

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**ANDRÉA CHICRI TORGA MATIASSI**

**EVASÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE OS ADOLESCENTES  
NOS ENSINAM**

Belo Horizonte  
2022

Andréa Chicri Torga Matiassi

**EVASÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE OS ADOLESCENTES  
NOS ENSINAM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Martins de Assis

Coorientadora: Profa. Dra. Cristiane de Freitas Cunha Grillo

Belo Horizonte  
2022

M433e T	<p>Matiassi, Andréa Chicri Torga, 1977- Evasão escolar na pandemia da covid-19 [manuscrito] : o que os adolescentes nos ensinam / Andréa Chicri Torga Matiassi. - Belo Horizonte, 2022. 136 f.: enc., il. Inclui bibliografia.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Raquel Martins de Assis. Coorientadora: Cristiane de Freitas Cunha Grillo.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Evasão escolar -- Teses. 3. Adolescência -- Teses. 4. COVID-19 (Doença) -- Teses. 5. COVID-19 Pademia, 2020 -- Teses. I. Assis, Raquel Martins de. II. Grillo, Cristiane de Freitas Cunha. III. Título. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
CDD- 371.285	

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivancy Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA  
ANDRÉA CHICRI TORGA

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2022, às 08:30 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 886ª defesa de tese, intitulada *Evasão Escolar: o que os adolescentes nos ensinam*, apresentada por ANDRÉA CHICRI TORGA, número de registro 2018656753, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Raquel Martins de Assis - Orientador (UFMG), Prof(a). Cristiane de Freitas Cunha Grillo (UFMG), Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira (UFMG), Prof(a). Libéria Rodrigues Neves (UFMG), Prof(a). Mitsuko Aparecida Makino Antunes (PUC - SP), Prof(a). Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto (UFBA).

A Comissão considerou a tese: Aprovada

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da tese para: Evasão Escolar: na pandemia da COVID-19: o que os adolescentes nos ensinam.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2022.

Documento assinado digitalmente  
RAQUEL MARTINS DE ASSIS  
Data: 09/08/2022 10:43:28 -0300  
Verifique em <https://verificador.jf.br>

Prof(a). Raquel Martins de Assis (Doutora)

*Cristiane de Freitas Cunha Grillo*

Prof(a). Cristiane de Freitas Cunha Grillo (Doutora)

Assinado em nome  
Marcelo Ricardo digital por Marcelo  
Pereira 2066427  
2572

Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira (Doutor)

Libéria

Digitally signed by Libéria

Rodrigues Neves

Rodrigues Neves  
Serial: 2022.10.07.121434.43300

Prof(a). Libéria Rodrigues Neves (Doutora)

*Mitsuko*

Prof(a). Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Doutora)

*Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto*

Prof(a). Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto (Doutora)

**À Valentina, minha filha, que nasceu junto à escrita desta tese, deslocou meu olhar e me possibilitou ser mãe.**

## **Agradecimentos**

O encontro com algumas pessoas ao longo da minha vida foi imprescindível para chegar até aqui, destaco algumas.

À Raquel Assis, minha orientadora, pela orientação sempre carinhosa e pontual, por ter acolhido meu desejo de pesquisa e ter ajudado a sustenta-lo até o fim, por ter acreditado no meu trabalho e, principalmente, pelas contribuições e comentários essenciais para a minha prática de pesquisa.

À Cristiane Cunha, co-orientadora e amiga, por me fazer emocionar todas as vezes que tento falar dela. Cris é potência, união, sensibilidade e amorosidade. Traz com acolhimento, costura, afeto e entusiasmo a escuta dos adolescentes. Tê-la em minha vida é um privilégio. Obrigada por tanto!!

À Ana Lydia Santiago, professora maravilhosa, por ter acompanhado toda minha trajetória no doutorado, sempre com palavras de incentivo, por ter sido uma leitora fina e perspicaz, do esboço das Conversações e entrevistas apresentadas na qualificação.

A Mimi e Patrícia, professoras que fizeram parte da banca de qualificação, que apostaram que os fragmentos de uma pesquisa em andamento pudessem se tornar uma tese.

A Sérgio Laia, professor e supervisor querido, por se mostrar sempre disponível, atento, afetuoso às minhas demandas pelo seu saber e escuta impecáveis e precisos.

A Marlene Machado, nova amiga que o Janela e o doutorado me propiciaram, por pegar minha mão e me puxar, me auxiliando no entendimento do processo do doutorado me ajudando a entender que existe um caminho mais leve e simples – pelo qual podemos optar.

A Marcelo Ricardo Pereira, professor querido, que entrou em minha vida em 2015 ao acolher meu desejo de iniciar uma trajetória no doutorado, ele prontamente me recebeu em sua disciplina isolada e que a partir daí, chegar até aqui, se tornou possível. Sou admirada pela sua escuta refinada, firme e sensível.

Ao NIPSE e LEPSI, grupos de pesquisa sempre éticos e potentes na transmissão de uma Psicanálise atenta à sua época.

Aos docentes e gestores das escolas que se dispuseram a abrir para a Conversação e pesquisa.

Aos adolescentes, por terem me guiado pelos caminhos desta pesquisa.

A todos os professores do doutorado da FAE/UFMG, que contribuíram valiosamente para o desenvolvimento desta pesquisa e para o meu aprimoramento acadêmico.

Às amigas do doutorado: Marina, Luciana e Glauce, pela convivência e pelo companheirismo.

Ao Raimundo Fábio, pela dedicação.

À Patrícia Spyer Prates, minha amiga, por fazer parte da minha vida, só desejo que tenhamos muito tempo juntas na travessia dessa vida, pois com você viver fica mais leve, mais alegre e muito mais profundo!

À Carolina Spyer, que acreditou em mim e disse muito enfaticamente: “Vai, escreve o projeto de pesquisa para entrar no doutorado, você consegue”.

À Márcia Nascimento, que também acreditar, pela amizade e por me presentear com o “caderno do doutorado”, que me acompanhou em todo percurso.

Aos meus alunos, que sempre me incentivaram com palavras de apoio e carinho.

À Lucíola Macedo, na escuta atenta ao longo de mais de dez anos, não estou sozinha ao me deparar com meu pior, muito menos na potencialização dos meus lampejos de desejo.

Ao Carlos, amor, pela paciência, apoio, torcida, companheirismo, pelas séries e muitas taças de vinho, respiradouros em tempos certos.

A Valentina, filha, por me tornar mãe bem no momento da escrita desta tese e consequentemente tê-la escrito comigo. Foi por isso que ela se tornou possível.

Ao Carmélio, meu pai, por ser meu pai, pela alegria e sensibilidade de viver a vida e por não recuar diante da importância do saber, por ser o avô maravilhoso da Valentina.

A Jamile, minha mãe, por ser minha mãe, por me conceber um lugar no seu desejo, pelo amor e pela dedicação, por ser a avó maravilhosa da Valentina.

A Samira, minha querida irmã, pelo amor incondicional, paciência, parceria repleta de luz, afetividade e espiritualidade. Ao Daniel, meu cunhado, pela força, pelas brincadeiras “geracionais”, já que temos a mesma idade. E aos dois por terem me dado dois tesouros: Lucas e Mariana, meu amor infinito!

A Deus, pela oportunidade dos encontros dessa vida, e aos meus intercessores, não são poucos!

## Resumo

Esta tese, intitulada **Evasão escolar na pandemia da COVID-19**: o que os adolescentes nos ensinam, apresenta uma pesquisa sobre a evasão escolar de alunos adolescentes matriculados nos Ensinos Fundamental ou Médio e considerados pelas escolas como alunos que romperam com o processo de escolaridade, levando em conta o ponto de vista do sujeito adolescente e os aspectos de sua subjetividade que puderam ou não ter interferido na evasão. Foi possível verificar, a partir da análise da bibliografia produzida sobre o tema evasão escolar, que fatores internos e externos à escola são apontados como causadores da evasão escolar. Dentre os principais estão: trabalho, para os adolescentes; gravidez, para as adolescentes; desinteresse para adolescentes de ambos os sexos. Alguns estudos enfatizam o problema do fracasso escolar como uma das principais causas da evasão, outros privilegiam o histórico de retenção do aluno. Entretanto, particularidades ligadas à adolescência também são introduzidas como hipóteses fundamentais interferindo na perda observável, nessa época da vida, do interesse pelos estudos. Uma possível ruptura do adolescente com a escola não deve ser analisada desconsiderando a relação do sujeito que evade com a escola. Nesse sentido, visando escutar o que os adolescentes teriam a dizer sobre a evasão escolar, optou-se como metodologia de orientação psicanalítica pelas conversações diagnósticas, utilizadas por pesquisa/intervenção, desenvolvidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE). Foram realizadas conversações com diretoras, coordenadoras, professores e alunos de duas escolas públicas no município de Belo Horizonte. Além das conversações, foram feitas entrevistas com seis adolescentes considerados pela escola como alunos em “situação de evasão”. Com a metodologia de orientação psicanalítica e as contribuições teóricas da psicanálise, pretendeu-se distinguir, dentre as causas apontadas para a evasão escolar, aquelas que indicam a escola como fator principal do fracasso daquelas que remetem a elementos da subjetividade do sujeito adolescente. A pesquisa de campo foi atravessada pela pandemia, o que provocou mudanças nas metodologias utilizadas, uma vez que quase todas as conversações e entrevistas tiveram de ser realizadas de forma remota. As intervenções tornaram possível: a) verificar como a evasão escolar sempre esteve presente nas escolas pesquisadas, mas com a pandemia ela se agravou; b) mostrar como o ensino remoto gerou impasses e o apagamento da figura do professor, afetando gravemente o processo de ensino e aprendizagem; c) aprender com os adolescentes acerca do descompasso produzido entre os discursos dos profissionais da educação e dos próprios adolescentes; d) como o fechamento das escolas, em função da pandemia,

proporcionou aos adolescentes retomar a função do professor como Outro, necessário no processo de escolarização e travessia da adolescência.

**Palavras-chave:** Adolescência, Evasão escolar, Pandemia.

## **Abstract**

This research entitled "**School evasion in the COVID-19 pandemic**: what adolescents teach us" presents an investigation into the school evasion (drop-out) of teenagers students, who were in elementary or high school, and were considered by the schools as students who had broken with the schooling process, considering the teenagers' viewpoint as subject and the aspects of his/her subjectivity that may have (or not have) interfered with the evasion. It was possible to verify, from an analysis of the literature produced on the subject of school dropout, that both factors, internal and external to the school, are pointed out as the causes of school dropout. Among the main ones are: work for male adolescents and pregnancy for female adolescents, considering also the lack of interest for both sexes. Some studies emphasize the problem of school failure as one of the main causes of dropping out, while others focus on the student's history of retention. However, the particularities of adolescence are also presented as fundamental hypotheses interfering with the observable loss of interest in studies at this life moment. If there is a possible rupture of the adolescent with school, this should not be analyzed disregarding the relationship of the subject that drops out with school. In this sense, aiming to listen to what the adolescents have to say about school dropout, we opted for a psychoanalytic-oriented methodology, as well as the diagnostic conversations, used by research/intervention, developed by the Interdisciplinary Center for Research in Psychoanalysis and Education (NIPSE). Conversations were conducted with principals, coordinators, teachers, and students at two government schools in the Belo Horizonte city. In addition to the conversations, interviews were conducted with six adolescents considered by the school to be "truant" students. With psychoanalytic methodology and its theoretical contributions, we intended to differentiate, among the causes identified for school dropout, those that show school as the main factor of failure, from those that indicate elements of the subjectivity of the adolescent. The research field took place during the pandemic and was crossed by it, which produced changes in the methodologies used, as almost all conversations and interviews had to be conducted at a distance. The interventions made it possible to: (a) to verify how school dropout had always been present in the schools researched, but with the pandemic it worsened; (b) to show how distance education generated deadlocks and the teacher disappearance as a figurehead, seriously affecting the teaching and learning process; (c) to learn from the adolescents about the mismatch produced between the discourses of education professionals and the adolescents themselves, and (d) how the closure of schools, due to the pandemic, provided adolescents with a return to

the role of the teacher as Other, necessary in the process of schooling and crossing of adolescence.

**Keywords:** Adolescence, School Dropout, Pandemic

## Résumé

Cette thèse de doctorat, intitulée **Décrochage scolaire das la pandémie de covid-19**: que nous apprennent les adolescents, présente une recherche sur le décrochage scolaire d'adolescents inscrits au Ensino Fundamental et considérés par les écoles comme des élèves qui ont interrompu le processus de scolarisation en tenant compte du sujet de l'adolescent ainsi que des aspects de sa subjectivité qui aient pu interférer ou non dans sa décision. A partir de l'analyse de la bibliographie existante sur le décrochage scolaire, il a été possible de vérifier quels facteurs internes et externes à l'école sont indiqués comme en étant des causes. Parmi eux on peut citer le travail, pour les jeunes de sexe masculin; la grossesse, pour adolescentes; ainsi que le manque d'intérêt comme facteur commun aux deux sexes. Quelques études mettent l'accent sur l'échec scolaire comme une des principales causes liées au décrochage. D'autres l'expliquent plutôt par l'historique de sanctions de l'élève. Néanmoins, quelques particularités en rapport avec la phase adolescente sont également présentées comme hypothèses fondamentales expliquant la visible perte d'intérêt pour les études à cette période de la vie. Une éventuelle interruption du parcours scolaire ne saurait pas être analysée si elle néglige le rapport entre le sujet qui décroche et l'école. Ainsi, afin d'entendre ce que les adolescents auraient à dire sur le décrochage scolaire, on a choisi, dans le cadre des conversations, la méthodologie d'orientation psychanalytique comme outil d'identification des causes. Ces conversations sont utilisées dans le contexte de recherche et d'interventions et ont été développées par le Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE). Des conversations ont été tenues avec des directrices, coordinatrices, professeurs et élèves de deux écoles publiques dans la commune de Belo Horizonte. En outre, on a interviewé six adolescents en décrochage scolaire. Moyennant la méthodologie d'orientation psychanalytique et les contributions théoriques de la psychanalyse, l'intention était de distinguer les causes de décrochage ayant l'école comme facteur principal de l'échec de celles renvoyant à des éléments de la subjectivité du sujet de l'adolescent. Le fait que les recherches sur le terrain aient été réalisées en arrière-fond de pandémie a provoqué des changements dans les méthodologies employées, à l'exemple des conversations et interviews, réalisées en visioconférence. Les interventions ont rendu possible: a) la vérification de comment la pandémie a aggravé le décrochage scolaire, qui a cependant toujours existé dans ces écoles; b) la mise en évidence de la façon dont l'enseignement à distance a engendré des impasses et l'effacement de la figure du professeur, ce qui a affecté fortement le processus d'enseignement et d'apprentissage; c) d'apprendre avec les adolescents sur le décalage opéré entre le discours des professionnels de l'éducation et des

adolescentes eux-mêmes ; d) comment la fermeture des écoles, en raison de la pandémie, a proportionné aux adolescents la possibilité de comprendre la fonction du professeur comme Autre, ce qui est nécessaire au processus de scolarisation et de passage de l'adolescence.

**Mots clés:** Adolescence, Décrochage scolaire, Pandémie.

## **Lista de siglas**

Covid-19 - Coronavirus Disease - 19

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Lepsi - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais

MEC - Ministério da Educação

Nipse - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PET – Programa de Educação Tutorial/Plano de Estudo Tutorado

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TPE - Tempo de Permanência na Escola

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

## **Lista de tabelas**

1 - Percentual de pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, motivado por abandono escolar ou por nunca ter frequentado a escola .....	40
--	----

## Lista de gráficos

1 - Nível de instrução inferior ao Médio completo .....	39
---	----

## Sumário

Introdução.....	16
1 Evasão escolar .....	22
1.1 A universalização da Educação Básica no Brasil e seu fluxo de qualidade .....	24
1.2 O conceito de evasão .....	31
1.3 Os jovens e o desligamento da escola: possíveis causas e soluções.....	37
2 O Adolescente e sua relação com a escola .....	48
2.1 Descompassos entre alunos e escola.....	51
2.2 A adolescência de cada um – o real da puberdade.....	55
2.3 Adolescência, sintoma da puberdade (Stevens) .....	59
2.4 Adolescência e Educação: o encontro dos impossíveis .....	64
3 O percurso metodológico.....	67
3.1 A orientação psicanalítica como referencial teórico-metodológico da pesquisa .....	67
3.2 O percurso da pesquisa .....	69
3.2.1 Antes da pandemia .....	69
3.2.2 O atravessamento da pandemia .....	70
3.3 As duas escolas pesquisadas durante a pandemia .....	73
3.3.1 A escola estadual.....	74
3.3.2 A escola municipal.....	76
4 A evasão como sintoma da escola: a evasão escolar nos dizeres dos profissionais da educação.....	78
4.1 A “escola evadida” .....	78
4.2 A escola estadual e seus impasses .....	81
4.2.1 A evasão escolar na pandemia: os dizeres da direção e da coordenação da escola .....	81
4.2.2 A desmotivação: os dizeres dos professores .....	85
4.2.3 O ensino remoto para os alunos .....	86
4.2.4 O retorno das aulas presenciais: como ficou o sintoma da evasão .....	88
4.3 A escola municipal e seus impasses .....	89
4.3.1 A evasão na pandemia nos dizeres da direção e coordenação.....	89
4.3.2 Como a escola se organizou com a pandemia .....	91
4.3.3 A diferença entre os alunos em terminalidade e os demais: os dizeres dos professores sobre os alunos .....	92
4.3.5 O retorno presencial: como ficou a evasão escolar .....	95
5 A evasão nos dizeres dos adolescentes: o que eles nos ensinam.....	97
5.1 Túlio: falta de interesse ou vontade de aprender?.....	97

5.1.1 A evasão escolar na pandemia e o desinteresse dos alunos .....	97
5.1.2 O desencontro entre professores e alunos.....	98
5.1.3 A entrevista com Túlio.....	101
5.1.4 O que Túlio nos ensina .....	105
5.2 Lia, a aluna da lista rosa .....	107
5.2.1 Conversação diagnóstica com a direção e coordenação da escola .....	107
5.2.2 Conversação diagnóstica com os professores.....	108
5.2.3 A entrevista com Lia .....	109
5.2.4 O que Lia nos ensina sobre a evasão escolar .....	111
5.3 As irmãs princesas: Clara e Rosa .....	112
5.3.1 Como a escola percebe seus alunos em “terminalidade” e que já concluíram o Ensino Fundamental .....	112
5.3.2 A entrevista com as irmãs princesas .....	112
5.3.3 O que as irmãs princesas nos ensinam .....	114
5.4 Viviane.....	116
5.4.1 Conversação diagnóstica com a coordenação da escola de Viviane .....	116
5.4.2 A mãe de Viviane: “se tivesse o 9º ano noturno, ela estudaria” .....	117
5.4.3 A entrevista com Viviane.....	117
5.5 Raul.....	120
5.5.1 A situação no conselho de classe da turma de Raul .....	120
5.5.2 O pai: “não posso fazer mais nada” .....	120
5.5.3 A entrevista com Raul .....	121
5.5.4 O que Raul nos ensina sobre a evasão escolar.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129

## Introdução

“Posso te oferecer conhecimento. Essa é a herança que posso te deixar.” Talvez essa frase, repetida por meu pai ao longo de minha vida, tenha sido a bússola que me fez chegar até o doutorado. É ela que permeia uma de minhas relações fantasmáticas: ser amada pelo pai *versus* ter conhecimento – e que por isso me faz ter uma relação até então indissociável com a educação. Estou na escola desde os oito meses de idade. A trajetória como aluna nunca foi interrompida: estudo desde então. Além disso, comecei a lecionar com 20 anos de idade e também nunca mais parei. Ao longo dessa trajetória, deparei-me com muitas pessoas, principalmente jovens cuja relação com a escola era muito diferente da minha, já que havia um histórico de interrupções nas trajetórias dessas pessoas. O fato de que jovens poderiam abandonar a escola sempre me causou certo desconforto.

Na trajetória profissional, como professora, coordenadora de curso e psicóloga, questões como alto índice de evasão, alunos com dificuldades escolares, casos clínicos de adolescentes com questões escolares se apresentam como impasses que podem embaraçar os processos educacionais. Esses impasses levaram-me à tentativa de compreender como a subjetividade atravessa fenômenos explicados ou justificados pelo imperativo do universal. O encontro com as contribuições da Psicanálise, a partir de vários espaços, me propiciou pensar o sujeito em suas singularidades quanto à trajetória escolar, ampliando minhas leituras sobre adolescência e educação, guiando-me assim para a entrada no doutorado.

A disciplina isolada “Formação docente e Psicanálise”, oferecida pelo professor Marcelo Ricardo Pereira, impactou minha forma de atuação como docente, me fez repensar construtos arraigados acerca do posicionamento do professor no processo de ensino e aprendizagem, como que se valendo de estereótipos e preconceitos. Também me levou a refletir sobre o modelo disciplinar que norteia as relações entre professores e alunos, as concepções sobre as relações ensino-aprendizagem, as atitudes dos professores intrincadas no jogo das relações hierárquicas do poder no interior da escola. O encontro com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (Lepsi)<sup>1</sup> veio em seguida, permitindo-me reflexões acerca da relação entre Psicanálise e Educação em intervenções contrárias às maneiras destrutivas de laço

---

<sup>1</sup> O Lepsi – Seção Minas está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), que direciona seus projetos e pesquisas na investigação, majoritariamente, em três eixos temáticos: Adolescência e sintomas; Infância e sintomas; Docência e sintomas.

social de sujeitos em condição de fracasso escolar, de evasão e de desistência frente ao mal-estar nas escolas.

Por outro lado, minha inserção no Programa de Pós-Graduação no Núcleo de Saúde do Adolescente do Hospital das Clínicas da UFMG me possibilitou intervir e refletir sobre a adolescência, a saúde do adolescente, os sistemas socioeducativo e educacional e como a relação com o saber se apresenta nesses contextos. A experiência no Ambulatório Janela da Escuta<sup>2</sup> elucidou de imediato a grande diversidade subjetiva da clínica com adolescentes, tomando a adolescência como uma resposta, um sintoma, uma maneira de se arranjar, bem ou mal, com a puberdade (FERREIRA, 2017).

Os adolescentes que chegam ao Ambulatório são encaminhados por diversos locais, sendo um dos principais a escola onde aqueles sujeitos estão matriculados. Em sua maioria, eles apresentam impasses escolares, como dificuldade no processo de alfabetização, reprovação, dificuldade na comunicação, dificuldade nas relações escolares etc. Eles chegam designados pelo diagnóstico/laudo e/ou por nomeações, como violentos, atrasados, agressivos. Muitos adolescentes também são encaminhados pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)<sup>3</sup>, muitos já evadidos da escola e outros com problemas escolares graves, como sucessivas reprovações, “vandalismo”, drogas, falta de incentivo da família e/ou da escola.

Uma outra via ainda foi o encontro com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse)<sup>4</sup>, que desenvolve, desde 2004, entre outras atividades, pesquisa-intervenção direcionada ao fracasso escolar, atuando em escolas que apresentam sintomas referentes aos problemas de aprendizagem e de comportamento, verificados nas crianças e nos jovens, além do mal-estar manifesto nos docentes. O contato com o Nipse me propiciou conhecer as intervenções que seguem um rigor metodológico da pesquisa-intervenção, além do livro **O que esse menino tem?**: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola, de

---

<sup>2</sup> O Janela da Escuta desenvolve pesquisa e extensão no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da UFMG, onde recebe adolescentes, famílias e profissionais da rede, em uma perspectiva de construção do caso clínico articulada ao território.

<sup>3</sup> O Sinase constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. É um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolvem desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa (SINASE, 2006).

<sup>4</sup> O Nipse integra a Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ana Lydia Santiago e Raquel Martins Assis (2015). Esse livro foi minha bússola, meu livro de cabeceira que me acompanhou durante esses quatro anos e meio de desenvolvimento da tese.

Nesses espaços de discussões e pesquisas nomeados até agora, sempre me saltou aos olhos a problemática dos adolescentes cujas dificuldades na trajetória escolar podem inviabilizar, em muitos casos, a escolaridade. Prestar atenção nessa problemática me fez chegar ao objeto desta pesquisa – a evasão escolar para os adolescentes –, levando-me a questionar: o que leva um adolescente a sair da escola?

Os dados empíricos e as estatísticas, como veremos no primeiro capítulo desta tese, revelam que os adolescentes da faixa etária de 15 aos 17 anos correspondem ao maior percentual de estudantes fora da escola. Pode-se argumentar que a evasão escolar está intimamente relacionada a fatores sociais, culturais e econômicos partindo de dados objetivos das políticas que tangenciam a educação. Esta pesquisa, em particular com a interlocução da Psicanálise e da Educação, propõe a oportunidade de explorar aspectos subjetivos relacionados à intenção do adolescente discente de continuar, ou não, a se educar.

A adolescência é um momento especial de encontro do sujeito com o real da puberdade, face ao qual se faz necessário construir um sintoma que possibilite lidar com tal advento. Para Freud, deve-se dar maior atenção a esse sintoma. É preciso que o adolescente possa construir esse sintoma, pois se trata da própria expressão do seu ser de desejo no mundo dos adultos. Situar-se de um modo próprio na vida, ainda que no coletivo, é fundamental. Justamente para isso, a escola também se constitui como um suporte simbólico imprescindível nesse momento. A escola “deve lhes dar vontade de viver e lhes proporcionar apoio e esteio numa fase da vida em que, pelas próprias condições de seu desenvolvimento, veem-se obrigados a afrouxar os vínculos com a casa paterna e a família” (FREUD, 1910/2013, p. 389). Nas palavras de Lacadée (2011), é importante situar, em seu justo lugar, o Real com que cada adolescente se vê confrontado, ali onde apenas ele tem a chance de saber inventar sua própria resposta, a qual lhe permitirá tecer o que torna sua história singular.

Sobre a instituição escolar, cabe-nos questionar: como as escolas poderiam considerar o aspecto da singularidade do aluno na leitura da evasão escolar? Levar em conta os motivos da evasão apresentados pelos próprios alunos seria, a nosso ver, a melhor forma de poder lidar com o problema, que emerge sobretudo na especificidade da adolescência.

Além dos encontros narrados acima, no final de 2017, o interesse pela discussão sobre a evasão se intensificou a partir da demanda de uma escola técnica privada de Belo Horizonte para a realização de uma análise da situação de evasão avassaladora constatada naquela instituição. Na ocasião, os gestores dessa escola verificaram, por um lado, a diminuição da captação de novos alunos e, por outro, um índice de evasão elevado. Esses dois fatores contabilizaram uma diminuição total de 45% no total de alunos por ano.

No âmbito desses dados gerais, destacava-se a contínua e crescente evasão de alunos inscritos nos primeiro e segundo anos do Ensino Médio, cujas idades variavam entre 15 e 17 anos. Os gestores implementaram algumas ações midiáticas, providenciaram e divulgaram as atualizações tecnológicas feitas na escola, fizeram modificações curriculares e propuseram aos professores novas estratégias, mas nenhuma dessas iniciativas conseguiu reverter os dados da evasão nessa instituição. Diante da persistência do problema, a demanda para ampliar sua leitura e interpretação nos foi dirigida.

O primeiro passo, nessa perspectiva, foi realizar uma leitura dos documentos da evasão nessa escola. Para tal, foi analisado um documento denominado “Motivos de cancelamento – Ensino Médio”, preenchido pelos pais no ato de solicitação de cancelamento da matrícula do filho na escola. Nesse documento, encontrava-se descritas de próprio punho dos solicitantes as justificativas reais para a saída da instituição. A análise desses formulários mostra que os motivos foram variados; ainda assim, foi possível classificá-los em cinco categorias:

1. falta de recurso para estudar em escola privada, devido à situação de desemprego dos pais ou outros motivos que levaram à diminuição da receita da família;
2. mudança para uma escola pública ou mais próxima do endereço residencial, para facilitar ou diminuir custos; mudança da família de cidade ou endereço;
3. para trabalhar: o aluno encontrou emprego e o horário é incompatível com o horário escolar;
4. falta de adaptação ao ensino técnico (razão muito comum na escola técnica: retorno ao ensino regular com a intenção de preparar-se para o Enem);
5. desinteresse pelo estudo: “já trocou de escola 2 vezes no mesmo ano”, “quadro depressivo”, “desinteresse nos estudos e problema de disciplina”, “baixo rendimento”.

Na quinta categoria, o “desinteresse” é o motivo mais recorrente para alunos jovens. Podemos considerar que se trata do motivo em que a dimensão sintomática pode ser investigada no plano da singularidade, do caso a caso.

A demanda dessa escola foi decisiva na elaboração do objeto de pesquisa desta tese sobre a evasão, mais precisamente para investigar a ruptura do aluno adolescente com a escola e saber se o “desinteresse” do qual se trata é um sintoma de desistência em relação à escola ou à adolescência. De que isso se trata? Foi a pergunta sobre os adolescentes evadidos que norteou a entrada no doutorado em 2018.

A escolha pela proposta metodológica da pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica esteve relacionada ao fato de essa metodologia investigar os sintomas relacionados à escola, visto que esta é considerada como um sujeito que possui sintomas. Na escola mencionada nesta introdução, tomamos a evasão escolar como um sintoma da escola. Isso quer dizer que a escola, por meio de seus sintomas, expressa o que não vai bem na instituição, na relação da escola com a comunidade e na própria cultura escolar. Contudo, interessamo-nos também em investigar se a evasão pode ser considerada um sintoma do aluno, tornando os adolescentes evadidos sujeitos desta pesquisa, na tentativa de escutar os motivos pessoais que podem comprometer e dificultar a permanência deles nas escolas.

A intervenção de psicanalistas pesquisadores incide sobre duas esferas: no coletivo, por meio da conversação com um grupo de alunos e/ou professores da mesma escola; no individual, em casos em que os impasses subjetivos se sobrepõem ao processo educativo – “o desafio da Psicanálise em sua aplicação no campo da educação consiste, portanto, em criar um respiradouro no seio do espaço institucional, em que a singularidade finalmente se inscreva” (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 15). Lanço mão da esfera coletiva, que é a conversação, fazendo a intervenção em duas escolas de Belo Horizonte: uma estadual e outra municipal. As conversações aconteceram com os profissionais e alunos dessas escolas, mas precisaram ser adaptadas devido à pandemia de Covid-19, que impossibilitou comparecer presencialmente na instituição. O fato de as conversações terem sido feitas virtualmente, de modo *on-line*, trouxe algumas implicações que serão descritas na metodologia. Foram feitas entrevistas para a escuta dos seis adolescentes indicados como evadidos pelos profissionais da escola.

Cabe destacar que, no contexto do desenvolvimento desta pesquisa, houve o atravessamento da pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus<sup>5</sup>, fazendo com que vários espaços de convívio ficassem fechados por motivo de prevenção. Sendo assim, as escolas públicas, local da pesquisa de campo deste trabalho, ficaram fechadas por dois anos – 2020 e 2021. Assim, toda a pesquisa de campo foi feita de forma remota, ou seja, a maioria das conversações e todas as entrevistas aconteceram utilizando a internet por meio de dispositivos de videochamada.

O percurso desta pesquisa sobre o tema da evasão escolar, na perspectiva dos adolescentes, tendo como orientação a relação entre a Psicanálise e a Educação, será apresentado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Evasão escolar”, serão discutidos dados descritivos e quantitativos acerca do fenômeno evasão escolar e apresentado o levantamento de possíveis causas. No segundo capítulo, será abordada a relação do adolescente com a escola, a partir da contribuição da Psicanálise sobre o significante adolescência. No terceiro capítulo, caracterizamos a metodologia adotada pela pesquisa, bem como os procedimentos realizados, principalmente descrevendo o que ocorreu nas escolas nesse momento de pandemia. As conversações com a direção, coordenação, professores e alunos das escolas investigadas serão apresentadas no quarto capítulo, quando se tratará do cenário em que os alunos investigados estavam inseridos e como o conceito de evasão escolar se apresentou de outra maneira no discurso dos agentes educacionais na pandemia. Por fim, no quinto capítulo, apresentaremos as entrevistas com os alunos indicados como “evadidos” pelas escolas. Nesse capítulo, verificaremos como a evasão aparece no discurso dos adolescentes.

---

<sup>5</sup> Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, identificado em Wuhan, na China, e causador da Covid-19, disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A Covid-19 (coronavirus disease 2019) é uma doença causada pelo SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 pode ser assintomática ou oligossintomática (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentar dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, 2020).

## 1 Evasão escolar

Nas pesquisas sobre educação enfatiza-se o fato histórico de que no Brasil a importância a ser dada à educação para todos e à organização de um sistema amplo de educação pública ocorreu muito tardiamente se comparado a outros países do Leste Europeu e da América do Norte (PATTO, 2015). Com o advento da Primeira Guerra Mundial e com o início da industrialização, a preocupação com a escolarização tornou-se mais evidente no mundo todo. No Brasil, um avanço importante, em meados dos anos 1990, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que se baseou no princípio do direito universal à educação, tentando garantir um gasto mínimo com a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, dividindo essa responsabilidade entre União, estados e municípios. Afirmou-se também o acesso obrigatório e gratuito da educação até os 17 anos de idade.

A proposta de universalização do ensino e da criação de leis e princípios que garantam o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola ajudou a melhorar os indicadores do fluxo da qualidade de ensino<sup>6</sup> em alguns níveis de escolarização (INEP, 2016). Apesar disso, as instituições de ensino não têm conseguido manter todo o seu público discente matriculado, uma vez que, ao longo do ano letivo, muitos estudantes abandonam ou evadem da escola. Tal realidade é desafiadora para os que estão à frente da educação do país, em qualquer que seja a esfera, nos diversos cargos de gestão existentes. Veremos também que as propostas de universalização do ensino e de ações que mantenham os estudantes na escola não garantem o desempenho escolar de qualidade.

A evasão escolar está entre os temas que historicamente fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública e privada brasileira. Tal tema ocupa, até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. Em face disso, as discussões acerca da evasão escolar têm abordado o papel da família, da escola, do professor e do aluno em relação à vida escolar. Tomando como referência os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas no município de Belo Horizonte, orientamo-nos pelas seguintes perguntas: como o adolescente vive a escola? Como essa vivência pode resultar em sua impossibilidade de se escolarizar?

---

<sup>6</sup> Indicadores de fluxo de qualidade de ensino são aqueles pautados pelas taxas de transição (promoção, repetência, evasão e migração para EJA), que informam a trajetória do estudante na Educação Básica (INEP, 2016).

A evasão e a repetência escolar são fenômenos interligados e a combinação deles tem sido identificada como uma das principais falhas do sistema educacional brasileiro segundo os documentos da Pnad 2019. Patto (2015) faz um levantamento social e histórico importantíssimo sobre o fracasso escolar, contribuindo para pensar a reprovação e a evasão nas escolas da rede pública de primeiro grau<sup>7</sup>, as quais, na década de 1980, assumiam proporções inaceitáveis.

Esse problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de 1930 já revelam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também e então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro (PATTO, 2015, p. 27).

Atualmente, ainda que esses problemas existam no decorrer do Ensino Fundamental, é no final dessa etapa e durante todo o Ensino Médio que eles adquirem contornos mais preocupantes. Dados do informativo Pnad Contínua<sup>8</sup> de 2019 mostram que 10,1 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País não completaram o Ensino Médio ou nunca o frequentaram. Cabe ressaltar que os anos de 2020 e 2021 serão um marco na história mundial em decorrência da pandemia de Covid-19, e teremos impactos sem precedentes em todos os aspectos da vida. Na Educação, não será diferente, como veremos nos capítulos três, referente à metodologia, e quatro, relativo às conversações nas escolas.

Esta pesquisa pretende elencar possíveis causas do desenlace do adolescente com o saber escolar ao investigar o que faz com que jovens alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do ciclo do Ensino Médio desistam do estudo, recusem o processo de escolaridade e abandonem a instituição escolar, na perspectiva dos próprios jovens. Na Educação, o fracasso escolar, o histórico de retenção do aluno e o fator social são colocados como causas possíveis para a evasão escolar, e não as descartamos. Entretanto, traremos a Psicanálise para pensar o significativo “evasão” para além desses discursos e propor a escuta dos sujeitos considerados “evadidos escolares” ou que parecem estar em um processo de abandono da escola, já que os sintomas das instituições somente podem ser analisados na condição em que o sujeito se expresse sobre eles.

<sup>7</sup> Escolas da rede pública de primeiro grau correspondem às escolas que ofereciam a educação primária ou ensino primário na década de 1980. A educação primária era ofertada para as crianças a partir de 6 anos de idade, o que equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental de hoje.

<sup>8</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi iniciada em 2012 fazendo levantamentos sobre as características básicas da educação para pessoas de 5 anos ou mais de idade. A utilização de dados da Pnad permite que sejam elaboradas análises ao longo dos anos com informações individuais e familiares, como raça, gênero, escolaridade dos pais, renda per capita, entre outras.

É esse o caminho desta pesquisa: escutar os alunos em condição de evasão. Entendendo que essa condição de evasão diz sobre o distanciamento entre o aluno estar na escola e se apropriar dela, pretendemos investigar as relações que o adolescente, seja em situação de abandono, de repetência, de infrequências e de evasão, estabelece com o saber.

Partindo da análise dos documentos da Pnad, as dificuldades educacionais brasileiras são inúmeras, variando entre a erradicação do analfabetismo, o fortalecimento da universalização e da equidade, o fluxo de qualidade educacional e a formação e valorização dos profissionais. Em um primeiro momento, daremos ênfase ao fluxo de qualidade da Educação Básica regular, etapas finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio e veremos quanto e como os jovens atravessam sua vida escolar, na tentativa de elucidar a realidade dos altos índices de evasão escolar. Em seguida, abordaremos a conceituação do fenômeno evasão escolar, apontando a complexidade desse termo e como ele pode ser utilizado como um significante emergente do discurso de uma época. Para finalizar este capítulo, trataremos dos fatores listados nas pesquisas como os principais responsáveis pelo alto nível de evasão escolar, bem como algumas soluções propostas para resolvê-los.

### **1.1 A universalização da Educação Básica no Brasil e seu fluxo de qualidade**

Para entendermos a evasão escolar a partir de uma perspectiva quantitativa, cabe lançarmos mão das etapas e níveis de ensino da educação e da relação entre nível de ensino e idade do indivíduo, bem como o que é esperado de resultado estabelecido pelas leis que regem o sistema educacional brasileiro, sendo as disposições mais recentes a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como outras leis, decretos, portarias e resoluções que compõem o conjunto normativo da educação no Brasil.

Segundo a LDB, a educação escolar no Brasil é contemplada pelos níveis: a) Educação Básica, que é composta pelas etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e b) Educação Superior, que oferece cursos de graduação, pós-graduação, sequenciais e de extensão. A Educação Básica pode ser oferecida por meio do ensino regular, da educação especial e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da educação escolar, a LDB também define a educação profissional e tecnológica nas modalidades de qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação (IBGE, 2019b).

Nossa ênfase será na Educação Básica na sua modalidade regular, sendo o 9º ano do Ensino

Fundamental e os três anos do Ensino Médio os mais relevantes e enfatizados em decorrência da faixa etária que possui o maior índice de evasão escolar no Brasil.

A Educação Infantil engloba as crianças de 0 a 5 anos, abrangendo a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos). Posterior à Educação Infantil está a Educação Fundamental, cuja trajetória do aluno cumpre entre o primeiro e o nono ano do Ensino Fundamental, equivalendo ao período de 6 a 14 anos de idade. Já o percurso entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Médio, como nível subsequente ao Ensino Fundamental, ocorre, portanto, dos 15 aos 17 anos de idade. O que veremos, com os dados quantitativos que serão apresentados a partir do índice de abandono e evasão, principalmente no Ensino Médio, é que mesmo depois da proposta de obrigatoriedade e universalização do ensino, não será garantido o esperado na relação entre uma etapa e outra da nossa Educação Básica.

A universalização e qualidade do ensino são propostas que permeiam a maioria dos países. O Brasil é signatário da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, apresentada pela Conferência Mundial da Educação para Todos que ocorreu em Jomtien/Tailândia, em março de 1990. Os participantes dessa conferência partiram da afirmativa “Toda pessoa tem direito à educação”, já enfatizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) mas longe de ser uma realidade: cem milhões de crianças não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos são analfabetos; mais de cem milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico da educação.

No Brasil, o artigo 205 da Constituição da República (BRASIL, 1988) preconiza a Educação como um direito fundamental e subjetivo a todos os brasileiros. A responsabilidade em garantir esse direito é compartilhada entre Estado e família:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

A LDB enfatiza a relação família-escola em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 12, inciso VI, também determina que a escola tem a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, s.p.).

Além de os documentos instituírem a educação como direito fundamental e responsabilizar o Estado, a família e a sociedade por garantir esse direito, cabe aos mesmos a responsabilidade de inspecionar a aplicação desse direito. Sobre a responsabilidade em zelar pela frequência escolar, a LDB, no artigo 12, inciso VII, preconiza que a escola deve “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, s.p.).

O inciso VIII do artigo 12 da LDB, incluído pela Lei n. 13.803, de 2019, determina que a escola deve “notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei”. Esse inciso foi incluído em 2001, sendo que a notificação previa uma quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.

Dessa forma, a escola, por meio de sua equipe pedagógica e gestora, tem a responsabilidade legal de articular com as famílias, com os responsáveis legais pelos alunos e com a rede de garantia de direitos da criança e do adolescente a prevenção à não presença dos alunos no contexto escolar bem como o abandono e evasão desses alunos.

Outro respaldo legal que tende a potencializar a responsabilidade do poder público, da família e da sociedade quanto aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, sendo a educação um deles, é o artigo 4º da Lei n. 8.069/90 (que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s.p.).

Ainda no ECA, o artigo 5º determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, cabendo, assim, às instituições de ensino, órgãos governamentais, juntamente com a rede de garantia de direitos, assegurar que a criança e o adolescente sejam resguardados da ausência e do abandono escolar.

No artigo 53 do ECA, há o inciso V, alterado pela Lei n. 13.845, de 2019:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990, s.p.).

Na tentativa de cumprir os desafios advindos da educação nacional, em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de que, a cada década, sejam traçadas diretrizes e metas que possam contribuir para a melhoria do ensino e o avanço em oportunidades de educação no país, tanto para alunos, quanto para professores. O primeiro PNE vigorou entre 2001 e 2010. De acordo com Moraes (2017), as metas desse plano passaram por vários entraves, sendo o principal a escassez de recursos orçamentários, além do excesso de objetivos (295) para nortear a educação do país, dificultando sua execução e seu acompanhamento. Além dos aspectos técnicos e financeiros, o autor ressalta que os responsáveis que estiveram à frente da educação brasileira nesse período da vigência do plano conduziram o projeto educacional para rumos diferentes da necessidade real da população.

No ano de 2014, em substituição ao PNE-2001, o segundo plano entra em vigor com a publicação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para um período de dez anos, com o objetivo de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.” (BRASIL, 2014b, p. 8). O PNE 2014-2024 teve a participação de todos os Estados e Municípios para construírem e adequarem seus planos educacionais ao plano nacional, vislumbrando a construção de um Sistema Nacional de Educação integrado e articulado para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os brasileiros (BRASIL, 2014b).

Composto por vinte metas e 254 estratégias, o PNE estabelece as diretrizes de concretização no campo educacional. As principais ações, que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do artigo 214 da Constituição, contempladas pelo PNE 2014-2024, são: erradicação do analfabetismo em brasileiros com 15 anos ou mais; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB), chegando a 10% deste (BRASIL, 2014b).

O ano de 2019 marca a metade do tempo de vigência do PNE, sendo que os resultados no alcance de suas metas para promover avanços na Educação Brasileira ainda está abaixo do esperado, como mostra o monitoramento dos anuários e do observatório PNE. Faremos uma análise dos dados de 2019 e de 2020. Em decorrência da pandemia, não sabemos ainda qual será o impacto na educação no seu fluxo de qualidade e nas prerrogativas desse plano em detrimento às estratégias propostas para a educação, tendo em vista a obrigatoriedade do isolamento social e da não abertura das escolas a partir de março de 2020.

As quatro primeiras metas do PNE buscam a universalização do atendimento escolar. Analisaremos as metas 2 e 3 por estarmos enfatizando os dados do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica Regular. Faremos um comparativo das metas do PNE e as análises quantitativas da Pnad e outros dados do Inep. Para isso, utilizaremos estes indicadores de referência: a taxa de escolarização<sup>9</sup> e a taxa ajustada de frequência escolar líquida<sup>10</sup>.

A Meta 2 do PNE sobre o Ensino Fundamental é estipulada assim:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014b, p. 50).

Conforme os dados da Pnad (IBGE, 2019a, 2019b) e do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020 (CRUZ; MONTEIRO, 2020)<sup>11</sup>, a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2019, foi de 99,7%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro, ficando muito próximo à universalização estabelecida pela Meta 2 do PNE. “Apesar de nos aproximarmos da universalização dessa etapa de ensino, como prevê o PNE, é essencial incluir todas as crianças, sem deixar nenhuma para trás. Em 2019, havia 88,6 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola.” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p. 40).

---

<sup>9</sup> Retrata a proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária (IBGE, 2019, p. 4).

<sup>10</sup> Retrata a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária (IBGE, 2019, p. 4).

<sup>11</sup> O **Anuário Brasileiro da Educação Básica** é um instrumento que organiza e sistematiza didaticamente os principais dados sobre a educação brasileira como uma ferramenta de trabalho para gestores públicos, pesquisadores, jornalistas e todos os profissionais cujo cotidiano se relaciona direta ou indiretamente à melhoria da Educação. A publicação reúne as informações mais recentes de fontes primárias, como as pesquisas do IBGE e do Inep/MEC, e também avança ano após ano ao analisar os indicadores e reelaborá-los a partir dos microdados.

Já os dados relativos à adequação entre a idade e a etapa do Ensino Fundamental frequentado<sup>12</sup> chamam a atenção, segundo o informativo da PNAD (IBGE, 2019b). Em 2019, 95,8% das crianças de 6 a 10 anos estavam frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa escolar idealmente estabelecida para esta faixa etária. Na etapa final, idealmente estabelecida para o grupo de 11 a 14 anos de idade, a taxa ajustada de frequência escolar líquida no Brasil foi 87,5%.

Podemos perceber que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade/etapa esperada. Porém, ao passar para os anos finais do Ensino Fundamental, o atraso começa a se acentuar:

Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Logo, nota-se que o atraso escolar e, em menor importância, a evasão, já estavam presentes nos anos finais do ensino fundamental. Isso significa que um grupo de crianças chega atrasado ao ensino médio, ou mesmo deixam de estudar no fundamental. Em muitos casos, essa situação pode vir a se intensificar na etapa escolar seguinte (IBGE, 2019b, p. 8).

A Meta 3 do PNE se refere exclusivamente ao Ensino Médio e foi formulada a partir das metas do PNE 2001-2010, por ter se percebido pouco avanço naquele período.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014b, p. 52).

As estratégias para a concretização da meta abordam a necessidade de universalização do Ensino Médio; o incentivo a práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática; o aumento das possibilidades de oferta do Ensino Médio diurno e noturno para atender à demanda dos jovens e o estímulo a práticas pedagógicas inovadoras; a universalização do Enem; a promoção da busca ativa<sup>13</sup> da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude. As estratégias também procuram incentivar a participação dos adolescentes em áreas tecnológicas e científicas. Além disso, buscam implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de

<sup>12</sup> O Ensino Fundamental pode ser dividido em: etapa inicial – até o 5º ano (crianças de 6 a 10 anos) e a etapa final – do 6º ao 9º ano (grupo de 11 a 14 anos).

<sup>13</sup> Para Botelho (2017), o conceito de busca ativa é utilizado nas políticas públicas de Assistência Social, sobretudo no Programa Brasil Sem Miséria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e implica na ação de localização de pessoas em situação de vulnerabilidade para a inclusão no Cadastro Único para acessar os benefícios sociais. Na educação, o termo referido diz da pretensão em localizar os jovens que estão em situação de evasão escolar, portanto, aliados do direito à educação, e garantir-lhes acesso e permanência em escolas da rede pública para a devida conclusão da Educação Básica.

discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014b).

De acordo com a Meta 3 do PNE, 100% dos jovens, entre 15 e 17 anos, deveriam estar na escola até 2016, o que não aconteceu em nenhuma grande região brasileira. A taxa de escolarização dessa faixa etária em 2019, conforme os dados da Pnad 2019 chegou a 89,2%. A Meta 3 também estabelece que a taxa de frequência escolar líquida nessa etapa escolar até 2024 atinja 85%. No entanto, o que se observa é que muitos jovens de 15 a 17 anos, do país, ainda estão fora dela: em 2019, 71,4% dos jovens estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível, uma diferença de 13,6 p.p.<sup>14</sup> em relação à meta final. Conforme o Anuário (CRUZ; MONTEIRO, 2020), o ritmo de crescimento da porcentagem de jovens cursando o Ensino Médio ainda não é suficiente para o cumprimento da meta do PNE em 2024.

Ainda sobre a análise dos indicadores do Ensino Médio, destacam-se duas outras evidências: a distância significativa entre os jovens que frequentam a escola com essa etapa recomendada e a baixa porcentagem de estudantes que o concluem. O percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola é superior a 90%, sendo 71,1% os que frequentam a etapa recomendada do Ensino Médio. A taxa dos jovens que conseguem concluir essa etapa de ensino até os 19 anos é de 65%, considerada uma taxa muito baixa. Cabe destacar que são 674.814 o número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola no Brasil, no final de 2019.

O Ensino Médio se destaca como um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais, tanto no que se refere à etapa de continuidade do Ensino Fundamental que interfere no desempenho e nos indicadores do fluxo de qualidade dessa relação, quanto ao que se trata do abandono e da evasão escolar, interrompendo a formação dos jovens de forma temporária ou definitiva. Na perspectiva de Lopes (2017), em sua tese sobre a evasão escolar no Ensino Médio noturno, para que se possa compreender melhor esse problema é necessário entender historicamente essa etapa da educação brasileira: “o que tem prevalecido é a tentativa de superar um currículo marcado pela dualidade entre uma educação voltada para uma formação propedêutica (continuidade dos estudos) e uma educação voltada para o trabalho” (LOPES, 2017, p. 36).

Resumindo: em decorrência das altas taxas de reprovação e de distorção idade-série, que se acumulam desde os anos finais do Ensino Fundamental, uma parte importante dos jovens fica

---

<sup>14</sup> Ponto percentual (p.p) é a diferença, em valores absolutos, entre duas porcentagens.

para trás ao longo da trajetória escolar, uma realidade que reproduz diversas desigualdades sociais, já que é mais crítica entre os 25% mais pobres, estrato em que a taxa de conclusão da etapa aos 19 anos é de 51%. Para os mais ricos, a proporção é de 88%, já acima do previsto pelo PNE (IBGE, 2019b).

Como nossos sujeitos de pesquisa são os jovens, analisaremos os dados que trazem os jovens de 18 a 24 anos, aqueles que idealmente estariam frequentando o Ensino Superior caso completassem a educação escolar básica na idade adequada. Contudo, como visto anteriormente, o atraso e a evasão escolar estão presentes tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Consequentemente, muitos jovens entre 18 e 24 anos já não frequentavam mais a escola e alguns ainda estavam frequentando as etapas da Educação Básica obrigatória.

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%, percentual estatisticamente estável frente a 2018. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da Educação Superior e 11% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da Educação Básica. Já 4,1% haviam completado o Ensino Superior e 63,5% não frequentavam escola.

Conforme dados referentes ao fluxo de qualidade de ensino, os anos finais do Ensino Fundamental e a última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio – apresentam vários desafios para que se alcance um nível satisfatório de qualidade. Sobretudo o Ensino Médio convive frequentemente com problemas de manutenção do fluxo escolar. Os adolescentes não estão acessando e permanecendo na escola, de acordo com a expectativa das regulamentações vigentes.

## **1.2 O conceito de evasão**

O projeto de universalização, ou seja, essa proposta democrática da educação “para todos”, vem superando desafios. Porém, apesar dos esforços de gestores e professores, da expansão da rede pública de ensino, já que o acesso à escola é praticamente garantido para todos os brasileiros, muitos ainda não concluem a trajetória escolar, muitos continuam fora da escola, produzindo os “evadidos do sistema escolar”.

Essa lógica do universal enfatiza um funcionamento padronizado em que todos têm direito de aprender a partir das exigências vindas do Outro. Essas exigências estabelecem leis gerais que regulam a escolarização e consideram um padrão de resultado comum para todos, o que não é sem consequências, pois produzem efeitos que consideram as exceções um extravio: “na escola,

a criança vale pelo que ela faz, por seus méritos: o que ela faz prevalece sobre o sentimento ou a singularidade da sua pessoa” (LACADÉE, 2016, p. 39).

Para Pirone (2017a, p. 190), “esse processo é alimentado por uma necessidade de conhecer, identificar, categorizar, embalando-nos na ilusão de poder encontrar uma técnica educativa única e adaptada ao problema para além dos sujeitos”, anulando o saber próprio de cada um e produzindo sujeitos que se mostram incapazes no que diz respeito ao interesse pelo “saber”. Com isso, os problemas escolares se destacam e são considerados um tipo de distúrbio de aprendizagem, nomeados pelo significativo “fracasso escolar”, compreendido a partir dos impasses na apropriação dos conteúdos e do saber escolar. O fracasso escolar tem sido considerado um fenômeno complexo, histórico, de grave repercussão na sociedade, gerador de exclusão e discriminação, por deixar muitas crianças à margem do processo de escolarização e possui como seus principais indicadores a repetência e a evasão escolar (PATTO, 2015).

Segundo Anny Cordié (1996, p. 11), “está em situação de fracasso escolar a criança que não ‘acompanha’, pois, na escola, é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar sua turma, não se distanciar do rebanho”. O fracasso escolar é um fenômeno que surge com o advento da escolaridade obrigatória no final do século XIX e com a sociedade moderna, cujos valores predominantes são o poder do dinheiro e o sucesso social. Nesse cenário, um sujeito que expressa seu mal-estar possui um distúrbio, ou seja, torna-se uma questão patológica. A obrigatoriedade de prosseguir a escolaridade até os 17 anos não instaura a igualdade de oportunidades, produzindo uma equação em que o fracasso escolar pode se tornar facilmente um fracasso de vida (CORDIÉ, 1996).

Maria Helena Souza Patto em sua obra **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, lançada em 1990, faz uma revisão crítica na literatura até então produzida sobre o fracasso escolar e propõe uma continuidade de pesquisa nessa área – e pela primeira vez a partir da perspectiva dos sujeitos considerados em fracasso escolar: quatro alunos em situação de reprovação escolar.

Essa maneira insidiosa e cruel de tecer o fracasso escolar aparece com nitidez nas quatro histórias de (re)provação escolar. Nelas, não é só a perversidade do processo que a autora nos revela; é a crueldade com que o fracasso é tecido. Alunos são estigmatizados, a priori, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir delas, seu destino escolar passa a ser traçado. A experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. E, sobretudo, sem levar

em conta a maneira singular de esse aluno viver nos extramuros escolares (GOMES, ano, p. 2015).

Patto (2015) cita um artigo de Ofélia Cardoso, de 1949, no qual a autora relata como tratar o fracasso escolar naquela época. A importância desse artigo está no entendimento do fracasso escolar a partir de “uma contradição fundamental que pode ser instalada no âmago do discurso educacional sobre o fracasso escolar” (PATTO, 2015, p. 113). Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma-se a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desestímulo à inferioridade cultural do grupo social de onde o aluno provém.

Patto (2015) propõe uma discussão sobre a evasão no Ensino Fundamental a partir da história da educação no Brasil, podendo então fazer uma denúncia do caráter ideológico das explicações hegemônicas do fracasso escolar. Ou seja, se na sociedade burguesa as oportunidades de sucesso estavam ao alcance de todos, o fracasso só poderia ocorrer em decorrência da incapacidade dos indivíduos. Mesmo que realizados há mais de três décadas, seus estudos ainda são relevantes para entendermos esse fenômeno nos dias atuais.

Pensar em fracasso é opor-se ao conceito de sucesso, o que implica em um julgamento de valor, sendo esse valor a função de um ideal (CORDIÉ, 1996). Freud (1930/2010, p. 122) finaliza seu texto “O mal-estar na civilização” com a seguinte pergunta: “mas quem pode prever o sucesso e o desenlace?” (FREUD, 1930/2010, p. 122). Se na perspectiva da Educação o sucesso está relacionado àquele que responde aos critérios pedagógicos estabelecidos por um funcionamento padronizado, para a Psicanálise pensaremos do que se trata esse sucesso e o desenlace pela via dos significantes e da impossibilidade em se educar,

propor a idéia de que certos significantes emergentes do discurso de e sobre a educação nos assinalam novas formas de realidade em nossa contemporaneidade e novos desafios de assujeitamento que daí decorrem e produzem, por conseguinte, novas questões para os sujeitos. É aí, a partir desse ponto, no cruzamento das questões do sujeito e pelo sujeito, que a psicanálise deve se interessar pelo campo da educação (PIRONE, 2017a, p. 188).

Ainda que mudanças tenham ocorrido nas políticas educacionais e nos sistemas de ensino, algo persiste no interior das escolas como verdadeiros obstáculos à escolarização, dando continuidade ao fracasso escolar (que não se revela apenas como dificuldade de acesso) ou aos índices de reprovação e repetência. A continuidade do fracasso escolar se explicita no fato de apenas 50% dos jovens entre quatorze e dezessete anos se encontrarem matriculados no Ensino

Médio, etapa final da Educação Básica, dados que comprovam a persistência de uma preocupante defasagem escolar e um alto índice de evasão.

No **Dicionário Aurélio on-line**, o termo evasão é um substantivo feminino definido pela ação de abandonar algo; desistência, abandono: evasão escolar; ação de escapar da prisão ou do local em que se estava preso; fuga. Os sinônimos listados são: evasiva, escapatória, fuga, subterfúgio, desistência e saída.

Lopes (2017), em sua tese sobre a evasão escolar no Ensino Médio noturno, faz o levantamento de alguns autores que haviam estudado a evasão escolar em vários níveis de ensino. A partir dele é possível classificar a evasão na educação em três perspectivas que descrevemos abaixo.

A evasão pode ser vista como um rompimento do processo de ensino-aprendizado sem que o aluno comunique seu desligamento. Essa evasão também é chamada de abandono. Nessa situação, o aluno deixa de frequentar a escola sem que haja um pedido formal de trancamento ou transferência. Conforme Santos (2012, p. 4), é “a situação do aluno que matriculado e no decorrer do ano letivo, por algum motivo, deixa de frequentar a escola sem que haja um pedido formal de transferência.” (*apud* LOPES, 2017, p. 102). Glavam e Cruz (2013, p. 3) também vão afirmar que a evasão escolar é a falta de presença do aluno na escola: “o termo evasão escolar pode ser entendido como o abandono do aluno, ou seja, o rompimento do processo ensino-aprendizagem por falta da presença do aluno” (*apud* LOPES, 2017, p. 103). Santos (2012) colocará os fatores do abandono em situações relacionadas ao aluno, como dificuldade de conciliar estudos com trabalho, dificuldades com os conteúdos e a falta de interesse do aluno. Já Glavam e Cruz (2013) ampliam os fatores que levam ao abandono do aluno para os educadores e comunidade escolar. De acordo com Johann (2012, p. 65), “a situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola” (*apud* LOPES, 2017, p. 105). Para esse autor, o fenômeno da evasão não é provocado apenas por fatores ligados à escola, mas também por fatores que acontecem fora dela e motivados pela desigualdade social no Brasil.

Nas escolas da rede pública de Minas Gerais, para um aluno ser considerado evadido do sistema escolar os profissionais da educação seguem as leis que regulamentam como se deve proceder diante das faltas dos alunos e estabelece diretrizes diante da permanência ou abandono dos alunos da escola. A principal lei que regulamenta as atribuições da secretaria, dos professores e supervisor escolar é a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) n. 2.197, de 26 de outubro de 2012, que regulamenta a organização e o funcionamento do

ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, as quais seguem as diretrizes do que está disposto na LDB n. 9.394/96.

O primeiro momento é o lançamento de dados dos alunos na escola. No que se refere à frequência, é feito um acompanhamento pelos professores junto com o supervisor e a secretaria escolar. As faltas não justificadas dos alunos ocasionarão o cancelamento da matrícula, mas, nesse caso, o Conselho Tutelar deverá ser acionado pela escola. O artigo 22 da Resolução da SEE-MG n. 2.197, de 2012, trata do controle diário das aulas, sendo a frequência do aluno de responsabilidade do professor.

Art. 22 O controle de frequência diária dos alunos é de responsabilidade do professor, que deverá comunicar à direção da Escola eventuais faltas consecutivas, para as providências cabíveis.

§ 1º O estabelecimento de ensino, após apurar a frequência do aluno e constatar uma ausência superior a 05 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) dias alternados no mês, deve entrar em contato, por escrito, com a família ou o responsável pelo aluno faltoso, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar.

§ 2º O dirigente do estabelecimento de ensino remeterá ao Conselho Tutelar, ao Juiz Competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação nominal dos alunos cujo número de faltas atingir 15 (quinze) dias letivos consecutivos ou alternados e, também, ao órgão competente, no caso de aluno cuja família é beneficiada por programas de assistência vinculados à frequência escolar.

A partir do momento em que o aluno atinge um número de faltas equivalentes a 25 dias consecutivos, a escola tomará as providências necessárias para que a matrícula do aluno seja efetivamente cancelada, como podemos ver no artigo 21 daquela Resolução,

Art. 21 Terá sua matrícula cancelada o aluno que, sem justificativa, deixar de comparecer à Escola, até o 25º (vigésimo quinto) dia letivo consecutivo, após o início das aulas, ou a contar da data de efetivação da matrícula, se esta ocorrer durante o ano letivo.

§ 1º Antes de efetuar o cancelamento da matrícula, a direção da Escola deve entrar em contato, por escrito, com o aluno ou seu responsável, alertando-o sobre a obrigatoriedade do cumprimento da frequência escolar.

§ 2º Configurados o cancelamento da matrícula, o abandono ou repetidas faltas não justificadas do aluno, a Escola deve informar o fato, por escrito, ao Conselho Tutelar, ao Juiz Competente da Comarca e ao representante do Ministério Público do Município.

§ 3º O aluno que teve a sua matrícula cancelada poderá retornar para a mesma Escola, se houver vaga, ou para outra Escola pública estadual.

A segunda perspectiva para entender a evasão é vê-la como exclusão. As autoras Araújo e Santos (2012) fazem uma relação entre as palavras evasão e exclusão na tentativa de admitir uma responsabilização de todos os envolvidos na educação do aluno, não apenas a escola, mas todos que de algum modo a envolvem. Nesse sentido, a evasão não consiste em uma atitude do aluno. O conceito de evasão para Araújo e Santos (2012, p. 5) remete aos mesmos já mencionados no dicionário anteriormente: “evasão significa subterfúgio, fuga, desculpa

astuciosa, desvio, esquivia” (*apud* LOPES, 2017, p. 106). Exclusão se refere “àquele que foi afastado, jogado fora do sistema”. A escola precisa de ajuda e de mecanismos para direcionar os alunos nas fases da vida escolar, na tentativa de evitar que todo esse sistema colabore para a ruptura do aluno com a escola.

A evasão, em uma terceira perspectiva, pode ser vista como o ato final de um processo. Nessa perspectiva, o fato de o aluno sair da escola é o ato final de um processo que se manifesta de várias maneiras, ao longo dos anos, de formas variáveis e invisíveis na trajetória escolar do aluno em situação de evasão. Do ponto de vista de Dore e Luscher (2011 *apud* LOPES, 2017, p. 108), a evasão escolar refere-se aos sujeitos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino e também ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um desistente, não dando continuidade à sua formação. Conforme Lopes (2017), aquelas autoras destacam que não deixa de ser uma questão o aluno que sai da escola e tenta retornar alguns anos depois, já que o sistema de ensino terá que adotar formas de o aluno concluir as etapas faltosas. No Brasil, o sistema de Educação de Jovens e Adultos atenderá o aluno em situação de abandono e defasagem.

Ilaria Pirone (2017a), no seu artigo “A evasão escolar: um outro significante (do mal-estar) no campo da educação?”, questionará se a qualificação de sujeito “evadido” não ultrapassa a definição institucional que utiliza dessa nomeação apenas quando o aluno rompeu, ou seja, abandonou a escola. Na prática, esse termo é empregado para nomear uma categoria composta de situações bastante heterogêneas. A evasão escolar, de acordo com Pirone (2017a, p. 190),

pode ser abordada como uma construção institucional que repousa na identificação destes alunos que se encontram à margem, até mesmo quando esta situação marginal procede de situações bem diversas. Eles têm em comum o fato de se encontrarem em “dificuldade” do ponto de vista da instituição escolar.

A autora propõe três tempos lógicos para pensar a evasão escolar. O primeiro tempo lógico seria a criação de uma categoria que substituirá as formas do saber por tipos uniformes de conhecimento, sem furos, propondo uma ilusão de poder conhecer tudo, “gerenciar” tudo. Esse “gerenciar” escamoteia a dimensão da transferência, “deixando os adolescentes num tipo de errância, à procura de um lugar para fazer laço” (PIRONE, 2017a, p. 192). O segundo tempo lógico está relacionado à criação de processos tecnicistas, práticas, ações que podem funcionar para além da dimensão do encontro com o outro. O terceiro tempo lógico seria a uniformização da demanda produzindo uma moralização ética e os sujeitos evadidos da transferência:

A evasão escolar pode ser entendida como o paradigma de uma forma de mal-estar no campo da educação: a criação de uma categoria, primeiro tempo lógico, alimentou

uma política educativa que levou à criação de dispositivos sob medida e ao remanejamento das práticas educativas, esse é o segundo tempo lógico. Mas o que me parece ser um ponto de destaque em nossa contemporaneidade são as consequências desses remanejamentos discursivos e institucionais para os sujeitos: em algum lugar o sujeito se ausenta. De um lado as práticas educativas normatizadas e normativas favorecem uma forma de retração da função educativa própria dos adultos, uma forma de desresponsabilização subjetiva que dá lugar a um processo de moralização ética. Por outro lado, os atos de evasão escolar das crianças e adolescentes só podem se perpetuar. Esse é o terceiro tempo lógico, é o sinal de um relaxamento dialético no campo da educação, o que produz uma nova forma de errância transferencial dos sujeitos. Os evadidos (ou desligados) da transferência (PIRONE, 2017a, p. 196).

Sawaya (2002) busca investigar como a psicologia escolar, ao longo dos tempos, vem explicando as causas da evasão e do fracasso escolar, mostrando que por meio de estudos que investigam as causas do fracasso escolar a partir da dimensão dos sujeitos envolvidos, como os estudos de Patto (2015), é possível superar os limites impostos pelas teorias que situam na criança pobre e sua família as razões pelos fracassos. A construção de uma escola comprometida com a escolarização de seus alunos é composta por uma multiplicidade de fatores que interferem no processo de escolarização, “em que professor e alunos são sujeitos sociais envolvidos no conjunto de relações e sentidos que se estabelecem no interior da escola com a sua clientela e a sociedade” (SAWAYA, 2002, p. 204). Nesse sentido, a escolarização dos alunos – seja na perspectiva do fracasso ou do sucesso – é concebida como um processo histórico construído por todos aqueles envolvidos diariamente com as instituições de ensino.

Veremos a partir dos relatos das intervenções que esse significativo evasão escolar ganha um novo significado no cenário da pandemia, que será abordado no capítulo 3, sobre a metodologia, e no capítulo 5, das conversações e entrevistas.

### **1.3 Os jovens e o desligamento da escola: possíveis causas e soluções**

Os dados estatísticos nos revelam que o acesso e a permanência de crianças e de jovens na escola ainda é um desafio. A proposta de universalização do ensino e da criação de leis e princípios que garantam esse acesso e essa permanência não conseguiu manter matriculado todo o público específico em cada modalidade de ensino, pois ocorre um desligamento de muitos estudantes no decorrer de sua trajetória educacional. Como vimos, esse desligamento pode ser comunicado ou não pelo aluno, pode ser de maneira processual, pode ser uma forma de exclusão do aluno do sistema educacional e pode ser uma forma de resposta ao mal-estar vivenciado pelo aluno. Seja a forma que for, esse desligamento evidencia uma realidade desafiadora para todos que estão à frente da educação no país.

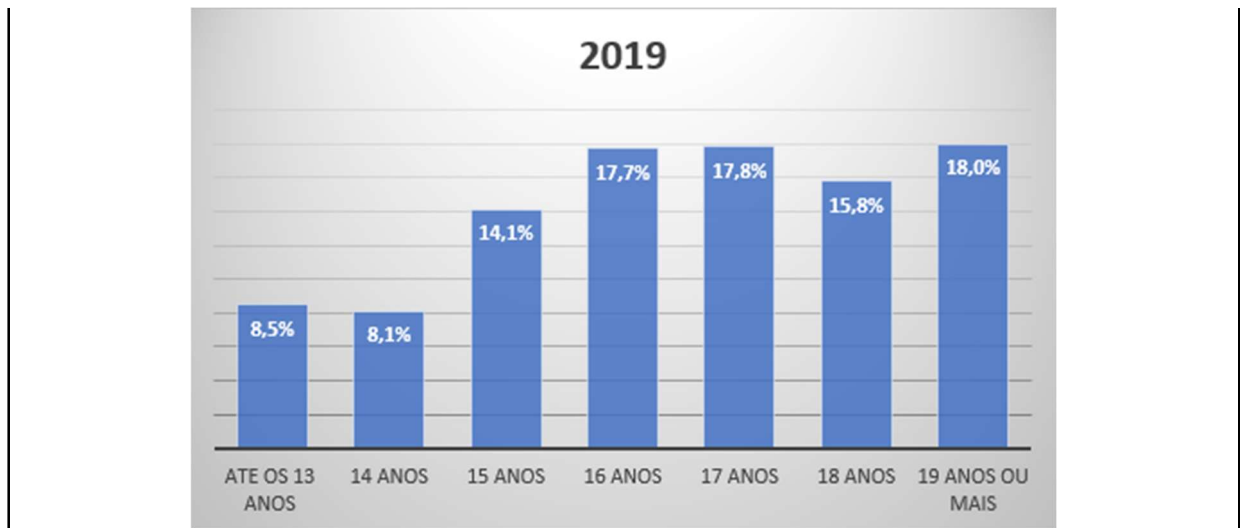
Assim, a proposta desta pesquisa não é fazer do aluno em situação de evasão o centro do fracasso escolar, pois essa é uma responsabilidade de todos os envolvidos na esfera educacional e familiar desse aluno. Contudo, esta pesquisa coloca o aluno em situação de evasão no centro da discussão, na tentativa de que eles possam nos dizer o que foi que os levou a chegar a essa situação.

Segundo os dados da Pnad (IBGE, 2019b), levando em consideração o quantitativo total de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola antes do término dessa etapa, seja por nunca a ter frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais 58,3% são homens e 41,7%, mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7%, pretos ou pardos.

Cabe destacar que, como descrevemos nos itens anteriores, existe uma idade crítica para a evasão escolar no Brasil. Os maiores percentuais de abandono da escola acontecem com os jovens a partir de 16 anos de idade, entre 15,8% e 18%. Existe também o abandono precoce: até os 13 anos de idade na faixa de 8,5% e 14 anos de idade, 8,1%. O maior marco é aos 15 anos de idade, que equivale à entrada do jovem no Ensino Médio, sendo que o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos de 14 anos, chegando a 14,1%.

O pico da evasão acontece entre 15 e 19 anos de idade. Isso explicita o que abordamos anteriormente: essa faixa etária coincide com a idade adequada para frequentar o Ensino Médio, revelando as deficiências desse nível de escolaridade, as questões sociais e repetências (que começam no Ensino Fundamental). Nesse sentido, o Gráfico 1 apresenta o percentual de pessoas de 14 a 19 anos com nível de instrução inferior ao médio completo que já frequentaram a escola em relação à idade em que abandonaram a escola pela última vez.

**Gráfico 1** - Nível de instrução inferior ao médio completo



Fonte: IBGE, 2019b.

Em Minas Gerais, de cem alunos que ingressam no sistema escolar, 95 concluem o Ensino Fundamental 1 aos 12 anos; 83 concluem o Ensino Fundamental 2 aos 16 anos e 68 concluem o Ensino Médio aos 19 anos. Além disso, das crianças e jovens de 6 a 14 anos, 17,2% estão com a idade acima da recomendada para a etapa (dois anos ou mais); e dos jovens de 15 a 17 anos, 28,5% estão com a idade acima da recomendada para a etapa (CRUZ; MONTEIRO, 2020).

O que acontece com esses jovens contabilizados nesse percentual da evasão? O caso a caso poderia nos esclarecer sobre as reais razões desse acontecimento que impacta a educação brasileira e algumas escolas em particular?

Ações e estudos têm se mobilizado com o intuito de identificar os sujeitos mais suscetíveis ao desligamento, seja por análise de suas características pessoais e familiares, seja pela verificação do seu histórico escolar ou de fatores relacionados às escolas nas quais estão matriculados, seja ainda pelo aspecto social e econômico que assola a realidade brasileira. Em sua maioria, os sujeitos das pesquisas não são alunos que estão em processo de evasão ou que já evadiram, mas outros atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como professores, diretores, coordenadores e pais. Uma contribuição seria aprender com os adolescentes, no caso a caso, sobre os motivos pelos quais estão evadindo – esse é o objeto desta pesquisa. Os estudos de Neri (2009), Shirasu (2014), Soares e coautores (2015), Franco (2015), Chaves (2019), entre outros, tentam elencar as causas que impossibilitam e desmotivam esses jovens a se escolarizarem, como também tentam apontar soluções possíveis para esse desafio. A maioria das pesquisas no Brasil, de acordo com os dados da Pnad 2019, indicam que a principal causa do abandono e da evasão escolares, nos anos finais do Ensino Fundamental e nos anos

subsequentes do Ensino Médio, ocorre pela necessidade de o jovem ingressar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro. Colocar como causa da não permanência na escola a necessidade de o jovem ingressar no mercado de trabalho pode ignorar diversos fatores que os próprios jovens consideram ao evadir.

Cabe destacar que ao analisar o indicador sexo, já mencionado, percebe-se que entre as mulheres de 15 a 17 anos, 76,4% estavam frequentando o Ensino Médio; porém, entre os homens dessa mesma faixa etária, a taxa foi de 66,7%. Isso demonstra que os homens deixam de frequentar a escola mais do que as mulheres. Por que os homens evadem da escola mais do que as mulheres? Veremos pelo levantamento feito pela Pnad 2019 que a necessidade de trabalhar é a principal causa para os homens, mas existem outros fatores listados pelos próprios jovens responsáveis por afastá-los da vida escolar.

No levantamento feito pela Pnad (IBGE, 2019b), ao perguntarem aos jovens sobre as possíveis causas de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, a necessidade de trabalhar (contingente de 39,1%) e o não interesse em estudar (contingente de 29,2%) foram os principais fatores apontados. Veremos uma diferença entre os homens e as mulheres. Abaixo, uma tabela com o percentual de homens e mulheres com histórico de abandono e os principais fatores para isso levantados pela Pnad entre 2016 e 2019 (Tabela 1).

**Tabela 1** - Percentual de pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, motivado por abandono escolar ou por nunca ter frequentado a escola

Fatores de abandono	2016		2017		2018		2019	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Trabalho ou procura de trabalho	30,5	50,5	28,9	49,4	27,9	47,7	23,8	50,0
Não tem interesse	14,9	24,1	15,6	24,2	16,0	25,3	24,1	33,0
Tarefas domésticas e cuidado de pessoas	26,1	0,8	24,2	0,7	23,3	0,8	11,5	0,7
Já concluiu o nível de estudo que deseja	7,8	8,2	7,4	7,4	8,6	8,3	Não descrito	Não descrito
Por gravidez ou problema de saúde	4,2	2,6	4,3	2,7	Não descrito	Não descrito	23,8	0
Falta de dinheiro	8,8	6,9	12,0	9,0	13,0	9,2	Não descrito	Não descrito
Outros motivos	2,4	2,6	2,4	2,4	11,2	8,8	9,7	9,6

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da PNAD dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Para 50% dos homens, o principal motivo foi a necessidade de trabalhar, seguido por 33% com desinteresse em estudar. Para as mulheres, os principais motivos alegados foram a falta de interesse em estudar (24,1%) e a necessidade de trabalhar junto com a gravidez (ambos com

23,8%). Precisar cuidar de pessoas ou das tarefas domésticas é alegado como motivo para 11,5% das mulheres deixarem os estudos.

A falta de interesse do aluno na e pela escola, ou seja, o desinteresse aparece como o segundo motivo que influencia a decisão de evadir da escola. Entender essa causa torna-se de suma importância tanto para uma melhor compreensão do que acontece com esses jovens, quanto para a produção de um indicador importante na orientação de políticas educacionais que visem intervir nessa situação.

Para analisar a evasão escolar em Montes Claros, Lopes (2017) entrevistou vinte alunos evadidos do Ensino Médio das escolas públicas do município. Foram entrevistados dez alunos e dez alunas, todos naturais da localidade e com idade entre 17 e 32 anos.

A autora, a partir do discurso dos ex-alunos, apresentou os fatores que contribuíram para a evasão em duas grandes categorias, que abrangem questões macro e microsociais. Os elementos macrosociais dizem respeito a questões externas às escolas: necessidade de trabalhar, gravidez precoce, desânimo para os estudos, desmotivação, dificuldade de locomoção, interferência negativa de pessoas envolvidas na criminalidade e alistamento militar. Na perspectiva das questões microsociais, ou seja, internas às escolas, foram pontuadas a organização curricular do Ensino Médio, a metodologia de ensino adotada pelos professores, a dificuldade na utilização de recursos pedagógicos e a precarização do trabalho docente.

O relato dos alunos revela o desejo de voltar a estudar, principalmente por causa da exigência do mercado; contudo, entre desejo e o retorno existem algumas dificuldades. A primeira dificuldade apontada no estudo é a condição socioeconômica dos alunos: a maioria enfatiza a falta de recursos financeiros, que pode ser intensificada quando esses alunos já estão na condição de pais e dos responsáveis por sustentar a família. A segunda maior dificuldade está no fato de o aluno afirmar que só retornará quando tiver interesse, demonstrando, assim, que a escola não é interessante.

A dificuldade em terminar a Educação Básica aparece no discurso dos alunos evadidos. Entre oito ex-alunos dos vinte entrevistados, percebeu-se uma trajetória intermitente, ou seja, cheias de idas e vindas, que iniciaram e pararam o percurso estudantil, tanto pelo abandono quanto pela reprovação, causando desânimo nesses alunos.

No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos últimos dez anos, existem aproximadamente 650 pesquisas sobre evasão escolar nos diversos níveis educacionais.

Especificamente da Educação Básica e do Ensino Médio, são aproximadamente trezentas pesquisas. Veremos que na maioria das pesquisas, os autores classificam os fatores que levam à evasão escolar em: fatores internos à escola e fatores externos à escola, como, por exemplo, Soares e coautores (2015), no artigo “Fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais”, tentam explicar o abandono escolar por meio de variáveis intra e extraescolares.

Shirasu (2014) faz um levantamento dos fatores que influenciam na evasão dos alunos cearenses, encontrando um fator externo e outro interno como os mais relevantes, respectivamente: o desinteresse pelos estudos e a persistência da repetência em anos anteriores. O estudo de Soares e coautores (2015, p. 768) alerta para a questão da repetência, abordando a defasagem idade/série: “cada ano de atraso no ingresso do Ensino Médio, aumenta a chance de 5% as taxas de risco de abandono. O aluno que tiver três anos de defasagem idade/série ao longo de sua trajetória escolar, a taxa de risco de abandono aumenta em 16%”.

Na visão de Santos (2017), outra questão que interessa a esta pesquisa é levantada: entender se esse desligamento é um processo gradual, não é algo que ocorre de forma rápida ou imediata, constituído por causas que se agravam com o tempo e provocam o desligamento do aluno com o sistema de ensino. Pirone (2017a, p. 193) compara esse processo gradual a um périplo,

Existem casos de alunos que passam por vários conselhos disciplinares, provocando exclusões recorrentes e, muitas vezes, passagens por vários colégios em decorrência das exclusões definitivas dos estabelecimentos. Eles passam, assim, de colégio em colégio, até conseguirem, inconscientemente, serem excluídos. Ou, ainda, como puderam testemunhar alguns profissionais que trabalham em parceria com as escolas, as vezes os adolescentes passam por vários dispositivos de remediação e religamento, um após o outro, numa espécie se seriação.

Neri (2009) argumenta que a cobertura escolar vai além da variável se a criança frequenta ou não a escola, necessitando saber a extensão do tempo de permanência da criança na escola e seus componentes: “não basta saber se o aluno frequenta a escola, mas é preciso saber com que intensidade” (NERI, 2009, p. 15). A análise é feita a partir do Tempo de Permanência na Escola (TPE), um indicador que expressa quantas horas de aula por dia os estudantes declaram estar efetivamente na escola. Isso permite saber que cada brasileiro passa em média, até os 17 anos, menos de três horas diárias em sala de aula, o que é baixíssimo para padrões internacionais.

O estudo de Neri (2009) é muito importante porque demonstra que a redução de faltas e a ampliação da jornada são mais importantes na faixa etária de 7 a 14 anos do que na faixa etária entre 15 e 17 anos. Quando o aluno possui uma infreqüência no Ensino Fundamental, gera um

atraso ao longo de sua vida escolar, tornando a evasão uma possibilidade futura. Na faixa entre 15 e 17 anos, a perda relativa de tempo efetivo de escola por causa das faltas e da jornada escolar insuficiente é mais comedida, pois a perda por falta de matrícula já é particularmente alta, tornando o aumento de matrículas o maior desafio nessa faixa etária.

As respostas das políticas públicas para o problema da permanência na escola foram o fornecimento da merenda escolar e o Bolsa Família<sup>15</sup>. Os resultados da pesquisa de Shirasu (2014) e Neri (2009) indicam a importância do Programa Bolsa Família para a redução da probabilidade, tanto para a ocorrência de evasão, quanto de repetência escolar: cerca de 30% de 3,12 milhões de pessoas de 15 a 17 anos possuem renda per capita inferior à faixa de elegibilidade ao Bolsa Família. A intervenção dos educadores na motivação dos alunos pelos estudos parte do alerta sobre os benefícios sociais e econômicos advindos da formação escolar a médio e longo prazo.

Franco (2015, p. 14) faz um estudo sobre os “excluídos da escola”, enfatizando que as questões de repetência e evasão escolar são problemas geralmente conceituados como processos de exclusão escolar, “que compreende a ‘exclusão da escola’, caracterizada pelo não acesso à escola, bem como, a ‘exclusão na escola’ caracterizada pela exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos processos de reprovação e repetência”. A pesquisa relata que os alunos são culpabilizados por reprovarem ou evadirem do Ensino Médio, por não valorizarem o ensino gratuito oferecido pelo Estado. Há pouca percepção de que o Estado apenas oferece ensino gratuito para os jovens, mas não garante a permanência desse jovem na escola.

Chaves (2019) aborda a evasão escolar a partir de um estudo de caso em uma escola do interior de Minas Gerais. O objetivo proposto foi identificar os fatores de ineficiência escolar que dificultam a permanência dos alunos no Ensino Médio, analisando principalmente a reinserção do aluno no ensino regular a partir de sua participação no programa de correção de fluxo no Ensino Fundamental. O estudo mostra que os fatores podem ser internos ou externos à Escola e todos eles ligados de alguma forma ao perfil socioeconômico dos alunos. Destaca-se que o aluno não é o único a ser responsabilizado por seu desempenho, a escola e demais autores também têm responsabilidade sobre a evasão e a reprovação.

---

<sup>15</sup> O programa de transferência condicionada de renda do Governo Federal brasileiro - Bolsa Família cobrava a matrícula escolar de crianças e jovens na faixa de 7 a 17 anos como uma das condicionalidades para a transferência de renda às famílias de baixa renda. Mais informações sobre o programa no *site*: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Cabe destacar que esse programa se extinguiu esse ano, ou seja, em 2022.

Soares e coautores (2015) reforçam a condição socioeconômica como um dos principais influenciadores do desempenho escolar: quanto mais alta for a condição socioeconômica, menores serão os riscos de abandono. A condição socioeconômica se relaciona com o primeiro indicador referente ao fato de o jovem evadir da escola. A necessidade de o jovem entrar no mercado de trabalho é vista como o principal determinante do abandono escolar. Soares e coautores (2015, p. 760) destacam a ênfase que a pesquisa de Meksenas (1998) dá à influência que o mercado de trabalho tem na decisão do abandono, principalmente para aqueles com maiores problemas financeiros na família, além dos “alunos dos turnos noturnos, também das camadas mais baixas, [que] chegam às escolas exaustos da maratona diária de trabalho e, desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos desses adolescentes desistem dos estudos sem completar o ensino médio” (SOARES *et al.*, 2015, p. 760). Outro trabalho importante é o de Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), no qual os autores abordam o desafio para os jovens conciliarem o trabalho e a escola.

Santos (2017) entrevistou 34 alunos em situação de abandono escolar do Ensino Médio em duas escolas de Manaus (AM) para saber o principal motivo do abandono. O resultado mostrou que o maior índice de abandono escolar acontece na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, quando a maioria dos alunos cursava o 1º ano do Ensino Médio: o principal motivo de abandono é a mudança de endereço, seguido pelo desinteresse em estudar e ter que trabalhar. Cabe destacar que, na pesquisa de Santos (2017), 67% dos alunos entrevistados não receberam contato da escola para saber o motivo do afastamento escolar; os outros 33% tiveram contato por meio de comunicado, dentre outras formas. Outro dado importante refere-se aos motivos pelos quais retornaram à escola: busca de melhores oportunidades de emprego (32%), seguido de vontade de ingressar no Ensino Superior ou técnico profissional (26%).

Os alunos com menor motivação e baixa expectativa de retorno de seus estudos no futuro possuem maior chance de deixar a escola. Mannoni (1988, p. 186) diz que a recusa de escolaridade é, paradoxalmente, para certos adolescentes, a recusa a serem prisioneiros de uma situação em que não se aprende nada do que seria útil na vida. As crianças armazenam conhecimentos fora da escola; na escola, aprendem a manter-se nos trilhos de uma domesticação (a criança é condicionada para “ajustar-se aos seus limites”, em vez de ser ajudada a derrubar esses pretensos limites).

Sobre a relação gravidez-evasão escolar, apontamos o trabalho de Souza (2014), que analisou a realidade de uma escola pública do Ensino Fundamental em Vitória (ES) ao lidar com a

gravidez de suas alunas. Percebeu-se que a comunidade escolar não se preocupa com os impactos subjetivos da gravidez, parto e puerpério, diferentemente do impacto dessas vivências nas próprias meninas, que influenciam o modo como elas atravessam inclusive a vida escolar. O abandono da escola se deve a uma conjunção de fatores subjetivos e objetivos que vão desde preconceitos, dificuldade em lidar com os afetos à desassistência por projetos e políticas públicas voltadas para a permanência de alunas em período perinatal na rede pública de ensino. O estudo de Avila (2015) propõe analisar a reincidência da gravidez nas adolescentes (faixa etária de catorze a dezenove anos) em período escolar, o que contribui para o abandono e a evasão. Ressalta-se a importância das redes de apoio (família e escola) para auxiliar a mãe adolescente. As escolas não desenvolvem programas de prevenção e educação sexual, bem como programas de intervenção para acolher as mães adolescentes, e assim evitar a evasão escolar. O estudo sugere programas de intervenção aliados com as Secretarias de Saúde e da Educação para desenvolver a educação sexual dos adolescentes.

Dessa forma, a partir de uma análise das pesquisas brasileiras e do artigo de Soares e coautores (2015), podemos reunir os fatores apresentados por esses pesquisadores em dois grupos: (a) internos à escola: a baixa qualificação do professor, as práticas pedagógicas inadequadas para a realidade do aluno, a má qualidade do ensino, a falta de vagas, a repetência, o atraso escolar e a reprovação; (b) externos à escola: a renda familiar baixa, a dificuldade de conciliar o trabalho (inclusive o trabalho informal) com o estudo, a falta de incentivo familiar, a distância entre a residência e a escola, a gravidez precoce, o uso de drogas, a violência, a estrutura familiar, a má alimentação, o desinteresse e a dificuldade de acompanhar os estudos. Além disso, as pesquisas mostram que esses fatores podem variar de acordo com idade, série, gênero, raça, localidade e grupo socioeconômico a que pertence o aluno.

A partir dessas duas categorias, cabe ressaltar que em relação aos fatores internos à escola, a baixa qualificação dos professores, as práticas pedagógicas inadequadas, a má qualidade do ensino e a falta de vagas não serão trabalhadas diretamente nesta pesquisa. Quanto a fatores como repetência e atraso escolar, eles estão no âmbito do fracasso escolar e são de interesse direto desta pesquisa. Dentre os fatores externos, temos os fatores sociais e também algo característico da adolescência: o desinteresse pela escola.

De modo geral, o problema da evasão escolar ultrapassa os limites da educação, constituindo-se como um fenômeno social complexo e multifatorial. Porém, mesmo com essa complexidade e diversidade da evasão escolar, compreendida como um fenômeno multifatorial, que sofre

influências de fatores externos e internos, é fundamental que as redes de ensino, assim como as unidades escolares, desenvolvam um planejamento estratégico que sirva para diagnosticar, conhecer a realidade de cada escola e intervir estrategicamente sobre esses fatores.

Soares e coautores (2015) destacam a carência de estudos no contexto do Ensino Médio, principalmente de estudos empíricos, que possam corroborar, clarificar ou até mesmo aprimorar as diferentes explicações para o fenômeno do abandono escolar: “é preciso muito mais informação acerca dos diferentes atores, de suas instituições escolares e de suas relações intra/extraescolares para entender como os alunos se mostram desinteressados pela escola e não concluem o ensino médio” (SOARES *et al.*, 2015, p. 760).

Como vimos, a evasão escolar não é um ato repentino, mas fruto de um processo lento de desengajamento do estudante da escola. Os sinais da evasão escolar costumam ocorrer muito antes do fato em si: faltas, repetências, não realização das tarefas etc. Então, uma estratégia seria a de identificar os alunos com alto risco de evasão e atuar diretamente sobre eles. Algumas políticas públicas são propostas com o intuito de agir diretamente na evasão, mas a maioria das ações são no âmbito de propor melhorias no fluxo de qualidade, o que se espera que melhore os indicadores de repetência e evasão.

A pesquisa de Souza (2017) enfatiza o Programa de Ensino Médio Inovador, criado pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, do Ministério da Educação (MEC), visando à reestruturação do currículo, de modo a adequá-lo às reais necessidades da juventude atendida, em conformidade com as variantes culturais e sociais do povo brasileiro (BRASIL, 2014b).

O Programa de Ensino Médio Inovador tem como principais objetivos a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade do Ensino Médio com a inovação curricular, visando garantir a permanência dos adolescentes no ambiente escolar até a conclusão dessa etapa de ensino. O programa tem a preocupação em desenvolver uma escola que considere o protagonismo juvenil, fomentando o diálogo, em que saberes e conhecimentos tenham significado para os jovens e sejam capazes de desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes (BRASIL, 2014a).

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio, determinando, entre os principais pontos, a ampliação da carga horária mínima, o foco na aprendizagem e no

desenvolvimento integral do estudante, bem como uma nova organização curricular composta por Formação Geral Básica e Itinerário Formativo.

A partir de então, foram publicadas a Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para a etapa Ensino Médio, e a Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabelecendo os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. A legislação determina a ampliação mínima da carga horária total de 2.500 (duas mil e quinhentas) para 3.000 (três mil) horas, sendo 1.800 (um mil e oitocentas) para a Formação Geral Básica e 1.200 (um mil e duzentas) horas para o Itinerário Formativo.

A carga horária anual será ampliada para mil horas, a partir de 2022, para todas as turmas de 1º ano do Ensino Médio. A organização curricular passa a ser composta pela Formação Geral Básica (com todos os componentes da BNCC) e pelo Itinerário Formativo, que tem como principal objetivo a flexibilização do currículo.

De acordo com Benavente (1994, p. 85), o saber é um direito e um instrumento de participação social, e a sua privação inclui os cidadãos em círculos de desigualdades. Desse modo, o abandono e a evasão escolar são questões de responsabilidade política, social e institucional, que interrogam as políticas sociais e as práticas escolares. Alguns estudos têm defendido uma reforma curricular no Ensino Médio. No Brasil, a defesa de uma mudança na estrutura curricular no Ensino Médio tem sido ainda mais pronunciada.

## 2 O Adolescente e sua relação com a escola

Às vezes, o insuportável exila o sujeito de seu sentimento de humanidade, salvo se o encontro com o Outro abrir esse *ponto de onde*, o tempo de um espaço a ser compreendido de outra maneira, a luz de um “sim” referido a sua tomada da palavra, à sua parte de exceção, à sua enunciação sempre incomparável (LACADÉE, 2011, p. 23).

Falar dos adolescentes nos dá a oportunidade de dizer do nosso tempo, do tempo novo, do tempo em que estamos vivendo, e da nossa responsabilidade com a geração que chega e nos sucede, sem, no entanto, podermos nos eximir de trazer os embaraços que esta tarefa provoca em nossa época. Nada melhor para isso do que perguntar sobre o que os adolescentes podem nos ensinar – eles, que chegam agora e se surpreendem conosco atrapalhados com tantas mutações produzidas pelos efeitos do discurso da ciência, quando a tradição e a experiência não fazem os mesmos efeitos de antes.

Considerar a adolescência como uma passagem, um trânsito da infância para a vida adulta, é um certo consenso desde muito tempo. Porém, na contemporaneidade, faz-se necessário avançar um pouco mais essa concepção. O típico adolescente caracterizado pela separação das referências da infância, pelo encontro de novas figuras de identificação e pelos ideais e sonhos correspondentes aos desejos dos adultos, principalmente dos pais, é um enigma. Na contemporaneidade não é diferente, pois os enigmas também se modificam, trazendo a marca do novo.

A adolescência como enigma se apresenta articulada à cultura e à sociedade em que a criança e o adulto estão inseridos, até mesmo quando não há sua existência, como no caso do último conto produzido por Franz Kafka (1922/2020), “Josefina, a cantora ou o Povo dos Ratos”. Nessa narrativa, Kafka conta a história da rata Josefina – uma artista concentrada e reflexiva que está inserida na história do Povo dos Ratos – uma população de ratos trabalhadores, que não têm tempo para descanso e nem sequer para serem crianças por muito tempo.

O conto é narrado por um rato que tenta decifrar o enigma da enorme influência e importância da rata Josefina e que se diz um opositor ao sucesso da cantora. Para o rato narrador, o canto de Josefina não tem nada de extraordinário enquanto canto, mas não pode ser considerado também um simples assobio – que seria uma manifestação comum de todos os ratos, gerando assim o enigma.

Para tentar decifrá-lo, o narrador detalha como o Povo dos Ratos vive nos grandes aglomerados populacionais em suas sociedades, repleto de inimigos por todos os lados, ocupados com o trabalho árduo e sem saberem o que era a música – a não ser por uma cultura antiga na qual, um dia, todos cantaram. Apesar de ser um conto que evidencia questões sociais, o que nos chama a atenção e nos interessa particularmente é que nessa comunidade de ratos não existe adolescência: “nosso povo não conhece a juventude e mal desfrutamos de uma infância curta” (KAFKA, 2020, p. 62); tampouco, escolas.

Mas nosso povo não é apenas infantil, também alcançamos, por assim dizer, uma velhice prematura, para nós a infância e a velhice não são como para os outros. Não temos juventude, passamos direto à idade adulta e permanecemos adultos por um tempo demasiado longo, quando então o cansaço e a desesperança deixam marcas profundas na essência de nosso povo, em geral tão aguerrido e esperançoso (KAFKA, 2020, p. 64).

Para o Povo dos Ratos não há necessidade de escolas, pois essa seria dedicada a um intervalo considerado longo na sua cultura e desnecessária.

Embora outros povos tratem as crianças com todo o cuidado, embora construam escolas para os pequenos, embora as escolas recebam, diariamente, uma enxurrada de crianças – o futuro do povo –, ainda assim são sempre as mesmas crianças que, por um longo tempo, dia após dia, saem de lá. Nós não temos escolas, mas do nosso povo saem, no menor tempo possível, exércitos de crianças, piando ou chiando [...] e ao contrário do que se vê nas escolas, não são as mesmas crianças não, são sempre, sempre outras, sem fim, sem interrupção (KAFKA, 2020, p. 63).

Assim como o conto de Kafka, encontramos algumas crianças em situações de vida, que lhes roubam a possibilidade de viver a transição para a vida adulta, sem a devida construção da adolescência e da vivência nas escolas. Essas crianças, por vezes, também se veem em situações que as levam a se evadir da escola, sem, no entanto, se dispensar da relação com o saber, como verificaremos no dizer dos adolescentes participantes das entrevistas desta pesquisa.

O adolescente de hoje não pode ser pensado da mesma maneira e com as mesmas categorias utilizadas no século passado ou no início deste século. O referencial psicanalítico nos ajuda a pensar a adolescência como uma construção atemporal, tanto para não supervalorizarmos a adolescência, podendo fazer aproximá-la, por exemplo, dos superdotados ou da delinquência, quanto para não cairmos na lamentação e certa nostalgia, transmitindo a ideia de acreditar que, em outras épocas, a adolescência era muito mais tranquila.

Existem muitas teorias geracionais, e elas, muitas vezes, são usadas para a moralidade e o julgamento de gerações. Uma das teorias geracionais mais conhecidas foi criada em 1991 pelos americanos Neil Howe e William Strauss. Esses autores propõem que a cada 20 a 25 anos surge

uma nova geração e que cada uma delas possui diferenças consideráveis de caráter, personalidade, comportamentos, gostos, hábitos e identidades, a partir da comparação entre uma e outra geração. A geração millenials – (geração Y, nativos digitais) composta por aqueles que nasceram entre 1981 e 2004 – e a geração Z – aqueles que nasceram a partir de 2005 até os dias de hoje – são as duas últimas gerações (DUTRA-THOMÉ; KOLLER; COSTA, 2013).

Na Psicanálise, não se trata desses assuntos – como as mudanças de gerações – com juízos de valor. Não é o caso de julgar se nossa época é pior ou melhor do que as outras, nem se o adolescente é mais ou menos aborrecedor que uma criança ou um adulto. À psicanálise, cabe apenas perceber as especificidades tanto do momento histórico quanto do momento constitucional do sujeito para, a partir delas, pensar o seu trabalho.

Na adolescência contemporânea – nome justamente dado ao momento de encontro com um mundo além da casa e da escola, um mundo com o corpo com outras exigências e com a subjetividade em construção –, não se pode contar com a tradição para tanto. Tempo de vida que tem seu começo, seguindo Freud em “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (1905/1996), no real do corte que implicam as metamorfoses biológicas e psicológicas da puberdade, ou seja, o real das transformações orgânicas do corpo. Porém, a ideia de limite que marca o término da adolescência não dependerá da idade, nem do desenvolvimento biológico, mas passa pelo consentimento do sujeito, um por um.

Em certo sentido, a adolescência aponta para um reposicionamento subjetivo frente à queda dos ideais parentais, exigindo um deslocamento para novos ideais. Todavia, o enfraquecimento da autoridade e da tradição presentes na contemporaneidade parece acentuar tal impasse, fazendo com que a figura do professor não exerça mais a condição de mestria de outrora. A recusa do adolescente ao saber escolar parece constituir não apenas um impasse próprio do reposicionamento subjetivo exigido pela adolescência, como indica uma denúncia e que os lugares de referência e autoridade estão sendo negados justamente por se encontrarem esvaziados de sentido.

Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar (ARENDDT, 2016, p. 225-226).

Dayrell (2003 *apud* Lopes, 2017) apresenta a concepção de juventude como transitoriedade: o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações

no presente, com tendência a encarar a juventude de maneira negativa ao enfatizar o que não chegou a ser, em detrimento ao presente vivido, negando esse presente.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (ARENDDT, 2016).

Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza. No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse (ARENDDT, 2016, p. 225).

Para a juventude mais vulnerável, mais desfavorecida, a infância se encurta, com menos tempo para brincar, pois é assediada pela iminência de trabalhar mais cedo. Para Dunker (2017), no documentário **Nunca me sonharam**, a relação dos adolescentes com a aprendizagem se restringe a ser fortemente instrumental, ou seja, aprendem para executar uma atividade, desenvolver um ofício para a profissão ou simplesmente aprendem a versão mais simples das coisas, sem ambicionar muito. Neste caso, produz-se o que parece ser a principal sequela psicológica, a saber, o encurtamento dos sonhos. Isso é pior do que oferecer oportunidades reais, não equitativas; isso é matar o futuro.

Nas conversações/entrevistas, verificaremos como a dimensão da juventude/trabalho/escola aparecem e como os adolescentes mostram a relação dessa dimensão com a perspectiva da evasão escolar.

## 2.1 Descompassos entre alunos e escola

Existe um projeto educacional segundo o qual é necessário oferecer as mesmas oportunidades a todos por meio da normatização dos objetivos a serem alcançados ao final do processo. Acredita-se que, ao se respeitar uma sequência previamente estabelecida pelos parâmetros educacionais, o aluno poderá chegar “pronto” quando finalizar o período proposto. Acontece que essa prática institucional não se garante; o ideal não acontece. Haverá sempre algo que escapa ao controle que perpassa a instituição escolar; emergem vez por outra falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado, como por exemplo: alunos que não aprendem o que foi ensinado; famílias que não cumprem o papel esperado pela escola;

professores insatisfeitos; questões de ordem política, social e econômica, mas também questões subjetivas para as quais a escola não encontrará uma solução única, rígida e final.

Essa lógica estabelecida vai de encontro aos fenômenos subjetivos: a escola oferece os mesmos métodos para todos e espera os mesmos resultados (sucessos) de todos. Assim, ela estabelece um modelo rígido em que a singularidade deixa de ter um lugar, e isso pode ter consequências sobre o vínculo do aluno com a escola. Como afirma Diniz (2011), se há a existência do inconsciente, é necessário considerar uma parcela de fracasso inerente ao ideal de aluno e o ideal de escola.

Para tentar entender essas questões subjetivas que escapam às práticas rigorosas das instituições escolares, esta pesquisa visa, na perspectiva do próprio adolescente, entender o que faz com que eles fiquem à margem do saber escolar, evadindo da escola. Os jovens estariam de fato evadindo da escola e recusando o saber escolar como uma perspectiva e possibilidade futuras?

Vamos supor o caso de uma adolescente de dezoito anos de idade que evadiu da escola aos dezesseis anos pois precisava trabalhar, porque não gostava de estudar e por problemas de aprendizagem. Aos oito anos, teve uma repetência por não saber ler; aos 12 anos, outra repetência pelas suas ausências; aos 14, abandona a escola e fica dois anos sem estudar; retorna aos 16 anos e, por não conseguir acompanhar os conteúdos das disciplinas, evade da escola. Esse caso fictício ilustra uma realidade recorrente da educação dos jovens no Brasil, que possui a terceira maior taxa de evasão no mundo. Como vimos no primeiro capítulo, dados estatísticos mostram que quase a metade de jovens no Brasil não conclui seus estudos, sendo que 41% dos jovens não concluem o Ensino Médio até os 19 anos. Onde estão esses jovens? O que eles estão fazendo, já que parecem ter rompido o laço com a escola? Várias hipóteses podem ser abordadas para explicar esse fenômeno nas perspectivas social, pedagógica, econômica e subjetiva, sendo essa última o olhar específico desta pesquisa, mas que não nos impede de perpassar as demais.

O problema da evasão escolar ultrapassa os limites da educação, constituindo-se como um fenômeno social complexo e multifatorial. Diante desse fenômeno multifatorial, que sofre influências de fatores externos e internos, interessa-nos perguntar: que contribuições a Psicanálise pode oferecer à Educação na perspectiva de análise de questões subjetivas que compõem o fenômeno da evasão escolar?

Conforme Cunha Grillo e Lima (2020, p. 66), os maiores índices de evasão escolar acontecem na adolescência, quando a maioria dos alunos que evadem desiste “da escola no tempo lógico

da adolescência, especialmente aqueles que se encontram em contextos de maior vulnerabilidade social e econômica”.

O referencial psicanalítico nos ajudará a investigar sobre a relação que o adolescente estabelece com o saber escolar quando está em situação de fracasso escolar, que, por vezes, se torna a causa de sua evasão. Considerando os possíveis impasses do sujeito com relação ao saber e como este encontra, ou não, espaço na escola para elaborá-lo, muitos encontram na evasão uma saída para seu fracasso escolar. Em muitos desses casos, os sintomas produzidos na escola podem dizer de um descompasso entre o sintoma do aluno e da escola, o qual, por vezes, pode gerar situações contrárias àquilo a que se propõe como instituição educativa.

No livro **O que esse menino tem?**, de Ana Lydia Santiago e Raquel Assis, o caso de Benício ilustra uma recusa do sujeito que surge no ambiente escolar, mas não é uma recusa da escola, não é um caso de evasão. Benício não aceita as rotinas escolares, apesar de ser inteligente, não ter problemas de aprendizagem e nem retenções (o que o deixa fora da estatística do fracasso escolar). O aluno se mostra sempre solícito e muito educado, mas não responde às tarefas dadas pelos professores e dorme na sala de aula. Assim, a pergunta das autoras é: “o que está em jogo quando uma criança recusa a oferta da escola?” (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 91).

Outro caso apresentado naquele livro é o da aluna Beatriz, de 18 anos de idade, cursando o 2º ano do Ensino Médio. Beatriz mantinha uma atitude passiva na sala de aula e na escola, não conversava, não participava de nada, o que fez, inclusive, a aluna se indignar diante de sua indicação pela escola como um caso que necessitava de intervenção. Por ser uma aluna considerada passiva e de comportamentos apáticos, Beatriz, mesmo apresentando defasagens importantes em relação aos conteúdos escolares, não perturbava o cotidiano escolar, sendo seu impasse não escutado pela escola. Beatriz apresentava dificuldade subjetiva que emergiu a partir do *bullying* que sofreu com as transformações da puberdade. Tal situação lhe rendeu um processo de inibição intelectual ancorado no enigma das letras utilizadas em determinados conteúdos matemáticos, o que a fez repetir por infrequência, sem se tratar do sintoma da evasão.

O caso de Benício apresenta um adolescente que aceita o saber escolar, mas, mesmo assim, recusa aquilo que é oferecido pela Escola; mesmo estando frequentemente nas aulas, parece ter desistido de algo. Beatriz já ilustra um caso de fracasso escolar, pois a aluna apresenta dificuldades de aprendizagem, apesar de seu comportamento passivo e apático, que não causa conflito no cotidiano escolar, não interpelando assim o funcionamento da instituição. Temos aqui dois alunos que não evadiram, mas que mostram aspectos subjetivos que podem dificultar

a permanência dos alunos na escola. Dessa forma, entendemos ser necessário investigar os motivos pessoais que podem comprometer e dificultar a permanência, ou provocar a ruptura dos adolescentes em situação de evasão na escola.

Dessa forma, entendemos ser necessário investigar os motivos que podem comprometer e dificultar a permanência ou provocar a ruptura dos adolescentes em situação de evasão escolar.

Pensando nos adolescentes e na relação entre sujeito e saber, observa-se que existem os que não se interessam momentaneamente em aprender determinado conteúdo; os que querem aprender, mas não conseguem fazê-lo; os que se recusam a aprender, revelando, assim, a multiplicidade de descompasso entre o ensinar e o aprender, bem como entre o aluno estar na escola e se apropriar do saber escolar e os que não estão mais na escola. Benício e Beatriz nos fazem questionar o fracasso escolar e as situações que geram um enigma ou um impasse que pode culminar, ao longo do tempo, em abandono ou evasão escolar.

Como vimos no primeiro capítulo, os maiores percentuais de abandono da escola acontecem com os jovens a partir de 16 anos de idade, entre 15,8% e 18%. Existe também o abandono precoce: até os 13 anos de idade, na faixa de 8,5% e 14 anos de idade, 8,1%. O maior marco é aos 15 anos de idade, que equivale à entrada do jovem no Ensino Médio, sendo que o percentual de jovens que abandonaram a escola praticamente duplicou frente aos de 14 anos (IBGE, 2019b).

Na situação acima, veremos que a faixa etária que mais evade nas escolas condiz com a fase caracterizada como adolescência. Partindo do princípio de que a adolescência não é um período natural do desenvolvimento e sim uma construção artificial, um produto de determinada organização social e cultural, é possível citar variadas nomeações, sendo as mais utilizadas: “crise”, “rebeldia”, “fase”, “irresponsabilidade” etc. Para a Psicanálise, a adolescência pode ser concebida como a ressignificação da sexualidade no encontro possível com o outro sexo. Para a psicanálise, ainda que mediado pela cultura, o encontro com o outro sexo é sempre traumático e a decorrência desse encontro é o que funda os demais encontros sociais que o adolescente estabelece e pelos quais direcionará suas escolhas amorosas, escolares e profissionais (REYMUNDO, 2016).

## 2.2 A adolescência de cada um – o real da puberdade

Quando extraímos à adolescência a categoria de conceito, o mesmo é objeto de vários campos do saber: medicina, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia, psicanálise e outros. Definiremos a adolescência de acordo com quatro pontos de vista distintos, mas complementares: biológico, cronológico, sociológico e psicanalítico.

A adolescência não é biológica, mas considera-se seu início correspondente à puberdade. Esse momento da vida em que o corpo da criança por volta de onze anos se inflama de hormônios e modifica a imagem corporal. A puberdade designa justamente o período ao longo do qual os órgãos genitais se desenvolvem, quando surgem os sinais distintos no corpo do menino e da menina. A puberdade é marcada por diversas transformações e mudanças biológicas, como o crescimento, modificações na composição do corpo, maturação sexual e controles neuroendócrinos (MARINHO *et al.*, 2022).

Na perspectiva de Papalia e Olds (2000), a puberdade é o processo que leva à maturidade sexual, ou à fertilidade, que é a capacidade de reprodução. Numa visão mais biológica, afirma-se que a puberdade tem início quando genes aliciam a glândula pituitária, que fica na base do cérebro, a enviar mensagens para as gônadas aumentarem a produção de hormônios sexuais. Como consequência disso: nos meninos, os testículos aumentam a produção de andrógenos, principalmente testosterona, os quais estimulam o crescimento dos genitais e dos pelos corporais masculinos; acontecem as primeiras ereções seguidas por ejaculação; as poluções noturnas; a mudança da voz e o aumento da massa e da tonicidade musculares. Na menina, desencadeia-se a menstruação, os ovários aumentam abruptamente a produção do hormônio feminino estrogênio, o qual estimula o crescimento dos genitais femininos e o desenvolvimento dos seios.

Do ponto de vista cronológico, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade (artigo 2º). Em casos excepcionais e quando disposto na lei, o Estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142) (BRASIL, 1990).

O adolescente pode ter o voto opcional como eleitor e cidadão a partir dos 16 anos. O conceito “menor” fica subentendido para os menores de 18 anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) inscreve a adolescência na segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a

juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Em suma, se considerarmos as duas extremidades da travessia adolescente, podemos considerar que, entre um intervalo de 10 aos 24 anos, temos um contingente de aproximadamente 47 milhões de pessoas no Brasil (IBGE, 2019b). A condição etária aparece em todas as sociedades como um dos principais eixos ordenadores das políticas públicas e das ações sociais.

Do ponto de vista sociológico, a adolescência é mais referenciada como juventude, relacionando-se ao período de transição entre a dependência infantil e a emancipação da vida adulta. Segundo as culturas, essa fase intermediária pode ser curta – quando se limita a um ritual iniciático que, em poucas horas, transforma a criança num adulto – ou longa, como em nossa sociedade, em que os jovens conquistam sua autonomia mais tarde.

De acordo com o antropólogo David Le Breton (2017), a adolescência não é um fato, mas uma questão que atravessa o tempo e o espaço das sociedades. Como questão, a adolescência é examinada e interpretada por diversos campos do saber, é debatida e apropriada por diferentes discursos. Por outro lado, essas leituras e interpretações, que variam ao longo do tempo, incidem sobre a adolescência e a transformam. Fazem dela, como questão, um ponto privilegiado de ressonância e dissonância dos discursos de uma época. Portanto, não estamos diante de um dado imutável, mas sim de uma questão que transita de forma complexa na história e nas culturas. “No contexto do individualismo democrático, cada adolescente se torna seu próprio condutor, e decide sozinho o sentido da sua existência” (LE BRETON, 2017, p. 22).

Do ponto de vista psicanalítico, embora a adolescência não seja um conceito específico da psicanálise, ela é um de seus grandes temas de interesse tanto clínico, como teórico, não somente nos tempos atuais, mas em toda a história do movimento psicanalítico. Interessar-se pelo tema adolescência traz desafios na leitura psicanalítica, já que é necessário considerar que o objeto de estudo da psicanálise é o sujeito do inconsciente, como também os efeitos da contemporaneidade no aparelho psíquico e a relação do Outro contemporâneo com esse sujeito do inconsciente (REYMUNDO, 2016).

Nesta pesquisa, o grande desafio foi abordar o tema adolescência na contemporaneidade, mantendo-se fiel à ética do sujeito, e pensar a evasão escolar como fenômeno multifatorial, mas que, como afirma Cunha Grillo (2014, p. 23), traga a diretriz “o adolescente é o especialista de si mesmo”, considerando o saber do adolescente sobre o que acontece na sua relação com a escola como fator que pode levar à evasão.

Freud (1905/1996), na sua teorização do desenvolvimento psicosssexual humano, apresenta a adolescência como algo que diz respeito ao real da maturação sexual que se manifesta no corpo para todas as crianças que chegam ao final da infância. A partir da irrupção do corpo provocada pela puberdade, inaugura-se a construção dessa transição, ou seja, a adolescência.

A temporalidade na teoria da maturação sexual freudiana tem como um primeiro tempo o despertar da sexualidade na infância. A puberdade aparece como o segundo momento do despertar da sexualidade, ela é posterior ao tempo de latência. A latência seria o momento em que essa sexualidade, despertada nos primeiros anos de vida, adormece. Cabe destacar que esse adormecimento não representa uma anulação dos efeitos da sexualidade, mas sim uma diminuição, pois nesse período Freud supõe iniciar os principais impactos da cultura sobre os sujeitos, os mecanismos de defesa se impõem (como o recalque, a sublimação), inicia-se a formação de caráter, a construção da fantasia e os primeiros arranjos sintomáticos.

A puberdade invade o corpo da criança, subvertendo tudo o que a sustentava até então. A imagem do corpo e o ponto de onde se é visto sofrem mudanças, à revelia do sujeito. A linguagem, o referencial simbólico da infância, não responde ao vazio de significação que se abre. As palavras das quais a criança dispunha até esse momento são insuficientes para nomear os acontecimentos de corpo. As metamorfoses do corpo, a eclosão da puberdade, do sexo, evidencia uma insuficiência no saber, uma impossibilidade de transmissão, de respostas universais (CUNHA GRILLO, 2014, p. 34).

É a entrada na puberdade que anuncia o fim da infância, e, nesse contexto, Miller (2015, p. 9-10) propõe que pensemos menos numa lógica evolutiva e mais numa topologia do corte. “Ali onde estava o corte, abre-se um intervalo, e esse intervalo é indefinido. Ali onde foi o momento-de-ver da iniciação, começa um tempo-de-compreender que dura e se eterniza. Esse balbucio, esse intervalo, esse tempo de compreender, é o que chamamos de adolescência.”

Conforme Couto (2016, p. 2), o real em jogo nas transformações do corpo não pode ser reduzido a um real orgânico, “mas como um fenômeno de corpo. Corpo esse tomado por um gozo estrangeiro, não significantizado pela palavra e, por isso, experimentado como um gozo fora do corpo”.

O novo emerge e agita esse corpo, que é desalojado da imagem ideal até então sustentada, exigindo um novo arranjo. Nesse momento, “o sujeito adolescente é radicalmente interpelado e questionado quanto à questão da escolha e da decisão” (COSENZA, 2018, p. 291).

A adolescência compreende escolhas tanto de objeto quanto de posição em relação à sexuação (STEVENS, 2004). Ao reatualizar essas escolhas, o sujeito percebe que não mais pode contar

com o Outro, nem com o pai, nem com as fantasias infantis e nem mesmo com a imagem do próprio corpo que está em abundante metamorfose. Imaginário e Simbólico falham; o real aparece. Dessa forma, entende-se que a puberdade é o momento de encontro com o real porque o Outro – tesouro do significante e por isso também provedor de sentido – falha, assim como falham a fantasia, o pai e as identificações.

No livro **O despertar e o exílio**: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência, Philippe Lacadée (2011, p. 16) nomeia a adolescência como “essa delicada transição”, o que lhe confere um caráter estritamente singular: cada sujeito com sua adolescência.

Na primeira infância, vivemos como se fôssemos objeto do outro; na adolescência, começamos a nos relacionar mais ativamente com nosso próprio corpo, começamos a entender (inconscientemente) que somos separados do Outro, o que faz da adolescência um encontro com o Real. Diante desse fenômeno, o adolescente constrói sintomas para se inserir no campo do Outro. Os sintomas são construídos, muitas vezes, pelas heranças e matrizes simbólicas infantis, que podem falhar. Isto é, o simbólico pode fraquejar. Nessa transição, o adolescente busca tanto a tutela dos pais, quanto sua autonomia. De acordo com Lacadée (2011, p. 55-56),

Ele [adolescente] testa a fronteira entre o fora e o dentro, joga com a proibições sociais, estuda seu lugar num mundo em que ainda não se reconhece por completo. Incompreensível para si e para os outros, inscreve sua experiência, na maior parte das vezes indizível, na ambivalência ou provocação. Os limites simbólicos da relação com os outros e com o mundo se desenham justo onde ele experimenta a carência do símbolo para dizer tudo de seu ser.

Lacadée (2011) elucida que tais limites simbólicos permitem ao adolescente situar-se como parceiro ativo no seio do laço social, sabendo o que espera dos outros e o que estes podem almejar dele. O adolescente quer ser reconhecido, ter seu lugar na sociedade, experimentar o valor de suas necessidades pessoais.

Levado por esse entusiasmo sustentado pelo gosto pela vida, o adolescente se encontra num momento de desafio. Na maioria das vezes, e devido à confiança no Outro, não porá em jogo sua existência, para saber se a vida vale ou não a pena ser vivida. Muitos jovens gozam dessa tranquilidade de existir, mesmo se atravessados por momentos de dúvida, chegando, sem grandes dilemas, à idade adulta. Alguns, no entanto, hoje cada vez mais numerosos, não hesitam em se lançar em condutas sintomáticas, ditas condutas de risco. Testemunham a falta a ser, o sofrimento e a necessidade interior de se confrontarem com o mundo, com o intuito de se livrarem do que não está bem em suas vidas e de reconhecer os limites necessários ao desenvolvimento de sua existência (LACADÉE, 2011, p. 56).

A adolescência é um momento especial de encontro do sujeito com o real, demandando a construção de um sintoma que dê conta desse processo. É preciso que o adolescente se expresse,

para que compreenda que seu modo de ver a vida não precisa ser o mesmo de um outro (geralmente dos pais). Do ponto de vista de Lacadée (2011), é importante situar, em seu justo lugar, o Real com que cada adolescente se vê confrontado, ali onde ele tem a chance de saber inventar sua própria resposta, resposta que lhe permitirá tecer o que torna sua história singular.

Cabe destacar que o sintoma não é um fenômeno universal nem apenas particular; é algo singular, cada um tem sua adolescência como seu sintoma. Portanto, a partir da psicanálise, podemos adotar a compreensão de que adolescência, para cada um, é singular. É alguma coisa que dá sustentação ao sujeito (FERREIRA, 2016).

### **2.3 Adolescência, sintoma da puberdade (Stevens)**

Com o real da puberdade, o sujeito não dispõe de nenhuma resposta pronta; nenhuma palavra é adequada diante da irrupção do desconhecido; o discurso falha. Caberá a cada um inventar sua resposta quanto ao que se pode fazer para endereçar ao Outro e se reposicionar no laço social. Nesse sentido, a psicanálise aborda a adolescência pelo viés do sintoma. Ela, a adolescência por si mesma, é colocada como sintoma e também se apresenta como uma série de respostas sintomáticas ao encontro com o real promovido pela puberdade.

O sintoma, para a psicanálise, é pensado como uma resposta. Uma resposta ao que Lacan (1972-1973/1985) nomeou de não relação sexual. Dizer que não existe relação sexual é considerar que a pulsão não encontra no campo do Outro nenhuma acomodação possível ou proporcional à sua exigência. O que Lacan elucida não é da ordem da inexistência do ato sexual, mas sim que há uma separação entre a pulsão e o campo do Outro, mesmo no ato sexual. A pulsão é estranha ao Outro ao mesmo tempo em que ela busca no Outro o objeto de sua satisfação.

Frente à relação entre a pulsão e o Outro, Stevens (2004) define a adolescência como sintoma da puberdade. O sujeito, nessa delicada travessia, inventa um modo de sobrevivência, pois lhe falta um saber no real sobre o que completa os sexos. Na falta desse saber no real, o sujeito busca um saber no Outro. Mas esse saber falha, e é a essa falha do saber que o adolescente responde. Trata-se do sintoma como uma resposta possível ao impossível, à inexistência da relação sexual, do saber sobre o sexo.

No texto “O adolescente freudiano”, Freda (1996) afirma a existência de manifestações e comportamentos na clínica contemporânea que se apresentam como assintomáticos, propondo, juntamente com Bernard Lecoeur, “as novas formas do sintoma”. Abordar o assunto a partir da adolescência nos dá a chance de explorá-lo de um outro lugar, do lugar daqueles que chegam

agora e para os quais o mundo se apresenta tal como está e não como estava, ou seja, apreende-se o novo na escuta dos adolescentes.

Este novo, que se apresenta pelas novas formas de sintoma a partir das modificações da função do pai, nos coloca que o adolescente de hoje não pode ser pensado da mesma forma que o adolescente de outros tempos. Há que se considerar que essas mudanças produzem consequências diretas sobre a forma adquirida pelo sintoma, em que se presentifica certa gestão do gozo que estabiliza um tipo de comportamento.

O que faz irrupção não é um sintoma no sentido clássico do termo, mas sim um 'fazer' que não deve ser confundido com uma passagem ao ato. Esse 'fazer' - já avançado por Lacan - tem uma série de funções, das quais a mais importante, verossimilmente, é a de restituir a figura do pai. Portanto, uma das hipóteses dessa linha de trabalho é interrogar os avatares da função do pai num momento particular da história do homem marcado com o selo dos progressos da ciência (FREDA, 1996, p. 21).

Sendo assim, Freda (1996) propõe uma revisão do sentido e da história da palavra adolescência. Entre os primeiros traços da palavra *Adolescens* encontrados por volta de 193 a.C. em uma comédia de Plauto até o registro definitivo da palavra adolescência no dicionário no período que vai de 1865 até 1880, encontra-se um traço que é constante: “a adolescência é sempre um momento de vida que encontra sua especificidade no fato de fechar um ciclo que vai da infância à vida adulta. Entre esses dois momentos, situa-se a adolescência.” (FREDA, 1996, p. 22).

Para além da revisão do sentido e da história da palavra adolescência, o autor interroga os escritos de Freud com o objetivo de localizar um “adolescente freudiano” diferente do que aparece nas suas pesquisas anteriores. Nessa busca, Freda faz do texto de Freud (1914/2012) “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” a única referência sobre a adolescência, já que, arbitrariamente, conecta o termo escolar ao de adolescente. Aquele tornou-se também um dos textos de referência desta pesquisa, já que se trata de um texto sobre adolescência e educação.

Freud escreveu seu texto para celebrar os 50 anos do colégio onde estudou de seus nove aos dezessete anos. Freda propõe a leitura desse texto para traçar uma série de coordenadas que poderão constituir o quadro de uma possível conceituação dos problemas referentes à adolescência. Para isso, o autor levanta quatro hipóteses, que serão compiladas em três possibilidades de sintomas, retiradas do texto de Freud (1914/2012), a fim de construir uma clínica psicanalítica que leve em consideração essas hipóteses e que as mesmas nos ajudem a pensar os novos sintomas. No capítulo 4 poderemos verificar como algumas dessas hipóteses estão presentes nos discursos dos adolescentes.

a) Sintomas da inscrição ou da não inscrição no Campo do Outro

A primeira hipótese é construída a partir da seguinte citação do texto de Freud (1914/2012, p. 419): “creio me recordar que em todo esse tempo havia o pressentimento de uma tarefa, que no início insinuou-se levemente até eu explicitá-la na redação do final do curso, dizendo que desejava, em minha vida, dar uma contribuição ao conhecimento humano.”

Segundo Freda (1996), essa citação elucida a inscrição de um desejo no campo do Outro. Para Freud, seu Outro era o “conhecimento humano”, que antes de se inscrever era apenas um “pressentimento”. Para que ocorra uma inscrição, é necessária a intenção, a colocação em palavras de um desejo. Essa inscrição evidencia a passagem de um pensamento a um ato. Diante da impossibilidade dessa inscrição, surgem os sintomas. E as formas do Outro para cada sujeito é o que permite ou torna possível a passagem “do pressentimento” à definição.

Essa hipótese leva a duas constatações: a primeira é que o Outro tem um nome próprio para cada sujeito, o que faz com que os sujeitos sejam diferentes. A segunda é que o “eu não sei” dos adolescentes pode encontrar sua razão em uma impossibilidade de nomear esse Outro, gerando, assim, certa instabilidade de alguns adolescentes. A impossibilidade de nomear esse Outro pode originar o “não saber” do adolescente.

b) Sintoma do Outro não nomeado

Freda desenvolve duas hipóteses que nos interessam de modo particular nesta pesquisa por se fazerem presentes nos dizeres dos alunos entrevistados quando, no período da pandemia, se referem a certo apagamento da função do professor.

A segunda hipótese é construída a partir da seguinte confissão de Freud:

como psicanalista, devo interessar-me mais por processos afetivos do que por aqueles intelectuais, mais pela vida psíquica inconsciente do que pela consciente. Minha emoção ao encontrar o antigo professor do colégio me induz a fazer uma primeira confissão. Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores (FREUD, 1914/2012, p. 419-420).

Essa hipótese é o desenvolvimento da anterior e estabelece uma relação entre “interesse” e “encontro”, elucidando sobre a importância dos professores nessa etapa da vida. Assim como para Freud, Freda afirma que “os professores, não tanto em sua função de magistério, mas antes, como o que permite ao sujeito verificar o alcance de seu ‘interesse’, permite uma certa interrogação entre um desejo inscrito por razões diversas e uma certa complacência, até mesmo submissão ao mestre.”

Aqui, é necessário interrogar o papel do professor e da escola na atualidade. Conforme Freda (1996), o lugar do professor no “social” moderno e as consequências de seu desaparecimento nos permitem estabelecer uma diferença entre o que Lacan (2011) nomeou como “professor moderno” e o mestre de antigamente. Fazer essa análise comparativa pode nos ajudar a pensar no papel da escola na sociedade atual e nos problemas de fracasso escolar, como adolescentes em situação de evasão.

A terceira hipótese levantada por Freda utiliza-se da seguinte citação de Freud:

De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. Vários se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente (FREUD, 1914/2012, p. 420).

Essa hipótese nos remete à primeira, já que é um desenvolvimento daquela, pois, para Freda, Freud evidencia como o saber retorna ao sujeito através do Outro, postulando não haver aquisição de saber sem o Outro. O autor também assinala que, mesmo quando existe uma falha do Outro, pode tornar impossível o acesso ao saber, já que não existe saber sem o mestre.

Freda diferencia o saber transmissível do saber inconsciente, apesar de ambos entrecruzarem.

#### c) Sintoma da degradação do pai

Para Freda, a quarta hipótese é sua tese central: coloca-se em evidência a figura do pai. Freud diferencia uma primeira parte da infância, cuja figura paterna é o ideal, de uma segunda, no qual a figura do pai deixa de ser o todo poderoso. “Tudo de promissor, mas também tudo de chocante que caracteriza a nova geração, tem por condição esse desprender-se do pai. É nessa fase de desenvolvimento do jovem que ele entra em contato com os mestres.” (FREUD, 1914/2012, p.422).

Desprender-se do pai implica um trabalho de separação simbólica que, por sua vez, não deve ser entendido como “fazer sem o pai”. O desligamento desse primeiro ideal permitirá ao adolescente encontrar outros modos de inscrição na cultura. “A adolescência é, assim, essa delicada transição em que todo o sujeito se encontra ao se separar do Outro. É o momento que se separa do significante mestre ideal, quando é o caso, que até então lhe serviu de sustentação” (COUTO, 2016, p. 4).

No texto “Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio” (FREUD, 1910/2013), que também nos ajuda a compreender as questões dos adolescentes, Freud ressalta que esse é o momento da vida em que há o afrouxamento dos laços familiares; por isso, trata-se de momento

oportuno para atos em que o sujeito se coloca em risco. Freud acusa a escola de não cumprir, nesse momento, uma função que lhe caberia: “não impelir os jovens ao suicídio” (FREUD, 1910/2013, p. 217). A escola, como substituta da família poderia enlaçar o jovem com a vida por meio da oferta de um saber que fosse transmitido mediante um desejo vivo, ancorado pelos educadores. O adolescente poderia encontrar ancoragens identificatórias no espaço escolar, as quais lhe serviriam de bússola nesse momento difícil da existência. Entretanto, na contemporaneidade, outros dispositivos aparecem como novas possibilidades de laço social.

Santiago (2020) esclarece que em se tratando dos sintomas que surgem na relação do adolescente com o saber no século XXI, devem-se considerar as mudanças desse tempo, principalmente no que concerne à abertura de um universo digital, que fez surgir um novo espaço social, uma nova relação com o tempo e com o saber. A partir do texto “Em direção à adolescência” (MILLER, 2015), que busca apresentar novas teses propostas por psicanalistas que na clínica com os jovens puderam isolar impasses tipicamente contemporâneos, Santiago (2020) destaca dois sintomas relativos ao saber que se apresentam na contemporaneidade.

O primeiro é o sintoma da procrastinação a partir da ampliação do campo do saber. Apesar de a procrastinação não ser um sintoma novo na adolescência, ele retorna nos tempos atuais relacionado a uma diversidade de informações ofertadas pelo mercado. Santiago (2020, p. 2) cita La Sagna (2010): “há um sujeito que está diante de várias opções possíveis e que coloca um pouco à prova”. A multiplicidade da oferta de objetos, acompanhada das informações sobre cada um deles, potencializa os mesmos, levando-os a certo valor fálico. Os adolescentes, comparando esses recursos sem cessar, se questionam sobre “que objeto me oferece mais?”. “Perguntas como estas eternizam a busca, a dúvida, a procura da certeza, adiando, conseqüentemente, a decisão.” (SANTIAGO, 2020, p. 2).

Além desses objetos, os jovens também recebem muitas informações sobre possibilidades de ocupações, lazer, lugares, somadas de inúmeras possibilidades articuladas a tempos e espaços diferentes. “Tal aferição pode, no entanto, tornar-se uma indecisão infinita, cujo efeito implica o adiamento de qualquer opção para o mais tarde possível” (SANTIAGO, 2020, p. 3).

“Para que serve estudar isso ou aquilo?”, “para que serve o saber escolar?”, são perguntas que cotidianamente os adolescentes se fazem, já que podem ter acesso ao saber pelos aparatos tecnológicos, especificamente pela internet. Dessa forma, um segundo sintoma, também beneficiado por objetos digitais, é a autoerótica do saber (SANTIAGO, 2020).

De acordo com Reymundo (2016), o complexo de Édipo realiza sua função ordenadora e pacificadora da realidade, cabendo aos pais e professores um suposto saber para estabelecer um modo de regulação de gozo que possibilitasse ao adolescente organizar uma vida com outros, mesmo com crítica e oposição a este suposto saber. Porém, na contemporaneidade, essa função leva os adolescentes a aderirem a uma “autoerótica do saber diferente da erótica daquele que prevalecia outrora, porque este passava pela relação ao Outro.” (MILLER, 2016, p. 25).

Os celulares que os adolescentes trazem no bolso, ou outros instrumentos digitais que possuem à disposição, “curto-circuitam” a mediação do adulto no que diz respeito à aquisição do saber, que não é transmitido mais pelo professor ou pelos pais. Dessa forma, o saber passa a incluir alguma atividade autoerótica; não mais é preciso seduzir, ser obediente ou ceder às exigências do Outro (SANTIAGO, 2020), pois, conforme Miller, “o saber está no bolso, não mais no objeto do Outro.” (MILLER, 2016, p. 25).

#### **2.4 Adolescência e Educação: o encontro dos impossíveis**

Nos espaços educacionais não é raro ouvirmos expressões que dizem de uma impossibilidade, como: “está muito difícil educar”, “ensinar se tornou um ofício impossível”, “não sei mais o que fazer para os alunos terem interesse”, “não sei mais ensinar”, “ensinar é uma tarefa cada vez mais árdua”. Enunciações como essas nos elucidam ditos de fracasso, de desânimo, de angústia, de desamparo.

Freud, em dois de seus textos – “Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn” e “Análise terminável e interminável” –, afirma que a existência do inconsciente produz certa “impossibilidade” de execução para três profissões. Ao se referir ao analista, Freud enfatiza que aquele que executa a atividade de análise “de antemão sabe que o resultado será insatisfatório” (FREUD, 1937/2018, p. 319), assim como ocorre em outras duas profissões anteriores à psicanálise: educadores e governantes. A impossibilidade está associada a resultados insatisfatórios, pois alguma coisa escapa ao controle do Outro e pode frustrar os planos de sucesso, sendo aleatório o êxito final. Dessa forma, o sucesso não é garantido. Na constituição do psiquismo, o sucesso poderia ser pensado como a cura, a perfeição psíquica e a felicidade (CIFALI, 2009). No ato de educar, o sucesso estaria relacionado à existência de percursos escolares sem dificuldades, por conseguinte, sem desafios. Já para o ato de governar, seria necessário que todos pensassem e agissem da mesma maneira, para que não houvesse conflitos, problemas. Nesses casos, o sucesso se configura como o silenciamento da singularidade e subjetividade dos sujeitos.

Pensar em uma educação impossível é pensar que nem tudo é educável. As escolas quando tentam manter o controle de tudo, não conseguem lidar com aquilo que irá escapar ao controle. As escolas podem tentar oferecer todas as respostas, exceto a essencial para a vida, pois, como afirma Manonni (1988, p. 183-184),

o ensino só se preocupa hoje em garantir a reprodução de papéis; mas ao estudante não se assegura sequer que venha a obter um emprego nos quadros executivos. A promessa dos responsáveis pelo ensino (os diplomas) torna-se desse modo cada vez menos merecedora de credibilidade. Por outro lado, os jovens procuram menos a promoção social do que uma razão de viver – que nós somos cada vez mais impotentes para lhes oferecer.

Pereira (2013), em seu artigo “Os profissionais do impossível”, nos convida à reflexão de duas proposições: impossibilidade e impotência. Fazendo um comparativo entre as disciplinas psicanálise e educação, verificamos que, para a primeira, o trágico com todo o drama, horror, lástima que contém, e que pode aparecer no ato de educar, apresenta a face da impossibilidade. Já para a Educação, aquilo que é trágico mostra-nos antes sua face de impotência. Assim, se qualquer fracasso é reconhecido como impotência e não como impossibilidade – a razão de viver, que Freud demanda aos educadores e à escola, mediante suas insuficiências –, torna-se difícil de ser aplicada.

Esses impossíveis estão relacionados à dificuldade de cumprir um ideal; com a falha na transmissão dos ideais e com a decepção necessária; com a desilusão sintomática que nunca deixa de produzir-se em qualquer desses campos: educação, governo, psicanálise. Por isso, Pereira (2013) reforça a importância em se demorar no impossível instaurado pelo pensamento freudiano, pois “ele diz justamente das relações de poder, da insuficiência de tais relações, das incertezas, das desilusões, da finitude humana ou do que Freud definitivamente sintetizara em seu livro *o Mal-estar na Civilização* (1930).” (PEREIRA, 2013, p. 489).

Aqueles que querem forjar um “outro” à sua medida, de acordo com um plano estabelecido de finalidades colocadas para o seu bem, percebem um dia que esse outro frustra seu plano, transforma-o e ressurgem onde não haviam previsto. Quando Freud lista a educação como uma das tarefas impossíveis, ele não deixa de apontar o real em jogo, sempre inassimilável pelo Outro educador.

O projeto educativo, se tomamos o olhar psicanalítico, está fadado ao fracasso se ignorar o desejo, sempre transgressor, ou tiver a pretensão de poder subjugar-lo aos ideais do Outro. Trata-se, portanto, de tentar isolar o desejo coletivo fruto dos movimentos de identificação em busca de um desejo que é sempre traidor do discurso universal. Como dizia um antigo mestre de minha juventude, quando o professor diz “que está cansado de ensinar e seus alunos não aprendem” há um erro na proposição,

pois só se ensina algo quando alguém aprende. Para além do conteúdo, trata-se, portanto, de ensinar a desejar aprender (VERAS, 2016, p. 102).

Frequentemente, os professores não interrogam o adolescente que evade da escola, não vão em busca dele para saber o que provocou essa ruptura. Muitas escolas desistem dos alunos, os abandonam, antes mesmo de eles pararem de sonhar.

Sem um Outro que ouse apresentar um mundo interessante, que convida o adolescente a confiar nele, o acesso ao saber, sempre inconsciente, é barrado. Resta a crueza do real sem o véu simbólico. Antes de descobrir que sob o véu não há nada, é preciso sonhar. Sem sonho, não há despertar (LACADÉE, 2011).

### 3 O percurso metodológico

O discurso analítico, por sua vez, traz uma promessa: introduzir o novo. E isso, coisa incrível, no campo a partir do qual se produz o inconsciente, já que seus impasses, certamente entre outros, mas em primeiro lugar, revelam-se no amor (LACAN, 1973/2003, p. 529).

#### 3.1 A orientação psicanalítica como referencial teórico-metodológico da pesquisa

As múltiplas relações entre as crianças, os adolescentes e a escola são investigadas por diferentes áreas há mais de um século. A relação que se configura em fracasso escolar será compreendida a partir dos impasses na apropriação dos conteúdos e do saber escolar e pode resultar na repetência e na evasão escolar, sendo a evasão o tema da minha grande inquietude: o que faz o adolescente romper com a escola?

A primeira obra com a qual tive contato e foi determinante para reforçar minha inquietação foi **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, de Maria Helena Souza Patto (2015). Nela, a autora elucida o histórico do discurso dominante segregativo ao longo dos tempos que mantém e reforça o fracasso escolar das crianças dos segmentos mais pobres da população brasileira. O fracasso escolar tem sido considerado um fenômeno complexo, histórico, de grave repercussão na sociedade, gerador de exclusão e discriminação, por deixar um grande número de crianças à margem do processo de escolarização e, conseqüentemente, da sociedade.

A obra de Patto traça um panorama histórico da escolarização no Brasil até o final do século XX. E embora a escola pública de hoje possa se diferenciar em muitos aspectos daquela descrita pela autora, um fato persiste: os altos índices de reprovação e evasão dos jovens entre catorze e dezessete anos que se encontram matriculados nas etapas finais da Educação Básica.

Essa constatação, para além das pesquisas e estatísticas apresentadas no primeiro capítulo, chega até mim quando sou procurada pela instituição escolar descrita na introdução. Na conversação diagnóstica, o diretor me diz: “Já fizemos de tudo, mas o índice de evasão no nosso Ensino Médio só aumenta”. Essa demanda escolar reforçou minhas questões – sobre a possibilidade de ruptura do adolescente com a escola – já presentes em minha trajetória docente, como coordenadora de cursos e na prática clínica, bem como me colocou diante do impasse: de que modo um problema como a evasão pode ser interrogado pela Psicanálise?

Uma intervenção de orientação psicanalítica, no âmbito da educação, se faz mediante a constatação de algo que não vai bem; ou seja, sintomas que insistem em se inscrever, resistindo às mais diversas iniciativas e propostas da Pedagogia para eliminá-los. Nessa perspectiva, cada sintoma de uma instituição escolar representa formas variadas de expressão do Real impossível ou do limite do ato de educar; ou seja, refere-se ao inapreensível no processo de transmissão de conhecimentos, em cada época e em cada contexto específico (SANTIAGO, 2011).

Na pesquisa de orientação psicanalítica na escola, busca-se tomar a instituição escolar como um sujeito que produz sintomas, isto é, a escola, por meio de seus sintomas, expressa o que não vai bem. Esse mal-estar pode ser explicitado por queixas repetidas. A escola que me fez um convite para intervenção, antes da entrada no doutorado, tinha um sintoma: os alunos do Ensino Médio técnico evadiam mesmo depois de a instituição ter tomado diversas medidas para diminuir a evasão.

Assim, esta pesquisa procurou realizar uma interlocução entre as áreas da educação e da psicanálise, lançando mão da pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica junto aos profissionais da educação de escolas públicas e alunos adolescentes que foram identificados pela escola como alunos “evadidos”.

As metodologias adotadas pelo Nipse, no qual esta pesquisa se insere, lança mão das seguintes intervenções: (1) Conversação: uma prática da palavra para tratar as manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Elas acontecem com os agentes educacionais, como diretores, coordenadores, professores e alunos; (2) Diagnóstico clínico-pedagógico: um processo de investigação que parte da dificuldade do aluno com a aprendizagem escolar e visa à identificação circunscrita de seus impasses em duas esferas distintas – a conceitual/pedagógica e a subjetiva; (3) Entrevistas de Orientação Psicanalítica: consiste na realização de entrevistas com o aluno-problema, sendo o objetivo verificar a ocorrência da manifestação de um sintoma, se da ordem de uma inibição ou angústia, e buscar localizar uma identificação mortífera (SANTIAGO, 2011).

A coleta de dados desta pesquisa iniciou-se antes da pandemia. A proposta era buscar algumas escolas públicas – municipais e estaduais com alto índice de evasão. As primeiras intervenções utilizadas foram as conversações com diretores e coordenadores dessas escolas, já que se fazia necessário localizar os alunos que estivessem evadidos. Para Santiago e Assis (2015), a conversação diagnóstica consiste no encontro inicial dos psicanalistas com os profissionais da escola, visando localizar no discurso produzido os nomes dos sujeitos que condensam o impasse

apresentado – no caso desta pesquisa, os alunos adolescentes evadidos. Depois da conversação diagnóstica, pretendeu-se localizar os alunos evadidos e propor uma entrevista para identificar no discurso do próprio adolescente o que o levou a evadir e qual era sua relação com a escola. Todo esse percurso seria feito de forma presencial. Todavia, o advento da pandemia e o fato de as escolas não estarem funcionando presencialmente trouxeram impactos para a pesquisa em termos metodológicos, pois quase todas as intervenções precisaram ser *on-line*, como veremos a seguir.

## **3.2 O percurso da pesquisa**

### **3.2.1 Antes da pandemia**

Esta pesquisa começou em 2018, em um tempo do impensável do acometimento de um real pandêmico em nossas vidas. Assim, esta pesquisa está dividida em dois momentos, um primeiro momento curto, onde foi possível iniciar a análise teórica e fazer uma visita em uma escola pública estadual com alto índice de evasão; e o segundo momento, já com a pandemia em curso, na qual a pesquisa de campo e coleta de dados ocorreram.

Na investigação teórica, junto com a leitura da obra clássica de Patto (2015), meu primeiro acesso aos indicadores de fluxo de qualidade escolar foi feito por meio do artigo “Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse artigo ilustra através de gráficos as taxas de evasão e constata que as maiores taxas são no 9º ano do Ensino Fundamental e no primeiro e segundo anos do Ensino Médio, com 7,7%, 12,9% e 12,7%, respectivamente. Além disso, foi possível verificar que os maiores índices de evasão e repetência acontecem nas escolas das redes municipal e estadual de ensino (INEP, 2017).

O artigo do INEP me permitiu delimitar a escolha pelos sujeitos de pesquisa – alunos do 9º ano e do Ensino Médio –, sendo considerado aluno evadido aquele que estava matriculado em um ano regular e não se matriculou no ano seguinte, ou seja, o aluno que não retorna aos estudos, aquele que rompe com a escola. Contudo, veremos que o termo “evasão escolar” ganhou grande espaço no campo escolar, e a nomeação evadido “ultrapassa amplamente, nos dias de hoje, a definição institucional que aponta que um aluno está em situação de evasão escolar quando ele abandonou o sistema educativo no período de formação inicial e sem diploma.” (PIRONE, 2017a, p. 190). Com o advento da pandemia, os alunos evadidos não contemplavam apenas os

que romperam com a escola, como veremos nas conversações e entrevistas nos próximos capítulos.

A escola visitada nesse primeiro momento da pesquisa será nomeada como “escola evadida”, sendo uma escola pública estadual localizada no município de Belo Horizonte. Tive conhecimento dessa escola por uma amiga do doutorado que conhecia o diretor da escola e sabia de seu alto índice de evasão. Veremos no próximo capítulo, no qual serão tratadas as conversações com os profissionais das escolas, como essa escola será descrita pelos seus diretores – durante a pesquisa a escola passou por duas direções – e como cada um deles tratou a questão da evasão de formas completamente diferentes. Nessa escola ocorreram apenas duas conversações diagnósticas: uma antes da pandemia, de forma presencial, com o primeiro diretor, a outra na pandemia, de forma remota, com a segunda diretora.

### 3.2.2 O atravessamento da pandemia

O ano de 2020 se inicia atravessado pela pandemia de Covid-19. Quais serão os impactos desse atravessamento na esfera da Educação? De acordo com o **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, as portas das escolas se fecharam e 1,5 bilhão de crianças e jovens, em todo o mundo, ficaram em casa “temporariamente fora da escola, o que veio agravar as desigualdades de oportunidades de aprendizagem para alunos pobres e ricos, de redes públicas e privadas, entre pretos, pardos e brancos, nas diferentes regiões do País” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p. 15).

Como lidar com a pandemia, a partir de março de 2020, tornou-se a questão principal do mundo inteiro. A OMS declarou que o surto da doença causada pelo novo coronavírus constituía uma situação de emergência de saúde pública de importância internacional, sendo este o mais elevado nível de alerta da Organização. No Regulamento Sanitário Internacional<sup>16</sup> foi caracterizada uma pandemia mundial. A situação, que se iniciou como uma questão de saúde, rapidamente mostrou seus desdobramentos econômicos, políticos, sociais, educacionais etc. Diversas estratégias foram adotadas por diferentes países, a maioria envolvendo a principal delas – o isolamento social<sup>17</sup>.

No Brasil, a estratégia adotada pela maioria dos estados foi o isolamento social horizontal desde março de 2020 para alguns segmentos. A escola foi um deles, o que afetou diretamente o ano

<sup>16</sup> Instrumento jurídico internacional, vinculativo para 196 países em todo o mundo, que inclui todos os Estados Membros da OMS. Seu objetivo é ajudar a comunidade internacional a prevenir e responder a graves riscos de saúde pública que têm o potencial de atravessar fronteiras e ameaçar pessoas em todo o mundo.

<sup>17</sup> Isolamento social: vertical (isolamento de apenas pessoas em grupos de risco) e horizontal (não há a seleção de grupos específicos, sendo recomendado que todos fiquem em casa).

letivo e suas atividades, tendo em vista que a maior parte das escolas, em especial as públicas, adotam o ensino presencial. Estamos analisando, como colocado no primeiro capítulo, os dados percentuais da Educação tomando como a principal referência as metas que deveriam ser alcançadas pelo PNE 2014-2024. Sendo assim, a Covid-19 impactará por tempo indeterminado os indicadores estabelecidos para esse acompanhamento.

O Ministério da Educação (MEC) tomou algumas medidas durante o primeiro semestre de 2020 que foram convertidas na Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, tais como: a flexibilização do número de dias letivos na Educação Básica e a distribuição da carga horária em um período diferente dos duzentos dias letivos previstos em lei. Além disso, aprovou um documento com diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizando os diferentes sistemas de ensino a utilizarem atividades remotas, computando-as para o cumprimento dessa carga horária. Acontece que se imaginava que a pandemia teria curta duração; quando a situação foi se prolongando, muitos decretos de âmbitos municipal, estadual e federal foram publicados, na tentativa de orientar e organizar as escolas diante de algo nunca ocorrido – a ausência da presencialidade nas escolas por um longo período. Devido a isso, houve a necessidade de adoção do Ensino Remoto Emergencial<sup>18</sup> como estratégia de aprendizagem. Dessa forma, as atividades escolares foram descontinuadas ou, então, assumiram o formato remoto sem necessariamente estarem preparadas para essa transição, como veremos nas falas da direção, professores e alunos que participaram das conversações durante a pesquisa.

Em Minas Gerais, as normativas de enfrentamento do coronavírus na educação partiram do Decreto n. 47.891, de 20 de março de 2020, que reconheceu o estado de calamidade pública decorrente da pandemia e instituiu o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde da Covid-19 (Comitê Extraordinário Covid-19). Em 22 de março de 2020, o Comitê publicou a Deliberação n. 18 determinando a suspensão, por tempo indeterminado, das atividades presenciais da Educação Básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino. A Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) n. 4.310, publicada em 18 de abril de 2020, dispôs sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)<sup>19</sup>, instituindo o Regime Especial de Teletrabalho nas

---

<sup>18</sup> É uma modalidade de ensino que propõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, ou seja, eles não podem frequentar as escolas, e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

<sup>19</sup> Constitui-se em meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino, ofertados pelas escolas estaduais.

Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, para cumprimento da carga horária mínima exigida, conforme Nota de Esclarecimento CEE 03/2020.

O REANP disponibilizou as seguintes ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem remota:

- Criou o *site* <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br> vinculado ao *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o intuito de auxiliar as instituições escolares em cada ferramenta proposta pelo REANP.
- Foram disponibilizados pela SEE dois guias práticos para explicar procedimentos e retirar dúvidas: um voltado para os estudantes e famílias e outro para as escolas (diretores e professores).
- Foram disponibilizados os Planos de Estudos Tutorados (PET), que consistem em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade. A entrega dos PET pelos alunos correspondem às presenças e notas do ano letivo. Os conteúdos foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As apostilas contêm materiais direcionados aos discentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.
- Aplicativo Conexão Escola, no qual o aluno pode ter acesso às teleaulas do Programa Se Liga na Educação exibido na Rede Minas, aos *slides* apresentados nessas aulas e aos PET.
- Programa Se Liga na Educação: as teleaulas são ministradas por professores da rede estadual de cada disciplina e têm como referência o conteúdo programado nos PET, de acordo com os anos de escolaridade. Para os estudantes que não conseguirem assistir ao Se Liga na Educação no momento da transmissão ou quiserem rever os conteúdos apresentados, a SEE/MG disponibiliza os vídeos das aulas em diferentes canais: no aplicativo Conexão Escola, no *site* [estudeemcasa.educacao.mg.gov.br](https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br) e no canal do YouTube da SEE.

Por meio da Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020, o CEE apresentou recomendações para a condução das atividades escolares nas instituições vinculadas ao sistema de ensino do estado de Minas Gerais, sejam elas públicas ou privadas. No mesmo sentido, a Resolução CEE n. 474, de 8 de maio de 2020, veiculou orientações sobre atividades pedagógicas não

presenciais, reorganização do calendário escolar, cômputo e registro de carga horária (Nota de Esclarecimento CEE 03/2020).

Em Belo Horizonte, na rede municipal de ensino, também foram publicadas determinações legais referentes à interrupção do atendimento nas instituições educacionais. No dia 18 de março de 2020, houve a suspensão das atividades presenciais nas escolas municipais e creches parceiras da Prefeitura de Belo Horizonte, conforme disposto no Decreto n. 17.298/2020 e na Portaria SMED n. 102/2020. No dia 19 de março, foi publicado Ato da Presidência do CME/BH recomendando a suspensão das atividades escolares presenciais nas instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH), por tempo indeterminado.

As escolas municipais seguiram orientações da Prefeitura e se empenharam em conceber novas estratégias de ensino e organização do trabalho pedagógico. Para atingir esses objetivos, foram criados grupos de WhatsApp e utilizadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como páginas de Facebook da instituição, *e-mails*, conteúdo disponibilizado no Instagram, publicações no YouTube, aplicativos, plataformas de ensino, dentre outros meios. Também foram criadas outras estratégias, como os formulários com conteúdo pedagógico referente a cada etapa da educação elaborados por cada escola, a distribuição de *kits* pedagógicos e/ou materiais impressos.

Com a pandemia em curso e todas essas mudanças educacionais, foi necessário adaptar as estratégias de intervenção da pesquisa face a esse novo contexto social e histórico. Frente à impossibilidade de uma investigação presencial em decorrência das medidas sanitárias, buscamos uma forma de nos conectarmos com a escola e com os adolescentes utilizando a internet, não diferentemente do que já estava sendo proposto como ensino.

### **3.3 As duas escolas pesquisadas durante a pandemia**

A busca por escolas que possuíam alto índice de evasão continuou e tive a indicação de duas escolas para participarem da pesquisa: uma escola municipal e outra estadual. Ressaltamos as inúmeras dificuldades que surgiram ao longo desse percurso da pesquisa na pandemia, principalmente referente à busca de contatos das escolas e a demora no retorno às minhas tentativas de contato. Ainda assim, foram possíveis intervenções coletivas e individuais nas duas escolas: as intervenções coletivas foram feitas com as conversações e as individuais foram feitas com as entrevistas, que serão descritas nos próximos capítulos.

### 3.3.1 A escola estadual

A escola estadual participante da pesquisa foi indicada por uma professora da escola que sabia da minha pesquisa e considerou o indicador de evasão. Segundo ela, esse fator era alto na escola, situada na região metropolitana de Belo Horizonte, no município de Ribeirão das Neves. A escola funciona nos três turnos, sendo o turno da manhã composto pelos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); o turno da tarde composto do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 1º ano do Ensino Médio; o turno da noite composto pelos três anos do Ensino Médio e EJA. Nessa escola, ocorreram as seguintes intervenções:

- 1ª conversa o diagnóstica com a dire o e coordena o da escola: essa conversa o ocorreu em agosto de 2020, ou seja, o primeiro ano de pandemia. Utilizamos a plataforma Google Meet e estiveram presentes a diretora da escola e duas coordenadoras: uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. A escola ainda estava muito impactada pelas mudanças pedagógicas que foram necessárias devido ao fechamento das escolas, e a falta de saber o que fazer com tudo o que estava acontecendo ficou evidenciada na fala da coordena o e dire o. Assim, nesse momento da pesquisa, houve um período de desencontro com a escola; não tive retorno sobre possibilidades de interven o até a próxima conversa o que ocorreu em 2021.
- 2ª conversa o diagnóstica com a coordena o da escola: essa conversa o aconteceu em abril de 2021, pela plataforma Google Meet, com a participa o de duas coordenadoras: a do turno da tarde (que participou da conversa o anterior) e a do turno da noite. A escola já estava um pouco mais organizada diante do cenário da pandemia e da oferta do ensino remoto para os alunos. Assim, depois dessa conversa o, foi possível pensar em interven es construindo um caminho que permitisse alcançar o objetivo desta pesquisa: chegar aos adolescentes considerados evadidos e conseguir ouvi-los. As primeiras diretrizes foram: fazer conversa es diagnósticas com os professores e alunos.
- Conversa o diagnóstica com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos turnos tarde e noite: nessa conversa o diagnóstica foi possível ouvir dos professores o que eles estavam vivenciando nesse momento de pandemia e como poderíamos seguir com as interven es. Participaram 23 professores, a conversa o durou aproximadamente uma hora e meia e foi executada na plataforma Google Meet.
- Conversa o diagnóstica com os alunos: nessa conversa o diagnóstica foi possível ouvir dos alunos o que eles estavam vivenciando nesse momento de pandemia e como poderíamos seguir com as interven es. Cabe destacar que nessa conversa o houve a participa o dos

professores: a coordenação também os convidou para participarem, já que foi uma conversa que ocorreu em uma semana cuja proposta era oferecer atividades de acolhimento e interação entre professores e alunos. Com as intervenções ocorrendo de forma *on-line*, ficou difícil pontuar a necessidade de se fazer uma conversa apenas com os alunos mantendo o combinado. Participaram dessa conversa vinte professores e cinco alunos, que aconteceu por meio da plataforma Google Meet e teve duração de uma hora e 40 minutos.

- Conversação diagnóstica com os alunos da noite: nessa conversa diagnóstica foi possível ouvir dos alunos o que eles estavam vivenciando nesse momento de pandemia e como poderíamos seguir com as intervenções. A conversa aconteceu no Google Meet, com duração de aproximadamente uma hora e meia e com cinco alunos do Ensino Médio, três do 1º ano e dois do 2º ano.
- Entrevista com o aluno Túlio: esta entrevista aconteceu de forma remota, pela plataforma Google Meet. Túlio havia participado da conversa direcionada aos alunos e com a participação dos professores. Nessa conversa, Túlio diz de um abandono no segundo semestre de 2020, mas que resolveu retornar os estudos. Por causa disso, achamos importante fazer uma entrevista com Túlio para saber o que tinha acontecido para que ele abandonasse a escola por um período e logo em seguida retornasse aos estudos.
- Conversação diagnóstica com coordenação no retorno das aulas presenciais: essa conversa foi realizada em fevereiro de 2022, de forma presencial e com a presença da coordenadora pedagógica do turno da tarde. Nessa conversa, foi possível verificar como ficou o cenário da evasão escolar no Ensino Fundamental, especificamente do 9º ano e 1º ano Ensino Médio do período tarde. A coordenadora me forneceu as atas das reuniões dos conselhos de classe efetuadas no final de 2021, onde constam os registros dos alunos que ficaram desistentes no sistema, para que eu pudesse entrar em contato com alguns deles e saber o motivo da desistência. Nessa lista, dezesseis alunos ficaram como desistentes do 9º ano do Ensino Fundamental e não houve alunos desistentes do 1º ano do Ensino Médio. Tentei entrar em contato com a maioria desses alunos, mas consegui retorno de apenas dois, com os quais fiz uma entrevista.
- Entrevista com a aluna Viviane: esta entrevista aconteceu por contato telefônico. Ela é uma aluna que estava cursando o 9º ano em 2021 e foi considerada desistente.
- Entrevista com o aluno Raul: esta entrevista aconteceu por contato telefônico. Ele também é um aluno que cursava o 9º ano em 2021, em turma diferente da de Viviane, e foi considerado desistente.

### 3.3.2 A escola municipal

Além da escola estadual, a pesquisa de campo também ocorreu em uma escola municipal, localizada em Belo Horizonte, indicada pela diretora da escola que sabia da minha pesquisa e que entrou em contato dizendo que a escola possuía um alto índice de evasão. Essa escola funciona nos turnos manhã e tarde, com aproximadamente mil alunos distribuídos no Ensino Fundamental. São turmas dos 1º, 2º (1º ao 5º ano) e 3º (6º ao 9º ano) ciclos, que equivalem ao Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2 respectivamente. Nessa instituição, as intervenções foram:

- Conversação diagnóstica com a direção e coordenação: essa conversação aconteceu em abril de 2021, pela plataforma Google Meet, com a participação da vice-diretora da escola e duas coordenadoras: uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. Com essa conversação, foi possível pensar em intervenções construindo um caminho que permitisse alcançar o objetivo desta pesquisa: chegar aos adolescentes evadidos e conseguir ouvi-los. As primeiras diretrizes foram: fazer conversações diagnósticas com os professores do turno da manhã e com os professores do turno da tarde separadamente, com o intuito de localizar quais alunos estavam em situação de evasão.
- Conversação diagnóstica com os professores da manhã: nessa conversação diagnóstica foi possível ouvir dos professores o que eles estavam vivenciando nesse momento de pandemia, localizar quais alunos estavam em processo de evasão e como poderíamos seguir com as intervenções. Participaram 53 professores, a conversação durou aproximadamente uma hora e cinquenta minutos e foi executada na plataforma Google Meet.
- Conversação diagnóstica com os professores da tarde: essa conversação teve o mesmo propósito daquela com os professores do turno da manhã. Participaram 28 professores, durou aproximadamente uma hora e vinte minutos e foi executada na plataforma Google Meet.
- Duas entrevistas com a aluna Lia: ambas as entrevistas aconteceram via contato telefônico. Lia é uma aluna que estava cursando o 9º ano em 2021 e foi indicada pelos professores como uma aluna em situação de evasão. A primeira entrevista ocorreu no segundo semestre de 2021, logo após a indicação dos professores; a segunda entrevista ocorreu no início de 2022. O intuito foi saber o que havia acontecido depois do meu primeiro contato.
- Entrevista com duas ex-alunas e irmãs, Clara e Rosa: esta entrevista aconteceu pela plataforma Google Meet e teve a duração de uma hora. Elas foram indicadas pela diretora da escola como alunas evadidas.

- Conversação diagnóstica com a direção e coordenação no retorno das aulas presenciais: essa conversação foi realizada em fevereiro de 2022, de forma presencial, com a presença da vice-diretora e com a coordenadora pedagógica do turno da tarde. Nessa conversação, foi possível verificar como ficou o cenário da evasão escolar no Ensino Fundamental, especificamente das turmas de 9º ano da escola.

A partir das conversações com a coordenação, direção, professores e alunos das duas escolas, foi possível perceber a angústia frente às mudanças enfrentadas pelas escolas diante da necessidade de modificações do processo de ensino-aprendizagem no cenário da pandemia. O ensino remoto intensificou impasses que já eram evidenciados nas escolas antes de sua implantação, o que verificaremos nos dizeres desses profissionais e alunos nas conversações e nas entrevistas.

Vale ressaltar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, todos os cuidados éticos foram tomados, a fim de garantir a formalidade do trabalho científico. Com isso, todos os documentos e as orientações foram devidamente protocolados.

No capítulo 4, será apresentada a análise das conversações a partir da orientação psicanalítica em conexão com as referências teóricas apresentadas neste trabalho. Em seguida, no capítulo 5, serão apresentadas as análises das entrevistas com os alunos adolescentes, na tentativa de trazer a especificidade de cada caso costurando com a teoria, bem como o que podemos aprender com cada adolescente.

## **4 A evasão como sintoma da escola: a evasão escolar nos dizeres dos profissionais da educação**

Diante da escolha da orientação psicanalítica como metodologia de intervenção, faz-se necessário que a oferta de intervenção nas escolas propicie demandas por meio das quais a orientação psicanalítica possa se efetivar, bem como essas demandas partam dos diretores e gestores da instituição pesquisada, já que eles podem reconhecer determinadas situações consideradas indesejáveis, excessivas, sem perspectiva de solução (SANTIAGO; ASSIS, 2015).

Assim, no encontro inicial – que pode se dar como uma conversação diagnóstica –, os psicanalistas at m-se ao relato de diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre os sintomas da escola. Nesta pesquisa, considera-se que o sintoma está relacionado ao mal-estar provocado pela evasão, fazendo com que as conversac es sejam direcionadas em torno desse sintoma. A conversa o não   para explicar, mas para desvelar discursos e saberes que estão sendo usados para justificar o impasse levantado pela escola e pela pesquisa.

Veremos neste capítulo como a evasão escolar se apresenta nas conversa es diagnósticas nas escolas durante a pesquisa. Cabe destacar que a interven o na “escola evadida” foi feita antes da pandemia e as interven es na escola estadual e municipal durante a pandemia.

### **4.1 A “escola evadida”**

A “escola evadida” foi indicada para interven o pelo alto  ndice de evasão escolar. Foram feitas duas conversa es diagnósticas já que o diretor que participou da primeira conversa o saiu da fun o de diretor um tempo depois desse primeiro contato.

A primeira conversa o diagnóstica com a dire o da escola aconteceu em meados de 2019. O diretor que atuava nesse momento me apresentou os dados quantitativos da evasão dos alunos desde sua funda o, há quarenta anos. Quando a escola foi criada, tinha aproximadamente 2.500 alunos. Esse número foi diminuindo no decorrer dos anos. Em 2007, eram 1.600 alunos; em 2014, estavam com aproximadamente 1.400 alunos; na data da entrevista, a escola estava com apenas 354 alunos. Ou seja, durante quarenta anos essa escola perdeu aproximadamente 2.200 alunos, tendo um aumento maior dessa perda a partir de 2014, sendo que houve uma perda de mais de mil alunos ao longo de quatro anos.

Esses 354 alunos estavam distribuídos em onze turmas, sendo elas: uma de 7<sup>o</sup>, de 8<sup>o</sup> e de 9<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental; duas de 1<sup>o</sup> ano, duas de 2<sup>o</sup> ano e uma de 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio;

três de EJA. Em conformidade com os dados quantitativos já apresentados, os maiores índices de evasão estavam concentrados no 7º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, sendo também as séries de maior índice de reprovação. Esse dado vai ao encontro do que foi exposto no artigo citado do Inep, reforçando a incidência do maior índice de evasão nessas etapas de ensino.

No decorrer da conversação diagnóstica, o diretor nomeia a escola como “escola evadida”, já que não eram apenas os alunos que evadiam, mas os professores também. A maioria dos professores que compunham o quadro da escola era contratada, pois os professores efetivos saíram da escola.

A violência é identificada pelo diretor como a principal causa da evasão. Ele enfatiza que ocorreram dois episódios de violência dentro da escola: um em 2014 e outro em 2016. Depois dos episódios, muitos alunos saíram da escola, sendo que alguns deles foram “para escolas consideradas menos perigosas, e outros alunos estão fora da escola”, segundo o diretor. No momento da coleta de dados para a pesquisa, essa escola não tinha mais problemas de violência, como comenta o diretor: “A escola não tem mais violência, mas também é uma escola vazia”.

Carneiro (2018), em sua tese **Os jovens e o mau: leitura psicanalítica da recusa adolescente frente ao Outro social**, nos espaços comunitário e escolar, a partir de sua leitura de Sposito (2013), fará uma distinção entre a violência, como ruptura com o Outro, e as manifestações de ódio, como efeito da relação afetiva com o Outro mau. Carneiro (2018) indagará se abordar a questão da violência nas escolas, com o termo “violência escolar”, já não seria um efeito do estado de emergência que se produziu em torno das mutações da prática escolar mundial no século XX. Diante de um cenário urbano e escolar hostil, as autoridades se adiantaram em localizar o mau nos adolescentes, que despontavam como ameaça ao laço social. É preciso constatar a necessidade de explorar a categoria “violência escolar”, considerando também o afeto ódio, evitando incorrer no risco de criminalizar o aluno e desconsiderar que o fenômeno implica a relação afetiva com o professor e com a escola.

Essa escola é chamada de “galbinha” pela comunidade, trazendo a marca de um estigma. Essa nomeação é anterior à Escola, que no passado foi um educandário (moradia de crianças que eram retiradas dos pais com hanseníase). Entende-se que essa nomeação “galbinha” – diminutivo de Galba Veloso, nome de um hospital em Belo Horizonte que já foi exclusivo para atendimento psiquiátrico – estigmatiza os alunos que frequentam a escola por remeter a um local que, supostamente, é frequentado por “doidos”.

Essas informações nos provocam a pensar alguns aspectos que interferem no processo escolar. Trata-se de uma escola que, em quarenta anos, teve 70% de diminuição do seu alunado. É interessante avaliarmos em qual contexto a criação da escola e a diminuição do alunado ocorreram. Sua criação se deu na década de 1980, quando a história nos mostra que as escolas tendiam a encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, para lugares encarregados de intervir sobre tais diferenças, como as escolas e classes especiais (SILVA, 2020). Nesse cenário político educacional, a escola evadida foi criada no lugar de um antigo educandário, dedicado aos diferentes: filhos de pais com hanseníase, conhecidos popularmente como leprosos. A comunidade nomeia a escola como “galbinha”, fazendo alusão ao Hospital Galba Veloso, lugar de outros diferentes: os loucos. De acordo com o diretor, em 2007, o alunado cai quase pela metade, época em que a perspectiva de inclusão escolar começa a invadir as escolas como um direito, inclusive garantido por lei. Posteriormente, há o relato de dois episódios que, para o diretor, seriam a razão de outra grande redução do número de alunos. O estigma criado pela comunidade através da forma de nomear aquele espaço pode dizer de um imaginário que provoca os sujeitos a não quererem se ver identificados aos primeiros que deram nome ao lugar. Teria sido interessante investigar mais essa escola, saber mais da origem dos primeiros alunos e se, para alunos e professores, evadir desta escola não significaria garantir aos sujeitos fugirem do estigma da sociedade sobre as diferenças, ou seja, garantir sua singularidade e subjetividade sem a marca da exclusão.

Na segunda conversação diagnóstica nessa escola, a diretoria havia mudado. Na conversa ocorrida de forma remota com a nova diretora da escola, a diretora traz uma fala contrária, no que tange à questão da evasão, à direção anterior. A maioria dos alunos está “frequente”, sendo a frequência contabilizada pela entrega das atividades, não havendo nenhum caso de evasão para ser encaminhado. Assim, a nova direção acredita que a evasão na escola diminuiu, que não havia mais problemas quanto a isso. As soluções propostas para a melhoria da evasão em 2019, segundo a direção, foram: propor o formato de educação integral; propostas de projeto de vida para os alunos e disciplinas eletivas no contraturno, como informática, agronomia; o ensino profissionalizante, como os cursos de Segurança do Trabalho e Logística como estratégias para incentivar e manter os alunos na escola. As soluções produzidas para evitar a evasão, no momento de pandemia, foram manter os professores mais próximos dos alunos nesse formato remoto de ensino.

A mudança no discurso da direção frente à situação da evasão, ocorrida entre as duas conversações, me pareceu abrupta, mas não tive margem para pesquisar um pouco mais, inclusive sobre as práticas dos professores com os alunos no ensino remoto.

## 4.2 A escola estadual e seus impasses

### 4.2.1 A evasão escolar na pandemia: os dizeres da direção e da coordenação da escola

A primeira conversação diagnóstica com a escola estadual aconteceu em agosto de 2020, e as demandas da escola ainda estavam confusas, aparecendo na fala da direção e da coordenação a angústia de como fazer educação a partir da introdução do ensino remoto. Como ficaria o ensino com a pandemia? Um cenário de muitas incertezas, como apontam a diretora e as coordenadoras dessa escola:

Nesse modelo remoto, tem muita coisa burocrática para fazer. Estamos tendo muita resistência por parte dos professores. (Coordenadora 1)

Fazemos tudo hoje por WhatsApp. A resposta dos alunos é muito lenta na entrega dos PET's. Alguns alunos tiram fotos e enviam por mensagem ou *e-mail*. (Coordenadora 2)

Tudo aconteceu muito rápido. Tivemos que mudar e aprender da noite para o dia. (Coordenadora 1)

Algumas diretrizes foram enviadas pelo Estado, mas foi tardiamente. Muita coisa, quando a pandemia começou, foi feita sem nenhum tipo de direcionamento. (Diretora)

As coordenadoras falaram sobre a falta de orientação para o ensino remoto, pois o Estado apresentou poucas diretrizes, deixando a critério das escolas a forma de implementá-lo. Apesar das ferramentas propostas pelo Estado, a escola não teve uma orientação sobre como aplicar os instrumentos, além de não disponibilizar recursos para os alunos e professores sem condições de adquirirem os recursos tecnológicos.

Com o advento do ensino remoto, as coordenadoras explicaram que a escola deveria suprir os alunos com as atividades a serem feitas em casa. Porém, os alunos não estavam cumprindo com as entregas. É por meio da entrega das atividades que os alunos garantem a conclusão do ano letivo sem a consequência da reprovação. Em dado momento, o Estado se manifestou à escola através de memorando, enfatizando que, de alguma forma, os alunos concorrentes a um enquadramento da perda do ano letivo não deveriam aparecer no índice de reprovação escolar, pressupondo-se que todos deveriam ser contemplados com a aprovação, mesmo sem a comprovação de seu envolvimento com as atividades.

A direção estava preocupada com a busca ativa aos alunos que não entregavam as atividades, tendo como principal ação as ligações telefônicas, feita pelos professores, para os alunos e pais responsáveis. Mesmo assim, a maioria dos alunos não estava sendo encontrada. Assim, conforme as gestoras da escola, o cenário de alunos que entregavam a atividade era:

A escola não sofria tanto com a evasão até o ano passado [referência a 2019].  
(Coordenadora 1)

Estamos com muitas dificuldades para encontrar os alunos, muitos estão sem contato. A implantação do ensino remoto aumentou a evasão escolar. Por exemplo: turmas que têm de 30 a 40 alunos, cada turma tem em torno de cinco a sete alunos entregando atividades. (Diretora)

As atividades, entregues aos alunos para serem feitas em casa, eram o único meio pelo qual se esperava efetivar o processo de ensino/aprendizagem. Os alunos tinham que preencher os PET e devolver para a escola. Era realizado um PET por mês, equivalendo a vinte horas/aula.

Como dito pela gestora na citação anterior, a média da quantidade de alunos que entregavam os PET era de quatro a cinco alunos por turma, sendo as turmas formadas por cerca de 35 a 40 alunos. Diante disso, a escola entende a não entrega das atividades como evasão, enfatizando que a evasão “se escancarou após a implementação do ensino remoto”. Constatamos, portanto, que o significativo evasão ou evadidos estava nomeando os alunos que não responderam ao ensino remoto, havendo uma preocupação de como seria feita a busca aos alunos que evadiram da escola, ou seja, aqueles que tinham rompido com a escola nesse momento da pandemia por não entregarem suas atividades. Diante das incertezas do cenário pandêmico, optamos pela continuidade da pesquisa nessa instituição, lançando mão da internet para a comunicação com gestores, professores e alunos. Mas um longo tempo se passou até que a escola me procurasse novamente para a retomada da pesquisa. Assim, em 2021, foi feita, no início do ano, outra conversação com a coordenação da escola, já que alguns meses haviam se passado desde meu primeiro contato com a instituição.

Nessa segunda conversação, as queixas levantadas eram praticamente as mesmas da primeira entrevista. A diferença mais pontual foram as ações para melhoria do ensino remoto a partir do início de 2021. A entrevista começou com uma retrospectiva sobre a situação de alunos evadidos da escola, apresentando uma comparação quantitativa desde 2019.

De acordo com as gestoras, em 2019, em uma turma de aproximadamente 35 a 40 alunos, podia-se considerar, aproximadamente, cinco alunos em situação de evasão. A escola cumpria todo o procedimento esperado para localizar e trazer os alunos de volta para a escola. Uma das

coordenadoras diz: “Os professores no conselho de classe passavam os nomes dos alunos que estavam ausentes. Fazíamos a busca ativa, e, se fosse o caso, acionava o Conselho Tutelar. A resposta e a forma de correr atrás era melhor, era mais rápido”.

Com a pandemia em 2020, essa situação se inverte: em turmas de 35 a 40 alunos, cinco a seis têm feito a entrega das atividades, sendo o restante considerado como “evadido”. A busca ativa não vinha funcionando, o “correr atrás” não havia adiantado, já que os alunos não respondem às investidas da escola. Aqui, já se evidenciam a variabilidade do conceito de evasão, sendo aplicado para os alunos que não aderiram ao ensino remoto – entrega das atividades –, e a dificuldade em localizar e buscar esses alunos que não estão frequentando a escola.

Na tentativa de buscar ativamente esses alunos, os professores fizeram um mapeamento para saber onde estava e como estava cada aluno em termos escolares. Nessa ação, os professores responsáveis pelas turmas compararam os alunos que estavam nos grupos de WhatsApp com os alunos matriculados, verificando pontualmente quantos e quais alunos estavam entregando as atividades relacionadas para cada turma. Esse mapeamento mobilizou os professores na busca ativa dos alunos que não entregavam as atividades: eles ligaram para os alunos e, posteriormente, para os pais, na tentativa de localizá-los. Para a escola, é responsabilidade direta do professor o controle da frequência dos alunos.

No final de 2020, havia quatro turmas de 8º ano que se tornaram duas turmas de 9º ano em 2021, ou seja, o equivalente a duas turmas de alunos. O mesmo aconteceu com as turmas de 9º ano que viraram turmas de 1º ano: duas turmas evadidas. Aqui temos uma evidência da evasão caracterizada pela ruptura do aluno com a escola: duas turmas de alunos de 9º ano e duas turmas de alunos de 1º ano sem matrícula de alunos, ou seja, os alunos não efetivaram as matrículas para 2021. Esse é o cenário até meados de março de 2021, quando as famílias começam a perder os auxílios: Programa Bolsa Família e o auxílio merenda. As famílias recebem esses auxílios desde que os filhos estejam matriculados nas escolas. Dessa forma, algumas rematrículas são feitas, mas os alunos continuavam desaparecidos da escola e foram nomeados de “alunos fantasmas”.

No decorrer da conversação, as educadoras identificaram três situações recorrentes nas escolas públicas: salas cheias, falta de material e pouca diretriz para manter um ensino de qualidade. Na escola delas, isso não é diferente: os recursos disponíveis para manter um ensino adequado não são repassados para a escola: “O menino vai estudando de acordo com o que a gente vai tentando, meio que fazer mágica”. Sobre a situação do processo de aprendizagem, dizem que

“tem alunos que passam bem e outros por misericórdia dos professores”, sendo que essa “misericórdia” também tem relação com a pressão feita pela Secretaria de Estado, que não deseja um número elevado de reprovação.

Se a escola já sofria com seus problemas, do ponto de vista das gestoras, a pandemia trouxe um cenário ainda mais desafiador, já que, em 2020, o ensino ficou prejudicado pela falta de ferramentas apropriadas para a educação a distância e pouco acesso aos alunos. A fragilidade do modelo atual, conforme as entrevistadas, ocorre pela ausência de diretrizes e recursos das escolas públicas para oferecerem um ensino de qualidade.

No final do mesmo ano, a Secretaria enviou um memorando que, de acordo com as coordenadoras, pedia para aprovar “todo mundo”. Se o aluno entregasse o Pet em branco, era para considerar “o esforço”. Descrevem as regras: se o aluno entregou apenas um formulário, como, por exemplo, o de português, era para considerar a nota para os outros formulários que o aluno não havia entregado. Os alunos que não entregaram nada foram considerados “desistentes”, sendo sua ausência vista como “abandono”. Mesmo com toda essa “facilidade”, ainda assim, nem todos “abraçaram essa oportunidade e tivemos um número altíssimo de evasão”. Essas falas trazem uma distorção produzida pelas coordenadoras, pois elas veem como uma oportunidade para os alunos a oferta de soluções que facilitam o alcance de notas e a aprovação sem considerar a qualidade da aprendizagem.

A coordenação localiza uma melhora do cenário da participação dos alunos a partir de 2021 e formula algumas hipóteses para o retorno de alguns alunos considerados “desaparecidos” da escola. A primeira hipótese é de que os meninos voltam para a escola por causa do Bolsa Família e o auxílio merenda. Alguns alunos retornaram à escola em busca desses auxílios, mas ainda existem muitos nomeados como “alunos fantasmas”, ou seja, estão matriculados, mas desaparecidos. Vimos no capítulo sobre evasão escolar que esses auxílios são considerados respostas das políticas públicas para o problema da permanência dos alunos nas escolas. As gestoras das escolas também se apropriam desse discurso ao proferirem que, apesar de os alunos continuarem sumidos do ensino, estão mantidos na escola.

A segunda hipótese da coordenação sobre o retorno dos alunos é que além do Bolsa Família e o auxílio merenda, em 2021, a escola tentou reverter o prejuízo do ensino lançando mão de algumas ações, como a introdução da plataforma Google Meet, para oferecer aulas via

aplicativo; a introdução da comunicação por *e-mail*; o Projeto Jovens de Futuro<sup>20</sup>; a manutenção da tutoria pelos professores via WhatsApp e o programa Conexão Escola. Apesar dessas ações, a coordenação enfatiza que muitos alunos estão desaparecidos.

As coordenadoras do período diurno afirmam que, mesmo com essas mudanças, o total de alunos que entregaram as atividades do 8º ano ao 1º ano, que era de aproximadamente 240, caiu para apenas sessenta. As turmas em situação mais grave foram as de 9º ano.

No período noturno, os problemas giraram em torno de conseguir incentivar os alunos que, de alguma forma, participavam das propostas oferecidas pela escola e como fazer uma busca mais ativa e efetiva aos que estavam “desaparecidos”. As turmas com menos entrega de atividades eram as de 1º ano (58% a 62% dos alunos não entregaram nada).

A partir das conversações, percebemos que, naquele momento, os impasses enfrentados pela escola estavam relacionados principalmente aos alunos que não entregaram as atividades e o formato que o processo ensino/aprendizagem havia adquirido durante a pandemia. Propusemos, então, a realização de conversação com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Também foram propostas conversações com os alunos dos mesmos anos a fim de produzir mais elementos para a compreensão dos impasses apontados pela direção.

#### **4.2.2 A desmotivação: os dizeres dos professores**

Essa conversação aconteceu com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – turnos manhã, tarde e noite –, principalmente aqueles que se encontravam em situação de maior dificuldade com as turmas cujos alunos não entregavam as atividades. A conversação pretendia localizar o que os professores tinham a dizer sobre os impasses vivenciados pela escola, especialmente sobre os alunos que não entregavam suas atividades e estavam sendo vistos como “fantasmas” ou evadidos.

Na conversação com os professores, a primeira hipótese surgida sobre o desaparecimento dos alunos é a desmotivação:

Também estamos desmotivados, estamos sem recursos. Como vocês querem que motivemos os alunos se também estamos sem motivação? (Professor 1)

Como vamos motivar os alunos, sem comida, sem internet, sem computador? (Professor 2)

---

<sup>20</sup> O Projeto Jovem de Futuro foi desenvolvido pelo Instituto Unibanco, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, como uma intervenção público-privada que tinha por objetivo aumentar a proficiência dos alunos e reduzir a evasão escolar nas escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio regular.

Aqui nós temos duas dimensões da desmotivação: a dos professores, que se consideram desmotivados por estarem sem recursos para uso do ensino remoto e, por isso, não conseguem motivar os alunos; a dos alunos, que, para os professores, estão sem comida, internet e computador.

Além da desmotivação atribuída a professores e alunos, surgem outras hipóteses sobre o desaparecimento dos alunos:

A grande maioria está trabalhando no horário das aulas. Se voltarmos, vão escolher o trabalho. Muitas alunas dos 1º anos grávidas, muitas vão ganhar neném esse semestre; alunos que não estão morando em Neves; pessoal na Bahia [os pais só conseguiram emprego lá]. (Professor 5)

A evasão dos alunos é atribuída sobretudo às condições de vida dos alunos e ao desinteresse, que, conforme os docentes, já existia antes do ensino remoto: “Em sala presencial também ocorre um baixo resultado dos alunos.”

Na hipótese dos professores, o desinteresse leva à evasão, reforçando as estatísticas que colocam o desinteresse como o segundo motivo que influencia a decisão para os adolescentes evadirem da escola. As nomeações demonstram as hipóteses dos professores para os alunos desinteressados que evadem: para as meninas, a gravidez; para os meninos, o trabalho. Essas nomeações mostram a maneira como esse Outro identifica esses alunos desinteressados e desaparecidos: como famintos, sem condição, com necessidade do trabalho, grávidas.

A tentativa da escola para intervir no problema da “desmotivação” foi, além de aplicar o PET Volume 2, proposto pelo Estado, cujo tema era sobre o aspecto socioemocional dos alunos, propor uma semana pedagógica interativa com temáticas cuja finalidade era proporcionar aos alunos um momento para que eles pudessem interagir, para além dos conteúdos pedagógicos, conversando sobre suas situações de vida e sobre suas relações com a aprendizagem e o ensino ofertado pela escola nesse momento de pandemia.

No fechamento dessa conversação, os professores refletiram sobre a semana temática socioemocional que iriam preparar e me solicitaram uma palestra nessa semana interativa. Propus uma conversação com os alunos, para que eles tivessem um espaço de diálogo sobre suas dificuldades escolares no momento da pandemia.

#### **4.2.3 O ensino remoto para os alunos**

Essa conversação, ocorrida na semana interativa proposta pelos professores, teve como objetivo provocar um encontro com os alunos para que eles pudessem falar sobre a experiência que

estavam fazendo do ensino ofertado pela escola na pandemia e o que estavam percebendo sobre suas dificuldades.

Ao tentarem me explicar o que era esse desânimo, disseram que na escola sempre existiu uma cobrança dos professores que, às vezes, é chata. Mas no ensino remoto essa cobrança começou a ocorrer o dia todo, sendo apenas uma pressão para a entrega de atividades. Não se tratava, portanto, de saber o que eles estavam aprendendo. Os alunos, de fato, ficavam a sensação de não terem aprendido nada.

Na discussão feita pelos alunos, apareceram quatro temas: “o ensino está muito ruim, não estamos aprendendo”, “mudança na rotina”, “a pandemia” e “medo do retorno”.

Todos os alunos relataram dificuldade com o ensino remoto, constatando que em 2020 não tiveram nada [disciplinas escolares] e praticamente não sabem o que viram de conteúdo, já que só “copiaram” as atividades e entregaram. Alguns nem mesmo copiaram as atividades, já que acharam que isso não adiantaria nada, pois não estavam “aprendendo nada”. Ao final, eles fizeram as atividades apenas para passar para o próximo ano e não ficarem pendentes.

O ano de 2021, na concepção deles, melhorou um pouco: os professores começaram algumas aulas no aplicativo e isso melhorou a interação deles com a escola. Mas sentem saudades da escola, pois presencialmente os professores tiravam dúvidas e eles tinham um ao outro para conviver e auxiliar no aprendizado. Fica claro o desejo dos alunos pela escola, o desejo de aprender, de querer o conteúdo, e não apenas fazer as atividades. Nessa perspectiva, o desânimo aparece quando eles podem “copiar e colar”, mas não aprendem.

Sobre a “mudança de rotina”, os alunos ressaltam que, sem aulas no aplicativo, o horário em que eles estariam na escola ficou “vago”. A partir daí, não precisavam se preocupar com horários. A maioria deles passou a trocar o dia pela noite, pois ficavam assistindo a séries, jogando ou conversando no WhatsApp até quase de manhã. Acordavam só no meio da tarde. A alimentação também mudou: alguns contam que passaram a comer muito na pandemia e que engordaram. Sentiram falta do convívio social, já que a maioria deles estava apenas dentro de casa, não encontrava com ninguém, apenas com a família. Mas estar o dia todo com a família pode ser um problema, conforme disse uma adolescente: “é muito ruim em casa”. Assim, quando chega o dia, eles não estão nem um pouco “a fim” de saber o que a escola está solicitando. A escola presencial possibilitava uma rotina diária, sem a qual os adolescentes

ficam à deriva, já que o ensino remoto não produziu uma rotina que lhes ajudasse a se comprometerem com a aprendizagem.

Sobre “a pandemia”, alguns relatam que perderam familiares e conhecidos, tiveram medo e ainda estão com medo, principalmente do retorno à escola, pois não sabem como será. Alguns tiveram que fazer bicos para ajudar em casa, alguns pais perderam o emprego e as coisas ficaram muito difíceis. Passaram por momentos de muita tristeza, medo e luto. Apenas um aluno relatou que não houve perda relacionada à pandemia e, por isso, não tinha o mesmo sentimento que os demais.

“O medo do retorno” estava bastante presente na conversação com os adolescentes. Um dos temores era voltar à escola sem estarem vacinados, pois podiam contrair o vírus e transmiti-lo para os idosos residentes em suas casas. O medo relacionado à aprendizagem também apareceu, como observou uma aluna: “Antes da pandemia eu era considerada uma boa aluna, agora não sei como vai ser”. Eles não sabem como farão para dar continuidade à aprendizagem de conteúdos que não viram e não aprenderam. Percebem uma defasagem muito grande em relação aos conteúdos que deveriam ter aprendido nesse tempo em que a escola esteve fechada e reforçam: “não aprendemos nada”. Os adolescentes apontam que não sabem de si, não sabem como vai ser daqui pra frente, e isso pode ser algo muito angustiante.

O que percebemos nessa conversação é que, quando ofertado um espaço de fala e uma escuta da palavra, os adolescentes expuseram situações que estavam vivenciando em função da pandemia e pelo distanciamento produzido pelo ensino remoto, reforçando a importância de um espaço onde possam ser acolhidos e ouvidos. Assim, propus mais quatro encontros para trabalharmos as categorias que emergiram. Os alunos aceitaram, mas a escola não se mostrou disposta a dar continuidade a essa intervenção. Desse modo, a conversação não teve continuidade.

#### **4.2.4 O retorno das aulas presenciais: como ficou o sintoma da evasão**

Em fevereiro de 2022, visitei a escola estadual, tendo sido meu primeiro contato presencial com a escola. Conheci pessoalmente as coordenadoras dos turnos manhã e tarde, as quais me receberam, e alguns professores que participaram das conversações de forma remota.

Nessa conversação, as coordenadoras me apresentaram um panorama sobre como ficaram as turmas do Ensino Fundamental manhã e tarde e da única turma de 1º ano do Ensino Médio do

turno da tarde. A coordenadora do turno da noite não havia feito o levantamento da situação dos alunos até aquele momento da conversa.

As coordenadoras fizeram os conselhos de classe no final de 2021 com os objetivos de identificar o desenvolvimento e as fragilidades das turmas e alunos; identificar alunos que necessitavam de intervenção pedagógica; organizar estratégias de reforço e intervenção aos alunos com dificuldades e defasagem; além do ponto que nos interessa na pesquisa: analisar e deliberar os casos de alunos que não obtiveram o mínimo de frequência e aproveitamento escolar no decorrer do ano letivo de 2021. Elas ressaltaram que toda a equipe escolar realizou buscas ativas, ligações, mensagens, além de conversas individuais com cada aluno que se fez presente. O resultado final foi que os alunos aprovados foram avaliados por seu desempenho escolar e seu esforço para a entrega das atividades, porém, na visão das coordenadoras, alguns alunos não demonstraram interesse na regularização de sua vida escolar, não entregando nenhuma atividade. Como consequência, isso gerou seu encaminhamento para os Estudos Independentes ou para a situação de desistentes/evadidos.

Nas quatro turmas de 9º ano, ficaram em situação de desistentes dezesseis alunos. O Conselho de Classe Final justificou as desistências diante da falta de entrega dos PET, demais atividades pedagógicas, além de infrequência nas aulas presenciais. Não houve alunos desistentes no 1º ano do Ensino Médio do turno tarde.

A partir da lista dos alunos desistentes, tentei localizar os adolescentes para entrevistá-los. Assim, além das conversações, foram feitas entrevistas com três alunos da escola. O primeiro deles foi Túlio, escolhido para a entrevista por ter relatado em uma das conversações que, no meio de 2020, ele chegou a abandonar a escola: “Eu quase desisti no ano passado. Parei um tempo, mas retornei”. A entrevista com ele foi feita com o objetivo de compreender o que o levou a quase desistir da escola. Os outros dois alunos – Viviane e Raul – foram entrevistados no início de 2022. As aulas já haviam retornado para o modelo presencial, e esses alunos eram dois daqueles que compunham a listagem da escola dos alunos desistentes. Veremos essas entrevistas no capítulo seguinte, sobre os estudos de casos.

### **4.3 A escola municipal e seus impasses**

#### **4.3.1 A evasão na pandemia nos dizeres da direção e coordenação**

Na conversa diagnóstica com a direção e coordenação da escola para saber como estava a questão da evasão escolar na escola, alguns impasses apareceram:

Estamos com muita dificuldade para encontrar os alunos na modalidade virtual de ensino. Não encontramos esses alunos. Precisamos muito dos professores para encontrar os alunos. Os professores são os responsáveis em encontrar os alunos desaparecidos, e alguns não estão convencidos disso.

Nossa preocupação maior é com os alunos de 9º anos, pois eles precisam concluir até fevereiro de 2022. São alunos que finalizam no município e vão para o Estado. Os alunos do 9º ano são os que menos estão entregando as atividades e que os professores estão tendo mais dificuldades.

Tem alunos que estão desaparecidos. Tem alunos que estão nos grupos de WhatsApp, mas não entregam as atividades. Como fazer para esses alunos perceberem a importância de estarem realizando as atividades? Também precisamos saber quem são esses alunos. A gente precisa de um levantamento preciso desses alunos.

Os impasses colocados pelas gestoras são: os alunos que estão desaparecidos, pois há uma dificuldade em localizar os alunos na modalidade virtual; os alunos das turmas de 9º ano que precisam ir para outra escola e não estão entregando as atividades; os alunos que estão nos grupos de WhatsApp, mas não entregam as atividades.

Para as gestoras da escola, professores e alunos precisam ser convencidos de que as formas de interação com os alunos se modificaram, mas o processo de ensino/aprendizagem precisa continuar, apesar da pandemia. Antes do distanciamento social provocado pela Covid-19, a escola acompanhava a qualidade do aprendizado dos alunos com mais recursos, como atividades e provas, apesar de considerar pouco efetivo por não ter reprovação. Mas com as escolas fechadas, fica mais difícil acompanhar a percurso do aluno no ano letivo: não há como reprovar aqueles que não cumprem a entrega das atividades, e a escola não sabe se os que respondem possuem uma efetividade no aprendizado, pois não há um retorno do conteúdo respondido. Os alunos que cursaram o 8º ano em 2020 e não cumpriram a carga horária de atividades exigidas passaram para o 9º ano em 2021 e estão cursando o 8º e 9º anos juntos. Esses alunos ficam cadastrados como 8/9, mas a maioria deles está desaparecida e nunca fez nada. São considerados os casos mais preocupantes, já que irão para a rede estadual no início de 2022.

Para as gestoras, existe uma diferença na postura dos alunos que justificaria a não entrega das atividades e as dificuldades maiores nas séries finais do Ensino Fundamental:

A postura deles muda muito, do 7º para o 8º já muda muito. É um pouco assim: ele para de ser filho, a postura dos pais quanto ao filho, porque quando ele tem 6, 7, 8, 9 anos, eu vou cuidar bem, a mãe aparece, mas quando já tem 12 anos, 13, já tem outro perfil, de acordo com as necessidades das famílias, que a gente tem aí outras coisas envolvidas. Tem que cuidar do menino mais novo... Ele sai da ideia de ser um filho porque ele vai ser pai, ele vai cuidar do filho da mãe dele, do irmão mais novinho dele, ele tem que fazer a comida. Outro dia nós tivemos um encontro, a menina escreveu assim lá: “Eu preciso sair para fazer a comida”. Então eles têm que fazer outras coisas ali, além do estudar.

Para as gestoras, os alunos de 6 a 11 anos têm um cuidado mais consistente dos pais, pois existe uma cobrança desses pais sobre a relação desses alunos com a escola. Já os adolescentes assumem uma postura de ter que cuidar do irmão mais novo, das tarefas da rotina da casa, saindo da posição de filho/filha para a posição de pai/mãe. Essa mudança impacta a vida escolar do adolescente, já que ele tem muitas outras coisas para fazer além de estudar.

A escola possui quatro turmas de 9º ano no turno da manhã e duas de 9º ano no turno da tarde, sendo em torno de 35 alunos por turma, aproximadamente 210 alunos no total. Desses alunos, em torno de setenta alunos têm entregado as atividades. Além de a maioria desses alunos não entregarem as atividades, existe uma preocupação de eles concluírem o ano letivo, já que são alunos que saem da escola para seguir os estudos na rede estadual ou federal de ensino. As gestoras acreditam que aquele aluno que fez as atividades desde o início do ensino remoto “se adequou”, considerando que são alunos aderidos ao ensino remoto, não gerando preocupações. Já aqueles que não entregaram as atividades foram considerados alunos em situação de impasse para a escola. Nesse sentido, os alunos que estão nos anos finais do Ensino Fundamental fazem atividades (cuidar dos irmãos mais novos, cozinhar, trabalhar) que vão além das atividades escolares, o que justificaria a dificuldade maior dessas turmas com os compromissos escolares.

#### **4.3.2 Como a escola se organizou com a pandemia**

A escola, até final de 2020, não tinha proposta de encontros virtuais com os alunos, e a comunicação entre professores e alunos era feita exclusivamente pelo WhatsApp. Em 2021, iniciaram-se encontros virtuais pelo aplicativo Meet, mas com resistência de alguns professores e pouca adesão dos alunos.

Na tentativa de mapear a situação dos alunos, a escola tomou algumas medidas. Uma delas foi criar as turmas no WhatsApp, colocando duplas de professores responsáveis por cada turma:

A gente montou no ano passado os grupos do WhatsApp de acordo com o ano que estava. Aí virou de 2020 para 2021. Então teve que fazer umas mudanças: teve professor que continuou com o mesmo grupo de WhatsApp, e teve professor, por exemplo, o professor que estava no 9º ano, o aluno dele saiu da escola, aí ele foi lá pro 6º ano.

Então quando você cria um laço e passa de um ano para o outro essa ruptura, ela é sentida pelo professor e pelo aluno. Exemplos disso é quando temos reunião com os alunos do 8º ano e eles perguntam: cadê a professora x, cadê a professora y, que eram as professoras deles do 7º ano. Eles criaram esse vínculo com as professoras e eles estavam procurando por essas professoras no próximo ano.

A gente percebe que o laço, ele é do professor com o aluno e do aluno com o professor, e a gente precisou fazer isso pela logística da escola. A gente olhou perfil, a gente discutiu muitas coisas, para estar colocando o professor de acordo ali com a situação.

Teve algumas situações que a gente sabe que tem o perfil mesmo, tem a situação que o professor tem que estar naquele local.

A escolha por colocar os alunos por turma em 2020 foi apenas relacionando professor/turma; a partir de 2021 foi analisado o perfil de professores por turma, e isso produziu uma melhora na adesão dos alunos ao ensino. A afinidade do professor com a turma, de acordo com as gestoras, fez diferença na adesão ou não do aluno ao ensino.

Os professores responsáveis pelas turmas, além de realizarem a busca ativa dos alunos que estão infrequentes, devem alimentar uma planilha preparada no Excel com o levantamento da situação de entrega de atividades de cada aluno. Essa listagem é feita em um dispositivo de planilha com cores. As notas desaparecem, dando espaço para um sistema de identificação dos alunos a partir de cores: verde para os alunos que entregaram as atividades; amarela para os alunos que não entregaram as atividades e estão desaparecidos por falta de contato com a escola; rosa significa os alunos que não entregaram as atividades, mas a escola possui algum contato do aluno. Tanto os alunos da lista amarela quanto o da lista rosa estão no processo de repetência e evasão por não fazerem as atividades.

Foram oferecidas como proposta uma conversa diagnóstica com os professores da manhã e outra conversa diagnóstica com os professores da tarde na tentativa de localizar quem são os alunos que estão em situação de evasão.

#### **4.3.3 A diferença entre os alunos em terminalidade e os demais: os dizeres dos professores sobre os alunos**

A partir da conversa diagnóstica com a gestão da escola foram feitas duas conversações com os professores: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Nessas conversações, o tema girou em torno dos alunos que não estavam realizando as atividades propostas pela escola: quem eram esses alunos (verificar pelo mapeamento feito pelos professores) e o que poderia ser feito para que eles entregassem as atividades.

Os professores explicam a busca ativa que fazem dos alunos:

A gente tem, assim, uma busca ativa muito perseverante. O tempo todo a gente fica em cima dos meninos conversando, atendendo de forma individualizada. A gente chama esses alunos no privado, ou chama o pai. Às vezes, o WhatsApp não é do aluno, é do pai. A gente tem uma conversa com o aluno e a gente tem também uma conversa com esse pai. Às vezes a gente nem sabia, mas o menino tem um WhatsApp particular, privado dele. Então, a partir do momento que a gente faz esse contato com o pai, o pai até passa o WhatsApp privado do aluno.

Porque a gente tem que ficar em cima mesmo, é incessante o trabalho.

Então, assim, cada situação... Teve alguns alunos que a gente teve que fazer um trabalho individualizado, porque só chegar e falar no grupo não foi assim, não surtiu resultado. Então a gente precisou fazer da busca ativa, que é uma proposta da escola, um trabalho privado, individualizado com esse aluno.

A gente contou muito com a cooperação dos alunos porque alguns deles eram vizinhos daquele que talvez não estava participando. Então a gente sempre entrava lá no particular e falava: Olha, por favor, se você conhecer fulano de tal e puder entrar em contato com ele e avisando que por motivo dele não ter o número de telefone lá e porque que ele não tá participando das atividades, você fala com ele para entrar em contato com a gente. Então eu notei que muitos deles nos ajudaram também nessa questão da busca.

Como a frequência à escola é vista como responsabilidade do docente, as professoras fizeram o possível e o impossível para tentar localizar os alunos e saber onde eles estavam. Conforme Lacadée (2022), quem está na posição de ensinar não deve ceder a nada no que diz respeito a seu desejo de transmitir os saberes, deve ir até o limite da invenção de estratégias mais eficazes, muitas vezes no caso a caso, na tentativa de retirar o sujeito aluno do impasse de seu processo solitário.

A hipótese desses professores é que o vínculo entre professores e alunos poderia contribuir para a entrega das atividades e para a manutenção do interesse desses alunos pela escola e pela aprendizagem:

Porque eles criam um vínculo de segurança com a gente, de empatia também, assim, de confiança até e aí eles ficam o tempo todo querendo. O interesse começa a ser despertado. Eles se sentem motivados e começam a mandar mensagem até fora do nosso horário de trabalho.

Então, assim, é um trabalho árduo, mas é um trabalho, assim, que o professor tem que perseverar. Ele tem que insistir, porque, se ele insiste, ele traz essa orientação para o aluno também, a forma como ele aborda o aluno... O aluno entende que ele está muito mais preocupado com ele do que em cobrança. Ele não está sendo cobrado, né? Ele não está sendo, assim, reprimido, mas ele está sendo, tem alguém... O outro lado mesmo no ensino remoto, tem um professor que tá ali preocupado com o rendimento dele, tá ali preocupado com as atividades dele.

Então eu trouxe isso para eles, para eles entenderem que a atividade não era para quem queria fazer, que existe uma legalidade por trás dela, uma formalidade, né. E ali eu fiz esse comparativo: vocês estão em um perfil de aula remota, sem a presença do professor física, mas você tem o professor remoto ali para te ajudar.

Essas professoras conseguiram que seus alunos entregassem as atividades, ressaltando a hipótese de que a motivação do aluno em entregar as atividades e em aprender estaria relacionada ao laço com o professor. Mostrar interesse pelo aprendizado do aluno, estar disponível para o aluno, para que eles vissem o interesse dos professores em ajudá-los, para além da cobrança e preocupação com a entrega das atividades, parecia ser a melhor solução no ensino remoto. As professoras se colocavam interessadas no laço com os alunos quando os

buscavam incessantemente e davam credibilidade àqueles que entregavam as atividades. Elas faziam elogios nos grupos e motivavam os alunos com figurinhas de parabéns.

Se as atividades a serem feitas em casa não eram entregues, essas professoras tomavam o cuidado para não expor a situação no grupo e chamava o aluno “no privado”, isto é, entravam em contato pessoalmente com aquele indivíduo pelo WhatsApp. Essa era uma forma de mostrar credibilidade, pois sabiam que o aluno não havia entregado as tarefas, mas acreditavam que ele estava com alguma dificuldade e que ainda poderia fazer a entrega.

Para os professores das turmas em terminalidade<sup>21</sup> – 9º ano, a perspectiva sobre a dificuldade de encontrarem esses alunos se apresentou bem diferente. A primeira hipótese para a ausência de entrega de atividades dos alunos é:

Eu acho que nós temos um pouco mais de problemas de respostas dos meninos, talvez até por causa disso mesmo, de estarem em anos de terminalidade. (Professor 1)

Eu estou com experiência de 9º ano: os meninos, eles são mais arredios. Eu acho que eles têm até um pouco mais de vergonha, porque muitos estão mesmo nessa questão de sair para trabalhar, ou ter que sair para cuidar dos irmãos. Essa situação emocional está muito complicada. Eles já têm um histórico de desacompanhamento familiar: não é que a família abandona, a família tem mais vergonha, a família tem mais dificuldade, tanto de acompanhar o aluno, como dificuldade com o conteúdo. (Professora 3)

Para esses professores, o simples fato de esses alunos estarem em turmas de terminalidade já caracteriza um desinteresse por parte de alunos, além de serem alunos que precisam trabalhar para ajudar a família:

Alguns de nossos alunos, a gente acaba descobrindo que eles estão no trabalho informal. Os alunos de 8º e 9º anos, eles estão ajudando o pai e a mãe com algum tipo de trabalho informal. Às vezes, inclusive, ajudando o pai e a mãe mesmo, no sentido de que o pai abriu um empreendimento, tá tentando ser empreendedor para levar comida para casa, e nossos alunos estão ajudando os pais nesse sentido. Então, nós temos uma dificuldade de resposta maior, bem maior que os alunos de sexto e sétimo anos. (Professor 1)

Talvez também eles buscam muito material produzido pela escola, o físico. Eles estão sempre perguntando e procurando, inclusive a devolução, que a gente chama de devolutiva, deles é mais difícil. Então, assim, é como se eles tivessem pegando as atividades, fazendo em casa e deixando lá guardadas. No sentido, assim, em algum momento eles vão me cobrar e eu vou levar isso lá na escola. A gente tem sentido muito isso. (Professor 2)

Outra hipótese feita por esses professores de 9º ano é que as famílias desses alunos acompanham menos a vida escolar, pois quando chegam nos últimos anos do Ensino Fundamental os alunos já têm mais autonomia.

---

<sup>21</sup> Existem as turmas de “continuidade”, que são as turmas do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, e as turmas de “terminalidade”, que são as turmas de 8º e 9º anos.

O grupo de pais dos alunos de 9º ano acompanha menos do que dos alunos de 6º e 7º ano. O aluno de sexto ano da escola, ele era aluno no ano passado, até fevereiro desse ano ele era aluno de 5º ano, então totalmente acompanhado pelos pais, muito mais acompanhado pelos pais, e os nossos alunos de 9º ano não, muitos deles, a maioria inclusive, já têm seu próprio celular, os que têm, né, eles já têm seu próprio WhatsApp. A interação entre eles é completamente diferente de 7º ano. (Professor 2)

Os professores levantam algumas hipóteses referentes à não entrega das atividades dos alunos que estão nas turmas de 9º ano, a saber: os pais desses alunos não os acompanham da mesma forma que os alunos das séries anteriores; os alunos estão em trabalhos informais para ajudar os pais a colocarem comida em casa; eles estão pegando as atividades impressas e por isso os professores não têm acesso às atividades em decorrência da não devolutiva dessas atividades pelos alunos na escola.

Em relação a essa questão dos PETs prontos, eu acho que não respeita a individualidade da escola e muitas vezes do aluno. A escola está de parabéns pela criatividade de toda a gestão e de toda equipe pela competência da qualidade do material.

Nosso material chega muito mais aos alunos. é muito mais a cara deles, a realidade deles. Então, eu acho que isso é um sucesso.

Também temos dois projetos que a escola está desenvolvendo como uma forma de maior aproximação: um deles é o Projeto Educa, que trabalha com a educação no trânsito, então vai trazer muita realidade dessas crianças dos familiares para dentro da escola, e o outro é a Olimpíada da Língua Portuguesa, que também tem premiação, é outra alternativa, outra forma de lidar e garantir essa aproximação. Então, são formas de aproximar mais ainda todos os alunos e a família nesse processo escolar.

Esses professores não desconsideram as dificuldades enfrentadas pelas escolas, mas reforçam o aprendizado e a criação de ferramentas diante das particularidades da escola e dos alunos, que além de serem da região onde a escola está localizada, também chegam de outras regiões, fazendo com que cada aluno possua características muito individualizadas.

No final da conversação, os professores tratam sobre a importância de manter a planilha de listagem da situação de frequência dos alunos atualizada e nos é questionado se poderíamos ajudar de alguma forma na localização desses alunos.

Ficou combinado que os professores atualizariam a planilha com os dados dos alunos e nos passariam a lista dos alunos da lista rosa. Os alunos da lista amarela não foram contactados para a pesquisa, pois a escola teria que tomar providências com outros setores, como Assistência Social e Conselho Tutelar, já que a escola não conseguia nenhum contato com esses alunos.

#### **4.3.5 O retorno presencial: como ficou a evasão escolar**

Na conversação no início de 2022, as gestoras da escola me receberam presencialmente, tendo sido meu primeiro contato presencial com a escola. A conversação tinha o objetivo de saber

como estava a situação dos alunos pendentes na entrega das atividades até o final de 2021 e como estava o cenário da evasão escolar diante do retorno das aulas presenciais iniciadas em outubro de 2021.

Sobre os alunos que não entregaram as atividades, ocorreram duas situações distintas:

Situação 1: havia aqueles que ficaram na situação de evasão escolar por não terem aparecido em nenhum momento do ano letivo anterior. Nessa situação de abandono escolar estavam três alunos do 9º ano. No sistema administrativo da escola, esses alunos ficaram sob a rubrica de “afastados por abandono”. Nessa situação, o aluno fica impossibilitado de “seguir em frente” no sistema de ensino. Uma coordenadora diz: “Colocar essa situação para um aluno no sistema, para mim, talvez seja a mesma coisa que um médico quando tem que escolher qual paciente deve ser entubado em uma situação grave de Covid”. Existe um sentimento da coordenadora diante do abandono, pois se ela coloca o aluno como afastado por abandono, o aluno não poderá continuar os estudos sem ter que se haver com esse abandono. Ele não poderá continuar.

Desses três alunos, a escola não conseguiu encontrar um, nem pelo endereço, nem pelo telefone; um outro, a escola considera que “a mãe perdeu o domínio”, pois o aluno entrou para o tráfico e a mãe não conseguiu mais obrigá-lo a manter o vínculo com a escola; no terceiro caso, o aluno estava desaparecido. A escola fez toda uma busca, mas ele apareceu apenas no dia da formatura para rever seus colegas.

Situação 2: alunos que não entregaram todas as atividades; por isso, não tiveram a carga horária necessária e nem as notas suficientes para a aprovação. Esses alunos ficaram como “reprovados” no sistema. Nessa situação foram sete alunos do 9º ano, e todos eles voltaram para a escola no retorno presencial.

Além das conversações com a direção, a coordenação e os professores, foram feitas entrevistas com uma aluna do 9º ano do Ensino Fundamental que fazia parte da lista rosa e com duas alunas que já haviam saído da escola, mas foram indicadas pela escola como alunas que provavelmente não teriam dado continuidade aos estudos por estarem trabalhando.

No próximo capítulo, apresento as entrevistas e conversações que se originaram a partir da escuta como pesquisadora principal deste estudo, em conexão com as referências teóricas trabalhadas, a fim de dialogar com as questões que conduziram esta tese.

## **5 A evasão nos dizeres dos adolescentes: o que eles nos ensinam**

Como vimos no capítulo anterior, lançar mão da orientação psicanalítica como metodologia de intervenção desta pesquisa nos permitiu localizar o fenômeno da evasão como sintoma da escola, especificamente como um sintoma escolar que se intensificou na pandemia. Contudo, o objetivo principal desta pesquisa sempre foi o de querer escutar dos próprios adolescentes evadidos das escolas o que eles tinham a dizer sobre essa ruptura e como havia sido o percurso escolar desses adolescentes, ou seja, investigar se podemos considerar a evasão um sintoma do aluno. Assim, foram feitas entrevistas com adolescentes indicados pelas escolas e considerados em situação de evasão escolar, buscando ouvir, a partir de seus dizeres, o que podemos aprender com eles.

### **5.1 Túlio: falta de interesse ou vontade de aprender?**

Túlio, no momento da pesquisa, estava com 17 anos de idade, cursando o 3º ano do Ensino Médio e foi escolhido para a entrevista, pois, em uma das conversações ocorridas na escola em que estuda, ele relatou que, no meio de 2020, chegou a abandonar a escola: “eu quase desisti no ano passado [2020], parei um tempo, mas retornei”. Túlio retornou aos estudos antes que ocorresse uma ruptura mais duradoura com a escola, ou seja, uma evasão. Apesar disso, manteve-se o interesse em fazer a entrevista com o adolescente para saber o que o levou a abandonar a escola por um tempo. Será que o caso de Túlio nos ajuda a pensar o que faz um aluno quase desistir da escola e o que o faz retornar?

#### **5.1.1 A evasão escolar na pandemia e o desinteresse dos alunos**

Como vimos, no primeiro semestre de 2020 as redes públicas municipais e estaduais e redes privadas de ensino determinaram a suspensão de aulas presenciais e o fechamento total das escolas como medida sanitária necessária para a contenção da propagação da Covid-19. Com o agravamento da pandemia, que chegou a matar mais de mil pessoas por dia no Brasil, o prolongamento desse período de fechamento se estendeu até final de 2021. Diante disso, a introdução do ensino remoto, mediante tecnologias, apareceu como uma das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem e da relação do aluno com a escola.

As conversações diagnósticas na escola em que Túlio estuda, com a direção e coordenação, evidenciaram os impasses vividos no ambiente escolar mediante o ensino remoto e a evasão escolar. Nessas conversações, a coordenação da escola apresenta uma retrospectiva sobre a situação de alunos evadidos, fazendo uma comparação quantitativa desde 2019. Fica evidenciado que, para a coordenação, o ensino remoto agravou a evasão escolar, que passa a

ser entendida como a situação dos alunos que não aderiram ao ensino remoto, não entregaram as atividades e com os quais a escola não consegue manter o contato. Nessa circunstância, a evasão estava associada à infrequência do aluno por não entregar as atividades que deveriam ser feitas em casa.

O principal impasse da escola é “os alunos estão desaparecidos, não entregam as atividades e não sabemos o que fazer”. Mesmo a escola tendo realizado diversas ações, como a busca ativa dos alunos pelo professor, as coordenadoras percebiam que o número de alunos envolvidos com a escola continuava muito menor do que os que estavam sem envolvimento. O cenário era grave considerando que diante do total de alunos das turmas de 8º ano às de 1º ano, aproximadamente 240 alunos, apenas sessenta entregaram as atividades.

Além dos alunos evadidos, são nomeados também os desmotivados, ou seja, aqueles que não participam de nenhuma atividade, mas que, de alguma forma, os professores sabem que estão lá, pois aparecem em uma aula ou outra, aparecem nas conversas de WhatsApp.

Os professores fizeram encontros virtuais sobre temas como arte, música, história, literatura, para que pudessem tentar uma proximidade e acolhimento dos alunos. Túlio era um dos alunos que participou da semana temática.

### **5.1.2 O desencontro entre professores e alunos**

Na semana temática, propusemos uma conversa com os alunos para que eles pudessem sinalizar os pontos de dificuldade com a escola no momento da pandemia e indicar possibilidades de saídas para encontrar os colegas que estavam infrequentes. Na hora da conversa, para minha surpresa, a coordenação da escola me informou que os professores também participariam, com a justificativa de que era uma semana de atividades de interação. Como estava na situação remota, não houve como mediar essa situação.

Nessa conversa, a respeito do sentimento dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem no momento de pandemia, os professores tomaram a palavra e falaram de si mesmos:

Sinto muita falta da escola. Os meninos me paparicam o tempo todo, é uma massagem no meu ego. A nossa escola é uma escola-mãe, é uma família mesmo. Os nossos alunos são muito carinhosos.

Quando você vai na escola, é aquele silêncio. Escola sem aluno e sem professor não é escola. Perde o sentido, entendeu? Então, é essa coisa que estou falando: a rotina, as pequeninhas coisas fazem falta. Então, agora, um abraço, principalmente eu que

tenho dificuldade de abraçar, sinto falta de um abraço, sinto falta dos meninos pegando no meu pé.

Além da falta da escola, os professores se angustiam por não saberem se os alunos estão aprendendo:

Dá uma angústia tão grande, tanto para eles quanto para nós que estuda... A gente fica mais preocupado em responder as questões burocráticas do que se realmente o menino aprendeu alguma coisa. Eu penso assim, não é? E os meninos, eu falo meninos pois são os meus filhos, não é? Meus alunos são os meus filhos também.

A situação política do país emerge como um aspecto do mal-estar da educação, sendo que um dos professores evoca a diferença entre os alunos das escolas públicas e os alunos das escolas privadas no momento da pandemia:

Quem será o mais prejudicado? O aluno que veio da roça. O aluno preto. O aluno que mora na favela. Aluno que lá em Ribeirão das Neves tem que pegar o ônibus seis da manhã, tem que trabalhar o dia inteiro lá na Vila da Serra, pegar quatro ônibus pra chegar na sala de aula morta de cansada às sete horas da noite, tendo que aprender na marra uma equação que ela não sabe se no fim das contas vai levá-la para a universidade, sabendo que existe uma fração de pessoas que não quer que essa menina... não quer que ela entre na universidade. No Brasil tem três tipos de escolas: filho de pobre, quem pensa que é rico e de ricos... São 130 anos de escravidão.

O professor encarna a suposta verdade absoluta e procede como aquele que sabe o que é o bem para todos, enfatizando que a função do professor é se empenhar para que esses alunos entendam que o estudo de sociologia, filosofia, história, matemática e geometria “é para subirem na vida, para entrarem na universidade e não para vender bolo de pote”. Para que esses alunos tenham uma formação intelectual, é necessária uma “batalha” que seria uma resistência a todo um discurso que não quer um futuro adequado para esses alunos:

O nosso trabalho é um trabalho de liberação intelectual desses meninos. Essas meninas precisam saber que elas... Existe um futuro para elas além de ser empregada doméstica, além de ser vendedora de Avon, fazendeira de bolo de pote, vendendo calcinha e sutiã e achando que isso é ser empresário, isso é ser empreendedor. É importante nutrir a escola como um local de esperança, de melhorar de vida. Quantas moças e quantos rapazes que eu encontro aí... Encontrei um rapaz outro dia, ele tinha tudo para ser um advogado, e ele está trabalhando numa casa de ração. Ele entrega ração o dia inteiro. Ele tem 40 anos, ele está desnutrido, ele foi um aluno lindo e maravilhoso.

O professor considera que os alunos não veem futuro para eles, e que são os professores – os adultos – que possuem as condições necessárias, as regras, para os alunos terem um futuro melhor. Na diferença entre as gerações, entre o velho e o novo, o velho desconsidera o saber adolescente. A geração dos alunos é responsável por resistir ao que é proposto para eles econômica e socialmente, e a tarefa dos professores é esclarecer o “jogo do tabuleiro”, mostrar para a geração que está aí a batalha para ter um futuro digno.

Durante a pandemia, esse professor interroga o que está fazendo como professor, pois o que tem feito não é se preocupar com o processo de aprendizagem dos alunos.

Eu me tornei um porteiro de WhatsApp. Eu abro grupo, eu fecho grupo, eu lanço quadradinho pra baixo, para cima e eu fico me perguntando qual sentido tem isso. Tem um ano e meio, quase dois anos que não paro para explicar para meu aluno uma passagem de livro.

Ele finaliza a fala alertando os demais professores que “sendo porteiros de WhatsApp”, lançadores de nota e quadradinho, eles não vão beneficiar esses alunos, e ainda considera que é necessário retomar a reforma da escola para que ela possa receber “a massa de pobres excluídos para que ela possa ser promovida, é necessário nutrir a escola como esperança de vida.”

Lacadée (2022, p. 78) afirma que o professor não pode mais se guardar somente sob o significante de querer fazer o bem. Ele deve manter a verdade da dimensão pulsional, devido justamente à queda dos ideais culturais e sociais que sustentavam antigamente o sujeito na sua presença no mundo.

Quando os alunos começam a participar da conversação, depois de ouvir as falas dos professores, eles trazem suas dificuldades com o ensino remoto. Túlio é o primeiro que se manifesta:

No início, eu até consegui entender, mas quando chegou meados de agosto eu tinha desistido, porque eu tinha percebido que não estava conseguindo compreender o que estavam tentando me ensinar. Fiquei sem fazer nada muito tempo, nada mesmo. Esse ano melhorou, mas ainda mostra que está deficiente o ensino. É necessário melhorar, não só os professores, mas também os alunos, porque se os professores vão lá, colocam a aula, e os alunos não têm aquela interação, não tem como a gente realmente aprender. Por isso que a comparação com o ensino presencial é tão importante.

Para Túlio, a escola é um lugar de interação e um lugar para aprender. Com ensino remoto, ou seja, apenas pela entrega das atividades, a relação entre os alunos e desses com os professores não estava acontecendo. Túlio evidencia um desencontro entre o que a escola estava considerando como ensino e o que ele, como aluno, vivenciava: não estava conseguindo compreender nada. Por causa desse formato de ensino – apenas a entrega das atividades –, ele não conseguia aprender. Depois da colocação de Túlio, outros alunos entram na discussão:

Infelizmente, eu tive Covid em novembro. Quase que ano passado eu não consegui entregar as matérias, porque meu irmão morreu em junho e, logo em seguida, eu tive Covid... e aí não deu pra eu entregar os trem direito. Esse ano está melhor do que o ano passado, tá dando para entender mais com as videoaulas, tá ajudando bastante, tá ficando mais prático pra gente que é aluno. Agora, no ano passado, estava com mais dificuldade porque a gente tava tendo que fazer sozinho, muitas vezes não tinha explicação, aí não conseguia. (Pedro)

Eu estou tendo muita dificuldade pra conseguir aprender essas coisas e queria que... sei lá, mudasse... que eu quero aprender de verdade mesmo, não estudar assim e só por um momento saber e na hora que tiver alguma coisa importante, eu não vou tá, tipo, sabendo. É isso que eu queria, que os professores dessem mais aula para poder ajudar, auxiliar para ficar melhor para outros alunos que também têm maior dificuldade. E é isso só, porque graças a Deus ninguém aqui da minha família pegou esse vírus e é só isso mesmo. A dificuldade é em relação à forma de ensino, esse ensino não funcionou muito bem não. Acho que eu estaria aprendendo bem melhor no presencial. Lá tem interatividade, podemos perguntar para os professores na hora e muitas vezes na aula *on-line* os professores têm horário pra poder conversar com eles, muitas vezes não dá. (Ana)

Os adolescentes trazem uma preocupação por não estarem aprendendo apenas com as entregas das atividades e estão angustiados com a defasagem da aprendizagem, já que querem aprender. Diferentemente do discurso dos adultos, que pouco tratam de ensino, mas enfatizam queixumes, política, escravidão, pandemia, os adolescentes trazem seu mal-estar por não estarem conseguindo aprender do jeito que gostariam.

A fala dos alunos mostra o descompasso entre o que eles querem e o que a escola e os professores esperam deles. Na fala dos professores, os meninos precisam “lutar”, “batalhar”, “vencer”, “superar”; os alunos querem apenas aprender, entender o conteúdo que precisa ser ensinado através da interação entre alunos e professores. Os alunos reforçam a fala de Túlio: querem estar na escola para aprender.

A conversa finalizou com os alunos agradecendo a melhoria do ensino remoto nesse ano de 2021 e se colocaram à disposição para tentar localizar, junto aos professores, os colegas que não estão aparecendo nos dispositivos das aulas. Os professores concluíram que precisam ficar mais próximos dos alunos, não apenas pressionando para as atividades, mas para o processo de ensino. O professor que trouxe, de forma mais exaltada, seu posicionamento frente ao saber pediu desculpas pela exposição exacerbada, principalmente por causa dos alunos.

### **5.1.3 A entrevista com Túlio**

#### **5.1.3.1 A história de Túlio com a escola**

Túlio é um adolescente que recebia bem as propostas dos professores e tirava nota alta. Por isso, ele recebeu um apelido: “Eu sempre tentei fazer o máximo do que era proposto para fazer, aí eu tirava notas relativamente altas, aí fiquei conhecido como *nerd* da sala”.

“*Nerd*” é uma identificação do Outro que ele aceitou: “eu sou *nerd*, graças à Deus.” Diante do pedido para explicar essa identificação, Túlio diz quem ele é: “Na verdade, eu não era *nerd*. Eu

só pegava pra entender a matéria e fazia; não é ser *nerd*, era só aprender. Mas aí o povo que não entendia me chamava de *nerd*”.

Túlio não é *nerd*, mas é um adolescente que quer aprender e entender a matéria. Trata-se de um adolescente que quer o saber da escola. Ele mesmo se nomeia como preguiçoso, relata que sempre foi preguiçoso, fica postergando as coisas que tem para fazer, até que sua irmã ou mãe lhe exijam que faça:

Eu sempre gostei de estudar, eu só ficava reclamando memo. Eu não gostava de andar até a escola, eu sou mais é preguiçoso. Agora mesmo eu estava dormindo. Às duas horas da tarde bate um sono, que eu estava dormindo ao invés de fazer trem de escola, e aí tem que fazer trem de almoço...

Como vimos no capítulo 2, a respeito da relação do adolescente com a escola, por meio das considerações de Santiago (2020), Túlio nomeia algo identificado como um dos sintomas dos adolescentes: a procrastinação no campo do saber. Este não é um sintoma contemporâneo, mas que mudou sua forma de manifestação tendo os aparatos tecnológicos e as várias possibilidades de ocupação para que o adolescente adie suas decisões.

Túlio relata como foi seu percurso escolar e faz uma divisão de sua relação com a escola até o 8º ano e a partir do 9º ano.

Até o 8º ano, eu nem posso considerar que eu tinha algum amigo. Eu ficava sozinho o tempo todo e eu nunca gostei de ficar sozinho não.

Sofria *bullying* por ser eu. Nem eu sabia o motivo por que eu sofria *bullying*. Só sei que eu não gostava, mesmo assim eu sofria.

Na verdade, as pessoas costumavam se afastar de mim, eu não sei porquê. Eu não sei por que as pessoas se afastavam de mim porque eu sempre tentava ser o mais amigável possível.

[...] aquele lance: feio sim, burro não. A minha autoestima era muito baixa, muito baixa mesmo. É porque eu também era zoadado por ser feio. Aí no 8º ano eu aceitei que era feio. Agora, de uns tempos para cá, tipo, depois lá para o 9º que eu fui começar a perceber que eu não tenho que ligar para a opinião dos outros, mas minha autoestima era muito baixa.

Esse adolescente diz de uma violência sofrida por nomeações vindas do Outro, principalmente a de ser chamado de feio. Por isso era uma criança que ficou sempre muito sozinha e que não tinha amigos na escola. Apesar da vida escolar solitária durante muito tempo, o adolescente não desistiu de estudar. Conta que os pais sempre cobravam empenho na escola, principalmente sua mãe, de quem tem o maior “medão”.

Sempre tive um medão danado de reprovar, porque até os cinco anos eu apanhei dos meus pais. Só que aí eu tinha um medão de apanhar de novo, aí eu pegava firme para não bombar. Tinha o maior medão da minha mãe.

Túlio é um aluno acompanhado pela família, pois desde pequeno sua mãe esteve atenta aos estudos dele. Por causa disso, ele sempre se empenhou para estudar e tirar boas notas, pois não queria brigas com sua mãe. Para a mãe de Túlio, a escola é importante e, para ele, ela tem um desejo de os filhos “formarem na faculdade”.

Quando questionado sobre o que pode levar um adolescente a deixar a escola, Túlio diz:

Aqui, na minha opinião própria, o que leva uma pessoa a realmente deixar a escola é aquela pessoa que realmente viu que aquilo não tem utilidade para ela, que do jeito que ela estava não tinha como ela melhorar em nada na vida, não tinha como ela continuar... porque, do jeito que ela estava, não tinha como continuar estudando.

Para ele, uma pessoa deixa a escola quando não vê utilidade naquilo que a escola oferece. Já Túlio considera o saber escolar muito importante para a vida dele. O desinteresse de Túlio pela escola se apresentou apenas no momento da pandemia, não sendo considerado desinteresse pelo saber epistêmico. Pelo contrário, é porque o saber escolar não estava sendo apresentado a ele que ele desanimou, percebeu que não estava aprendendo nada apenas com o preenchimento dos PET. Sem os professores que pudessem dar vida a esse saber, não tinha sentido, não tinha nenhum valor na vida dele. Ele quer aprender.

Ele diz que quase tinha desistido por não ver sentido naquilo e ter o sentimento de fazer os deveres escolares sem realmente aprender

Eu fazia as coisas para passar de ano, fazia porque tinha que fazer. Na verdade, eu não posso falar que estava fazendo, porque eu copiava uma linha e passava o resto do dia vendo série. Não posso nem falar que eu estava fazendo.

É porque do jeito que tava não dava para aprender absolutamente nada. Ia passar o ano sem saber nada. Eu não poderia usar aquilo para nada, eu estava praticamente desperdiçando o tempo.

Apesar da sua versão sobre a inutilidade do ensino como causa da evasão escolar, no final da entrevista Túlio fala de três colegas que evadiram da escola e ele acredita que os motivos para abandonar os estudos são diferentes: dois colegas foram trabalhar e por isso pararam de estudar; um começou a usar drogas.

Sobre a virtualização do ensino, o adolescente demonstra que se o universo dos meninos, de alguma forma, tem relação com o virtual, a escola é feita para outra coisa. Em um ambiente virtualizado, ele prefere ver séries. O que se espera da escola, nesse caso, é diferente do que se espera do lazer em um computador ou *tablet*.

Apesar de seu desânimo e desinteresse pelo ensino remoto ofertado pela escola, Túlio decidiu não abandonar a escola. Agora, os motivos de persistir não estão mais apenas atrelados ao medo da mãe, mas às suas próprias responsabilidades diante da vida.

Aí, lá para outubro eu lembrei: se eu tomar bomba, isso vai dificultar. É melhor fazer esse trem, passar de ano e torcer para ano que vem ficar melhor.

[...] porque eu sou uma pessoa muito realista. Aí eu sabia que, se eu não estudasse, não vou conseguir emprego nenhum, não vou conseguir me sustentar, não vou conseguir viver.

Túlio retorna para a escola quando ele percebe que o rompimento com a escola poderia prejudicá-lo. A mãe ainda se faz presente por meio de uma ameaça que o coloca em movimento:

Agora é possível conseguir aprender a matéria e aplicá-la nas atividades. Uma coisa engraçada que aconteceu, mais ou menos umas duas, três que eu tinha voltado a fazer os trem, a professora foi atrás da minha irmã para falar que eu não estava fazendo, que eu não estava entregando os PETs. Aí ela foi, falou para minha mãe, minha mãe pegou firme comigo, aí tive que correr para fazer os trem, porque a minha mãe, quando a gente não está fazendo os trem, não deixa eu ir para a igreja. Aí eu saí correndo para fazer, porque eu gosto muito de ir para a igreja.

Em 2021, as ações da escola para melhorar a qualidade do ensino remoto por meio das aulas *on-line* fizeram com que Túlio começasse a se sentir menos desanimado, já que isso possibilitava uma maior interação entre professores e alunos.

Esse ano melhorou demais comparado ao ano passado, está muito melhor porque agora tem as aulas semanais, os professores tentam interagir mais com a gente, mas ainda tem aluno que não participa, alguns por não terem net, alguns porque estão trabalhando, mas no geral as pessoas que realmente estão querendo aprender, que têm jeito de entrar nas aulas, vão participar.

Finalizando a entrevista, Túlio fala da saudade:

Hoje em dia, estou sentindo muita falta da escola, de jogar truco, dos amigos no horário livre. Eu e mais um povo lá jogava truco no horário livre, horário do recreio, horário da educação física.

Saudade de conversar com o povo do 1º ano porque arrumava cada debate muito doido com cada tema: uma hora a gente debatia sobre religião, outra hora sobre racismo, outra hora sobre etnia, outra hora sobre a sociedade em si, política, tenho saudade disso.

Saudade dos professores também.

Eu lembro que, quando eu tava na escola, eu pegava livro com o professor X para ler. Volta e meia chegava um aluno lá na sala para pegar livro com ele.

Cada saudade que o Túlio nomeia tem a ver com um laço com a escola. Escola é lugar de outras coisas além de aprender. É lugar de jogar com os amigos, do horário do recreio e da educação física. Mas também é lugar de aprender de um jeito interessante como em um debate sobre temas sérios da vida, e tem também a escola como lugar em que é possível ter acesso a um

professor que tem um saber pra eles. Tem um livro pra emprestar, tem um saber para dar. O fechamento das escolas enfatizou a importância dos atores educacionais.

Apesar de concluir o Ensino Médio no final desse ano, Túlio ainda não decidiu o curso que fará na faculdade: “gostaria de trabalhar com alguma coisa, com alguma área que envolva cálculos. Sou bom em Exatas; Humanas eu não gosto muito não”. Está preocupado com a defasagem do ensino do ano anterior, quando fez o segundo ano: “eu vou fazer Enem, só que bem que eu gostaria de estudar aquelas coisas que era pra eu ter estudado no 2º ano, porque não adianta nada eu chegar lá sem saber de nada o que tem para fazer.” Túlio deixa claro na entrevista que ele não quer chegar na vida sem saber nada, precisa aprender.

#### 5.1.4 O que Túlio nos ensina

Túlio nos apresenta aspectos interessantes em sua entrevista.

Beatriz, a adolescente de 18 anos do livro **O que esse menino tem?**, quando chega na puberdade recebe de seus colegas de escola apelidos pejorativos como “abacaxi”, “espinhenta” e “bostatriz”. Esses apelidos fizeram com que Beatriz perdesse a coragem de entrar na escola, ocorrendo duas repetências por infrequência. Túlio é um aluno que também recebe apelidos pejorativos na escola, como “nerd” e “feio”. Além dos apelidos, Túlio sempre ficou sozinho na escola, não tinha amigos. Diferente de Beatriz, ele não foi embora da escola, a saída que encontrou foi aceitar os apelidos, chorar sozinho diante do enigma de não conseguir fazer amigos e continuar na escola. O desejo de estudar e o medo da mãe fizeram com que ele permanecesse na escola. Túlio é um menino que enfrenta os obstáculos de estar na escola por interesse dele e da mãe.

Túlio, ao contrário do discurso produzido pelos professores, de que os alunos não estavam entregando as atividades por desinteresse, traz seu desejo de aprender, seu desejo pelo saber e a importância da presença do professor para que os alunos aprendam. A pandemia, como o fechamento das escolas e a inserção do ensino remoto, produziu um apagamento do professor como quem demanda e, interceptando esta presença, fez eclodir a necessidade de uma nova relação com o saber, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Túlio nos ensina que, para alguns casos, evasão escolar durante a pandemia pode estar relacionada a esse apagamento da demanda do outro: “tem que fazer, vale tantos pontos, se não fizer não sei o quê, se não sair...” Trata-se de proibições, imposições e do processo de ensino e aprendizagem que a escola faz o tempo todo, na maioria das vezes por intermédio da voz do

professor. Esse apagamento do professor também fez desaparecer o papel do outro na regulação de comportamentos no espaço escolar, como não pode beijar no corredor, fugir para o terceiro andar para namorar, usar certo tipo de roupa, dentre outras questões que são de suma importância para o adolescente. Túlio nos ensina como é importante a presença do professor e que seu apagamento em função do fechamento das escolas fez com que ele se desinteressasse pela escola. Nessa perspectiva, talvez a demanda do professor, enquanto outro, possa ser algo importante nessa idade. Para Lacadée (2022), é a partir dessa demanda que o sujeito permite entrar no saber transmitido pelo Outro, em orientar-se em direção a ele, sentir-se atraído em direção àquilo que o Outro tem para lhe transmitir.

Daí a importância da presença do professor que vem para ocupar e tornar vivo esse lugar de saber. Mas para além do entusiasmo, da vida, na transmissão do seu saber, o professor deve igualmente fazer com que o aluno com dificuldade entenda que é movido por um desejo de ir a seu encontro para oferecer-lhe esse saber baseado no lugar onde ele, o aluno, está (LACADÉE, 2022, p. 527).

## **5.2 Lia, a aluna da lista rosa**

Lia, com 14 anos de idade, cursa o 9º ano do Ensino Fundamental e faz parte dos alunos “em terminalidade”, ou seja, aqueles que finalizam o Ensino Fundamental na escola municipal e continuarão os estudos em outra escola, estadual ou federal. Lia está entre os alunos considerados evadidos pela escola e nomeados como “desaparecidos”. Como vimos, esses alunos são assim nomeados por não entregarem as atividades, trazendo mal-estar para a escola, pois evidenciam o fracasso das medidas adotadas durante a pandemia no que se refere ao ensino ofertado pela escola.

### **5.2.1 Conversação diagnóstica com a direção e coordenação da escola**

Na escola municipal pesquisada, os gestores colocam como impasse da escola, durante a pandemia, a falta de empenho dos professores diante do número baixo de alunos que tem se comprometido com a entrega das atividades. A hipótese da gestão da escola é que o não envolvimento da maioria dos professores no ensino remoto seria a causa da desmotivação dos alunos. Os professores são os maiores responsáveis pela busca ativa dos alunos infrequentes. Mas, durante a pandemia e no formato do ensino remoto existe uma dificuldade muito maior em localizar os alunos: “Não encontramos esses meninos e não sabemos o que fazer”. Mesmo alunos considerados excelentes antes da pandemia estão sem fazer contato com a escola.

Para a diretora e a coordenadora pedagógica, os professores e os alunos precisam ser convencidos de que o processo de aprendizagem mudou, mas que ele ainda continua e não parou, apesar da pandemia. Naquele momento de crise sanitária, era preciso garantir o cumprimento de um mínimo de atividades práticas, nomeadas de formulários, para que os alunos conseguissem a carga horária para passarem de ano. No dizer das gestoras, há uma ênfase na equivalência entre o ensino presencial e o ensino remoto no que refere ao compromisso do professor quanto à qualidade do ensino oferecido. Antes da pandemia, a escola já não sabia dizer sobre a qualidade do aprendizado dos alunos, mas no distanciamento social e com as escolas fechadas, isso se intensificou. Não há como reprovar aqueles que não cumprem as entregas das atividades; também não há como saber se os que respondem efetivamente aprenderam, pois não há um retorno do conteúdo respondido.

Os alunos que cursaram o 8º ano em 2020 e não cumpriram a carga horária de atividades exigidas passaram para o 9º ano em 2021 e estão cursando o 8º e 9º anos juntos. Esses alunos ficam cadastrados como 8/9 (oito barra nove), mas a maioria deles está infrequente e não entregou as atividades dos PET. Estes são considerados os casos mais graves para a escola, já

que, se continuarem nessa situação, não darão continuidade aos estudos em outras redes de ensino. Lia é uma aluna que está nessa situação.

Na tentativa de mapear a situação dos alunos, a escola alocou dois professores como responsáveis por cada turma. Os docentes, a partir de uma listagem, fizeram um levantamento da situação de entrega de atividades de cada aluno da turma. Essa listagem foi feita em um dispositivo de planilha com cores. As notas desaparecem, dando espaço para um sistema de identificação dos alunos a partir de cores: a) verde, para alunos que entregaram as atividades; b) amarela para aqueles que não entregaram as atividades, e que estão com dificuldade de contato, ou seja, a escola não sabe desses alunos; c) rosa para os alunos que não entregam as atividades, mas dos quais a escola possui algum contato. Os alunos da lista rosa também podem fazer parte da lista amarela, já que as duas listas se referem aos alunos que não entregam as atividades e por isso se tornam potenciais alunos de repetência e evasão. Por não fazerem as atividades, eles podem ser considerados desaparecidos.

As gestoras se queixam do não envolvimento dos professores em relação aos alunos que não entregam as atividades. Em face disso, ficaram combinadas duas conversações com os professores: uma com os do turno da manhã e outra com os do turno da tarde.

### **5.2.2 Conversação diagnóstica com os professores**

Durante a pandemia, os alunos foram separados em turmas que formaram grupos no WhatsApp. Cada turma conta com dois professores, responsáveis pela entrega dos PET aos alunos e por verificar as entregas dos formulários. Os professores devem incentivar os alunos, verificando se há alguma dúvida sobre o conteúdo, e buscam identificar os que não estão fazendo as atividades.

Os professores das turmas de 8º e 9º anos acreditam que não há muito mais o que fazer em relação à frequência ou ao aprendizado desses alunos, pois logo eles sairão da escola.

Essas turmas são vistas como mais difíceis, pois, conforme os docentes, há uma diferença entre a participação dos pais nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental e os pais das turmas dos anos finais. Os alunos dos anos finais estariam mais suscetíveis ao abandono da escola por não contarem com o apoio da família: “os nossos alunos de 9º ano não têm os pais”.

Uma outra hipótese para a não entrega das atividades é que, no momento da pandemia, todos estão na “rede”. A internet – com as redes sociais, os filmes, séries e jogos disponíveis – é mais interessante do que as atividades escolares:

Como alcançar o nosso público, já que os meninos estão soltos na rede?

Os alunos têm os jogos, as séries. Eles vão responder questionário quando der.

Foi uma conversa cujo ordenamento da trama social e escolar do Outro impôs nomeações aos adolescentes alojadas em determinadas posições, como “meninos sem recursos”, “professores sem recursos”, “meninos soltos na rede”, “poucos alunos levam a sério”, sem qualquer vislumbre de saída.

A pandemia não é democrática. Qual é o suporte para os pais? Não temos amparo algum. O que estamos fazendo é para gringo ver. Não se pode exigir muito dos alunos. Além da entrega das atividades discursivas, o que eles vão fazer? (Professora 3)

Sentimento de que qualquer coisa que estivermos fazendo não vai dar. Teremos na volta às aulas um trabalho gigante para recuperar esses meninos. Atingimos muito poucos, mas se atingirmos mais alguns serão menos a serem recuperados. Todos os meninos... são pouquíssimos os que estão levando a sério. (Professora 4)

Na sala de aula me sentia engajada por ser professora. Agora tenho que lidar com certas coisas que não estava preparada. (Professora 5)

Desse modo, percebemos que os professores têm três hipóteses capazes de explicar a infrequência dos alunos às atividades propostas pela escola: a falta dos pais, que não sabem que seus filhos não estão entregando as atividades; a possibilidade de os alunos não estarem levando a sério os estudos nesse momento em que o distanciamento social os deixou suscetíveis à rede; na pandemia, os professores não conseguem motivar os alunos, já que eles mesmos não têm recursos suficientes para ofertar um ensino remoto de qualidade, como comenta um professor: “Sem acesso a equipamentos, sem acesso de internet, não estamos alcançando os alunos. O que é que dá para fazer? O que o aluno pode nos dar de resposta?”

### 5.2.3 A entrevista com Lia

Lia se surpreende com o meu contato para a entrevista, já que se considera uma aluna que “gosta de estudar”, nunca repetiu de ano e não tem histórico de recuperação. Entretanto, nesse momento de pandemia tem apresentado muita dificuldade com o ensino remoto. Dessa forma, Lia se surpreende com a nomeação vinda do Outro quando informo que ela está na lista de alunos considerados “desaparecidos” da escola.

Lia relata a diferença entre estar na sala de aula, com amigos e professores, para perguntar, tirar as dúvidas, e fazer as atividades *on-line*, quando não existe a presença do Outro, já que a comunicação é feita por formulários, *links* e aplicativos. Uma de suas dificuldades é não possuir tecnologia adequada para acessar as atividades da escola. Ela não tem computador e usa o “celular coletivo”, usado por todos da família, para tentar fazer suas atividades. Por causa dessa falta de tecnologia, ela não tem postado as atividades. Mas diz tentar fazê-las, pelo menos

algumas: “respondo no caderno, mas não posto no *link*”, o que não contabiliza seu feito. Ela tem tentado fazer os PET e intervenho reforçando que ela está em situação de evasão na escola porque para a escola ela não tem feito as atividades, uma vez que não as entrega. Em seguida, esclareço a importância de a escola saber que ela tem feito as atividades. Talvez ela pudesse mandar uma foto do caderno para algum professor ou até mesmo levar o caderno na escola. Na visão de Lia, mandar a foto seria uma boa ideia, mas ir à escola já é mais difícil, pois mora muito longe.

No caso de Lia, emerge a situação econômica de sua família, a dificuldade de locomoção da casa para a escola e a dificuldade em manter um processo de aprendizagem cuja oferta é feita por meio da tecnologia, computador, celular e internet. Ao mesmo tempo, aparece o desejo do sujeito em manter, minimamente, o laço com a escola, quando ela diz que tenta fazer alguma atividade em seu caderno.

Lia, apesar de gostar de estudar, sempre teve um desânimo quando não entende o conteúdo trabalhado na escola. Apesar disso, ainda tinha vontade de aprender. Mas com a pandemia, esse desânimo aumentou: “agora... sentar e fazer em casa, nossa é muito desânimo”. A adolescente gosta de estar na escola, sendo o contato com seus colegas e professores o que mais lhe interessa. O fato de morar longe da escola faz com que não consiga encontrar mais os amigos da escola, pois a maioria deles mora nos bairros perto da instituição. Ficar sozinha e isolada dos amigos da escola sempre foi um ponto de dificuldade, pois, para Lia, a escola é um lugar de encontros e morar afastada dificultou seu contato com as pessoas, o que se agravou com a pandemia.

Quanto às disciplinas e professores, ela gostava de matemática até o 6º ano. Depois disso, quando mudaram os professores, deixou de gostar, marcando a falta de paciência dos docentes a partir do 7º ano. Sua preferência é pela disciplina de Arte. Apesar de Lia não saber desenhar, ela gosta de Arte por causa da professora, que tem muita paciência e não é como os outros que não dão muita atenção às dúvidas de Lia: “tenho mais intimidade com ela, eu peço para explicar minhas dúvidas”.

Na finalização da entrevista, a adolescente relata sua angústia frente ao fato de não saber onde estudará quando terminar o 9º ano, mas demonstra desejo em fazer o Ensino Médio: “quero fazer o Ensino Médio. Tô animada para acabar”. Informa, ainda, que seu sonho é fazer Faculdade de Administração, pois “queria aprender a administrar meu próprio dinheiro, hoje minha mãe que me dá”.

No início de 2022, logo depois do retorno das aulas, Lia está com 15 anos e cursa o 1º ano do Ensino Médio em outra escola diferente da pesquisa, pois Lia frequentava uma escola municipal que contempla até o 9º ano do Ensino Fundamental. Ela reforça nessa entrevista seu sentimento sobre o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental: “foi horrível passar esses dois anos de pandemia fora da escola”. Ela conta que conseguiu mostrar as atividades feitas no caderno e que também começou a fazer as atividades por telefone, “no total estudei só três meses, que foi quando as aulas retornaram em setembro.”

Ela está estudando em uma escola longe da sua casa e relata que perto tem duas escolas, mas sua mãe não quis colocá-la em nenhuma delas, justificando: “Moro na favela, a maioria das meninas são bi e os meninos são gay”. A mãe de Lia escolhe a escola na qual Lia deve estudar. Conta que atrasou o retorno às aulas e que naquela semana da entrevista foi a primeira semana que tinha ido às aulas, “caí e dei ponto na cabeça. Corri na chuva e caí”.

Ela relata que tentará trabalhar no período da tarde como menor aprendiz. Está estudando à noite e de manhã cuida da irmã mais nova para a mãe poder trabalhar: “Trabalhar é bom. Quero ter meu dinheiro para comprar minhas coisas e não precisar pedir para minha mãe”.

#### **5.2.4 O que Lia nos ensina sobre a evasão escolar**

Lia não é uma aluna evadida. Na entrevista, é possível mostrar que, para a escola, ela está na situação de aluna evadida. Aparece o desencontro entre a escola e o aluno, já que para a escola ela está evadida e ela não sabe disso.

Ela nos ensina que não corresponder ao modelo esperado pela escola, como apresentar atividades, não pode ser identificado como sinônimo de evasão da relação com o saber, pois, como ela diz, ela gosta de estudar. Nesse momento de pandemia, a dificuldade econômica com o ensino remoto faz desaparecer a relação de Lia com o desejo de aprender, as possibilidades de trocas na aprendizagem e a importância dos pares em seu processo de formação.

A intervenção possibilitou que Lia se desse conta de que estava sendo considerada evadida. A partir daí, ela apresenta as atividades na escola, leva seu caderno para ser verificado. Assim, ela consegue a aprovação.

### **5.3 As irmãs princesas: Clara e Rosa**

Clara e Rosa são irmãs. Clara está com vinte anos e cursa o 2º ano do Ensino Médio em uma escola estadual; Rosa está com dezenove anos e cursa o 1º ano no Instituto Estadual. As irmãs concluíram o Ensino Fundamental na escola municipal pesquisada e foram indicadas pela diretora da escola como alunas que, provavelmente, não teriam dado continuidade ao Ensino Médio. A gestora diz: “ontem duas alunas me procuraram, estão com salão, fazendo tranças, não estão mais na escola”. O fato de as irmãs estarem trabalhando levou a diretora a concluir que eram alunas evadidas, demonstrando uma ideia recorrente da relação causal entre trabalho e evasão escolar. Podemos pensar que essa relação determina um estigma que marca os adolescentes que trabalham como prováveis alunos evadidos, “já que não são vistos em uma singularidade, mas como um produto de sua família ou do ambiente em que se inserem” (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 23).

#### **5.3.1 Como a escola percebe seus alunos em “terminalidade” e que já concluíram o Ensino Fundamental**

Assim como no caso de Lia, Clara e Rosa faziam parte das classes de 9º ano nomeadas como turmas em terminalidade.

O trabalho informal é visto pelos educadores como um provável motivo para a evasão dos alunos: “Alguns de nossos alunos, a gente acaba descobrindo que eles estão no trabalho informal. Os alunos de 8º e 9º anos, eles estão ajudando o pai e a mãe com algum tipo de trabalho informal.”

Os professores afirmam que os alunos que estão no último ano do Ensino Fundamental são os que menos dão respostas aos professores referente à entrega de atividades e de participação do ensino remoto. Essa ausência de resposta pode ter a ver com questões sociais, como por exemplo os meninos que estão precisando trabalhar para ajudar a família. Por causa disso, tem-se a hipótese de que nem todos os alunos seguirão para o Ensino Médio:

E a nossa preocupação agora é mais nossa dos professores de 9º ano. Nós estamos um pouco mais preocupados com o ensino/aprendizagem do que com a terminalidade em si. Nós estamos muito mais preocupados com o que esse menino vai levar de bagagem de conhecimento para o Ensino Médio, e se ele vai para o Ensino Médio, já que está no trabalho informal.

#### **5.3.2 A entrevista com as irmãs princesas**

“Estamos estudando, a gente gosta da escola, sempre faz amizade com todo mundo”, foi com essa fala que as irmãs princesas receberam o contato para uma entrevista após ter sido anunciada

a procura pelos alunos em situação de evasão. Na entrevista, cada uma estava com um penteado bem elaborado. Elas contam que aquele tipo de penteado com tranças tem o nome de “princesa”, o que deu origem à nomeação “as irmãs princesas”. Elas estavam, respectivamente, com as tranças nas cores branca e rosa.

Ambas trabalham por conta própria, fazendo tranças. Iniciaram esse trabalho porque gostavam de fazer esses penteados no próprio cabelo e pagavam caro, quando se penteavam em um salão de beleza. Resolveram, então, fazê-los por conta própria, começando, em seguida, a pentear outras jovens: “Dá um rendimento bom, já sabemos fazer direitinho e a gente também gosta de mexer com cabelo”. Aprenderam a fazer os penteados olhando vídeos na internet. Nesse caso, de acordo com elas, o saber da escola ajudou no “incentivo de fazer o que a gente gosta, ajuda, assim, a fazer conta, a gente tem que saber conversar”.

Sobre esse momento de pandemia, elas relatam que ainda não voltaram, presencialmente, para a escola. Estão com dificuldades de estudar em casa, mas que só deixaram de fazer uma atividade para entregar:

ainda não chegamos a voltar não, mas agora já estamos pretendendo voltar, às vezes a gente tem uma dificuldade de estudar em casa. Não é a mesma coisa. Em casa é diferente: na escola você pode tirar dúvida, em casa é difícil. Estamos devendo apenas uma apostila.

Ambas apresentam defasagem entre a idade e o ano de curso, sendo este um indicador estatístico de fracasso escolar. Pelo fluxo de qualidade do ensino, espera-se que a idade inicial do aluno para a entrada no Ensino Médio seja de 15 anos e a saída com 17 anos.

Clara relata um incômodo com essa situação, pois ela se considera atrasada. Esse foi um dos motivos para não parar, novamente, de estudar. Ela também pensou em fazer a EJA, mas preferiu continuar os estudos de forma regular: “igual... eu já acho que eu já estou atrasada, eu tenho vinte e estou fazendo o 2º ano ainda, as pessoas costumam formar com dezessete”. Ela explica o motivo desse atraso, referindo-se a reprovações e abandonos: parou os estudos duas vezes, ambas no 1º ano do Ensino Fundamental. A primeira vez quebrou o braço e decidiu sair da escola. A segunda reprovou de ano e ficou mudando de escolas até desanimar de estudar. Ao ser questionada sobre o que seria esse desânimo, ela diz: “estava desinteressada mesmo. Não queria ir, estava longe para eu ir também, acordar todo dia cedo. Eu tava muito preguiçosa, tava com dezessete anos”. A entrevista prossegue no significante “desânimo”, que, nesse ponto, aparece no registro do sintoma do próprio sujeito:

Às vezes é de tudo, mas tem muita coisa que desanima a gente; às vezes é até coisas em casa e a gente acha que se for para a escola vai ter que falar as coisas. Se você tiver algum problema em casa, aí você acha que não quer ir para a escola, não quer expor seus problemas também, que às vezes você acaba falando. Na época que eu parei de estudar, eu tava sofrendo muito com a morte da minha avó, eu não queria dividir os trem, porque eu não gostava de falar. Aí eu preferi ficar em casa, preferi ficar na rua. Naquele momento, eu achava que a rua era melhor que a escola, porque na rua eu ficava sozinha, não tinha a pressão de ninguém, e o rosto da gente fala muito, às vezes não conseguimos disfarçar uma coisa que estamos sentindo. Adoeci com a morte de minha avó. Se eu tivesse ido para a escola, eu ia querer compartilhar, porque a gente sempre teve muita afinidade com os professores, e era uma coisa que eu não queria falar, então para não acabar falando eu preferia não ir. Tomei bomba por falta.

É possível perceber que o “desânimo” em um primeiro momento indica dificuldades com a logística do cotidiano, como, por exemplo, a escola ser longe de onde mora. Mas, em seguida, surge sinalizando o adoecimento diante da morte da avó e não querer falar sobre essa situação na escola.

A trajetória escolar de Rosa, diferente da de sua irmã, possui um histórico de duas reprovações, mas não de abandono. Foram duas reprovações no 7º ano do Ensino Fundamental. Foi a própria mãe que pediu para que ela repetisse o ano, pois estava muito “devagar”, “muito lenta”: “eu estava muito lerda, não fazia as coisas... às vezes eu tava muito atrasada nos negócios, e como eu sou muito vergonhosa, tinha vergonha de chegar para a professora e pedir para ela ajuda”.

No final da entrevista as duas consideram a escola importante para a vida, afirmando o papel dos professores como incentivadores: “a escola é para a vida. A gente aprende muita coisa na escola, no geral, não só em matérias, mas a gente aprende coisas para levar para a vida também... Os professores do jeito que eles incentivam”.

Entretanto, relatam terem percebido uma diferença entre os professores da escola municipal e da escola estadual, destacando que os primeiros possuem uma maior proximidade dos alunos, permitindo mais diálogo e intimidade. A mãe também é citada como alguém que incentiva os estudos. Para as irmãs princesas, ela “pega no pé pra gente ir”, já que parou de estudar ainda jovem porque engravidou.

Rosa e Clara possuem os sonhos de “fazer minha faculdade de medicina veterinária” e “continuar estudando coisas de cabelo para melhorar”, respectivamente.

### **5.3.3 O que as irmãs princesas nos ensinam**

As irmãs princesas demonstram gostar da escola, mas também desejam trabalhar outra dimensão da formação humana, ou seja, sua identidade negra, com mais autonomia, fazendo

com que invistam na aprendizagem das tranças. Entre as saídas que os sujeitos adolescentes inventam, elas encontram um trabalho que permite a continuidade dos estudos.

Tal iniciativa, no caso delas, não parece se aproximar da relação evasão/trabalho, hipótese levantada pela escola: “Ah! Elas foram fazer tranças, por isso estão trabalhando”. A perspectiva de delegar às questões sociais a evasão dos adolescentes em nada contribuiu para a compreensão da relação desta com o saber. Elas nos ensinam que não estar na escola não significa que não desejam e buscam novas aprendizagens, tampouco que não sonham em continuar os estudos.

As irmãs princesas nos mostram que a necessidade de aprender algo para melhorar a condição financeira não interfere, necessariamente, no desejo de continuar estudando: “A gente tava gastando dinheiro para fazer trança, que eu nem tenho, e aí resolvi cobrar para fazer isso e estou ganhando meu dinheirinho e quero continuar estudando”. A hipótese do Outro, reforçando a leitura do social como motivo de evasão, não possibilita que o motivo do sujeito possa ser desvelado.

No caso das irmãs princesas ocorreram fatores apresentados por elas que não tiveram espaço para serem elaborados, como a morte da avó, para Clara, e a retenção solicitada pela mãe, para Rosa. O que restou para elas foi a tentativa de buscar novos investimentos em que pudessem ser bem-sucedidas e reconhecidas no que fazem, algo necessário para que o sujeito não se cristalice na posição de fracasso, como citado por Cordié (1996).

## **5.4 Viviane**

Viviane estava com 18 anos no momento da pesquisa e não havia concluído o 9º ano, como também abandonado os estudos. Ela fazia parte da lista de alunos em situação de evasão escolar, como apontado na ata do conselho de classe da sua escola.

### **5.4.1 Conversação diagnóstica com a coordenação da escola de Viviane**

Na conversação diagnóstica com a coordenação, que ocorreu no retorno das aulas presenciais, foram listados as turmas e os alunos que não concluíram o 9º ano em 2021 e que constavam como desistentes no sistema. A lista dos alunos desistentes é justificada pela não entrega dos PET e demais atividades pedagógicas, além de infrequência nas aulas presenciais, que retornaram em outubro de 2020. Viviane está nessa lista de alunos desistentes, de uma turma considerada pelos professores no conselho de classe como “disfuncional, pouco participativa e com baixo engajamento nas atividades propostas. É uma turma de baixo rendimento, descompromissada e que precisou do apoio docente na sua maioria”.

No decorrer da entrevista, as educadoras identificam três situações recorrentes nas escolas públicas: salas cheias, falta de material e pouca diretriz para manter um ensino de qualidade. Na escola delas, isso não é diferente: os recursos disponíveis para manter um ensino adequado não são repassados para a escola, que tem que resolver de sua própria maneira: “o menino vai estudando de acordo com o que a gente vai tentando, meio que fazer mágica”.

Sobre a situação do processo de aprendizagem, os professores dizem que “tem alunos que passam bem e outros por misericórdia dos professores”. A expressão “misericórdia” também está relacionada com a pressão feita pela Secretaria de Educação, sobre não querer um número elevado de reprovação, em uma escola. A pandemia trouxe um cenário ainda mais desafiador, já que, com a inserção do ensino remoto, a aprendizagem ficou prejudicada por falta de ferramentas e acesso aos alunos.

No final de 2020, a Secretaria de Educação enviou um memorando que, de acordo com as coordenadoras, pedia para aprovar “todo mundo”. Se o aluno entregasse o PET em branco, era para considerar o “esforço” de entrega. As regras são descritas assim: se o aluno entregou apenas um formulário (por exemplo, o de português), era para considerar a nota para os outros formulários que não haviam sido entregues. Os alunos que não entregaram nada foram considerados “desistentes”, sendo sua ausência vista como “abandono”. Conforme as coordenadoras, mesmo com toda essa “facilidade”, ainda assim nem todos “abraçaram essa

oportunidade e tivemos um número altíssimo de evasão”. Essas falas trazem uma distorção produzida pelas coordenadoras, pois elas veem como uma oportunidade para os alunos a oferta de soluções que facilitam, tanto para a escola quanto para a Secretaria, o processo burocrático da vida escolar dos alunos.

#### **5.4.2 A mãe de Viviane: “se tivesse o 9º ano noturno, ela estudaria”**

A mãe de Viviane é o único contato referente à aluna que a escola possui. Mas Viviane não mora mais com ela, pois mudou de bairro: “ela foi morar com o namorado, em um bairro bem distante do meu”. Ela informa que Viviane irá vê-la no final do dia e que, se quisesse falar com ela, poderia ligar novamente, no horário informado pela mãe.

Sobre a relação de Viviane com a escola, sua mãe informa que a adolescente nunca gostou de estudar, e que ela como mãe “fez o que pôde”: sempre incentivou a filha, apesar de não ter estudo, “então, sabe que isso é um problema na vida. Talvez as coisas teriam sido melhores se eu tivesse estudado”. A mãe de Viviane acredita que a filha também se incomoda em estudar no turno da tarde, pois “ela já é grande, só tem crianças no turno da tarde”, ela já não tem lugar nessa escola. A falta de identificação da filha com os demais é uma hipótese da mãe para o fato de Viviane ter desistido das aulas: “Na escola que estudava, o 9º ano só tem na parte da manhã e da tarde e tem muita criança. Se tivesse o 9º ano à noite, talvez voltaria.”

#### **5.4.3 A entrevista com Viviane**

Logo no início da entrevista com Viviane, ela apresenta o motivo de não voltar para os estudos com o retorno das aulas presenciais: “não estou mais no bairro da escola, pois é o bairro que minha mãe mora, e eu não estou morando com ela mais”. Ela relata que conheceu o namorado durante a pandemia e que, em determinado momento, eles decidiram morar juntos. Por causa disso, ela precisou mudar de bairro, o mesmo da escola onde Viviane estudava.

A jovem diz que nunca gostou muito de estudar, sempre teve muita dificuldade com os conteúdos escolares. Mesmo não gostando, sabe que é preciso estudar e afirma ter vontade de voltar: “quero voltar, preciso voltar. Sem estudo, a gente não é nada”.

Durante a pandemia, seu envolvimento com os estudos piorou, o desinteresse aumentou. Ela não sabia fazer os PET, não conseguia responder nada e não havia ninguém para quem pudesse pedir ajuda: “meu namorado era a única pessoa que poderia me ajudar em alguma coisa, mas estava trabalhando o tempo todo”. O ensino remoto, através da realização dos PET, faz com que o sujeito se veja diante da impossibilidade de nomear o Outro para que algo do seu desejo

se inscreva, uma vez que há o apagamento do Outro professor que media sua relação com o saber. Na perspectiva de Freda (1996), nesta situação, constata-se o surgimento do sintoma “não sei”, mas os adolescentes em suas entrevistas dirão do “não sei fazer”, alegando ficarem sem referência para compreender o que é solicitado; falta a presença do Outro professor para mediar a aprendizagem.

Viviane relata que foi reprovada quatro vezes no 9º ano. Não frequentava corretamente a escola porque ajudava a irmã no trabalho dela, que consistia em cuidar de algumas crianças do bairro para que as mães pudessem trabalhar. Quando a irmã adoecia e precisava ser hospitalizada, o que ocorria com certa frequência, Viviane assumia a função da irmã e ficava com as crianças, mostrando que, diferentemente das irmãs princesas, nesse caso o trabalho informal atrapalhou. As reprovações foram consequência das notas baixas nas disciplinas, já que não frequentava a escola e não estudava. A irmã de Viviane tinha uma doença grave, que ela não soube nomear, e faleceu no período de pandemia.

A mãe de Viviane também não concluiu os estudos, mas é a que mais a incentiva a estudar: “quem mais faz força para eu estudar é minha mãe”. A mãe sempre trabalhou sem carteira assinada, em empregos informais. Viviane também está trabalhando na informalidade, como atendente em uma padaria, no bairro em que está morando com o namorado: “não trabalho de carteira assinada”.

Viviane diz que tem vontade de voltar para a escola, apesar de não ter tanto interesse, “mas preciso do interesse para aprender”. Além disso, acredita que os estudos podem ajudá-la futuramente: “Acho que com os estudos consigo alcançar mais objetivos na vida”. Está com muita dificuldade para voltar, não sabe o que fazer, quais escolas procurar, e o namorado também parou de estudar no 1º ano do Ensino Médio para trabalhar: “Ele não tem vontade de voltar”.

#### **5.4.4 O que Viviane nos ensina sobre a evasão escolar?**

Até a morte de sua irmã, Viviane estava inserida em um contexto em que a frequência aos estudos, por vezes, tinha que ceder lugar à frequência ao trabalho. Tal substituição ocorria enquanto a irmã lutava pela vida e as mães das crianças trabalhavam para garantir a subsistência de seus filhos.

O dizer de Viviane sobre seu desinteresse pelos estudos sempre veio acompanhado pelo reconhecimento da importância de estudar, convocando-nos a refletir sobre o conflito de uma adolescente quando sabe da importância dos estudos que não estão fazendo parte da sua vida.

Com todas as dificuldades, Viviane permanecia e reprovava na escola. A pandemia força e quebra um laço que já estava frágil em decorrência das reprovações. A falta do outro regulador do seu desejo de estudar fez com que, diante da infrequência do trabalho informal, não conseguisse manter seu envolvimento com as atividades e, posteriormente, retornasse para a escola. Com isso a evasão no caso de Lia foi um processo que vai sendo construído em seus anos escolares pelas reprovações e infrequência à escola. A pandemia e o fechamento das escolas foram fatores que contribuíram para a ruptura, sem voltas, por enquanto, de Lia com a escola.

## **5.5 Raul**

No momento da pesquisa, Raul estava com 15 anos e não concluiu o 9º ano. Ele é considerado um aluno “desistente” da escola. Raul é um dos adolescentes que não entregou as atividades solicitadas no período de ensino remoto. Apesar das tentativas da escola e das exigências do pai, Raul não cumpriu o combinado e entrou na lista de alunos que estão em situação de evasão escolar. Raul está fora da escola. O que Raul pode nos dizer sobre sua relação com a escola e o que aconteceu para ter ficado na situação de desistente para a escola?

### **5.5.1 A situação no conselho de classe da turma de Raul**

Com o retorno das aulas presenciais, a escola de Raul fez um levantamento de todos os alunos que retornaram. A escola realizou um conselho de classe final que considerou os registros realizados ao longo do ensino remoto, com vistas a identificar a fragilidade das turmas/alunos, bem como aqueles que necessitavam de intervenção pedagógica. Este levantamento do conselho tinha o intuito de organizar estratégias de busca ativa, reforço e intervenção com os alunos que não estavam em sala ou para os que estavam, mas apresentavam dificuldades no aproveitamento escolar. A coordenadora, tendo em mãos o documento produzido após o conselho final, apresentou o resultado por turma e os alunos que não retornaram às aulas presenciais, até aquele momento. Raul fazia parte da turma descrita pelos professores como “pouco participativa, dispersa com as disciplinas, baixo engajamento, descompromissada e que não apresentou rendimento escolar satisfatório”. De maneira geral, esse conjunto de alunos precisou de apoio coletivo dos professores.

A desistência desses alunos foi justificada diante da falta de envio/entrega dos PET, demais atividades pedagógicas, além da infrequência nas aulas remotas e presenciais (quando aconteceu o retorno).

### **5.5.2 O pai: “não posso fazer mais nada”**

O contato que a escola tinha com Raul era através do pai. Em contato com este, foi apresentada a demanda de conversar com Raul para saber, dele, o motivo pelo qual não retornou para a escola. Imediatamente, o pai de Raul se justificou e enfatizou que a mudança de bairro foi a principal causa de o filho ainda não ter voltado para a escola. “Raul mudou de bairro. Ainda não consegui vaga na escola do bairro que moro hoje.” Ele continua se justificando dizendo: “Já fui no Conselho Tutelar e na Secretaria de Educação para verificar se encontram uma vaga em uma escola no bairro”. Quando questionado sobre Raul, diz que ele “Levou o Raul para

fazer a prova e entregar os PETs [...] Não entregou os PETs, então eu falei: não posso fazer mais nada.”

### **5.5.3 A entrevista com Raul**

Na entrevista com Raul, sua primeira justificativa foi dizer o porquê de sua reprovação e de não estar mais na escola. Ele relata que nunca havia passado por uma reprovação, que os outros anos na escola foram “normais”. O que dificultou seus estudos foi o ensino remoto: “tomei bomba não foi porque não quis estudar, foi porque não deu”. Explica que não tinha recursos tecnológicos em casa: “Não tinha internet. Usei a internet dos vizinhos por um tempo até eles trocarem a senha e eu fiquei sem”.

Raul é convidado a refletir sobre outras formas de tentar resolver a questão, de responder os PET sem precisar da internet, e ele justifica: “Não dava para pegar os PET’s na escola. Gasto quatorze reais todos os dias para ir para a escola. Meu pai não tem esse dinheiro”. Ele explica que com a pandemia foi morar com o pai, e o bairro é muito longe da escola. Assim, quando voltaram as aulas presenciais, ele não conseguiu ir. A escola fez um acordo com a família, para que Raul não repetisse o ano. Ele entregaria os PET que estavam pendentes e faria uma prova no final, que não seria pontuada; ele só precisava fazer. Raul relata que fez a prova “aleatoriamente, para ver como estava”, mas que não entregou os PET. Por isso, foi reprovado.

Raul relata que ficou muito desanimado com a reprovação, que agora não sabe como vai voltar para a escola, que não vai ser para a escola que estudava pela questão da mudança de bairro, e que não vai voltar para morar com a mãe. “Só por causa disso, não dá para voltar.” Pretende voltar para a escola, mas não sabe como fazer, pois a escola perto de onde ele mora não tem vaga. Atualmente, está morando com o pai, a madrasta e um irmão mais novo e fica em casa sem fazer nada o dia todo.

Sobre os estudos, diz: “Gosto de estudar. Se eu não estudar, não tenho diploma para trabalhar”. Raul faz uma relação direta entre estudos e trabalho. Para ele, os estudos ajudam a encontrar um emprego melhor: “Estudar ajuda pelo menos 30% para encontrar emprego. Eu acho, pelo que já ouvi falar. Para o namorado da minha amiga trabalhar no supermercado, ele teve que fazer o EJA”.

### **5.5.4 O que Raul nos ensina sobre a evasão escolar**

O percurso de Raul nos apresenta como o descompasso entre as propostas educacionais na pandemia e a realidade do aluno produz sua evasão. Raul, antes da pandemia, não estava em

processo de evasão e não era um aluno com histórico de repetências ou questões de fracasso escolar. No entanto, a pandemia desestruturou sua relação com a escola.

As limitações impostas pela pandemia, somadas às dificuldades financeiras decorrentes desta, deixam Raul perdido quanto ao que fazer para retornar para a escola, uma vez que reconhece a importância dos estudos. Ao contrário do que a escola poderia supor, Raul quer retomar os estudos, só não sabe como fazer. Essa falta de referência, somada ao reconhecimento da importância do Outro na retomada dos estudos, faz com que Raul se destaque dos demais entrevistados, uma vez que, por vários momentos, demandava saber sobre quem era a entrevistadora, por que o estava procurando e o que poderia fazer para ajudá-lo.

Mais do que reprovado ou infrequente, Raul nos ensina que a escola e o aluno podem estar em frequências diferentes, as quais, ao não se articularem, produzem percursos diferentes. Raul procura uma forma de retomar sua frequência na relação com o saber, mas não sabe como fazer; precisa do Outro que o oriente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adolescentes que não estão na escola são alvos de inquietações que mobilizam políticas públicas e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento na tentativa de explicarem e atribuírem sentido à evasão escolar. Sendo a evasão escolar um problema complexo, multifatorial, crônico e histórico no contexto educacional brasileiro, ela acontece em todas as etapas da Educação Básica, com índices maiores no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No Brasil, embora tenha acontecido um aumento no número de matrículas nos últimos anos, ainda são 674.814 o número de adolescentes e jovens de 15 a 17 anos excluídos da escola. As altas taxas de repetência, evasão e distorção idade-série dos alunos contribuem para a demora da conclusão do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, contribuem para o atraso em alcançar o Ensino Médio, colaborando para o alto índice de evasão escolar. Além disso, são vários os fatores que podem contribuir para o aumento desse indicador conforme as pesquisas citadas neste trabalho: fatores internos e externos à escola, tanto quanto fatores objetivos ou subjetivos. Tais fatores contribuem para o fracasso escolar, o qual se torna uma importante causa para a defasagem, repetência e o desinteresse, motivo principal desta pesquisa, já que é sinalizado como um aspecto que aparece, sobremaneira, na adolescência.

Mas, como pensar a evasão escolar no discurso dos adolescentes? Esta foi a pergunta que norteou a pesquisa e que faço novamente na conclusão, apontando para a importância da relação entre Educação e Psicanálise, quando muitas vezes o discurso universal antecede e/ou tampona a relação exclusiva que cada sujeito, neste caso, os adolescentes, estabelecem com a escola. Com as contribuições da Psicanálise à Educação, foi possível pensar o tema evasão escolar na adolescência a partir da percepção do que existe de repetição, de estereotipia, de sempre o mesmo e de uma fixação das nomeações nas instituições escolares, escutando os próprios adolescentes colocados pelo Outro na situação de “evadidos escolares”. A Psicanálise contribuiu para a tentativa de esclarecer essa nomeação, tomando-a pela subjetividade e singularidade de cada sujeito nomeado pelo Outro.

O desenvolvimento deste trabalho iniciou-se anteriormente à pandemia, o que na prática não seria sem dificuldade, já que os sujeitos da pesquisa eram adolescentes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e adolescentes do Ensino Médio indicados pelas escolas públicas em situação de evasão escolar – aqueles que saíram da escola e não retornaram, ou seja, estavam sem suas matrículas ativas no sistema.

Com o advento da pandemia e a suspensão das aulas presenciais nas escolas por quase dois anos, a dificuldade aumentou, já que o contato com as escolas aconteceu por telefone e de forma remota. O foco das ações desta pesquisa continuou sendo com os adolescentes evadidos, mas no discurso dos gestores escolares e professores percebemos uma mudança do que seria a evasão em tempos de pandemia. Entre os impasses mencionados nas conversações que se fizeram necessárias com os gestores das escolas pesquisadas, destacou-se como grande dificuldade dos professores, no período do ensino remoto adotado em decorrência da pandemia, a não entrega das atividades dos alunos: “os alunos não entregam as atividades e não sabemos como encontrá-los”. Dessa forma, a evasão escolar se apresentou, ou seja, um novo conceito de evasão escolar foi se configurando na cena escolar, durante e pós-pandemia.

Esse deslocamento reforçou os estudos sobre o conceito de evasão, os quais apresentam que tal conceito não possui uma definição única, podendo ser explicado de várias formas. Segundo Pirone (2017a, p. 190), o termo “evasão escolar” ganhou um grande espaço no campo escolar, e a nomeação evadido “ultrapassa amplamente, nos dias de hoje, a definição institucional que aponta que um aluno está em situação de evasão escolar quando ele abandonou o sistema educativo no período de formação inicial e sem diploma”.

Nas conversações diagnósticas com a direção e coordenação das duas escolas, percebemos a tendência de responsabilizar as esferas políticas, os professores e os próprios alunos pelas dificuldades e os impasses apresentados. Fica claro que, para as escolas, o professor, na sua rotina docente, é o responsável por avaliar a frequência e o rendimento acadêmico de seus alunos, tendo que prestar contas disso. Entretanto, nesse momento de pandemia, o que está em evidência é o fato de os professores terem que explicar o desinteresse e a falta de entrega de atividades dos alunos.

Já em relação às conversações com os professores, houve uma tendência, quase natural, em explicar rapidamente os impasses escolares, anteriores à pandemia e os da pandemia, como decorrentes da exclusão social dos adolescentes, do meio familiar ao qual pertencem e da carência cultural. Muitos professores defendem a ideia de que as precárias condições de vida de seus alunos são a principal causa das dificuldades escolares vivenciadas por eles, inclusive o desinteresse pelos estudos.

A falta de acompanhamento das famílias também entra como um fator de justificativa aos entraves escolares, principalmente para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Diante da não entrega das atividades durante a pandemia, as famílias são

rotuladas como negligentes e é destacada a falta de compromisso dos alunos, fatores que serão questionados pelo dizer dos adolescentes durante a conversação e as entrevistas.

O que se evidencia na postura dos professores é que eles aparecem como responsáveis por decifrar aquilo que se considera evasão, tendo que apontar as diversas saídas possíveis para os entraves escolares. Com isso, aparece a necessidade de explicar e justificar o que está acontecendo com o educando.

Nomear os alunos como “os de terminalidade”, “os evadidos”, “os especiais”, “os que não sabem”, “os que não entregam”, nos faz problematizar o processo de normalização e padronização que essas nomeações podem acarretar à vida escolar dos alunos. Todos os alunos entrevistados não se consideram e não se percebem como alunos desligados ou evadidos da escola. Pelo contrário, todos eles continuam afirmando a importância de um vínculo com a escola, pois querem aprender e reconhecem a importância do saber escolar. A nomeação de evadidos dada pelo Outro escolar é rompida quando conversamos com eles. Ao contrário de serem evadidos da escola, o discurso dos adolescentes apresentou uma escola que se evadiu de seus alunos, colocando-os no lugar dos evadidos escolares, fora da relação com o saber.

Nesse cenário, face à recorrente ideia de se estabelecer uma relação causal entre evasão escolar e problemas familiares, o que se observou no discurso da direção e dos professores durante as conversações foi a tentativa de ainda afirmar que a evasão seria um produto da família do adolescente ou do ambiente em que se insere, os quais seriam fatores que deixariam de estimular o interesse e compromisso dos alunos com as tarefas escolares. Outro nexos causal colocado pelos professores foi que o desinteresse dos alunos frente às atividades escolares se referia à relação deles com as redes sociais. Foi enfatizado que o envolvimento dos alunos com as redes sociais, com o mundo digital, compromete o aprendizado por acreditarem que os adolescentes têm a atenção desviada o dia todo. Entretanto, constatamos que, durante a pandemia, as tecnologias digitais passaram a ser a principal forma de contato da escola com os alunos, desafiando os professores a verem a tecnologia como um possível instrumento a ser usado na educação. Constatamos que ainda há um descompasso entre o uso que os professores e os alunos fazem das tecnologias digitais, como se não fosse possível o diálogo entre esses atores.

Por sua vez, durante as entrevistas, os adolescentes fizeram uso da oferta da palavra para manifestar embaraço diante das questões referentes à própria adolescência e para falar de suas relações com a escola, como a infância e a perda de pessoas significativas, o trabalho como forma de ter autonomia, o *bullying* na escola... Nas entrevistas com os adolescentes aprendemos

que não existe um modelo único de relação entre ensino e aprendizagem, entre escola e alunos, modelo este que pode ser questionado e ampliado a partir das diferentes experiências de ensino que se buscou articular face às exigências de isolamento durante a pandemia.

As irmãs princesas, por exemplo, respondem ao modelo solicitado pela escola, mas também buscaram novos saberes, através do trabalho informal, para estabelecerem relação com sua necessidade de vida e seus interesses de estudo futuro. Ao decidirem aprender a trançar os cabelos, estão construindo uma identidade como mulheres negras, o que passa pela construção da adolescência, de um lugar para si no campo da sexualidade.

Raul, por sua vez, se angustia por estar fora da escola, sem saber como retomar os estudos. O pai de Raul já procurou o Conselho Tutelar, mas Raul encontra-se à deriva para se recolocar na escola. O encontro com a pesquisadora, que o contacta por intermédio da escola, o faz tomá-la como o Outro que possa orientar, servir de bússola para retomar o processo escolar.

Viviane possui um histórico de repetências: quatro reprovações no 9º ano. É uma aluna que nos mostra a evasão escolar como um processo e também nos ensina sobre a importância do professor como Outro que regula e articula as possibilidades da aprendizagem. Mesmo com as questões familiares e o trabalho informal, ela não queria somente cumprir a entrega dos PET; ela queria aprender.

Lia escancara como as tentativas no interior das escolas, de nomear aquilo que sai fora do padrão esperado, desconsidera as singularidades da vida dos estudantes, exigindo resultados que não lhe foram oferecidos, bem como igual oportunidade de execução. Lia foi nomeada pela escola como uma aluna “desaparecida”, a que não estava cumprindo as atividades exigidas pela escola. Todavia, contrariamente, ela estava fazendo todas as atividades no caderno.

Por fim, Túlio nos ensinou que a pandemia retomou a importância do professor como Outro do processo pedagógico, e seu apagamento afetou diretamente seu interesse e envolvimento com a aprendizagem.

Contrariamente ao que se poderia supor sobre alunos que não entregam as atividades estarem desinteressados em aprender, os adolescentes nos ensinaram que com o fechamento das escolas foi possível perceberem e recuperarem a importância da função do professor no processo de ensino e aprendizagem e do espaço da escola como articulador das experiências e vivências escolares com suas vidas. Ou seja, eles estavam fora do espaço físico da escola, mas não fora da relação com o saber, embora reconheçam que a relação professor e aluno é a que possibilita

aquilo. Embora a sociedade contemporânea possa nos fazer acreditar na ilusão de que o saber está no bolso (SANTIAGO, 2020), a pandemia mostrou que sem os professores os alunos não conseguem aprender. E sem o espaço escolar os alunos não conseguem estudar, porque a escola traz uma regulação do cotidiano, o que nos faz reforçar a importância de valorizar o trabalho do professor e de cuidar dos espaços escolares.

Com relação ao processo ensino e aprendizagem, constatamos que, para alguns professores, na pandemia se repetiu o modelo presencial: os alunos não fazem o solicitado por desinteresse e, conseqüentemente, não aprendem. Por outro lado, ao entrevistar os alunos, verificamos que o não fazer as atividades propostas nos PET estaria atrelado à ideia de que, daquela maneira, não estavam aprendendo nada, reforçando a importância do diálogo com professores e colegas no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto direção e professores se perguntam como convencer os alunos a fazerem atividades, os alunos dizem que apenas entregar as atividades não é o melhor jeito, pois eles não aprendem. O aluno convoca a função docente. O professor convoca o aluno como reprodutor de atividades escolares a serem entregues, sem que possam esperar pela correção. Desse modo, o professor e a escola insistem que é preciso ter algo feito para aprender. O aluno insiste que precisa ser ensinado para aprender.

Enquanto os professores relataram que durante a pandemia se viram perdidos, sem referência com relação à sua função docente, verificamos que, para os alunos entrevistados, foi exatamente nesse período que constataram a importância da função do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Os adolescentes trouxeram, em suas falas, a importância da função do Outro professor, que passa mais pela relação transferencial que há no processo educacional do que pela transmissão de conteúdo. A referida importância pode ser constatada quando, mesmo em período de pandemia, alguns professores conseguiram manter ou criar um laço transferencial com seus alunos. Nesse aspecto, verificamos em algumas conversações com os professores que alguns deles conseguiram reverter a situação de alunos evadidos ou sumidos da escola ao passarem a entrar em contato com os alunos, a partir mais de uma relação pautada pela proximidade afetiva do que pela realização das atividades. Tal situação vai ao encontro da afirmação de Freud, citado por Freda (1996), em relação a só haver acesso ao saber através do Outro.

Outro aspecto interessante dos adolescentes em relação à escola é os professores operarem como Outro regulador de suas pulsões. Suas justificativas com relação às dificuldades ou aos impedimentos para realizarem as atividades parecem mais retratar da dificuldade de nomear

este Outro, pelo apagamento da figura do professor, do que pelo desinteresse ou necessidade de se desprender da figura da autoridade do pai, presentificada na figura do professor.

A partir do que eles nos ensinaram sobre a própria relação com a escola, constatou-se que, durante a pandemia, a função do professor como Outro fundamental na relação com o saber pode ser reafirmada. Também a transferência no processo de aprendizagem pode ser constatada como primordial para se estabelecer os vínculos escolares. Este aspecto também pode aparecer nas conversações com os professores que, durante a pandemia, conseguiram retomar a proximidade com seus alunos e reverter situações passíveis de serem nomeadas como evasão escolar.

Os adolescentes participantes desta pesquisa nos convocaram, pesquisadores e educadores, a repensarmos a relação professor/aluno para além da transmissão de conteúdo e do cumprimento das rotinas curriculares. Eles dizem de um lugar, uma função, que precisa ser ocupada pelo Outro, a qual possibilita que a aprendizagem possa acontecer. Retomando Freud (1910/2013, p. 389), a escola “deve lhes dar vontade de viver e lhes proporcionar apoio e esteio numa fase da vida em que, pelas próprias condições de seu desenvolvimento, veem-se obrigados a afrouxar os vínculos com a casa paterna e a família”.

A Educação articulada às contribuições da Psicanálise nos ensina que a oferta da palavra para aqueles que se manifestam diferentemente da maioria dos alunos lhes possibilita trazer algo de singular do seu processo escolar e de vida. Esperamos que os casos apresentados possam ressoar na experiência de cada leitor para que seu particular se inscreva em suas relações com o saber e com as instituições de ensino nas quais estão ou possam se inserir.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: The 4th International Congress on University - Industry Cooperation, Taubaté, São Paulo, 5-7 dez. 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AVILA, Iris Teresa Lafuente. A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus Araraquara, Araraquara, 2015.

BENAVENTE, A. **Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico**. Fim de século Edições, Lda. 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf) f. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Coronavírus (COVID-19). Sobre a doença. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. ENEM – Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. IDEB – Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Censo Escolar. Taxas de Rendimento. **QEDu Academia**, s/d. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. PNE 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86p.

CARNEIRO, Bernardo M. **Os jovens e o mau**: leitura psicanalítica da recusa adolescente frente ao Outro social, nos espaços comunitário e escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2018.

CHAVES, Brisa Bela A. N. **Evasão no Ensino Médio**: estudo de caso no interior de Minas Gerais. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CIFALI, Mireille. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Editora Artes Médicas, 1996.

COSENZA, Domenico. **A recusa na anorexia**. Belo Horizonte: Scriptum, 2018.

COUTO, Margaret P. O real da puberdade e a saída da infância. **Almanaque on-line**, Revista Eletrônica do IPSM-MG, Belo Horizonte, n. 17, 2016. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2016/07/11-Margaret-Couto.pdf>.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2020.

CUNHA GRILLO, Cristiane de F. **A janela da escuta**: relato de uma experiência clínica. Belo Horizonte: Scriptum, 2014.

CUNHA GRILLO, Cristiane de F.; LIMA, Nádia Laguárdia (Orgs.). **BROTA – Juventude, Educação, Cultura**. Visconde do Rio Branco, MG: Suprema Gráfica e Editora, 2020. 92p.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DINIZ, Margareth. Método clínico e a formação docente. In: MRECH, Leny M.; PEREIRA, Marcelo R. (Orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2011.

DUTRA-THOMÉ, Luciana; PEREIRA, Anderson S.; KOLLER, Silvia H. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 101-109, jan./mar. 2016. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ptp/a/nL5XDyQS349gyGSSkkBWTtF/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ptp/a/nL5XDyQS349gyGSSkkBWTtF/?format=pdf&lang=pt)

FERREIRA, Roberto Assis. Adolescência, o que é? **Almanaque on-line**, Revista Eletrônica do IPSM-MG, Belo Horizonte, n. 17, 2016. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/adolescencia-o-que-e/>.

FRANCO, Glaziela Aparecida. **Educação no Ensino Médio**: uma forma de inclusão excludente? 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FREDA, Hugo. O adolescente freudiano. In: RIBEIRO, Heloisa C.; POLLO, Vera (Orgs.). **Adolescência**: o despertar. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, 1996. p. 21-30.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. (1937). In: FREUD, Sigmund. **Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 274-326. (Obras completas, 19)

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. (1930) In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-123. (Obras completas, 18)

FREUD, Sigmund. Prólogo a **Juventude abandonada**, de August Aichhorn. In: FREUD, Sigmund. **O eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 347-350. (Obras completas, 16)

FREUD, Sigmund. Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio. (1910) In: FREUD, Sigmund. **Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O homem dos ratos”], Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 389-391. (Obras completas, 9)

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. (1905) In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Sobre a Psicologia do colegial. (1914) In: FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. P.418-423.

GLAVAM, R. B.; CRUZ, H. A. Estudo da evasão escolar dos cursos profissionalizantes em uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, Resende, RJ, out. 2013. Disponível em: [www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf](http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf). Acesso em: 18 de abril de 2021.

GOMES, Jerusa V. Prefácio. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: Microdados. Rio de Janeiro, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: Microdados. Rio de Janeiro, 2019a.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Síntese de Indicadores – 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Síntese de Indicadores – 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

INEP. Nota técnica n. 08/2017. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Disponível em: [download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2007\\_2016/nota\\_tecnica\\_taxas\\_transicao\\_2007\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf).

JOHANN, Cristiane C. Evasão escolar no Instituto Federal Sul-rio-grandense: um estudo de caso no *campus* Passo Fundo. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Passo Fundo, 2012.

KAFKA, Franz. **Um artista da fome**: seguido de Na colônia penal e outras histórias. Porto Alegre: L&PM, 2020.

LACADÉE, P. **O despertar e o exílio**: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LACADÉE, P. **Los sufrimientos modernos del adolescente**. Buenos Aires: Fundación CIPAC, 2017.

LACADÉE, P. A esperança da adolescência: “delicada transição” e elemento de novidade. In: CALDAS, Heloisa (Org.). **Errâncias, adolescências e outras estações**. Belo Horizonte: Editora EBP, 2016. p. 34-59.

LACADÉE, P. Para que serve o saber? In: CUNHA GRILLO, Cristiane de F.; ROCHA, Bianca F.; MOURÃO, Mateus (Orgs.). **Janela da escuta**: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 525-534.

LACAN, Jacques. **Estou falando com as paredes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

LACAN, Jacques. Televisão. (1973) In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 508-543.

LACAN, Jacques. **O seminário**, livro 20: **Mais, ainda**. (1972-1973) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2017.

LOPES, Bernarda E. M. **Evasão escolar no ensino médio noturno**: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARINHO, André *et al.* Metamorfoses da puberdade. In: CUNHA GRILLO, Cristiane de F.; ROCHA, Bianca F.; MOURÃO, Mateus (Orgs.). **Janela da escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 525-534.

MINAS GERAIS. Resolução n. 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre Educação Básica nos termos da Lei n. 9394/1996. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>.

MILLER, Jacques-Alain. Em direção à adolescência. In: CALDAS, Heloisa (Org.). **Errâncias, adolescências e outras estações**. Belo Horizonte: Editora EBP, 2016.

MILLER, Jacques-Alain. Prólogo para Damasia. In: FREDA, Damasia A. **El adolescente actual: nociones clínicas**. San Martín: UNSAM, Fundación CIPAC, 2015.

MORAIS, Cristiano Nívio de. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

PEREIRA, Marcelo R. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013.

PIRONE, Ilaria. A evasão escolar: um outro significante (do mal-estar) no campo da educação. In: PEREIRA, Marcelo R. (Org.). **Os sintomas na Educação de hoje: que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017a.

PIRONE, Ilaria. Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 103-116, abr./jun. 2017b.

REYMUNDO, Oscar. Adolescências: tempo de compreender e posição sexuada. In: CALDAS, Heloisa (Org.). **Errâncias, adolescências e outras estações**. Belo Horizonte: Editora EBP, 2016. p. 226-233.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins. **O que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola**. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina H. de F. C. (Orgs.). **Educação**

**de crianças e jovens na contemporaneidade:** pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 93-100.

SANTOS, Adriana Boh. **O abandono escolar em duas escolas estaduais da CDE 05 de Manaus/AM.** 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SAWAYA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: ARAÚJO, Ulisses F. (Coord.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. **Curinga**, Belo Horizonte, Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas, n. 20, p. 27-39, 2004.

SHIRASU, Maitê Rimekká. **Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará.** 2014. 54 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, Marlene Maria Machado da Silva. **Eu [não] sei:** dizeres sobre o não saber na alfabetização. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono no ensino médio público de Minas Gerais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SOUZA, Maria Cecília de. **A valorização do desejo feminino como via de inclusão da aluna grávida e puérpera:** um estudo a partir da filosofia e psicanálise. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

VERAS, Marcelo. Adolescência, paradoxos de um conceito. In: CALDAS, Heloisa (Org.). **Errâncias, adolescências e outras estações.** Belo Horizonte: Editora EBP, 2016. p. 99-110.