

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO/UNEMAT

LORIENTE SOARES OLIVEIRA

**AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM MATO GROSSO:
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA BUSCA
ATIVA ESCOLAR (BAE)/2025 DA ESCOLA NILZA DE OLIVEIRA PIPINO**

Sinop-MT
2026

LORIENTE SOARES OLIVEIRA

**AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM MATO GROSSO:
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA
BUSCA ATIVA ESCOLAR (BAE)/2025 DA ESCOLA NILZA DE OLIVEIRA
PIPINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado
Profissional de Ensino de Sociologia em Rede
Nacional PROFSOCIO/UNEMAT, como pré-
requisito para obter o título de Mestra em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Neto

Sinop-MT
2026

LORIE NE SOARES OLIVEIRA

**AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM MATO GROSSO:
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA
Busca Ativa Escolar (BAE)/2025 DA ESCOLA NILZA DE OLIVEIRA
PIPINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado
Profissional de Ensino de Sociologia em Rede
Nacional PROFSOCIO/UNEMAT, como pré-
requisito para obter o título de Mestra em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José de Sousa Neto (Orientador)
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Sandra Pereira de Carvalho
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Prof. Dr. Hélio Vieira Júnior
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Prof.^a Dr. Thiago de Jesus Esteves
Convidado externo - UFJF

Sinop-MT
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

048p Oliveira, Lorieane Soares.

As políticas de permanência estudantil em Mato Grosso: perspectivas de estudantes e profissionais envolvidos na busca ativa escolar da escola Nilza de Oliveira Pipino. / Lorieane Soares Oliveira. - Sinop, 2026.

64f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário de Sinop.

Orientador: José de Souza Neto.

1. Políticas Públicas. 2. Permanência Estudantil. 3. Busca Ativa Escolar. I. Souza Neto, José de. II. Título.

UNEMAT / MT- SCB

CDU 37(817.2)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT-MT – *campus* Sinop, ao meu orientador, José de Souza Neto pela paciência e perseverança, que não desistiu de mim, nem permitiu que eu desistisse, à minha família pelo apoio emocional à distância, aos estudantes e colegas envolvidos na pesquisa e à CAPES por financiar os custos desta pesquisa acadêmica, de grande interesse da sociedade brasileira.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BAE	Busca Ativa Escolar
FICAI	Ficha de Aluno Infrequente ou Infrator
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Anísio Teixeira
MP	Ministério Público
NEM	Novo Ensino Médio
NME	Núcleos de Mediação Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Porcentagem de faltas em 2025	34
Gráfico 02 – Motivos associados à ausência escolar.....	36
Gráfico 03 – Distribuição dos estudantes por série no ano letivo de 2025.....	37
Gráfico 04 – Distribuição dos estudantes por bloco curricular.	38
Gráfico 05 - Processo de escolha do bloco curricular pelos estudantes	40
Gráfico 06 - Monitoramento da frequência escolar pelos estudantes e/ou responsáveis	43
Gráfico 07 - Percepção dos estudantes sobre o atendimento psicossocial na Escola.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Coerência da pesquisa	12
Quadro 02 - Outros motivos associados à ausência escolar	36
Quadro 03 - Outros motivos associados à ausência escolar	37

RESUMO

Esta pesquisa buscou apresentar as perspectivas de estudantes e profissionais da educação da escola Nilza de Oliveira Pipino, localizada em Sinop-MT. A pesquisa buscou investigar as possíveis causas da evasão escolar nessa localidade e como os envolvidos em meio ao processo avaliam a reforma do ensino médio e aumento da carga horária imposta aos estudantes a partir de 2022 e a efetividade das políticas de permanência estudantil adotadas entre 2018 e 2025. O trabalho se ancora no materialismo histórico-dialético para compreender a relação entre a evasão escolar e a relação educação-capital-trabalho dos estudantes e suas famílias, tendo como fundamentação teórica Mézaros (2008), Saviani (2007) e Antunes (2009).

Palavras-chave: Evasão escolar, permanência estudantil, políticas públicas.

ABSTRACT

Research on the perspectives of students and education professionals at the Nilza de Oliveira Pipino state school, located in Sinop-MT. This research intends to approach the possible causes of school dropout in this location and how those involved in this process evaluate the high school's reform and the increase of the workload imposed on students since 2022 and the effectiveness of student retention policies adopted in 2024. This work is anchored on historical-dialectical materialism to understand the relationship between school dropout and the education-capital-labor relationship of students and their families, presenting as theoretical foundation Mézaros (2005), Saviani (2007) and Antunes (2009).

Keywords: School dropout, student retention, public policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DO ACESSO À PERMANÊNCIA	15
2. PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DA ESCOLA NILZA DE OLIVEIRA PIPINO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	22
3. OS ESFORÇOS ESTADUAIS E FEDERAIS NOS RESULTADOS DA BUSCA ATIVA: CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS ATUANTES NA BAE/2025.....	29
CONCLUSÃO	58
REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
APÊNDICE A.....	63

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada na escola Nilza de Oliveira Pipino e suas reflexões sobre os impactos da reforma do Ensino Médio de 2017, ancorado na Lei 13.415/2017, que aumentou a carga horária do Ensino Médio de 800 horas anuais para 1.200. Em 200 dias letivos, estudantes passaram ao expediente de 6 horas diárias na escola. Antes da reforma, esse período era de 4 horas, impactando a rotina de estudantes secundaristas e suas famílias, especialmente aqueles que desempenham tarefas domésticas ou jornadas de trabalho fora do período letivo.

O aumento da carga horária foi sugerido pelos defensores da Reforma como solução para a defasagem de conteúdos aprendidos no ensino básico, porém, desconsideraram as necessidades enfrentadas por uma parcela significativa dos estudantes de adentrarem ao mercado de trabalho, até mesmo antes do ensino médio, já que a possibilidade de trabalhar como menor aprendiz é objetivo de muitos estudantes e necessidade de suas famílias. Ao desconsiderar a parcela de estudantes que trabalham, a reforma do ensino médio acaba por dificultar ainda mais a conclusão do ensino básico para esses estudantes, cabendo ao governo federal realizar novas alterações no NEM/2017 para reduzir essas e outras incongruências. O resultado acabou sendo o contrário do que foi esperado por estudantes e professores envolvidos nessa etapa de ensino, com cargas horárias de itinerários formativos e formação geral básica sendo apenas invertidas, mas ainda com a extensão de 6 horas diárias para os estudantes.

Objetivo Geral

Analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio de 2017 na vida escolar e social dos estudantes da Escola Nilza de Oliveira Pipino, com foco no aumento da carga horária e suas consequências para permanência e evasão escolar.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em investigar como o aumento da carga horária escolar alterou a rotina dos estudantes e de suas famílias, identificando as principais mudanças no cotidiano provocadas pela ampliação do tempo de permanência na escola. Busca-se também identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que precisam conciliar os estudos com o trabalho remunerado ou com a realização de tarefas domésticas. Além disso, pretende-se compreender a relação entre a implementação da reforma e os índices de evasão escolar observados na instituição participante. Outro objetivo é refletir sobre as contradições existentes entre os propósitos anunciados pela reforma do Novo Ensino Médio e

os resultados efetivamente percebidos na realidade escolar. Por fim, procura-se relacionar os dados obtidos na pesquisa de campo com referenciais teóricos que discutem trabalho, educação e desigualdade social.

Justificativa

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os efeitos concretos da Reforma do Novo Ensino Médio na vida dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social que precisam trabalhar ou contribuir com tarefas domésticas. O aumento da carga horária, apresentado como estratégia para melhoria da aprendizagem, pode ter gerado novas dificuldades de permanência escolar, ampliando desigualdades já existentes. Assim, investigar essa realidade contribui para o debate sobre políticas públicas educacionais mais justas e adequadas às necessidades dos estudantes.

Quadro 01: Coerência da pesquisa

Problema de pesquisa	Quais foram os impactos da Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017), especialmente do aumento da carga horária escolar, na rotina, permanência e evasão dos estudantes da Escola Nilza de Oliveira Pipino, sobretudo daqueles que precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares?
Objetivo Geral	Analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio de 2017 na vida escolar e social dos estudantes da Escola Nilza de Oliveira Pipino, com foco no aumento da carga horária e suas consequências para permanência e evasão escolar.
Objetivo Específico	Investigar como o aumento da carga horária escolar alterou a rotina dos estudantes e de suas famílias, especialmente daqueles que precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades domésticas;
	Compreender a relação entre a Reforma do Ensino Médio e os índices de evasão escolar, analisando as dificuldades de permanência enfrentadas pelos estudantes;
	Refletir sobre as contradições entre os objetivos propostos pela reforma e os resultados percebidos na realidade escolar,

	relacionando os dados da pesquisa de campo com referenciais teóricos sobre trabalho, educação e desigualdade social;
Metodologia	Pesquisa bibliográfica; Natureza qualitativa; Observação participante; Perspectiva crítica; Questionário semiestruturado.
Lócus da pesquisa	Escola Nilza de Oliveira Pipino
Sujeitos da pesquisa	Estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Metodologia

A presente pesquisa adotou abordagem qualitativa, articulada à pesquisa bibliográfica, orientando-se pelo método do materialismo histórico-dialético, por compreender a educação como fenômeno social inserido nas contradições históricas, econômicas e políticas da sociedade capitalista. Tal perspectiva metodológica possibilita analisar criticamente as relações entre trabalho, escola e desigualdade social, considerando os impactos das políticas educacionais sobre a vida concreta dos estudantes.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizou-se inicialmente pesquisa de campo na Escola Nilza de Oliveira Pipino, espaço em que se desenvolveu a pesquisa. Nesse contexto, foram promovidas rodas de conversa com estudantes do Ensino Médio, durante as aulas de Sociologia, no período compreendido entre maio de 2024 e maio de 2025. Essas atividades possibilitaram a escuta sensível das percepções acerca da ampliação da carga horária escolar, das dificuldades de permanência e das mudanças provocadas pela Reforma do Ensino Médio em suas rotinas.

Junto a aplicação do questionário, procedeu-se ao acompanhamento das ações desenvolvidas pela equipe de Busca Ativa Escolar, com o objetivo de compreender os fatores relacionados à evasão escolar, bem como as estratégias institucionais voltadas à permanência dos estudantes. Complementando a coleta de dados, aplicou-se questionário estruturado e levantamento específico sobre evasão escolar no mês de dezembro de 2025, durante o período de recomposição das aprendizagens, buscando identificar motivações, recorrências e impactos da política educacional analisada.

No âmbito teórico, a pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem criticamente as relações entre educação, trabalho e reprodução social, destacando-se Mészáros

(2008), Saviani (2007), Antunes (2009) e Federici (2017). O diálogo entre os dados e o referencial teórico permitiu interpretar a realidade investigada em sua totalidade, evidenciando limites, contradições e consequências da Reforma do Ensino Médio para os estudantes da escola pública.

1. EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

No Brasil, as tentativas de incluir a classe trabalhadora no processo formal de educação tem apresentado falhas constantes, desde a instituição do ensino no país. Neri (2009) salienta que o problema da educação consistia na dificuldade de acesso devido às questões materiais de sobrevivência das famílias. Frequentavam a escola aqueles estudantes cujas famílias conseguiam promover seu sustento e arcar com as despesas referentes à permanência na escola (uniformes, livros, merenda, etc) e permaneciam fora ou desistiam, aqueles cujas famílias não conseguiam prover o sustento, restando ao estudante uma escolha difícil: o trabalho ou a escola.

Entretanto, os baixos índices de acesso ao ensino formal não eram considerados a maior dificuldade do avanço econômico do país, visto que até a segunda metade do século XX, a maior parte da população brasileira ainda vivia nas áreas rurais, exercendo a agricultura de subsistência. Após a modernização e industrialização do país, o processo de crescimento urbano evidenciou a necessidade de se formar mão de obra qualificada para a indústria.

Saviani (2007) destaca que, no contexto da expansão do ensino formal após o processo de industrialização, emergiu, segundo os interesses das classes dominantes, a necessidade de diferenciar a educação voltada à formação da mão de obra daquela destinada à preparação dos futuros dirigentes da nação:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (Saviani, 2007, p.159)

Sobre as tais características decorrentes da origem social dos educandos, Bourdieu (1996) apresentou como resultado e objetivo fundamental do sistema de ensino e sua estrutura: a reprodução da hierarquia social. A discussão sobre a escola ser o local de reprodução da hierarquia social reverbera até os dias atuais, sendo comum uma postura excludente, por parte de profissionais “conteudistas”, contra estudantes que não conseguem se adequar aos problemas estruturais da escola, como a arquitetura, número de estudantes por sala, a carga horária e os próprios conteúdo ou objetos de aprendizagem do currículo. Nisto vemos outra problemática referente à reforma do ensino médio: a de que ela desconsidera a etapa do ensino médio como resultado dos processos perpassados pelo estudante nas etapas anteriores.

Observou-se o “protagonismo estudantil” como ponto central da justificativa para a necessidade da reforma, não se busca, nesta pesquisa, questionar a necessidade da reforma em

si, pois a sociedade como um todo (movimento estudantil, professores e responsáveis) clamaram por ela entre 2015 e 2017, quando as ocupações de escolas e outras táticas do movimento estudantil tomaram a mídia no estado de São Paulo e vários outros estados. Porém, é de suma importância que se faça a seguinte reflexão: as etapas anteriores do ensino propiciam que o estudante do ensino médio seja protagonista de seu processo de ensino?

Para que este protagonismo seja incentivado, o estudante precisa ao menos concluir o 9º ano do ensino fundamental plenamente alfabetizado, o que não ocorre com boa parte de estudantes que adentram a etapa do ensino médio na condição de analfabetos ou analfabetos funcionais. Dentre os vários motivos para essa ocorrência, alguns professores apontam a aprovação automática de estudantes, implantada no estado de Mato Grosso a partir de 2006, como a principal causa da ineficácia de apreensão de conteúdos no ensino médio e consequentemente: da evasão escolar. Estudantes evadem por não se reconhecerem no processo de ensino e aprendizagem, por compreenderem que suas dificuldades são resultado de um processo de exclusão social, perpetrado por um sistema de ensino cuja propaganda afirma promover sua inclusão.

A escuta sensível a estudantes, profissionais de ensino e responsáveis permite identificar essas questões relacionadas ao sistema de ensino: “como o educando chegou ao 1º ano de ensino médio ainda semialfabetizado?”; “quantas horas diárias ele passou na escola”? “O que a família pôde fazer diante de tal observação/diagnóstico?”. Dentre essas indagações, surgem outras, referentes à dinâmica familiar do educando: “Como a família participa do processo formal de ensino-aprendizagem?” Muitos profissionais da educação sentem-se levados a questionar os motivos pelos quais pais e responsáveis acabam terceirizando à escola, a formação moral das crianças e adolescentes, como se eles, que são os responsáveis legais do educando, não fossem aptos ou não estivessem dispostos a cumprirem seu papel nesta função.

Sobre essa suposta indisposição dos responsáveis legais dos estudantes, Antunes (1999) salienta a crise do *welfare state*¹, durante os anos 70 do século XX, como a principal causa deste afastamento das famílias do processo de ensino de seus dependentes. As famílias não conseguem mais prover e manter um determinado padrão de vida aos estudantes sem que pais e mães trabalhem em árduas jornadas, que podem durar até mais que 8 horas diárias se contabilizarmos o tempo de deslocamento da residência até o local de trabalho nas grandes cidades; soma-se a isto a desvalorização do salário-mínimo, ou a redução do poder de compra das famílias. Como resultado: pais sobrecarregados e impossibilitados de participarem da vida

¹Do original: *welfare state*; Estado de bem-estar social.

escolar de seus filhos. Enquanto no auge do sistema fordista, a renda de apenas um dos responsáveis era suficiente para suprir o outro cônjuge e os filhos, para que alguém cuidasse da alimentação, higiene e educação formal e informal da criança ou adolescente em casa, após o *Toyotismo*, ambos os responsáveis precisaram afastar-se da manutenção cultural e epistêmica do lar, relegando às escolas o papel de formação da identidade do indivíduo – ao mesmo tempo em que esperam concomitância entre os valores ensinados na escola e suas próprias visões de mundo – gerando assim uma sobrecarga nos profissionais envolvidos no processo e a insuficiência do sistema de ensino ao não se definir mais o que é papel da escola.

Observa-se, com a adesão de políticas neoliberais, o esvaziamento do propósito da escola: atacam as ciências humanas e as artes por não serem favoráveis à formação de mão de obra, mas não se dá estrutura adequada nem mesmo à formação dessa mão de obra visada após a evolução das tecnologias digitais. Nossos estudantes são colocados cativos de um sistema que os prepara para o desemprego, para o exercício de profissões em risco eminente de serem substituídas pelo avanço da robótica e da inteligência artificial, enquanto aquelas habilidades consideradas como constituidoras do conceito de humanidade continuam acessíveis mais primordialmente à classe dominante, sendo a educação humanitária utilizada como meio de distinção entre as classes sociais.

Para compreender como a dificuldade de acesso à escola foi reduzida, embora tenham surgido maiores demandas relacionadas à permanência estudantil, apresenta-se, a seguir, um breve resumo do processo de institucionalização do ensino formal no Brasil, do período colonial ao século XXI, com o objetivo de demonstrar a relação entre a estrutura econômica predominante no país, e como tal estrutura dificulta o acesso e a permanência de crianças e jovens de famílias de baixa renda ao longo de nossa história. Compreende-se por acesso a oportunidade de ingressar no sistema de ensino, ou seja: matricular-se livremente. Este conceito abrange o direito à educação e ao exercício da cidadania, uma vez que, ser alfabetizado era requisito para o direito ao voto até a Constituição de 1988. Já a permanência, diz respeito às condições materiais de manter o estudante frequentando a escola até o fim do processo formal de ensino. A questão do acesso à educação é problemática desde a divisão entre trabalho e educação, ocorrida historicamente com o advento da propriedade privada (SAVIANI, 2007). Com esta divisão, os proprietários dos meios de produção puderam eximir-se da produção material de sua própria existência, delegando-a aos não proprietários, enquanto podiam dedicar-se à produção imaterial (as ideias e a interpretação da realidade):

No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o

controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p.155)

A escola é, desde sua origem, destinada à elite. Não é preciso aprofundar-se muito na história para fazer tal constatação. No contexto brasileiro, com ênfase especial no estado de Mato Grosso, que constitui o foco central deste trabalho, a educação passou boa parte do período colonial organizada pela Companhia de Jesus, tendo os padres jesuítas o papel de estabelecer integração entre os povos originários e a nova sociedade que estava a ser criada pelos colonizadores. Segundo Rosário e Melo (1997), é quase impossível compreender a educação brasileira no período colonial sem compreender a missão jesuítica do período.

Este processo, entretanto, não foi pacífico. Nem mesmo os sacerdotes tiveram sua reconhecida sacralidade respeitada quando os interesses econômicos da iniciativa privada (bandeirantes) passaram à frente do propósito de “ganhar almas para a Igreja”:

Os padres jesuítas foram os maiores responsáveis pela catequese do índio, construindo um imenso patrimônio em gente, terras e rendas. Além de converter os nativos ao catolicismo, batizando-os, mudando seus hábitos e ensinar-lhes a língua portuguesa, os jesuítas se tornaram agentes de aculturação indígena pela civilização cristã ocidental. Isso os fragilizou e os transformaram em presa fácil dos colonos que, apesar da oposição dos padres, invadiam as missões e escravizavam os nativos já fragilizados, facilitaram assim, a expansão do domínio português. (Rosário e Melo, 1997, p.8)

A partir da expulsão dos jesuítas do território, extinguiu-se a única barreira ao extermínio dos povos originários, dando lugar à aceleração do povoamento branco e a exploração das terras de acordo com os interesses da Coroa. Com isto, suspende-se o propósito integrador da educação no país, que estava “acessível” à população, no sentido de livre acesso, porém, interrompida por questões materiais de sobrevivência da população, tornando-se ainda mais exclusiva da elite.

Com a chegada da família real em 1808, não ocorrem mudanças significativas neste aspecto de exclusividade do acesso e permanência na educação brasileira, embora a transferência da corte imperial tenha trazido bibliotecas, cursos universitários e escolas para o território nacional, estes ambientes ainda são de circulação da elite latifundiária e alguns comerciantes. Aos sertanejos, caipiras, ribeirinhos ou habitantes de cidades que não tivessem condições econômicas de dedicarem-se aos estudos (pois não eram gratuitos), cabia o trabalho precário e precoce.

A escola pública brasileira, historicamente, divide-se em formar egressos capazes de ascender aos cursos universitários ou formar trabalhadores. No primeiro caso, era de acesso

quase exclusivo da elite, pelas questões relativas à sobrevivência da classe trabalhadora (emprego precoce e precarizado) e, no segundo, destinada a educandos das classes populares, mas ainda apenas aqueles cujas famílias pudessem prover sua permanência na escola.

Sobretudo, a partir da década de 1920, acelerou-se o processo de industrialização do país (RIBEIRO, 1996), e os interesses mercadológicos nortearam as bases educacionais brasileiras. Com o intuito de formar mão de obra especializada, o ensino primário, correspondente ao ensino fundamental, tinha o objetivo de preparar os estudantes para o processo seletivo de encaminhamento ao segundo grau, correspondente ao ensino médio. Neste, predominava o ensino técnico, direcionando o cidadão formado para o mercado de trabalho. (SILVA, 2014).

Essa disparidade entre a elite e o povo permanece como norma até o período de redemocratização, no qual, a constituição de 1988 institui o acesso à educação como direito fundamental dos cidadãos da República Federativa do Brasil, que se confirma no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988.). No entanto, apesar do entendimento da educação como direito fundamental dos cidadãos brasileiros e da ampliação das vagas em escolas públicas ao longo do século XXI, nosso maior enfrentamento continua sendo a permanência estudantil até o final do ensino médio, última etapa do processo formal de educação.

É nesta etapa que se concentram os dados mais preocupantes a respeito da evasão escolar no país, considerando que 440.000 jovens entre 14 a 17 anos estavam fora da escola em 2025, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do referido ano. Segundo a mesma pesquisa, 67% desses jovens são negros e pardos em situação de vulnerabilidade social, que precisaram abandonar a escola para auxiliar suas famílias economicamente. Tais dados evidenciam o quanto a necessidade de sobrevivência ainda se impõe sobre os estudantes brasileiros de baixa renda, que conhecem o mercado de trabalho de forma precoce e precarizada, assim como determinava a estrutura social no período colonial. Também é consequência da colonização com viés de exploração e a escravidão africana no país, o fato de a maioria dos estudantes em situação de vulnerabilidade social serem pretos e pardos, já que a dependência econômica do mercado externo perpetuou o atraso na industrialização do país, bem como a integração dos libertos na sociedade brasileira (Cardoso e Faletto, 1970).

Conforme já explicitado anteriormente, verificava-se significativa dificuldade de acesso à escola e à educação formal nos períodos colonial e imperial. Durante a República, a situação

das famílias de baixa renda permanece semelhante: educação formal é um sonho, mas ainda não é viável às crianças e jovens que precisam contribuir com o orçamento doméstico. A norma, para o povo, é os irmãos mais velhos abandonarem a escola e entrarem no mercado de trabalho para que os mais novos possam permanecer na escola por um pouco mais de tempo. A escola pública, ao longo das décadas de 20 e 30 permanece destinada à elite, sobretudo no ensino secundário, correspondente à atual etapa do ensino médio, cujo objetivo é a preparação do estudante para o ensino superior. (RIBEIRO, 1996)

Considerando a estrutura agrária, patriarcal e paternalista no Brasil até sua industrialização mais acelerada no século XX: qual seria o papel da educação formal nessa conjuntura? Para a elite, a educação formal era considerada símbolo de *status* e distinção social, devido à sua quase exclusividade. Para profissionais liberais, era uma forma de garantir empregos com maior retorno financeiro e estabelecer uma rede de contatos com as classes mais altas. Para as camadas subalternas, entretanto, o tempo de um jovem na escola significava menos tempo desse jovem trabalhando para ajudar sua família, e consequentemente, o risco de sucumbirem à fome. Desta forma, a perpetuação da pobreza se retroalimenta: jovens sem diploma não conseguem trabalhos bem remunerados e sem trabalhos bem remunerados, seus filhos também não conseguem acesso à educação formal. Além da dificuldade de acesso, a permanência do educando na escola ao longo do ano letivo enfrentava outras barreiras, principalmente monetárias. Até 1955, era necessário que a família do estudante provesse sua alimentação na escola, visto que a refeição (merenda escolar) só passou a ser disponibilizada pelo poder público a partir daquele ano, com a instituição da CME (Campanha de Merenda Escolar), consolidada como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) na década de 70.

Além dos custos com a alimentação diária dos educandos, acumulavam-se os custos com uniformes e livros (obrigatórios, mas não gratuitos). Como consequência, educandos cujas famílias não tivessem condições de pagar por tais materiais, acabavam excluídos do processo formal de ensino. O livro didático passou a ser disponibilizado gratuitamente aos estudantes a partir de 1985, com a instituição do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), cabendo à gestão dos estados e municípios a obrigação de se organizarem para atender a essa demanda. Quanto ao uniforme, foi necessário que o governo federal sancionasse a lei 8.907/1994 para que escolas públicas e particulares fossem impedidas de mudar os uniformes antes que os referidos completassem ao menos um quinquênio de adesão. Tal impedimento, podemos inferir, visava melhor aproveitamento dos recursos para as famílias com muitos filhos, visto que era comum que as roupas passassem dos irmãos maiores para os menores. Em 2023, o PL/1263

visa impedir que escolas públicas cobrem pelo uniforme escolar, pois a cobrança e a própria obrigação quanto ao uso do uniforme vem sendo interpretada como um desrespeito à individualidade e identidade dos estudantes, contradizendo o entendimento do uniforme como fator de integração dos estudantes.

Estando livres de mensalidades e gastos com uniformes, livros e alimentação dos estudantes, espera-se que a adesão e permanência dos estudantes na escola torne-se mais viável às famílias e as desistências diminuam. Este fato foi observado ao longo do final do século XX e início do XXI, com o aumento de jovens concluindo o ensino básico até os 24 anos e aumento significativo no acesso aos cursos superiores pela classe trabalhadora, nas instituições públicas ou privadas do país. Observamos que entre os anos 90 e 2000 houve um aumento significativo do número de estudantes a concluírem a etapa do ensino médio, da renda *per capita* e da redução do desemprego no período (Neri, 2009).

Contudo, a década de 2010 escancarou os antagonismos das camadas sociais do país, com as escolas públicas sendo ainda mais sucateadas pelos governos estaduais, interessados em promover a privatização de vários setores, incluindo o da educação. O governo federal iniciou as discussões sobre as possibilidades de reforma do ensino médio em 2012. Esse processo é suspenso pelas turbulências políticas de 2013 a 2016, concomitando com o *impeachment* da presidente. Ao contrário do governo anterior, quem a substituiu de 2016 a 2018 não apresenta interesse em negociar com quem realmente seria afetado com a reforma: professores e estudantes.

2. PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DA ESCOLA NILZA DE OLIVEIRA PIPINO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A pesquisa de campo realizada na escola Nilza de Oliveira Pipino buscou dar voz aos estudantes inseridos no contexto do Novo Ensino Médio (NEM/2017) e o Novíssimo Ensino Médio (NEM/2024), avaliando seu engajamento com as disciplinas e pontuando suas inquietações quanto ao currículo escolar. Para cumprir esse objetivo, me apeguei a métodos de pesquisa qualitativa na pesquisa-ação em sala de aula, utilizando as observações ou *feedbacks* dos próprios estudantes envolvidos no processo.

Nas rodas de conversas promovidas em sala, foi possível acolher as indagações dos estudantes e promover debates acerca do papel da escola na formação cidadã, bem como de suas expectativas em relação ao processo educativo. As rodas de conversas ou dinâmicas de grupo focal foram adotadas na segunda etapa da pesquisa de campo por serem formas mais eficientes de captar dados aprofundados a respeito das perspectivas ou inquietações dos sujeitos envolvidos no objeto de estudo desta pesquisa.

Essa forma de pesquisa qualitativa conhecida como roda de conversa funciona de forma semelhante a uma entrevista, porém sem o “engessamento” imposto por perguntas delimitadas e com menor demanda por tempo dedicado a cada participante, além de propiciar momentos de desenvolvimento da sociabilidade e integração dos estudantes no espaço escolar. Trata-se de promover um espaço acolhedor e propício à livre expressão de impressões e entendimentos. De acordo com Melo e Cruz (2014):

A coleta de dados por meio da *Roda de Conversa* permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse. (Melo e Cruz, 2014 p.3)

Desta forma, a pesquisa-ação se mostra eficiente na prática pedagógica por possibilitar seu aprimoramento constante, o que é imprescindível ao professor e pesquisador. Por meio desta pesquisa, busco compreender em que medida minha prática é moldada, facilitada ou dificultada por fatores externos à minha formação e capacidade de lecionar e em quais aspectos eu poderia contribuir com a comunidade da escola em que atuo para contornar essas possíveis dificuldades e até propor soluções a esses fatores externos.

Flick (2004) aponta que a importância da pesquisa qualitativa se destaca a partir das limitações da pesquisa quantitativa. Entre os desafios e limitações citadas por este autor, destaca-se a subjetividade do pesquisador, em que a interpretação de dados pode ser influenciada pela visão de mundo e pelos valores do pesquisador, sendo fundamental que o pesquisador esteja ciente dessa subjetividade e busque a triangulação de dados e análises para minimizar seus efeitos, outro desafio da pesquisa qualitativa é buscar aprofundar a compreensão de casos específicos, o que limita a possibilidade de generalizar os resultados, em que a generalização estatística não é o objetivo principal da abordagem qualitativa. Esta última, pelo contrário, busca conhecer de forma aprofundada o objeto estudado. Diante da necessidade de quantificar dados relativos à frequência e à aprovação dos estudantes no ano de 2025, foi elaborado um questionário por meio da plataforma *Google Forms*, destinado ao acesso dos discentes interessados em participar da pesquisa.

Nos próximos parágrafos, será abordado as observações decorrentes de diálogos abertos com os próprios estudantes, que relatam como o contexto da reforma do ensino médio e do aumento de carga horária têm afetado suas vidas no âmbito familiar, econômico e pessoal. Inclusive, os referidos participantes relatam sentirem-se sobrecarregados e exaustos no ambiente escolar, já que o aumento de carga horária se deu com o aumento de disciplinas, e conseqüentemente, de avaliações. O interesse pelo tema proposto fundamenta-se, portanto, nos relatos coletados em sala de aula.

A proposta deste trabalho é tornar públicas as vantagens ou desvantagens da reforma do ensino médio em Mato Grosso, considerando a realidade familiar, econômica e sociocultural dos estudantes, bem como os problemas relacionados ao espaço físico das escolas e da formação dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e como tais fatores implicam na permanência ou não dos estudantes na escola. Procura-se, desta forma, verificar, qualitativa e quantitativamente (Alonso, 2016), de que forma o Novo Ensino Médio tem aprimorado ou dificultado a promoção da educação integral e integrada de nossos jovens.

Com a reforma do ensino médio, a carga horária dos estudantes passou de 4 para 5 horas diárias, impactando a rotina de estudantes empregados como jovens aprendizes. Dentre suas observações/reclamações, constam a falta de tempo para fazer uma refeição entre o período de escola-trabalho ou trabalho-escola e a falta de tempo para se dedicarem às disciplinas extras em casa, visto que o número de disciplinas passou de 13 para 21, no caso das turmas que têm disciplinas eletivas, além das trilhas de aprofundamento.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2019, quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da

escola. Segundo dados da Fundação Roberto Marinho, a porcentagem de desistências passou de 2,6% (2020) para 5,8% em 2021. O motivo do índice de evasão ter sido o menor da década em 2020 se deve, segundo a fundação, ao fato de o MEC ter emitido um parecer recomendando a “flexibilização de currículos e readequação dos critérios de avaliação”, promovendo um esforço a nível nacional de evitar as reprovações e o abandono em massa.

O problema do abandono movido por reprovações apresenta-se como sintoma de um problema maior: as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias dos estudantes para mantê-los na escola. Por mais que os estudantes e familiares compreendam a relação entre nível educacional e renda (Neri, 2009), o processo formal de ensino acaba relegado à última prioridade da família do estudante, devido às questões materiais de sobrevivência da família (sobretudo alimentação e moradia) se mostrarem mais urgentes do que a frequência em sala de aula, bem como a demanda por minutos ou horas de estudo no ambiente doméstico, no qual o estudante frequentemente tem outras obrigações, como o auxílio aos pais no cuidado com o lar ou irmãos mais novos. Por essas razões, o custo com a permanência do estudante na escola se mostra grande demais para muitas famílias brasileiras e esse custo aumenta mais ainda em caso de reprovação, o que gera mais desistências e consequentemente menos mão de obra qualificada disponível no mercado de trabalho.

O processo conhecido como Busca Ativa Escolar refere-se a ações de identificação, comunicação de infrequência e resgate de alunos infrequentes (SEDUC-MT, 2022). Até o início de 2020, os índices de evasão vinham decrescendo no estado de Mato Grosso. Porém, a crise econômica advinda da crise sanitária de SARS-COV-2 (COVID-19) reafirmou a imposição da necessidade de sobrevivência das famílias sobre o sonho da formação básica e acesso à universidade (ALMEIDA, 2023). A solução encontrada pelo governo do estado foi a mesma aplicada em vários outros da federação: aprovação automática de todos os matriculados entre 2020 e 2022, e maior rigidez no cumprimento das orientações de Busca Ativa Escolar pelas equipes pedagógicas (professores, diretores, coordenação e secretaria escolar) a partir de 2023.

A FICAI (Ficha de Aluno Infrequente ou Infrator), utilizada pelo governo do Mato Grosso desde 2011, é uma ferramenta de articulação entre as secretarias escolares, conselhos tutelares e o ministério público estadual, visando auxiliar as escolas a recuperar a frequência de seus estudantes até a conclusão do ensino básico. Outras alternativas encontradas pelo governo do estado foram incentivos financeiros aos profissionais da educação cujas escolas superassem metas de frequência e aprovação estudantil, como a Gratificação de Resultado (GR), implantada em 2023.

Além de gratificação aos profissionais de educação, o governo estadual atuou em campanhas de conscientização e incentivo aos estudantes para permanecerem matriculados e frequentando as aulas, já que qualquer falta computada durante o período letivo se configura como evasão. Por exemplo, caso o estudante tenha comparecido à aula de um professor no dia, mas tenha cabulado a de outro, essa falta computada também é contada como evasão.

Muitas faltas numa mesma disciplina ou reprovação por falta em 5 ou mais disciplinas também se tornou motivo de maior atenção às gestões escolares. Essas campanhas de conscientização foram veiculadas em mídias digitais comumente acessadas por jovens, como *instagram*, *youtube* e *tiktok*. Algumas dessas campanhas foram organizadas e veiculadas por funcionários da SEDUC-MT, incluindo o próprio secretário de educação à época (2022-2026), outras foram requisitadas aos estudantes por iniciativa da gestão escolar. Em matérias publicadas no site oficial da Secretaria de Estado de Educação – Seduc-MT, o governo estadual destaca o engajamento da Secretaria junto aos grêmios estudantis no enfrentamento ao problema da evasão.

Como muitas famílias ainda enfrentam dificuldades no acesso aos meios digitais de educação, fato que se tornou mais impactante durante a pandemia, a frequência do estudante em sala de aula é de fundamental importância para garantir a qualidade do ensino ofertado. Além disso, cada estudante em idade escolar (6 aos 17 anos) recebe investimento não só de sua família, como da sociedade civil como um todo, visto que todos os cidadãos pagam impostos para manter o sistema público de educação. Desta forma, a oferta de vagas na educação pública é obrigação do poder público, enquanto ao estudante, cabe a responsabilidade de concluir todas as etapas da educação básica, tendo a família, escola e comunidade, o dever de garantir o cumprimento dessas instâncias, através da atuação da coordenação, professores e secretaria no processo de busca ativa escolar e dos Conselhos Tutelares ou MP (Ministério Público) no acolhimento, orientação ou demais providências legais.

Observa-se ampla divulgação dos resultados alcançados com a implementação da estratégia Busca Ativa Escolar, especialmente no biênio 2023–2024, no qual o estado do Mato Grosso saltou, segundo dados oficiais do governo, da 22ª para a 8ª posição no *ranking* nacional de desempenho no Ensino Médio. Tais dados comprovam uma redução significativa na evasão de estudantes nessa etapa, porém, ainda assim não são suficientes para atestar a qualidade do ensino ofertado, visto que o estado não aparece no *ranking* de melhores notas simples no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou de redações com as melhores notas. Segundo dados do INEP/2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - caiu de 5,8 nos anos

iniciais para 4,8 nos anos finais, sendo a evasão maior nos anos finais do ensino básico o principal motivo para essa queda.

Dentre as razões para maior evasão nos anos finais do ensino básico, o site da SEDUC-MT destaca necessidade de entrada no mercado de trabalho para complemento de renda familiar, cuidado com idosos ou parentes enfermos e viagens em família como os principais motivos de infrequência escolar no Ensino Médio.

Em 2022, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso instituiu os Núcleos de Mediação Escolar (NME), compostos por funcionários das escolas públicas, com o objetivo de identificar situações de infrequência ou risco de abandono escolar; estabelecer contato direto com estudante e família; acolher e orientar a família para seu retorno à escola e em último caso: encaminhar a serviços públicos de saúde física, mental ou atendimento especializado em questões de vulnerabilidade social (CAPS, CRAS, CREAS, dentre outros). Os NME são criados seguindo normativas ou documentos orientativos da SEDUC-MT destinados aos gestores escolares.

Em 2023, a Secretaria encaminhou orientações para contemplação de professores e demais funcionários com a Gratificação de Resultado. Em 2024, o governo implementou equipes de atendimento psicossocial nas escolas, contando inicialmente com psicólogos (as), assistentes sociais e pedagogos (as), sendo um profissional de cada área para compor a equipe. Em 2025, no entanto, o/a profissional de pedagogia não está mais nessa equipe escolar, por razão de corte nesse cargo, sem explicações por parte da Secretaria. A portaria 248/2024, publicada no diário oficial do estado, instituiu o programa “nenhum estudante a menos”, que destaca:

“(…)Art. 3º São objetivos do Programa Nenhum Estudante a Menos: I - identificar as crianças e os adolescentes que estão em situação de risco de abandono escolar, abandono escolar, evasão escolar e exclusão escolar, propondo ações que contribuam com o acesso e a permanência destes no ambiente escolar; II - instituir ações mitigatórias à evasão e ao abandono escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, por meio da Busca Ativa Escolar - BAE, para garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente e promover o fortalecimento de vínculos entre os estudantes, a família e a escola. Art. 4º O Programa Nenhum Estudante a Menos será desenvolvido por meio das seguintes ações de: I - identificação das principais causas de evasão e abandono escolar na Rede Estadual de Ensino; II - prevenção e enfrentamento às principais causas de evasão e abandono identificadas; III - monitoramento das metas de redução do índice de abandono escolar e de reprovação por faltas no âmbito da Rede Estadual de Ensino; IV - identificação das escolas da Rede Estadual de Ensino com os maiores índices de abandono escolar e reprovação por faltas, priorizando-as no acompanhamento e monitoramento; V - fiscalização do lançamento de frequência no diário de classe; VI - orientação dos profissionais que atuam nas Diretorias Regionais de Educação - DREs e unidades escolares quanto à Busca Ativa Escolar para prevenir a evasão e o abandono escolar;

VII - fortalecimento da Rede de Proteção Social por meio do diálogo com demais órgãos da esfera municipal, estadual e federal, organizações do terceiro setor, iniciativa privada, dentre outras, de modo a estabelecer parcerias que fomentem o acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar; VIII - recomposição da aprendizagem e a manutenção do vínculo escolar, ao estudante que voltar a frequentar as aulas por meio da Busca Ativa Escolar; IX - adesão dos municípios à Plataforma Busca Ativa Escolar do UNICEF; X - utilização do Sistema de Prevenção ao Abandono Escolar e Plataforma Ficha FICAI Online, na Rede Estadual de Ensino, para monitoramento de estudantes em risco de abandono escolar. Art. 5º O Núcleo de Dados e Informações Estatísticas - NDIE deverá, utilizando os dados disponibilizados no SIGEDUCA, fornecer, semanalmente, relatórios que subsidiem a análise e monitoramento da Busca Ativa Escolar. Art. 6º O Núcleo de Mediação Escolar - NME, responsável pela Busca Ativa Escolar, desenvolverá as seguintes ações: I - formações, com a Coordenadoria de Desenvolvimento - CDES, para garantir que os profissionais compreendam a metodologia de BAE e consigam operacionalizar as plataformas disponíveis para monitoramento; II - monitoramento dos índices de abandono e evasão escolar; III - intervenções nas situações críticas que forem identificadas. Art. 7º Caberá à Secretaria Adjunta de Gestão Educacional - SAGE promover as ações de recomposição de aprendizagem e manutenção do vínculo escolar de que trata o inciso VIII do art. 4º desta Portaria. Art. 8º Caberá à Secretaria Adjunta de Gestão Regional - SAGR articular e estabelecer o Comitê Intersetorial pela Busca Ativa Escolar, com o objetivo de envolver membros de todas as áreas relacionadas à infância, adolescência e direitos humanos, garantindo a integração entre diferentes setores e a intersetorialidade da respectiva ação. Art. 9º A Secretaria de Estado de Educação - SEDUC instituirá, por meio de Portaria específica, o Comitê Interno de Fortalecimento da Busca Ativa Escolar e demais ações de Acesso, Permanência e Aprendizagem dos Estudantes; Art. 10º O Programa Nenhum Estudante a Menos será coordenado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação por meio do Núcleo de Mediação Escolar responsável por esta ação. Art. 11º Os casos omissos serão analisados pela Superintendência de Gestão Escolar - SGESC; Art. 12º Ficam revogadas as disposições em contrário. Art. 13º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.” (MATO GROSSO, 2024, p.1-2)

Como destacado anteriormente, o referido programa estabelece diretrizes para realização de procedimentos de busca ativa nas escolas, consistindo em 13 artigos, dos quais se destacam etapas de monitoramento da frequência estudantil; verificação e encaminhamento de situações de infrequência ou abandono escolar à coordenação pedagógica ou equipe de atendimento psicossocial na escola; tratativas com estudante e responsáveis; recomposição de aprendizagem, e caso não haja êxito em recuperar o estudante, encaminhamento de FICAI ao Conselho Tutelar ou Ministério Público para os procedimentos legais necessários.

Os professores foram orientados pela gestão escolar a realizarem a busca ativa em suas respectivas turmas de regência, como forma de auxiliar a coordenação pedagógica e secretaria escolar, considerando que a demanda de busca ativa é ampla e contínua, exigindo o acompanhamento sistemático dos diários eletrônicos registrados no sistema SIGEDUCA (plataforma oficial de gestão educacional da SEDUC-MT), bem como o contato com estudantes

em situação de ausência ou infrequência e seus respectivos responsáveis., bem como o encaminhamento de atividades de recomposição/recuperação de ausências/notas/conteúdos dos estudantes em processo de retorno à escola.

3. OS ESFORÇOS ESTADUAIS E FEDERAIS NOS RESULTADOS DA BUSCA ATIVA: CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS ATUANTES NA BAE/2025

Ao longo de cinco anos de atuação na docência em sala de aula e um ano no exercício da coordenação pedagógica, foi possível observar aspectos relacionados à estrutura educacional do estado de Mato Grosso, principalmente, no que diz respeito à vulnerabilidade (familiar, econômica e cultural) de muitos estudantes, e como esses foram afetados pelo ensino remoto durante a pandemia e pela reforma do ensino médio, implantada em 2022. É sabido que os estados da federação tiveram autonomia para conduzir tal reforma, e no caso do Mato Grosso, os estudantes que cursaram o 9º ano em 2021 puderam escolher o bloco de aprendizagem com o qual melhor se identificavam. O texto que se segue a este parágrafo é construído de diálogos abertos com estudantes secundaristas da escola Nilza de Oliveira Pipino, durante as aulas de sociologia e períodos de recreação, como intervalos e jogos interclasse, entre os anos 2024 e 2025.

No exercício da docência em Sociologia na educação básica, reconhece-se a relevância de promover contextualizações e debates entre os estudantes acerca de temas vinculados à realidade que os circunda — especialmente no que se refere à conjuntura socioeconômica e cultural —, considerando seus impactos nas escolhas futuras, sobretudo em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa-ação é adotada como estratégia metodológica fundamental para o aprimoramento da prática docente, sendo utilizada desde o início da trajetória profissional.

De forma bem simplificada, a pesquisa-ação em sala de aula funciona da seguinte maneira: apresenta-se a ementa/planejamento do bimestre aos estudantes, de acordo com os temas e atividades propostos no material estruturado (livros didáticos ou apostilas), disponibilizado pelo governo estadual (já que atuo numa escola estadual); em seguida, dá-se liberdade à turma de escolher se a avaliação principal será com testes e prova escrita ou apresentação em grupos, a tendência geral costuma ser pelos seminários e debates; segue-se então com a apresentação dos textos do material estruturado e perguntas simples acerca dos temas propostos para escolher um tema de debate ou vários temas para apresentação de seminários; também é esclarecido aos estudantes a importância de realizarem a leitura do material estruturado e responderem às atividades neles propostas, além de participarem das discussões em sala, pois também avalio sua participação com perguntas ou contribuições aos temas; finalizo pedindo um *feedback* dos estudantes sobre o planejamento elaborado de acordo

com o material estruturado e a condução das aulas planejadas, e em caso de retorno negativo, peço sugestões do que pode ser melhorado para as próximas semanas, e observo se há maior engajamento da turma após a realização das mudanças sugeridas.

Quanto às mudanças curriculares do ensino médio, a partir de 2022, muitos estudantes se queixavam do aumento de carga horária e de disciplinas mesmo sem que esse fosse tema de debate em sala. Como o ensino, de forma geral, exige um ambiente acolhedor e que incentive a livre expressão respeitosa dos estudantes, foi desempenhado o papel de educadora e pesquisadora, assegurando-se espaço para a manifestação do público-alvo. Ao lecionar na escola Nilza de Oliveira Pipino entre 2024 e 2025, já com aprovação para ingressar no mestrado e tendo essas inquietações estudantis quanto à reforma a serem investigadas, como proposta de minha pesquisa, voltei ao hábito de realizar anotações desses momentos de conversa entre os estudantes, buscando averiguar se a insatisfação era geral ou de casos isolados.

Conforme os estudantes contribuíram com suas observações sobre o Novo Ensino Médio, pode-se perceber que estudantes de famílias com melhores condições financeiras ou que os pais e responsáveis se envolviam mais com sua vida escolar, tinham menos reclamações - a hora adicionada ao período de escola não afetou suas rotinas - enquanto estudantes que precisavam trabalhar no contraturno se queixavam de terem menos tempo entre o trajeto trabalho-escola ou escola-trabalho, chegando ao seu segundo ofício do dia sem conseguir almoçar antes. Além da questão da carga horária, todos que apontavam se sentiram desmotivados ou desinteressados antes da reforma, afirmaram que esse sentimento piorou após a reforma.

A ideia de poder escolher as disciplinas com maior ou menor carga horária, de acordo com suas aptidões e interesses, foi um desejo externalizado por muitos estudantes e seus responsáveis. Porém, a reforma implantada em Mato Grosso não foi implantada de modo a garantir que essa escolha fosse plenamente atendida. Muitos deles se queixavam de não terem escolhido os itinerários formativos pelos quais se interessavam, pois não havia vagas suficientes para o bloco desejado na escola em que estavam matriculados, ou não lhes foi ofertada a escolha, nem mesmo na ficha de matrícula direcionada aos pais para realização de preenchimento de dados, além de muitas situações de falta de diálogo entre os estudantes e seus responsáveis, que escolhiam o bloco temático sem saber dos interesses do estudante.

Além disso, a questão que causou maior impacto negativo foi o aumento da carga horária, que gerou reclamações e até serviram como barreira à permanência de muitos estudantes na escola, devido ao fato de alguns precisarem contribuir com o orçamento doméstico de manutenção de seus lares ou terem interesse em entrar no mercado de trabalho

para adquirirem experiências exigidas em determinados empregos futuros, ou até mesmo para sua satisfação pessoal de comprar algum bem material, geralmente produtos de vestimenta ou tecnologia digital que seja tendência entre seu(s) grupo(s) de referência.

Novamente, vemos as dinâmicas da sociedade de consumo se impondo sobre os filhos da classe trabalhadora, que se veem diante da impossibilidade de articularem trabalho e escola. Se antes do aumento da carga horária e das disciplinas na matriz curricular, muitos já evadiam por não conseguirem conciliar o tempo de trabalho e escola (vale considerar também o tempo de deslocamento nos grandes centros urbanos), bem como o tempo para se dedicarem aos estudos fora da escola, como preparação para provas, trabalhos ou atividades de fixação de conteúdo, conhecidas como “dever de casa”.

Com o aumento de disciplinas, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade social pioraram ainda mais. Vale lembrar que todas essas observações foram apresentadas por estudantes da cidade de Sinop, localizada ao norte de Mato Grosso e que, embora esteja em acelerado ritmo de crescimento, não apresenta problemas de (des)organização urbana na mesma escala das capitais do país. Do exposto até aqui, podemos inferir que a dificuldade de permanência estudantil só aumentou com a implementação da reforma e o contexto socioeconômico de tantas famílias de estudantes de baixa renda no período de crise pós-pandemia.

Pelas questões apresentadas acima, observa-se como certas demandas da sociedade de consumo se apresentam de forma coercitiva sobre os estudantes, que buscam se adequar a uma realidade excludente para conseguirem a aceitação tão necessária nessa complexa fase de formação de suas personalidades. Enquanto os adolescentes de famílias mais abastadas não precisam se preocupar em definir se a prioridade é a escola ou o trabalho, considerando que, em muitos casos, a escola e os resultados nela obtidos constituem a principal responsabilidade atribuída a esses sujeitos no âmbito familiar, observa-se que estudantes oriundos das classes subalternas frequentemente se veem diante do dilema de priorizar o desempenho escolar, como possibilidade de emancipação futura ou interromper sua trajetória educacional para atender às demandas econômicas, seja para satisfação de necessidades pessoais, seja para a subsistência própria e de seus familiares.

Esta diferença denota a fragilidade de nosso sistema público de ensino e a força centrífuga que o modo de produção vigente exerce sobre a classe trabalhadora precarizada, tratando de mantê-la subalterna e precarizada, excluindo do sistema de ensino justamente aqueles que mais precisam concluir o processo de ensino formal para conquistar sua ascensão social. Aumentar a carga horária e o número de disciplinas na matriz curricular para preencher

as lacunas da defasagem de conteúdos parece uma boa ideia, principalmente nas propagandas favoráveis veiculadas pelos meios midiáticos. No entanto, é preciso lembrar que o Ensino Médio é a etapa final do processo de educação formal e que a necessidade de adentrar o mercado de trabalho nessa fase se sobrepõe a muitos estudantes de baixa renda.

Sobre a reforma do ensino médio, é importante destacar que:

“Discutia-se desde 2012, durante o governo de Dilma Rousseff, sobre a possibilidade de se fazer uma reforma, porém as questões estruturais e educacionais mostravam-se muito além dos recursos dispostos naquele momento para uma real aplicação em larga escala.” (NETO, 2025, p. 166)

Além disso, o contexto histórico vivido pelo país de 2013 a 2016 criou um clima de instabilidade e confusão política-ideológica, colocando o governo em uma situação de recuo e avanços nos estudos sobre potencialidade de uma reforma que atendesse as demandas de estudantes, professores da rede pública e os conflitos com os interesses do setor privado. Vale lembrar que, embora já estivesse em pauta durante as manifestações de 2013 a 2014, foi com os movimentos estudantis, sobretudo as ocupações de escolas em São Paulo, Goiás e outras localidades, motivadas por questões específicas dos respectivos governos estaduais, mas que tinham em comum a denotação de grande insatisfação de grupos de estudantes com o sistema de ensino, principalmente, no que diz respeito à precariedade das salas de aula, sem climatização, com pisos quebrados, paredes e carteiras depredadas, infiltrações, dentre outras questões que afetam a saúde física e mental dos educando, e em decorrência disto, seu desempenho em sala. As depredações ocorrem, em grande parte, como expressão da inadequação dos estudantes com o ambiente, o que se aprende nesse ambiente e a forma como são ensinados. É uma forma de externalizar que não se sentem parte daquele processo.

Pode-se dizer que as ocupações de 2015-2016 tiveram êxito em chamar atenção do restante da população para os problemas da escola pública brasileira, mas fracassaram no direcionamento de realização das pautas. Estudantes trabalhadores, sobrecarregados com as demandas de trabalho e vida escolar tiveram suas necessidades ignoradas com o aumento de carga horária imposto pela reforma. No caso de estudantes que planejavam se preparar para o ENEM e vestibulares, a carga horária de disciplinas necessárias foi reduzida para dar lugar a trilhas de aprofundamento e disciplinas eletivas. Outra discrepância entre as pautas dos movimentos ocupacionistas e o Novo Ensino Médio (NEM), é a obrigatoriedade da carga horária, tanto da formação geral básica (disciplinas consolidadas no currículo antes da reforma e que são necessárias para êxito no ENEM e exames vestibulares) quanto das trilhas e eletivas, que foram implantadas sem material didático em 2022. Por um lado, a falta de material didático

proporciona maior liberdade para professores e estudantes elaborarem aulas em conjunto, garantindo maior envolvimento e reconhecimento ao estudante. Por outro, cria-se uma situação de inadequação e insegurança para professores que não foram preparados para trabalhar desta maneira.

A maneira como a reforma foi planejada por governantes e imposta a estudantes e professores após a pandemia pode ser comparada ao direcionamento da revolução francesa pela classe burguesa, coordenando as ações do povo, ao mesmo tempo que ignorava suas necessidades. Como afirma Karl Marx em “18 de Brumário”: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente” (p.6). Novamente, a revolta do povo foi usada para atender a interesses burgueses. Quando finalmente vemos um aumento significativo de estudantes de escola pública adentrando as universidades estaduais ou federais, surge um currículo secundarista cujo propósito vai de encontro ao objetivo de preparar estudantes para os processos seletivos das universidades. Outra desvantagem da reforma, foi a retirada do ensino de Língua Espanhola do currículo, indispensável para qualquer pessoa com o mínimo de noção da localização geográfica de nosso país e dos fluxos econômicos e migratórios facilitados por tal localização:

Nas alterações impostas pela Lei nº 13.415/2017 destacam-se mudanças significativas como o aumento na carga horária do ensino médio e a mudança na estrutura curricular, que além de excluir a Língua Espanhola acrescenta novos itinerários formativos. Ademais, para que isso seja realizado num país de magnitude continental como o Brasil, contemplando devidamente reformas nas estruturas físicas das escolas e novas formações e integrações para preparar o corpo docente, mostra-se necessário um aumento significativo no investimento financeiro que não condiz com a realidade orçamentária do país. Assim, mesmo a reforma do novo ensino médio sendo uma proposta para inviabilizar o conhecimento e a possibilidade dos educandos da classe trabalhadora ascender socialmente, outro fenômeno coincide com o estado da arte provocado pela reforma. Trata-se da proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que foi encaminhada pela equipe do governo Michel Temer, a qual foi votada e aprovada no congresso nacional tornando-se a Emenda Constitucional 95/2016. Esse dispositivo legal passou a limitar os gastos públicos por 20 anos, inviabilizando a alocação de recursos para realizar a implementação e manutenção de tal reforma em sua íntegra. (NETO, 2025, p.167)”

Diante de tais mudanças inconvenientes, tanto para estudantes quanto para profissionais, no currículo secundarista, fica o questionamento: se os estudantes do Novo Ensino Médio não se sentem preparados para os processos seletivos de universidades e o ENEM, mas também não se sentem preparados para ingressar no mercado de trabalho, o NEM os prepara para quê? Já vimos anteriormente que aumentar a carga horária e o número de disciplinas (eram 13 no modelo anterior e 21 no NEM) dificulta ainda mais a frequência de

estudantes trabalhadores ou que precisam prestar trabalho de cuidado no lar, refletindo sobre tal situação, é possível concluir que o propósito do NEM não foi o de motivar ou viabilizar a frequência estudantil, muito pelo contrário, esvaziando o sentido da escola pública, aumenta-se as desistências, e aumentando as desistências, se reduz a concorrência com as escolas particulares, cujos alunos de classes abastadas voltam a dominar os bancos universitários públicos.

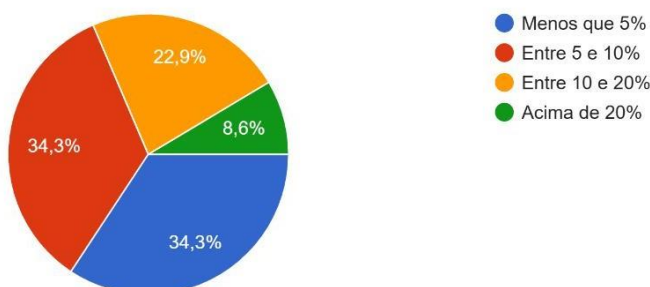
Dados do Instituto Anísio Teixeira (INEP), de 2018 a 2023, mostram queda no número de inscritos no ENEM a cada ano, com uma recuperação em 2020, mas seguindo em queda a partir de 2021. Saindo de 5.783.102 inscritos em 2020 para 3.933.955 em 2023. Esta queda no número de inscritos no ENEM pode estar relacionada ao despreparo sentido pelos estudantes após a reforma do Ensino Médio, como também a um processo de desvalorização dos diplomas universitários, causado pela piora das condições de trabalho e renda observadas após a crise econômica pós-pandemia.

No caso da escola Nilza, *locus* da pesquisa de campo, os estudantes que demonstraram desinteresse ou negaram participação no ENEM, alegaram não precisar de curso universitário para a profissão que já exerciam e apontavam a avaliação como importante para avaliar a educação pública, mas desnecessário para seus interesses.

Em um questionário aplicado aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em dezembro de 2025, relativo à evasão escolar e os motivos de suas faltas, 34,5% afirmaram ter entre 5 e 10% de faltas, mesma porcentagem dos estudantes com menos de 5% de faltas, como é observado no gráfico a seguir:

Gráfica 01 – Porcentagem de faltas em 2025

Qual foi sua porcentagem de faltas no ano letivo de 2025?
35 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

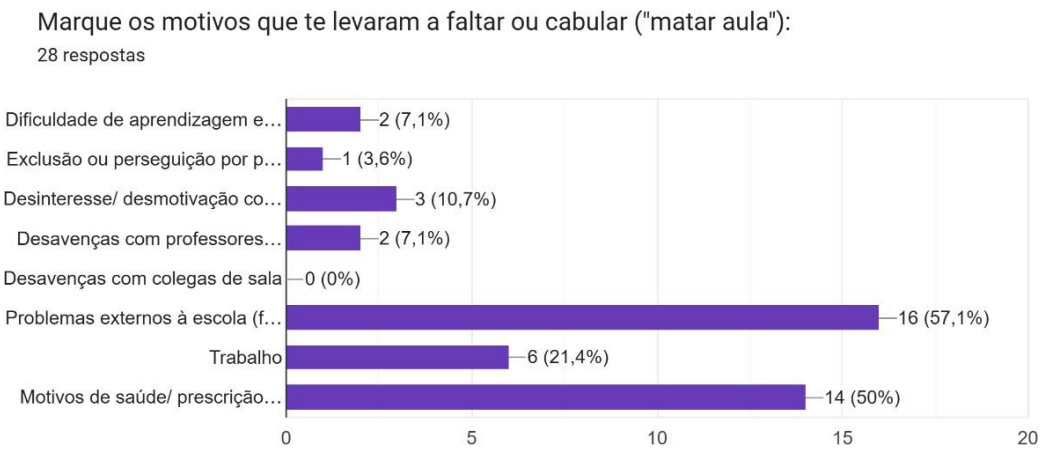
Dentre os motivos das faltas, 57,1% alegaram problemas externos à escola, de ordem familiar ou psicológica; 21,4% apontaram problemas econômicos ou relacionados ao trabalho; e 10,7% mencionaram desinteresse ou desmotivação. Os questionários foram aplicados via Google Forms, com acesso disponibilizado por meio dos chromebooks, equipamentos ofertados aos estudantes pela escola. A participação na pesquisa foi de livre escolha dos estudantes, assim como o preenchimento de cada questão.

A aplicação do questionário no mês de dezembro foi planejada com o intuito de alcançar o maior número possível de alunos da lista de Busca Ativa Escolar, disponível à coordenação pedagógica e aos professores auxiliares, visto que as últimas avaliações de recuperação/recomposição de ausências estavam agendadas para esse período. Considerou-se, ainda, que os estudantes com boas notas e sem percentual de faltas superior a 10% se consideravam “dispensados” e antecipavam suas férias de forma unilateral, por vezes despedindo-se de professores e colegas e, em outras, ausentando-se sem aviso.

Tendo em vista que o presente trabalho se concentra nas causas da evasão e em possíveis soluções, fez-se necessário aplicar o questionário no período de recomposição/recuperação final do ano letivo, considerando que os estudantes em situação de defasagem e evasão estariam convocados a comparecer à escola, enquanto os demais começariam a se ausentar. Nas rodas de conversa em sala de aula, observou-se a participação de cerca de 80% dos estudantes presentes, aproximadamente 400 alunos, considerando que, em minhas 20 turmas, havia pelo menos 20 estudantes presentes durante as aulas. Já no questionário, apenas 35 estudantes participaram, pois poucos estavam em sala na última semana de aula, e esses relataram não responder ao questionário devido ao grande volume de tarefas a serem entregues naquele período.

Considera-se que o objetivo de obter maior participação dos estudantes em situação de recuperação/recomposição de aprendizagens foi alcançado e que os dados obtidos na Escola Nilza são, em certa medida, otimistas, uma vez que a minoria dos estudantes alegou desinteresse ou falta de apoio pedagógico em casos de dificuldade de aprendizagem (7,1%), conforme demonstrado no gráfico a seguir:

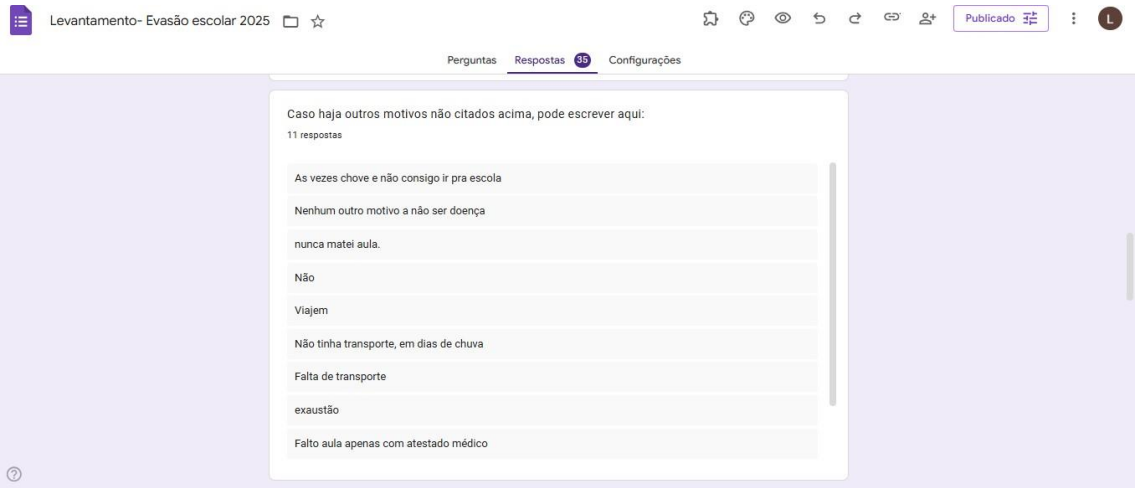
Gráfico 02 – Motivos associados à ausência escolar



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

Dos 11 estudantes que deixaram comentários sobre a questão relativa às faltas, 3 alegaram falta de transporte adequado, especialmente em dias de chuva, e 1 alegou “exaustão”, sem especificar se relacionada à carga horária ou aos conteúdos ministrados. 4 responderam que nunca mataram aula, e 2 indicaram faltas relacionadas a motivos de saúde. Tanto as respostas do questionário objetivo quanto as respostas dos comentários aparecem sem os nomes dos estudantes que responderam à pesquisa, visto que não havia obrigatoriedade de deixar nome ou outros dados de identificação no questionário, em respeito à segurança de dados dos menores.

Quadro 02 – Outros motivos associados à ausência escolar



Quadro 03 – Outros motivos associados à ausência escolar

Levantamento- Evasão escolar 2025

Perguntas Respostas 11 Configurações

Caso haja outros motivos não citados acima, pode escrever aqui:

11 respostas

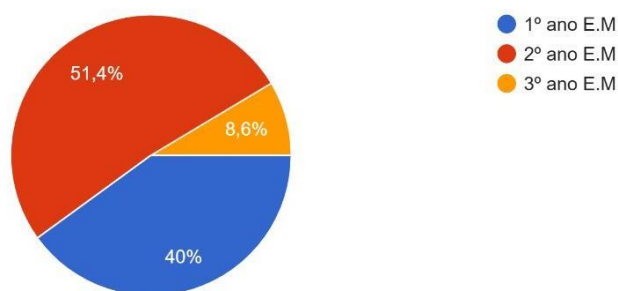
- nunca matei aula.
- Não
- Viajem
- Não tinha transporte, em dias de chuva
- Falta de transporte
- exaustão
- Falto aula apenas com atestado médico
- Não matei aula!
- Nenhum deles

Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

A maioria dos estudantes que responderam ao questionário estava matriculada no 1º e 2º ano do Ensino Médio, 40% e 51,4%, respectivamente, sendo 8,6% do último ano do Ensino Médio.

Gráfico 03 – Distribuição dos estudantes por série no ano letivo de 2025

Marque sua série no ano letivo de 2025:
35 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

Das turmas, 47,1% dos estudantes que responderam à pesquisa se concentram no bloco de matemática e ciências da natureza, seguidos de 17,6% de matriculados nas turmas de ensino técnico, e apenas 1 aluno/a (2,9%) indicou ser de turma especial do Programa de Recomposição de Aprendizagem (PRA), regulamentado pela Instrução Normativa nº 005/2025, com o objetivo

de oferecer atendimento específico a estudantes em situação de evasão/infrequência ou distorção idade-série. Segundo o site oficial da SEDUC-MT:

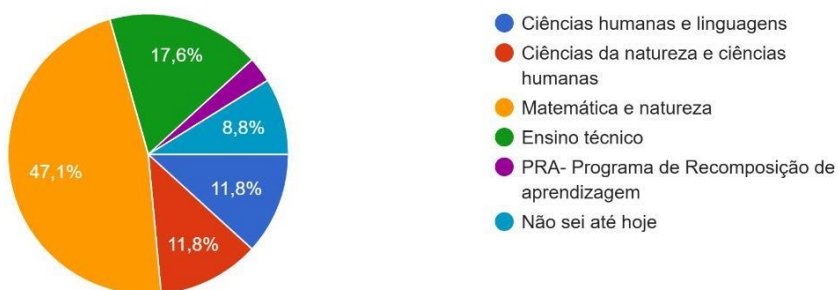
O PRA-MT será desenvolvido dentro do calendário escolar vigente e tem como objetivos regularizar o fluxo escolar, reduzir a distorção idade-série e promover a equidade educacional. O programa está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (MT, 2025, p.1)

O texto da Instrução Normativa estabelece que as turmas do Programa de Recomposição de Aprendizagem deverão ser formadas com estudantes das turmas regulares, transferidos para a(s) turma(s) de PRA de acordo com sua distorção idade-série, infrequência ou risco de abandono escolar e defasagem de aprendizagem, observada em avaliações diagnósticas. O texto também declara que os professores deverão desenvolver metodologias ativas e conteúdos flexíveis, adequando as aulas aos diferentes ritmos de aprendizagem. No caso da escola pesquisada, as turmas de PRA foram inauguradas antes de finalizar o 2º bimestre letivo, desorganizando aulas já atribuídas e turmas já formadas na escola, o que pode explicar o menor envolvimento dos estudantes dessas turmas especiais na pesquisa. A divisão de estudantes de acordo com sua distorção idade-série pode ser positiva para os profissionais envolvidos organizarem de melhor maneira os conteúdos a serem trabalhados nas turmas “normais”, já que os estudantes com defasagem estavam agora destinados às turmas de PRA. Mas o caso não deixa de suscitar indagações quanto ao direito à inclusão para esses alunos. As demais porcentagens de estudantes que marcaram a turma na qual estavam matriculados durante a aplicação do questionário encontram-se na imagem a seguir:

Gráfico 04 – Distribuição dos estudantes por bloco curricular

Qual o bloco de sua turma?

34 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

Chama a atenção, também, a porcentagem de estudantes que alegaram não saber em qual bloco disciplinar do Novo Ensino Médio estavam inseridos, 8,8%. Considerando que o questionário foi aplicado no mês de dezembro, é espantoso constatar que alguns estudantes não sabiam ou não se lembravam em quais turmas estavam inseridos naquele período (correspondente ao fim do último bimestre letivo). Outro dado que merece maior atenção são os 34,3% de estudantes que alegaram não ter escolhido o bloco de áreas do conhecimento ao serem matriculados naquele ano letivo. Essa situação nos mostra a falta de comunicação entre o estudante e sua família ou responsável legal, visto que a escolha desse bloco deve ser feita levando em consideração a escolha do estudante e, para que tal escolha seja feita, é necessário que o estudante conheça seus interesses, aptidões ou habilidades e que saiba correlacionar tais recursos com seu projeto de vida, já que a escolha do bloco de área do conhecimento afeta a distribuição de disciplinas ofertadas pela escola e, conseqüentemente, dos conteúdos a serem ministrados.

A escolha do bloco de área do conhecimento é de grande importância para a frequência do estudante em sala e seu engajamento com as disciplinas ofertadas. Ao perceberem que não estão matriculados de acordo com as disciplinas ou áreas de maior interesse/facilidade de aprendizagem, a primeira reação dos estudantes é buscar a possibilidade de transferência de bloco na secretaria escolar, possibilidade essa que não foi ofertada aos estudantes que procuraram mudança de bloco. Devido ao grande fluxo de transferências internas (mudança de turno) e externas (entrada e saída de estudantes da escola), os estudantes foram informados de que a escola não tinha condições logísticas de aceitar transferências de blocos, apenas de turnos, e somente com justificativas apresentadas pelos responsáveis legais do educando. Diante dessa situação, é compreensível que os estudantes que não tiveram sua escolha respeitada se sintam desmotivados a continuar frequentando as aulas ao longo do ano letivo, cabendo aos professores e demais profissionais acolherem e direcionarem esse estudante da melhor forma possível.

Outros estudantes (5,7%) responderam não ter ciência da possibilidade de escolha do bloco na efetivação da matrícula, o que aponta dificuldade, por parte dos profissionais da escola, em orientar os estudantes e suas famílias na realização dessa escolha. Muitos relataram, em sala de aula, que não houve explicação de nenhum professor ou profissional da secretaria e/ou coordenação pedagógica sobre o funcionamento desses blocos no Novo Ensino Médio e que só tomaram conhecimento da possibilidade de escolha ao longo do ano letivo de 2025, por meio de notícias, conversa com colegas de sala ou o texto do próprio questionário. As porcentagens de estudantes que responderam à questão referente ao processo de escolha dos blocos por interesse/áreas do conhecimento encontram-se no quadro a seguir:

Gráfico 05 – Processo de escolha do bloco curricular pelos estudantes

Como foi o processo de escolha desse bloco?
35 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

Como citado anteriormente, a escolha do bloco por área do conhecimento deve ser feita levando em consideração os interesses do educando, suas habilidades já desenvolvidas ou outras relacionadas a seu projeto de vida. A propósito, “projeto de vida” foi uma disciplina implantada no Novo Ensino Médio a partir de 2022, com o objetivo de identificar as aspirações dos estudantes e auxiliá-los na articulação entre essas aspirações e o currículo escolar. A disciplina permaneceu no currículo até o ano de 2024, sendo retirada com a nova reforma, publicada ao final do referido ano, com a Lei nº 14.945/2024. O “Novíssimo Ensino Médio”, como ficou conhecido, ajustava a carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas e a carga de Itinerários Formativos para 1.200 horas, podendo os estudantes escolher Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio, com carga de 1.200 a 1.800 horas nos 3 anos letivos do Ensino Médio.

Considero a dissolução da disciplina de Projeto de Vida uma grande perda para os estudantes das escolas públicas, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social ou que, como relatado anteriormente, não têm o diálogo ou o devido envolvimento de sua família no processo de ensino-aprendizagem. Além dos relatos dos estudantes em sala de aula, a importância da disciplina foi observada durante a implementação do NEM/2017. O texto da BNCC/2016 estabelece a necessidade de a escola auxiliar o educando na articulação de suas competências e habilidades na escolha de sua futura profissão ou curso universitário, estabelecendo critérios e metas para alcançar esse objetivo após o término da educação básica. Estudantes cujas famílias se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, incentivando-o a permanecer frequente e eficaz até o fim dos anos letivos, têm maior êxito do que aqueles

deixados “à deriva” no mar revolto que se tornou o ensino sistematizado e influenciado pelos interesses do Mercado.

Sem orientação ou apoio da família, é mais difícil o estudante se manter na escola: observamos tal fato com a piora nos índices educacionais registrados de 2018 a 2022. Com o desemprego agravado pela crise da COVID-19 e os percalços do ensino remoto obrigatório de 2020 a 2021, em que caímos no IDEB e no número de inscritos no ENEM, como citado no capítulo anterior. A disciplina de Projeto de Vida, implantada pelo NEM/2017, surge, portanto, com o propósito de cumprir, via escola, uma obrigação das famílias dos estudantes, que se encontram, nas últimas 5 décadas, com suas energias exauridas frente às necessidades impostas pelo capitalismo tardio.

Antunes (1999) salienta a crise do welfare state durante os anos 70 do século XX como a principal causa do afastamento das famílias do processo de ensino de seus dependentes. As famílias não conseguem mais prover e manter um determinado padrão de vida aos estudantes sem que pais e mães trabalhem em árduas jornadas, que podem durar até mais de 8 horas diárias, se contabilizarmos o tempo de deslocamento da residência até o local de trabalho nas grandes cidades; soma-se a isso a desvalorização do salário mínimo, ou a redução do poder de compra das famílias. Como resultado: pais sobrecarregados e impossibilitados de participarem da vida escolar de seus filhos.

Enquanto, no auge do sistema fordista, a renda de apenas um dos responsáveis era suficiente para suprir o outro cônjuge e os filhos, para que alguém cuidasse da alimentação, higiene e educação formal e informal da criança ou adolescente em casa, após o toyotismo, ambos os responsáveis precisaram afastar-se da manutenção cultural e epistêmica do lar, relegando às escolas o papel de formação da identidade do indivíduo – ao mesmo tempo em que esperam concomitância entre os valores ensinados na escola e suas próprias visões de mundo –, gerando, assim, uma sobrecarga nos profissionais envolvidos no processo e a insuficiência do sistema de ensino ao não se definir mais o que é papel da escola.

Observa-se, com a adesão de políticas neoliberais, o esvaziamento do propósito da escola: atacam-se as ciências humanas e as artes por não serem favoráveis à formação de mão de obra, mas não se dá estrutura adequada nem mesmo à formação dessa mão de obra visada após a evolução das tecnologias digitais. Nossos estudantes são colocados cativos de um sistema que os prepara para o desemprego, para o exercício de profissões em risco iminente de serem substituídas pelo avanço da robótica e da inteligência artificial, enquanto aquelas habilidades consideradas como constituidoras do conceito de humanidade continuam acessíveis

mais primordialmente à classe dominante, sendo a educação humanitária aquela utilizada como meio de distinção entre as classes sociais.

Mészáros (2008), Saviani (2007) e Antunes (2009) estabelecem relação entre as novas configurações das relações de trabalho no capitalismo tardio e sua relação com as (des)configurações no sistema de ensino. Quando era acessível apenas à elite, a educação formal visava ao fomento da criticidade, do pensamento científico e do exercício da cidadania, mas, ao se tornar cada vez mais acessível ao povo, a escola pública foi sendo cada vez mais sucateada, até que movimentos populares, como as ocupações de 2015-16, externalizassem para toda a população as condições precárias em que se encontravam as escolas brasileiras, tanto nos grandes centros urbanos quanto no interior do país.

A solução encontrada pelos governos estaduais e municipais foi aumentar os investimentos destinados às escolas públicas, porém esvaziando o propósito do currículo para os estudantes, vendendo a possibilidade de “escolha dos itinerários formativos”, mas sem, de fato, criar meios que viabilizem essa escolha. No caso de Mato Grosso, é notável o quanto a escola pública tem ganhado dedicação especial na última gestão, com investimento crescente em uniformes, reforma de escolas (benesse ainda não ofertada à Escola Nilza) e recursos pedagógicos midiáticos ou digitais, como internet, televisores e chromebooks. A realidade, no entanto, é que parte dos alunos não foi contemplada com a possibilidade de escolha das disciplinas ou itinerários formativos, e o estado não foi capaz de estabelecer meios para viabilizar essa escolha.

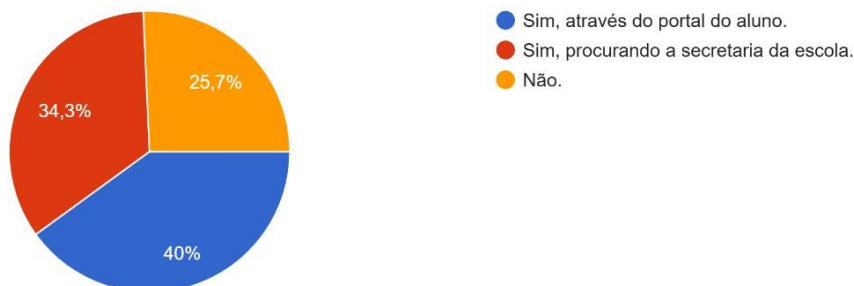
A forma encontrada para reduzir a evasão de estudantes também foca na articulação das escolas com o Ministério Público e Conselhos Tutelares, sobrecarregando profissionais com a alta demanda de tempo, procedimentos e recursos necessários à realização de todas as etapas da Busca Ativa Escolar.

No caso dos estudantes que participaram do questionário “levantamento de evasão escolar”, aplicado em dezembro de 2025, 25% declararam não monitorar suas faltas de nenhuma forma, mesmo a SEDUC-MT disponibilizando uma plataforma exclusiva para monitoramento de notas e frequência, conhecida como “Portal do Aluno”, descrita no gráfico abaixo:

Gráfico 06 – Monitoramento da frequência escolar pelos estudantes e/ou responsáveis

Você ou seus responsáveis monitoraram sua porcentagem de faltas durante o ano letivo?

35 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

Embora a parcela de alunos que não demonstraram preocupação com seu quantitativo de faltas ao longo do ano letivo seja pequena, se comparada ao número dos que monitoram sua frequência via Portal do Aluno ou secretaria escolar, este dado não pode ser ignorado, pois denota o desinteresse desses estudantes e/ou de suas famílias com seu desempenho escolar. Tal desinteresse pode estar relacionado a problemas pessoais relativos aos estudantes, como também pode ser um sinal da perda de propósito da escola para os referidos. Relacionando os dados até aqui expostos, nota-se, além do esvaziamento de sentido nos conteúdos ministrados, a sobrecarga de estudantes sem apoio ou incentivo familiar ao prosseguimento nos estudos.

Pode-se entender que houve, anteriormente neste texto, a defesa da retomada da disciplina de Projeto de Vida no Ensino Médio; cabe aqui uma retomada no assunto para melhor direcioná-la. Ao ser implantado em 2022, o NEM/2017 já evidenciava a escolha dos itinerários formativos no ato de matrícula para o primeiro ano do Ensino Médio, ou seja: ao final do 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando que o esperado de um estudante nessa idade-série é que complete 15 anos de idade ao adentrar o Ensino Médio, precisamos refletir: será que todos os estudantes nessa faixa etária conseguem escolher seus blocos de área do conhecimento ou itinerários formativos de acordo com suas aspirações e habilidades, mais ainda: articulando-as com as configurações de relações trabalhistas e oferta de empregos em seu país ou região?

A maioria dos questionados em sala de aula, ao início do 1º ano, respondeu que não. Houve ainda aqueles que não entenderam a pergunta na primeira vez. Todos eles, porém, tiveram alguma área ou itinerário assinalado no ato de matrícula para aquele ano. Tendo esse aspecto do desenvolvimento dos estudantes e sua possível (des)articulação com a família ou responsáveis legais no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem exposto aqui,

considero que a disciplina de Projeto de Vida seria mais proveitosa aos estudantes caso fosse implantada nos anos finais do Ensino Fundamental, e não durante o Ensino Médio. Dessa forma, menos estudantes acabariam direcionados às turmas ou itinerários com os quais não se identificassem, podendo ser reduzidas também as infrequências ou evasões motivadas por desinteresse ou inadequação com os referidos itinerários.

Caso não tenha sido citado anteriormente, os itinerários formativos, bem como as disciplinas conhecidas como “eletivas” e “trilhas de aprofundamento”, eram todas obrigatórias na matriz curricular do estado de Mato Grosso durante o período de realização desta pesquisa. Caso o estudante se interessasse apenas pelas disciplinas da Formação Geral Básica, que é a de importância acadêmica, de fato, suas faltas nos itinerários seriam computadas sem distinção das faltas nas disciplinas da formação geral, podendo o estudante ser retido por faltas. Essa situação explicita novamente que, por trás da ideia de “escolha” e “currículo personalizado” vendida pelos apoiadores do Novo Ensino Médio (NEM), os estudantes, na verdade, continuam presos a uma matriz curricular e carga horária estabelecidas por interesses alheios aos seus.

Como podemos falar em autonomia estudantil ou liberdade de escolha do currículo se esse currículo já vem determinado e de adesão obrigatória em sua totalidade? Para os professores atribuídos em itinerários “não obrigatórios”, as demonstrações de desinteresse por parte dos estudantes eram ainda menos discretas; ao descobrirem que as trilhas e eletivas não contavam com notas numéricas, mas sim com “conceitos” nos boletins, muitos relataram não se importar com os resultados desses itinerários e que, por isso, dormiam ou se negavam a realizar atividades.

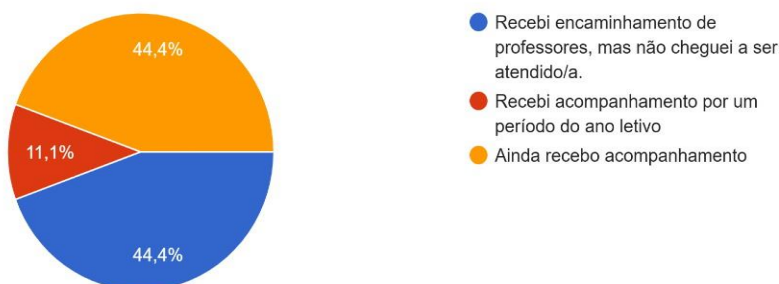
Atendendo aos apontamentos de estudantes e professores a respeito do NEM/2017, o governo federal sanciona o Novíssimo Ensino Médio (NEM/2024), reduzindo a carga horária dos itinerários e aumentando a carga horária de formação geral básica. Poderia encerrar essa discussão elogiando a mudança, mas, infelizmente, só reduzir os itinerários não é suficiente para mitigar os danos causados pelo NEM/2017. A constatação de que uma reforma educacional era necessária no país é, de fato, verdadeira; porém, não foi feita uma reflexão adequada do porquê de alunos egressos do ensino fundamental não se sentirem capazes de acompanhar os conteúdos do Ensino Médio, principalmente porque há disciplinas novas, como Filosofia e Sociologia, que não constam na matriz do ensino fundamental no estado de Mato Grosso. Muitos leigos ou até mesmo teóricos educacionais podem interpretar a queda no IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio como uma falha do currículo do Ensino Médio, sem levar em consideração que as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas em estudantes do ensino médio são adquiridas e repassadas ao longo do ensino fundamental.

O fato de alunos do ensino fundamental com defasagem de conteúdos só serem retidos ao final de cada ciclo ou não serem retidos impacta diretamente a qualidade do ensino médio, uma vez que, nesse último, predominam professores de área, não pedagogos, tornando a recuperação dos estudantes com defasagem ainda mais difícil. No caso da Escola Nilza, a atribuição de Professores de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) para estudantes PCD ou com laudos de necessidades especiais foi possível com o trabalho constante da equipe de atenção psicossocial da referida escola e sua articulação com a coordenação pedagógica, visando esse fim.

Se estudantes PCD ou com laudo de necessidades educacionais especiais já enfrentam tantas dificuldades para conseguir atendimento especializado e individualizado, a situação é ainda mais desfavorável para estudantes defasados que não possuem deficiências diagnosticadas. A demanda por atendimento especializado foi tão intensa no ano de 2025 que 44% dos estudantes encaminhados à equipe psicossocial não tiveram o devido atendimento garantido, como exposto no próximo quadro. Como o foco desta pesquisa foram as políticas públicas de permanência estudantil no Ensino Médio e as perspectivas de estudantes e profissionais envolvidos nessa etapa de ensino, não delongarei mais discussões sobre a importância de uma reforma no ensino fundamental em lugar da que foi realizada no ensino médio; porém, cabe uma reflexão para trabalhos futuros: se estudantes evadem do ensino médio por dificuldades adquiridas no ensino fundamental, somadas às necessidades econômicas de provimento à família, por que nossos governantes consideraram aumentar a carga horária do ensino médio e não a do fundamental? E o que se faz necessário para termos um ensino fundamental que possa, de fato, preparar o educando para as disciplinas do ensino médio?

Gráfico 07 - Percepção dos estudantes sobre o atendimento psicossocial na Escola

Você chegou a receber atendimento psicossocial na escola?
18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pela autora (2026).

Inicialmente, o objetivo deste trabalho era estabelecer comparações entre os pontos de vista de estudantes e professores afetados pelas reformas do ensino médio na Escola Nilza de Oliveira Pipino, locus desta pesquisa acadêmica. Mas, devido ao fato de nem todos se engajarem nas demandas de Busca Ativa Escolar, optei por focar na equipe de Busca Ativa Escolar, composta pela equipe de atenção psicossocial (psicóloga e assistente social) e coordenadora focal de Busca Ativa Escolar.

As 3 profissionais envolvidas relataram baixa adesão dos professores regentes aos procedimentos da Busca Ativa Escolar, com participação considerável ao início do ano letivo e progressivo abandono ao longo do ano. Também relataram burocracia excessiva e número extenso de planilhas a serem preenchidas, visto que a Busca Ativa Escolar é uma medida promovida pelo Unicef em conjunto com o governo federal, adotada pelo governo estadual. O processo de Busca Ativa Escolar é realizado seguindo os procedimentos de identificação/relatório de infrequências > comunicação à família > encaminhamento ao CT ou MP > recomposição de ausências/recuperação e acompanhamento contínuo para evitar reincidência. Apesar da iniciativa do Unicef ser articulada com as esferas estadual e federal, não há integração dos sistemas de monitoramento de frequência destinados à conferência de cada esfera, o que sobrecarrega os profissionais envolvidos no processo, que precisam alimentar planilhas diferentes para cada órgão de destino dos dados computados. Além disso, a atuação do CT de Sinop foi avaliada como pouco eficiente, mas compreensível, visto que tal órgão público apresenta defasagem de profissionais atuantes (apenas 3 conselheiros para uma cidade de 200.000 habitantes).

Como solução para a alta demanda de Busca Ativa Escolar, a equipe indicou: criação de cargos específicos para Busca Ativa Escolar nas escolas públicas municipais e estaduais, aumento do efetivo de conselheiros tutelares e maior acompanhamento das famílias dos estudantes. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela equipe, a Escola Nilza de Oliveira Pipino conquistou resultados impressionantes em 2025: dos 1.264 estudantes, 530 haviam entrado na lista de Busca Ativa ainda no primeiro semestre, com percentual acima de 10% de ausências. Desses, 381 necessitaram de intervenção pedagógica da equipe de Busca Ativa, resultando em 369 situações resolvidas, com apenas 12 alunos tendo reprovação por baixo rendimento escolar, representando 1% do total de estudantes matriculados naquele ano. Em 2024, o índice de reprovação foi de 2,6. A escola, portanto, tem apresentado melhora em seus índices no último biênio.

Esses números são resultado do esforço incessante da equipe de Busca Ativa Escolar (BAE), que, mesmo sem adesão da maioria dos profissionais da escola, se dedicou incansavelmente para garantir a recuperação do maior número de alunos possível, garantindo também a conquista de 100% da Gratificação de Resultado (GR) por frequência e aprovação estudantil. Além desse incentivo aos professores oferecido pelo governo estadual, o biênio 2024-25 foi agraciado com incentivo financeiro aos estudantes, com a implementação do programa “Pé de Meia”, instituído pela Lei nº 14.818/2024, que estabelece os valores monetários do incentivo à permanência estudantil até o fim do 3º ano do Ensino Médio e os critérios de adesão ao programa. A saber: 1. Ser estudante matriculado na rede pública de ensino, tendo no máximo 24 anos de idade; 2. Possuir CPF e CadÚnico; e 3. Manter frequência escolar ao longo do ano letivo para não perder o benefício. Segundo o site oficial do Ministério da Educação (MEC), somando-se as parcelas mensais ao longo dos 3 anos do ensino médio e adicionais por renovação de matrícula (mediante aprovação no ano anterior), além do adicional de inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, o valor total do benefício pode chegar a R\$ 9.200,00 por estudante contemplado:

“Ao comprovar matrícula e frequência, o estudante do ensino regular recebe o pagamento de incentivos mensais no valor de R\$ 200, que podem ser sacados em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, ao comprovar matrícula, o estudante recebe um incentivo de R\$ 200, além de incentivos de R\$ 225 pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário do Pé-de-Meia ainda recebe R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que só podem ser retirados da poupança após a formatura no ensino médio. Considerando as parcelas de incentivo, os depósitos anuais e o adicional de R\$ 200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os valores chegam a R\$ 9.200 por aluno”. (BRASIL, 2024)

Além dos critérios expostos acima, o programa estabelece frequência mínima de 80% durante o mês para garantir o depósito de R\$ 200,00 referido a esse período. Com o fim do ano letivo e, estando a média anual de frequência igual ou superior a 80%, soma-se o montante de R\$ 1.000,00 pela conclusão exitosa do ano letivo.

§ 2º A concessão do Incentivo Frequência terá como requisito a frequência escolar mínima de oitenta por cento do total de horas letivas, aferida pela média do período letivo transcorrido ou pela frequência mensal do estudante, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2024)

“Pé-de-meia” é uma expressão popularmente utilizada para se referir, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a uma pequena quantia reservada para planos futuros ou situações emergenciais. O nome já expressa a afetividade do programa em ofertar um

incentivo, semelhante a uma “mesada”, ou seja, um valor que, sozinho, não atende a todas as necessidades materiais de sobrevivência da criança ou adolescente, como abrigo, roupas, alimentação, gastos com saúde, dentre outros.

O fato de o poder público oferecer uma “mesada” para incentivar estudantes a se formarem pode ser interpretado como uma internalização, pelo Estado, de uma responsabilidade que deveria ser da família do educando, de acompanhar e orientar seu processo formativo na escola. Considerando que as famílias brasileiras não se configuram mais como há 50 anos, em que toda a família podia ser sustentada com o trabalho apenas de um dos cônjuges (geralmente, do sexo masculino), enquanto o outro (geralmente, do sexo feminino) focava no cuidado com a casa e a educação dos filhos, acompanhando o rendimento escolar com auxílio nas tarefas de casa e atendendo a reuniões de pais e mestres, dentre outras ocupações, a transferência dessa responsabilidade ao governo, que deveria ser uma medida emergencial até a melhora absoluta dos índices educacionais (zerar infrequências e desistências, por exemplo), poderá se prolongar indefinidamente, pois o cerne de nosso problema no sistema educacional encontra-se na perpetuação da pobreza ou das condições precarizadas de sobrevivência.

Antes da instituição do “pé-de-meia”, a legislação brasileira amparava estudantes trabalhadores por meio da Lei 10.097/2000, que acrescenta à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – o artigo 402, que considera o trabalhador com idade entre 14 e 18 anos como menor aprendiz, sendo vedada a contratação para jornadas de trabalho que excedam 6 horas diárias, a não ser em caso de curso técnico ou outras atividades que envolvam o aprendizado teórico e a complexidade progressiva das atividades desempenhadas. Como se verifica no artigo 1º da lei:

§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. (BRASIL, 2000).

A regulamentação do trabalho de adolescentes em idade escolar como menores aprendizes cumpre o papel de protegê-los de trabalhos que os exponham a situações de risco à saúde física e de evasão escolar. Essa regulamentação foi e é extremamente necessária no enfrentamento ao trabalho infantil, visto que famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica não têm condições de suprir as necessidades de sobrevivência do adolescente sem que ele também contribua com o orçamento doméstico. A determinação da idade mínima de 14 anos para a classificação como menor aprendiz contribuiu para reduzir o número de crianças ou menores de 13 anos em situação de exploração do trabalho infantil, já que é

necessário um limite legal para contratação de menores e o estabelecimento de punições legais a quem infringir a lei, que também estipula pagamento ao menor aprendiz de forma correspondente ao salário mínimo, evitando situações de emprego sub-remunerado. Como expresso no artigo seguinte: "§ 2º Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora". (BRASIL, 2000).

Com o salário mínimo estipulado em R\$ 1.621,00 em 2026, considerando a possibilidade de trabalhar como menor aprendiz ou receber somente os R\$ 200,00 mensais do “pé-de-meia”, o estudante se defronta com uma escolha difícil. Na condição de menor aprendiz, com jornada de 4 horas diárias, o estudante acumula R\$ 810,50 mensais para seus gastos pessoais ou ajuda à família. Ao final de 1 ano de trabalho, seu ganho seria de R\$ 9.726,00. Enquanto com o “pé-de-meia”, seu total ao fim do ano letivo seria de R\$ 9.200,00. Podendo acumular as duas rendas, o estudante embolsaria R\$ 18.926,00. Como a lei que regulamenta o “pé-de-meia” não impede que o estudante possua vínculo empregatício ou estágio remunerado, é provável que muitos considerem a acumulação do salário e o benefício federal, mas, caso não seja possível, devido ao desgaste causado pela jornada de trabalho conciliada com estudos, torna-se evidente a opção pelo salário. Vale considerar também que a experiência como menor aprendiz pode garantir maior facilidade em conseguir empregos formais, ao contrário do “pé-de-meia”.

Já foi citado anteriormente que o programa é efetivo como medida emergencial, mas, perante as mudanças ocorridas nas relações de trabalho desde o toyotismo, há o risco de se tornar uma medida perene e ineficiente, visto que as condições de trabalho e poder de compra da população continuam decrescendo nos últimos anos, mesmo com a maior escolarização dos trabalhadores a cada geração. Auxílios governamentais ou programas de transferência de renda, como o “Bolsa Família”, criado por Ruth Cardoso, e o “pé-de-meia” do atual governo federal são interessantes para melhora nos índices nacionais de redução da desnutrição e mortalidade infantil, além dos índices educacionais do ensino básico, mas são insuficientes para alterar as bases da desigualdade econômica e da superexploração da classe trabalhadora no país.

Mészáros (2008) compreende essas pequenas reformas na distribuição do capital como mecanismo dos próprios detentores dos meios de produção para que o modo de produção capitalista se retroalimente através da inclusão dos grupos vulneráveis na lógica de produção e consumo:

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (...) As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe

defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (2008, p. 26-27)

ANTUNES (2015) destaca que as relações de trabalho no sistema pós-toyotismo, na busca por descartar o trabalho vivo (desempenhado pelos seres humanos) e substituí-lo pelo trabalho morto (desempenhado pelas máquinas), foram e são desempenhadas de modo que, mesmo diante da maior qualificação da classe trabalhadora, a remuneração e as condições de trabalho permanecessem insuficientes para garantir a ascensão econômica ou melhoria das condições materiais de existência dos trabalhadores. Além do encolhimento do poder de compra, outro fator observado nos últimos 50 anos é a crescente substituição do trabalho humano (vivo) pelo trabalho morto (máquinas), o que deve gerar uma massa de desempregados dependentes de Renda Básica Universal, ideia defendida até mesmo por gigantes da tecnologia, como Elon Musk e Sam Altman. A defesa da RBU não se dá por questões humanitárias, mas sim por consequência do aumento do exército de contingência decorrente da substituição da mão de obra humana pela tecnologia. São os donos do poder admitindo que não têm interesse em gerar empregos à população, mas que essa população precisa consumir para que o mercado continue em expansão.

O fim do estado de bem-estar social no mundo pós-toyotismo significa o fim da obrigação dos Estados com a geração de empregos e o fornecimento de serviços básicos, como saúde e educação, para seus cidadãos. No âmbito educacional, o progressivo sucateamento da educação pública, com baixo retorno financeiro aos profissionais envolvidos e baixa destinação de recursos às escolas, denota o objetivo de beneficiar empresas privadas de ensino, com o contingente de estudantes, não só de classe média a alta, mas também da periferia, preferindo as escolas particulares e migrando da escola pública em qualquer oportunidade. Dessa forma, o distanciamento das classes sociais não se faz apenas pela via econômica, mas também pelas oportunidades de ascensão social serem cada vez mais limitadas para o povo.

A divisão entre trabalho e ensino decorrente do advento da propriedade privada (SAVIANI, 2007) foi o primeiro processo de distanciamento material e epistemológico entre os produtores (não proprietários) e os não produtores (proprietários). Progressivamente, novas divisões surgem entre trabalhadores, e a progressiva especialização do trabalho cria a separação, no sistema educacional, entre os futuros intelectuais e a futura mão de obra. No período pós-toyotismo, entretanto, a especialização crescente da mão de obra não garante melhor qualidade

de vida, pois nem mesmo o emprego está garantido. O acúmulo de funções desempenhadas por funcionários nas novas “empresas enxutas” (ANTUNES, 2015) intensifica a exploração dos trabalhadores nelas empregados, enquanto retira vagas de emprego para a mão de obra disponível:

Como o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar sem limites o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, aumentar a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido. Tempo e espaço se convulsionam nessa nova fase dos capitais. A redução do proletariado taylorizado, a ampliação do trabalho intelectual abstrato nas plantas produtivas de ponta e a ampliação generalizada dos novos proletários precarizados e terceirizados da “era da empresa enxuta” são fortes exemplos do que acima aludimos”. (2015, p.208-209)

Tratamos anteriormente de como as famílias “abandonaram” a vida escolar dos jovens ao longo das últimas 5 décadas. A 2ª onda do movimento feminista é frequentemente apontada como período de entrada das mulheres no mercado de trabalho. É preciso voltar à conjuntura de consolidação do capital para compreender que esse processo foi, na verdade, um retorno das mulheres às forças produtivas do capital, visto que mulheres proletárias já ocupavam postos de trabalho fabris no século XIX, compondo, inclusive, a maior parte da força de trabalho na indústria têxtil e conduzindo a luta sindical por melhorias nas condições de trabalho:

O trabalho reprodutivo passou então a segundo plano na vida de muitas operárias, que passaram a integrar a frente sindical de luta dos trabalhadores por melhores condições. As péssimas condições de trabalho quase levaram a uma revolução proletária na Europa com o advento da Comuna de Paris em 1871. Apesar de só ter durado dois meses, ela foi um alerta aos capitalistas. Se não fossem capazes de melhorar as condições de trabalho dos operários, corriam o risco de perder tudo. Foi assim que, as reformas sociais fizeram com que a indústria não mais empregasse a mão de obra infantil e a mão de obra das mulheres. Estas foram estimuladas a voltarem para seus lares e se dedicarem a reprodução da mão de obra, seja no trabalho diário de cuidado da recuperação das forças dos operários, seja na gestação de novos operários. O operário ganha um aumento salarial porque o capitalista quer manter as mulheres em casa, trabalhando de graça para ele; pois, a partir de então ganha salário-família, supostamente suficiente para ele alimentar sua família. As mulheres passam assim a depender dos salários dos maridos. (Castro, 2021, p.8)

O trabalho feminino pós-industrialização passa, então, a ser submetido às condições do trabalho masculino. Nas Guerras Mundiais, por exemplo, a falta de mão de obra masculina na indústria cede espaço para que a mão de obra feminina o substitua. Observa-se uma ascensão em massa das mulheres ao mercado de trabalho entre 1939-1945, com a progressiva redução de mulheres ocupando os empregos formais a partir de 1946. O retorno feminino ao mercado de trabalho só ocorre de forma ampla novamente após a 2ª onda do movimento feminista e a crise do estado de bem-estar social. O movimento feminista defendia a possibilidade de as mulheres escolherem o trabalho de reprodução das condições de existência ou o trabalho

produtivo, até então dominado por homens. Essa escolha só foi acessível, inicialmente, às mulheres de classe média à alta. Nas classes baixas, o trabalho feminino só passou a ser separado em “doméstico” e “externo” a partir da segunda metade do século XX.

Antes, mulheres proletárias de classes mais baixas já trabalhavam fora de casa para complementar a renda e garantir a subsistência da prole. É vasta a documentação de trabalhadoras camponesas no período medieval, utilizando as mesmas ferramentas e nos mesmos espaços que os homens camponeses. Também era comum que viúvas de artesãos, cervejeiros e de outras categorias de trabalhadores assumissem os negócios do marido e herdassem propriedades. A ideia do trabalho feminino como exclusivo do ambiente doméstico é apenas um mito histórico, difundido após a Reforma Protestante:

Apesar da terra ser entregue aos homens e transmitida pela linhagem masculina, a responsabilidade pelo seu cultivo era da unidade familiar, e as mulheres não só trabalhavam nela, mas podiam dispor dos produtos de seu trabalho. Na aldeia feudal não existia separação social entre produção de bens e reprodução da força de trabalho. Não havia a ideia de que por realizarem trabalhos de reprodução (cuidar de filhos, cozinhar), além dos de produção, comum a todos, as mulheres deveriam ser socialmente desvalorizadas. Além disso, a divisão sexual do trabalho longe de ser uma fonte de isolamento, era uma fonte de poder e proteção para as mulheres, pois as relações coletivas prevaleciam sobre os familiares. A maioria das atividades de reprodução realizadas pelas servas era realizada em cooperação com outras mulheres. (CASTRO, 2021, p.5)

Além dos postos de trabalho, o trabalho doméstico desempenhado pelas mulheres proletárias foi de grande importância para o processo de acumulação primitiva ocorrido entre os séculos XV e XVIII. Silvia Federici destaca esse papel desempenhado pelas mulheres proletárias e observa que Marx havia ignorado sua importância para o processo de acumulação primitiva:

(...) não encontramos em seu trabalho nenhuma menção às profundas transformações que o capitalismo introduziu na reprodução da força de trabalho e na posição social das mulheres. Na análise de Marx sobre acumulação primitiva tampouco aparece alguma referência à “grande caça às bruxas” dos séculos XVI e XVII, ainda que essa campanha terrorista patrocinada pelo Estado tenha sido fundamental para a derrota do campesinato europeu, facilitando sua expulsão das terras anteriormente comunais. (FEDERICI, 2017, p. 118)

O retorno em massa das mulheres no mercado de trabalho, na segunda metade do século XX, e o “abandono” da vida escolar dos filhos não deveriam estar relacionados. Mas o contexto da 2ª onda ocorre concomitante ao período da crise do petróleo, em que o estado de bem-estar social começara a ruir. Outro problema enfrentado pelas famílias foi a falta de redistribuição de tarefas domésticas, que continuaram vistas e executadas como funções exclusivamente femininas, sobrecarregando mulheres que, agora, não podiam mais escolher entre o trabalho doméstico ou o formal, encontrando-se na obrigação de acumular ambos, visto que a conjuntura

econômica impossibilitava que os lares fossem sustentados com a renda de apenas um dos cônjuges. Com os homens incapazes de prover 100% do orçamento doméstico e ainda sem participar das obrigações cotidianas do lar, como limpeza, organização, preparo de alimentos, higiene de crianças ou outros dependentes etc., as mulheres dividiram com os homens a responsabilidade de prover o lar, mas estes não quiseram dividir com elas o trabalho de cuidado.

No capitalismo pós-toyotismo, temos então a sobrecarga de homens e mulheres trabalhadores seguindo o ritmo de trabalho automatizado e, dentro dos lares, a sobrecarga de trabalho doméstico atribuída a apenas um dos gêneros, justamente aquele que, antes, articulava a vida familiar e escolar do educando. Este, tendo também as tentações da sociedade de consumo sobre sua vivência dentro e fora da escola, abdica da escola para adentrar o mundo do trabalho, escolha momentaneamente mais vantajosa, mas progressivamente danosa. A disciplina de Projeto de Vida, no contexto da Reforma do Ensino Médio, surge com o objetivo de suprir esse fator articulador entre escola, família e mercado de trabalho na vivência do educando. Mas, como parte de políticas reformadoras que não têm o propósito de combater o cerne da defasagem escolar, que são as condições materiais de existência das famílias de trabalhadores.

Um ensino que possibilite a criação de meios para que a classe trabalhadora possa compreender e questionar a estruturação dessas condições não é conveniente para a classe dominante, de maneira que a reforma do ensino médio ameaça diretamente a oferta de disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, pois se retira a obrigatoriedade da Sociologia, História, Geografia e Filosofia, mantendo a obrigatoriedade apenas para Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa:

“Os componentes curriculares comuns, segundo o Art. 35-A, ficam a cargo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Salienta-se, contudo, que apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês são obrigatórias em todos os anos do ensino médio.” (NETO, 2025, p. 168)

Considerando que a maioria dos empregos disponíveis são sub-remunerados e o salário mínimo não acompanha o aumento do custo de vida, restando ao trabalhador o deslocamento para áreas cada vez mais periféricas, enfrentando trajetos mais longos no transporte público, dificultando ainda mais seu acesso a diferentes pontos da cidade e afetando negativamente sua qualidade de vida e reduzindo suas possibilidades de ascensão econômica, a preocupação com o futuro emprego deve ter importância central no projeto de vida de um jovem proletário. Para

isso, criou-se uma disciplina específica no currículo do ensino médio, porém sem estabelecer compreensão de sua aplicabilidade no currículo. Se já faltavam professores especializados em disciplinas consolidadas e obrigatórias para êxito no ENEM e exames vestibulares, suprir a demanda por especialistas em projeto de vida foi mais um obstáculo à qualidade do ensino público. A “solução” encontrada pelo governo federal foi introduzir a possibilidade de contratação de profissionais de “notório saber”, ou seja, sem formação específica, de qualquer área, para ocupar qualquer vaga disponível:

Esta lei abrange e amplia o espaço para a realização das parcerias público-privadas desvelando o caráter parasitário do capital/capitalista³ “empreendedor meritocrático”, defensor do Estado mínimo para as questões sociais e do Estado máximo para os interesses do capital. O Artigo 36 e 61 da LDB desobrigam o Estado de cumprir com essa demanda, abrindo espaço para parcerias com instituições privadas de “notório reconhecimento” para realizar as exigências curriculares presenciais ou em modalidades à distância e possibilitando que “professores de “notório saber” atuem no ensino técnico e profissional”. (NETO, 2025, P. 167)

Sem formação específica para a área em que atua, corre-se o risco de o profissional atribuído à disciplina não ter a aptidão necessária para conduzir o processo de ensino, limitando-se a apenas seguir roteiros pré-estabelecidos em livros didáticos ou apostilas. Sem um profissional capacitado para articular conhecimentos apriorísticos do estudante aos conteúdos ministrados nas aulas, esvazia-se o sentido do conteúdo ministrado, que se torna mais um conjunto de conceitos decorados sem a devida compreensão ou aplicabilidade na vivência do estudante.

Com a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, há respaldo para que vagas destinadas a profissionais dessas áreas sejam substituídas por vagas destinadas a itinerários formativos, ministrados por profissionais de áreas distintas da necessária à preparação do estudante para processos seletivos como o ENEM e vestibulares, com pouca ou nenhuma experiência na esfera educacional, comprometendo a qualidade do ensino ofertado, reduzindo a possibilidade de os estudantes de escola pública concorrerem em relativa condição de igualdade com estudantes de colégios particulares, que têm maior liberdade de elaborar suas matrizes curriculares de acordo com os interesses de seu público-alvo. A exemplo disso, colégios particulares conhecidos por seus índices de aprovação em exames vestibulares não reduziram a carga horária de nenhuma disciplina cobrada nesses exames ou no ENEM, mantendo seus currículos quase inalterados, mesmo com a reforma do ensino médio. Além disso, a reforma de 2017 também desobriga o Estado de arcar com os investimentos necessários à viabilidade dos itinerários formativos, servindo aos interesses dos detentores do

capital, que, nos últimos anos, têm apresentado propostas de parcerias público-privadas ou privatização de serviços públicos essenciais:

A partir das análises apontadas neste estudo, nota-se que o “novo ensino médio” segue o mesmo padrão daquilo que já vinha sendo feito conforme delineado por Mészáros (2008). Novamente, trata-se de uma reforma que altera a estrutura, mas que permanece seguindo os interesses das classes dominantes. E não apenas isso, mas também uma reforma que deforma os poucos benefícios do sistema anterior e que sequer considerou o diálogo e os interesses daqueles que atuam no chão da escola e para a escola. (NETO, 2025, p. 173)

O texto da Lei 13.415/2017 explicita que os conteúdos de Filosofia e Sociologia não são menos importantes que os de Língua Portuguesa e Matemática, mas segue-se a essa afirmação uma diluição desses conteúdos em “eixos temáticos” ou “temas transversais”, retirando a necessidade de se aprofundar o entendimento sobre conceitos centrais dessas disciplinas:

Nessa perspectiva, evidencia-se um esvaziamento literal dos conteúdos estudados. Além de prejudicar a formação intelectual humana, reduzir essas disciplinas antes obrigatórias a meros “estudos e práticas” pode acarretar em uma redução significativa na capacidade crítico-reflexiva de compreensão de si e do mundo. Compreensão de si porque as referidas áreas promovem desenvolvimento cognitivo e motor; elaboração do pensamento; da cientificidade; criatividade; e, sobretudo, elaboração da criticidade. Além disso, a compreensão do mundo, pois tais disciplinas permitem explorar novas realidades para além das suas, conhecer seus direitos, entender as construções sociais, a formação das desigualdades e identificar preconceitos. Em outros termos, disciplinas como Arte, Filosofia e Sociologia são de fundamental importância para a formação do pensamento crítico e a humanização do sujeito. (NETO, 2025, p. 169)

As escolas públicas passam a ofertar itinerários formativos inclusos na carga horária obrigatória, contradizendo a promessa de “liberdade e autonomia estudantil” propagada pelo discurso defensor do NEM/2017. Como foi explicado na parte destinada ao relato da Busca Ativa Escolar neste texto, as faltas em disciplinas eletivas ou de Formação Geral Básica eram computadas igualmente, com risco de reprovação por infrequência ao estudante que não atendesse à carga horária mínima de 75% de frequência no ano letivo. Além da obrigatoriedade da carga horária extra, os itinerários formativos sobrecarregavam estudantes e professores por se apresentarem como discussões ou atividades pouco eficientes para o objetivo de preparar estudantes para o ENEM e para o mercado de trabalho. Enquanto isso, as escolas particulares conseguem, pela maior disponibilidade de recursos financeiros e maior envolvimento das famílias no projeto de vida de seus estudantes, maior êxito no acesso aos bancos universitários.

A maior disponibilidade de recursos das escolas particulares propicia a elas a possibilidade de disponibilizar ambientes, materiais e profissionais atuantes com formação

adequada à aplicabilidade dos itinerários formativos, enquanto as escolas públicas enfrentam, na mesma conjuntura da Lei 13.515/2017, a EC 95/2016, que congela o orçamento público destinado a serviços básicos à população, como saúde e educação. Disso decorre que os itinerários se somam ao currículo como disciplinas disponibilizadas aos estudantes com pouca utilidade no exercício prático:

Cabe ressaltar então que os itinerários também não são aplicáveis em sua plenitude porque as estruturas escolares não oferecem, muitas vezes, condições básicas como instalações adequadas (salas de aulas em precárias condições, falta de água e energia, internet) de ensino-aprendizagem, quanto mais laboratórios e seus recursos necessários por áreas e materiais em conformidade com as propostas formativas, entre outras questões. Estes fatos podem, a longo prazo, abrir espaços para a assinatura de parcerias público-privadas, ou mesmo o processo de privatização generalizada da educação em termos de gestão administrativa e pedagógica das escolas. (p. 170)

A substituição de conteúdos clássicos para o repertório humanístico de formação cidadã por temas transversais sem aprofundamento teórico implica no impedimento de desenvolver a criticidade e a capacidade de mudança social; sem esse conhecimento teórico clássico, esvaziam-se as possibilidades de ascensão social por meio do conhecimento. Afinal, a “herança que importa” advém da apropriação da educação clássica, sobretudo da Literatura, da Filosofia e das Artes. Quando a classe trabalhadora consegue ter acesso a essa categoria de educação, o mercado vende a ideia de que uma educação interessada, tecnicista, é o melhor para garantir empregos e qualidade de vida. ANTUNES (2015) explicita que, na verdade, o trabalho pode não desaparecer, não enquanto o sistema necessitar dele para se manter em funcionamento, mas o emprego, ou o vínculo empregatício, garantia de direitos trabalhistas, tende a desaparecer.

Com os empregos formais em queda e a crescente “uberização” do trabalho, a escola oferecida à classe trabalhadora é aquela que não prepara, mas conforma o indivíduo à nefasta realidade que o espera. O currículo continua engessado, mas o conteúdo é fragmentado, diluído de tal forma que retire a capacidade de contextualização com os fatores que moldam tal realidade. E, incapacitado de compreendê-la, o indivíduo não tem condições de interferir sobre ela e modificá-la.

Compreendemos, diante do que foi aqui exposto, que a solução para as dificuldades de permanência no ensino formal não virá com uma reforma no currículo, mas sim com uma mudança na base da estrutura social que dificulta as condições de existência dos não detentores dos meios de produção. Finalizo este trabalho apresentando as condições materiais de existência da classe trabalhadora como principais obstáculos à sua emancipação através do estudo, que é, de fato, sua única forma concreta de emancipação, situando o estado de Mato Grosso e a escola

em que atuei entre 2024 e 2025 no panorama nacional, mas, como citei a questão do retorno em massa das mulheres ao mercado de trabalho após a Segunda Grande Guerra, tomo a liberdade de explicitar aqui meu interesse em pesquisar as possíveis causas de evasão escolar em nível mundial e averiguar a situação brasileira nesse cenário.

CONCLUSÃO

As insatisfações dos estudantes quanto ao currículo escolar são antigas e, por vezes, compreensíveis. No caso do NEM/2017, que surgiu num período de instabilidade política e foi imposto à população sem o devido diálogo e desconsiderando diversas realidades enfrentadas pelos filhos da classe trabalhadora, foi necessário que esses estudantes pudessem ser ouvidos e acolhidos para superarem tais dificuldades impostas pelas configurações do modo de produção capitalista nas últimas décadas.

Como salientado por ANTUNES (2015), o processo de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, iniciado após a crise do petróleo de 1968, da qual culminou o declínio do estado de bem-estar social nos países de centro capitalista, provocou o aumento do desemprego estrutural, o sucateamento de serviços públicos essenciais e a redução do poder de compra, piorando o padrão de vida da classe trabalhadora.

A reestruturação produtiva dos anos 70 e 80, conhecida como Toyotismo, anulou direitos trabalhistas conquistados até aquele momento. Com a introdução da robótica e a maior automação fabril, vagas de emprego desapareceram do setor industrial, mas não porque a demanda de trabalho era menor, e sim porque as máquinas substituíram parte cada vez maior da mão de obra. As demissões em massa acarretaram sobrecarga de demandas aos trabalhadores mantidos, gerando situações de esgotamento (burnout) e até suicídios. Esses últimos, relacionados também à piora no padrão de vida, causada pela inflação e redução no poder de compra.

Ao contrário do modelo fordista de produção, que visava manter o capitalismo em expansão, estimulando o consumo, o modelo toyotista foi implantado num contexto de crise do sistema estabelecido. Dessa forma, os governos não tinham mais intenção de monitorar e combater situações de superexploração no trabalho, como horas extras não remuneradas ou condições insalubres. No caso brasileiro, os trabalhadores mantiveram a proteção conquistada com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – de 1940, sendo arrastados para o mar de precarização após a reforma trabalhista de 2016, que “flexibilizava” condições estabelecidas pela CLT.

No ano seguinte, fomos contemplados com a Reforma do Ensino Médio, que retira a obrigatoriedade da maior parte das disciplinas consolidadas no currículo de formação básica e que são, ainda, essenciais para o ingresso de estudantes secundaristas nas universidades

públicas e privadas do país, além de terem elevada importância na construção do pensamento crítico e apropriação de conhecimentos teóricos clássicos, necessários à humanização e formação cidadã dos educandos. Ao retirar a obrigatoriedade de todas as disciplinas, exceto Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, o documento abre brecha para que disciplinas tidas como “subversivas” pela classe dominante possam ser retiradas da matriz curricular de estados e municípios. A saber: História, Filosofia e Sociologia.

Considerando que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e os vestibulares não deixaram de cobrar conhecimentos adquiridos nessas disciplinas, a dissolução delas representava a impossibilidade de o estudante de escola pública concorrer com o estudante de escola particular. Outro defeito da reforma, observado também na reformulação sancionada pelo governo federal em 2024, foi uma revisão de matriz curricular, mudando a carga horária de formação geral básica e itinerários formativos, mas novamente sem uma proposta de melhoria na estrutura das escolas.

Também não foram consideradas as diferentes realidades de toda a pluralidade de estudantes de escola pública no país. No caso dos estudantes envolvidos nessa pesquisa, 1/3 afirma possuir ocupações além da escola, como trabalho remunerado, na condição de menor aprendiz ou cuidados domésticos, de crianças ou idosos. O fato de essas situações não serem levadas em conta ao aumentar a carga horária denota o aspecto impositivo e unilateral da proposta. As disciplinas de Filosofia e Sociologia só não foram retiradas graças às movimentações sindicais de professores e às manifestações de estudantes secundaristas, estando documentada na Lei 13.415/2017 a existência de tal intenção.

Os índices educacionais do século XXI mostram superação da dificuldade de acesso ao ensino básico até sua última etapa. No entanto, ainda temos o desafio de superar os índices de evasão escolar. Para isso, faz-se necessária maior articulação entre a escola e as famílias dos estudantes, para que as duas instituições possam manter vigilância e estabelecer diálogo com os estudantes, propiciando o acolhimento e a motivação para que estes não evadam. Quanto às causas da evasão, foi mostrado que, no caso da escola pesquisada (Nilza de Oliveira Pipino), as maiores causas do problema da evasão estão relacionadas à falta de transporte e às atividades laborais dos estudantes.

A evasão por motivo de atividade laboral vem sendo combatida, via governo federal, com o programa “Pé-de-Meia”, incentivo financeiro para que estudantes continuem na escola e se sintam recompensados por isso, além de cobrir pequenos gastos emergenciais ou servir como poupança para planos futuros, semelhante a uma “mesada”.

O valor total do “Pé-de-Meia” nos 3 anos do ensino médio pode chegar a R\$ 9.200,00.

Essa quantia pode não ser considerada vantajosa, se comparada a quanto o estudante ganharia trabalhando como menor aprendiz, mas já se trata de um panorama mais favorável do que antes do advento do programa. Quanto aos estudantes que optem por trabalhar como menor aprendiz, a Lei 10.097/2000 garante a proteção do jovem e a continuidade de seu processo educacional, frisando a prioridade da escola sobre o emprego ou estágio. Infelizmente, carecemos de mudanças na estrutura de produção e distribuição de recursos para que famílias em situação de vulnerabilidade social tenham condições de superar essa situação e conseguir prover 100% das necessidades materiais e imateriais de êxito nas etapas de ensino. Auxílios como o Pé-de-Meia e o Bolsa Família redimem um pouco as mazelas do abandono estatal sofrido pelas classes baixas desde os primórdios do período republicano.

Para que os estudantes de escolas públicas tenham, de fato, paridade de condições com os estudantes de escolas particulares, não bastam reformas curriculares na escola, é necessário que suas famílias tenham capacidade de se envolver e orientar seus filhos em seus projetos de vida, tendo as escolas a estrutura e o corpo docente preparado e bem remunerado para o desempenho esperado. Tal panorama não será alcançado diante do avanço do desemprego ou do emprego precarizado; é preciso superar a própria lógica de sobrecarga e exploração de trabalhadores, que esvazia o sentido da educação para que as novas gerações aceitem e se submetam a essa mesma lógica.

Homens e mulheres da classe trabalhadora precisam retomar a luta por dignidade e garantia de direitos já conquistados, pois só com melhoria nas condições de trabalho, incluindo aumento salarial correspondente ao custo de vida e redução da carga horária semanal, os responsáveis poderão dedicar-se de forma mais efetiva à criação de seus filhos.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

_____, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho/ Ricardo Antunes* – 16. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

_____. *Mulheres e caça às bruxas*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

ALMEIDA, Tamires. Em queda desde 2010, abandono do ensino médio volta a crescer em 2021. Fundação Roberto Marinho, publicado em 29 jul. 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-202>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo L. C. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Vega, s.d.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia para implementação da recomposição das aprendizagens*. Brasília, DF: MEC, 2024.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, [1970].

CASTRO, Susana de. Acumulação primitiva e patriarcado do salário: a relação entre feminismo e marxismo na obra de Silvia Federici. *Revista Peri*, Florianópolis, v. 13, 2021.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. *Evasão escolar: causas e consequências*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [inserir data de acesso].

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *O manifesto comunista*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FEDERICI, Silvia. *O patriarcado do salário*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 248/2024/GS/SEDUC/MT, de 25 de março de 2024. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 25 mar. 2024. Disponível em: <1b631687-698c-1946-187a-992f1571eccb>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!* [Vídeo]. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/kdERkLO3eTs?si=Xa9lKalYuAu-2SaX>. Acesso em: 20 maio 2024.

NERI, Marcelo Côrtes (org.). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NETO, José de Sousa et al. A educação para o além do capital. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 32. ed., 2025.

POLÍTICAS SOCIAIS: acompanhamento e análise. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Brasília, DF: Ipea, 2023.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 575-588, jul./set. 2012.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A

Levantamento- Evasão escolar 2025

Formulário para pesquisa sociológica sobre a evasão escolar na E.E Nilza de Oliveira Pipino

1. Você ou seus responsáveis monitoraram sua porcentagem de faltas durante o ano letivo?

Sim, através do portal do aluno.

Sim, procurando a secretaria da escola.

Não.

2. Qual foi sua porcentagem de faltas no ano letivo de 2025?

Menos que 5%

Entre 5 e 10%

Entre 10 e 20%

Acima de 20%

3. Marque os motivos que te levaram a faltar ou cabular ("matar aula"):

Dificuldade de aprendizagem e falta de assistência da equipe pedagógica (professores, coordenação ou demais funcionários)

Exclusão ou perseguição por parte dos colegas (bullying)

Desinteresse/ desmotivação com o currículo

Desavenças com professores ou outros funcionários

Desavenças com colegas de sala

Problemas externos à escola (familiares ou psicológicos)

Trabalho

Motivos de saúde/ prescrição médica

4. Caso haja outros motivos não citados acima, pode escrever aqui:

5. Você chegou a receber atendimento psicossocial na escola?

Recebi encaminhamento de professores, mas não cheguei a ser atendido/a.

Recebi acompanhamento por um período do ano letivo

Ainda recebo acompanhamento

6. Marque sua série no ano letivo de 2025:

1º ano E.M

2º ano E.M

3º ano E.M

7. Qual o bloco de sua turma?

Ciências humanas e linguagens

Ciências da natureza e ciências humanas

Matemática e natureza

Ensino técnico

PRA- Programa de Recomposição de aprendizagem

Não sei até hoje

8. Como foi o processo de escolha desse bloco?

Não escolhi, fui matriculado/a por meus responsáveis sem ser consultado/a.

Escolhi pelas minhas aptidões/interesses e conversei com meus responsáveis comunicando a escolha.

Nem sabia que podia escolher