

EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO PARANÁ: SUJEITOS E LEITURAS INTERSECCIONAIS

Jamaira Jurich Pillati ¹

RESUMO

Quem são os marginalizados das salas de aula? Quem são os que ficam “de fora” da escola? A experiência na escola nos confronta com uma abordagem plural dos corpos indesejados da escola, negros e negras, LGBT’s, os pobres, as meninas... essa lista poderia aumentar de diferentes formas. Os trabalhos com questões de diferença na escola revelam, nas narrativas de alunos e alunas, que casos de violência, lgbtfobia, racismo, machismo, misoginia e capacitismo podem ser fatores de abandono escolar e baixo rendimento de crianças e adolescentes. Entre os objetivos que recortam esta pesquisa, está o preparo teórico e de revisão de literatura, antes de buscar ouvir os interlocutores que já traçaram esse caminho, aqueles que já foram empurrados para fora uma vez, aqueles que são os sujeitos por trás dos números de abandono e evasão escolar. Ao ouvir os alunos de escolas de Ensino de Jovens e Adultos de Curitiba, busca-se dar personalidade e rostos às narrativas que tão bem conhecemos, ouvir seus relatos, suas razões, como eram as relações com professores, colegas e o espaço escolar, buscando além daqueles que o sujeito afirma serem seus motivos de abandono da escola, como as razões de conflito internas podem se projetar ao longo da vida do estudante e influenciar suas decisões. Por meio de uma análise com viés interseccional, buscamos perceber como os recortes de gênero, raça e classe circundam as histórias contadas pelos alunos evadidos no Paraná.

Palavras-chave: gênero, raça, interseccionalidade, abandono escolar, entrevistas.

INTRODUÇÃO

(...) o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar. Os grupos marginalizados raramente precisam introduzir essa oposição binária na sala de aula, pois em geral ela já está em operação. (HOOKS, 2017, p. 113)

bell hooks nos confronta com uma abordagem plural dos corpos indesejados da escola, negros e negras, LGBT’s, os pobres, as meninas... essa lista poderia aumentar de diferentes formas. Quem são os marginalizados das salas de aula? Quem são os que ficam “de fora” da escola? Talvez a nossa certeza não seja de quais seriam os não bem-vindos do espaço escolar, mas esteja mais evidente, para qual aluno (no masculino, heterocompulsório, cisgênero e branco) a escola foi projetada.

As políticas públicas e formações docentes de combate à evasão escolar são uma constante no ensino básico público no Brasil nos últimos anos. Todo um aparato em rede de

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e Técnica Pedagógica na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. jamairajurichpl@gmail.com.

proteção envolvendo diferentes entidades e sujeitos (Conselhos tutelares, Ministério Público, ONG's, família e a própria escola) é desenvolvido e preparado, para que o mínimo possível de crianças e adolescentes em idade escolar evadam ou abandonem o espaço de ensino. A maior parte destas ações centralizam em seus discursos a questão socioeconômica como barreira para a permanência de alunas e alunos na educação básica, no entanto, apesar desta ser uma discussão extremamente importante em políticas educacionais, o cotidiano em sala de aula pode despertar outras questões relevantes para estabelecer um ambiente de permanência de sujeitos na escola. Os trabalhos com questões de diferença na escola, revelam nas narrativas de alunos e alunas que, casos de violência, lgbtfobia, racismo, machismo, misoginia e capacitismo podem ser fatores de abandono escolar e baixo rendimento de crianças e adolescentes.

Nos últimos anos, os setores e núcleos responsáveis pela implementação das políticas de combate a essas violências, passaram por desmontes, cortes de verba e até mesmo encerramento de suas atividades. Ao mesmo tempo, a necessidade do trabalho com a diferença e abordagens de raça, questões de gênero, capacitismo e classe parecem ter sido compreendidas apenas como apropriadas para construção de um debate positivo, “festivo” sobre diversidade e inclusão. Em produção para educadores de 2007, Gomes já questionava:

O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes. Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas? (GOMES, 2007, p. 19).

Assim, não vistas como políticas públicas essenciais para a constituição de um ambiente escolar que receba e consiga manter com dignidade e rendimento aos sujeitos das mais diferentes identidades, não se estabeleceu uma relação real entre essas ações e a permanência de alunos e alunas na escola (tão pouco com as condições de aprendizagem). Essas abordagens parecem ter sido, aos poucos, diminuídas e apagadas das pautas de políticas educacionais, inclusive, no Paraná. Porém, em muitos momentos, essas políticas de combate à preconceitos e acolhimento da diferença não só foram necessárias para construção de um ambiente de tolerância e da formação cidadã e humanizada, mas, também, como importantes tentativas de reduzir os números de abandono e evasão escolar no ensino básico pelos grupos de minorias identitárias.

Esse artigo faz uma discussão teórica e de revisão bibliográfica a respeito da evasão escolar a partir de marcadores sociais da diferença - raça, gênero e classe -, ao mesmo tempo

que dirige um olhar de hipóteses para um grupo específico de alunos, aqueles que já foram uma vez excluídos da educação formal durante a adolescência e infância, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é traçar um panorama contextual que facilite os passos seguintes de uma pesquisa maior, onde passa-se a coletar as narrativas de vida de alguns desses sujeitos.

METODOLOGIA

A complexidade das pesquisas em ciências humanas e sociais evocam uma combinação de diferentes abordagens metodológicas (Chaer et al, 2011). Uma perspectiva de metodologias plurais nas pesquisas, principalmente em ciências humanas e sociais, já vem sendo a tempos reconhecida. Percebendo a complexidade e a mobilidade de interesses e abordagens que a perspectiva qualitativa permite, entende-se possibilidade de ampliação de métodos e conceitos a serem utilizados nas pesquisas, visto que o processo também desloca a percepção do pesquisador em relação ao objeto e ao meio da pesquisa.

Entende-se que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (TUZZO, 2016, p. 141)

Pensando desta maneira, a sistematização das informações que se propõem analisar também exigem métodos diferentes de coleta e análise. Foi necessário considerar um levantamento de referências bibliográficas de conceitos que se mostram essenciais para a consolidação da argumentação para a futura coleta de dados. Ao mesmo tempo, esta pode se entender como uma pesquisa social. Pensada para que, utilizando a metodologia científica, *permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social* (Gil, 1999, p. 42).

Outrossim, foi necessário sistematizar conhecimento para a elaboração de uma forma de coletar as narrativas dos sujeitos que abandonaram a escola, suas razões, suas histórias. A escolha que se deu foi por entrevistas focalizadas, com alunas e alunos de escolas de EJA de Curitiba. O uso deste estilo de entrevista procura, ainda que se mantendo livre a fala do entrevistado, focar em tema bem específico, retornando ao assunto após alguma abstração

(GIL, 2002, p.117), no nosso caso, do histórico escolar de evasão, portanto, há necessidade de um roteiro previsto:

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias. (GIL, 2002, p.117)

Os conceitos e informações que serão discutidas nesse artigo tem como finalidade o preparo para a elaboração dos questionamentos que serão guias para as coletas das narrativas de história de vida de estudantes de EJA da cidade Curitiba, através das entrevistas focalizadas. Coleta que está sendo planejada e elaborada para aplicação na próxima fase da pesquisa. *Para qualquer que seja o nível de pesquisa ou sua finalidade, é necessário um preparo para a sua realização. A pesquisa deve ser planejada* (CHAER et. al, 2011, p. 254).

REFERENCIAL TEÓRICO

O principal movimento desse texto é um debate sobre os marcadores sociais da diferença e como estes entrecortam os corpos de sujeitos socialmente excluídos, partindo de uma abordagem interseccional dos marcadores sociais de raça, classe, gênero, capacitismo e outras categorias que podem ser identificadas ao longo da pesquisa. Primeiramente, é preciso que de nenhuma forma haja o equívoco de se “hierarquizar as violências” e exclusões:

Não existe hierarquia de opressão [...]. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. Uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões” (AKOTIRENE, 2019, p. 46).

Kimberly Crenshaw ao trazer o conceito de “interseccionalidade estrutural”, em seu texto, em casos de violência contra mulheres não-brancas, nos atenta para as minúcias das situações de violências e as exclusões que estas podem levar. A multiplicidade de aspectos que diferem um grupo que em algum momento se encontrou em arco de mesma identidade, remete a uma análise mais cuidadosa dos aspectos de exclusão e violência. Na escola, ainda que os evadidos sejam um grupo, e que através dos dados coletados possamos vir a afirmar, quantos são mulheres, quantos são homens, sua identidade gênero, sua sexualidade, raça, condições

econômicas, sempre haverá minúcias que em cada caso que levam a diferentes histórias pessoais. São essas particularidades que pretendemos considerar na abordagem de pesquisa:

cada um/a de nós traz em sua bagagem: uma origem de nascimento, numa cultura particular; uma referência de classe social definida a partir da posse de bens materiais e simbólicos, posições de poder e prestígio; marcas corporais e psicológicas que podem definir se somos homens ou mulheres; uma classificação num sistema racializado baseado na cor da pele ou em outros fenótipos; uma orientação sexual expressa de modo público ou não; uma idade que sinaliza o que é permitido ou proibido, e assim por diante (MELLO; GONÇALVES, 2012, p. 165).

Pensar as marcas que recortam esses corpos e identidades de maneira interseccional, significa também, olhar como estes corpos transitam no espaço escolar e como o esquema de controle, saberes e poderes que fundamentam a escola perpassam esses sujeitos. As formas com que esses poderes e saberes exercem o controle sobre esses corpos na atualidade, se tornaram mais “sofisticadas”. Passar pela escola, não significa ser recebido ou recebida por ela:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 2010, p. 57).

O que são essas diferenças? Quem são os sujeitos da diferença, que devem ser reordenados e classificados? Quem é este “outro” que não é o sujeito normalizado, docilizado? O que parece é que encontramos com maior facilidade a definição de identidade de quais seriam os corpos “naturalmente” pertencentes a instituição escolar, portanto, bem-vindos, bem aceitos. Os sujeitos normativos, logo, os alunos e alunas “fáceis”, “bonzinhos” “disciplinados” e com “rendimento”, pelas classificações dos adultos que gerem a escola. Aqueles corpos atípicos, que fogem a norma, quando não adaptados e docilizados dentro das suas especificidades, tendem a ser invadidos, violados em um espaço de intrínsecas violências e preconceitos:

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do



espaço escolar, onde são cotidianamente e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 65 – 66).

Considerando que identidade e diferença também não podem ser compreendidas fora de um sistema de linguagem e poderes, e são culturalmente definidos (SILVA, 2014, p. 78), há também uma diversidade de esquemas de exclusão permeando a existência destes corpos no ambiente escolar. Por isso é preciso uma proposta de pensar as marcas da exclusão de maneira ampla, considerando a própria desigualdade de um ponto de vista mais complexo:

Se o conceito de pobreza, que parece bem mais objetivo e claro do que o de desigualdade, não pode ser restringido à privação de renda, tampouco a questão da desigualdade deve se limitar a um debate sobre desigualdade de renda. Mesmo porque as desigualdades se espraiam entre outras inúmeras dimensões da realidade social, tais como raça, gênero, classe e participação, entre outras. Ela impõe-se, inclusive, na segregação do espaço em que os indivíduos se inserem e se movimentam, delimitando o lugar de cada cidadão na face urbana. (SCALON, 2011, p. 54)

Se estas dimensões da realidade que perpassam estes sujeitos, delimitam seus espaços, impondo segregação social, logo, estão diretamente refletidas também no espaço escolar, que não só cria seus mecanismos de exclusão, mas também reflete os já existentes (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2010), colocando para fora, ou melhor expulsando, os sujeitos inadequados ao sistema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que "contaminam" o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar "evasão" de "expulsão", pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar (...) (BENTO, 2011, p.555).

Apesar dos esforços de ampliação do acesso à educação no Brasil nas últimas décadas, o número de sujeitos em idade escolar que estão excluídos do sistema está longe de ser baixo. Com a pandemia de Covid 19 esses números se agravaram ainda mais, em 2022 estima-se que o número de crianças e jovens excluídos da escola seja aproximadamente, um milhão, o dobro que o estimado em 2020. Em relação à ampliação do acesso ao ensino médio, em 2021, 74,5% da população de 15 a 17 anos frequentava a etapa ou já havia concluído a educação básica².

² RELATÓRIO DO 4º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2022. Inep - MEC.

O direito à educação, garantido pela Constituição Federal e Declaração dos Direitos Humanos, tem se mostrado em pesquisas como um direito básico, visto que o acesso a esse viabiliza maior acesso a outros direitos básicos. Ou seja, se já não se pode prometer uma seguridade financeira com melhores empregos de acordo com escolaridade, o que se garante é que o nível de escolaridade está diretamente relacionado à qualidade de vida, longevidade, acesso à saúde, direitos e cidadania. Portanto, além de uma incidência de condições de vulnerabilidade sobre aqueles que são impedidos de estar na escola, essas condições tendem a se repetir nas gerações seguintes.

As motivações da evasão escolar podem ser tratadas através dos mais variados marcadores, o que é comum a estes termos é imputar ao adolescente a decisão de deixar a escola. Berenice Bento (2011) propõem o uso da palavra expulsão para nos referirmos aos corpos que não se retiram da escola por seu desejo, mas que ao serem demarcados como não pertencentes, são excluídos, demarcados e perseguidos até desistirem.

Ainda, pode ser curioso pensar que entre as dez diretrizes adotadas pelo Plano Nacional de Educação de 2014 temos a “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014) e também, “X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2014). No entanto, por mais esforços reformadores que fizemos e fazemos na educação, parecemos estar ainda distantes deste cenário planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que seja possível uma análise das violências sofridas por sujeitos expulsos da escola, deve se considerar a multiplicidade de marcas da diferença pela qual um só corpo pode ser perpassado, em uma sociedade em que tantas práticas normatizadoras e sofisticadas como a nossa manifesta. Este artigo teve como objetivo a sistematização de leituras, debates e conceitos para pensar evasão escolar, que podem, ainda, ser adequados a outros futuros pesquisadores.

Preparar-se para uma coleta de histórias de vidas que levaram um sujeito a deixar a escolam - lugar considerado o mais seguro por alguns adolescentes, crianças, e mesmo pelo Estado-, pode nos colocar de frente com situações e marcadores de complexo entendimento. Com todas as contradições do espaço de governmentamento dos corpos, e ao mesmo tempo de ações de contestação, o objetivo é que possamos olhar para escola pública considerando os estudantes

de EJA como possibilidades de ouvir aqueles que já evadiram e podem evidenciar em suas histórias aspectos que possamos estar preterindo ao pensar as políticas de combate ao abandono escolar. Considerar as experiências desses alunos pode ser um guia para os caminhos que uma escola pública, democrática e acolhedora para todos, deve tomar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Unidade de Apoio à Pós-Graduação (UAGPG) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela ajuda de custo que viabilizou a apresentação deste artigo como comunicação oral no evento, contribuindo para que a discussão feita com os pares enriquecesse o texto e a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. v. 19, n. 2, pp. 549-559. 2011.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2017.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**. PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- MELLO, L.; GONÇALVES, E. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, 28 nov. 2012.
- SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. In: **Contemporânea**, n.1, Jan.-Jun. 2011.



SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUZZO, S. A. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese CF Braga. **Revista Pesquisa Qualitativa**. 4 (5), pp.140-158, 2016.