



SEÇÃO ARTIGOS

A evasão escolar em tempos da democratização do ensino médio noturno: discussões e reflexões

School evasion in times of democratization of night high school: discussions and reflections

Jullyane Frazão

Santana¹

orcid.org/0000-0002-4537-7085

jullyanefrazao@hotmail.com

Samuel Pires Melo¹

orcid.org/0000-0003-0655-2917

samuelmelo@ufpi.edu.br

Recebido em: 1 abr. 2019.

Aprovado em: 8 jan. 2020.

Publicado em: 27 jul. 2020.

Resumo: O presente trabalho vem por meio de uma revisão teórica discutir e refletir de maneira geral sobre os aspectos que norteiam o acesso/permanência/evasão dos jovens na última etapa da educação básica, com ênfase no ensino médio noturno de caráter regular. Essa etapa foi legitimada pela Constituição Federal do Brasil (1988) e Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional n.º 9.934/1996, complementada pela Lei n.º 12.796/2013. O estudo objetiva analisar a evasão escolar em tempos das reformas educacionais para a democratização do ensino, bem como seus desdobramentos para o ensino médio noturno com o perfil dos atores que o compõem. Para nortear a discussão primeira da temática, baseia-se em autores como Arroyo (1999, 2006), Patto (2010), Dayrell (2013) e Togni e Carvalho (2007). Conclui-se que a democratização do ensino médio por meio das escolas noturnas não se concretizou, visto que dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural à investigação da evasão escolar apontam para a reprodução das desigualdades já enraizadas neste substrato da sociedade.

Palavras-chave: Evasão escolar. Ensino médio noturno. Juventudes.

Abstract: The present work is based on a theoretical review discussing and reflecting in a general way the aspects that guide the access / permanence / evasion of the young people in the last stage of basic education, with emphasis on regular high school. This stage was legitimized by the Federal Constitution of Brazil (1988) and Laws of National Education and Guidelines No. 9.934 / 1996, complemented by Law No. 12.796 / 2013. The study aims to analyze school dropout in times of educational reforms for the democratization of teaching, as well as its unfolding for the Secondary School with the profile of the actors that compose it. To guide the first discussion of the theme, it is based on authors such as Arroyo (1999, 2006), Patto (2010), Dayrell (2013), Togni & Carvalho (2007). It is concluded that the democratization of high school through night schools did not materialize, since historical, cognitive, social, affective and cultural dimensions to the investigation of school evasion point to the reproduction of inequalities already rooted in this substrate of society.

Keywords: School evasion. Night high school. Youths.

Introdução

Historicamente, o direito à educação no Brasil vem sendo negado à classe trabalhadora sob a ótica de naturalização das desigualdades sociais, tendo em vista que a oferta de escolas e a ampliação do número de vagas não garantem a democratização do ensino, pois não compreendem as especificidades da demanda, incidindo diretamente sob as condições de acesso, permanência e qualidade do ensino-aprendizagem.

A Constituição Federal (CF) de 1988 garante que a educação deve ser um direito de todos e um dever do Estado; complementada pela



¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.

Lei n.º 12.796/ 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) n.º 9.934/ 1996 no que concerne a obrigatoriedade e universalização da Educação Básica.

Contudo, dados referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018, revelaram que em 2017 os níveis de proficiência dos alunos do ensino médio em português e matemática correspondia a 1,6% e 4,5%, respectivamente, "demonstrando um ensino médio praticamente estagnado desde 2009, e que tem agregado muito pouco ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros" (INEP, 2018), evidenciando as contradições entre o que é instituído pelo Estado e sua materialização no direito à educação.

Na verdade, contradições que distanciam a democratização do ensino médio, pautam-se nas condições materiais e particularidades do grupo que participa dessa modalidade da educação básica, que não são consideradas na elaboração e execução da política educacional, nesse caso, os jovens. O Estatuto da Juventude, inscrito na Lei n.º 12.852/ 2013, considera jovem a pessoa com idade entre 15 e 29 anos. Respaldo por tal critério, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que, em 2015, os jovens representavam 23,6% da população brasileira.

No ano de 2016, o IBGE publicou uma análise social acerca das condições de vida da população, tendo como algumas de suas principais fontes os indicadores apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 e pelo Inep, apontando que no ano 2000, os jovens considerados como "nem nem", sujeitos que nem frequentavam a escola nem se encontravam ocupados, eram praticamente invisíveis, ou seja, configuravam um indicador pouco conhecido no âmbito dos tratamentos estatísticos. Entretanto, essa categoria foi ganhando respaldo à medida que se remetia às "problemáticas como desemprego, evasão escolar precoce e desencorajamento com o mercado de trabalho". A referida categoria, em 2015, chegou a representar quase um quarto dos jovens brasileiros, 22,5% dessa população (PNAD, 2015).

O grupo com maior índice de indivíduos nessa situação, é o que compreende as idades de 18 a 24 anos, com 27,4%, seguido pelo grupo com idade entre 25 e 29 anos, que representam 24,1%, concluindo que uma das principais características desses jovens que já deveriam ter concluído o ensino médio é não trabalhar e não estudar (IBGE, 2016). Algo que foi observado anteriormente pelo censo escolar de 2007 (Inep/MEC), em que afirma ser a evasão escolar entre jovens algo alarmante.

Compreendendo a relevância da problemática, este artigo tem o objetivo de situar a discussão dos pressupostos históricos, cognitivos, sociais, afetivos e culturais que engendram o fenômeno da evasão escolar. Para isso, o trabalho se divide em três momentos: o primeiro se detém em discutir de forma pontual as reformas educacionais, com ênfase nos anos de 1980 e 1990, tendo em vista a busca pela democratização do ensino e suas limitações, no que concerne a garantia do acesso à educação como um direito para todos; no segundo, trata sobre o ensino médio noturno e o perfil dos atores que o compõe a partir do que se entende por vulnerabilidade social e as formas de enfrentamento acerca dos processos de desigualdade. Para finalizá-lo, traz-se para a contenda a produção do fracasso escolar e as suas repercussões ao longo da história, apontando para naturalização do discurso e o caráter aparentemente científico no qual o mesmo encontra respaldo.

Evasão e abandono escolar: traçando olhares sobre a história de alguns discursos

O abandono da escola por parte do aluno em algum momento do ano letivo caracteriza um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira, a evasão escolar. É válido destacar que a ocorrência desse fenômeno não é atribuída a um fator, mas a uma multiplicidade, pois como afirma Patto (2010, p. 418) "não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis de um sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso". Deste modo, verifica-se que uma das vertentes do Fracasso escolar pode ser entendida como causa e consequência da correlação de

forças entre a supremacia do capital e a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida, mas também advindo de alguma forma de dimensões cognitivo, afetivo e cultural.

Nesse sentido, Arroyo (2000, p. 3) destaca que:

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Embora com as devidas distinções, observa-se em Patto (2010) e Arroyo (2000) que o fenômeno do fracasso está cerceado de fatores sociais, históricos e culturais, que contribuem para a exclusão dos educandos dos espaços escolares. Considera-se a existência de um emaranhado de dimensões que corroboram para o abandono da escola, fazendo-se necessário um entendimento acerca dos processos histórico-sociais que são consequências - e não causas - do fracasso escolar (PATTO, 2010).

Apesar de muitos professores, pais, estudiosos, e até mesmo os próprios educandos, empenharem-se na procura de culpados para explicar esse processo, Forgiarini e Silva (2008, p. 3) afirmam que a

[...] realidade social é produzida historicamente e, como tal, traz, no seu interior, contradições que ora acenam para a mudança, ora para a permanência das relações sociais, em qualquer análise que pretendamos fazer em relação à educação, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural no qual está inserida. Ao se falar em fracasso escolar no interior da escola pública, entendemos que é preciso contextualizá-lo e historicizá-lo para que possamos, a partir do conhecimento sobre essa realidade, organizar ações que contribuam para sua superação.

Ao trazer para frente da discussão o contexto histórico-social-político-cultural, Forgiarini e Silva (2008) compreendem que é necessário situar a escola dentro da sociedade capitalista, e esta vale-se da educação para a manutenção das ideologias dominantes. Estando as reformas e

projetos educacionais a serviço dos interesses dessa classe, visto que, ao serem manifestas aspirações contrárias, por parte dos dominados, são acionadas como mecanismo de afirmação hegemônica pelos primeiros.

Para tanto, é fundamental a produção de um discurso, que seja propagado nos diversos âmbitos da sociedade, culpabilizando o sujeito, a sua família e até mesmo a prática docente pelo insucesso dos escolares. Maquiados pela meritocracia, os enunciados da classe dominante desconsideram, em muitos casos, as consequências históricas, econômicas e sociais que permeiam a evasão escolar dos sujeitos mais arrebatados por esses condicionantes.

Contudo, destaca-se que a educação está no centro de dois processos, pois, a depender da maneira como é processada, pode ser instrumento de superação ou perpetuação da condição de opressor e oprimido no sistema classista, valendo-se da reflexão crítica de sua função dentro desse. A condição de oprimido deve ser superada, não pela vontade de ocupar o lugar do opressor, mas pela práxis libertadora (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, exalta-se a importância da reflexão para a superação das inverdades que permeiam as teorias postas historicamente sobre evasão e abandono escolar. Cerrati (2008, p. 3), por exemplo, afirma que "entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos leitores, assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar."

Com isso, destaca-se a necessidade de um entendimento acerca dos percalços históricos que permeiam os pilares da educação brasileira, pois, como afirma Patto (2010, p. 29), ao tentar reconstruir a história "percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX".

Os modos de pensar, supracitados, foram herdados das concepções nascidas com a

constituição de uma antropologia, etnocêntrica e imperialista, baseada nos conceitos de Iluminismo que vigoravam na época. A cultura era vista como sinônimo de evolução e progresso, balizada nos moldes de uma Europa capitalista. Portanto, todas as culturas que eram estranhas aos costumes europeus eram consideradas primitivas, pois "foi introduzido um conceito de valor para distinguir as formas culturais" (CHAUI, 2008, p. 56).

Dentro dessa perspectiva, aponta-se para a desvalorização de outras culturas, como as africanas e as indígenas, por exemplo. Garantindo, por meio de estigmas, a supremacia da cultura branca europeizada. Visto que, "no nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais" (PATTO, 2010, p. 52).

No tocante ao exposto, tem-se que as teorias racistas foram

[...] fortemente influenciadas pelo darwinismo social, baseavam-se em procedimentos antropométricos que buscavam produzir provas empíricas sobre a inferioridade de pobres e não-brancos, procurando justificar as diferenças sociais entre estes e a classe dominante. Nessa perspectiva, procurava-se mostrar que dentro de uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, vencem os mais aptos, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura social-econômica (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 119).

A essa teoria, somava-se a psicologia diferencial desenvolvida no século XX, que explicava o fracasso a partir das aptidões singulares de cada indivíduo, medindo a capacidade intelectual e as suas determinações hereditárias (PATTO, 2010). Iniciando-se uma tendência a diagnosticar os sujeitos, desconsiderando qualquer fator relacionado à prática escolar.

Não obstante, em meados dos anos sessenta e início da década de setenta, os movimentos reivindicatórios das minorias norte-americanas, deram início à teoria da carência cultural, que tirava a unicidade de culpa dos alunos e a depositava na família e no seu meio de sociabilidade, justificada pela privação cultural enfrentada por estes atores. Necessária, em

países que pregam o acesso educacional de forma igualitária, mas não conseguem garantir a mobilidade de classes de forma efetiva, sendo raras as exceções (PATTO, 2010).

Nas palavras de Ribeiro (2013, p. 22)

Inicialmente, a teoria defende que o déficit no ambiente de pobreza prejudicaria o desenvolvimento intelectual da criança, assim, a escola estaria pronta para ensinar, a criança é que não estaria pronta para aprender. Contudo, ainda diante da tentativa de explicar o fracasso escolar, a teoria da carência cultural tem o seu segundo momento, quando acabou por defender que as crianças que apresentavam dificuldades escolares na verdade não viviam em um ambiente deficitário, mas sim em uma cultura diferente.

O processo de reconhecimento dos fatores intraescolares acerca da evasão escolar, iniciou-se com base na referida contestação, justificada pelo fato de que "a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo a escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda" (PATTO, 2010, p. 146).

Assim, a escola deve ser um espaço de reflexão, onde o aluno encontra e dá sentido para suas escolhas. E que não deve ser colocada de forma dissociada das realidades de seu entorno, bem como, dos sujeitos que a compõem. É de suma importância, que os alunos percebam a educação como mola propulsora para a garantia de um futuro melhor, que acreditem nela e não a tenham como mais um fracasso a ser adicionado à sua lista de frustrações.

Autores como Young (2007 apud DINIZ, 2015, p. 47) defendem que o sucesso da escola virá quando a mesma "desenvolver no aluno a consciência de transformação, promovendo, a igualdade social, por meio de um currículo que promova mudanças em suas percepções de mundo, de tal forma que desperte nele a consciência da necessidade de intervenção em seu entorno".

Os estudos, como os de Diniz (2015) que versam sobre a evasão escolar, apontam para vertentes que correspondem a fatores extraescolares e intraescolares. Sendo que o primeiro corresponde a esfera social e o segundo, a aspectos relacionados com a cultura escolar

propriamente dita. É válido destacar, que não se trata de um jogo, para encontrar culpados e inocentes, mas, um meio para compreender os fatores externos e internos que perpassam o processo educativo e interferem de forma significativa em seu desenvolvimento.

Nesse linha de raciocínio, Batista, Souza e Oliveira (2009, p. 2) destacam que:

São muitos os motivos que conduzem o estudante a abandonar seus estudos. Dentre eles, destacam-se os fatores internos associados ao desenvolvimento psíquico dos alunos, bem como os fatores externos de ordem socioeconômica. Muitas vezes, jovens veem-se obrigados a optar por trabalhar em lugar de estudar, devido a necessidade de contribuir para o sustento da família. Além disso, o modelo de escola da atualidade, já não desperta o interesse do aluno.

Os argumentos levantados por esses autores levam em consideração os aspectos inerentes à evasão escolar não como totalmente intrínsecos à instituição educacional de caráter formal, devido "a escola não se explicar por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade" (NOSELHA, 2005, p. 227). Considera-se a escola como um instrumento de dominação do Estado, que atende as necessidades do mesmo e corrobora para a manutenção do sistema dominante e para a perpetuação das desigualdades, através de um duplo mecanismo. Mello (1993, p. 14 apud PAULA, 2009, p. 202-203) aponta que "o primeiro [mecanismo] é a exclusão dos mais pobres e o segundo é a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político".

Diante do exposto, tem-se que muitos são os culpados e poucas são as ações que enfrentam o núcleo duro do fenômeno discutido. Tendo em vista, a infinidade de discursos fortemente respaldados por preceitos que versam a ideologia dominante e que prejudicam a efetivação de medidas que corroborem para a situação da problemática em questão.

A ausência de medidas, é perceptível, principalmente, quando falamos de evasão escolar no ensino médio noturno. Pois, a maioria dos sujeitos que frequentam essa modalidade de

ensino são fruto de uma sucessão de fracassos escolares e sociais, enfrentados ao longo de suas trajetórias. Entretanto, as forças construídas interna e externamente à sua vontade os levam a desafiar um contexto educacional marcado por enfrentamentos inerentes aos modos de reprodução do fracasso.

Tendo em vista essas discussões, julga-se necessário não só o entendimento das causas que levaram os sujeitos do ensino médio noturno a abandonarem os bancos escolares, mas uma reflexão acerca dos processos de exclusão que permearam a vida desses indivíduos ao longo da sua trajetória, assim como os mecanismos (a formulação de políticas, os projetos e as atitudes) que coadunam para erradicação do fracasso escolar na educação básica como um todo.

Ensino médio noturno: localizando sujeitos "evadidos" e processos de manutenção e transformação

Ser jovem é uma condição que perpassa não só uma fase da vida caracterizada por uma determinada idade, mas modos de ser e de se constituir como tal. As juventudes, ditas no plural, são categorias que se apresentam de forma particular e variável, influenciadas direta ou indiretamente por suas trajetórias de vida. O jovem é um sujeito "singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentindo a posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade" (DAYRELL, 2000, p. 42-43).

Os jovens, sofrem as influências do meio onde vivem e atuam diretamente sobre ele, através da resignificação de suas experiências. Com isso, concorda-se com Patto (2010, p. 51) que traz em seu escrito, a concepção disseminada nas obras de Karl Mannheim, pioneiro nos estudos voltados para área da juventude, considerando o protagonista dessa etapa da vida "não apenas por um viés de classe, mas como sujeito formado na relação dialética com a sociedade e visto com potencial transformador".

Nesse sentido, destaca-se que os aspectos de ordem sócio-histórica, cultural, política e econômica terão papel fundamental no

desempenho, na continuação ou no abandono dos estudos por parte destes indivíduos. Visto que, os jovens convivem com dilemas que versam a adaptação com o meio social no qual estão inseridos e sua identidade, que é construída e reconstruída ao longo de suas vivências, tornando-se assim um agente intencional que é diretamente influenciado pelas figurações que carrega e pelos jogos simbólicos que as acompanha.

Soares *et al.* (2015, p. 770), traçaram, em um primeiro momento, um perfil geral dos jovens que têm mais propensão a abandonar a escola no ensino médio, destacaram os que têm

Menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares e os que apresentam situações especiais, como a gravidez precoce. Aparentemente, a escola pouco pode fazer quanto à condição socioeconômica dos alunos, mas deve estar atenta aos grupos mais vulneráveis.

Ao situar lugares de fala das desigualdades de jovens do ensino médio, Soares *et al.* (2015) aponta os processos de exclusão social dentro da sociedade contemporânea, destacando suas consequências e possibilidades no que tange à vulnerabilidade e seus desdobramentos, podendo esses serem positivos ou negativos, a depender do modo como são potencializados pelo indivíduo.

Na verdade, dentro de sociedades contemporâneas, em vias neoliberais, baseadas no princípio da meritocracia, o sujeito é responsável pela garantia de sua sobrevivência. Nesse caso, a referida situação de pobreza deve-se, entre outras instâncias, à escassez de recursos com a qual lidam diariamente. Sendo enquadrados como excluídos sociais,

[...] são mais precisamente coleções de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos, entregues a si próprios e que acumulam a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos de existência (BONETTI, 2013, p. 277).

Em consonância com o exposto, Pereira (2015, p. 31962), em diálogo com Robert Castel nas

obras "as metamorfoses da questão social" e "desigualdade e questão social", afirma que

O fundamento dessa exclusão social só se entende a partir de aspectos históricos e econômicos de um sistema que, na contemporaneidade, está dada pelo fenômeno da crise do salário e emprego no capitalismo, que impôs fragilidades de toda ordem como, por exemplo, a produção de novos marginalizados a partir dos desempregados e subempregados.

Ao localizar a exclusão social com a crise do salário e emprego, Pereira (2015) chama atenção para a potencialização com que o capitalismo proposto nos espaços sociais contemporâneos tem lugar de destaque. Como desdobramento do seu modo de ser e estar ele impõe uma culpa ao indivíduo por todas as feitorias positivas e negativas de suas estruturas sociais, papel enveredado inclusive pelo ensino médio noturno.

Ao se constituir em suas múltiplas dimensões, o ensino médio noturno passa a ser alvo de várias investigações, como o boletim "Aprendizagem em foco" do Instituto Unibanco, que em sua décima edição no ano de 2016, caracterizou essa modalidade de ensino, delineando, qualitativa e quantitativamente, informações acerca do perfil do jovem que compõe essa esfera da educação. Justificando os motivos pelo qual essa etapa do ensino, na forma como está posta atualmente, se tornou objeto central de preocupação para os gestores educacionais e para os responsáveis pela formulação de políticas que devem alterar o quadro em questão.

Segundo as informações do boletim, embora o número de matriculados na modalidade venha decrescendo com o passar dos anos, sua representatividade chega a um terço do total de matrículas efetivadas no ensino médio como um todo, havendo "uma forte relação entre frequentar o período noturno e menor nível socioeconômico" (UNIBANCO, 2016, p. 3), o que sugere o nível de vulnerabilidade dessa classe.

As expectativas desses jovens para com a conclusão desse ciclo de ensino passam a ser alvo de questionamento, visto que, estão à procura de uma certificação para ingressarem de forma regular no mercado de trabalho, ou, até mesmo de uma capacitação que facilite

essa inserção, pois, de acordo com a síntese dos indicadores sociais brasileiros

Em 2015, pela primeira vez na década, a população ocupada sofreu uma redução em relação ao ano anterior em números absolutos (3,7 milhões) e em termos relativos (3,8%). Na década, a redução média no nível de ocupação foi de 6,7% e, em relação a 2014, -5,2%. Os mais afetados com essa redução do nível de ocupação foram os mais jovens com idade entre 16 e 24 anos (-15,4% na década e -10,7% em relação a 2014) e as pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto de escolaridade (-16,2%) (BRASIL, 2016, p. 68).

Embora o trabalho seja posto como princípio da dignidade humana, tornando um dos principais motivos pelo qual os sujeitos procuram retornar aos bancos escolares, agora na modalidade do ensino médio noturno, já que a conclusão do ensino básico obrigatório é um pilar importante para a edificação de um futuro melhor, os jovens também querem experienciar suas condições juvenis em um tempo presente, como afirma Dayrell (2013).

No entanto, a apreensão desse quantitativo por si só não dar subsídios para discutir os diferentes modos de ocupação desses atores, e os motivos que os levam a ingressar no turno da noite, visto que em ambientes potencializadores de vulnerabilidade, os indivíduos utilizam-se de diversas estratégias para contornarem a situação na qual estão relegados, podendo se apropriar de modos trabalhistas que versam a informalidade.

Esses sujeitos, na condição de trabalhadores ou não, têm o seu direito à educação surrupiados em prol das condições de um sistema excludente e reprodutor das desigualdades sociais, que como consequência

Evidencia a ocorrência de baixa autoestima ligada a timidez excessiva e ao sentimento de incapacidade, dificuldade para o ingresso no mercado de trabalho, má qualidade de vida, desqualificação e barateamento de mão-de-obra, estímulo a violência e prostituição, gravidez precoce, consumo e tráfico de drogas. Enfim, a maior consequência é a consolidação da desigualdade social, que por sua vez, coloca as pessoas numa situação completamente desprotegida, com dificuldades de saída dessa complicada condição (CERRATI, 2008, p. 30).

As diversas problemáticas que atravessam a vida destes sujeitos, o caráter, muitas vezes,

deficitário da educação e a ausência de política públicas, nessa modalidade em particular, leva a maioria deles a evadirem da escola, agravando o seu estigma de "fracassados do sistema escolar".

Em relatório sobre o ensino médio noturno, Sousa e Oliveira (2008, p. 33) identificaram "três agrupamentos entre os alunos matriculados nas escolas pesquisadas: alunos exclusivamente estudantes e alunos trabalhadores; alunos com diferentes trajetórias escolares e alunos com diferentes expectativas em relação ao futuro". Assume-se com isso, o fato de eles possuírem diferentes configurações que alteram e são alteradas ao longo das suas trajetórias. Sendo copiosos os fatores que podem influenciar direta ou indiretamente no que tange às suas configurações em relação ao percurso escolar, por exemplo, o nível de escolaridade dos pais e dos familiares.

Dayrell (2013, p. 85), traz estudos, como o de Canedo (2012), para evidenciar que:

As famílias de baixa escolaridade tendem a apresentar maiores dificuldades em compreender e lidar com a cultura escolar e suas regras, em elaborar projetos educacionais que se concretizem na busca de melhores escolas, na valorização e aquisição de livros, em acompanhar a rotina dos filhos, bem como em valorizar as tarefas escolares, todas variáveis que podem contribuir para a produtividade escolar.

No ensino médio noturno, atesta-se que "são mais recorrentes, nesse turno, estudantes cujas mães nunca estudaram ou que sequer completaram os anos iniciais do Ensino Fundamental" (UNIBANCO, 2016, p. 3). Tencionando-se o nível de escolarização dos pais como inferiores ao de seus filhos

Evidencia-se assim que, para uma parcela desses alunos ter atingido a escolarização em nível médio representa um avanço perante o contexto familiar, que tende a se constituir, em princípio, em ambiente pouco estimulador de atividades intelectuais. Uma indicação dessa possibilidade é o reduzido número de livros não escolares disponíveis nas casas desses alunos (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 36).

Além do mais, infere-se que pelo baixo poder econômico acrescido da baixa escolaridade de seus pais, a aquisição de capital cultural, no mesmo nível da classe dominante, por esses sujeitos

será por meio da escola, ou seja, essa torna-se a "encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para a divisão social do trabalho" (SPOSITO, 1993, p. 164). Visto isso, é de extrema importância que a escola consiga transmitir seus conteúdos de modo significativo e com qualidade, levando em consideração toda a "bagagem cultural" que o discente carrega consigo.

Uma outra característica desses sujeitos é a distorção idade-série, visto que o ensino médio é composto, em sua maioria, por alunos mais velhos, "metade dos matriculados nesse período tem entre 18 e 21 anos, enquanto no diurno a maioria (56,4%) tem menos de 17 anos. O alto índice de defasagem idade-série (53%) também explica, em parte, a elevada média de idade desses estudantes" (UNIBANCO, 2016, p. 3). Diante disso, apontam-se como principais fatores dessa distorção: os altos índices de repetência e o retorno à escola após um período de afastamento.

O relatório de síntese dos indicadores brasileiros (BRASIL, 2016, p. 68), aponta que

Em 2015, a proporção de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos de idade que frequentavam rede pública com distorção idade-série era 3,6 vezes maior do que na rede particular. Além disso, os 20% com os menores rendimentos da distribuição do rendimento mensal domiciliar *per capita* (1º quinto) possuíam taxa distorção idade-série 5,0 vezes maior do que a taxa dos estudantes pertencentes aos 20% com os maiores rendimentos (5º quinto), fazendo com que o atraso escolar afetasse 40,7% desses estudantes em 2015. Em 2005, a distância entre o 1º quinto e o 5º quinto era ainda maior (6,2 vezes).

Os dados estatísticos apresentados acima trazem para a contenda a discussão acerca da qualidade das escolas públicas, principalmente, as de ensino médio noturno. Visto que, a estrutura do prédio escolar, fomenta o processo de exclusão dos sujeitos inseridos em uma realidade "marcada pelo acesso desigual aos recursos materiais e simbólicos evidenciando a presença de uma estrutura social excludente que interfere diretamente nas trajetórias escolares, o que aponta para a dimensão da reprodução das desigualdades sociais" (DAYRELL, 2013, p. 98).

No artigo 208 da Constituição Federal, o Estado delinea seus deveres com a educação. Dentro dos

quais, cita-se a "progressiva universalização do ensino médio gratuito" e a "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" (BRASIL, 2012, p. 122). O ensino médio noturno, apesar das problemáticas que o circundam, torna-se preponderante na democratização do ensino a públicos cada vez mais distintos. Contudo, Togni e Carvalho (2007) chamam atenção para o fato de o ensino médio noturno não ter uma identidade própria e ser legislado pelos mesmos parâmetros do diurno, apontando que

É preciso considerar que, pela unificação jurídica do sistema de ensino brasileiro que não considera a grande diferença social existente entre os estudantes que frequentam a mesma escola em turnos diferentes, (muitas vezes isso também ocorre nos turnos diurnos), no qual os mais abastados vão à escola pela manhã e os 'outros' à tarde, torna-se ainda mais evidente a desigualdade real entre as oportunidades educacionais (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 66).

Os alunos do turno da noite, acabam sendo prejudicados pela dinâmica de funcionamento das escolas, tendo em vista que o número de funcionários é reduzido e os espaços, como a quadra e a biblioteca, ficam inacessíveis. Nesse sentido, chama-se atenção para as condições estruturais da escola nesse turno, o que acaba agravando o processo de exclusão dos estudantes.

A estrutura escolar faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem, posto que

Um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infra-estrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida em que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 279).

A escola é um ambiente socializador e de socialização, constituída por vários sujeitos sociais que demandam valorização pessoal e reconhecimento profissional, sejam estes alunos, professores e funcionários. Com isso, é de suma

importância que estes se sintam acolhidos em seus espaços de convivência. A carência em relação à estrutura das instituições, é uma circunstância que agrava ainda mais a situação de trabalho, principalmente, dos professores, pois vindos de jornadas exaustivas, ainda encontram barreiras para a sua efetivação, visto que muitos

Lecionam também durante o dia, pois os contratos de trabalho são de 40 horas semanais, e, em alguns casos, 60 horas pois os índices salariais não são coerentes com o trabalho realizado. Quando chegam à escola a noite, já estão, em muitos casos, no terceiro turno de trabalho diário. Cansados, enfrentam classes numerosas e heterogêneas, e dificuldades de infra-estrutura (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 70).

É válido ressaltar a importância de programas ou políticas que valorizem o trabalho docente, estimulando os professores a executarem projetos mais adequados a realidade das escolas onde lecionam, planejando metodologias e avaliações que correspondem aos diferentes perfis dos escolares, visto que a escola noturna recebe alunos

[...] que na grande parte das vezes, ressalta as diferenças sociais existentes. Quando os alunos ingressam nas escolas, são tachados por uma série de preconceitos e relegados a serem atingidos por práticas pedagógicas que cada vez mais os fazem sentir as desigualdades sociais a que são submetidos. Essas desigualdades, ao longo do tempo, têm consagrado a falta de oportunidades de trabalho que os esperam ao término do processo de escolarização (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 72).

Em linhas gerais, observa-se que as escolas de ensino médio noturno não são por natureza estruturadas pela desigualdade, mas as faltas nas condições espaciais, a ausência de políticas de formação continuada aos professores, de leis específicas para essa modalidade de ensino, o perfil dos alunos que compõem a escola noturna, os seus ambientes potencializadores de vulnerabilidade e a condição de superar ou não as matrizes que fundam os processos de desigualdade social apontam para a necessidade de uma inter-relação visceral entre o Estado, a escola, o trabalho docente e discentes no que diz respeito à real democratização do ensino, no tocante ao acesso e permanência destes na instituição.

Considerações finais

Diante de um cenário em que as políticas educacionais se desdobram pela perspectiva do Estado capitalista, a inserção da classe trabalhadora no ensino formal é considerada um movimento de reorganização da educação dentro dos princípios democráticos, embora seja carregado de limites e contradições, que compreendem uma multiplicidade de fatores, caracterizados, enquanto causa e efeito da evasão escolar.

A maneira com que as escolas de ensino médio noturno estão se constituindo pode ser localizada nas estratégias das políticas de democratização da educação, principalmente porque busca inserir grupos excluídos socialmente. Apesar disso, existe ainda um contexto não observado na elaboração das políticas educacionais relacionado à vulnerabilidades que potencializam estigmas socialmente construídos, o que leva a questionamentos sobre a sua função no que tange ao processo de efetivar a democratização do ensino médio, visto que os educando tendem a acessar, mas não a permanecer.

Nesse sentido, a evasão escolar, pode ser entendida como um indicador que permite a apreensão dos distanciamentos entre o pensado, o planejado e o executado no âmbito da política educacional. Tendo em vista que democratizar a educação no Brasil não é um processo simples e restrito à ampliação do número de vagas e de turnos de ensino, sendo influenciado por fatores de ordem estrutural, que em muito estão relacionados com as condições materiais e imateriais dos envolvidos direta e indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os grupos sociais e os territórios como um todo.

Portanto é urgente chamar a atenção dos pesquisadores para esta temática, aponta-se que compreender os modos de ser e viver dos jovens e adultos do ensino médio noturno, principalmente diante do fenômeno da evasão escolar, é fundamental para ampliar a arena de participação da sociedade civil no processo de planejamento e avaliação das políticas educacionais e do processo democrático como um todo, fomentando as pautas de luta

e reivindicação por meio de dados produzidos no chão das escolas brasileiras e analisados a luz de uma perspectiva crítica.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Unesco, 2003.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 36. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 23 dez 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alesxsandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Mara da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE. Uberaba/MG, 2009.

BONETI, Lindomar Wessler. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 261-282, 2013. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p261>

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar**: causas e consequências. Curitiba/PR, 2008.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**, p. 53-76, 2008.

DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. **Habitar a escola e as suas margens**, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, p. 40-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

DINIZ, Carine Saraiva. **Evasão escolar no ensino médio**: causas intra-escolares na visão dos alunos. 2015. Dissertação de Mestrado.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, JC da. Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades. *Dia-a-dia e Educação*, p. 1-27, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 223-238, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100010>

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

PAULA, Valderly Maria dos Santos de. Rodrigues. **Fracasso Escolar**: quem são os culpados, 2009.

PEREIRA, Antônio. **Os novos sujeitos da EJA e da Educação social**: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. 2015.

PNAD 2015. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar em Revista**, n. 31, 2008.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo social**, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, 1993. <https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84954>

Ribeiro, Priscila Teixeira. **Fracasso escolar**: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento/Priscila Teixeira Ribeiro. Piracicaba, SP: [s.n.], 2013. 99 f.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Rev Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 61-76, 2007.

UNIBANCO. Aprendizagem em Foco. **Quem são os jovens fora da escola**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>. Acesso em: 23 dez 2018.

Jullyane Frazão Santana

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Parnaíba, PI, Brasil).

Samuel Pires Melo

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, Recife, PE, Brasil), docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Parnaíba, PI, Brasil.

Endereço para correspondência

Samuel Pires Melo

Universidade Federal do Piauí

Av. São Sebastião, 2819, Bl-02, Sl-06

Nossa Sra. de Fátima, 64202-020

Parnaíba, PI, Brasil