



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Eixo temático: Universidade Federal de São Carlos

Sub-eixo: Juventude

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: TECENDO RELAÇÕES ENTRE PERMANÊNCIA ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL

BRUNA CAROLINA SILVA DOS REIS¹

PATRÍCIA LEME DE OLIVEIRA BORBA²

ROSELI ESQUERDO LOPES³

RESUMO

Diante do cenário pandêmico, a partir de 2020, houve aprofundamento das desigualdades educacionais no país, com agravante aumento na desistência escolar. Este estudo buscou discutir a escola pública enquanto lugar estratégico para as juventudes do país, além de colocar luz à temática da desistência escolar para o campo do serviço social.

Palavras-chave: Escola; Ensino Médio; Evasão Escolar; Pandemia de CoVID-19; Serviço Social

RESUMEN

Ante el escenario pandémico, a partir de 2020, se profundizaron las desigualdades educativas en el país, con un agravante aumento en el abandono escolar. Este estudio buscó discutir la escuela pública como un lugar estratégico para las juventudes del país, además de arrojar luz sobre el tema del abandono escolar para el campo del trabajo social.

Palabras claves: Escuela; Escuela secundaria; Abandono de escuela; Pandemia de COVID-19; Trabajo Social

Introdução

Este trabalho traz um uma reflexão teórica diante de um recorte da pesquisa “Pandemia do Abandono: as estratégias para retorno e permanência escolar de jovens do ensino médio público do estado de São Paulo no pós-contexto da CoVID-19”, que integrará uma tese de doutorado em

¹ Universidade Federal de São Carlos - São Carlos

² Universidade Federal de São Paulo

³ Universidade Federal de São Carlos - São Carlos

andamento vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. A investigação parte da problematização da seguinte questão: Como se produziu a permanência escolar de jovens de Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo após a pandemia de CoVID-19?

Dessa forma, tomamos a escola pública como lugar estratégico para discutir as juventudes brasileiras, além de assumir seu papel em forjar a consciência das condições de exploração e dominação da classe trabalhadora e colocar ação nas potencialidades dos sujeitos (OLIVEIRA; TEJADAS, 2024).

Scherer (2015) aponta uma lacuna na produção acadêmica do serviço social acerca das juventudes, além da emergência de discutir essa categoria a partir de outra ótica que não a dominante, que reforça o lugar da vivência juvenil como “perigo” e “ameaça”. Em 2014, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) publicou material acerca da temática com o título “CFESS Manifesta: Em defesa da juventude brasileira” que afirmava: “Essa tematização da juventude sob a ótica dos problemas sociais não estabelece as mediações necessárias com os processos e transformações da sociedade capitalista, na forma de produção e reprodução das relações sociais.” (CFESS, 2014, p. 2).

Ao que cabe a discussão sobre a categoria Juventudes, referimos a um lugar plural e heterogêneo das diferentes vivências juvenis, assumindo, com isso, denominação de juventudes. Corroborar-se, para tanto, com os estudos de Margullis e Urresti (1996) e Sposito e colaboradoras (2018) sobre a impossibilidade de assumir conceito unívoco sobre o que é ser jovem diante dos diversos sentidos atribuídos às experiências juvenis. Como também, na necessidade, apontada por Scherer (2015), em compreender a pluralidade que compõe a essência do fenômeno das juventudes, em seu caráter múltiplo e diverso. Portanto, ao adotar o termo juventudes, exige-se pensar em uma diversidade, ainda que compreendendo suas singularidades (DAYRELL, 2003).

O presente texto será dividido em três partes. Na primeira, apresentamos breve panorama do Ensino Médio público brasileiro, destacando-o como um direito ainda a ser perseguido (REIS; LOPES, 2023). Em seguida, dialogamos acerca da desistência escolar diante de alguns referenciais teóricos e das políticas públicas em favor da permanência escolar, com foco no estado de São Paulo. Por fim, refletimos sobre a importância dessa temática para o serviço social, colocando luz à Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Ensino Médio no Brasil



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Na história da educação brasileira, Bittar e Bittar apontam que “foi mais fácil expandir o sistema [educacional] do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 166). Para as autoras, há avanços em relação à expansão da escola pública, porém, esse processo ocorre de forma desorganizada e sem a priorização da qualidade do ensino. Ademais, a escola – com ênfase no Ensino Médio – tem se apresentado distante dos interesses e necessidades dos jovens, fazendo com que sua contribuição para a formação desses sujeitos não corresponda às suas reais demandas (PEREIRA; LOPES, 2022).

Ainda no que diz respeito ao Ensino Médio no Brasil, Nosella (2016) traz importantes contribuições críticas acerca do princípio pedagógico que foi construído histórica, social e economicamente para essa fase escolar no país. Os jovens brasileiros estariam desfrutando de maneira desigual de um tempo de indefinição pessoal, profissional e de preparação para a vida adulta: a minoria pertencente à elite tem à disposição muitos anos de formação e ‘indecisão’ profissional, enquanto a maioria de jovens da classe trabalhadora se vêem forçados à definição precoce e a uma formação voltada para a produção de mão-de-obra para o mercado.

À luz do pensamento de Antonio Gramsci, Nosella apresenta que: “Ajudá-los [os jovens] a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda, é tarefa da formação escolar média, que deve oferecer uma formação omnilateral” (NOSELLA, 2016, p. 64). Essa formação omnilateral se refere a uma proposta de que jovens possam encontrar algo a executar com excelência em sintonia com seu talento e, além disso, usufruir de tudo aquilo que foi e é produzido pela humanidade. Destarte, “aprender a produzir e a desfrutar” (NOSELLA, 2016, p. 64).

Nos últimos 27 anos, ou seja, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)⁴, o Ensino Médio foi a etapa que mais sofreu tentativas de reformulação (SILVA, 2023). Marcado por um processo de fragmentação e dualidade (NOSELLA, 2015), mesmo com diferentes propostas educacionais ao longo dos anos, o Ensino Médio público brasileiro ainda é um direito a ser perseguido e tem se projetado afim de “atender demandas políticas e econômicas do país, mantendo a marca social

⁴ Primeira regulamentação do ensino no país após o fim da Ditadura Civil e Militar. Altera a nomenclatura instituída anteriormente de “Primeiro Grau” e “Segundo Grau” para “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, respectivamente, mas mantém a estrutura, inclusive de três anos para o Ensino Médio. Introduz o conceito de “Educação Básica”, correspondente aos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL, 1996).

das classes pobres e as desigualdades na construção de projetos de futuro das suas juventudes.” (REIS; LOPES, 2023, p. 16).

A última das reformas educacionais instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), que, com a Medida Provisória Nº 746 de 2016 levou à alteração da LDBEN, diante da Lei 13.415 de 2017, e implementou uma nova organização curricular em que se passou a cumprir 1800 horas de formação comum e 1200 horas do que foi denominado como itinerários formativos⁵, fixadas obrigatoriamente em uma também nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. As discussões, críticas e controvérsias acerca do NEM são várias, passando pela forma autoritária como a reforma foi instituída, com possibilidade de cumprimento de parte da carga horária na modalidade de ensino a distância, ampliação da jornada sem política de permanência e financiamento, não-obrigatoriedade de formação acadêmica para se lecionar os itinerários formativos, vinculação obrigatória com a BNCC sem considerar as desigualdades sociais e educacionais dos territórios, permanência da perspectiva dualista na educação, inexecutabilidade e inadequação com a realidade brasileira (SILVA, 2023), como também abertura de “janela de oportunidades” ao mercado educacional com a venda de consultorias, material didático, plataformas virtuais e formação de professores (PIOLLI; SALA, 2022).

É central a discussão acerca do princípio pedagógico e dos caminhos do Ensino Médio para a reflexão em torno da desigualdade educacional no Brasil. A formação escolar que se concebe de maneira desigual, a depender das condições de vida de jovens brasileiros (BUFFA, 2012), tende a não produzir caminhos que vislumbrem a transformação das realidades social e econômica desses sujeitos.

Diálogos sobre permanência e desistência escolar

No que diz respeito à relação com a desistência escolar, diversos autores vêm apontando o impacto do contexto socioeconômico (DAYRELL; JESUS, 2016; SILVA et al., 2016; SALATA, 2019; KRENZIGER; SOARES, 2020; NASCIMENTO et al., 2020; SIMÕES; VERMELHO, 2022). Em pesquisa realizada entre 2012 e 2013 com jovens de 15 a 17 anos em cinco capitais do Brasil, Dayrell e Jesus apresentam que a maioria dos jovens fora da escola é composta por homens,

⁵ Anteriormente, a carga horária total do Ensino Médio era de 2400 horas. Dessa forma, o NEM estabelece aumento progressivo na carga horária, no entanto, mantém apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias durante os três anos de formação. Os demais componentes/disciplinas tornam-se temas transversais, em que os estudantes se responsabilizam pela escolha do tipo de formação: mais técnica e profissional ou voltada para os conhecimentos gerais (BRASIL, 2017). Há, portanto, ainda que com expansão da carga horária, uma redução na formação geral e diminuição da possibilidade de uma formação propedêutica (REIS; LOPES, 2023).



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

negros e tem a renda familiar de até dois salários mínimos. Os dados apresentados na Síntese dos Indicadores Sociais de 2022 (IBGE, 2023) dialogam com essa realidade: ampliada a faixa etária para 15 a 29 anos, a maioria dos jovens que não estudam e não concluíram o Ensino Médio é de rapazes, negros e na menor faixa de renda.

Há diferentes formas - na literatura e no senso comum - de nomear esse fenômeno, tais como evasão, abandono, fracasso, exclusão e desistência escolar. Não há consenso claro acerca das diferenças conceituais entre esses termos, mas disputas entre as definições do que seria o momento de saída do aluno de uma instituição, do sistema de ensino de forma generalizada, da não conclusão de certo nível de escolaridade e do afastamento temporário ou o abandono definitivo (DORE; LUSCHER, 2011).

Uma notícia divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1998, vem sendo amplamente utilizada na literatura para embasar a diferença entre abandono e evasão escolar: “Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.” (INEP, 2002, p. 55). O Censo Escolar brasileiro, por sua vez, interpreta o “abandono” como a matrícula cancelada de um estudante que se afastou ao longo do ano letivo e não retornou, já a “evasão” como as situações em que o estudante concluiu um determinado ano letivo, mas não retornou para se matricular no ano seguinte (TAVARES JUNIOR et al., 2016).

Na presente reflexão, parte-se da defesa do termo desistência, em concordância com Moura e Silva (2007) de que a evasão carrega sentido de culpabilização dos sujeitos frente à interrupção da trajetória escolar e desresponsabilização do sistema educacional. Nesse sentido, aponta-se, também, os termos abandono e fracasso, que não abarcaria as complexidades diversas que circundam o fenômeno, fragmentando a desistência sem reconhecer suas múltiplas singularidades e particularidades. Apoia-se na concepção de Netto de que “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 45).

Rumberger (2006) apresenta que a interrupção da trajetória escolar precisa ser compreendida diante de seu caráter dinâmico e cumulativo. Assim, destaca-se a desistência enquanto “um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo” (DORE; LÜSCHER, 2011, p.777), ou seja, o sintoma de diferentes processos vivenciados pelo estudante (RAMOS, 2021). Para Borba, Pereira e Lopes (2021), a desistência escolar acomete, em especial, públicos que não correspondem às expectativas de um bom desempenho escolar, justificados

pelo senso comum, recorrentemente, pela via do desinteresse individual, sem levar em consideração os fatores que impedem o acesso e a permanência com sucesso desses jovens.

A interrupção da trajetória de crianças e jovens brasileiros na escola estaria, portanto, inserida no complexo bojo dos fenômenos que vulnerabilizam esses sujeitos, segundo Krenzinger e Soares (2020), “expondo-os aos circuitos da violência, a dinâmicas estigmatizantes e a processos institucionais de criminalização, que reproduzem e aprofundam o racismo estrutural e as desigualdades” (p. 22). Os autores relacionam o perfil de jovens mais acometidos pela violência no Brasil com o perfil de jovens que mais desistem da escola no país: rapazes, negros e pobres (KREZNINGER; SOARES, 2020).

O trabalho – a necessidade e/ou o desejo por ele ou por aquilo que possibilita por meio de alguma renda – é tema central na literatura como motivação para a desistência escolar. Nesse ponto, destacam-se os achados de Dayrell e Jesus (2016) e Salata (2019) acerca de qual o trabalho que, preponderantemente, incide sob a desistência: aquele em condições precárias, com maior carga horária e menor remuneração. Além disso, Carrano e colaboradores (2015), em estudo realizado com jovens frequentadores de classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontam o reingresso de jovens ao Ensino Médio através do EJA como uma ideia de “escola de recomeço”, visto que, em sua maioria, ao entrar no mercado de trabalho, percebem a importância da finalização da formação escolar básica para acessar melhores condições de trabalho.

Os dados da Síntese dos Indicadores Sociais de 2022 (IBGE, 2023) indicam que para os jovens na faixa de 15 a 17 anos as principais motivações para não frequentar a escola eram, sequencialmente, desinteresse pelos estudos, trabalho e cuidados domésticos ou de alguém. Para a faixa dos 18 aos 29 anos, os motivos permanecem os mesmos, porém o trabalho passa à frente do desinteresse pelos estudos. A pesquisa não inclui questões sobre a estrutura e/ou organização da escola entre as variáveis.

Apesar disso, a literatura vem apontando a estrutura escolar, didática, gestão e professores das escolas como fatores que influenciam na desistência de jovens no Ensino Médio. Há tendência de que os jovens responsabilizem os professores pelo desinteresse e pelo desengajamento da relação professor-aluno (DAYRELL; JESUS, 2016; NASCIMENTO et al., 2020; CARVALHO; CASTANHO, 2022). Outrossim, a crítica também se estende à estrutura física precarizada e à organização/dinâmica curricular (DAYRELL; JESUS, 2016; SIMÕES; VERMELHO, 2022). As famílias aparecem, ademais, dentre as motivações, mas, principalmente, apontadas em pesquisas com gestores e professores (MIRANDA; GONÇALVES, 2021; CARVALHO;

CASTANHO, 2022), no viés da responsabilização.

No debate acerca do desinteresse, cabe destaque para a discussão do binômio reprovação-abandono (RIBEIRO, 1991), uma vez que a repetência aparece como fator que desestimula os jovens na continuidade dos estudos, de forma que: quanto maior a defasagem idade-série, maior o risco de desistência escolar (CARRANO et al., 2015; SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017; FRITSCH et al., 2019).

Para o contexto pandêmico, a pesquisa 'Juventude e Pandemia' questionou se jovens brasileiros, entre 15 e 29 anos, consideraram desistir dos estudos em algum momento: em 2020, três em cada 10 cogitaram desistir (CONJUVE, 2020), número que sofreu um aumento em 2021 para quatro em cada 10 jovens (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021). Inúmeras são as possibilidades que permearam a desistência ou o não acesso de jovens brasileiros à escola durante a pandemia. Desde a dificuldade de conexão à internet e equipamentos adequados, adaptação das escolas e de professores às tecnologias necessárias ao ensino remoto com ausência de recursos financeiros, como também a realidade objetiva das famílias no que diz respeito à necessidade de trabalho, fosse doméstico, que se intensificou, ou para alguma contribuição com a renda familiar, que se fragilizou para muitos. Além disso, o atraso para introduzir programas de educação a distância nos estados e municípios e a deficiência de tais programas exacerbaram as desigualdades educacionais do país (BARBERIA et al., 2020). No estado de São Paulo, por exemplo, ao final de 2020, 500 mil estudantes não entregaram nenhuma atividade durante aquele ano letivo (MACEDO, 2021).

Em relação ao ano de 2022, marcado pelo retorno dos jovens ao ensino presencial, segundo os dados da Síntese dos Indicadores Sociais, em 2022, 9,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos abandonaram a escola sem concluir a educação básica: 462 mil na faixa etária de 15 a 17 anos; 4,7 milhões de 18 a 24 anos; e 4,6 milhões, de 25 a 29 anos. A maioria, 65,7%, não frequentou o Ensino Médio (IBGE, 2023). Já sobre o ano de 2023, o Censo Escolar da Educação Básica registrou 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, uma queda de 2,4% em relação ao ano anterior (BRASIL, 2024a).

Esse movimento complexo e dinâmico entre permanência e desistência escolar é entendido, nesta pesquisa, como inscrito no modo pelo qual a sociedade capitalista neoliberal se organiza para a proteção dos sujeitos frente aos riscos inerentes à vida em sociedade e às necessidades sociais geradas por esse modo de produção e reprodução social. Corrobora-se com Castel ao afirmar que “existe uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas que cobrem um indivíduo diante dos acasos da existência” (CASTEL, 1998, p.24). Da mesma maneira que a interrupção na trajetória escolar de jovens – em sua maioria pobres e negros - reafirma a submissão e aceitação da desigualdade social para uma parcela da sociedade brasileira, vulnerável às possibilidades de justiça social (SPOSATI, 2000).

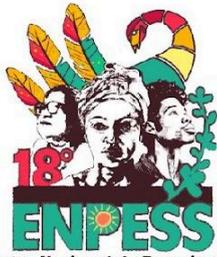
No âmbito das políticas públicas em favor da permanência escolar, diversos programas e projetos vêm sendo criados – nacionalmente⁶ e no estado de São Paulo – ao longo dos anos. Alguns consolidaram-se enquanto políticas efetivas e longevas, enquanto outros – com foco naqueles que têm a permanência como principal objetivo – não se sustentaram por muito tempo (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

No que se refere ao estado de São Paulo, anteriormente à pandemia pode-se citar o Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2010) e Programa de Mediação Escolar e Comunitária (SÃO PAULO, 2018), que se destinam à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, bem como da implementação da cultura de paz. Também, o Programa Ensino Integral – PEI (SÃO PAULO, 2012), que institui a ampliação do tempo de estudantes nas escolas – com carga horária diária de até nove horas – e proposta de uma formação integral com vistas ao desenvolvimento de habilidades de forma diversificada e apoio aos projetos de vida dos jovens. O PEI segue em expansão desde sua implementação, quando em 2012 contava com 21 unidades e, em 2023, com 2311 (SÃO PAULO, 2023a). E, por fim, o Projeto “Quem Falta Faz Falta” (SÃO PAULO, 2015), a fim de instituir ações preventivas e de redução dos índices de ausência, abandono escolar e reprovação por baixa frequência.

Durante o período de aulas remotas criou-se, no ano de 2021, um programa de transferência de renda nomeado “Bolsa do Povo Educação” (SÃO PAULO, 2021a). Inicialmente, o programa beneficiou mães, pais e responsáveis de/por alunos matriculados na rede estadual de ensino que estavam em situação de vulnerabilidade social e desemprego. Em setembro do mesmo ano, o programa passou a contemplar também jovens estudantes de Ensino Médio, sustentando um benefício mensal entre 2021 e 2022 (SÃO PAULO, 2021b).

Recentemente, no ano de 2023, foram lançados dois novos programas: Sala do Futuro

⁶ Silva e colaboradores (2020) indicam: Programa Nacional de Alimentação Escolar (1979), Programa Nacional do Livro Didático (1985), Bolsa Família (2003), Brasil Alfabetizado (2003), Escola que Protege (2004), Caminhos da Escola (2007), Saúde na Escola (2007), Saúde e Prevenção nas Escolas (2007), Programa Ensino Médio Inovador (2009) e Programa Mais Educação (2010). Ramos (2021) aponta, além, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) (1996) e a Progressão Continuada (1997). Durante e após o período pandêmico, acrescentamos: Brasil na Escola (BRASIL, 2021), Recupera Mais Brasil (BRASIL, 2022) e os recentes Programa Escola em Tempo Integral (BRASIL, 2023) e “Pé-de-meia” (BRASIL, 2024b), que entraram em vigor em 2024.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

(SÃO PAULO, 2023b), um pacote de ferramentas digitais para o acompanhamento de frequência e desempenho dos alunos, e o Provão Paulista Seriado (SÃO PAULO, 2023c), um sistema de provas anuais e consecutivas durante os três anos de Ensino Médio que passam a compor uma nova modalidade de acesso às instituições estaduais paulistas de Ensino Superior.

Na literatura, as ações preventivas compõem importante mote para a problemática da desistência-permanência escolar (GUIMARÃES; TELES, 2021; RAMOS, 2021), mas também a escuta de qualidade a jovens passando por dificuldades, promoção de maior participação juvenil na construção de políticas públicas de educação, aproximação das famílias e abertura da escola para a comunidade, estratégias interdisciplinares e intersetoriais (RAMOS, 2021) e a possibilidade de discussão do fenômeno a partir da perspectiva da permanência (CARMO et al., 2018; SIMÕES; VERMELHO, 2022).

Por fim, é possível afirmar, com base na literatura e dados apresentados, que a universalização do Ensino Médio ainda não é realidade no país e suas deficiências são expressões de um projeto tardio de democratização da educação brasileira (KRAWCZYK, 2011). Esse contexto convoca diferentes categorias profissionais a ofertar intervenções que se deem na direção do fortalecimento desse nível do sistema educacional, dentre elas, está o serviço social, que será elucidado a seguir.

Serviço Social e Escola: um campo de tensionamentos e disputas

A educação, enquanto área de debate para o serviço social, se apresenta no âmbito do espaço sócio-ocupacional – na atuação profissional de assistentes sociais na política de educação – e da produção de conhecimento – nos debates teóricos sobre a política educacional (SILVA, 2024). As disputas em torno da atuação de assistente sociais nas escolas percorreram um caminho de ampla e árdua mobilização por mais de 20 anos, que culminou na recente aprovação da Lei nº 13.935/2019, em âmbito federal, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

Se, por um lado, a existência da lei é um respaldo institucional para o reconhecimento e ampliação do espaço sócio-ocupacional das profissões mencionadas, por outro, sabe-se que o caminho pela sua implementação segue exigindo das mesmas categorias profissionais um contínuo de luta, tensionamentos e movimentos constantes, concentrados, principalmente na



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

Coordenação Nacional para Implementação da Lei 13.935/2019 – assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica, que conta com entidades nacionais do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Associação Brasileira de Estudo e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional (ABRAPEE) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FNAPSI) (AMARAL et al., 2024).

Além disso, a atuação de assistentes sociais com o setor da educação já se dava, anteriormente à Lei nº 13.935/2019, através da interface com outras políticas que tratavam do atendimento, prioritariamente, à crianças e jovens, como também de agendas relacionadas à cidadania, cultura, lazer, sexualidade e violência, por exemplo (ALMEIDA, 2000). Essa interface, majoritariamente, delineava uma atuação que ocorria *em parceria com o espaço escolar*, sobretudo a partir da inserção de assistentes sociais na rede de proteção básica e especial do Sistema Único de Assistência Social, nos Núcleos de Saúde da Família do Sistema Único de Saúde, nas aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto via Sistema Nacional Socioeducativo e nas redes de associações e organizações comunitárias.

Soma-se a isso as contribuições empreendidas pelo Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação vem, também, desde 2001 elaborando documentos que versam sobre a responsabilidade da categoria profissional em contribuir para a garantia do direito à educação (CFESS, 2001).

As discussões, tensões e disputas que cercam a educação e o sentido pedagógico das diferentes etapas do ensino básico são reveladas, inclusive, no debate sobre a aprovação e implementação da lei, de modo que “as concepções de educação e seus propósitos estão no centro de um embate de classe, que repercute nos processos de trabalho educacionais, inclusive acerca de quais trabalhadores compõem a referida política social.” (OLIVEIRA; TEJADAS, 2024, p. 239).

A produção de conhecimento do serviço social na educação está alinhada ao reconhecimento desse campo de disputas de concepções, propósitos e operacionalização da educação ao longo da história na sociedade capitalista (OLIVEIRA; TEJADAS, 2024), fundamental para destacar que a atuação do serviço social na área, seja no exercício profissional ou como campo de produção de conhecimento, deve seguir uma perspectiva emancipatória, que “se faz no

sentido de somar na luta em defesa da educação pública, lugar inclusive em que historicamente sempre estivemos.” (CFESS, 2023, p. 69).

Nesse sentido, Oliveira e Tejadas (2024) contribuem para o debate ao colocar a escola no bojo da disputa entre projetos societário antagonísticos: enquanto política social, visando atender os interesses das classes dominantes e a (re)produção do *status quo*, mas, concomitante e potencialmente, tensionada pela classe trabalhadora a forjar a consciência das condições de exploração e dominação. Projetando, destarte, as questões: “educação para qual sociedade, para que finalidade, para a formação de qual ser humano?” (OLIVEIRA; TEJADAS, 2024, p. 225).

O acesso e a permanência de jovens à/na escola não começam e tão pouco terminam na escola, mas está relacionado à garantia de políticas transversais à educação, que ocorrem simultaneamente nos espaços de dentro e fora da escola. Além disso:

a qualidade está afetando as dimensões macroestruturais, relativas às desigualdades sociais decorrentes da concentração de renda, com reflexos na vida cotidiana dos estudantes (fracasso escolar, desvalorização social, autoestima), por isso está sintonizada com a superação da desigualdade socioeconômica-cultural. (OLIVEIRA; TEJADAS, 2024, p. 227).

A atuação de assistentes sociais na escola e na política de educação parte, portanto, da compreensão e discussão sobre o princípio pedagógico das diferentes etapas da educação básica, bem como debates mais aprofundados sobre permanência e desistência escolar no bojo da profissão e os apoios necessários que precisam ser urdidos por esses profissionais específicos – *por dentro ou por fora da escola* - para que crianças e jovens consigam sustentar sua permanência. No que se refere aos jovens e o Ensino Médio, suas deficiências e a não universalização desse direito devem ser campo de atuação e produção de conhecimento para o serviço social, a fim de efetivar o compromisso da profissão pela materialização do direito à educação pública de qualidade para todas as pessoas.

Conclusão

Esse trabalho buscou dialogar acerca do processo de permanência e desistência escolar de jovens no Ensino Médio público brasileiro - problematizando o direito à educação e os sentidos e as finalidades da escola - como campo de atuação para o serviço social.

Diante desta leitura crítica, a discussão da permanência e desistência escolar de jovens no Ensino Médio público brasileiro contribui e é campo de interesse do serviço social que, alinhado a uma perspectiva emancipatória, pode – e deve – contribuir pela defesa de uma escola que projete



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

e sonhe com jovens, oferecendo condições igualitárias para que esses sujeitos construam seus projetos de futuro e, junto de outras políticas setoriais – por dentro e por fora - construa condições materiais para que as diferentes juventudes brasileiras permaneçam na escola.

É urgente desenhar e sonhar projetos de futuro junto aos jovens, no horizonte de uma contra-hegemonia que contribua para o defronte das expressões da questão social na realidade vivenciada pelas diversas formas de experienciar as juventudes no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na Educação. In: Revista Inscrita. **Conselho Federal de Serviço Social**, n. 6, p. 19-24, 2000.

AMARAL, W. R.; MELIM, J.I.; GOMES, G. G. Formação de assistentes sociais na educação como estratégia para implementação da Lei nº 13.935/2019. **Temporalis**, v. 24 n. 47, p. 275–290, 2024.

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Atlas das Juventudes 2021**. 2021. Atlas. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. S. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **FGV**, Edição As políticas de ensino à distância no Brasil, 2020. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, p. 157-168, 2012.

BORBA, P. L. O.; PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Ato infracional, Escola e Papéis Profissionais: tramas complexas em relações frágeis. *Pró-posições* (UNICAMP), v. 32, p. 1-25, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 177, de 30 de março de 2021**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: Notas Estatísticas [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2024a.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, 2024b.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

- BUFFA, E. Estudos sobre a desigualdade escolar no Brasil. In: FERREIRA JR., A.; HAYASHI, C. R. M.; LOMBARDI, J. C. (Orgs). **A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, p. 107-118, 2012.
- CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41. n. spe, 2015.
- CARMO, G. T.; MANHAES, E. K.; COLA, M. L. T. Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. **[SYN]THESIS**, v. 11, n. 1, 2018
- CARVALHO, H. S.; CASTANHO, M. I. S. A evasão escolar no ensino médio: análise de uma realidade. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, e40630, 2022.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Brasília: DF, 2001. Acesso em: 17 ago. 2024.
- CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Cfessmanifesta**: em defesa da juventude brasileira. Brasília, 3 jan. 2014. Gestão Tempo de Luta e Resistência. 2014. Acesso em: 17 ago. 2024.
- CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional. **Caderno 4**. Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- CONJUVE. Conselho Nacional da Juventude. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**, 1ª ed., 2020.
- DAYRELL, J. T. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 24, p. 40-52, 2003.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 135, 2016.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011.
- FRITSCH et al. Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio:aval.pol.públ.Educ.**, v.27, n.104, p.543-567, 2019.
- GUIMARÃES, S. L.; TELES, R. M. Entrevista Concedida por Rosemary Dore Heijmans – Do “pulo da rã” ao enfrentamento da evasão escolar. **Revista Labor**, v. 2, n. 26, 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Textos divulgados para a imprensa (Coletânea 1996-2001)**. Brasília: INEP, 2002.
- KREZINGER, M.; SOARES, L. E. Evasão escolar, violência e políticas intersetoriais. **O Social em Questão**, n. 46, 2020.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, 2011.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, 2021.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, p. 13-30, 1996.

MIRANDA, N. A.; GONÇALVES, C. P. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no ensino médio da rede estadual paulista. **Educação em Perspectiva**, v. 12, 2021.

MOURA, D.H.; SILVA, M.S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, v. 23, n. 3, p. 26-42, 2007.

NASCIMENTO, J. C. S. et al. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121- 142, 2015.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

OLIVEIRA, F. O.; TEJADAS, S. S. O direito à educação básica de qualidade: possíveis contribuições do serviço social. **Temporalis**, v. 24, n. 47, p. 222–243, 2024.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Educação, Jovens e Terapia Ocupacional: articulando sentidos para estar e permanecer na escola. In: LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O. (Org.). **Terapia Ocupacional, Educação e Juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes**. São Carlos: EdUFSCar, p. 73-96, 2022.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, n. 62, p. e23197, 2022.

RAMOS, A. C. **Abandono e evasão escolar de adolescentes: problema para uma rede (integrada) de proteção**. 164f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) Limeira: UNICAMP, 2021.

REIS, S. C. C. A. G., LOPES, R. E. Mudanças para a permanência: a marca da dualidade pedagógica em diferentes projetos para o ensino médio no Brasil. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, v. 31, e3535, 2023.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, 1991.

RUMBERGER, R. W. Why students drop out of school. In: G. Orfield (Ed.), **Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis**. Cambridge: Harvard Education Press, p.131-155, 2006.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções**, v. 21 n. 1, p. 99-128, 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 19, de 12-2-2010**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, seção 1, 2012.

SÃO PAULO. **Resolução SE 42, de 18-8-2015**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE 8, de 31-1-2018**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. **Estado de SP pagará R\$ 1 mil para manter alunos do Ensino Médio na escola**. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2021a. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-de-sp-pagara-r-1-mil-para-manter-alunos-do-ensino-medio-na-escola/>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Bolsa do Povo Educação – Ação Estudantes**. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2021b. Disponível em: <<https://www.bolsadopovo.sp.gov.br/BolsaEducacaoEstudantes/index>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Expansão do Programa Ensino Integral**. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2023a. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/pei>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP**. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2023b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evacao-escolar-de-sp/>>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-43, de 29 de setembro de 2023**. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, seção 1, 2023c.

SCHERER, G. A. **O caleidoscópio da (in)segurança: os reflexos da dialética da (des)proteção social nas juventudes**. 2015. 258 f. Tese de Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SILVA, P. B. C. et al. Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.24, n. 91, 2016.

SILVA, G. O. et al. Políticas públicas no combate a evasão e abandono escolar na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14 n. 53, 2020.

SILVA, M. R. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **EccoS – Revista Científica**, n. 67, p. e25514, 2023.

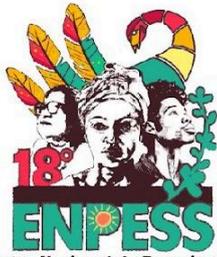
SILVA, E. O. Tendências e abordagens contemporâneas sobre a educação na área de serviço social. **Temporalis**, v. 24, n. 47, p. 205–221, 2024.

SILVA FILHO, R. B; ARAÚJO, R. M. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, p. 35-48, 2017.

SIMÕES, B. F.; VERMELHO, S. C. S. D. Permanência escolar e a trajetória de jovens de escola pública do Rio de Janeiro. **Olhares**, v. 10, n. 1, 2022.

SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, 2000.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.



Encontro Nacional de Pesquisadoras
e Pesquisadores em Serviço Social

10 a 14 de dezembro de 2024
ISSN 2965-2499

Relações de classe e raça-etnia:
desafios a uma formação profissional
emancipatória no Serviço Social

TAVARES JÚNIOR, F.; SANTOS, J. R.; MACIEL, M. S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 1, p. 73–92, 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021.