídos por jovens nas interações com a escola, com as políticas educacionais e contextos sociopolítico e cultural.

Sistematizar indicativos para a formulação de Políticas de permanência no Ensino Médio apreendidas no modo de ser jovem nas interações escolares, situadas em contextos econômico e sociopolítico e cultural.

Universidade Federal do Maranhão
 Cidade Universitária Dom Delgado Av. dos Portugueses, 1966
 CEP 65085-550 - São Luís - MA
 Fone: (98) 3272-8660
 Site: www.educacao.ufma.br
 E-mail: educacao@ufma.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**



Objetivos específicos

- Construir o perfil político, socioeconômico, e cultural de jovens de uma escola estadual de Ensino Médio;
- Mapear a trajetória de escolarização dos jovens selecionados como corpus empírico da entrevista;
- Descrever o contexto escolar, incluindo estratégias/instrumentos mobilizados ou instituídos para interagir com o jovem do Ensino Médio;
- Descrever e interpretar as explicações dos jovens sobre a sua permanência no Ensino Médio, apreendendo significados relacionados às interações escolares, às políticas educacionais e contextos econômico, sociopolítico e cultural;
- Interpretar as relações entre os significados das explicações de permanência com modos de enfrentamento dos desafios escolares.

A coleta das informações será feita através de aplicação de questionários e entrevistas individuais, agendada com os colaboradores em local reservado e utilizando gravador. Para tanto, garantimos que todos os dados (respostas e informações) serão utilizados exclusivamente para o trabalho e que você, poderá ter acesso, a qualquer tempo, as informações, inclusive para tirar eventuais dúvidas. É assegurado a você a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Esclareço também que seu nome não será utilizado bem como qualquer informação que o (a) identifique.

2. Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____,
inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada *"Por que os que ficam, ficam? A permanência de jovens no Ensino Médio."* Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Jussara-Bahia, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

Universidade Federal do Maranhão
Cidade Universitária Dom Delgado Av. dos Portugueses, 1966
CEP 65085-550 - São Luís - MA
Fone: (98) 3272-8660
Site: www.educacao.ufma.br
E-mail: educacao@ufma.br

APÊNDICE D – Roteiro de Observação Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE TESE: POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

I - DO AMBIENTE ESCOLAR

ASPECTOS	DATA	DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS
Momento de acolhida de estudantes (Quem? Como? Reações?)		
Relação Escola e família		
Relação escola/Seduc		
Relação escola/sociedade		
Relações sociais internas na escola		
Participação do estudante em projetos ou eventos (quais?)		
Alimentação Escolar: acesso e interações		
Comportamentos e atitudes de profissionais nas ações escolares		
Transporte escolar: acesso e funcionamento		
Higienização escolar		
Alimentação escolar, interações e reações		
Estrutura da escola		

II - DA SALA DE AULA

ASPECTOS	DIA	DESCRIÇÃO DE OCORRÊNCIAS
Formação de grupos, critérios e relações entre grupos		
Relações sociais entre os estudantes		
Relações sociais com professores e gestão		
Rituais escolares e reações de conformismo ou resistências		
Participação dos jovens nas atividades e decisões escolares		
Desempenho escolar – atenção às aulas, envolvimento e disciplinas preferidas		
Desafios, conflitos escolares, reações, e estratégias de solução		
Manifestações positivas sobre a escola		
Manifestações negativas sobre a escola		
Outros		
Outros		

APÊNDICE E – Instrumento para Registro de Informações dos Documentos Escolares

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE TESE: POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO.

INSTRUMENTO PARA REGISTRO DE INFORMAÇÕES DOS DOCUMENTOS ESCOLARES

1 - Documentos escolares: Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar

ASPECTOS	Projeto Político-Pedagógico	Regimento Escolar
Concepção de formação escolar - escolar no nível de ensino - social, política e cultural		
Concepção da identidade de jovem estudante		
Espaços de interação do jovem na escola - projetos/ eventos de sociabilidade		
Estruturas pedagógicas - laboratórios, oficinas, quadra, teatro, biblioteca		
Regulamentação do fluxo escolar e formas de controle (aprov, reprov., aband e evasão)		
Formas de participação do jovem na gestão – colegiado, reuniões, outras, etc.		
Formas de organização estudantil na escola (grêmios e outras)		
Deveres do jovem na escola, regras disciplinares e de convivência		
Vínculos e relações da escola com SEDUC e autonomia		
Relações da escola com a cidade ou bairro		
Relações da escola com família		
Estrutura física e pedagógicas da escola		
Espaço curricular referente ao protagonismo juvenil		

2- Projetos Educativos Diversos ou Ações Escolares para os Jovens – OBSERVAÇÃO

Projetos/ Ações	Data	Descrição de ocorrências
Uso de Estruturas pedagógicas na formação e socialização		
Busca Ativa de estudantes ou de permanência escolar		
Eventos de acolhida dos estudantes e/ou família		
Projetos relacionados à cultura juvenil		
Projetos com ação na comunidade e participação de jovens		
Festas escolares e participação do jovem		
Projetos Educativos e participação do jovem		
Outros a desdobrar		

3- Documentos do Estudante das duas turmas: Pastas dos Estudantes e Ficha Individual do Estudante

- Descrição das duas turmas – considerando sexo, faixa de idade, origem escolar e de nascimento e informações sobre reprovações ou evasões no percurso escolar, se houver informações.

TURMA 1

Sexo	N		Idade	N		Origem Nasc.	N		Origem escolar Ens. Fund	N
Masc			15 a 18 anos			Urbana			Pública	
Fem			>18 a 20 anos			Rural			Privada	
			>de 20 anos						Comunitária	

TURMA 2

Sexo	N		Idade	N		Origem Nasc.	N		Origem Escolar Ens. Fund	N
Masc			15 a 18 anos			Urbana			Pública	
Fem			>18 a 20 anos			Rural			Privada	
			>de 20 anos						Comunitária	

APÊNDICE F – Roteiro Preliminar de Entrevista Semiestruturada com Estudantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE TESE: POR QUE OS QUE FICAM, FICAM? A PERMANÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS SERTANEJOS NO ENSINO MÉDIO.

ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Ano: _____ **Turno:** _____
Idade: _____ **Sexo:** _____ **Localidade em que mora:** _____

Bloco I - Percepção do significado de ser jovem

1. O que significa ser jovem no município: como são vistos por adultos, os sonhos e a realidade dos jovens
2. De que forma a escola CEPEM contribui para criar uma imagem positiva ou negativa do jovem no município?

Bloco II - A escola no município

3. Que expectativas as pessoas da comunidade têm em relação ao CEPEM no papel de formação do jovem? A escola consegue realizar essas expectativas?
4. O que você gosta no CEPEM? E o que você não gosta da escola?
5. Que motivos existem para você permanecer no Ensino Médio do CEPEM?

Bloco III - Desafios ou dificuldades para cursar o Ensino Médio

6. Que desafios, obstáculos ou dificuldades você enfrentou para continuar no Ensino Médio?
7. Como conseguiu resolver esses desafios ou superar os obstáculos ou dificuldades?
8. Quais as ajudas ofertadas pela escola ou pelas políticas educacionais para o estudante permanecer na escola?

Bloco IV - A vivência na escola

9. As relações na escola com os colegas: organização de grupos, conflitos, lutas e resistências
10. As relações com professores e outros profissionais da escola
11. De que modo a escola contribui com o seu projeto de vida?
12. Fale um pouco da sua trajetória escolar anterior e compare com a experiência no CEPEM.

