

A realização do direito de permanência e conclusão na Educação Básica no Paraná:

uma análise das trajetórias de estudantes com idade entre 15 e 17 anos.

Sonia Kaminski de Souza

RESUMO: O presente artigo é um recorte de minha pesquisa de mestrado que teve como objetivo a análise de trajetórias escolares de dois grupos de estudantes entre 15 e 17 anos, inicialmente matriculados no Estado do Paraná, em duas coortes diferentes, a primeira de 2007 até 2009 e a segunda de 2015 até 2017, buscando reconhecer a existência de padrões desiguais em relação à realização do direito à educação. Discutem-se as condições de realização do direito à educação dos jovens observados e o papel do Estado em promover trajetórias escolares protegidas e reduzir as desigualdades educacionais, contextualizando o direito à educação no Brasil, bem como os conceitos de juventudes abordados nas pesquisas brasileiras, as desigualdades educacionais nas trajetórias escolares, justiça escolar e os mecanismos excludentes que resultam no fracasso escolar do sistema de ensino, que não tem garantido a efetivação do direito à educação. As duas coortes analisadas permitem observar as trajetórias dos estudantes em dois períodos distintos, antes e depois da aprovação da Emenda Constitucional (EC) 59/09, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para estudantes de 4 a 17 anos de idade. Ao final da pesquisa, é possível observar que a variável cor/raça foi um dos fatores associados à condição de construção das trajetórias escolares, apontando a existência de uma forte segregação racial presente nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias escolares. Direito à educação. Políticas educacionais. Desigualdades educacionais. Abordagem longitudinal.

ABSTRACT: This article is an excerpt from my master's research aimed at analyzing the school trajectories of two groups of students aged 15 to 17, initially enrolled in the State of Paraná, across two different cohorts: the first from 2007 to 2009 and the second from 2015 to 2017. The study seeks to recognize the existence of unequal patterns regarding the realization of the right to education. It discusses the conditions under which the right to education is realized for the observed youth and the role of the state in promoting protected school trajectories and reducing educational inequalities. The article contextualizes the right to education in Brazil, concepts of youth in Brazil, educational inequalities in school trajectories, school justice, and the exclusionary mechanisms that lead to the educational system's failure to guarantee the effective realization of the right to education. The two cohorts analyzed allow for the observation of student trajectories in two distinct periods, before and after the approval of Constitutional Amendment 59/09, which expanded the compulsory nature of Basic Education for students aged 4 to 17. At the end of the research, it was observed that the variable of color/race was one of the factors associated with the construction of school trajectories, highlighting the presence of strong racial segregation in schools.

KEYWORDS: School trajectories. Right to education. Educational policies. Educational inequalities. Longitudinal approach.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo retrata uma pesquisa que teve como objeto de estudo trajetórias escolares de jovens estudantes entre 15 e 17 anos matriculados na Educação Básica, nos períodos de 2007 a 2009 e de 2015 a 2017, que correspondem ao período anterior e posterior à aprovação da EC 59/2009, a fim de analisar as trajetórias como expressão das condições de realização do direito à educação, compreendendo que este olhar permite observar permanência e conclusão da escolaridade obrigatória entre estudantes do estado do Paraná. A questão central da pesquisa pode ser apresentada por meio da seguinte pergunta: O que a análise das trajetórias de estudantes jovens com idade entre 15 e 17 anos, ao final do período de escolaridade obrigatória, nos períodos de 2007 a 2009 e de 2015 a 2017, no estado do Paraná, permite concluir em relação às condições de realização do direito de permanência e conclusão da educação básica?

Para fins deste trabalho utilizam-se dois conceitos de trajetórias, as protegidas e as interrompidas. As trajetórias escolares protegidas serão tratadas como os percursos que garantem aos estudantes o direito do acesso, permanência e conclusão da Educação Básica sem interrupções como repetências e evasões, visto que garantir acesso, permanência e conclusão da educação obrigatória com qualidade faz parte do papel do Estado e que esses são elementos fundamentais para proporcionar condições de realização de direito à educação.

Já as trajetórias interrompidas possuem rupturas como: repetência, abandono e evasão, que impedem a permanência e a conclusão da Educação Básica pelos estudantes ou produzem atrasos no seu percurso escolar. Compreende-se que a complexidade das trajetórias escolares dos alunos que reprovam, evadem ou abandonam o sistema escolar não são apenas percursos individuais dos estudantes, mas evidências das condições de realização do direito de acesso, permanência e conclusão da educação básica.

O desenho de pesquisa tem um caráter predominantemente quantitativo e longitudinal, considerando duas coortes¹, uma com início em 2007 (até 2009) e outra com início em 2015 (até 2017), buscando reconhecer e analisar a existência de padrões desiguais nos percursos escolares dos alunos, considerando diferentes combinações entre experiências de fracasso e sucesso escolar no período analisado. Foram utilizados os microdados do Censo da Educação Básica sobre matrícula dos estudantes, disponibilizados de forma aberta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

2. METODOLOGIA

Com caráter quantitativo, o estudo se volta para as trajetórias dos estudantes selecionados, jovens entre 15 e 17 anos, considerando duas coortes, uma com início em 2007 (até 2009) e outra com início em 2015 (até 2017), buscando reconhecer e analisar a existência de padrões desiguais nos percursos escolares dos alunos e a relação que estes podem ter com as alterações relativas à ampliação da obrigatoriedade do ensino no Brasil estabelecidas por meio da EC 59/2009.

A escolha pela abordagem longitudinal se deu a partir da sua possibilidade de analisar o inicial “o ponto que o aluno está à entrada” (Alves, 2006, p. 20) e o estado final, “o quanto ele progride durante um determinado período de tempo” (Ibidem, p. 21). Assim, utiliza-se dessa metodologia para analisar o fluxo escolar, aprovação, reprovação e perfil dos estudantes nas trajetórias escolares construídas, por meio de uma análise das características e dados levantados a partir do Censo Escolar (INEP, 2007, 2008, 2009, 2015, 2016, 2017).

A pesquisa analisou as mesmas variáveis ao longo do tempo, o que possibilitou observar como as trajetórias escolares desses dois grupos se desenvolveram. Foram estabelecidos dois seguintes critérios para a definição das coortes: 1. Estudantes jovens com

¹ Em estatística coorte é um conjunto de pessoas que têm em comum um evento que se deu no mesmo período. Exemplo: Coorte de alunos de 15 anos de idade matriculados em escolas de educação básica em 2007, no estado do Paraná. Coorte de alunos de 15 anos de idade matriculados em escolas de educação básica em 2015, no estado do Paraná.

15 anos de idade completos ou a completar ao longo do primeiro ano da coorte (2007 e 2015);

2. Estudantes matriculados em escolas públicas e privadas localizadas no estado do Paraná no primeiro ano da coorte.

Especificamente nesta pesquisa, realiza-se um comparativo entre as duas coortes observando mudanças no conjunto dos casos antes e após a promulgação da EC 59/2009 que torna obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. A ampliação da obrigatoriedade passou a ter efeito a partir de 2016, o que abrangeria a metade no período da segunda coorte. Considera-se que as alterações nos textos legais não produzem mudanças imediatas sobre a realidade, mas podem se constituir como indutores importantes de políticas e orientadores para a ação dos agentes públicos, modificando a situação de atendimento escolar dessa população.

Durante o período analisado na pesquisa, de 2007 a 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica com a manutenção dos mesmos códigos de identificação (Código de Pessoa Física) para cada aluno. Isto tornou possível observar a matrícula dos estudantes em cada ano letivo e relacionar com a matrícula nos anos seguintes, permitindo acompanhar onde cada um estava durante a passagem de tempo de sua vida escolar ao longo daquele período. Em virtude da interpretação sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e das suas diferentes redações (2014, 2018 e 2019), o INEP reconsiderou a divulgação do código de identificação dos estudantes e mesmo das bases de dados sobre matrícula.

Após a definição das coortes, foi imprescindível organizar os bancos de dados para identificar os alunos selecionados para a pesquisa. Inicialmente, foram extraídas, dos bancos de dados de 2007 e 2015, que marcam o início das coortes, apenas as matrículas que apresentavam o código de unidade federativa 41, o qual indica que a instituição de ensino está localizada no estado do Paraná. Em seguida, dentro das matrículas das escolas paranaenses, foi realizada uma nova seleção, focando exclusivamente nos jovens com 15 anos de idade no ano inicial de cada coorte.

Após essa etapa, o banco de dados foi submetido a uma verificação minuciosa, visando identificar e eliminar matrículas duplicadas, incluindo casos de estudantes que estavam matriculados na rede regular de ensino e possuíam uma segunda matrícula em atendimento educacional especializado, atividades complementares ou educação profissional concomitante. A necessidade de eliminar informações duplicadas justifica-se pela exigência de assegurar uma única entrada de dados por estudante para cada ano letivo, permitindo, assim, o pareamento adequado das informações ao longo dos três anos que compõem cada coorte. Por fim, foram procurados os alunos nos bancos de dados nos anos seguintes das coortes 1 e 2. Não foi possível fazer a busca nos bancos de dados de todo Brasil, contudo a pesquisa conseguiu buscar os estudantes em toda região Sul.

Após a finalização desse processo de busca pelas informações de matrícula dos estudantes que compuseram as coortes, observou-se que havia ausência de informações para alguns estudantes, que foram considerados como casos omissos. Esta ausência pode ser explicada por algumas hipóteses como: saída do aluno do sistema de ensino (abandono ou evasão escolar), mudança para outra região do Brasil ou de país ou alguma fatalidade (óbito do aluno). O mesmo processo aconteceu com a segunda coorte: 2015 (até 2017).

Com os bancos de dados organizados, procedeu-se ao detalhamento das características de cada coorte, observando quantidade de matrículas e suas distribuições por idade, cor/raça, sexo, etapa de ensino, entre outras variáveis que permitiram construir o perfil e contexto de cada coorte. Após, foi realizada a construção das trajetórias escolares dos jovens, observando o fluxo escolar, trajetórias protegidas, interrompidas e a transição dos alunos durante os anos com o objetivo de identificar os padrões desiguais de condição de realização do direito à educação. Variáveis como sexo, cor/raça, e outras características dos alunos que permitem compreender se há relação entre o perfil dos estudantes e das escolas e a garantia de realização do direito à educação.

3. JUVENTUDES BRASILEIRAS E AS DIFERENTES CONDIÇÕES DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES.

Existem muitas abordagens sobre a configuração individual e coletiva que assume a categoria juventude. “Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais.” (Dayrell, 2003, p. 41) Segundo Silva e Oliveira (2016), a juventude não é e não pode ser tratada como um processo exclusivamente cronológico, como algo que acontece após a infância e é anterior à vida adulta, anulando as condições culturais e sociais dos sujeitos. Segundo Silva e Oliveira (2016, p.8),

essa abordagem restrita potencializa as estereotípias a partir das quais se naturaliza e padroniza a condição como construção marcada por itinerários diferenciados, relacionados às condições históricas e sociais em que cada sujeito se situa em relação aos outros e a si próprio.

Neste sentido, Silva e Oliveira (2016) compreendem que observar a juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; e, no plural, *juventudes* possibilita reconhecer os sujeitos em face da sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam como o ‘mundo da escola’.

Segundo Oliveira (2016, p. 20), “a juventude é uma categoria que ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos” e reafirma a importância de enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. Para o autor, as condições sociais, a diversidade cultural, a diversidade de gênero e até mesmo as diferenças territoriais “se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude” (Oliveira, 2013, p.20). Torna-se importante compreender que os critérios para delimitar as *juventudes* não são naturais, mas sim sociais, sabendo que a juventude é uma construção social e que diferentes condições sociais proporcionam diferentes condições de vivenciar as *juventudes*.

Para Dayrell (2007), “o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade [...] O que torna mais difícil para a escola perceber o que ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer”. (Dayrell, 2007, p.1117).

Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico racial e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como tais juventudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar. (STOSKI; GELBCKE 2016, p.36).

Dayrell (2007, p.1108) ressalta ainda que é importante situar o lugar social desses jovens, o que pode condicionar, em partes, os limites e possibilidades a partir dos quais eles constroem uma determinada condição juvenil, entendendo que os diversos contextos nos quais estes jovens estão inseridos possuem características diferentes. Os autores ainda trazem a reflexão sobre o senso comum que atribui às condições de fracasso ou sucesso escolar diretamente ao aluno, resultado do ideal da justiça meritocrática. Muitas vezes o estudante acaba sendo responsabilizado individualmente pelas experiências de fracasso escolar, como se as condições de oferta escolar e as barreiras para o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da escolaridade não exercessem influência sobre a reprovação, abandono, evasão. Esse discurso acaba por transferir o fracasso da política educacional e da forma de organização dos sistemas de ensino, exclusivamente, para o aluno, minimizando as responsabilidades do Estado e das políticas educacionais com a promoção de condições de qualidade para todos os alunos.

É evidente que o que se espera da escola pública é que ela seja para todos e de qualidade, buscando cumprir os objetivos postos na legislação que defende a educação pública como um direito de todos. Segundo Dubet, “a priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras” (Dubet, 2004, p. 540).

Para Dubet (2004), o debate sobre a escola justa é complexo porque acredita-se que a escola deve ter tudo isso ao mesmo tempo, respondendo a todas as concepções de justiça. “O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras” (Dubet, 2004, p.540). Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas.

Contudo, para o autor, é fundamental empreender uma crítica séria à lógica meritocrática, garantindo o acesso aos bens escolares fundamentais para todos, sobretudo para os estudantes que são considerados “fracassados” pelo sistema de ensino. Dubet (2004) desenvolve suas reflexões considerando que os estudantes têm direito a um “mínimo escolar”, a políticas de discriminação positiva, a uma escolaridade que não engendre ampliação de desigualdades sociais, a trajetórias que não produzam barreiras intransponíveis para a continuidade dos estudos.

Compreende-se que as construções das trajetórias escolares sofrem grandes influências das condições de juventudes dos alunos, assim como das condições de oferta escolar, e muitas vezes as escolas não estão preparadas para receber os jovens que existem atrás dos alunos, anulando suas origens sociais e culturais, sexualidade, gênero, etc. Esse cenário acaba levando muitos jovens à reprovação, evasão e/ou abandono escolar, causando o fenômeno do fracasso do sistema escolar, observado com mais profundidade na próxima subseção.

3.1 O fracasso escolar

Segundo Paulilo (2017), o fenômeno do fracasso escolar está relacionado com as condições históricas de reprodução das desigualdades nas escolas, posto em questão por estudiosos interessados em analisar os efeitos das desigualdades sociais no ensino. Análises vêm rompendo com as explicações fundamentadas nas aptidões naturais dos alunos e

mostrando os mecanismos dos quais “o sistema de ensino transforma as diferenças resultantes da transmissão familiar da herança cultural em desigualdades de destino escolar” (Nogueira, Catani, 1998, p.9). “O fracasso que chamamos de escolar é um fracasso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, o que significa falar de um fracasso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola” (Palma, 2007, p. 12).

Nesse contexto, Forgiarini e Silva (2008) afirmam que o fenômeno do fracasso escolar é permeado por mitos na tentativa de firmar uma explicação para o assunto. Um dos mitos é de que a criança carente não aprende. Mito que, segundo os autores, serve para minimizar as responsabilidades do Estado, da escola e de seus profissionais na produção do fracasso escolar. Para superar e enfrentar esses desafios, é necessário o conhecimento sobre os determinantes do fracasso escolar.

[...] podemos afirmar que o fracasso escolar deve ser visto sob a perspectiva de totalidade, considerando os seus múltiplos determinantes, ou seja, ele é produzido pelas relações sociais, nas relações que se estabelecem entre sociedade, escola, aluno, família, prática pedagógica e políticas educacionais. (Forgiarini, Silva, 2008, p.23).

Os autores refletem ainda sobre a perspectiva liberal da existência do “aluno ideal” nas escolas, carregando a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar é exclusivamente responsabilidade do indivíduo. Nessas condições, as escolas contribuem para a reprodução da desigualdade educacional e social por meio de mecanismos, como “a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político”. (Collares, 1982, p.25).

O fracasso escolar, uma das marcas mais evidentes da cultura escolar, explicitado pela combinação da reprovação, da distorção idade-série e do abandono, foi naturalizado ao longo da história da educação brasileira com argumentos como a defesa de que aptidões e méritos devem ser identificados e valorizados. Essa combinação de indicadores se retroalimenta no ciclo que define o fracasso escolar (UNICEF, 2021, p.3).

Isso porque, segundo Crahay (2000), a educação é regida pela justiça meritocrática, que legitima uma relação entre os talentos individuais e os resultados nas ações pedagógicas, ignorando as origens sociais dos alunos e suas diferentes posições de ingresso na vida escolar.

Nesse contexto, Walzer (2003) afirma que não se trata mais de pensar a partir do indivíduo, mas do indivíduo inserido na comunidade que é, por natureza, política. Atribui ao Estado o dever de velar para que não se violem os limites de cada esfera, defendendo que características pertencentes à esfera social como dinheiro, cor/raça, sexo, etc., não devem interferir na distribuição dos bens da esfera educacional. Ou seja, Walzer (2003) busca estabelecer princípios para que nenhum indivíduo venha a ser tirano, usando de um bem predominante para dominar o outro, melhor dizendo, que o capital, cor de pele, gênero, por exemplo, não sejam instrumentos de dominação, nem mesmo seja um condicionante para acesso a bens de outras esferas, tal como saúde, educação, lazer, etc., visto que todos têm direito a possuir as mesmas condições de acesso aos bens sociais, independente da condição econômica, social e cultural de origem.

A partir desse contexto, observa-se que indivíduos em situações desfavoráveis têm seu direito à educação prejudicado duas vezes. Primeiro, por uma ausência de políticas que conversem com a realidade do país para promover a educação, muitos dos alunos não conseguem usufruir desse direito em condições de igualdade e qualidade. Segundo, por serem os próprios estudantes os punidos pela ausência do Estado, enfrentando dificuldades que os levam a reprovar e/ou abandonar a escola.

Destaca-se, assim, que o fracasso escolar é um problema multifacetário, exigindo uma análise cautelosa sobre os fatores que o envolvem, para que suas causas não caiam somente sobre os estudantes, retirando a responsabilidade do Estado.

Percebe-se, a partir da discussão apresentada, que muitos alunos acabam incluídos no sistema educacional de forma precária, causando o que Cury (2008) chama de inclusão

excludente, principalmente quando pensamos nos jovens fora dos estereótipos sociais pensados como os mais propensos ao sucesso escolar presente na ideologia meritocrática, um estereótipo elitizado que exclui parte da sociedade.

4. PESQUISA EMPÍRICA SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS DE IDADE NO ESTADO DO PARANÁ: DESCRIÇÃO DAS COORTES.

Esta seção apresenta uma caracterização e descrição das coortes da pesquisa. Para identificar a coorte de 2007, cujos casos são acompanhados até 2009, utilizar-se-á também a expressão “coorte 1” e, para identificar a coorte de 2015, cujos casos são acompanhados até 2017, utilizar-se-á a expressão “coorte 2”. Posteriormente, apresentam-se as trajetórias dos estudantes ao longo do período analisado. A Tabela 1 apresenta os dados gerais de composição do banco de dados que acompanha os estudantes da coorte 1, iniciada em 2007 e que acompanha os estudantes até 2009.

Tabela 1: Matrículas dos jovens com 15 anos em 2007, 16 anos em 2008 e 17 anos em 2009							
		2007		2008		2009	
		Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Matrículas	Válido	170302	100	155094	91,1	138396	81,3
	Omisso	0	0	15208	8,9	31906	18,7
	Total	170302	100	170302	100	170302	100
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007, 2008, 2009).							

Segundo o Censo Escolar, em 2007 havia, distribuídas por toda a educação básica de ensino no estado do Paraná, 170.302 mil matrículas de alunos com 15 anos. Dessas, 155.094 mil permaneceram nos bancos escolares em 2008, com 16 anos, e 138.396 mil em 2009, com 17 anos, o que representa o possível abandono, evasão, conclusão da Educação Básica ou saída por outros motivos de 31.906 mil matrículas dos jovens observados de 2007 para 2009. Ao

longo dos três anos observados, 81,3% dos casos que compõem a coorte 1 permanece com matrícula até 2009.

Tabela 2: Matrículas dos jovens com 15 anos em 2015, 16 anos em 2016 e 17 anos em 2017							
		2015		2016		2017	
		Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Matrículas	Válido	168650	100	144815	91,1	140637	83,4
	Omisso	0	0	23835	8,9	28013	16,6
	Total	168650	100	168650	100	168650	100
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2007, 2008, 2009).							

Quanto à coorte 2, 2015 a 2017, existiam 168.650 mil matrículas de jovens com 15 anos no Paraná em 2015, diminuindo para 144.815 mil em 2016 e para 140.637 mil em 2017, contabilizando ao possível abandono, evasão, ou saída por conclusão da Educação Básica de 28.013 matrículas.

Na comparação entre as duas coortes, verifica-se que há uma redução do número de matrículas de jovens com 15 anos de idade em 2015, em relação a 2007. Ao mesmo tempo, verifica-se que há um percentual maior de permanência, pois 83,4% dos jovens da coorte 2 permanecem matriculados no terceiro ano analisado, enquanto o percentual foi de 81,4% para a coorte 1.

Tabela 3: Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por cor/raça no ano de 2007, na coorte 1, e no ano de 2015, na coorte 2, Paraná.

	Coorte 1 (ano 2007)		Coorte 2 (ano 2015)	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não declarada	37244	21,9	28806	17,1
Branca	97289	57,1	103550	61,4

Preta	2736	1,6	1996	1,2
Parda	31546	18,5	32921	19,5
Amarela	994	0,6	946	0,6
Indígena	493	0,3	431	0,3
Total	170302	100	168650	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007 e 2015 (INEP).

Com a tabela 3, observamos que, referente a cor/raça, em 2007, 57,1% das matrículas eram de indivíduos declarados brancos, enquanto apenas 1,6 % dos alunos eram declarados pretos e 18,5% pardos. Mesmo somando as matrículas dos declarados pretos, pardos, amarelos e indígenas, ainda assim, teríamos 21% das matrículas ocupadas por jovens não brancos. Cabe ressaltar a ausência de declaração de cor/raça de 21,9% de alunos, representando 37.244 mil matrículas, um número consideravelmente alto. Mantém-se a mesma tendência na coorte 2, as matrículas de jovens declarados brancos aparecem em maior proporção 61,4%. As matrículas dos declarados pretos 1,2%, pardos 19,5%, amarelos 0,6% e indígenas contabilizaram apenas 0,3%.

A análise da distribuição dos estudantes por cor, a partir dos dados do Censo Escolar, apresenta alguns desafios, pois, além do alto percentual de não resposta, considera-se que pode acontecer de o registro da cor do estudante não ocorrer por autodeclaração, mas pela heteroidentificação realizada pelo funcionário responsável pela documentação escolar. É possível que a ausência de declaração de cor não seja aleatória e esteja mais presente entre os grupos da população não branca, que sofrem com discriminação e racismo.

Para Arroyo (2015) este cenário é resultado da tensão entre a afirmação e a negação dos direitos humanos, gerada pela segregação social e racial que afeta o direito à educação, reduzindo o acesso de milhares de jovens ao direito à educação ao mínimo. Ou seja, por mais que tenham garantido em lei o acesso aos bancos escolares, muitos estudantes sofrem com a segregação social e racial e acabam interrompendo suas trajetórias escolares.

Referente à distribuição de matrículas por sexo, em 2007, na coorte 1, percebe-se um equilíbrio entre os indivíduos, com um percentual maior de estudantes do sexo masculino, marcando 48,9 % de matrículas femininas e 51,1% de matrículas masculinas. Na coorte 2,

percebemos a mesma tendência de equilíbrio de distribuição de matrículas entre as meninas 49% e os meninos 51%.

Tabela 4: Matrículas dos jovens com 15 anos distribuídas por sexo no ano de 2007, na coorte 1, e no ano de 2015, na coorte 2, Paraná.

Coorte 1 (ano 2007)			Coorte 2 (ano 2015)	
	Frequência	Porcentage m	Frequência	Porcentage m
Feminino	83226	48,9	82679	49
Masculino	87076	51,1	85971	51
Total	170302	100	168650	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007 e 2015 (INEP).

Na construção do perfil e na comparação entre as duas coortes é possível afirmar que os jovens permaneceram mais tempo na escola na coorte 2, após a aprovação da EC 59/09. Buscando compreender as condições de realização do direito à educação, a próxima seção se dedica a construir as trajetórias escolares dos alunos observados nas coortes.

5. ACOMPANHAMENTO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: O QUE OS DADOS SOBRE AS COORTES ANALISADAS INDICAM SOBRE A REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Esta seção se dedica a construir e analisar as trajetórias escolares dos jovens observados nesta pesquisa, buscando reconhecer os padrões desiguais de realização do direito à educação. Compreender os caminhos percorridos pelos estudantes, ao longo de sua juventude, possibilita buscar explicações e evidências sobre os diferentes padrões de trajetórias escolares encontrados na realidade social. Sobre estas pesquisas, Giraldi (2014) afirma que elas:

[...] carregam um vínculo histórico ao pensarem na escolarização pela perspectiva da desigualdade no acesso à instituição com base em categorias expandidas, como classe social, e se direcionarem, de maneira geral, para perspectivas e teorias de

médio alcance com dados contextualizados em ambientes micros. (Giraldi, 2014, p. 14 e 15).

Logo, investigar as trajetórias escolares por meio dos dados quantitativos pode revelar padrões de mecanismos segregadores que influenciam negativamente na vida escolar, que muitas vezes são naturalizados enquanto desigualdades estruturais.

Para observar os percursos escolares dos alunos foram desenvolvidas algumas categorias de trajetórias escolares com base nas aprovações, repetências, abandono, evasão e mudança de etapa de ensino. A primeira categoria observada mostra os alunos que foram aprovados de 2007 para 2008 e de 2008 para 2009 construindo uma trajetória protegida contínua com duas aprovações, 52,4% dos jovens. As trajetórias interrompidas com uma aprovação marcam 15,1% dos jovens e trajetórias marcadas por duas situações de fracasso escolar somam 7,1% das matrículas.

Tabela 5: Categorias de trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos durante a coorte 1 2007/2008/2009.

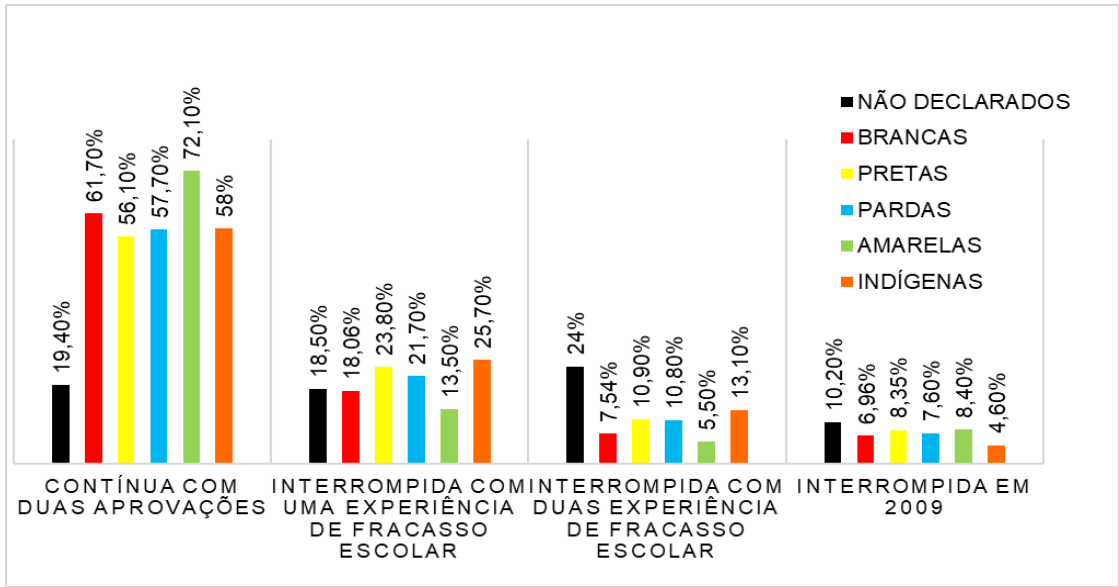
	Frequência	Porcentagem
Contínua com duas aprovações	89275	52,4
Interrompida com uma aprovação	25733	15,1
Interrompida com duas experiências de fracasso escolar	12133	7,1
Interrompida em 2008 com retorno na EJA em 2009	525	0,3
Interrompida em 2009	40595	23,8
Matrícula na EJA Ensino Fundamental nos três anos da coorte	1675	1,0
Contínua com uma aprovação e mudança para a EJA.	366	0,2
Total	170302	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007/2008/2009 (INEP).

Com o objetivo de encontrar quem são esses jovens que sofrem com as desiguais condições de construção de trajetórias escolares, o gráfico 1 nos mostra os padrões de trajetórias escolares construídos a partir da variável cor/raça. As trajetórias contínuas com duas aprovações representam as trajetórias protegidas, sem experiências de fracasso escolar,

e as demais categorias representam a quantidade de experiências de fracasso escolar durante o período observado nesta pesquisa.

Gráfico 1 - Trajetórias escolares ao final da coorte 1, distribuídas por cor/raça no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007/2008/2009 (INEP).

É possível observar, olhando a primeira categoria, contínua com duas aprovações, que o grau de alunos brancos e amarelos é maior quando comparado às porcentagens dos jovens pretos, pardos e indígenas. Esse quadro se inverte quando observamos as trajetórias com experiências de fracasso escolar, abandono, evasão ou repetência, em que os jovens brancos e amarelos passam a pertencer a essas categorias em menor proporção comparado aos pretos, pardos e indígenas. Esse cenário reflete o racismo estrutural naturalizado em nossa sociedade e como isso acarreta em condições desiguais de realização do direito à educação.

Utilizando das mesmas tipologias para analisar a primeira coorte, a tabela 8 traz os desiguais padrões de trajetórias construídas na segunda coorte.

Tabela 8: Categorias de trajetórias escolares dos jovens de 15 a 17 anos durante a coorte 2: 2015/2016/2017

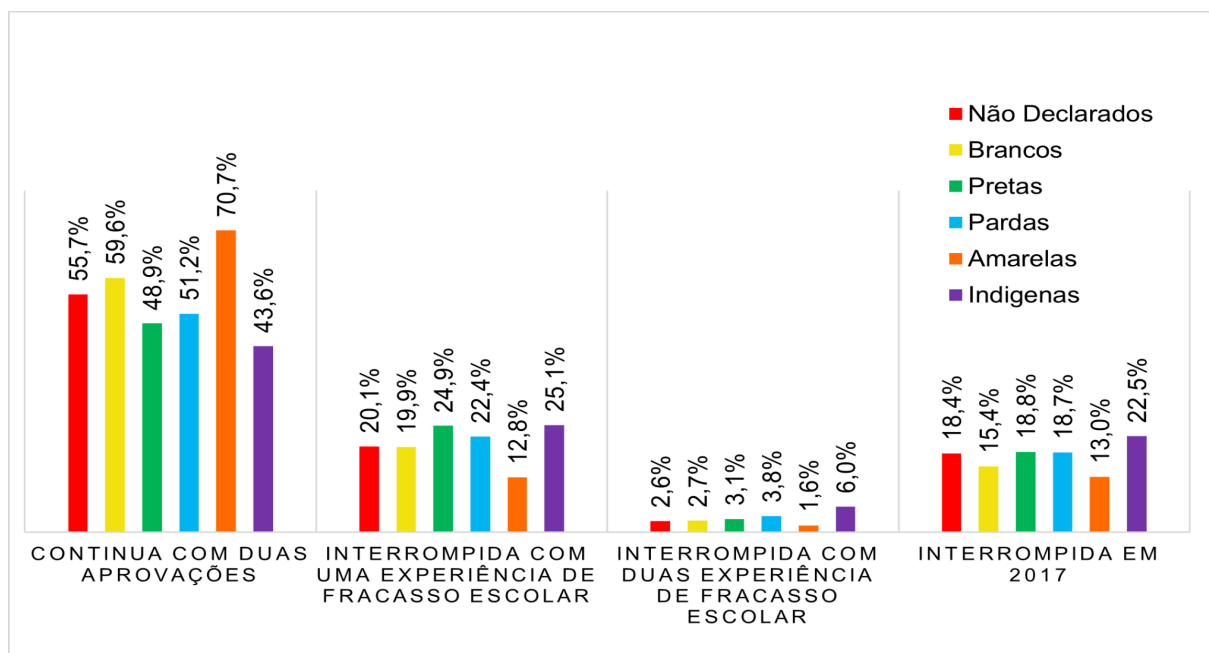
	Frequência	Porcentagem
Contínua com duas aprovações	96450	57,2

Interrompida com uma aprovação	34526	20,5
Interrompida com duas experiências de fracasso escolar	4859	2,9
Interrompida em 2016 com retorno na EJA Ensino Fundamental em 2017	1242	0,7
Interrompida por abandono em 2017	28018	16,6
Matrícula na EJA nos três anos da coorte	2417	1,4
Contínua com uma aprovação e mudança para a EJA	1138	0,7
Total	168650	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2015//2016/2017 (INEP).

Observa-se que 57,2% das trajetórias dos jovens desse grupo foram contínuas com duas aprovações, enquanto 20,5% foram interrompidas com uma aprovação e 2,9% tiveram duas experiências de fracasso escolar, ou seja, em 2017, havia 4.859 mil matriculados na mesma série que se encontravam em 2015. Quanto às trajetórias protegidas com duas aprovações, tivemos um aumento de 4,8%. indo de 52,4% ao final da coorte 1 para 57,2% ao final da coorte 2. Apesar de as trajetórias interrompidas com uma aprovação marcarem um aumento de 15,1 % na primeira coorte para 20,5% na segunda, os alunos que tiveram seus percursos escolares marcados por duas experiências de fracasso escolar caíram de 7,1% para 2,9%, mostrando a queda nas taxas de repetência, além da diminuição do abandono escolar. O gráfico 2 traz as categorias de trajetórias distribuídas por cor/raça:

Gráfico 2 - Trajetórias escolares ao final da coorte 2 distribuídas por cor/raça no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2015/2016/2017 (INEP).

Repetindo o fenômeno da coorte 1, o gráfico acima retrata a desigualdade na realização do direito à educação durante a coorte 2, quando observamos as categorias das trajetórias distribuídas por cor/raça. Observe que 70,7% dos jovens amarelos e 59,6% dos brancos construíram suas trajetórias sem experiência de fracasso escolar durante a coorte 2. Entre os pretos, essa taxa cai para 48,9%; entre os pardos, 51,2% e, entre os indígenas, para 43,6%. Ao observar as trajetórias com duas experiências de fracasso escolar, podendo ser repetência, abandono ou evasão, o quadro se inverte. Observamos nessa categoria 3,1% dos jovens pretos, 3,8% dos pardos e 6% dos indígenas nessa situação; entre os brancos, a taxa cai para 2,7% e, entre os amarelos, para 1,6%.

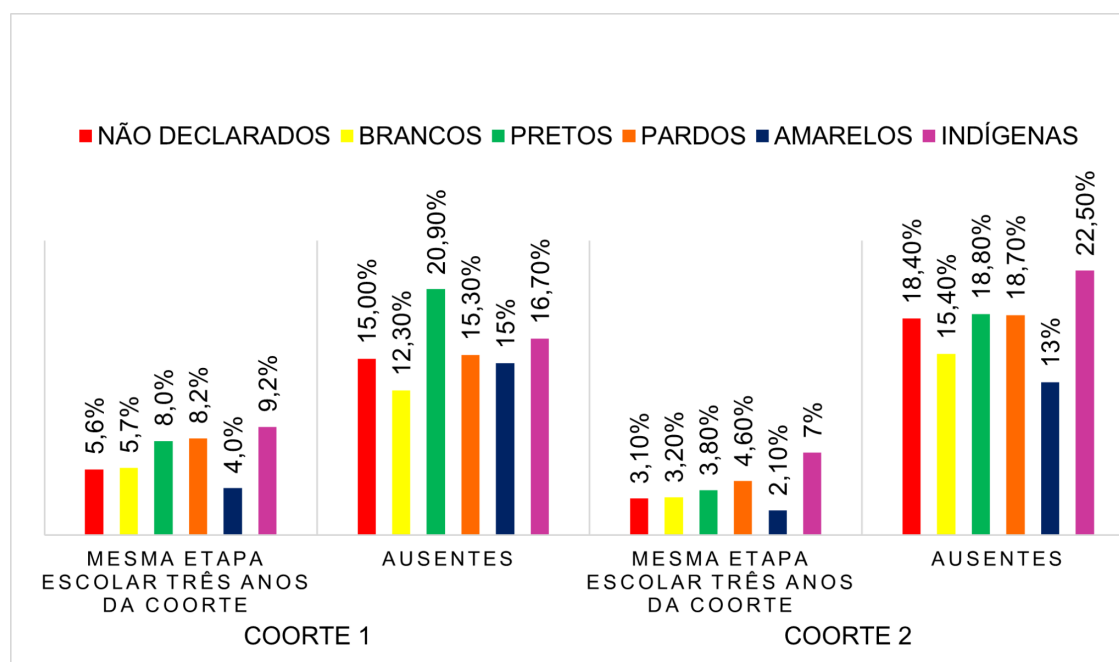
Olhando para os dados gerais, os resultados das análises mostram um avanço na taxa de escolarização da coorte 1 para a coorte 2. Percebe-se um aumento nos percentuais de estudantes que foram aprovados durante os anos observados na coorte 2, assim como nas construções de trajetórias protegidas, e a queda de jovens abandonando a escola. Outro avanço significativo observado é o aumento das taxas de alunos matriculados nas etapas adequadas para faixa etária em relação coorte 1. Levanta-se a hipótese de que as tensões

frente às políticas educacionais produzidas pela EC 59/2009, fazem parte desse processo de conquistas na educação brasileira.

Contudo, Bruel (2014) explica que tal Emenda Constitucional e demais legislações que a sucederam elevam a obrigatoriedade, em tese, para a 13 anos de escolarização. Isso porque esse cenário só acontecerá nos casos em que as trajetórias forem protegidas, ou seja, sem situações de reprovação, evasão e abandono escolar. “Os alunos que porventura apresentarem trajetórias descontínuas, perpassadas por reprovações ou períodos de evasão e abandono escolar, chegarão aos 17 anos sem concluir a educação básica e não estarão sujeitos à obrigatoriedade”. (Bruel, 2014, p. 43).

Todavia, analisando as trajetórias marcadas por experiências de fracasso escolar, abandono escolar e repetência, constata-se que o cenário de segregação racial permaneceu durante a coorte 2, mesmo com os avanços pós EC 59/2009. Observe o gráfico 3, que compara os jovens que permaneceram na mesma etapa escolar ou estavam ausentes ao final da coorte 1 e 2.

Gráfico 3 - Experiências de fracasso escolar nas trajetórias escolares dos jovens, nas coortes 1 e 2, por cor e raça no Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Microdados do Censo Escolar 2007/2008/2009/2015/2016/2017 (INEP).

Observando os jovens que permaneceram na mesma etapa escolar durante os períodos investigados, ou que estavam ausentes do sistema ao final das coortes 1 e 2, é possível constatar que os jovens pretos, pardos e indígenas continuam sofrendo mais os impactos dos fenômenos do abandono, evasão e repetência escolar. Gaya (2019) nos traz que as trajetórias escolares não são resultadas apenas das políticas educacionais. Existem fatores de outras ordens que interferem na construção destas trajetórias:

Mas, quando pensamos nas chances de uma trajetória protegida, isso nos remete a pensar elementos que as políticas devem levar em consideração para apresentar formas de garantir que o direito a essa trajetória se realize não apenas para os privilegiados, mas para todos. (Gaya, 2019, p. 24).

Desta forma, com a democratização do ensino, parece que as desigualdades foram evidenciadas, “pois, anteriormente, os menos favorecidos estavam fora da escola, tornando-a mais homogênea” (Gaya, 2019, p. 45). Com a ampliação do acesso à educação, constatou-se que as experiências de fracasso escolar e desigualdades não eram aleatórias, permanecendo nos setores mais pobres da população. A autora ainda completa que:

Apesar da legislação vigente assegurar a educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, o acesso, a permanência e a conclusão ainda são limitados, por questões burocráticas, geográficas, financeiras, estruturais, mas também por limitações nas oportunidades educacionais às camadas populares (Gaya, 2019, p. 44).

Compreende-se então, a partir da análise longitudinal e das discussões dos autores, que a educação vem mostrando grandes avanços na busca pela democratização do ensino no Brasil. Contudo, as condições de realização do direito à educação são fortemente desiguais, mostrando as faces dos sujeitos que historicamente vêm sofrendo com a exclusão e com as desigualdades educacionais: negros, indígenas e sujeitos em situações econômicas desprivilegiadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, acompanhando as trajetórias dos estudantes, nas duas coortes, a existência de padrões desiguais de condições de realização do direito à educação. Ao construir as categorias de trajetórias escolares e cruzá-las com os perfis dos jovens, foi possível constatar que, quanto mais experiências de fracasso escolar, abandono, repetência e distorção idade-série, maior era o número de jovens pretos, pardos e indígenas. No mesmo sentido, nas trajetórias protegidas, o quadro se inverteu, sendo maior o número de jovens declarados brancos, seguido dos amarelos.

Esse cenário elucidava o racismo institucional e estrutural presente nas escolas brasileiras e historicamente vem naturalizando o fracasso escolar de determinados grupos sociais. O racismo estrutural produz inúmeras desvantagens que geram um acúmulo de condições sociais desfavoráveis no que se refere ao acesso a bens materiais e culturais, como a condição de realização do direito à educação. Desigualdades que ficam claras quando a pesquisa elucidava as diferentes categorias de condições de construção de trajetórias. Arroyo (2015) nos mostra ainda que a segregação social e racial afeta o direito à educação, gerando uma tensão entre afirmação e negação dos direitos humanos, reduzindo o acesso de milhares de jovens ao direito à educação ao mínimo. Assim, mesmo tendo o acesso à educação garantido por meio da matrícula, muitos estudantes sofrem impactos negativos na sua permanência e na qualidade da educação que acessam como consequência das desigualdades raciais e educacionais.

Se observarmos os dados a partir de uma perspectiva geral, comparando as duas coortes, percebe-se uma mudança positiva no cenário educacional durante a coorte 2, após promulgação da EC 59/2009. Isso porque durante a primeira coorte não era obrigatória a matrícula escolar da faixa etária investigada nesta pesquisa, 15 a 17 anos, cenário que muda durante a segunda coorte, tornando obrigatória a efetiva matrícula escolar dos indivíduos dos 4 aos 17 anos. Compreende-se que apenas a expectativa da EC 59/2009 não muda sozinha o cenário educacional, contudo a existência de uma legislação que protege o direito à

educação tensiona o campo político para formulações de políticas educacionais que buscam democratizar o direito à educação.

Contudo, se observarmos atentamente os dados a partir das categorizações das trajetórias escolares, é possível identificar que a democratização da educação brasileira não chegou para todos os estudantes da mesma maneira. Com a ampliação do direito à educação, o locus da desigualdade mudou e os mesmos estudantes que antes sofriam com a desigualdade de acesso aos bancos escolares agora sofrem com as desigualdades de permanência e conclusão da educação básica, cenário que Arroyo (2015) afirma favorecer os já favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos.

Arroyo (2015) nos explica que o sistema escolar brasileiro e a identidade de nossas escolas foram construídos com um referencial que alocou os pobres, trabalhadores, negros, indígenas etc., como inferiores no padrão-poder saber. Como resultado, temos o que Cury (2008) traz como a inclusão excludente, quando determinados grupos sociais têm seu direito ofertado de forma precária, fazendo com que acabem abandonando suas trajetórias escolares por falta de condições da realização do direito à educação e “marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade”. (Arroyo, p.17, 2015). Esse cenário que nos leva ao grande desafio a ser superado após a expansão da obrigatoriedade escolar: escola pública para todos.

Como afirma Arroyo (2015), desde a proclamação do direito de todo cidadão, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem foram em nossa história, reconhecidos como cidadãos. “Nem o Estado tem se sentido igualmente obrigado a garantir por dever direitos iguais dos feitos desiguais” (Arroyo, 2015, p.22). Percebe-se que o padrão de dominação da cidadania, do direito, justiça e do dever do Estado continua classista, sexista e racista, resultando em uma educação e em uma sociedade segregadas, que enfatizam uma dominação de classe, discriminando raças, gêneros, orientação sexual, cultura, etc. Arroyo (2015) afirma ainda que não há como ignorar a existência de uma tensão entre a garantia do

direito à educação e a condição de membro coletivo discriminado pela classe, raça, gênero, etc. Aqui entra a defesa do direito à educação de coletivos e não individuais.

Enfatiza-se a necessidade de continuidade desse tipo de estudo, investigando também as trajetórias dos jovens após a faixa etária da obrigatoriedade escolar, com o objetivo de compreender os elementos que fazem com que os alunos permaneçam ou abandonem suas trajetórias escolares. Ressalta-se também a necessidade de aprofundamento das análises sobre a segregação e segmentação escolar no Brasil, visto que interferem na condição de realização do direito à educação com qualidade, visando a permanência e conclusão da educação básica, de milhares de jovens pobres, negros, indígenas e moradores de bairros periféricos. Esses elementos são apontados nesta pesquisa como obstáculos na construção das trajetórias escolares, aprofundando as desigualdades educacionais e tornando desigual as condições de realização do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. **Efeito escolar e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ARROYO, M.G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.31.n.03.p.14-47.2015.

BRUEL, A. L. D. O. **Distribuição de oportunidades educacionais: o programa de escolha da escola pela família na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COLLARES, C.A.L. Influência da Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização: um Estudo Experimental. **Tese de Doutorado apresentada à Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo**. 1982

CRAHAY, M. **Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?** Da igualdade das Oportunidades à Igualdade dos Conhecimentos. 2000

CURY, C. R. J. **A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2008

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

DAYRELL, J. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Simpósio Internacional** “Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”. Barcelona, 2007.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34 b.123. p. 539-555. Set/dez. 2004.

FORGIARINI, S.A.B.; SILVA, J.C. **Fracasso Escolar no contexto da Escola pública: entre Mitos e Realidades**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 28/11/2021.

FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Repetência, distorção, idade-série e abandono escolar**. 2021.

GAYA, T. F. M. **As Trajetórias Escolares Do Ensino Fundamental Sob O Olhar Das Políticas Educacionais: Um Estudo Longitudinal No Município De Pinhais De 2009 A 2018**. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2019.

GIRALDI, L. P. B. Percepções sobre trajetórias escolares de alunos do Ensino Fundamental: os contextos, os tempos e as relações. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados: censo escolar da Educação Básica 2007 – 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 10 junho. 2021.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. Escritos da educação**. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. P. **Relatório de análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Projeto e pesquisas educacionais, 2013.

PALMA, R. C. de B. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PAULILO, A. L. A Compreensão Histórica Do Fracasso Escolar No Brasil. **Caderno de Pesquisa** v. 47. n. 166. P.1252-1267, out/dez. 2017.

SILVA, M. R.; OLIVEIRA, R. G. (orgs). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SOTSKI, P.; GELBCKE. V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o ensino médio. In: **Juventudes e Ensino Médio: Sentidos e significados da experiência nas escolas**. Curitiba: UFPR Setor de Educação. 2016.

WALZER, M. **Esferas da Justiça: Uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOBRE A AUTORA:

Sonia Kaminski de Souza é graduada em Pedagogia pelas Faculdades Educacional de Araucária (2013), especialista em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2018) e mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais pela UFPR (2022). Ao longo de sua carreira, atuou como professora de Sociologia no Ensino Médio na rede estadual do Paraná, professora de Educação Infantil na rede municipal de Curitiba e professora formadora de docentes na rede municipal de Araucária. Atualmente, é professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Araucária.