



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KATIA APARECIDA RODRIGUES

**O PROGRAMA DE AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA): UM
ESTUDO DE SUA EFETIVIDADE NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR EM
CHAPECÓ, SC**

**CHAPECÓ
2019**

KATIA APARECIDA RODRIGUES

**O PROGRAMA DE AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA): UM
ESTUDO DE SUA EFETIVIDADE NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR EM
CHAPECÓ, SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Claudécir dos Santos.

CHAPECÓ
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rodrigues, Katia Aparecida
O PROGRAMA DE AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO
(APOIA): UM ESTUDO DE SUA EFETIVIDADE NO COMBATE À
EVASÃO ESCOLAR EM CHAPECÓ, SC / Katia Aparecida
Rodrigues. -- 2019.
126 f.

Orientador: Doutor Claudécir dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Programa APOIA. 2. Evasão escolar. 3. Combate à
evasão escolar. 4. Políticas educacionais. I. Santos,
Claudécir dos, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**O PROGRAMA DE AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA): UM
ESTUDO DE SUA EFETIVIDADE NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR EM
CHAPECÓ, SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação defendido
em banca examinadora em 11/07/2019

Aprovado em: 11/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Claudecir dos Santos

Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS

Presidente da banca/orientador

Elton Luiz Nardi
Prof. Dr. Elton Luiz Nardi – UNOESC

Membro titular externo

Adriana Maria Andreis

Prof. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS

Membro titular interno

Joviles Vitório Trevisol
Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol – UFFS

Membro suplente

Chapecó/SC, julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, meu refúgio e fortaleza, que me deu força e sabedoria para passar pelas adversidades do caminho e chegar até aqui.

Agradeço à minha família, ao meu pai (*in memoriam*), meu apoiador, melhor amigo, que sempre me incentivou, torceu por mim e pelo meu sucesso e que, infelizmente, não pôde participar da conclusão desse processo; à minha mãe, sempre paciente e cuidadosa. É fato que sem o suporte da minha família, nada disso seria possível. Foi pela dedicação deles para com a minha educação, desde a infância, que tornou esse momento possível. Não só agradeço, mas dedico a eles todas as minhas conquistas. Aos meus irmãos, às cunhadas e aos sobrinhos, obrigada pelo incentivo, pelas orações e suporte. Ao meu namorado, sempre apoiador em todos os momentos, pelos conselhos, conversas e paciência.

Meu agradecimento especial à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição que tem sido diferencial na vida de tantos jovens. Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, pelos conhecimentos partilhados que proporcionaram nosso crescimento acadêmico.

Ao professor Dr. Claudécir dos Santos, que percorreu comigo esse caminho, orientando a pesquisa e contribuindo com essa construção. Aos professores da banca, pelas contribuições que possibilitaram o aprimoramento do trabalho.

Aos amigos, novos e antigos, sem os quais a vida fica sem graça. Em especial, uma amizade que nasceu neste processo e espero que perdure para além dele, Regiani Rolim de Moura, amiga atenta com quem dividi as angústias e alegrias deste processo.

Agradeço às instituições que participaram da pesquisa, principalmente aos profissionais da escola pesquisada, que abriram as portas da unidade escolar e foram atenciosos, contribuindo com informações sem as quais essa pesquisa não aconteceria.

Por fim, agradeço ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), que possibilitou a realização da nossa pesquisa.

O sentimento de gratidão nesse momento reflete os esforços dispendidos pelas pessoas que me rodeiam, ou seja, sozinha eu não teria chegado aqui.

RESUMO

No Brasil, a obrigatoriedade escolar que, atualmente, estende-se dos 4 aos 17 anos, não significa direito à educação para todos. A infrequência, o abandono e a evasão da escola ainda são problemas e obstáculos recorrentes no País para a real efetivação desse direito. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabelecem a obrigatoriedade do monitoramento da frequência escolar pela família, pela escola e pelos Conselhos Tutelares. O desenvolvimento de mecanismos de controle da assiduidade ficou a cargo de estados e municípios, e foi nesse contexto que o Ministério Público de Santa Catarina criou em 2001 o Programa Aviso Por Infrequência de Aluno (APOIA). Trata-se de um Programa em rede que compreende escolas, Conselhos Tutelares e Ministério Público, e tem por objetivo promover o retorno do aluno entre 4 e 17 anos para que conclua a educação básica, além de agir preventivamente para a permanência dos alunos na escola. Diante de informações prévias sobre o Programa na vivência escolar, questionou-se sobre a efetividade do APOIA em relação ao que ele se propõe. Sendo assim estabelecemos como objetivo desta pesquisa: analisar a efetividade do Programa APOIA no combate à evasão escolar a partir das ações das instituições envolvidas. Além disso, a pesquisa também procurou investigar se as ações desenvolvidas pelo Programa estão sendo efetivas em relação às razões que levam os estudantes a abandonar a escola. Frente a essa problematização, realizou-se um estudo de caso em uma escola do município de Chapecó, compreendendo também o Conselho Tutelar que atende essa escola e a Promotoria da Infância e da Juventude da cidade. A coleta de dados desta investigação incluiu: entrevistas com pessoas envolvidas no Programa em todas as instituições; entrevistas com alunos do Ensino Médio, que retornaram à escola após o atendimento; observações da rotina escolar; e coleta de dados estatísticos sobre o Programa. Além disso, desenvolvemos algumas análises teóricas sobre a configuração da educação no Brasil após a Constituição Federal de 1988. Tecemos ainda uma breve discussão sobre os mecanismos sociais e escolares que contribuem para a evasão escolar, principalmente no Ensino Médio, dialogando com as ideias de autores como Pierre Bourdieu e Maria Helena Souza Patto. Por fim, realizou-se um exame dos dados coletados utilizando a metodologia de análise de conteúdo, com a discussão de quatro categorias: êxito; direito à aprendizagem; responsabilidades das instituições e dinâmica do Programa. Como resultado, a pesquisa mostrou que o Programa apresenta alguns avanços desde sua criação, como sua informatização, que ocorreu em 2013 (APOIA *online*). No entanto, embora o Programa represente um avanço no que diz respeito às políticas públicas de combate à evasão escolar, as ações atuais do Programa ainda são limitadas para um concreto retorno do aluno à escola, que garanta sua aprendizagem e sua conclusão efetiva da Educação Básica. A pesquisa ainda revelou a necessidade de criação de estratégias específicas para combater a evasão escolar no Ensino Médio, etapa da educação em que os atendimentos no Programa aumentam significativamente. Diante disso, compreendemos que a efetividade do APOIA ainda é limitada, tendo em vista o seu objetivo.

Palavras-chave: Programa APOIA. Evasão escolar. Combate à evasão escolar. Políticas educacionais.

ABSTRACT

In Brazil, the school requirement that currently extends from 4 to 17 years old, does not exactly mean the right to education for all. The school infrequency, the desertion and the evasion still being in this country a recurrent problem and obstacle for the real fulfillment of this right. The Federal Constitution of 1988, the Statute of the Children and Adolescents (ECA) of 1990 and the Law of Directives and Bases of Education (LDB) of 1996 set the compulsory monitoring of school attendance by the family, by the school and the Tutelary Council. The development of mechanisms to control attendance was in charge of states and municipalities, and it was in this context that the Public Ministry of Santa Catarina created in 2001, a program called *Aviso Por Infrequência de Aluno* (Warning for Student Infrequency) also known for the acronym APOIA. It is a network program that includes schools, Tutelary Council and Public Ministry, and aims to promote the return of the student between 4 and 17 years to complete basic education, in addition to acting preventively for the student stay in school. Against the previous information about this program based on the school experience itself asked about the effectiveness of the APOIA program concerning its purpose. Therefore, we established as the objective of this research: to analyze the effectiveness of the APOIA Program in combating school evasion from the actions of the institutions involved. In addition, the research also sought to investigate whether the actions developed by the Program are being effective in relation to the reasons that lead students to leave school. Faced with this problematization, a case study was performed in a Chapecó School reaching the Tutelar Council and the Child and Youth Prosecutor's Office from this town. The data collection of this research included: interviews with people involved to the Program in all institutions; interviews with high school students, who returned to school after the Program attendance; school routine observations; and collection of statistical data on the program. Furthermore, we developed some theoretical analyzes about the shape of the Brazilian education after the 1988 Federal Constitution. We also have a brief discussion about the social and scholar mechanisms that contribute to school evasion, specially in High School, comprehending authors Pierre Bourdieu and Maria Helena Souza Patto ideas. Finally, an examination of the data collected was performed using the content analysis methodology, with the discussion of four categories: success; right to learning; responsibilities of the institutions and dynamics of the Program. As result, the research showed that the Program presents some advances since its inception, such as its computerization, which occurred in 2013 (APOIA online). However, although the Program represents a breakthrough in public policies to combat school evasion, current actions of the Program are still limited to a concrete return of the student to school, that ensures their learning and their effective completion of Basic Education. The research also revealed the need to create specific strategies to combat high school evasion, a stage in education which attendance in the Program increases significantly. Therefore, we understand that the effectiveness of APOIA is still limited in view of its purpose.

Keywords: APOIA Program. School evasion. Combating school evasion. Educational policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação em Rede do Programa APOIA.....	28
Figura 2 – Meta 3 do PNE – Universalização do Ensino Médio.....	42
Figura 3 – Observatório da meta 2 do PEE/SC 2015/2024.....	44
Figura 4 – Observatório da meta 3 do PEE/SC 2015/2024.....	45
Figura 5 – Visão Geral dos atendimentos na escola pesquisada em 2018.....	81
Figura 6 – Fluxo do Programa APOIA.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos e metodologia de coleta de dados	30
Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos citados na pesquisa.....	32
Quadro 3 – Motivos de evasão escolar identificado nos órgãos que compõem o Programa ...	65
Quadro 4 – Dados dos casos, informações fornecidas pelo MPSC.....	71
Quadro 5 – Exemplo dos dados dos alunos que não retornaram para a escola	72
Quadro 6 – Exemplo dos dados dos alunos que retornaram para a escola.....	73
Quadro 7 – Dados de alunos que não retornaram, utilizados em cada categoria	75
Quadro 8 – Dados de alunos que retornaram, utilizados em cada categoria.....	75
Quadro 9 – Distribuição dos casos de 2018	76
Quadro 10 – Distribuição dos casos com êxito em que os alunos não retornaram para a escola	77
Quadro 11 – Distribuição dos casos com êxito em que os alunos retornaram para a escola ...	78
Quadro 12 – Discursos nos conselhos de classes	83
Quadro 13 – Busca em base de dados	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da evasão escolar por ano do Ensino Médio na escola pesquisada ..	50
Gráfico 2 – Motivos de evasão cadastrados pelo Conselho Tutelar em 2018 para alunos do Ensino Médio.....	59

LISTA DE SIGLAS

FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FICA	Ficha de Comunicação de Aluno Ausente
APOIA	Aviso por Infrequência de aluno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CT	Conselho Tutelar
MP	Ministério Público
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
CF	Constituição Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MPSC	Ministério Público de Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
MPEduc	Ministério Público pela Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
FUNDEST	Fundação Universitária do Oeste
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EBM	Escola Básica Municipal
CEIM	Centros de Educação Infantil Municipal
EEB	Escola Estadual Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
CIC	Campos de Integração Curriculares
EC	Emenda Constitucional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MP	Ministério Público
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREA	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
RAIA	Rede de Atendimento à Infância e Adolescência
GERED	Gerência de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA - PROGRAMA DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA – AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA)	16
2.1 O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	21
2.1.1 Caracterização da escola pesquisada.....	23
2.1.2 A escolha dos sujeitos.....	27
2.2 BUSCA EM BASE DE DADOS	31
3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL APÓS 1988	34
4 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR NO ENISNO MÉDIO.....	50
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	69
5.2 ÊXITO	75
5.3 DIREITO À APRENDIZAGEM	81
5.4 RESPONSABILIDADES DAS INSTITUIÇÕES	85
5.5 DINÂMICA DO PROGRAMA.....	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – FICHA DE ANÁLISE DO APOIA E QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	113
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CONSELHEIRAS TUTELARES.....	115
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROMOTORA	116
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS DA ESCOLA	117
APÊNDICE E - BUSCA EM BASE DE DADOS	118
ANEXO A – FICHA DE ACOMPANHAMENTO APOIA	123

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, como direito de todos, não foi instituída repentinamente, mas foi resultado de um processo histórico que permeou a construção da própria sociedade brasileira. Ou seja, não é possível pensar na educação no Brasil sem pensar nos diferentes momentos históricos vivenciados pelo País. Ao longo dos anos, a educação foi se configurando de tal forma que, atualmente, é um direito garantido a todos.

A escola também é tida como *locus* do desenvolvimento social e da cidadania. Tal premissa pode ser observada na Constituição Federal (CF) promulgada em 1988, que além de definir os direitos civis (direito individual, liberdade de expressão, pensamento e fé, liberdade de ir e vir, entre outros) e os direitos políticos (votar e ser votado e participação popular), também define, no seu art. 6º, os direitos sociais fundamentais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). No que se refere à educação, o art. 205 define que esta será “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).

É importante salientar que na CF educação e cidadania aparecem de forma relacionada: a educação consta como meio para o exercício da cidadania. Ou seja, para exercer a cidadania, é importante que os indivíduos tenham conhecimento sobre os seus direitos e deveres, e também dos mecanismos de luta para que esses direitos sejam alcançados.

Segundo Silva (2000, p. 63), a educação, nesta perspectiva, possibilita a “transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania”. Mesmo com as limitações da educação no País, não é possível pensar em exercício da cidadania sem relação com a educação. O ambiente escolar voltado para a formação cidadã possibilita aos estudantes desenvolverem habilidades como a consciência crítica e o fortalecimento da convivência social (SILVA, 2000).

A CF de 1988, após a Emenda Constitucional (EC) 59 de 2009, passou a estabelecer no art. 208 que a Educação Básica é pública, gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Por Básica entende-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, o País ainda enfrenta dificuldades no que diz respeito à garantia dos direitos

estabelecidos em lei. Isto é, por um lado, há a garantia legal dos direitos; contudo, a efetivação deles – a garantia real – ainda é algo em construção.

Podemos observar essa relação entre a lei e a sua concretização quando nos deparamos, por exemplo, com o fato de que mesmo com a obrigatoriedade escolar, o Brasil ainda enfrenta altas taxas de evasão. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, compilados pelo *site* QEdu (2019)¹, apontam que no Brasil, em 2017, 9,5% dos alunos deixaram de frequentar a escola no ano em curso. Isso representa aproximadamente novecentos mil alunos evadidos. Em Santa Catarina, no mesmo período, essa taxa foi de 7,3% (16.696 alunos evadidos). Na cidade de Chapecó, também em 2017, 483 alunos (7,1%) não concluíram o ano letivo por conta da evasão escolar.

Com o objetivo de combater esse e outros problemas educacionais, muitas políticas públicas e programas foram criados. Exemplo disso, é o Programa de combate à evasão escolar Aviso Por Infrequência de Aluno (APOIA), criado em Santa Catarina em 2001 com o objetivo de promover o retorno do aluno entre 4 e 17 anos para que conclua a educação básica, além de agir preventivamente para a permanência dos alunos na escola. Esse Programa, criado pelo Ministério Público do estado (MPSC), funciona em rede, ou seja, é resultado do esforço conjunto de diferentes instituições: escola, Conselho Tutelar e Ministério Público.

A motivação para estudar esse Programa surgiu a partir de uma pesquisa realizada em 2016 para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Sociais da autora desta dissertação, na qual se buscava compreender as razões para a evasão escolar de alunos do Ensino Médio. A partir daquela pesquisa e do contato com a realidade escolar – já que sou professora de Sociologia –, conheci o Programa APOIA e percebi que alguns alunos atendidos por essa iniciativa não retornavam para a escola. Ainda, dentre os que retornavam, havia os que não participavam da rotina escolar, ou seja, não entregavam trabalhos, não realizavam provas, e continuavam apresentando faltas, o que causava a reprovação ao fim do ano letivo. Diante desse cenário, comecei a me perguntar como ocorreriam os atendimentos, ou seja, como agiria o Programa por meio das instituições envolvidas. Mais que isso, perguntei-me qual seria efetividade do Programa no combate à evasão.

Assim, nesta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral analisar a efetividade do Programa APOIA no combate à evasão escolar a partir das ações das instituições envolvidas.

¹ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. O *site* QEdu disponibiliza informações sobre a educação brasileira. Os dados do censo escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são compilados e apresentados na página de forma explicativa, com visualização e compreensão facilitadas.

Como objetivos específicos, listamos: a) identificar como o Programa APOIA age nos casos de evasão escolar quando o motivo do abandono está relacionado a fatores internos à escola e a fatores sociais; b) identificar os principais motivos de evasão escolar identificados pelo Programa; c) estabelecer relações entre os principais motivos de evasão escolar e as medidas usadas pelo Programa para que o aluno retorne para a escola.

Para o alcance desses objetivos, utilizamos diferentes métodos de coleta de dados nas principais instituições envolvidas (escola, Conselho Tutelar e Ministério Público – Promotoria de Justiça – Área da Infância e Juventude), tais como: pesquisa documental, entrevistas e pesquisa bibliográfica. Essas ações tiveram o intuito de alcançar o maior número possível de informações sobre o Programa.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “A construção do objeto de pesquisa – Programa de combate à evasão escolar em Santa Catarina – Aviso Por Infrequência de Aluno (APOIA)”, apresentamos a construção do objeto de pesquisa, a delimitação da mesma, a escolha dos sujeitos participantes e os métodos de coletas e de análise dos dados. A investigação configurou-se como um estudo de caso e foi desenvolvida a partir de uma escola da cidade de Chapecó-SC. A instituição, que é apresentada com mais detalhes no capítulo em questão, foi escolhida por ter sido a que apresentou maior número de casos cadastrados no APOIA no ano de 2017.

No capítulo seguinte, “A Educação Básica no Brasil após 1988”, discorreremos sobre a configuração da Educação Básica no Brasil após o período de redemocratização do País, por meio da apresentação das principais leis e dos principais documentos que norteiam a educação brasileira, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Esse capítulo tem o objetivo de contextualizar a educação brasileira e de apresentar a legislação e os pressupostos que contribuíram para a criação do Programa APOIA, principalmente no que diz respeito ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar.

Na sequência, o capítulo intitulado “Juventude, educação e evasão escolar no Ensino Médio” tem por objetivo problematizar a evasão escolar a partir de alguns estudos, principalmente os de Pierre Bourdieu e Maria Helena Souza Patto em diálogo com outros autores, os quais forneceram contribuições importantes para compreendermos o problema numa perspectiva crítica, considerando as questões sociais e a própria estrutura escolar que contribuem para a evasão de alunos. Relacionados os referenciais teóricos, apresentamos os motivos de evasão escolar presentes nas estatísticas do Programa que foram coletados ao

longo da pesquisa. Percepções de sujeito e sociedade serviram como parâmetros e suportes para posteriormente analisarmos a efetividade do Programa APOIA.

No último capítulo, apresentamos os dados coletados ao longo da pesquisa, examinando-os a partir da metodologia de análise de conteúdo, com a criação de 4 categorias interpretativas que tiveram o objetivo de relacionar e interpretar o conjunto dos dados, construídas *a posteriori* a partir da análise prévias dos dados. As categorias “êxito escolar”, “direito à aprendizagem”, “competência das instituições” e “fluxo do Programa” nos proporcionaram a compreensão da funcionalidade do Programa e a análise de sua efetividade no combate à evasão escolar, revelando as potencialidades e as limitações apresentadas pelo APOIA. Nas considerações finais, retomamos a trajetória da pesquisa, relacionando os resultados obtidos pela análise das categorias com os objetivos inicialmente traçados.

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA - PROGRAMA DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA – AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA)

No decorrer deste capítulo apresentamos as motivações para a realização desta pesquisa, bem como os caminhos percorridos para a construção de seu objeto, a apresentação do Programa e a escolha da metodologia e dos sujeitos que integraram a investigação.

Mesmo a educação sendo um direito de todos, de oferta gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, o Brasil ainda enfrenta o problema da evasão escolar, que impede a efetivação desse direito. Entre 2014 e 2015 a evasão escolar chegou a 11% no Ensino Médio e 7,7% no Ensino Fundamental. Outro dado preocupante é o índice de repetência, que chegou, nesse mesmo período, a 15,3% no 1º ano do Ensino Médio e 14,4% no 6º ano do Ensino Fundamental, gerando distorções entre idade e série, o que pode contribuir diretamente nos índices de evasão escolar (BRASIL, 2017). São números alarmantes para um país que pretende universalizar a Educação Básica.²

Ao me deparar com esses números e com a realidade em sala de aula, já que sou professora de Sociologia da rede estadual de Santa Catarina, questionei-me sobre os motivos que levam à evasão escolar e, a partir disso, sobre como enfrentar essa realidade. As interações que movem esta pesquisa tiveram início ainda em 2016, quando no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, numa investigação para o TCC, pesquisei os motivos de evasão escolar a partir de narrativas de alunos do Ensino Médio. Foi assim que conheci o APOIA. Posteriormente, os questionamentos sobre o Programa se tornaram mais frequentes e um novo objeto de pesquisa começou a ser construído.

As informações iniciais sobre o Programa e o cotidiano escolar contribuíram para a percepção de que alguns alunos atendidos não retornavam para a escola; outros retornavam, mas continuavam apresentando várias faltas e notas baixas e, na maioria das vezes, reprovavam ao fim do ano letivo por infrequência ou falta de notas. Diante dessa realidade, comecei a questionar como ocorreriam os atendimentos no Programa, ou seja, como, na prática o APOIA atuaria para combater a evasão escolar e qual seria sua efetividade para o retorno do aluno à escola.

O Programa APOIA foi criado em 2001 em Santa Catarina pelo Ministério Público do estado em parceria com demais instituições. No momento de sua criação, a obrigatoriedade do ensino ainda estava limitada ao Ensino Fundamental, conforme o artigo 208 da Constituição

² A universalização da Educação Básica está prevista nas metas 1, 2 e 3 do Plano Nacional de Educação de 2014, que serão apresentadas no próximo capítulo. (BRASIL, 2014).

Federal, sendo o Ensino Fundamental ainda com 8 anos de duração. Nesse contexto, o Programa delimitou como objetivo principal “garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes, de 07 a 18 anos de idade, para que concluam o Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2001, p. 3). Além do objetivo principal, ainda aponta como objetivo indireto “promover o regresso à escola de crianças e adolescentes que a abandonaram sem concluir o Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2001, p. 3). Ou seja, o Programa primeiramente busca evitar a evasão, mas caso o aluno evada por algum motivo, também busca o retorno do estudante à sala de aula (SANTA CATARINA, 2001).

Atualmente, o Programa apresenta como seus objetivos: I) “Promover o regresso de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos à escola, para que concluam a educação básica”; II) “atuar preventivamente para garantir a permanência dos alunos na escola” e III) “melhorar a qualidade de ensino, aperfeiçoando políticas públicas voltadas à educação”. (SANTA CATARINA, 2018, s/p).

Segundo dados do Ministério Público no momento da criação do Programa, de 100 crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, apenas 57 completavam a 8ª série, “somados os alunos do ensino fundamental das escolas estaduais, municipais, particulares e federais, em números absolutos, em 1992, matricularam-se na 1ª série 153.353 crianças, mas oito anos depois, no final de 1999, somente 78.034 concluíram a 8ª série” (SANTA CATARINA, 2001, p. 3).

O documento orientador do Programa sinaliza que os motivos para a evasão escolar podem ser tanto internos quanto externos à escola e, frente a isso, propõe:

[...] desencadear uma profunda reflexão e ação da comunidade escolar, principalmente sobre os primeiros, sendo que os segundos serão enfrentados principalmente pela ação do Conselho Tutelar, mas também do Promotor e do Juiz da Infância, cujas iniciativas serão respaldadas pelos programas municipais de execução das medidas aplicadas aos pais (art. 129, ECA) ou às crianças e adolescentes (art.101, ECA) (SANTA CATARINA, 2001, p. 4).

As medidas direcionadas aos pais ou responsáveis citadas no art. 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vão desde encaminhamentos para serviços e programas de orientação familiar, tratamento a alcoólatras e toxicômanos, até advertência, perda de guarda e destituição de tutela. Às crianças e aos adolescentes também se aplicam encaminhamentos: para tratamentos a alcoólatras e toxicômanos, além de sua inclusão em programas de acolhimento familiar (BRASIL, 1990).

O Programa reconhece que não é possível distanciar a escola de sua realidade social – que produz e reproduz desigualdades, deixando muitos adolescentes e crianças sem a garantia de direitos básicos. Nesse contexto, a proposta salienta que a escola sozinha não consegue resolver todos os problemas que a cercam, como: “infrequência e evasão, violência (maus tratos), insucesso escolar (repetência), inacessibilidade e dificuldades com alunos envolvidos em atos infracionais” e, por isso, precisa da ajuda da comunidade e das instituições comunitárias (SANTA CATARINA, 2001, p. 4). Por conseguinte, o APOIA visa ser um sistema integrado de apoio ao aluno infrequente e a sua família, capaz de possibilitar o retorno do aluno à escola (SANTA CATARINA, 2001):

A ideia central, portanto, é mesmo *apoiar*, especialmente o infante e sua família, para que possam ter sucesso no empreendimento escolar. Coincidentemente, a sigla que se formou com o nome do formulário a ser empregado – *aviso por infrequência de aluno* – resultou no radical do mesmo verbo apoiar – *apoia*. Por último, ainda, tal expressão constitui também um apelo aos adultos que têm responsabilidades nesta área para que de fato se empenhem nesta tarefa (SANTA CATARINA, 2001, p. 5, grifo do original).

Segundo o documento orientador, a efetividade do Programa está relacionada ao comprometimento e à competência da escola e de seu envolvimento com organizações do entorno que possam contribuir para o retorno de crianças e adolescentes evadidos. Além disso, a proposta depende da capacidade do Conselho Tutelar (CT) em perceber as reais causas (individuais ou familiares) que impedem a frequência escolar ou que geram o desinteresse do aluno ou dos responsáveis pela escola, para que assim se possa agir de forma assertiva para o retorno do aluno evadido (SANTA CATARINA, 2001).

O documento também sinaliza que um dos resultados esperados é que alunos nunca matriculados ou os que estão há mais tempo fora da escola também possam ser atendidos. Outro anseio é que o Programa sirva de instrumento para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação (SANTA CATARINA, 2001).

Assim, o APOIA se configura como uma rede de proteção, na qual cada instituição envolvida se compromete com o retorno do aluno à escola. Pierini e Santos (2016) ao analisarem o funcionamento da rede de proteção do Programa, salientam que “através de uma rede de proteção social visa-se, dentre outros, proporcionar o direito à educação da criança e do adolescente, garantindo-lhes a dignidade humana através da efetivação dos direitos humanos fundamentais”.

Nesse sentido, cada instituição da rede teria um papel importante na busca pelo retorno do aluno. O primeiro passo consiste na identificação das faltas pela escola: se um aluno

apresentar 5 faltas consecutivas ou 7 alternadas durante o mês, o APOIA é cadastrado para gerenciar o caso. Após o cadastro, se em uma semana o aluno não retornar, mesmo com todos os esforços, a situação é encaminhada para o Conselho Tutelar, que tem o prazo de 15 dias para entrar em contato com a família e buscar uma solução para o problema junto a pais, aluno e escola. Se o estudante continuar faltando, o caso deve ser encaminhado para o Ministério Público (Promotoria de Justiça – Promotoria da Infância e Juventude), por meio do qual, primeiramente, se busca chegar em um acordo (SANTA CATARINA, 2001).

É importante salientar que até 2013 todo esse fluxo era realizado de forma manual, através do preenchimento de uma ficha que circulava entre as instituições. Em 2014 foi lançado o APOIA *on-line*, um sistema informatizado que possibilitou um melhor acompanhamento dos casos e a possibilidade de tabular dados com maior confiabilidade (SANTA CATARINA, 2001).

Além dos principais motivos para a evasão escolar, o Programa ainda apresenta diversas ações para buscar o retorno do aluno. São elas:

- Orientação, acompanhamento e apoio ao estudante pelo Conselho Tutelar e Ministério Público;
- Advertência aos pais pelo Conselho Tutelar e Ministério Público;
- Encaminhamento do estudante e/ou de sua família para programas sociais;
- Encaminhamento do estudante e/ou de sua família para tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico;
- Encaminhamento da família para cursos ou programas de orientação;
- Oferecimento da denúncia pelo crime de abandono intelectual (art. 246, Código Penal);
- Oferecimento de representação pela prática da infração administrativa de descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar (art. 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente) (SANTA CATARINA, 2018).

Podemos notar que o documento é criterioso. Ou seja, envolve uma série de possibilidades de enfrentamento à evasão, nos remetendo às seguintes questões: I) Qual a efetividade do Programa APOIA no combate à evasão escolar nos diferentes motivos de evasão? II) Como acontece a ação do APOIA nos diferentes casos de evasão escolar? III) As ações desenvolvidas pelo Programa estão sendo efetivas em relação aos motivos que causam as evasões?

Responder essas questões nos remete à um processo de avaliação de política, que é definido como:

A análise crítica do programa (política) com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados (previstos ou não

previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes (LIMA JÚNIOR, et al, 1978, p. 4 apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108)

A análise de um Programa ou política pública, por meio de critérios estabelecidos e de uma metodologia definida, será capaz de responder: “a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso?” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109). Nesse sentido, a noção de sucesso ou fracasso está relacionada com os propósitos dessa política e o seu impacto é “uma medida do desempenho da ação pública, ou seja, uma medida em que a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 110).

Tendo como base essas definições, a avaliação à que nos propomos terá como parâmetro os objetivos traçados pelo próprio Programa, que como vimos anteriormente são, principalmente, promover o regresso dos alunos entre 4 e 17 anos que por algum motivo evadiram para que concluem a educação básica e atuar de forma preventiva para garantir a permanência dos alunos na escola. Deste modo, poderemos alcançar o objetivo desta pesquisa que é analisar a efetividade do Programa APOIA no combate à evasão escolar a partir das ações das instituições envolvidas.

Vale ressaltar que ações como o APOIA estão presentes em outros estados e cidades, além de outras formas de programas que buscam garantir o acesso e permanência dos alunos nas escolas. Alguns deles agem de forma direta sobre o problema da evasão, como é o caso das iniciativas: Programa Ficha de Comunicação de Aluno Ausente (FICA), do estado do Paraná, Programa Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), do estado do Rio Grande do Sul, Programa Presente Garantindo o Futuro, do estado da Bahia, e Aluno Presente, do estado do Rio de Janeiro. Há ainda os que de forma indireta almejam resolver outros problemas, mas que acabam influenciando nas condições de acesso e permanência escolar, tais como: Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas do Programa Saúde nas Escolas, Escola Que Protege, Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (Programa Bolsa Família), Programa Caminhos da Escola e Ministério Público pela Educação (MPEduc)³.

Diante da realidade social do País, programas como o APOIA e os demais citados podem ser considerados avanços no que diz respeito à luta pela garantia do direito à educação. No entanto, estudos que propõem analisar a efetividade dos mesmos são necessários para identificar limitações e contribuir para progressos nas políticas públicas em educação. Acerca disso, nossa expectativa é que este estudo, ao envolver diferentes unidades de análise

³ Mais informações podem ser obtidas nas páginas da Internet dos respectivos programas.

intrínsecas ao objeto de pesquisa (escola, Conselho Tutelar e Ministério Público) e trazer presente as vozes dos partícipes do Programa investigado (estudantes e representantes das Instituições), possa contribuir, não apenas para que o objetivo da pesquisa seja alcançado, mas, além disso, que fomente a criação e a implementação de novas e contínuas ações em prol da educação.

2.1 O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Como vimos anteriormente, o APOIA é um Programa em rede, que conta com o envolvimento de diferentes instituições. Para analisar sua efetividade e compreender sua funcionalidade, faz-se necessário entender como cada instituição trabalha em relação a ele. Assim, esta pesquisa precisou abranger, principalmente, escola, Conselho Tutelar e Ministério Público (Promotoria de Justiça – Área da Infância e Juventude).

Como já dito, o Programa é desenvolvido em todo o estado de Santa Catarina, mas a realidade da pesquisa não permite analisar todas as escolas, Conselhos Tutelares e unidades do Ministério Público do estado. Portanto, esta investigação esteve circunscrita a uma escola da cidade de Chapecó, do Conselho Tutelar que atende essa escola e da Promotoria de Justiça – Área da Infância e Juventude de Chapecó.

O critério para escolha da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida considerou o fato de essa apresentar o maior número de casos cadastrados no Programa no ano de 2017. Segundo dados do Ministério Público fornecidos em 18 de dezembro de 2017 por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, foram 163 casos cadastrados naquele ano, dos quais 141 foram resolvidos e aparecem como êxito, 19 ainda estavam em andamento e 3 cancelamentos/arquivamentos⁴.

Ao escolhermos uma escola para a realização da pesquisa, caracterizamos este trabalho como um estudo de caso. O estudo de caso é uma metodologia utilizada em diversas áreas e campos de conhecimento, desde a medicina até às ciências humanas. Vários autores se esforçaram por caracterizar e delimitar tal metodologia. Citamos aqui a definição de Robert Yin (2001, p. 32) para quem “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

⁴ Essas informações, bem como outros dados estatísticos sobre o Programa, foram fornecidos por *e-mail* pelo Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, localizado em Florianópolis – SC.

Ou seja, o estudo de caso pode ser utilizado quando as condições contextuais são consideradas importantes para a compreensão do fenômeno estudado (YIN, 2001). Portanto, ao escolhermos uma escola para realizar a análise do Programa não podemos isolá-la de seu contexto histórico e espacial, ou tampouco desconectá-la das demais instituições que compõem o Programa.

Tal método pode abranger estudos de casos únicos ou estudos de casos múltiplos, holísticos ou incorporados. Logo, esses quatro tipos resultam em quatro combinações que caracterizam a metodologia: I) estudo de caso único holístico, II) estudo de caso único incorporado, III) estudo de caso múltiplos holístico e IV) estudo de caso múltiplos incorporados.

Um estudo de caso único, como caracterizamos nossa pesquisa, se singulariza por representar: a) um caso decisivo para testar uma teoria bem formulada, ou seja, para determinar se as proposições de uma teoria são corretas, ou se outra explicação seria mais relevante; b) uma situação rara ou extrema, sendo tão singular que precisa ser documentada, oportunizando ao pesquisador a observação e a análise de um fenômeno previamente inacessível à investigação científica; c) um caso típico ou representativo, ou seja, um projeto típico entre outros projetos, pelo qual se apreende e fornece informações sobre outros; d) o caso serve um propósito revelador; e) longitudinal, pode estudar uma situação em dois ou mais momentos distintos. Os estudos de caso ainda podem ser: holísticos, quando se tem apenas uma unidade de análise; ou incorporado, quando se tem mais de uma (YIN, 2001, 2005).

Além disso, as pesquisas podem ter abordagens qualitativas, quantitativas, ou híbridas (quando combinam as duas abordagens). As pesquisas qualitativas se caracterizam por ter o pesquisador como instrumento-chave e o ambiente como a fonte direta dos dados. Elas têm caráter descritivo, e seu principal objetivo é a interpretação do objeto estudado (GODOY, 1995).

Já a abordagem quantitativa permite ao pesquisador mensurar opiniões e atitudes por meio de amostras estatísticas que representam o universo pesquisado. Com base em hipóteses claras e variáveis definidas, procura medições objetivas e quantificação dos resultados. No entanto, vale ressaltar que essas abordagens (qualitativa e quantitativa) não são excludentes e, em muitos casos, são utilizadas de forma concomitante (GODOY, 1995).

A principal vantagem da abordagem qualitativa refere-se à profundidade e à abrangência das evidências – que podem ser coletadas em diferentes fontes, como entrevistas, observações, consulta a documentos –, o que permite o acesso a informações relevantes que

difícilmente seriam alcançadas de forma quantitativa, além de possibilitar uma relação mais próxima do objeto pesquisado (GODOY, 1995).

Com base nessas características, classificamos nossa pesquisa como um estudo de caso único, com enfoque incorporado e representativo, já que ocorreu a partir de uma única escola, mas com outras unidades de investigação (Conselho Tutelar e Ministério Público de Santa Catarina), e de abordagem híbrida, já que ao longo da pesquisa dispomos tanto de dados qualitativos como quantitativos.

Segundo André (1984, p. 52), “os estudos de caso enfatizam ‘a interpretação em contexto’. É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apresentação mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual este se insere”. Ainda segundo essa autora, o estudo de caso procura os diferentes pontos de vista de uma mesma situação social e, para isso, utiliza várias fontes de informação, ou seja, uma variedade de dados provenientes de diferentes informantes (ANDRÉ, 1984).

Dessa forma, o estudo de caso apresenta um diferencial metodológico: tem a capacidade de trabalhar com uma extensa diversidade de evidências, tais como documentos, entrevistas e observações (YIN, 2001).

Yin (2001) salienta uma preocupação em relação aos estudos de caso: “eles fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica”. No entanto, André (1984, p. 52) salienta que tais estudos permitem o que ela chama, citando Stake (1978), de “generalizações naturalísticas”, que estariam relacionadas à percepção do leitor e que o levaria a se perguntar: “o que posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?” ao invés de perguntar “esse caso é representativo do quê?”. Assim, o “reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Diante dessas características, entendemos que a metodologia de estudo de caso traz contribuições significativas para entendermos as ações do Programa APOIA no combate à evasão escolar e sua efetividade.

No tópico seguinte, apresentaremos as principais características e marcos históricos da escola em que esta pesquisa foi realizada.

2.1.1 Caracterização da escola pesquisada

A escola participante⁵ desta investigação está localizada na região oeste da cidade de Chapecó, no bairro Efapi. O bairro, assim como a cidade de modo geral, tem seu crescimento atrelado à instalação e ao desenvolvimento das agroindústrias, que na década de 1970 foram fixadas na região por conta dos favorecimentos e incentivos recebidos por uma política estatal que buscava a descentralização da economia, gerando polos regionais. Após esses incentivos, a população do município, que era de 18.668 habitantes em 1970, passou a 53.181 na década de 1980, resultado da atração gerada pelas agroindústrias, que atraíam pessoas do campo para a cidade em busca de empregos e melhores condições de vida. Portanto, em menos de uma década a população do município triplicou (MOTTER, 2016).

Além disso, várias instituições de ensino, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e a Fundação Universitária do Oeste (FUNDESTE) que depois se tornou a Unochapecó, começaram a se acomodar na região, impulsionadas pela necessidade crescente de mão de obra qualificada (ALBA, 2002).

A população do bairro em que se localiza a escola é formada, portanto, predominantemente por trabalhadores das agroindústrias e por estudantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000 a população do bairro Efapi era de 16.232 habitantes, e em 2010 chegou a 26.543 habitantes, representando 15,79% da população municipal, tendo, portanto maior contingente de moradores que o centro, que então possuía 13.060, ou seja, 7,78% (MOTTER, 2016).

Além das atividades industriais, comerciais e o ensino superior ofertado pela Unochapecó, que são responsáveis, como já vimos, por grande parte da população residente no bairro, também merece destaque como novo agente transformador, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, a primeira universidade pública federal na cidade, que foi criada em 2009 e localiza-se na Rodovia SC 484 km 02, no limite entre os municípios de Chapecó e Guatambu (MOTTER, 2016).

A instalação da UFFS, a oeste do bairro Efapi, resultou na criação de um novo bairro, o Fronteira Sul, que conseqüentemente expandiu o tecido urbano, gerando novas configurações também para o bairro Efapi, tais como o aumento do fluxo de veículos e do transporte coletivo urbano, além da implantação de novos empreendimentos para atender as demandas de estudantes e servidores da universidade (MOTTER, 2016).

⁵ A escola optou por não autorizar a sua identificação. Sendo assim, preservamos a sua identidade e adaptamos a forma de citá-la

No que se refere à educação básica, o bairro Efapi conta com: cinco Escolas Básicas Municipais (EBM), que ofertam o Ensino Fundamental; e cinco Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), que atendem crianças de berçário, maternal e pré-escolar de 4 meses a 5 anos de idade; e uma Escola Estadual Básica (EEB) de Ensino Médio, onde esta pesquisa foi realizada.

Essa escola tem o início da sua história na década de 1980, quando a conjuntura política nacional passava por um momento importante, a reabertura política e a redemocratização, que possibilitou à sociedade civil novas conquistas por meio das reivindicações e lutas sociais. Mas foi somente em 2001 que a construção de seu prédio definitivo, próximo à Policlínica do bairro Efapi, teve início, com prazo de entrega para o primeiro semestre de 2002. No entanto, a obra só foi concluída em novembro de 2003, com inauguração em 7 de novembro de 2003 (PPP, 2018).

Atualmente a escola atende nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, do 8º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, com Ensino Médio regular e Ensino Médio Inovador. No ano de 2018 foram matriculados 792 alunos, divididos em 28 turmas (PPP, 2018).

No Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola descreve o seu objetivo geral: “Desenvolver uma educação democrática que conheça a realidade, propicie reuniões, palestras, discussões, lazer, trabalhos interdisciplinares, socialização dos saberes, a Ciência, a Tecnologia e as Artes, comprometida politicamente e que realmente prepare o Estudante para o exercício da Cidadania” (PPP, 2018, p. 18). Além disso, no PPP, a escola apresenta os conteúdos e os objetivos de cada disciplina, bem como as metodologias utilizadas em cada uma e os pressupostos teóricos norteadores das ações pedagógicas.

Uma das características que merece destaque dessa instituição de ensino é a oferta da modalidade Ensino Médio Inovador (EMI), instituído pela Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009. Esse Programa foi criado no contexto de implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e está, atualmente, alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2018).

O Programa busca:

Promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2018, s/p).

Segundo o PPP (2018), O EMI tem sido um instrumento fundamental para a elaboração curricular nas escolas de Ensino Médio, ao passo que possibilita o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que relacione os conhecimentos das diferentes áreas à realidade dos estudantes. O Programa também prevê a ampliação do tempo escolar, que terá carga horária mínima de 3.000 horas, sendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas gradativamente.

As ações propostas pelas escolas devem abranger as diferentes áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades dos diversos Campos de Integração Curriculares (CIC), e são eles:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2018, s/p).

Os itens I, II, III e VI são obrigatórios. Assim, compete a escola organizar o conjunto das ações da Proposta de Redesenho Curricular a partir dos CICs e das áreas de conhecimento, conforme as necessidades e os interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar. Os campos de Integração Curriculares adicionais escolhidos pela escola foram os V, VII e VIII (PPP, 2018). Com base nisso, a escola organiza os horários do EMI da seguinte forma:

[...] as turmas de 3ª série do Ensino Médio Inovador em nossa Escola, configura-se com a carga horária de segundas, terças e quintas-feiras das 07h45min às 16h30min e nas quartas e sextas das 07h45min às 11h45min. Já as turmas de 1ª e 2ª séries, conforme matriz/2017, têm carga horária de segundas, terças e quintas das 07h45min às 17h15min, e nas quartas e sextas das 07h45min às 11h45min (PPP, 2018, p. 55).

A configuração do EMI gera demanda de mais profissionais que trabalhem diretamente com essa modalidade de ensino. Portanto, a escola conta com profissionais direcionados para desempenhar funções específicas para esse tipo de ensino. São eles:

- 1 (um) professor Orientador de Convivência - 40h;
- 1 (um) professor Orientador de Convivência -20h
- 1 (um) Orientador de Leitura - 40h;

- 1 (um) Professor de Informática - 8h;
- 2 (dois) Orientador de Lab. de Biologia - 60h [sic];
- 2 (dois) Orientador de Lab. de Matemática - 60h [sic];
- 2 (dois) Orientador de Lab. de Física - 60h [sic];
- 2 (dois) Orientador de Lab. de Química - 60h [sic] (PPP, 2018, p. 55).

Outro diferencial dessa modalidade de ensino é que os professores que nela atuam participam de reuniões de planejamento coletivo. Em 2018 tais encontros aconteciam todas as quartas-feiras, no período vespertino, quando também ocorriam os planejamentos por área de conhecimento e individuais (PPP, 2018).

Diante das características expostas sobre o EMI, é importante salientar que essa é a única escola que ainda oferece a modalidade no município. Outras escolas tiveram EMI por um período de tempo, mas descontinuaram a oferta.

A escola estudada ainda delimita em seu PPP seis metas e ações para o ano de 2018, dentre as quais citamos a primeira: “Incentivar a permanência dos estudantes durante todo o ano letivo”, que apresenta relação direta com o tema de pesquisa. Para o alcance desse objetivo a escola traça algumas ações, que são:

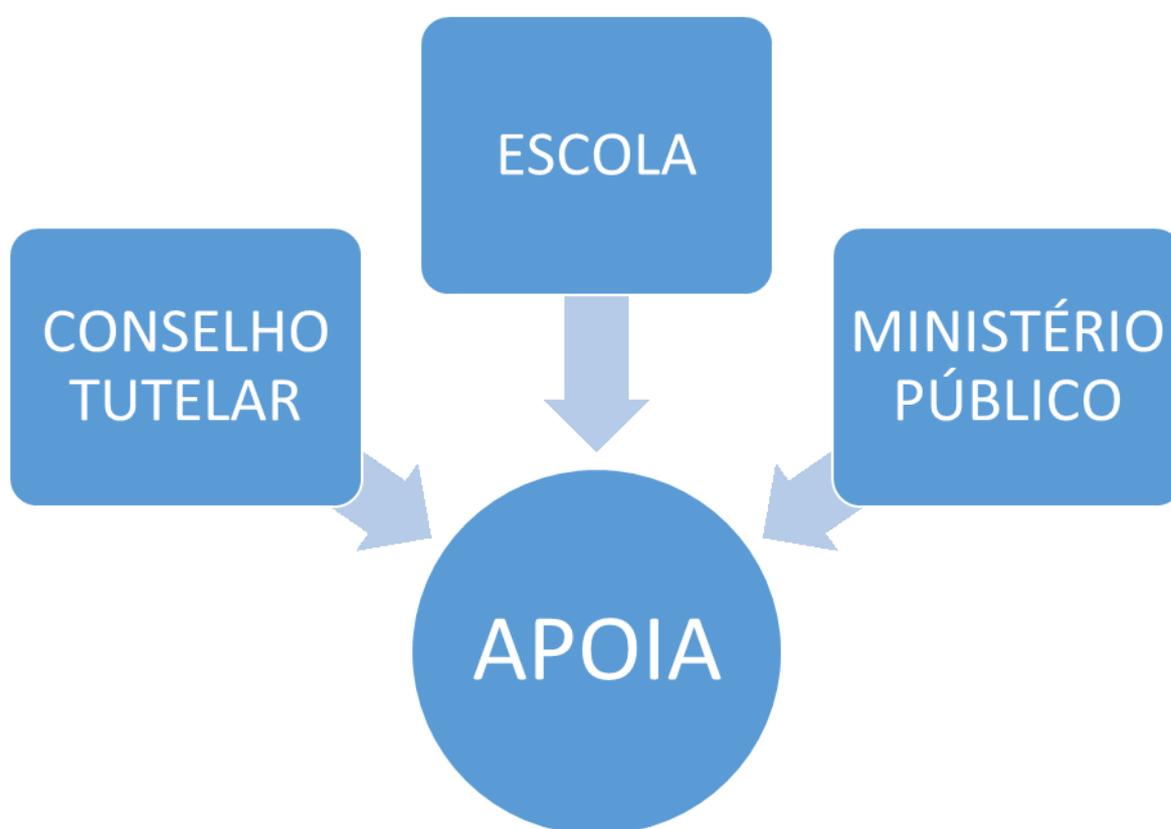
- 1) Acompanhar a frequência e assiduidade dos estudantes, através da chamada diária em sala de aula e com o auxílio dos professores das disciplinas;
- 2) Aprimorar o canal de comunicação com a família para obter informações sobre o aluno e sua infrequência.
- 3) Acompanhar o desempenho individual, comunicando os responsáveis, fazendo com os mesmos façam um acompanhamento periódico do filho (a), e não somente na entrega de boletins;
- 4) realizar conversas de orientação individual para motivar e incentivar os estudos, mostrando a importância dos resultados positivos no final do ano;
- 5) promover a otimização dos espaços escolar [sic];
- 6) conhecer a realidade de cada aluno;
- 7) incentivar e promover o comparecimento dos pais e/ou responsáveis nas atividades escolares, como Mostra científica, Feira do Livro, apresentações culturais, etc. (PPP, 2018, p. 76).

A apresentação da escola, o seu contexto histórico, social e geográfico, os pressupostos metodológicos e a dinâmica escolar nos auxiliarão a olhar para os dados da pesquisa de forma mais crítica, pontual e contextualizada, fornecendo informações mais significativas sobre o problema pesquisado. Na sequência, apresentaremos como os dados foram coletados e também como serão analisados posteriormente.

2.1.2 A escolha dos sujeitos

Pelo fato de o APOIA trabalhar em rede, a coleta de dados foi um desafio, já que, no nosso entendimento, só é possível compreender e analisar sua efetividade obtendo informações das três principais instituições que o compõe: escola, Conselho Tutelar e Ministério Público (Promotoria de Justiça – Área da Infância e da Juventude). Com isso, a coleta de informações aconteceu das seguintes formas: observação, coleta de documentos e formulários, entrevista com alunos do Ensino Médio que retornaram à escola após o atendimento no Programa e entrevista com pessoas diretamente ligadas ao Programa em cada instituição.

Figura 1 - Relação em Rede do Programa APOIA



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, houve a necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul. Esse processo contou com a elaboração dos termos que foram assinados pelos participantes da pesquisa, e no caso dos menores de idade, também pelos seus responsáveis, bem como o delineamento da pesquisa e de seu cronograma. A aprovação ocorreu no dia 5 de julho de 2018, com o parecer consubstanciado número 2.693.750.

Na escola foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com a Diretora Geral, a Assessora de Direção e a Supervisora Escolar (Apêndice D). Também foram entrevistados 41 alunos do EMI, do Ensino Médio regular e Ensino Médio noturno atendidos no Programa e que retornaram para a escola durante o ano de 2018. Por abrangerem um número alto de alunos, essas entrevistas seguiram o modelo de questionário disponível no Apêndice A. Buscou-se identificar o motivo das faltas e as recordações que esses alunos tinham sobre o atendimento dado pelo Programa. Ou seja, investigou-se como foi o contato da escola, do CT ou da Promotoria da Infância, e como ocorreu o retorno do estudante para a unidade escolar. As anotações foram feitas durante as entrevistas, portanto não houve necessidade de gravações ou transcrições posteriores. Para identificação dos alunos que retornaram ao ambiente escolar, uma rotina foi estabelecida com a escola: no mínimo uma vez por semana realizávamos visitas à escola, nas quais a Supervisora Escolar e a Assistente em Educação verificavam quais casos haviam recebido “êxito” no sistema APOIA. Nas ocorrências de êxito, os relatórios (exemplo no Anexo A) dos casos eram impressos para análise e verificação do retorno do aluno. Se retornasse, o aluno era chamado para a entrevista. Tais relatórios forneceram informações importantes sobre os processos que compõem o Programa, bem como elementos para compreender os motivos das evasões e das ações das instituições frente às causas. As visitas à escola também foram importantes para compreender o ambiente escolar, sua realidade e suas ações em relação ao APOIA.

Ainda no formulário de entrevista com os alunos constam os registros de cada um nos conselhos de classe, ou seja, indicações de notas, frequência, comportamento e participação. A escola também mantém um registro individual dos alunos, no qual todas as ocorrências do estudante ficam arquivadas. Esses registros também foram consultados para a coleta de dados referentes aos conselhos de classe e aos atendimentos do Programa.

No CT foram entrevistadas as cinco conselheiras em exercício que atendiam a escola para entender as ações desenvolvidas por elas em relação à evasão escolar e ao Programa. A entrevista foi realizada no CT e, por escolha das conselheiras, ocorreu de forma coletiva, também com roteiro semiestruturado (Apêndice B).

Na Promotoria de Justiça – Área da Infância e Juventude, a entrevistada foi a Promotora responsável pelo APOIA na cidade de Chapecó que estava em exercício à época da pesquisa. Tal ação também contou com roteiro semiestruturado (Apêndice C). O MP, por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude (situado em Florianópolis/SC) também foi de fundamental importância para o fornecimento de dados estatísticos sobre o Programa.

Quadro 1 – Sujeitos e metodologia de coleta de dados.

Instituição	Sujeitos	Metodologia de coleta de dados
Escola	Diretora Geral	Entrevistas individuais; observação da rotina escolar
	Assessora de Direção	
	Supervisora Escolar	
	Alunos do Ensino Médio, atendidos pelo Programa em 2018 que retornaram para a escola após atendimento	Coleta de documentos dos casos atendidos; acompanhamento dos Conselhos de Classe
Conselho Tutelar	Conselheiras tutelares que atendem a escola	Entrevista coletiva
Promotoria de Justiça – Área da Infância e da Juventude	Promotora	Entrevista individual
	Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude	Coleta de documentos e dados estatísticos sobre o Programa

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Optou-se pela realização de entrevistas com roteiro semiestruturado. Esse modelo proporcionou o aprofundamento de questões, podendo tornar a coleta de dados mais rica, já que permite alterações no roteiro, sem perder o foco dos assuntos abordados. As entrevistas são importantes nesse contexto, pois auxiliam na busca do que não está expresso nos formulários, ou mesmo aquilo que está, mas não de forma muito clara ou objetiva. Elas são “úteis como um recurso em si mesmo, ou como parte de um processo” e são muito importantes “quando se busca captar o dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, [...] enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano” (VERGARA, 2009, p. 5).

Por ser uma interação social, a entrevista é um ato muito complexo, já que envolve objetividade e subjetividade, tanto do entrevistado, quanto do entrevistador, e por isso precisa ser compreendida considerando-se o contexto em que foram realizadas (VERGARA, 2009).

Embora possam auxiliar para identificar questões mais profundas e dar voz aos sujeitos da pesquisa, as entrevistas também apresentam algumas limitações, como dificuldade de comunicação, o que pode empobrecer as respostas coletadas. O entrevistado ainda pode omitir ou distorcer informações, e até mesmo responder aquilo que acredita que o entrevistador gostaria de ouvir naquele momento (VERGARA, 2009).

Para minimizar essas limitações, Vergara (2009) salienta que é importante escolher bem os entrevistados, primando mais pela representatividade do sujeito que por sua acessibilidade. Nesse sentido, escolhemos entrevistar todas as pessoas diretamente envolvidas no Programa nas três instituições participantes. Além disso, outros métodos de coleta de dados, como a análise dos documentos do Programa, foram utilizados para que um maior número de informações pudesse ser coletado.

A combinação desses instrumentos foi importante para buscar uma maior compreensão possível das ações do APOIA, preenchendo as possíveis lacunas que a escolha de apenas um método poderia deixar.

Após a coleta de todos os dados, passamos ao momento de sua análise. Para isso, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, ferramenta que possibilita a descrição e interpretação de documentos e textos, a produção de descrições “sistemáticas, qualitativas e quantitativas”, o auxílio na reinterpretação de mensagens e a ajuda em “atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 8). No capítulo 5 apresentaremos de forma mais abrangente essa metodologia e como ela foi utilizada para a análise dos materiais coletados.

2.2 BUSCA EM BASE DE DADOS

Com o objetivo de identificar trabalhos já escritos sobre evasão escolar e programas de combate à evasão escolar, realizamos buscas em base de dados de dissertações e teses. Essa etapa foi importante para auxiliar na construção do objeto de pesquisa e de seus delineamentos. Foram consultadas as bases: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED). A busca foi realizada por título e assunto, utilizando-se os descritores: “combate à evasão escolar”, “infrequência escolar”, “combate ao abandono escolar”, “Programa APOIA”, “Programa Aviso por Infrequência de aluno”, “combate evasão escolar Santa Catarina”, “abando escolar Ensino Médio”, “evasão escolar Ensino Médio”, “combate à evasão escolar”.

Algumas teses e dissertações se repetiam nas plataformas; já outras não eram sobre o tema que nossa pesquisa se propunha estudar. No total foram encontradas 34 teses e dissertações que abordam evasão escolar no Ensino Médio e programas de combate à evasão escolar. No repositório da ANPED realizamos busca no GT 05 – Estado e política educacional, em que encontramos um artigo, intitulado “Políticas de enfrentamento do

fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?” e também nos grupos GT 02 – História da Educação, GT 09 – Trabalho e educação e GT 14 – Sociologia da educação, no entanto nenhum resultado foi obtido nesses grupos.

Os trabalhos encontrados foram lidos e, embora nem todos tenham sido citados de forma direta ao longo da pesquisa, nos auxiliaram na busca de referenciais teóricos sobre o assunto ou como base para a delimitação da pesquisa.

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos citados na pesquisa

Título	Autor	Ano	Instituição	Texto
Análise do abandono escolar no Ensino Médio: a realidade de uma escola estadual de Manaus/AM	Eliã de Menezes Salgado da Luz	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
Ensino Médio: porque tantos jovens não o concluem?	Mariana Calife Nóbrega	2011	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
Evasão escolar no Ensino Médio: um estudo sobre trajetórias acidentadas	Dulcinéia Janúncio Marun	2008	PUC-SP	Dissertação
Processos de exclusão intraescolar: os alunos que passam sem saber	Marisa de Fátima Sirino	2009	Universidade Estadual de Campinas	Tese

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Foram encontrados três trabalhos que tematizavam especificamente o Programa APOIA. O primeiro, um artigo com o título: “A atuação do Ministério Público no combate à evasão escolar na comarca de Urussanga/SC”, é resultado de um trabalho de conclusão de curso de direito do Centro Universitário Barriga Verde, elaborado por Daniele Pizoni Feltrin em 2014. Essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de verificar o resultado obtido com a implementação do APOIA em Urussanga/SC. O trabalho é caracterizado como um estudo de caso e, para o alcance dos objetivos, os autores analisaram os casos instaurados pelo Ministério Público da Comarca de Urussanga/SC no ano de 2013, buscando verificar o número total dos casos cadastrados e os resultados obtidos pelos atendimentos. Os autores analisaram os dados estatísticos do Programa, bem como algumas das justificativas de evasão,

identificando, por fim, quantos alunos retornaram para a escola após a atuação do Ministério Público.

Outro artigo, “O combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da Rede de Proteção Social no Programa APOIA”, apresentado no II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, em 2016, foi desenvolvido por Alexandre José Pierini e Sonia Maria Cardozo dos Santos. Esse trabalho realizou análise teórica sobre o Programa, com consulta à seus documentos legais e orientadores e alguns dados estatísticos. O objetivo era identificar como a rede de proteção social participa no combate à infrequência escolar através do APOIA.

O trabalho intitulado “Evasão e Infrequência Escolar e o Programa APOIA: uma pesquisa sobre Palhoça-SC”, escrito por Tuany Lohn Cardoso, buscou compreender a ação do Programa APOIA no município de Palhoça e o caráter punitivo que esses mecanismos de combate à evasão escolar podem exercer sobre as famílias. O texto aponta a judicialização como medida ineficaz para a garantia do direito à educação, bem como e as limitações das ações do Programa frente aos motivos de evasão apresentados no sistema.

Esses trabalhos foram utilizados para fazer aproximações e contribuíram para a delimitação de nossa pesquisa, de forma a fornecer novas considerações sobre o Programa APOIA.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL APÓS 1988

De modo efetivo, políticas públicas só podem ser pensadas de forma contextualizada. No caso do Programa APOIA, um conjunto de leis deu condições para a sua criação. Neste capítulo apresentaremos as principais legislações que versam sobre o direito e a obrigatoriedade escolar, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2007, além da Constituição do Estado de Santa Catarina de 1988 e o Plano Estadual de Educação de 2015.

Após a redemocratização do País, uma nova Constituição foi promulgada em 1988. Nela, a educação aparece como direito social: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Ao ser colocada como direito social, a educação é entendida como um direito fundamental, necessária para o desenvolvimento da cidadania e para o alcance de condições mínimas de igualdade social. O art. 205 estabelece que: “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).

Isso quer dizer que, além da obrigatoriedade do Estado em ofertar educação para todos, há também a obrigatoriedade da família garantir que crianças e adolescentes em idade escolar estejam regularmente matriculados. Outro fator importante é que não apenas o acesso à educação é mencionado, mas também a permanência, em igualdade de condições, conforme artigo 206 da CF.

O texto original da Constituição, no art. 208, também prevê uma série de deveres do Estado, dentre os quais destacamos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
(BRASIL, 1988).

Na sequência do capítulo, apresentaremos algumas Emendas Constitucionais que alteraram partes desse texto. Mas vale ressaltar que em 1988 apenas o Ensino Fundamental era obrigatório e gratuito. A gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Médio ainda é um projeto em desenvolvimento. É por isso, também, que o APOIA, em sua origem, previa o atendimento de alunos do Ensino Fundamental, como vimos anteriormente.

Ainda no art. 208, § 1º, pela primeira vez o direito e a obrigatoriedade da educação escolar aparecem como direito público subjetivo, dando poder aos indivíduos para requererem judicialmente caso o Estado não cumpra com o seu dever. Já o § 3 determina que: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988).

Outro fato importante é que a Constituição determinou no art. 212 os valores mínimos a serem investidos em educação, sendo para a União nunca menos de 18%, e para os estados, Distrito Federal e municípios nunca menos de 25% da receita dos impostos (BRASIL, 1988). Além disso, o Ensino Fundamental ainda tem como fonte adicional, o valor do salário-educação, que é um valor recolhido por empresas. A estipulação de um valor mínimo de investimento por parte de cada órgão da federação, teoricamente, contribuiria para que os investimentos em educação atendam às necessidades do setor, gerando aumento da qualidade educacional e, conseqüentemente, mais alunos no ambiente escolar.

A Constituição também determinou que fosse desenvolvido um novo PNE:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) criado após a Constituição Federal de 1988 foi aprovado apenas em 2001, pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Veremos mais adiante quais foram suas contribuições e quais metas foram estabelecidas.

Em 1990, mais um grande passo foi dado na luta pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seus artigos, o Estatuto reforça a garantia dos direitos enunciados na Constituição Federal:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

É importante salientar que nesse artigo do ECA, são citados, juntamente com o direito à educação, também os direitos relacionados ao lazer, esporte, cultura e profissionalização. A garantia desses direitos é fundamental para a formação integral dos sujeitos, e essenciais para o exercício da cidadania, como já citado no art. 205 da Constituição Federal. Compreender essa fase da vida como momento de formação dos sujeitos, dando condições para serem cidadãos aptos à vida social é de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade. Esses direitos ainda são enfatizados pelo art. 53 do Estatuto, que prevê dentre outras coisas:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

O direito à escola pública e gratuita nas proximidades da residência do aluno pode contribuir para a efetivação do seu acesso e permanência na escola. Além do direito à igualdade de condições, no que diz respeito ao acesso e à permanência já citados no art. 206 da Constituição, outro fator importante é o direito dos pais ou responsáveis em participar do processo pedagógico e das definições das propostas educacionais. A participação da família na vida escolar é essencial para que família e escola, mutuamente, possam desenvolver nas crianças e adolescentes as características necessárias para a manutenção e desenvolvimento da vida em sociedade.

No art. 22 ainda é salientado a responsabilidade da família com a educação dos filhos: “Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (BRASIL, 1990). Nota-se que, nesse sentido, a educação referida não é apenas a escolar, mas sim todas as esferas que a compreendem.

O ECA, no art. 54, reforça o art. 206 da Constituição Federal e acrescenta, em seu art. 56:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

Nesse texto é possível observar as obrigações da família, da escola e do Conselho Tutelar no zelo pela frequência escolar e pela integridade física dos alunos, garantindo-lhes, assim, o acesso à educação. Além disso, a evasão escolar ou o abandono escolar são considerados, nesse sentido, violações dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, e precisam ser combatidos.

Ainda na década de 1990, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reforça os direitos já mencionados na Constituição e no ECA.

No primeiro artigo, a LDB define o que abrange a educação:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Mas ressalta no §1 que “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). E no § 2 que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996), salientando o compromisso da educação com a formação social e para o trabalho.

O documento também estabelece a educação como dever da família e do Estado. Além disso, ressalta a gratuidade da Educação Básica e a necessidade da garantia de oferta e permanência em igualdade de condições (Art. 2º e Art. 3º). O art. 3º da LDB inclui, em relação ao art. 206 da Constituição Federal, itens relacionados à coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, à “valorização da experiência extra-escolar” e à “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao ensino noturno, citado na Constituição no art. 208, a LDB vai além e determina em seu art. 4º que se tenha “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

A LDB também cita o caráter subjetivo do direito à educação e o zelo do Estado e da família pela frequência escolar dos alunos (art. 5º), sendo dever dos pais a matrícula das

crianças a partir dos quatro anos de idade no Ensino Fundamental. O texto ainda determina que compete à escola avisar a família sobre a frequência e o rendimento dos alunos. Além disso, a exemplo do ECA, a LDB determina que a escola deve controlar a frequência dos alunos e informar ao Conselho Tutelar, ao juiz da Comarca e ao representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem faltas superiores à 50% do índice permitido por lei (25%). Essas diretrizes podem ser consideradas fundamentais para a criação e manutenção de programas como o APOIA, e mostra, mais uma vez a necessidade do trabalho conjunto de escola, família e órgãos como o Conselho Tutelar e Ministério Público para o combate à evasão.

O art. 21 da LDB esclarece que a educação escolar compreende: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996). Também aborda a finalidade da educação no art. 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Dentre as muitas regras que organizam a educação, é importante citar que a LDB (art. 24) determina que o ano letivo seja composto de, no mínimo, 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Também destaca a exigência de uma base comum curricular para o Ensino Fundamental e Médio, acrescida de uma parte diversificada que compreenda as diferentes realidades culturais do País (Art. 26).

A LDB também organiza a educação da seguinte forma: (art. 30) Educação Infantil, até os 6 anos, oferecida em creches (até os 3 anos) e pré-escolas (dos 4 aos 6 anos); (art. 32) Ensino Fundamental de 8 anos; (art. 35) Ensino Médio de, no mínimo, 3 anos. Para o Ensino Fundamental, há uma sinalização de ampliação do tempo escolar, ou seja, progressão para o tempo integral. No entanto, essa organização fica a critério dos sistemas de ensino, abrindo margens para que tal progressão não ocorra, já que não estabelece metas nem responsabilidades (art. 34).

Tanto a Constituição Federal de 1988, como a LDB de 1996 sinalizam a necessidade e a obrigatoriedade da formulação de um novo Plano Nacional de Educação. A LDB ainda determina que a proposta seja encaminhada ao Congresso Nacional no prazo de um ano a partir da publicação da mesma (art. 87, §1).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado no dia 9 de janeiro de 2001 pela Lei n.º 10.172, após a apresentação de duas propostas e longas disputas. Por ser um plano para 10 anos, o PNE possibilitou pensar a educação a longo prazo.

[...] o PNE definiu diagnósticos, diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis – educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior – e modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena –, tratando também da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, do Financiamento e Gestão, além do Acompanhamento e Avaliação do Plano, propugnando a efetivação de uma gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos (SOUZA, 2014, p. 150).

No entanto, muito se pensou sobre a efetivação dessa política e sobre o alcance real de suas metas e de seus objetivos. Em um documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009 com a intenção de analisar o PNE 2001-2011 e subsidiar o próximo plano, apontou-se alguns problemas, como: o excessivo número de metas do plano, que acabou por desarticular as ações, já que algumas acabaram sendo sobrepostas, a retirada, através de vetos dos mecanismos de financiamento para o alcance de tais metas; e a ausência de indicadores relacionados às metas, o que dificultou o seu acompanhamento e a sua avaliação (BRASIL, 2009a).

Mesmo com as limitações observadas, o Plano Nacional de Educação apresentou avanços consideráveis, principalmente por possibilitar pensar a educação como política de Estado (e não de governo, já que foi pensado para 10 anos). Também possibilitou a elaboração de outras políticas públicas importantes para o setor, como é o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Fundeb foi instituído pela Lei nº 11.494 em 20 de julho de 2007, substituindo o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério) que ficou em vigência de 1997 à 2006. O Fundeb atende toda a Educação Básica, desde a creche até o Ensino Médio, e sua vigência é de 2007 à 2020 (BRASIL, 2007).

O Fundo é formado, predominantemente, por recursos originários de impostos e de transferências de municípios, estados e Distrito Federal, que, como vimos, são vinculados à educação por conta do art. 212 da CF, totalizando vinte e sete fundos. Além disso, há uma complementação da União para as regiões que não alcançam o valor mínimo por aluno. Ou seja, o Fundeb busca a redistribuição dos recursos da educação. A distribuição é feita tendo como base o número de alunos do senso escolar do ano anterior (BRASIL, 2007). Tal redistribuição, em tese, deveria compensar as desigualdades que marcam as diferentes regiões do Brasil, garantindo uma educação de qualidade e, por consequência, a permanência de mais alunos nos assentos escolares.

Vale ressaltar que, se o Fundeb contribuiu para o aumento na arrecadação e distribuição de recursos em educação, esse avanço ficou comprometido com a EC nº 95 de 15 de dezembro de 2016 que estabelece o novo regime fiscal, com um teto de gastos, ou melhor, um congelamento dos gastos em diversas áreas, dentre elas a educação⁶.

Uma grande alteração na configuração da educação nacional ocorreu em 2006 com a Lei nº 11.274. Esta lei alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB de 96 estabelecendo o Ensino Fundamental de 9 anos, com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006).

Segundo o Ministério da Educação, essa medida teria por objetivo:

- Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento; (BRASIL, 2009b, p. 5).

A Lei ainda determinou que os sistemas de ensino implementassem até 2010 o Ensino Fundamental de 9 anos. Muitos estudos ainda estão sendo realizados sobre a efetivação dessa política e suas contribuições para a melhoria da qualidade educacional.

Em 2009, outra lei foi promulgada nesse mesmo sentido. A EC 59 alterou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição ao prever a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009c).

A aprovação da Emenda Constitucional nº 59/09 constituiu-se em instrumento normativo de grande importância, à medida em que alterou a Constituição Federal, dispondo sobre a redução anual do percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU), incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de quatro a 17 anos; a ampliação da abrangência dos programas suplementares para toda a educação básica; a definição de que os entes federados deverão estabelecer formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório; a definição da duração decenal do Plano Nacional de Educação e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) (DOURADO, 2007, p. 179).

Essa mudança também alterou o funcionamento do APOIA, que passou, então, a atender os alunos dos 4 aos 17 anos, combatendo à evasão de todo o ensino obrigatório, ou

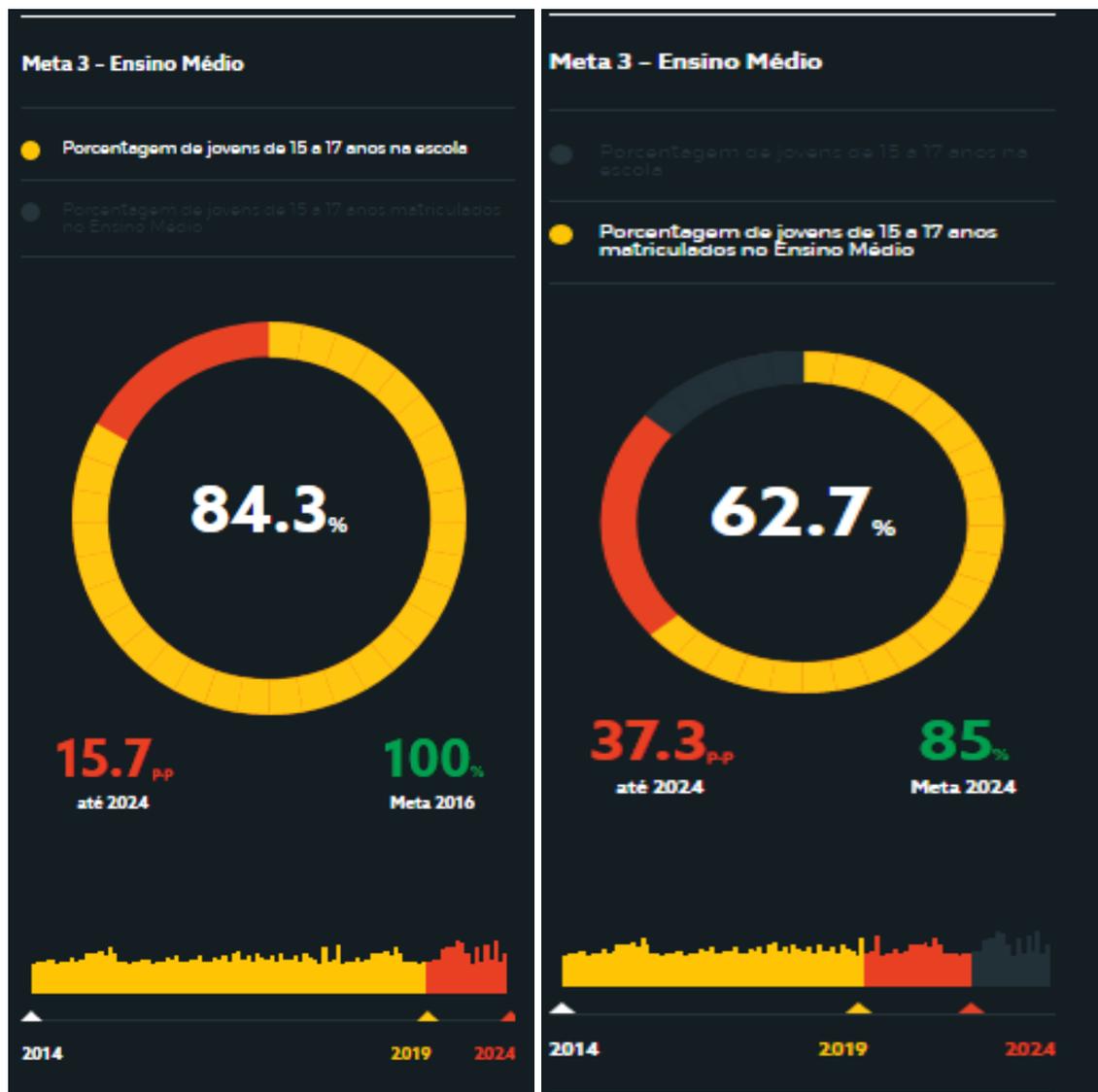
⁶ Maiores informações sobre essa Emenda Constitucional em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>.

seja, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com base nas leis citadas anteriormente, o ensino escolar no Brasil ficou configurado da seguinte forma: Educação Infantil, dos 0 aos 3 anos de idade, não obrigatório, ofertado em creches; Pré-escola, dos 4 aos 5 anos de idade, obrigatório; Ensino Fundamental de 9 anos, dos 6 aos 14 anos, obrigatório; e Ensino Médio de 3 anos, dos 15 aos 17 anos, também obrigatório.

Em 2014, um novo PNE foi implantado por meio da Lei nº 13.005. Também elaborado para 10 anos, ou seja, de 2014 à 2024, apresentou 20 metas que abrangem desde a Educação Infantil até a educação superior. Algumas das metas traçadas são: a universalização da Educação Infantil, para crianças de quatro a cinco anos de idade, até 2016; universalização do Ensino Fundamental de nove anos para alunos dos seis aos quatorze anos; universalização do acesso à escola para todos adolescentes dos quinze aos dezessete anos, até 2016. Além das metas, o PNE ainda apresentou as estratégias que serão utilizadas para o alcance de seus objetivos (BRASIL, 2014). Para efeitos desta pesquisa, apresentamos a seguir o andamento da meta que diz respeito à universalização do acesso à escola de alunos entre 15 e 17 anos de idade (ver figura 2).

A meta que previa a universalização até 2016 ainda não foi concretizada, chegando a 84,3% dos adolescentes em idade escolar matriculados em 2019. Quando observamos o número de alunos entre 15 e 17 anos no Ensino Médio, esse índice é menor ainda, mesmo que a meta seja alcançar 85% dos alunos, apenas 62,7% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão no Ensino Médio, revelando, além do problema da evasão, o problema da distorção idade-série.

Figura 2 – Meta 3 do PNE – Universalização do Ensino Médio



Fonte: Observatório PNE, 2019.

Além da legislação nacional, as leis do estado de Santa Catarina também apresentam diretrizes no que diz respeito à educação, em concordância com as legislações federais. No artigo 9º da Constituição Estadual fica estabelecido que compete ao estado, junto com os municípios: “V – proporcionar os meios de acesso à cultura, a educação e a ciência” e “IX – educação, cultura, ensino e desporto” (SANTA CATARINA, 1989).

A Constituição Estadual também explicita os deveres dos municípios em relação à educação, estabelecendo no art. 112, § VI, que estes devem “manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação, prioritariamente pré-escolar e de ensino fundamental” (SANTA CATARINA, 1989).

No art. 161, em consonância com a Constituição Federal, fica estabelecido que a “educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e inspirada nos ideais da igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia, visando ao pleno exercício da cidadania” (SANTA CATARINA, 1989).

Além disso, nesse mesmo artigo, no parágrafo único consta que a “educação prestada pelo Estado atenderá a formação humanística, cultural, técnica e científica da população catarinense” (SANTA CATARINA, 1989), muito semelhante ao que prevê o art. 214 da Constituição Federal.

Assim como a Constituição Federal, a Estadual também prevê (art. 162, § I) como princípio da educação a igualdade de condições no que diz respeito ao acesso e permanência na escola (SANTA CATARINA, 1989).

O texto também estipula quais os deveres do estado em relação à oferta de educação, dos quais salientamos:

Art. 163. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - oferta de creches e pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade;
II - ensino fundamental, gratuito e obrigatório para todos, na rede estadual, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
III - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
(SANTA CATARINA, 1989)⁷.

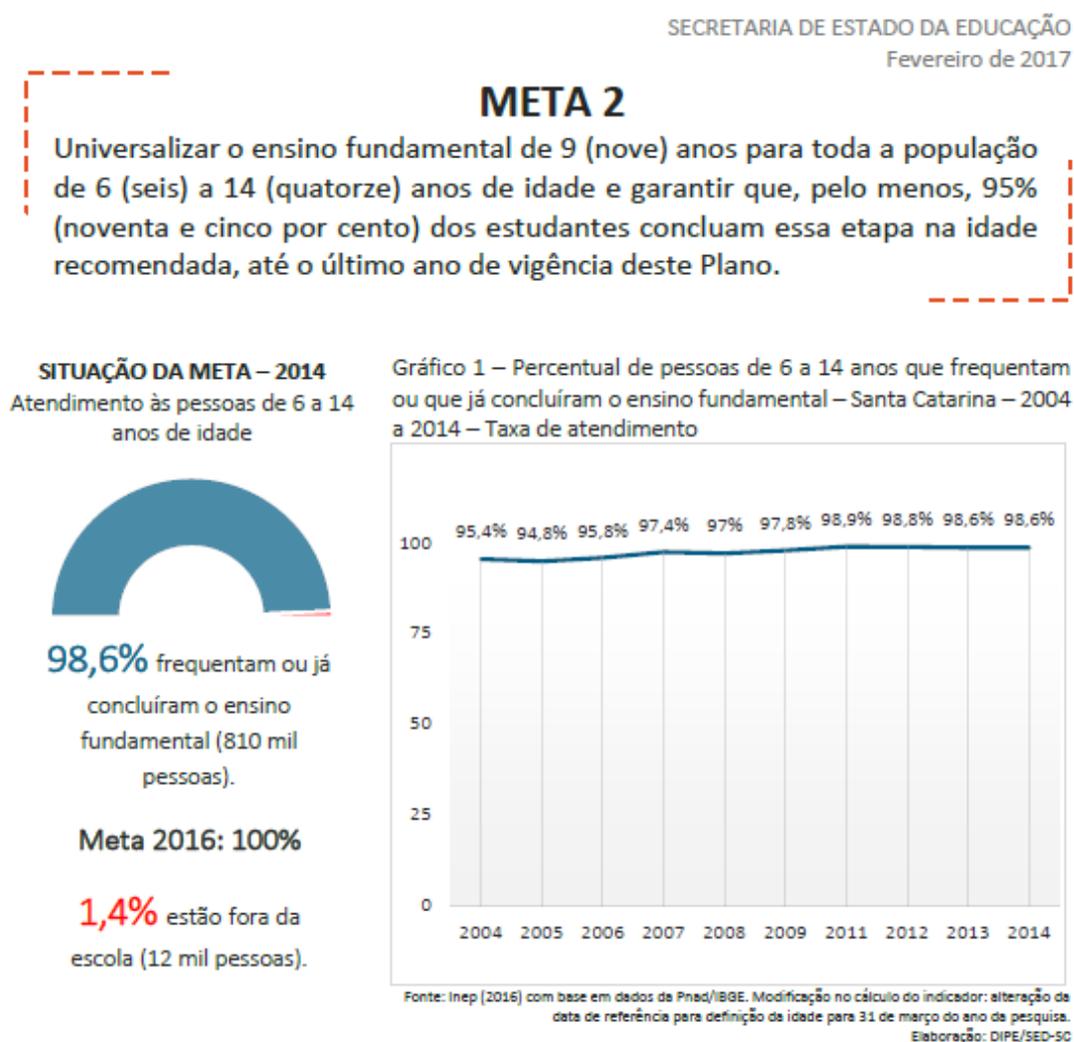
A Constituição Estadual também prevê a criação de um Plano Estadual de Educação, elaborado com a participação da comunidade em concordância com o Plano Nacional de Educação. A criação do Plano Estadual demorou a se efetivar. Dois documentos foram elaborados e arquivados, um em 2002 e outro em 2004. Foi só em 2014, após a etapa estadual da Conferência Nacional da Educação em 2014 e do Plano Nacional de Educação promulgado em 2010, que o Estado efetivou o seu Plano Estadual de Educação (PEE/SC), sob a Lei nº 13.005/2014, que passou a vigorar em 2015 e tem validade de 10 anos, ou seja, até 2024 (SANTA CATARINA, 2015a).

O Plano conta com 19 metas, dentre elas destacamos: meta 2, que prevê a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para os alunos entre 6 e 14 anos de idade, garantindo que pelo menos 90% conclua essa etapa na idade certa até o fim da vigência do Plano; meta 3, que pretende universalizar o atendimento escolar dos adolescentes dos 15 aos 17 anos de idade até 2016 e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 90% até 2024 (SANTA CATARINA, 2015b). Nas imagens abaixo podemos observar os gráficos

⁷ Não foram encontradas alterações do documento do texto sobre a obrigatoriedade do Ensino Médio, como ocorreu com a Constituição Federal, após a EC nº 59 de 2009.

apresentados no Relatório Técnico de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015/2024.

Figura 3 – Observatório da meta 2 do PEE/SC 2015/2024



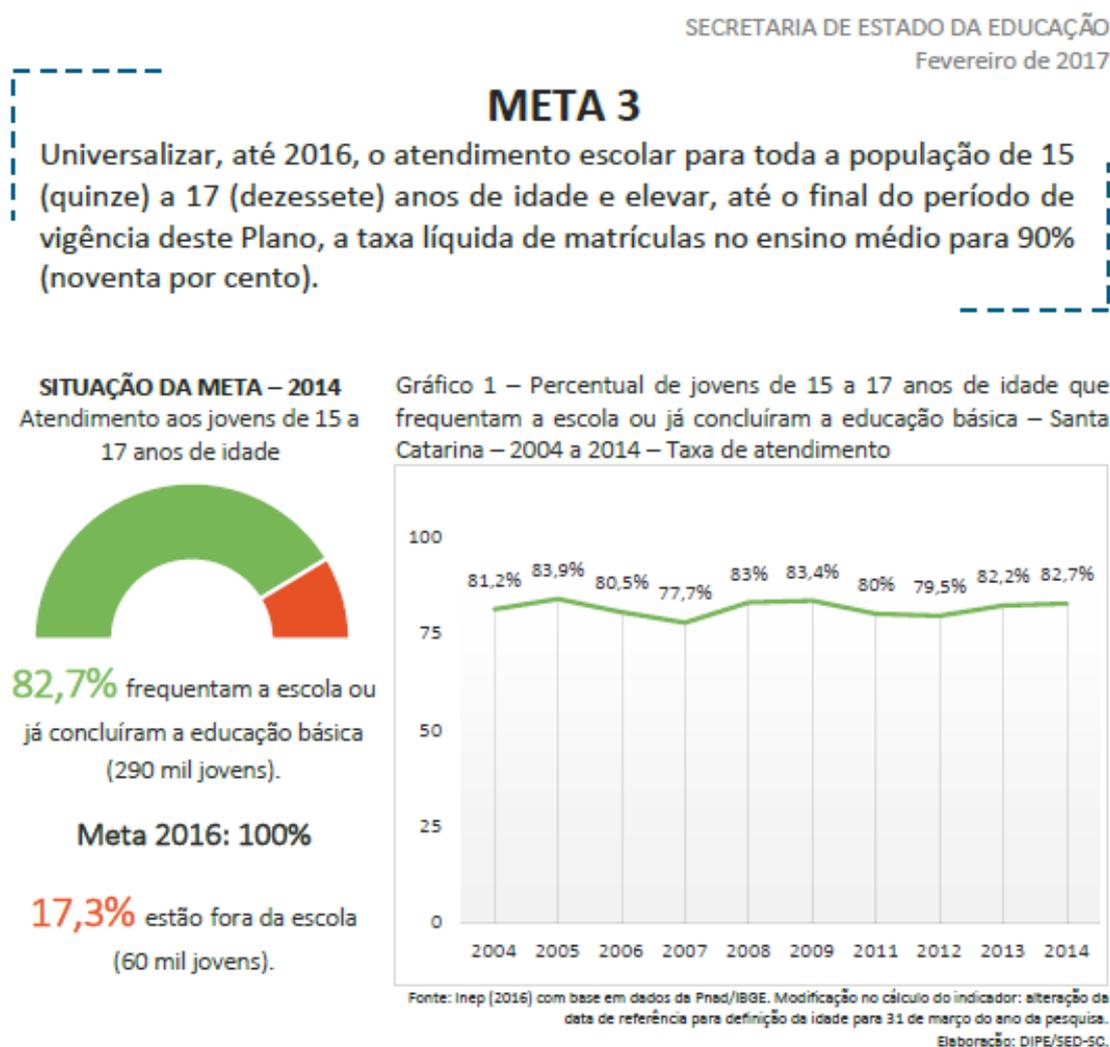
Fonte: Relatório Técnico de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015/2024

A meta 2 pretendia universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos até 2016. No entanto, tal objetivo não foi alcançado no ano previsto. Os dados de 2017 mostram que 1,4% (12 mil pessoas) estão fora da escola. Tais informações refletem diretamente os índices de evasão escolar e reforçam a importância da existência de programas como o APOIA.

Nesse mesmo sentido, a meta 3 pretendia universalizar o atendimento escolar para toda a população dos 15 aos 17 anos até 2016. Mas, como podemos observar a seguir, em 2016 82,7% das pessoas nessa faixa etária estavam frequentando a escola ou já haviam

concluído a educação básica, ou seja, 17,3% (60 mil jovens) continuavam fora da escola em 2017.

Figura 4 – Observatório da meta 3 do PEE/SC 2015/2024



Fonte: Relatório Técnico de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015/2024

Ao observarmos as leis estaduais e nacionais, os programas e os planos educacionais aqui apresentados, podemos perceber que, legislativamente, houve um longo caminho percorrido para a extensão do direito educacional para todos no Brasil. Junto do direito educacional, é importante salientar que a questão da obrigatoriedade da educação escolar também fica em evidência. As leis criadas, principalmente após o período de redemocratização do País, estabelecem a responsabilidade do Estado e da família em criar condições para o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, atentando também para a qualidade da educação ofertada. Nesse sentido, a educação escolar no Brasil

não é apenas um direito, mas um dever. Legalmente, os cidadãos em idade escolar precisam estar matriculados e frequentando a escola. Assim, a educação é um direito diferente dos demais direitos sociais, já que está inviolavelmente ligada à obrigatoriedade escolar, como salienta Huberman (1979, p. 58):

Es necesario, además, considerar un segundo aspecto. La educación considerada como un derecho humano fundamental es distinta de los otros servicios que las sociedades proporcionan tradicionalmente a sus miembros. El derecho a la educación no reviste exactamente la misma dimensión que, por ejemplo, el derecho a la medicación gratuita, a la alimentación mínima, a la vivienda decente o al socorro en caso de catástrofe natural. Éstos son servicios que la sociedad proporciona a quienes lo solicitan. En general, los ciudadanos pueden escoger entre utilizarlos o prescindir de ellos o incluso, a menudo, adaptarlos a sus intereses individuales. En cambio, la educación es por regla general obligatoria, y los niños no se hallan en condiciones de negociar las formas en que la recibirán.

Ou seja, ao mesmo tempo que a educação é um direito, também é uma obrigação. O direito de não ir para a escola não existe para o aluno ou para seus pais (HUBERMAN, 1979). A obrigação com a educação escolar é dos pais ou responsáveis e também do próprio Estado. Os pais ou responsáveis legais, segundo a Constituição de 1988, são responsáveis pela matrícula e pelo acompanhamento dos menores em relação à frequência escolar. Mas o Estado não está livre dessa obrigação: ele é obrigado a ofertar a educação, com vagas em todas as etapas escolares (etapas da educação básica) e ainda garantir a qualidade do ensino. Ou seja, a obrigatoriedade vale tanto para o Estado, que precisa ofertar a educação de forma gratuita e com qualidade, quanto para os alunos, que precisam estar regularmente matriculados e frequentando as instituições escolares, durante a idade prevista em Lei.

Segundo Huberman (1979), há quase um consenso no que diz respeito à importância da frequência escolar: tanto os pais quanto a sociedade em geral entendem que os conhecimentos adquiridos na escola trazem muitas vantagens, sendo importante que os membros da sociedade tenham acesso a esses conhecimentos antes de chegarem à idade adulta.

Além do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, que proporcionarão a perpetuação da sociedade, é também na escola que “los niños aprenden a distinguir los comportamientos aceptables, los valores que tienen importancia social y las cualidades personales que condicionan el éxito social, tanto para el alumno como para el adulto” (HUBERMAN, 1979, p. 60). A escola se esforça para “naturalizar” esses comportamentos, ao ponto que os sujeitos irão agir de acordo com as normas sociais sem que um adulto precise lembrá-los disso o tempo todo (HUBERMAN, 1979).

Para além dos motivos culturais e sociais, há também questões econômicas envolvidas na educação. Na sociedade capitalista em que vivemos, é de extrema importância que os sujeitos tenham o mínimo de conhecimento para que possam ocupar postos de trabalhos. Assim, é importante que o maior número de crianças e adolescentes frequentem as escolas. Como visto, no Brasil, o responsável pela oferta e regulação da educação escolar é o Estado.

A extensão da escolaridade à maior parte da população foi, em um primeiro momento, um ato político e uma resposta a considerações sociais mais que às exigências do próprio processo produtivo. Em um segundo momento, a ampliação das lutas populares por educação faz com que a extensão desta às classes populares seja vista como a conquista de um direito. Mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma esta extensão em uma necessidade econômica, e a escolarização passa a ser uma imposição (HORTA, 1983, p. 214)

Em um país tão desigual como o Brasil, em que vários cidadãos ainda não alcançaram o exercício da cidadania plena (usufruindo de todos os direitos, civis, sociais e políticos), a obrigatoriedade escolar pode ser a única forma do Estado garantir, de fato, o direito à educação (PINTO; ALVES, 2010).

Sobre isso, Bobbio (1992, p. 72) sinaliza que, para a efetivação dos direitos sociais, a presença e a ampliação do poder do Estado se tornam necessárias:

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder –, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado.

Além disso, como vimos, no caso brasileiro a legislação prevê a obrigatoriedade da Educação Básica. Sinalizar uma etapa da educação como “básica”, significa dizer que ela é a base para outros percursos educacionais e que todos devem ter acesso. Como visto, foi um longo caminho para a construção de leis que garantissem a educação escolar como um direito de todos. Ou seja,

[...] para além da educação considerada obrigatória, a delimitação de um nível da educação como *básica* tem consequências no direito à educação mais alargado, e de um dever do Estado, incluindo a oferta de vagas e de condições de qualidade que permitam o acesso, a permanência e a conclusão das etapas da escolaridade básica (FARENZENA, 2010, p. 205, grifo do original).

Segundo Cury (2008, p. 294), esse novo conceito do que é a educação básica “traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura

transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático”. Nesse sentido, esse conceito é “mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p. 294).

Se, por um lado, tivemos avanços no que diz respeito às garantias legais, por outro ainda enfrentamos dificuldades de implementação e efetivação das leis. A obrigatoriedade da educação, por exemplo, ainda não é efetiva, mesmo com a clareza da lei e com a especificação de garantia de educação de qualidade para todos, com igualdade de condições em acesso e permanência. No entanto, as desigualdades sociais que marcam nossa realidade se constituem como empecilho para o alcance desse objetivo, já que “a divisão de classes e o distanciamento entre elas é determinante para as relações entre a efetividade concreta dos direitos do cidadão e a previsão legal” (FLACH, 2011, p. 299).

A Constituição deveria, em tese, ser conhecida por todos e efetivamente cumprida. A qualidade da educação brasileira está prevista e se traduz no conjunto de ações que necessitam ser colocadas em prática e não apenas constarem no texto escrito (FLACH, 2011, p. 299). A legislação é consistente nesse sentido, mas cabe ao Estado encontrar caminhos, através de políticas públicas para a efetivação dos direitos já previstos em Lei, já que há diferença entre a garantia legal dos direitos e a efetivação destes na vida dos cidadãos.

Isso é notável quando notamos que, mesmo a educação sendo um direito e obrigatória, o País ainda enfrente problemas com sua garantia, seja na qualidade do ensino ofertado, seja com problemas de acesso e permanência. As limitações que cerceiam a efetivação dos direitos constitucionais podem ser observadas quando muitas crianças e adolescentes concluem a Educação Básica sem adquirir os conhecimentos mínimos previstos, ou quando muitas delas nem chegam a concluir essa etapa – ou seja, evadem.

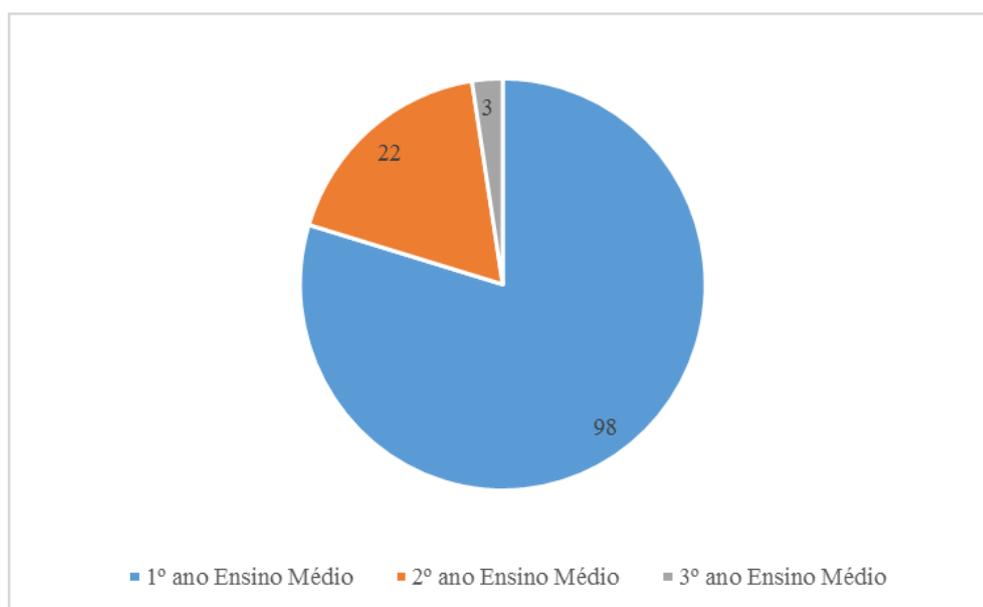
Nesse sentido, a obrigatoriedade da frequência escolar, o controle da frequência e as metas impostas pelas diferentes leis e planos (Plano Nacional e Estadual de educação) se constituem como desafios. No contexto brasileiro, infelizmente, algo constar em lei não significa garantia de sua real efetivação. Por isso, políticas públicas, projetos e programas sociais são criados para auxiliarem nas conquistas dos direitos. Além disso, ao estabelecer a obrigatoriedade da educação básica e as regras para o monitoramento da frequência escolar, o Estado não institui como isso deve ser feito, deixando a cargo dos sistemas escolares estaduais e municipais a criação desses mecanismos. É nesse contexto que programas como o APOIA são criados – são ferramentas para buscar a efetivação da Lei, ou seja, combater a infrequência e a evasão escolar, almejando garantir que todas as crianças e adolescentes na

faixa etária da obrigatoriedade estejam matriculadas e frequentando as instituições de ensino. Assim, o Programa não está relacionado apenas ao direito à educação, mas também à obrigatoriedade da educação escolar.

4 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR NO ENISNO MÉDIO

As altas taxas de evasão escolar no Ensino Médio revelam que há uma relação particular entre juventude e educação escolar. Historicamente, o Programa APOIA registra um aumento significativo de evasão nos casos a partir dos 14 anos de idade, sendo os usuários da faixa etária dos 17 anos os mais atendidos pelo Programa. Em 2018, dos 152 casos cadastrados no APOIA pela escola pesquisada, 123 eram de alunos matriculados no Ensino Médio, sendo 98 casos só no 1º série. Neste capítulo apresentamos algumas discussões teóricas sobre os motivos que levam à evasão a escolar, principalmente na juventude e apresentamos os principais motivos de evasão escolar relatados nos dados estatísticos do Programa, bem como pelos alunos entrevistados ao longo da pesquisa.

Gráfico 1 – Distribuição da evasão escolar por ano do Ensino Médio na escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, 2019.

No entanto, antes de analisar essa relação, é importante conceituar a evasão escolar e outros termos, como infrequência escolar e abandono escolar. Segundo o MPSC, a infrequência escolar ocorre quando um aluno se matricula, mas em determinado momento do ano letivo deixa de ir à aula, faltando de forma injustificada e frequente. No contexto do Programa, a infrequência é identificada quando o aluno apresenta cinco faltas consecutivas ou sete faltas alternadas no período de 30 dias. Caso o APOIA não seja cadastrado ou não haja

solução para o problema, e o aluno não retorne para a escola e não se matricule no ano seguinte, é considerada evasão, entendida também como abandono.

O Programa utiliza a conceituação dada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1998, a qual caracteriza evasão e abandono nestes termos: “Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (BRASIL, 1998, s/p). Para efeitos desta pesquisa, utilizaremos as definições dadas pelo INEP para os termos evasão e abandono escolar e relacionaremos com as concepções do Programa.

Tanto a evasão escolar quanto o abandono refletem e também recebem influência de um outro problema: a distorção idade-série. Segundo esse conceito, o aluno evadido não tem mais a pretensão de retornar para a escola, enquanto o aluno que abandona, mesmo que demore um tempo, retorna para a escola para dar continuidade aos estudos. Porém, a idade do estudante que retorna já não é compatível com a série que está matriculado, resultando em uma distorção entre idade e série cursada (LUZ, 2017). A distorção idade-série também se reflete nas taxas de evasão, já que, ao passo que o aluno não se identifica mais com aquela série, acaba evadindo.

Há várias interpretações para os termos evasão escolar e abandono escolar, dificultando a quantificação precisa dos casos e os estudos sobre os motivos, o que retrata também a dificuldade de encontrar alternativas claras e objetivas para a superação do problema (SILVA; ARAUJO, 2017, p. 37). De forma geral, podem ser muitas as explicações para o abandono e a evasão escolar, desde fatores intrínsecos à escola, ou seja, relacionados diretamente a questões escolares, como fatores extrínsecos à escola. Como exemplo de fatores extrínsecos, podemos citar: trabalho, desigualdades sociais, gravidez, necessidade de cuidar de familiares, entre outros. Por outro lado, os fatores internos podem ser: a diferença de linguagem entre os atores escolares, atitudes dos professores, programa pedagógico da escola, etc. (NÓBREGA, 2011).

No entanto, na juventude esses fatores podem ser agravados. Segundo Oliveira (2016, p. 2), o problema ocorre porque:

A juventude é uma “fase da vida” que provoca muitas mudanças e novas responsabilidades. Ser jovem suscita questões que vão desde as transformações físicas até o aumento das responsabilidades que devem assumir na vida adulta. O fato é que ser jovem não é fácil justamente por ser uma “fase de transição”. Se por um lado espera-se dos jovens a assunção de responsabilidades, por outro há uma crença que estes são as causas de muitos problemas sociais, como violência, gravidez precoce, hedonismo exacerbado, dentre outros.

É importante destacar que a relação entre os jovens brasileiros e a educação escolar, principalmente os jovens das classes menos favorecidas, é uma construção recente. Até meados da década de 1970, as escolas públicas de nível médio não profissionalizante eram “restritas a jovens das elites econômica e cultural e das classes médias em ascensão” (MENEZES, 2001 apud SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 346). Essas escolas eram altamente seletivas e os alunos passavam por uma rigorosa seleção de ingresso, o que “garantia uma certa homogeneidade do ponto de vista de suas habilidades, conhecimentos e repertórios culturais, bem como de projetos, já que a maioria seguia seus estudos no ensino superior” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 346).

Graças à acelerada urbanização do País, à necessidade de formação de mão de obra para os novos postos que surgiam e à afirmação legal de uma educação como direito a todas as crianças e aos adolescentes, as escolas passam a receber um novo público, ocorrendo uma expansão nas matrículas para o Ensino Fundamental e Médio (SPOSITO; GALVÃO, 2004). No entanto, como salientam Sposito e Galvão (2004, p. 347), essa ampliação, que ocorreu de forma tardia,

[...] se faz num contexto complexo de uma sociedade muito desigual, com índices alarmantes de pobreza e violência e em que a falta de oportunidades de formação para os jovens em geral é um fato facilmente comprovado pela precariedade das condições de vida de grande parte da população brasileira.

Ou seja, a expansão das matrículas ocorreu desvinculada de políticas públicas efetivas que garantissem o acesso e a permanência de forma democrática e igualitária. Essa realidade se manteve ao longo dos anos e marca a atualidade da educação do País. Este cenário contribuiu para o que Maria Helena Souza Patto chama de “fracasso escolar”, que é compreendido como as situações que envolvem não só a evasão escolar, mas também a reprovação. A autora destaca que este não é um problema atual, pelo contrário, é antigo e persistente (PATTO, 1999). Desde a década de 1930 do século passado já se percebiam altos índices de evasão e reprovação no País. Mesmo após a implantação de políticas públicas em educação, vários levantamentos manifestam o aprofundamento deste problema, “praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais” (PATTO, 1999, p. 19).

Não só no Brasil, mas no mundo todo, a educação não pode se desvencilhar dos processos históricos que vão construindo os contextos sociais. A teoria proposta por Patto

para compreender o fracasso escolar baseia-se nessa noção de contextualidade. A análise histórica de seus trabalhos observa os determinantes sociais, econômicos, culturais e raciais que permeiam as relações escolares. “Entre estes determinantes, o preconceito contra pobres e negros, de profundas raízes na sociedade brasileira, atua como poderoso estruturante das práticas e processos que se dão na escola” (PATTO, 1992, p. 107).

Para a autora, há “uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social” (PATTO, 1992, p. 107). Embora tenha ocorrido uma ampliação do acesso à escola, a permanência nela e a qualidade da educação ainda são desafios a serem superados.

Ao longo dos anos, muitas teorias foram desenvolvidas para explicar o fato de que alunos não alcançam os mesmos níveis de escolaridade, principalmente nas camadas sociais mais baixas. Explicações de cunhos racistas, médicos, físicos, neurológicos, emocionais, etc., foram aceitas em determinados momentos históricos para explicar o fracasso escolar. A semelhança entre essas teorias é que todas colocam a culpa pelo fracasso escolar nos alunos e em suas famílias e, mesmo quando falam em ambiente, o abordam de forma naturalista, sem levar em consideração as questões sociais e a própria estrutura escolar. De certa forma, todas elas tentam justificar as diferenças existentes na sociedade de classes, nascida após a Revolução Industrial:

[...] os ideólogos da burguesia afirmavam a existência dos que nascem para pensar, que se dedicam ao ‘trabalho intelectual’, e dos que nascem para agir, talhados para o ‘trabalho braçal’, supostamente menor, o que justificava seu baixo valor de troca no mercado de trabalho (PATTO, 1992, p. 109).

Dessas concepções é que surge a ideia de sujeitos “aptos” ou “não aptos” para a vida escolar, que acaba por influenciar a prática dos profissionais da educação e professores:

A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira (PATTO, 1992, p. 112).

Esse modo preconceituoso de interpretação não se limita apenas aos alunos, mas também às suas famílias, que são tidas como “desorganizadas”, ou até mesmo

desestruturadas. Os pais são vistos como a “fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola” (PATTO, 1992, p. 113).

Esses relatos apresentam a dificuldade dos professores em trabalhar com as diferenças existentes entre os alunos e com os diferentes públicos que a escola recebe. Ao tratarem os alunos como incapazes e, muitas vezes, de forma indiferente, os professores acabam por criar barreiras aos alunos, dificultando a relação e configurando uma das causas que contribuem para a evasão escolar.

Em pesquisa realizada por Sposito e Galvão (2004), as autoras identificaram inúmeras críticas de alunos aos professores: eles dariam aula por obrigação, não demonstrariam gostar da profissão e não se esforçariam para integrar os alunos às matérias ministradas. Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância de tratar os alunos igualmente, não privilegiando uns em detrimento de outros, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizado e comportamento (o mais quieto ou o mais bagunceiro). Deve-se lembrar que o aluno é um sujeito com características próprias que precisam ser respeitadas. Ao esquecer isso, o professor pode criar um bloqueio que prejudicará o aprendizado e a relação entre aluno e escola.

Um dos aspectos mais citados como prática de humilhação diz respeito ao processo e ao julgamento escolar sobre o aluno: não ter paciência com as dúvidas, ridicularizar perguntas formuladas em sala de aula sobre os conteúdos, expor resultados de avaliação citando nominalmente os alunos em público. O insucesso escolar chega a ser admitido porque se sentem coautores desse fracasso, mas o fracasso tornado público é insuportável pois expõe e destrói para o outro uma imagem positiva de si (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 372).

Além disso, as autoras identificaram que o aprendizado aumenta na medida em que os conteúdos façam mais sentido para o aluno em relação a sua realidade, e conforme a relação com os professores seja mais amigável e afetuosa. Além disso, as aulas monótonas e com pouca didática são citadas na pesquisa de Sposito e Galvão (2004) como um dos fatores que desmotiva os alunos.

No entanto, Patto (1992) nos lembra que não se pode responsabilizar os professores por todos os problemas da escola, já que estes são, muitas vezes, fruto de processos de formação insuficientes, vítimas de política educacional tecnicista e que não conhece os “problemas que diz resolver” (PATTO, 1992, p. 114). Para ela, o fracasso escolar é reproduzido, em grande parte, pelas verbas voltadas para a escola pública que são insuficientes para sua manutenção e melhoria.

Nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo isso se intensifica, já que o Estado não está a serviço dos interesses de todos, servindo apenas ao capital, investindo na educação apenas o necessário para atender seus interesses. “Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido” (PATTO, 1992, p. 115).

Os baixos salários fazem com que professores, a maioria mulheres, procurem outros trabalhos para complementação de renda. Além da desvalorização salarial, levam trabalho para casa e enfrentam condições de trabalho degradantes, materiais e equipamentos ultrapassados, salas de aula lotadas e em péssimo estado. Tais fatos fazem com que desenvolvam estratégias para sobreviver, descontando suas angústias em sua relação com os alunos. Tiram constantes licenças, recusam turmas e séries consideradas difíceis, ensinando de forma automática conteúdos que não têm significado para os estudantes (PATTO, 1992).

A culpa pelo fracasso escolar geralmente recai sobre os alunos, que são considerados desinteressados, e suas famílias, que são tidas como desorganizadas. A relação e comunicação dos professores e equipe pedagógica com os pais geralmente apenas ocorre quando estes são chamados à escola para que sejam informados de algum mal comportamento ou problema envolvendo o filho. As opiniões dos professores sobre o rendimento dos filhos exercem grande poder de convencimento, tanto sobre o aluno quanto sobre a família. Esses rótulos são absorvidos por eles “[...] dificultando uma visão crítica de sua condição social e os mergulham num discurso de auto-acusação” (PATTO, 1992, p. 117). A internalização da culpa fica cada vez mais profunda quando encontra amparo no discurso dos professores e em suas atitudes em relação aos alunos.

As famílias diferem quanto à relação que estabelecem com os vereditos das professoras, diretoras, e técnicos sobre seus filhos. Há as que credulamente encampam o parecer da escola e passam a procurar na história da família ou da criança fatos que expliquem a anormalidade que não haviam percebido; mais do que isso, são gratas aos educadores pela revelação (PATTO, 1992, p. 118).

No entanto, todas as famílias têm em comum os sacrifícios despendidos para manter os alunos na escola. “Em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabem por se impor” (PATTO, 1992, p. 118).

Esses mecanismos de exclusão exercidos no ambiente escolar também são discutidos por Bourdieu, que os relaciona às desigualdades sociais. Para ele, continuar acreditando que o sistema escolar é um fator de mobilidade social, “segundo a ideologia da ‘escola libertadora’”,

é uma inércia cultural, já que, na verdade, “tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Ou seja, segundo o autor, o sistema escolar, na sua estrutura, contribui para a manutenção das desigualdades sociais, e, mais que isso, as legitima. Isso ocorre por diversos fatores. Um deles é a seleção direta ou indireta exercida pelo sistema, que pesa de forma “desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 41), refletindo no fato de que nem todos têm as mesmas chances de ter êxito escolar e chegar ao ensino superior. Os filhos das classes superiores têm mais chances de chegar à universidade do que os filhos de um operário ou até das classes médias (BOURDIEU, 2007).

Essa exclusão, que reflete no acesso à universidade, permeia toda a vida escolar das crianças, adolescentes e jovens. Segundo o autor, existem “mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2007, p. 41). Essas diferenças iniciam na vida familiar, já que cada família transmite para seus filhos um certo capital cultural, um *ethos*, um conjunto de valores, que ao longo dos anos são interiorizados e que contribuem para definir as atitudes dos sujeitos frente à escola e ao capital cultural (BOURDIEU, 2007). Essa herança cultural “é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Esse capital cultural se materializa de diversas formas, como no acesso a museus, cinemas, concertos musicais, obras de literatura, que, dependendo do meio familiar, são transmitidos ou não para as crianças. Materializa-se também no modo de falar, vestir e se portar. Segundo o autor, o rendimento escolar está relacionado ao capital cultural investido pela família ao longo dos anos e o rendimento econômico proveniente do diploma escolar irá depender do capital social, também herdado, que é “uma rede durável de relações”, a “vinculação a um grupo” (BOURDIEU, 2007, p. 68). Ou seja, trata-se de relações que podem ser utilizadas para um determinado fim, de uma rede de relações e contatos que poderá contribuir para a ascensão social do sujeito.

Os sujeitos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais determinados como superiores conseguem com mais facilidade ocupar as posições mais altas na sociedade. São sujeitos destinados a serem bem-sucedidos na escola, no mercado, no trabalho e até mesmo no casamento, dando base para concluir que as hierarquias simbólicas dificultam a mobilidade social. Quem está nas posições sociais mais altas se sente merecedor e não acredita que é por dominação, mas sim

por suas qualidades culturais que, conforme o caso, podem ter inteligência, conhecimento, elegância ou refinamento social. E quem está nas camadas mais baixas da sociedade aceita sua posição e se percebe como inculto, mal informado e até pouco inteligente (OLIVEIRA; VOLPATO, 2017, p. 143).

Para Bourdieu, o nível cultural familiar influencia de forma significativa no êxito escolar dos alunos, sobrepondo-se às questões de renda, por exemplo. É importante salientar que, para o autor, esse capital cultural é cumulativo, ou seja, “há graus de descendências” (BOURDIEU, 2007, p. 43).

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa (BOURDIEU, 2014, p. 34).

O autor também identificou uma distinção quanto ao local de residência na sociedade parisiense: a residência metropolitana ou provinciana reflete-se nas vantagens, ou falta delas, quanto ao acesso à cultura, influenciando nos resultados escolares (BOURDIEU, 2007).

Embora essa análise seja de um local específico, podemos utilizá-la para refletir sobre a realidade brasileira. Jovens das áreas rurais ou interioranas têm as mesmas condições de acesso às questões culturais que jovens dos grandes centros? Jovens das periferias das grandes cidades acessam os mesmos locais dos jovens das áreas centrais?

Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores [...], permite explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para desigualdades inatas (BOURDIEU, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva, “o capital cultural é um ter que se tornou em ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”⁸ (BOURDIEU, 2007, p. 74). A aquisição do capital cultural repercute nas atitudes dos sujeitos e na forma como se comportam frente à escola e à sua cultura.

⁸ “O *habitus* é um conceito elaborado por Bourdieu que seria a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou entre a estrutura e a prática. O que ele quer dizer com isso é que os sujeitos não seriam nem seres autônomos e autoconscientes, sendo a definição de uma teoria subjetivista, nem mecanicamente determinados pelas forças objetivas. O conhecimento objetivo é a ruptura promovida pela experiência imediata, que por sua vez, conforme Nogueira e Nogueira (2004, p. 22) “seria estruturada por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e intencionalidade individuais”. Os sujeitos agiriam guiados por uma estrutura incorporada no seu eu, que reflete diretamente as características da realidade social, na qual foram anteriormente socializados. Cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, que orientariam suas ações em todas as ações subsequentes” (OLIVEIRA; VOLPATO, 2017, p. 145).

A diferença de capital cultural das crianças dá início às desigualdades que as acompanharão durante toda a vida acadêmica. Por não terem acesso aos conteúdos culturais, os filhos das classes menos favorecidas saem em desvantagem desde o início. Para essas crianças, a escola é o único meio de acesso à cultura. Por outro lado, a cultura das classes mais altas é muito próxima da cultura escolar:

[...] a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e *a fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe (BOURDIEU, 2014, p. 41).

O conjunto de valores relativos à sua posição social reverbera nas atitudes das crianças e adolescentes, e também na de seus pais, frente à escola, à cultura escolar e também ao futuro que os estudos podem oferecer. Ou seja, a decisão de enviar os filhos à escola é “a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem” (BOURDIEU, 2007, p. 47).

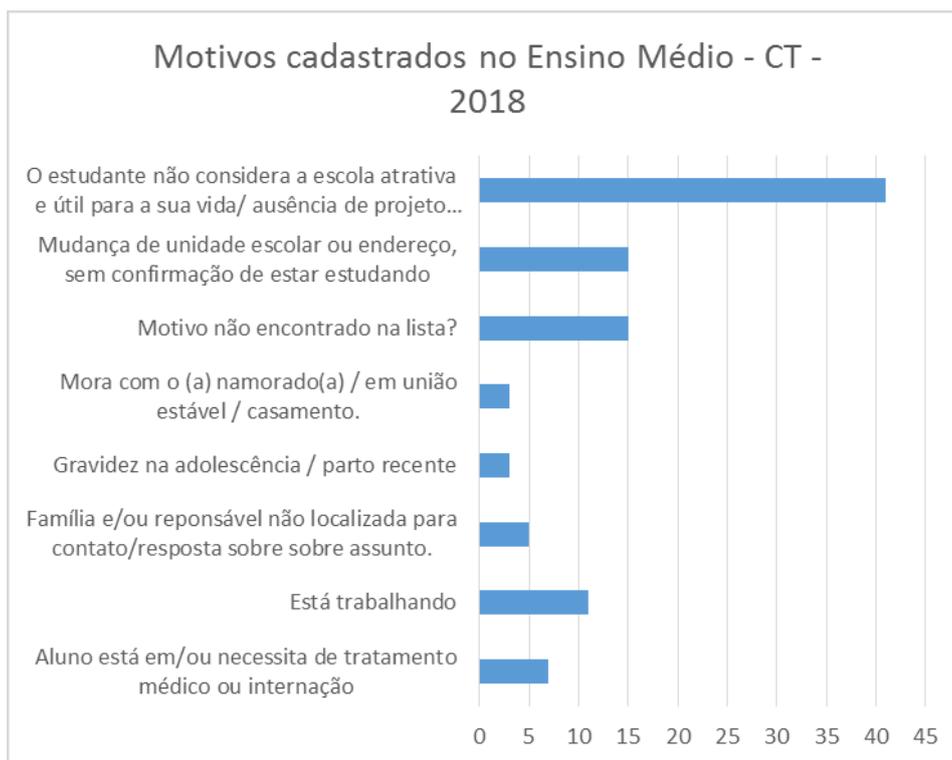
Para o autor, o destino escolar das crianças é lembrado pela experiência direta ou indireta e pela análise “das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio [...], sendo assim, as condições objetivas, excluem “a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007, p. 47). Consequentemente, para ele, essas condições também permeiam as atitudes das crianças diante das mesmas escolhas e toda a atitude perante a escola. De modo geral, “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas” (BOURDIEU, 2007, p. 48). Nesse sentido, as ambições dos sujeitos, seus sonhos e aspirações também são influenciadas pelas probabilidades de realização. Diante disso, muitos alunos ajustam suas ambições às potencialidades percebidas no seu meio social. A análise é feita, muitas vezes, levando em consideração quantos dos membros da sua família ou de seu entorno alcançaram sucesso pessoal e profissional e ascensão social através da escola.

As influências exercidas pelo ambiente familiar, trabalho e identificação com o ambiente escolar puderam ser observadas nos motivos relatados pelos alunos nas entrevistas realizadas. Das 41 entrevistas feitas com os alunos que retornaram para a escola, o motivo “Não gosta de estudar” pôde ser identificado em seis casos. Além disso, onze relataram problemas de saúde que contribuíram para as faltas, nove relataram problemas familiares (doenças, necessidade de cuidar de irmãos mais novos, conflitos familiares), e que, por conta disso, precisavam ajudar em casa. O motivo “trabalho” foi relatado por sete alunos que

tinham dificuldades para chegar na escola no horário e acabavam não indo, ou então que chegavam em casa muito cansados para ir para a escola. A falta de transporte foi citada por um dos alunos, por morar longe da escola. Não gostar do EMI foi citado por um aluno; e uma gravidez na adolescência; dois não lembram os motivos das faltas; e em três casos não foi possível identificar um motivo claro para as faltas e, portanto, foram cadastradas como “Outros”.

Ao analisarmos os dados coletados em relação aos motivos de infrequência escolar cadastrados pela escola em 2018 para os alunos do Ensino Médio, 41 casos foram identificados pelo Conselho Tutelar como o motivo: “O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ ausência de projeto de vida” (ver gráfico 2), sendo também o motivo mais cadastrado pela escola (59 casos).

Gráfico 2 – Motivos de evasão cadastrados pelo Conselho Tutelar em 2018 para alunos do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, 2019.

Esses dados revelam a influência do capital cultural e das perspectivas futuras na decisão de permanecer ou não na escola. A orientação das crianças e de suas famílias estão ligadas às forças que as influenciam. As oportunidades de ascensão social pelo meio escolar

influenciam as atitudes em relação à ela, definindo as oportunidades de chegar até a escola, aderir suas regras e valores e nela ter sucesso (BOURDIEU, 2007). “Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, ‘não têm futuro’, a terem esperanças ‘razoáveis’, ou, como diz Lewin, ‘realistas’, ou seja, muito frequentemente, a renunciarem à esperança” (BOURDIEU, 2007, p. 50).

As ações familiares frente à escola têm papel central no êxito escolar dos filhos. No entanto, as crianças das classes médias e populares têm mais obstáculos, pois já apresentam, em sua maioria, taxa de êxito mais fraca e, por isso, precisam ter êxito mais forte para estimularem sua família e seus professores a pensarem em fazê-los continuar os estudos (BOURDIEU, 2007).

O investimento na educação também está relacionado com as vantagens que o certificado escolar pode trazer.

As classes populares, com pequenos patrimônios em todos os tipos de capitais, têm sua vida marcada pelas urgências e pressões materiais, levando-as às escolhas do necessário. Percebem, por exemplos acumulados, que as chances de sucesso escolar são reduzidas, com esse risco alto, o investimento é baixo, agravado pela demora no retorno que os estudos proporcionam. O que acaba acontecendo são famílias que buscam uma condição um pouco melhor para seus filhos, uma escolarização um pouco maior que a dos pais, privilegiando carreiras escolares mais curtas para inserção imediata no mercado de trabalho. Nessas camadas sociais não há uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, o que difere de outras camadas da sociedade (OLIVEIRA, VOLPATO, 2017, p. 146).

Frente a essas questões, Bourdieu entende que a escola tem responsabilidade na manutenção das desigualdades sociais, já que “[...] ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Ou seja, ao ignorar as diferenças culturais e de classes sociais, tratando como iguais os desiguais, no que diz respeito aos conteúdos e a seus métodos e técnicas de transmissão, e os critérios de avaliação, “[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53), configurando o que chama de “violência simbólica”. Sendo assim “[...] toda a seleção arbitrária de conteúdo privilegia quem já vem de berço com capital cultural igual ao selecionado pela escola, marginalizando quem não possui esse capital, levando o aluno a uma desmotivação e posterior evasão” (OLIVEIRA, VOLPATO, 2017, p. 147).

A igualdade com que os professores tratam seus alunos acaba sendo uma justificativa para a indiferença em relação às desigualdades dos sujeitos diante da cultura escolar e do

ensino, que é mais exigido do que ensinado (BOURDIEU, 2007). Os professores acabam por naturalizar as heranças culturais como “dons inatos” (BOURDIEU, 2007, p. 55).

A cultura das classes superiores é muito similar à cultura escolar, e essa cultura só é adquirida pelas camadas populares com muito esforço, ao contrário dos alunos das classes altas, que herdaram por meio familiar essa cultura. Os filhos das classes populares e médias “[...] são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Essas situações ajudam a explicar porque alguns alunos se sentem desajustados no ambiente escolar, como não pertencentes aquele espaço,

As crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas (BOURDIEU, 2007, p. 58).

A escola, ao pretender ser neutra, trata as diferenças sociais e culturais como diferenças de dons, ao passo que os filhos das classes sociais mais elevadas apresentam mais dons e os das classes populares pouco, ou nenhum dom. O sucesso acima da média de alguns indivíduos das classes populares, escapando do destino coletivo de seus pares, dá certa aparência de legitimidade aos métodos de seleção escolares:

[...] e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “libertou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação (BOURDIEU, 2007, 59).

Isso explica o fato de que muitos sujeitos se culpabilizarem pelo seu próprio fracasso escolar, ao ponto de acreditarem que não eram suficientemente aptos ou suficientemente inteligentes para a vida escolar. Nesse sentido, “[...] a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir” (BOURDIEU, 2007, p. 61).

Como já abordado anteriormente por Sposito, historicamente a escola foi destinada para a formação das classes dominantes. No Brasil, o Ensino Médio, tradicionalmente, foi desenvolvido para formar os alunos para o ensino universitário, caminho que somente poucos irão percorrer. Com a democratização do acesso, a escola passou a receber diferentes alunos, de diferentes classes sociais, com diferentes capitais culturais, sociais e econômicos. No entanto, ela não se ajustou à essa nova realidade.

Para Bourdieu, “o sistema de ensino, [é] amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns”; assim, consegue “a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (BOURDIEU, 2007, p. 223). É nesse sentido que a escola, que tem aparência de democrática e transformadora, acaba na verdade por reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. É esta característica do sistema de ensino que gera, o que Bourdieu chama de excluídos do interior, que acabam oscilando “entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus vereditos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (BOURDIEU, 2007, p. 224).

Essa dicotomia, entre a adesão ao sistema de ensino e sua rejeição permeia as relações escolares:

Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, [...] tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como *walkman* ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de *rock* da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela (BOURDIEU, 2007, p. 224).

Esses comportamentos, tão repreendidos pelos professores, são reflexos da própria estrutura escolar. Por sua vez, refletem as estruturas sociais das quais a escola não pode se desvencilhar – e que, por conseguinte, reproduz.

A exclusão e as desigualdades na escola se refletem também no atraso e na repetência dos estudos. As pesquisas de Bourdieu apontam que o número de alunos que apresentam atraso e repetência aumentam nas classes mais baixas, sendo alto também nas faixas etárias mais altas (BOURDIEU, 2014). Além disso, essa exclusão não se limita apenas ao Ensino Básico, mas acaba por impactar no acesso ao Ensino Superior:

[...] as variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro ‘impossível’, ‘possível’, ou ‘normal’, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares (BOURDIEU, 2014, p. 17).

Ou seja, as chances limitadas de êxito escolar refletem-se nas escolhas das carreiras profissionais e na educação superior, restringindo-as: “As escolhas têm ainda mais chances de ser limitadas quando os estudantes pertencem a um meio mais desfavorecido” (BOURDIEU, 2014, p. 21). A origem social, para o autor, é a que mais gera desvantagem, pois repercute na eliminação escolar e também “na restrição das escolhas oferecidas àqueles dentre eles que escapam à eliminação” (BOURDIEU, 2014, p. 22).

Assim, a escola contribui para a reprodução dessas desigualdades, ao passo que explica todas as desigualdades como desigualdades naturais. Ao não reconhecer outras desigualdades, baseando-se na ideia de igualdade formal entre os alunos, a escola acaba por não admitir e não solucionar os problemas. “Dizer com o tom da deploração resignada que ‘os estudantes não leem mais’ ou que ‘o nível baixa de ano a ano’ é na verdade evitar se perguntar por que é assim e daí tirar as consequências pedagógicas” (BOURDIEU, 2014, p. 92). Garantir o acesso, nessa perspectiva, não garante a democratização do conhecimento e do sucesso escolar.

Segundo Bourdieu, “Pode até ser, geralmente, que a ação dos determinismos seja ainda mais impiedosa quanto mais ignorada for a extensão de sua eficiência” (2014, p. 45). Ou seja, na medida em que os sujeitos não reconhecem sua posição nesse cenário e não percebem o emaranhado de situações que os cercam, não conseguem reagir. Assim, a única alternativa viável é aceitar as desvantagens como fatalidade, aceitando, portanto, a culpa por um fracasso que foi construído exteriormente.

Essas desigualdades vão influenciar, como salienta Bourdieu, no sucesso ou na eliminação escolar, mas também nas escolhas subsequentes, como na carreira profissional. Fato é, que para as classes populares, as carreiras escolares e profissionais se encontram mais cedo. Ao mesmo tempo que se observa o crescimento de jovens entre 15 e 17 anos frequentando a escola, há também um crescimento da relação simultânea entre escola e trabalho. Muitos jovens “[...] dependem do acesso ao emprego para a sobrevivência, e são, também, os segmentos mais afetados pelo desemprego [...]” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 348).

Para Sposito, trabalho e escola são projetos que os jovens brasileiros acabam conciliando e que podem sofrer ênfases diversas de acordo com o momento vivenciado e as condições sociais. A autora ressalta que, tradicionalmente, o Ensino Médio foi pensado para a preparação dos jovens de classe média para a universidade, porém, para muitos jovens das classes populares, o Ensino Médio marca o fim da carreira escolar. Ainda assim, em muitos

casos esses jovens de classes baixas pertencem à geração mais escolarizada da família, superando seus pais em termos de anos de frequência escolar (SPOSITO, 2008).

Nesse sentido, para alguns, ao término do Ensino Médio há um vácuo, pois não há pretensões imediatas de continuidade de estudos e nem garantia de colocação no mundo do trabalho, culminando nos altos índices de desemprego juvenil, que são significativamente mais altos que da população adulta (SPOSITO, 2008).

Vale ressaltar que, com a intensificação do capitalismo e do trabalho assalariado, a escolaridade já não garante a entrada no mundo do trabalho, principalmente no mercado formal de ocupações. Os grupos menos favorecidos acabam acessando apenas mais tarde os postos mais elevados do sistema de ensino (SPOSITO, 2005). Para a autora, isso gera um paradoxo, pois de um lado há um forte reconhecimento de que a escolaridade é de fundamental importância, no entanto, há ausência de sentido imediato para a escola. “Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente” (SPOSITO, 2005 apud SPOSITO 2008 p. 87).

Mediante uma análise superficial o estado atual da instituição escolar torna o aprendizado penoso para parte considerável dos alunos, e essa parcela é constituída por um número expressivo de alunos de classes socioeconômicas mais baixas e aqueles com lacunas de formação. Mesmo que esses alunos vislumbrem a possibilidade de maior sucesso na vida pós-escolar, se obtiverem títulos, não parece suficientemente claro para eles que o ganho obtido pelo esforço de completar essa etapa será devidamente recompensado (NÓBREGA, 2011, p. 77).

Nesse sentido, Neri (2009) ressalta que, além das taxas de retorno governamentais em educação, que chegam a 15% por ano de estudo (que é superior ao financiamento do governo, que portanto poderia aumentá-lo), a taxa individual, importante para a decisão de pais e filhos de investir ou não em educação, é ainda maior e os benefícios vão além da renda gerada no mercado de trabalho, refletindo, a longo prazo, inclusive na saúde. Ou seja, há um grande ganho privado por conta da decisão de se educar mais. Assim, as altas taxas de evasão escolar constituem um paradoxo: “Se a educação gera um retorno privado tão alto, por que os brasileiros investem tão pouco nela?” (NERI, 2009, p. 4).

Uma das explicações para tal paradoxo é que as recompensas, principalmente de renda e saúde, ocorrem na meia idade e na velhice, ou seja, distante no “horizonte de planejamento do jovem que decide” (NERI, 2009, p. 4). O autor salienta que em 2006 a taxa de evasão em idade entre 10 e 14 anos foi de 2,7%, subindo para 17,8% na faixa etária entre 15 e 17 anos –

e é nesta faixa etária que se encontram “os maiores obstáculos da repulsão escolar e onde começam a se multiplicar os fatores de atração trabalhista” (NERI, 2009, p. 5).

O desconhecimento dos benefícios da educação pode contribuir inclusive com a falta de interesse pela escola. A pesquisa identifica que, entre os entrevistados, 40,3% estavam fora da escola por falta de interesse. Essa falta de interesse se dividiu em três categorias: “Não quis frequentar (83,4%); Concluiu a série ou o curso desejado (13,7%) / Pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse (2,9%); [...] a influência direta dos pais sobre a evasão parece pequena. O adolescente está acima de tudo fora da escola porque ele não quer a escola que está aí.” (NERI, 2009, p. 8).

Nesse contexto, é importante refletirmos sobre como as pessoas que estão envolvidas com o Programa compreendem os motivos para a evasão escolar. Entre as causas de evasão escolar relatadas pelos responsáveis da escola pesquisada, pelas Conselheiras Tutelares e pela Promotora, o desinteresse e a desmotivação também aparecem como principais causas de evasão escolar. No entanto, outros motivos aparecem, como a dificuldade de aprendizagem, que, segundo a promotoria, muitas vezes, é confundida com resistência. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 3 – Motivos de evasão escolar identificado nos órgãos que compõem o Programa

Órgão	Motivos
Vara da Infância e da Juventude	Resistência do aluno. A escola não é atrativa, e a dificuldade de aprendizado é confundida com resistência. Muitos alunos preferem trabalhar, mas muitas vezes atuam no mercado informal e, portanto, não conseguem estudar no período noturno, já que para isso precisariam comprovar o vínculo empregatício. Mudança do horário noturno: as aulas começam às 18h30 e muitos alunos perdem aulas e se desmotivam por não conseguirem chegar na escola a tempo. Questões de vulnerabilidade social e outros direitos violados (como saúde, renda) acabam contribuindo para a evasão escolar (B1, 2018) ⁹ .
	Os alunos estão desestimulados, pra eles não é significativo passar o dia todo lá; muitos deles queriam estar estudando só num turno. Porém, a escola não permite, a não ser que esteja trabalhando. Talvez a proposta até seja boa [EMI], porém na prática não está acontecendo como deveria. É, porque assim, quando eles nos apresentam a proposta, tu considera boa, mas talvez na hora de pôr em prática eles não estão conseguindo atingir os alunos,

⁹ Para manter os sujeitos entrevistados em maior sigilo, ocultamos os seus nomes e buscamos uma forma mais indireta para citá-los, que foi utilizada nesse quadro e também na análise dos dados no capítulo seguinte. Os membros escolares entrevistados receberam as identificações: A1, A2 e A3; membro da promotoria: B1; conselheiras tutelares: C1, C2, C3, C4 e C5.

<p>Conselho Tutelar</p>	<p>porque hoje nós temos uma demanda bem grande... eles tem a internet, eles têm celular então assim, eles aprendem muito em casa. Eles vão em busca, hoje tu tem aula online, tu entra no YouTube têm aulas que são maravilhosas. Eu falo isso por experiência porque eu também tenho adolescente em casa. Então assim, muitas vezes não consegue lá com o professor, mas chega lá na internet, aprende. Então eu acredito que esteja faltando muito disso, da metodologia que os professores estão usando para ensinar e assim, muitas vezes a gente percebe que a escola está excluindo os alunos (C4, 2018).</p> <p>Se fosse atrativo talvez eles se interessassem, né, ou se fosse um turno regular, um turno e no outro fossem outras atividades que talvez eles não tenham oportunidades de estar fazendo em outros espaços; desmotivação com relação às atividades que são propostas nesse período que eles vão permanecer lá.</p> <p>Falta de interesse dos adolescentes; falta de motivação para ir pra escola; falta de interesse e motivação; talvez as escolas tenham que repensar a forma de passar o conteúdo, o tempo de permanência deles lá, como está sendo passado, não que seja só escola, né, muitas vezes tem falta de motivação por conta de todo o histórico.</p> <p>Histórico familiar que gera quadro de violência, agressividade, inquietação (C3, 2018).</p>
<p>Escola</p>	<p>Eu percebi que muitos dos alunos que chegam até nós, os novos alunos, a quantidade de alunos que vai desistir é muito grande. É bem diferente daquele que aluno que é nosso no oitavo ano, nono ano, que acontece algumas faltas, mas ele se recupera. Eu digo que os alunos têm chegado na nossa escola fracassados, desmotivados pelo percurso formativo que eles fizeram até aqui. Ou seja, eles chegam aqui para a 1ª série do ensino médio, eles não têm base nenhuma de cálculo, por exemplo, tem escolas municipais que não, não dão uma base de Química, em Ciências. O que acontece é que o aluno chega aqui, os nossos professores partem do que foi o planejamento do nono ano e já começa a fazer, aí eles se deparam com aqueles alunos que nunca tiveram e o que que acontece, os alunos já se desmotivam... os alunos já não gostam muito de estudar, já tem a dificuldade, a defasagem aliada, e aí se deparam com uma imensidão de conceitos e conteúdos diferenciados o que faz com que eles desistam. Eu consegui perceber isso esse ano. Que os alunos, eles chegam, fracassados.</p> <p>Não é uma coisa, daqui a pouco eu posso dizer que é a defasagem, que é a dificuldade; a questão da família não acompanhar, eles ficam bem tristes quando a gente liga, quando eles tão com nota baixa e a família não vem. A gente sente assim que, que eles tão sozinhos, sabe? E aquela coisa que a gente sempre brinca, fala com os pais: o filho cresceu, os problemas crescem. Não é só os pequenininhos que precisam de atenção, muito pelo contrário. Então eu acredito assim que, defasagem e dificuldade é muito. E essa questão deles se</p>

	desmotivaram pela própria família não incentivá-los, não vislumbrar nada, sabe... “ah, eu quero ter um futuro”, “ah, porque eu quero fazer um curso técnico legal”, né, ou “eu quero fazer uma faculdade”, ou “eu quero realmente terminar bem o meu ensino médio”, né... a gente não vê... (A1, 2018).
	Ele [o aluno] falta e daí a consequência vai ser nota baixa. Ele vê que tem nota baixa: “eu não vou mais, porque vou reprovar”. E tem também a questão familiar, trabalho. Tem pais que saem pra trabalhar e eles tem que ficar pra cuidar de irmãos. Também tem assim, eles mesmos que vão trabalhar, porque querem conseguir um dinheirinho. Então são vários fatores que envolvem isso. É necessidade lá da família, lá do dia-a-da. Tem alunos que diz: “ah, eu quero comprar uma roupa, essa roupa eu paguei com o meu dinheiro” (A2, 2018).
	Como a minha escola tem mais ensino médio que fundamental. Eu vou dizer que a minha escola está numa região onde sou rodeada da rede municipal, do ensino fundamental municipal, e eu vejo que ensino médio, eles querem trabalhar, porque nós somos de uma cultura que o pai já trabalhou desde muito cedo. Então tem pai que vem aqui e faz o relato: “Ah, eu comecei trabalhar desde os 11, meu filho tem que botar trabalhar...” então assim, eles querem trabalhar, os que conseguem trabalhar e estudar, beleza, só que eles focam no trabalho, qualquer “bico”, qualquer “bico” já é um “bico”, é diferente. Então acho que meu grande problema ainda é esse. Que a escola é inovador, tem o tempo integral aqui e eles querem trabalhar. E aí eu vou te dizer assim, que eles não veem o futuro, né, eles não estão vendo daqui 10 anos como é que vai ser (A3, 2018).

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

O Ensino Médio Inovador como fator influenciador da evasão escolar é citado nas falas das conselheiras e também na dos membros escolares. Para as conselheiras, o tempo integral não está sendo significativo para os alunos, pois as atividades não são atrativas. Para a escola, essa questão está mais relacionada à questão do trabalho, já que estar o dia todo na escola não possibilita que o aluno trabalhe e, como relatado pela entrevistada A2, muitas vezes há uma necessidade familiar envolvida.

No entanto, a entrevistada A1 ressalta que a defasagem educacional, acumulada ao longo dos anos, contribui de forma significativa para a infrequência e a evasão escolar. Em outro trecho da entrevista questiona a culpabilização atribuída ao Ensino Médio Inovador, já que, segundo ela, há casos de alunos que estavam inscritos no APOIA quando estudavam no EMI e foram transferidos para turno regular, mas continuaram apresentando faltas e foram encaminhados outras vezes para o APOIA.

A estrutura escolar, mencionada pela entrevistada B1, ao dizer que “a escola não é atrativa” e pelas conselheiras que relatam que a escola precisa “repensar a forma de passar o conteúdo” reflete-se na fala do membro escolar A3, que questiona esses discursos, já que para ela, a escola está posta dessa forma pelo contexto – e é a forma oferecida pelo Estado:

[...] por que a escola não é atrativa? A culpa real é de quem? Se me mandam o livro didático pronto, se a escola tem as mesas que são assim, é o que eu recebo do governo. [...] a culpa é do diretor? Como assim? É do Estado, o que que o Estado tem que fazer para melhorar, para ser mais atrativa? (A3, 2018).

Diante dessas falas fica evidente a influência que as estruturas sociais exercem sobre a escola. Ou seja, a escola até pode fazer algumas mudanças, mas a maioria das ações escolares estão condicionadas por estruturas sociais, difíceis de serem superadas. Além disso, a infrequência escolar, o abandono e a evasão, na maioria das vezes são reflexos da violação de outros direitos, como violências e abusos, além de conflitos familiares. Mais do que isso, são, geralmente, resultados de fatores combinados, que foram acumulados ao longo da vida – ou seja, não acontecem de forma repentina.

Diante disso, uma política pública efetiva para esses casos precisa olhar para o contexto e para as peculiaridades que permeiam a relação entre juventude e educação escolar, além das particularidades inerentes aos sujeitos. Essas análises permitem perceber que a escola está inserida em um contexto social que a influencia, não sendo possível compreendê-la sem relacioná-la a esse contexto, tão marcado pelas desigualdades sociais. Assim, a análise que propomos para examinar o Programa APOIA e como ele tem agido no combate à infrequência e à evasão escolar perpassa por essa percepção de mundo e de sujeito. Sendo assim, no próximo capítulo, ao analisarmos a efetividade do Programa retomaremos essas percepções.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo analisaremos os dados coletados ao longo da pesquisa, os quais nos proporcionam compreender e ponderar a efetividade do Programa APOIA no combate à evasão escolar. Na sequência, apresentamos a metodologia de análise de conteúdo e como ela foi utilizada para o tratamento dos dados e da criação das categorias de análise.

Como dissemos anteriormente, para a análise dos dados coletados optamos pela metodologia de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1997, p. 28), essa metodologia busca “dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões)”. A autora ainda salienta que a análise de conteúdo não é apenas um instrumento, mas “[...] um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1997, p. 31). Ou seja, a análise de conteúdo busca olhar para objeto de forma a ir além das aparências, graças a uma leitura atenta dos dados.

Bardin (1997) organiza esta metodologia de análise em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise é o momento de organização do material coletado, o “período de intuições”, e tem por objetivo “sistematizar as ideias iniciais” (BARDIN, 1997, p. 95). Nessa etapa são escolhidos os documentos que serão submetidos à análise, e são elaboradas as hipóteses e os indicadores que fundamentarão a interpretação final dos dados. Para esse processo, primeiramente é necessária uma “leitura flutuante”, momento em que se conhece e se estabelece contato com os documentos que serão analisados, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1997, p. 96).

Bardin (1997) ainda chama a atenção para regras importantes na seleção dos documentos:

- Regra da exaustividade: ao estabelecer o *corpus*, ou seja, o conjunto de documentos que serão submetidos à análise, é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*; assim, não se pode deixar de fora elementos. Em outras palavras, trata-se do esgotamento do material.
- Regra da representatividade: os documentos devem representar o universo pesquisado. A análise pode ser efetuada em uma amostra, no caso de um número muito elevado de dados, ou seja, uma amostragem.

- Regra da homogeneidade: os dados devem obedecer a critérios precisos de escolha, devem se referir ao tema pesquisado e devem ser obtidos com técnicas idênticas e por indivíduos semelhantes.
- Regra de pertinência: os documentos devem ser adequados, correspondendo ao objetivo da pesquisa.

A exploração do material acontece após a análise prévia dos dados, consistindo-se em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1997, p. 101). Nesse momento ocorre a codificação dos dados, iniciando-se a definição de categorias de análise. Ainda segundo Moraes (1999, p. 12) “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

A análise do material ocorre de forma cíclica e não linear, ou seja, os dados não falam por si, e é necessário extrair deles o significado. Isso não ocorre em um único esforço, é preciso o retorno periódico aos dados, refinando as categorias em busca de significados e de compreensões mais aprofundadas (MORAES, 1999).

A última etapa, tratamento dos dados e interpretação, é o momento da comunicação dos resultados da pesquisa. Nesse etapa busca-se além da descrição, a interpretação dos dados de modo a atingir a compreensão aprofundada dos conteúdos analisados (BARDIN, 1997).

As categorias de análise podem ser construídas *a priori*, se a partir das hipóteses e do referencial teórico, ou então *a posteriori*, se a partir da leitura flutuante dos dados coletados e da exploração dos materiais. Nesta pesquisa, as categorias foram criadas *a posteriori*, a partir da análise prévia dos dados e da exploração do conjunto de materiais, o que nos possibilitou alcançar os objetivos da investigação. A criação das categorias desta forma tem a finalidade de:

[...] construir uma compreensão dos fenômenos investigados. Nesta abordagem as categorias são construídas ao longo do processo de análise. As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos (MORAES, 1999, p. 16).

Apresentaremos a seguir alguns exemplos que nos auxiliarão a expor como os dados foram coletados e como as categorias de análise do Programa foram criadas. Como explicamos anteriormente, cada atendimento no Programa gerou uma ficha (Anexo A). Nessa

ficha constam informações das datas das faltas, os motivos identificados nos atendimentos de cada instituição e as respectivas medidas adotadas. Com o APOIA *on-line*, instituído desde 2013, essas fichas podem ser quantificadas e transformadas em dados estatísticos. Assim, o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, fornece aos solicitantes gráficos com informações relevantes sobre o Programa, que podem ser do estado de Santa Catarina como um todo, ou por município ou, ainda por escola. Como nossa análise é a partir de uma única escola, solicitamos ao MPSC os dados do ano 2018, referentes à instituição investigada. Abaixo apresentamos os dados que foi possível coletar por meio dessas fichas e que foram, posteriormente, fornecidos pelo MPSC:

Quadro 4 – Dados dos casos, informações fornecidas pelo MPSC.

Status	Sexo	Motivo CT	Medida MP
Ano	Data Nascimento	Obs. CT	Dt. Última Alteração
Série	Motivo Escola	Medida CT	Dt. Encam. CT
Matrícula	Obs. Escola	Motivo MP	Dt. Ocorrência
Aluno	Medida Escola	Obs. MP	Dt. Encam. MP

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, 2019.

Essas são as informações brutas fornecidas pelo MPSC dos 152 casos cadastrados na escola investigada no ano de 2018, ou seja, um quadro com 20 colunas e 152 linhas (uma linha para cada caso). No entanto, para a nossa análise, selecionamos apenas os casos referentes ao Ensino Médio, ou seja, 123 casos. Esses foram separados em dois quadros diferentes, o dos que retornaram para a escola e o dos que não retornaram. No quadro dos alunos que não retornaram, incluímos três itens de análise: “Aprovado/Reprovado”, “Onde terminou” e “Está matriculado”. Com isso, buscamos identificar junto à escola se o aluno que não retornou tem registro de matrícula em outra escola, ou seja, onde terminou o ano, se foi aprovado ou reprovado e se tem registro de matrícula no ano de 2019.

Na sequência apresentaremos um exemplo.¹⁰ É importante salientar, que este é apenas um exemplo, pois no quadro original aparecem todos os dados de todos os alunos juntos, resultando em 23 colunas, que correspondem às informações colhidas, impossibilitando a apresentação de todos os casos aqui.

¹⁰ Para a escolha deste exemplo, o quadro dos alunos que não retornaram foi organizado em ordem alfabética. Posteriormente selecionamos o primeiro caso que apresentava todos os itens preenchidos, ou seja, que teve também atendimento no Ministério Público. O nome e a matrícula do aluno não aparecem aqui para manter essas informações em sigilo.

Quadro 5 – Exemplo dos dados dos alunos que não retornaram para a escola

<i>Status</i>	Êxito MP
Ano	2018
Série	1ª série
Matrícula	
Aluno	
Aprovado/Reprovado	Reprovado P/Freq.
Onde terminou	Escola pesquisada ¹¹
Está matriculado	Escola pesquisada
Sexo	M
Data Nascimento	23/01/2003
Motivo Escola	O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ausência de projeto de vida.
Obs. Escola	Já conversamos com o aluno sobre ter muitas faltas, porém continua faltando.
Medida Escola	Orientação, apoio e acompanhamento do estudante.
Motivo CT	O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ausência de projeto de vida.
Obs. CT	11/04/2018- Contato com o genitor, este relatou que os filhos não querem ir para a escola porque é turno integral, que não tem como obrigá-los a ir porque queriam a noite, mas não foi fornecida a vaga. Pai foi orientado e advertido quanto a frequência escolar e afirmou que podemos encaminhar para o MP porque ele não tem como obrigar os filhos a frequentar a escola em turno integral.
Medida CT	Avertências [<i>sic</i>] aos pais e orientação da família pelo próprio C.T.
Motivo MP	Está trabalhando.
Obs. MP	Adolescente informou que não quer frequentar aula no período integral e que estava trabalhando em um posto de lavagem.
Medida MP	Advertência aos Pais.
Dt. Última Alteração	15/05/2018
Dt. Encam. CT	06/04/2018
Dt. Ocorrência	06/04/2018
Dt. Encam. MP	11/04/2018

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, 2019 e da coleta de dados, 2019

No quadro dos alunos que retornaram para a escola também agregamos alguns dados aos já fornecidos pelo MPSC. Incluímos três colunas, uma para cada Conselho de Classe, sendo: “1 CC”, “2 CC” e “3 CC”, um campo “Situação”, em que identificamos junto à escola se o aluno foi aprovado ou reprovado no fim do ano letivo, o item “Motivo identificado na entrevista”, em que incluímos as informações referente ao motivo das faltas relatado pelo

¹¹ No quadro original colocamos os nomes das escolas. Aqui, basta-nos a informação de que, neste caso, o aluno terminou o ano matriculado na escola pesquisada e que no ano de 2019 renovou sua matrícula na mesma unidade escolar.

aluno no momento da entrevista e, por fim, a coluna “Atendimento no Programa” que refere-se às lembranças que o aluno tinha do atendimento no Programa (quem havia ligado, como foi a conversa) e o retorno do aluno à escola, resultando em 26 colunas. Na sequência, apresentaremos um exemplo dos dados coletados¹².

Quadro 6 – Exemplo dos dados dos alunos que retornaram para a escola

<i>Status</i>	Êxito no MP
Ano	2018
Série	1ª série
Matrícula	
Aluno	
Sexo	F
Data Nascimento	22/01/2003
Motivo Escola	O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ausência de projeto de vida.
Obs. Escola	Já conversamos com o aluno sobre ter muitas faltas, porém continua faltando.
Medida Escola	Orientação, apoio e acompanhamento do estudante.
Motivo CT	O estudante não considera a escola atrativa e útil para a sua vida/ ausência de projeto de vida
Obs. CT	11/04/2018 – Contato com o genitor, este relatou que os filhos não querem ir para a escola porque é turno integral, que não tem como obrigá-los a ir porque queriam a noite, mas não foi fornecida a vaga. Pai foi orientado e advertido quanto a frequência escolar e afirmou que podemos encaminhar para o MP porque ele não tem como obrigar os filhos a frequentar a escola em turno integral.
Medida CT	Avertências [<i>sic</i>] aos pais e orientação da família pelo próprio C.T.
Motivo MP	Está trabalhando.
Obs. MP	Aluna informou que não gostam de frequentar a escola em período integral e que estava trabalhando de tarde, cuidando de uma criança.
Medida MP	Advertência aos Pais.
Dt. Última Alteração	15/05/2018
Dt. Encam. CT	05/04/2018
Dt. Ocorrência	05/04/2018
Dt. Encam. MP	11/04/2018

¹² Para a escolha deste exemplo, o quadro dos alunos que retornaram foi organizado em ordem alfabética. Selecionamos o primeiro caso que apresentava todos os itens preenchidos, ou seja, que teve também atendimento no Ministério Público. O nome e a matrícula do aluno não aparecem aqui para manter essas informações em sigilo. Coincidentemente, essa aluna é irmã do aluno do exemplo anterior, por isso as informações são similares. Não há registro dos conselhos de classes porque a aluna não estava indo para a escola antes do atendimento e foi apenas alguns dias após o êxito no MP, momento em que a entrevistei. Assim, os professores não conseguiram avaliá-la.

1 CC	Não há relato dos professores.
2 CC	Não há relato dos professores.
3 CC	Não há relato dos professores.
Situação	Reprovado P/Freq.
Motivo Identificado na entrevista	Não gosta da escola. Não gosta do turno integral. “Não tem porque estudar o dia inteiro”. Ano que vem vai tentar uma escola com turno regular. Pais brigam por causa das faltas. Estava trabalhando, cuidando de criança, depois que foi no fórum não pode mais, disseram para ela que não podia. Nunca reprovou.
Atendimento no programa	Não soube do atendimento no CT, só soube quando era para ir no fórum. Falou para voltar para a escola, disse que ia ajudar a família, encaminhar a família para cursos, CRAS. Foram para o CRAS (mãe, irmão, às vezes o pai também vai), foram 3 vezes, depois acabou, encaminharam eles para o CIEE.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, 2019 e da coleta de dados, 2019

Como salientamos anteriormente, a coleta desses dados ocorreu a partir de visitas periódicas à escola para a identificação dos alunos que retornavam para a instituição, para que posteriormente pudéssemos conversar com eles e coletarmos as assinaturas nos termos de assentimento (deles e dos responsáveis). Além disso, a participação nos conselhos de classes e a observação da rotina escolar foram fundamentais para entender a dinâmica do Programa na escola estudada.

Aos dados foram somadas as entrevistas realizadas com os responsáveis pelo Programa na escola, com o Conselho Tutelar e com o Ministério Público, o que proporcionou olharmos para o nosso objeto de pesquisa a partir de vários ângulos e avaliarmos com maior rigor a efetividade do Programa.

Após a coleta de todos os dados (inclusive das entrevistas) e a organização dos mesmos, passamos para a parte da observação flutuante e da elaboração das categorias de análise. Como salientado por Moraes (1999), a categorização é o momento de compilação dos dados. Nesse sentido, ao criarmos as categorias, objetivamos um agrupamento coerente das informações coletadas que possibilitasse o cruzamento das informações, visando compreender com maior clareza os mecanismos que permeiam as ações do Programa e, conseqüentemente, alcançar o nosso objetivo principal que é analisar a efetividade do APOIA no combate à evasão escolar. Para tanto, elencamos quatro categorias: I) êxito escolar, II) direito à aprendizagem, III) competência das instituições e IV) fluxo do Programa.

A seguir mostramos quais dados foram utilizados para a análise e seu agrupamento em cada categoria:

Quadro 7 – Dados de alunos que não retornaram, utilizados em cada categoria

Status	Medida Escola	Obs. MP
Data Nascimento	Medida MP	Dt. Última Alteração
Aprovado/Reprovado	Medida CT	Dt. Encam. CT
Onde terminou	Obs. Escola	Dt. Ocorrência
Está matriculado	Obs. CT	Dt. Encam. MP

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Quadro 8 – Dados de alunos que retornaram, utilizados em cada categoria

Status	Obs. Escola	Medida MP
Data Nascimento	Obs. CT	Dt. Última Alteração
Situação	Obs. MP	Dt. Encam. CT
1 CC	Medida Escola	Dt. Ocorrência
2 CC	Atendimento no Programa	Dt. Encam. MP
3 CC	Medida CT	

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Legenda:¹³

Êxito 

Direito à aprendizagem 

Fluxo do Programa 

Competência das instituições 

Na sequência passaremos à apresentação e à análise das categorias.

5.2 ÊXITO

Assim como salientamos nos capítulos iniciais deste trabalho, a CF de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, assegura que sua oferta deve ser de qualidade, visando a igualdade de acesso e a permanência. Ou, seja, além de garantir o acesso à escola, é necessário criar condições para a permanência dos estudantes na mesma e, em casos de evasão, criar estratégias capazes de garantir o retorno do aluno. O êxito do Programa, e conseqüentemente sua efetividades, está relacionado ao alcance

¹³ Dados como matrícula e aluno não foram utilizados para manter em sigilo a identidade dos alunos. O ano não foi utilizado já que, como explicamos anteriormente, todos os dados referem-se ao ano 2018. Os campos de observação: Obs. Escola, Obs. CT e Obs. MP são utilizados pelas instituições para vários fins, e, por isso, foram utilizados na pesquisa em mais de uma categoria. Os dados referentes ao motivo das evasões foram utilizados no capítulo anterior.

de seu objetivo, ou seja, promover o regresso do alunos entre 4 e 17 anos que não concluíram a educação básica e agir de forma preventiva para garantir a permanência dos estudantes na escola.

Essa concepção de êxito relaciona-se com o termo utilizado no Programa para indicar o retorno do aluno à escola, o que pode ocorrer em qualquer etapa do atendimento, ou seja, na intervenção da escola, do Conselho Tutelar e, em última instância, do Ministério Público. Em todos os casos, o êxito deve configurar o retorno efetivo do aluno à instituição escolar. Sendo assim, ao tratarmos deste conceito referimo-nos à esta concepção, que está diretamente relacionada com o próprio êxito do Programa, ao passo que o aluno retornando para a escola, o objetivo do mesmo foi alcançado. No entanto, ao analisarmos os dados do Programa, percebemos uma distorção dessa concepção, que pode ser observada nos dados que se seguem.

Dos 123 casos cadastrados no Ensino Médio, temos a seguinte distribuição ao fim do ano letivo de 2018:

Quadro 9 – Distribuição dos casos de 2018

Descrição	Casos	Alunos
Andamento no CT	8	8
Andamento no MP	7	7
Arquivamento no MP	1	1
Êxito CT	101	75
Êxito no MP	6	6
Total	123	97

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Foram 123 casos cadastrados para 97 alunos do Ensino Médio. Desses 97 alunos, 45 continuaram matriculados, frequentando (mesmo que não assíduos) e concluíram o ano de 2018 na unidade escolar pesquisada. Assim, 52 alunos não retornaram para essa escola após o atendimento no Programa. Não significa dizer que esses 52 alunos que não retornaram para a escola em questão, abandonaram a escola ou evadiram, já que alguns foram transferidos para outras unidades escolares. Para melhor analisarmos os casos, separamos os quadros a seguir entre os que retornaram e os que não retornaram para a escola pesquisada.

Dos 52 alunos que não retornaram, 39 receberam êxito no Programa, 5 alunos receberam êxito no CT – mas foram cadastrados novamente, e estavam em andamento no MP –, 7 alunos ainda estavam com os casos em andamento no CT e 1 caso foi arquivado no MP. Vejamos a distribuição desses alunos:

Quadro 10 – Distribuição dos casos com êxito em que os alunos não retornaram para a escola

Alunos transferidos (sem confirmação de onde estão estudando)	9
Alunos transferidos, aprovados em outras escolas	3
Alunos transferidos, reprovados em outras escolas	2
Alunos transferidos, reprovados por frequência em outras escolas	4
Alunos desistentes	9
Reprovado por frequência na escola pesquisada	12

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Observando os dados, podemos concluir que apenas 5 alunos de fato estavam frequentando outra escola, já que 9 foram cadastrados como transferidos no sistema, porém, sem confirmação se estavam estudando ou não. É significativo o fato de que desses 39 alunos que receberam êxito no Programa (e que não retornaram para a escola pesquisada), apenas 14 possuem registro de matrícula no ano de 2019 e outros 5 alunos aparecem transferidos para outras redes, mas não se especifica para qual escola, não sendo possível, portanto, confirmar a matrícula. Isso significa que os outros 20 alunos não possuem registro de matrícula para o ano de 2019 e desses, apenas 10 já completaram 18 anos de idade e, conseqüentemente, não estão mais incluídos na faixa etária de obrigatoriedade escolar, apesar de serem sujeitos com direito à educação assegurado por lei. Os outros 10 alunos, mesmo que perto de completarem 18 anos, deveriam estar matriculados, já que a legislação é bem clara em relação à idade de obrigatoriedade escolar. Os alunos já maiores têm a possibilidade de frequentar o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Porém, não há nenhum mecanismo de conferência para saber se esses alunos de fato se matricularam nessa modalidade.

Outro dado importante é que 12 alunos que receberam o êxito, reprovaram por frequência na escola pesquisada e 4 em outras escolas. Além disso, 9 alunos concluíram o ano como desistentes, o que nos faz questionar o êxito dado no Programa, já que os alunos não obtiveram frequência suficiente durante o ano letivo.

Dentre os 45 alunos que retornaram para a escola, três ainda estavam com os casos em andamento no APOIA, dois no MP e um no CT. Os números de aprovações e reprovações também são importantes para analisar o êxito desses casos.

Quadro 11 – Distribuição dos casos com êxito em que os alunos retornaram para a escola

Aprovados	5
Aprovados pelo Conselho de Classe	10
Reprovados por frequência	21
Reprovados por nota	9

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Mesmo entre os alunos que retornaram para a escola, o número de reprovações por frequência foi alto, o que evidencia que o êxito dado no Programa não corresponde, efetivamente, ao retorno do aluno às atividades escolares de forma regular. Além das reprovações por frequência, 9 alunos foram reprovados por não terem atingido as notas mínimas. Esse fato também pode ter relação com as faltas frequentes, já que o aluno que falta à escola sem justificativa perde conteúdos e avaliações, o que, no fim, culmina em reprovação.

Diante dessas informações, é importante observarmos as concepções das instituições que compõem o Programa em relação ao êxito. Para o membro escolar A3, o êxito estaria relacionado ao entendimento do aluno de que a escola é importante:

Que ele tá vindo, que ele tá frequentando todos os dias, ele é assíduo. Êxito, voltou pra escola, entendeu que a escola é importante. Êxito pra mim é ele entender que a escola é importante e então ele vai levar à sério, de hoje em diante ele não vai mais faltar. Mas não é isso que acontece. O êxito é só o faz de conta, tanto é que se ele veio um dia, nem que ele fugiu no final da aula, ele veio, mas fugiu, é êxito, ele retornou, ele retornou pra escola. A escola não é atrativa, entendeu que recai aqui pra mim de novo? Ele veio, o Conselho Tutelar foi lá, falou com a mãe, disse que é importante, ele veio, mas ficou uma aula e foi embora, fugiu, e daí? A escola não foi atrativa pra segurar ele aqui dentro. O que que a escola fez pra que ele se sinta acolhido, recebido? (A3, 2018).

O êxito nesse sentido vai além da finalização do caso no sistema: trata-se de o aluno retornar para a escola ciente da importância dela. Mas, na percepção do membro escolar A3, o êxito acaba sendo apenas um “faz de conta”, muitas vezes interpretado com o retorno momentâneo do aluno à escola, e não a sua permanência com qualidade, aprendizado e, consequentemente, êxito escolar.

Para o membro escolar A2, o êxito também está relacionado à volta do aluno para a escola, mas além disso, com a identificação do real motivo que levou o aluno a faltar.

O êxito seria saber o real motivo, o real motivo da falta e que o aluno volte pra escola, esse seria um êxito real. Agora, quando acontece assim, endereço não localizado, ou a gente percebe assim, que muitas vezes as famílias mentem pro conselho, dizem que as faltas foram problemas de saúde. Não, se o aluno teve faltas

justificadas, teve atestado médico, jamais é encaminhado, e as famílias falam muito isso, então isso não é um êxito. Deu êxito, mas não resolveu em nada. Então êxito é quando o aluno volta pra escola (A2, 2018).

Nessa fala, podemos identificar alguns obstáculos que impedem o alcance do êxito real, ou seja, o retorno efetivo do aluno à escola. Um deles, é a omissão de informações, por parte dos alunos ou dos responsáveis, ao relatarem os motivos das faltas, impedindo que os problemas reais sejam solucionados. Outro fato importante é que não existe o oposto do êxito, ou seja, um “não êxito”, para sinalizar o não retorno do aluno à escola, o caso precisa ser arquivado, o que somente pode ser feito pelo Ministério Público, revelando um outro obstáculo para a efetividade do Programa, que é o conhecimento das responsabilidades das instituições e do fluxo do Programa, o que veremos mais adiante. Além disso, um problema recorrente citado pela entrevistada é o fato de as famílias não serem localizadas para o atendimento e, mesmo assim, o caso receber êxito no sistema. Esse mesmo fato é abordado pelo membro escolar A1:

Aquela questão quando eles falam que deu êxito e o êxito é: “endereço não encontrado”. Não consigo entender isso. Daí eles não foram no vizinho? Daí eles não foram num... ah, não entendo. [...], “ah, eu fiz até aqui”, “ah, deu êxito” “endereço não encontrado, deu êxito”, daí deu? [O êxito seria] Retornar pra escola, continuar na escola, não ter mais infrequência e “exitão” seria a aprovação do aluno, que agora eu não consigo lembrar se a gente teve algum caso que deu certo assim, nesse sentido, mas eu que sim, eu acho que a gente teve sim (A1, 2018).

Tanto o membro escolar A2, quanto o A1, referem-se às ações do Conselho Tutelar que acabam encerrando os casos como êxito, mesmo quando o aluno não foi localizado. Contudo, essa também é uma preocupação existente no Conselho Tutelar. As conselheiras estão cientes dessa situação e questionam o Programa nesse sentido. Vejamos o que elas relatam no trecho da entrevista descrito a seguir:

Outra coisa que é estranha, por exemplo, eu recebo um APOIA, vou fazer a visita e não localizo a família, não é aquele endereço da família, ninguém conhece, ninguém sabe, nunca... e aí pra você encerrar, você tem que dar como êxito, pra mim isso aqui é fingir que eu tô fazendo alguma coisa, porque não funciona, na minha opinião (C4, 2018).

E eles [a escola] nos questionam (C3, 2018).

O porquê do êxito? porque para mim encerrar eu tenho que dar êxito (C4, 2018).

E não dá pra encaminhar pro Ministério Público sem endereço. Nós não temos como encaminhar ao Ministério Público sem a informação correta de onde está residindo (C3, 2018).

Porque primeiro tem que aplicar a medida pra depois encaminhar ao Ministério (C5, 2018).

E aí a gente acaba devolvendo pra escola como êxito e muitas vezes eles nos questionam, mas sim, se eu não localizei... (C4, 2018)

Como se nós tivéssemos que ter êxito pra finalizar e não é o caso. Tem muitos casos, inclusive que o Ministério Público finaliza, arquiva, sem êxito do Ministério Público. Então assim, tem a promoção de arquivamento. O aluno colocou que não vai retornar e é colocado lá na promoção de arquivamento. Então assim, nós não temos como obrigar os adolescentes ou a criança, quem tem que orientar e ser responsável por isso são os pais. Mas muitas vezes nós não obtemos êxito, ou não localizamos e aí tem que finalizar dessa forma, porque não tem outra opção no sistema (C3, 2018).

O êxito pra mim, é o que não acontece, em muitos casos. Pra mim o êxito seria o aluno ter retornado pra escola, estar frequentando assiduamente, estar num bom desempenho. Mas assim, no nosso sistema a gente tem que dar esse êxito pra conseguir encerrar, se não fica aberto ali, fica, é uma cobrança, porque tá aberto (C4, 2018).

[...] eu tive que dar êxito, mas a família não foi localizada. Então o êxito é porque não tem outro jeito de terminar o APOIA (C2, 2018).

É que na verdade, assim, a gente não vê resultado. Tu entende que às vezes fica meio que... eu fico angustiada, às vezes, porque eu sei que não resolvi e tive que dar o êxito, é um faz de conta (C4, 2018).

Dentre os atendimentos dos alunos que não retornaram para a escola pesquisada, 19 estavam com o endereço incorreto e por isso receberam êxito sem que o atendimento de fato tivesse acontecido no âmbito do Conselho Tutelar. Isso mostra mais uma incoerência do conceito de êxito com as ações desenvolvidas no Programa, já que todos os envolvidos têm consciência de que o êxito refere-se ao retorno do aluno para a escola, sem que continue ocorrendo as infrequências e, preferencialmente, com a aprovação ao fim do ano letivo. Outros dois casos ainda estavam em andamento no MP e haviam recebido êxitos anteriores do CT – mesmo sem a realização do atendimento por conta da não localização da família e do aluno.

Dos casos de alunos que retornaram à unidade escolar, 5 não foram atendidos pelo Conselho Tutelar por conta do endereço desatualizado. Ou seja, o aluno retornou para a escola, mas não necessariamente devido ao atendimento no Programa, já que os casos foram enviados ao CT justamente porque a escola tentou intermediar o retorno do aluno e não obteve sucesso; porém, o CT também não conseguiu realizar o atendimento. Vale ressaltar que nos documentos orientadores do Programa, desenvolvidos pelo Ministério Público, o êxito sempre está relacionado com o retorno do aluno para a escola.

Os dados estatísticos do Programa, como podemos observar na imagem a seguir, fornecida pelo Ministério Público, mostra o retorno de 118 alunos dos 122 alunos atendidos

no Programa. Mesmo que esse número não seja específico dos alunos do Ensino Médio, mas sim de todos os alunos atendidos na escola em 2018, é possível contrapô-lo às análises feitas nessa categoria e questionar a veracidade dos dados. Ou seja, diante dos dados analisados, pode-se afirmar que esses 118 alunos de fato retornaram para a escola?

Figura 5 – Visão Geral dos atendimentos na escola pesquisada em 2018

Ocorrências APOIA 152	Alunos com APOIA 122
Ocorrências com Êxito 144	Alunos que Voltaram 118
	APOIAS em Atraso 5
Escolas com APOIA 1	

Fonte: Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, 2019.

Nesse contexto, podemos dizer que há desencontros entre as concepções de êxito presentes no Programa e das pessoas que com ele estão envolvidas e as práticas das instituições na execução dos atendimentos. O termo êxito, que remete à própria efetividade do Programa no alcance do seu objetivo, está sendo utilizado apenas como aparato técnico, indicando a finalização dos casos, mesmo quando o aluno não retorna para a escola. Sendo assim, o êxito que os casos recebem não está diretamente relacionado com o êxito do Programa, com a sua efetividade.

5.3 DIREITO À APRENDIZAGEM

A obrigatoriedade escolar em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, não é sinônimo de um direito à educação para todos. Ou seja, a ampliação do número

de matrículas não significa a ampliação da aprendizagem. “Ressalte-se que a negação de tal direito [direito à educação] é materializada tanto pela falta de acesso à escola, quanto por não se ter uma boa qualidade de ensino, constatado isso nos índices de repetência” (CAETANO; VIERA, 2013, p. 3).

Nessa perspectiva, para garantir o direito à educação não é suficiente somente o aluno estar na escola, mas é preciso que aprenda. Como vimos, a LDB, a CF e o ECA estabelecem que a educação é um direito de todos e que deve ser ofertada em igualdade de condições de acesso e permanência. No entanto, mesmo com a garantia do acesso, ainda há o desafio da permanência, e esta deve estar aliada à aprendizagem e à qualidade da educação, visto que ainda existem alunos que terminam a Educação Básica sem a aquisição dos conhecimentos mínimos para o exercício de sua cidadania – ou seja, apenas recebem um certificado de conclusão – e outros tantos que por terem completado 18 anos, não contemplando mais a faixa etária da obrigatoriedade escolar, deixam a escola mesmo sem ter concluído a Educação Básica.

Como vimos na seção anterior, mesmo entre os alunos que retornaram para a escola após o atendimento no Programa, o número de reprovações, seja por frequência ou não, foi alta. E, dentre os alunos que foram aprovados, ainda houve aqueles que passaram por decisão do Conselho de Classe, ou seja, sem alcançar as notas mínimas, o que resulta em alunos que permanecem na escola, acessando séries mais avançadas, mas sem a devida aprendizagem correspondente (MARUN, 2008, p. 27).

Frente a isso, há alunos que não são excluídos da escola, mas sim são excluídos *na* escola. “A exclusão na escola compreende todas as crianças e adolescentes que acusam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado, que apresentam atraso nos estudos em relação à idade, em consequência de sucessivas reprovações [...]” (FERRARO, 1999, p. 37). É importante salientar que o direito a aprendizagem foi incluído na LDB em 2018 pela Lei nº 13.632, dando garantia à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Com o objetivo de tratar dessa concepção do direito à educação, que vai além do acesso, mas de fato se relaciona ao direito à aprendizagem, nesta categoria analisaremos os discursos dos professores nos três conselhos de classes em relação aos alunos que foram atendidos no Programa e retornaram para a escola após o atendimento. Escolhemos a análise dos conselhos de classe pelo fato de serem espaços de discussões que abordam o desempenho dos alunos e deveriam, em tese, traçar estratégias para a superação das dificuldades apresentadas.

Nos conselhos de classes do primeiro, segundo e terceiro bimestres, os professores apresentavam o desempenho dos alunos, tanto no rendimento escolar, quanto nas questões comportamentais. Dentre o rendimento escolar, alguns termos citados com frequência são: “notas baixas”, “dificuldade”, “não acompanha a série”, “não faz atividades”, “não faz avaliações”, “não copia” e “cadernos desorganizados”. Entre as questões comportamentais aparecem: “brincadeiras”, “conversas”, “falta de comprometimento”, “falta de vontade”, “desinteresse” e “baixo rendimento”. Além disso, a questão da infrequência também é citada, mostrando a limitação do Programa em promover o retorno efetivo do aluno à escola. Buscamos agrupar e quantificar a recorrência desses termos nos relatos dos professores, referente aos 45 alunos que retornaram para a escola após o atendimento no Programa e temos a seguinte distribuição:

Quadro 12 – Discursos nos conselhos de classes

Expressões utilizadas pelos professores	Nº alunos 1º Conselho	Nº alunos 2º Conselho	Nº alunos 3º Conselho
Notas baixas	26	7	5
Dificuldade, não acompanha a série	6	14	20
Não fez atividades, não fez avaliações, não copia, cadernos desorganizados	14	24	18
Faltoso(a), precisa vir para escola, infrequente, muitas faltas	13	24	22
Uso de celular, brincadeiras, conversas, falta de comprometimento, baixo rendimento, desinteresse, falta de vontade, não cumpre regras	17	26	21
Precisa estudar mais, precisa melhorar, precisa se esforçar mais, pode render mais	12	3	3
Precisa vir nos reforços	5	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Algo que chama atenção, é a repetição das situações nos três conselhos, ou seja, há alunos que apresentam os mesmos problemas ao longo do ano e, por fim, o resultado é a reprovação. Nesse sentido, nos questionamos sobre a função do conselho: qual é, portanto, a finalidade dos conselhos de classe?

O Conselho de Classe, teoricamente, é um instrumento de inclusão, propiciador de reflexão, análise e ação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Caberia aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores um debate permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, no qual deveriam avaliar e ponderar o aprendizado, bem como as suas dificuldades, analisar o histórico escolar do aluno, avaliar os

métodos e os instrumentos de ensino, propor soluções e encaminhamentos para facilitar a aprendizagem e sanar as dificuldades, entre outros (SIRINO, 2009, p. 115).

Embora esse seja um espaço destinado ao debate e à criação de estratégias pedagógicas para a superação das dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes ele tem sido utilizado para reforçar certos julgamentos sobre os alunos, tanto das questões de aprendizagem quanto de comportamento. É um espaço também de desabafo das dificuldades apresentadas na rotina dos professores.

Esses julgamentos podem rotular os alunos e criar barreiras na relação entre eles e os professores, limitando também o investimento do professor em sua escolarização. “O ‘não aprender’ é classificado como um problema intrínseco ao aluno, de caráter psicológico ou biológico e, por isso, a escola não tem muito o que fazer, isentando-se de suas responsabilidades pedagógicas” (SIRINO, 2009, p. 100).

Não queremos aqui tornar a escola e os professores os únicos culpados pelo fracasso dos alunos. Como já abordamos anteriormente, com as discussões de Patto (1994), os professores também são vítimas de um contexto social limitador, muitos com jornadas de trabalho múltiplas, com o processo de formação limitado e que precisam trabalhar com turmas com número excessivo de alunos, em diferentes realidades.

Com essa discussão também não estamos dizendo que a escola não toma nenhuma atitude em relação ao assunto, mas sim que novas estratégias precisam ser pensadas no contexto do Programa para que esses alunos, que já apresentam limitações por conta das faltas, ao retornarem para a escola tenham acesso também à aprendizagem.

Uma das medidas adotadas pela escola para tentar diminuir as dificuldades de aprendizagem são as aulas de reforço. “O Reforço Escolar tem por finalidade primordial recuperar o que o aluno perdeu ou ensinar aquilo que não foi aprendido ao longo do processo escolar regular e, desta forma, pode ser um importante elemento para a inclusão dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem” (SIRINO, 2009, p. 100).

No entanto, levando em consideração que esses alunos já estavam em situação de encaminhamento ao APOIA, ou seja, já apresentavam faltas nas aulas regulares, dificilmente frequentariam as aulas de reforço. A dificuldade de aprendizagem e as faltas geradas por motivos diversos geram um ciclo: tirar notas baixas por conta da falta de aprendizagem gera desmotivação para frequentar as aulas, que por vez gera mais dificuldade de aprendizagem. O resultado, como vimos, é a reprovação, a distorção idade/série e, não raramente, a evasão escolar.

Os objetivos do Programa vão além de garantir o retorno do aluno para a escola, mas também se referem à atuação preventiva da evasão escolar, pois deve-se “Promover o regresso de crianças e adolescentes dos 4 aos 18 anos incompletos à escola, para que concluam a educação básica; Atuar preventivamente para garantir a permanência dos alunos da escola; Aperfeiçoar políticas públicas voltadas à educação” (SANTA CATARINA, 2019, s/p). Nesse sentido, cabe à escola, em parceria com a rede de atendimento, criar mecanismos de prevenção à evasão.

Como vimos anteriormente, os motivos para a evasão escolar são muitos e, geralmente, agem de forma combinada. Ou seja, os alunos acabam evadindo da escola por uma série de situações enfrentadas, mas que muitas vezes são limitadas à sua “falta de vontade” ou “desinteresse”. Como visto, na verdade, a falta de vontade ou o desinteresse são reflexos de outros problemas, como a falta de um projeto de vida que inclua a educação como meio para o alcance dos objetivos ou até mesmo são reflexos de dificuldades para assimilar os conteúdos que são trabalhados nas disciplinas.

Esta nova dimensão ou esta nova interpretação do fracasso escolar parece estar diretamente atrelada à conduta de muitos alunos que abandonam os bancos escolares ou neles permanecem esporadicamente, pois ora eles se sentem excluídos pela dificuldade em assimilar a proposta de cada disciplina durante o ano letivo, face às defasagens de aprendizagem constituídas ao longo de sua trajetória educacional do Ensino Fundamental, e ora se sentem despreparados para correlacionar novas informações que lhes apresentam nas séries seguintes (MARUN, 2008, p. 27).

É nesse contexto, que a interpretação do direito à educação não pode estar relacionada apenas ao acesso. O acesso sem garantia de aprendizagem resulta em alunos excluídos, seja da escola ou *na* escola. Dos dois modos, o direito à educação está sendo violado.

O acesso e a frequência com *sucesso* a uma instituição educativa significam, além do aprendizado dos conteúdos formais, a aquisição de sociabilidade e o *exercício da cidadania*. As condições para a construção de uma sociedade democrática, com justiça social, dependem da *universalização do ensino básico com qualidade*, mantendo-se todos, principalmente crianças e adolescentes, nos bancos escolares (SANTA CATARINA, 2001, p. 59, grifo nosso).

Pensar em desenvolvimento social e exercício da cidadania só é possível por meio do acesso à efetiva educação. Ou seja, vai muito além do acesso, é necessário acesso com permanência de qualidade.

5.4 RESPONSABILIDADES DAS INSTITUIÇÕES

Como visto, cada instituição possui atividades específicas no que diz respeito aos objetivos do Programa. Neste subcapítulo discutiremos as responsabilidades da escola, do Conselho Tutelar e do Ministério Público em relação ao APOIA.

Como vimos, a legislação é específica quanto à responsabilidade da escola, da família e do CT no acompanhamento da frequência escolar, o que é de extrema importância para o bom funcionamento do Programa. É com base nessa legislação que o Programa está organizado. Os documentos orientadores esclarecem a importância da educação para o desenvolvimento dos sujeitos e da frequência escolar para o alcance desse desenvolvimento:

Só estudando, uma criança pode garantir seu futuro, aumentando possibilidades de sucesso para si e sua família. A escola sempre foi e será o melhor caminho para a formação de um cidadão de verdade: alguém preparado para construir sua própria história. Faltar à escola é perder chances preciosas (SANTA CATARINA, 2001, p. 51).

Para o efetivo retorno do aluno à escola, o Programa salienta a importância do envolvimento de todas as instituições que dele fazem parte, a começar pela família, como consta na legislação apresentada anteriormente. O documento traz a ressalva de que ao enfrentar problemas financeiros que possam motivar a saída do aluno da escola para trabalhar e ajudar nas despesas da casa, a família deve procurar o Conselho Tutelar ou a prefeitura do município para buscar ajuda. No caso do aluno não querer mais estudar, a orientação é de que a família procure os professores e a direção da escola para encontrar soluções para o problema (SANTA CATARINA, 2001). Ou seja, os pais não podem se isentar de sua responsabilidade, são eles os primeiros responsáveis pelo aprendizado dos filhos e devem buscar ajuda para a solução de problemas que, porventura, encontrarem nesse processo. Aceitar a decisão da criança ou do adolescente quando esses dizem que não querem mais ir para a escola é uma forma de negligência.

Quando o aluno está ausente da escola, além da responsabilidade familiar, existe também a responsabilidade da escola em identificar os motivos das faltas, junto à família, e tentar o retorno do aluno. O encargo pela observação das faltas é dos professores regentes de turma ou disciplinas, os quais deverão imediatamente comunicar à direção ou equipe diretiva da escola sobre as faltas para o cadastramento do aluno no Programa. A direção, junto da equipe pedagógica, deverá, o mais rápido possível, buscar a identificação das possíveis causas da evasão e escolar (principalmente as intraescolares) e quais podem ser as soluções para este problema, registrando no sistema os encaminhamentos tomados (SANTA CATARINA, 2001).

A equipe diretiva da escola, de posse do encaminhamento, deverá providenciar o contato com a família, pais ou responsáveis, do aluno, visando o retorno dele à escola, sempre registrando as medidas tomadas, tendo o prazo de uma semana para tentar esse retorno. Para a localização dos responsáveis, a escola deverá dispor de todos os esforços, “inclusive informando-se sobre seu paradeiro junto a vizinhos, procurando endereços de amigos ou parentes da família do aluno, enfim, esgotando todos os recursos para encontrá-los” (SANTA CATARINA, 2001, p. 22).

O documento ainda apresenta a necessidade de ações preventivas ao combate à evasão escolar. Nesse sentido, também é função da escola, em parceria com a comunidade, desenvolver estratégias para evitar a evasão, como, visitas domiciliares, palestras, reuniões, voltadas aos alunos e responsáveis. Compete a ela também trabalhar com a comunidade escolar a temática da evasão escolar dentro dos aspectos legais e educacionais, com o objetivo de evitá-la (SANTA CATARINA, 2001).

Caso o aluno não retorne com os esforços da equipe escolar, o caso APOIA é encaminhado para o Conselho Tutelar que, então, deverá tentar a volta do aluno à escola. Por sua vez, o CT, agirá dentro de suas atribuições legais, constantes no ECA, que estão prioritariamente relacionadas ao encaminhamento dos pais ou responsáveis, e também do aluno, a outros órgãos de atendimento, como conta no artigo 129:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

I - encaminhamento a serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação (BRASIL, 1990).

Além disso, o ECA prevê também no art. 101:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990).

Já o CT deve adotar

as medidas que entender cabíveis, e especialmente, nos casos sociais mais difíceis, fazendo um amplo diagnóstico da situação da criança ou adolescente e da sua família, aplicando medidas de proteção ao infante (art. 101, ECA), medidas aos pais (art. 129, ECA), e requisitando ao Poder Público Municipal todo o apoio necessário (SANTA CATARINA, 2001, p. 22).

Esgotadas as ações de responsabilidade da escola e do CT, e não tendo o aluno retornado, o caso é encaminhado para a Promotoria da Infância, que:

[...] notificará os pais ou responsável para comparecimento, acompanhados do infante, e baldados também seus esforços de convencimento, examinará a ocorrência ou não do descumprimento pelos pais do art. 249, ECA, ou do crime de abandono intelectual do art. 246 do Código Penal, ou finalmente ainda das omissões dos arts. 22, ECA e 394/395 do Código Civil, para tomar as iniciativas cabíveis (SANTA CATARINA, 2001, p. 23)

Tendo como base as orientações dadas nos documentos do Programa, olharemos agora para as ações das instituições, identificadas a partir das coletas dos dados estatísticos do Programa e das entrevistas realizadas.

A ação mais cadastrada no sistema pela escola (levando em consideração os 123 casos do Ensino Médio) é a “orientação, apoio e acompanhamento do estudante”: foram 100 cadastrados dessa forma, seguido por 15 como “outros” e 8 como “orientação da família”.

O campo destinado às observações no sistema também apresenta indicações das ações tomadas pela escola, ou a dificuldade de aplicar as medidas. Como vimos anteriormente, um dos problemas enfrentados para o efetivo atendimento dos alunos e de suas famílias no Programa é o endereço incorreto, que reflete, principalmente, no trabalho desenvolvido pelo Conselho Tutelar. Esse problema também se apresenta na rotina escolar, com o telefone incorreto. Ou seja, ainda há a dificuldade da escola em entrar em contato com a família por meio dos telefones cadastrados.

Portanto, é possível identificar a ausência da família na rotina escolar. Em 70 casos há observações referentes à dificuldade de entrar em contato com os pais ou responsáveis. As frases variam entre “a família não retorna as ligações da escola” e “responsáveis não atendem ligação”. Relatos de pais que nunca foram na escola, ou que não foram nem mesmo retirar os boletins são comuns e demonstram as dificuldades enfrentadas pela escola (e acreditamos que não seja somente dessa escola) no engajamento familiar no processo educativo. Relatos de que a escola conseguiu falar com o aluno ou algum responsável aparecem em 26 casos, e as ações tomadas quanto a isso foram “orientação, apoio e acompanhamento do estudante” ou

“orientação da família”. Como já visto, por se tratar de um campo de “observações”, é utilizado também para demais explicações do caso, como a complementação dos motivos.

Os telefonemas são frequentes para os pais em caso de alunos faltantes ou que fogem da escola em período de aula, ou como salienta o entrevistado, “durante o período de aula”. Nesses casos, os alunos estão sob a responsabilidade da escola. O membro escolar A2 destaca que entre as suas principais atividades relacionadas ao Programa estão os atendimentos às famílias e aos alunos:

Creio que [o processo] começa pela chamada, chamada diária da secretaria e a chamada dos professores que é através do estudante *on-line*. Quando o aluno tá faltando, a gente se certifica e procura ver se esse aluno está com atestado médico, primeiro passo, se tem justificativa da família para estas faltas e a partir do momento que não tem nenhuma justificativa e as faltas estão acontecendo, a gente liga pra família. Quando a gente consegue o contato, beleza, a gente conversa, às vezes surte o efeito. Outro dia o aluno veio pra aula, mas às vezes mesmo conversando, o aluno continua faltando, e muitas vezes a gente não consegue contato. Ou o número não está correto, ou os pais estão trabalhando e não tem como atender, ou, tipo assim, nem sempre a gente consegue o contato com a família. Às vezes os pais... a gente pede pra virem na escola pra conversar com a gente, às vezes a família vem, são bem participativos, em outros casos, não. Temos pais ausentes, sim, e não poucos (A2, 2018).

Nesse relato já podemos observar o impedimento gerado pela falta de uma manutenção dos dados cadastrais corretos nas escolas. As famílias não atualizam seus telefones, nem seus endereços na escola, dificultando o contato. Além disso, alguns não retornam as ligações e, ainda, dentre aqueles em que o contato ocorre, há os que não comparecem à escola.

O membro escolar A1 ainda relata os esforços da escola em tentar localizar o aluno infrequente:

[...] a gente vai na turma, a gente descobre que é primo não sei de quem, sabe...a gente tenta descobrir o máximo possível e aqui sempre é feito, no mínimo a supervisora escolar faz umas três ligações, no mínimo, pra ter certeza que né... faz esse contato, porque tem muitas, é uns que mudam de cidade mesmo que não atualizaram endereço, que mudou de cidade e ninguém sabe para onde foi, voltam para o Rio Grande do Sul... mas a questão do não atender é assim. Então geralmente a gente consegue retorno daquele pai que foi realmente faltas assim, meio que escapou né, caiu ali, mas depois não dá... não dá novamente a ocorrência (A1, 2018).

Nesse mesmo sentido, A3 enfatiza que a realização das ligações é algo que a escola procura fazer sempre: “[...] fazer as ligações, é outra ação que a nossa escola faz bem sério,

que é: deu três faltas a gente liga pra família, sendo de manhã ou de tarde, indiferente, a gente ligava pra família” (A3, 2018).

No que se refere às ações do Conselho Tutelar, observamos a predominância da ação “advertência aos pais e orientação da família pelo próprio CT” cadastrada em 86 casos, 25 casos com a medida “outros CT”, 3 “orientação, apoio e encaminhamento do estudante pelo próprio CT”, e 2 “encaminhamento do estudante ao CRAS CT”. Outros 7 casos ainda estavam em andamento no CT e, por isso, não tinham as ações cadastradas. Os atendimentos do Conselho podem ser por telefone ou presencial, e nesse caso o CT pode ir na casa ou deixar comunicado para a família comparecer na sua unidade.

As conselheiras relatam que ao receberem um caso de APOIA realizam uma espécie de sorteio para a sua distribuição. Na sequência é realizada uma visita à família para averiguar os motivos das faltas, e deixam uma notificação para a família comparecer no Conselho, para uma conversa mais minuciosa e aplicar as medias cabíveis. As medidas podem variar. Segundo elas, geralmente os pais são advertidos com relação à infrequência e, quando necessário, há o encaminhamento para a rede de atendimentos. Quando a advertência não resolve a situação, o caso é encaminhado para o Ministério Público.

A rede de atendimento referida é composta por Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREA) e Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSI). As conselheiras relatam como ocorre esse encaminhamento, levando em consideração que, segundo elas, o Conselho Tutelar não faz atendimento, ele requisita atendimento, já que não são profissionais técnicas.

[...] o conselho não faz atendimento, ele requisita esse atendimento, porque nós não somos técnicas para prestar atendimento. Então o que que a gente faz, mediante uma situação. Às vezes através de um APOIA, o aluno nos relata que tá difícil, que tá com problema em casa com a família, que tem muito conflito familiar. Então a gente requisita esse atendimento no CRAS pra ele ser acompanhado (C4, 2018).

O encaminhamento para a rede de atendimento depende dos motivos das faltas identificados pelos conselheiros. Nem sempre é para o CRAS; nas situações em que as faltas estão relacionadas ao uso de drogas, por exemplo, os casos são encaminhados para o CAPSI.

É importante salientar que dos 40 alunos entrevistados, 9 alunos relataram não lembrar do atendimento do CT, ou que o CT não entrou em contato. Em 18 entrevistas foi possível identificar que as conselheiras falaram por telefone só com os pais ou responsáveis e em 12 atendimentos os alunos estavam acompanhando seus responsáveis no momento da conversa,

na casa da família ou no CT. E, ainda, um dos alunos apenas relatou a conversa que teve com a escola quando retornou, pois não teria recebido atendimento por estar com o endereço desatualizado.

Nos casos em que o Conselho só falou com os responsáveis, os alunos apenas ficaram sabendo do atendimento e das medidas tomadas pelo relato que receberam, ou seja, só receberam dos pais ou responsáveis a orientação para não faltarem mais às aulas. Entendemos, diante dessas análises, que esse seria um momento importante de diálogo direto com esse aluno faltante e, inclusive, de conscientização sobre a importância da educação e as consequências que as faltas podem causar para ele e para a sua família.

Os casos em que os alunos não retornam após o atendimento do CT são encaminhados para o Ministério Público. Em 2018, apenas 14 casos dessa escola foram encaminhados ao Ministério Público, tendo 4 ações como “advertência aos pais”, 1 “encaminhamento estudante ao CRAS MP”, 9 como “não cadastrados” e 7 ainda estavam em andamento.

Na maioria dos casos de APOIA, a promotoria trabalha com a tentativa de convencimento do aluno da importância do retorno para a escola e com o diagnóstico das reais causas da evasão, processo que, muitas vezes, segundo elas, é falho na escola. Ou seja, a maioria dos casos encaminhados para a promotoria poderiam ser resolvidos na escola ou no Conselho Tutelar, pois não são casos que envolvem negligência familiar e, por isso, não necessitariam do atendimento da promotoria. Assim, o trabalho de convencimento se torna muito importante, além do auxílio e do apoio às escolas, evitando-se entrar com uma ação contra os pais, que também são, muitas vezes, vulneráveis (B1, 2018).

Por se tratar de um Programa em rede e integrar instituições independentes e distintas, em alguns momentos ocorrem desencontros entre os integrantes. Ao serem questionadas sobre a relação com as demais instituições e sobre as ações desenvolvidas por elas, cada uma teve observações a fazer. Por exemplo, o membro da promotoria (B1, 2018) ressaltou que um dos problemas identificados é a dificuldade da escola e do Conselho Tutelar em diagnosticar os casos de evasão e a desistência no contato. Ou seja, por não conseguirem o contato com o aluno ou a família, a escola encaminha o caso para o CT, que acaba também encaminhando para a promotoria. Nesse sentido, a promotora salienta a importância da mobilização dos demais órgãos que compõem a rede, como o serviço social e até mesmo o serviço de saúde, o que poderia contribuir na localização da família e da criança. Agentes e postos de saúde poderiam auxiliar nesse processo, já que fazem atendimentos diários à comunidade. Outro fato importante citado é que algumas escolas (aqui a promotora não faz menção direta à escola pesquisada) têm encaminhado seus alunos para o CEJA, alunos que deveriam estar no

ensino regular, ou seja, menores de 18 anos, mas que por terem alguma reprovação são encorajados pelas escolas a procurarem o Ensino de Jovens e Adultos.

Por outro lado, a escola também faz algumas observações em relação ao trabalho do Ministério Público e do Conselho Tutelar. A3 (2018) ressalta que os casos são encaminhados para o CT quando todas as possibilidades de atendimento foram esgotadas. Nesse sentido, vale observarmos o relato seguinte:

Não temos carro e nem gasolina pra ir atrás [do aluno], como já escutei de alguém, que cabe a direção da escola ir atrás. Não, nós não temos essa estrutura. Nós ganhamos o ano passado a supervisora escolar, ganhamos modo de dizer, ela passou no concurso ano passado, se não nós não teríamos ninguém o ano passado, seria as duas de convivência e só, pra parte pedagógica inteira da escola, porque os dois assessores são assessores de direção, não de pedagógico (A3, 2018).

Como vimos anteriormente nos documentos do Programa, está previsto que a escola precisa dispor de todos os meios para tentar o contato com a família. No entanto, sabemos que as condições oferecidas pelo Estado para a educação não são suficientes para que a escola mantenha um funcionário com veículo que possa visitar as famílias ou procurá-las.

As conselheiras tutelares também citam esse fato na entrevista, no sentido de que, muitas vezes, a escola não faz as visitas por relatar a falta de profissionais e de veículo, e salientam que, nesse caso, os responsáveis pela educação, no caso o estado de Santa Catarina, deveriam trabalhar essa questão.

A3 ainda relata a dificuldade de entrar em contato telefônico com as famílias. Muitas vezes o número de celular que a família deixa como contato já não existe mais. Diante disso, lembramos que uma das considerações do MP em relação ao trabalho das escolas são as falhas existentes no diagnóstico dos motivos da evasão escolar. Mas, sem o contato com a família e com o aluno, esse diagnóstico torna-se difícil de ser realizado.

Para A3, a relação com o CT e com MP é razoável, mas poderia ser melhor:

Podia ser mais próxima as coisas, é muito distante, longe, não temos acesso, quando eles nos chamam pra uma reunião, que é a da RAIA¹⁴, que é algo que une mais nós,

¹⁴ A RAIA, Rede de Atendimento à Infância e Adolescência, existe desde 2006, e é uma iniciativa do Ministério Público de Santa Catarina - Comarca de Chapecó em articulação com a Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ e do executivo municipal por meio das políticas de Assistência Social, Educação e Saúde. Tem por objetivo discutir o atendimento à infância e adolescência para a construção de práticas profissionais articuladas, interdisciplinares e intersetoriais. Mais informações em: <https://www.unochapeco.edu.br/rede-atendimento-infancia-adolescencia>. Além da RAIA, há também o NISA, Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA), iniciativa do MPSC que proporciona um espaço de articulação da rede de atendimento à criança e ao adolescente no município, em que são discutidas as causas da evasão e da infrequência escolar a fim de aperfeiçoar as políticas públicas. Ver mais em: <https://www.mp.sc.br/programas/nisa---nucleo-intersetorial-de-suporte-ao-apoia>.

mas aí nós também não temos gente pra ir, porque eu tenho uma pessoa, certo? uma pessoa pra fazer esse serviço. Então assim, podia ser melhor, podia. Eu acho que eles também sentem falta de ter a escola mais próxima, se a escola está mais próxima, eles conhecem mais a realidade do aluno. Então assim, podia ser melhor. Ainda é bem distante as coisas (A3, 2018).

Nesse mesmo sentido, A1, relata a necessidade de uma união maior entre Conselho Tutelar e escola:

[...] mas teria que ter uma organização diferenciada, porque, assim, a gente precisa trazê-los mais para dentro da escola, sabe. A gente precisa trazê-los, teve uma época de uma reunião que a gente convidou eles, teve só uma reunião que eles vieram, nas outras vezes eles nunca puderam vir e a gente fez à noite, a gente colocou uma data, assim, avisou eles com bastante tempo de antecedência, que eles conseguem se organizar pra naquele momento eles estarem aqui, porque é importante, eles conhecerem o que a gente faz [...] (A1, 2018)

A falta de conhecimento das responsabilidades das instituições, por parte delas mesmas, pode gerar desencontros e uma espécie de “empurra-empurra”, algo que a A3 também abordou:

Eu acho que a gente tá sempre procurando um culpado, a gente, tem horas que somos os vilão, a culpa é nossa, não funciona o APOIA porque não tem pessoas na escola, porque a direção expulsa, não funciona. Tem horas que coloco, eu coloco, nós colocamos, a culpa no Conselho Tutelar, porque o conselho não vai atrás, porque... outra hora no ministério público porque não faz a parte dele, outra hora na família que, a culpa é da família, ou a culpa é do aluno, então assim, eu acho que nós temos que parar de achar culpado e achar a solução do problema (A3, 2018).

Além da aproximação entre Conselho Tutelar e escola, a A1 ainda argumenta que seria necessário um trabalho mais aprimorado do CT nas escolas do município, já que para ela, isso seria fundamental para que os índices de evasão escolar e reprovações no Ensino Médio diminuam. Para A1, a aproximação e, principalmente, o engajamento da rede, seria fundamental para o bom andamento do Programa, compreendendo que cada um é parte importante do processo.

Um tema importante abordado pelas Conselheiras Tutelares refere-se ao acolhimento do aluno pela escola ao retornar. A entrevistada C4 salienta que ocorrem casos de alunos que ao retornarem para escola são informados que já estão reprovados:

E muitas vezes quando a gente conversa com a família, orienta, faz toda uma orientação, o aluno chega na escola e é mal recebido. Eles dizem: “veio aqui fazer o

quê, se você só incomoda, se você já está reprovado?” Então assim, nosso trabalho acaba sendo que... perdido (C4, 2018).

Discursos como esses podem desmotivar os alunos. Por isso, um ponto importante para a efetividade das ações seria uma conversa receptiva com o aluno que está retornando, identificando se o problema foi resolvido e, inclusive, buscando alternativas para a recuperação de conteúdos e de notas do período em que esteve afastado. Esse trabalho precisa ser desenvolvido pela equipe pedagógica e por professores das escolas. Um aluno que já se percebe reprovado não terá motivação para frequentar as aulas. Nesse sentido, as Conselheiras reforçam que a escola é um local protetivo e que precisa promover a inclusão dos alunos.

Nessa mesma linha, a entrevistada A1 reconhece a necessidade de a escola melhorar em relação ao acolhimento dos alunos de modo geral, não só dos atendidos no Programa. O foco principal da escola para os próximos anos é preparar uma adaptação para alunos ingressantes no Ensino Médio.

[...] como as crianças na creche tem a adaptação, nós também temos que fazer a adaptação do Ensino Médio. Porque eles chegam, caem de paraquedas. Vai ter aqueles que são mais organizados, que a família tá junto. Só que a gente não tá olhando... a gente tá só olhando para os que são bons, os que conseguem se organizar e daqui a pouco a gente fica naquela... né. E aí a gente perde eles, por causa do acolhimento, porque a gente tem essa mania de levar todo mundo igual, né, e não é. Eu acho que a gente tem que melhorar bastante a escola nessa questão da motivação (A1, 2018).

Para A1, essa motivação inicial iria contribuir significativamente para que os alunos percebessem na escola a possibilidade de alcance dos seus objetivos de vida. Além disso, ela ressalta a importância de compreender esse momento como uma transição e que os alunos precisam ser tratados como os adolescentes que são:

[...] eu acho que a gente tem que melhorar sim quanto escola, porque nós somos Ensino Médio, somos Ensino Médio, mas a gente precisa trata-los como adolescentes, mas também perceber que não dá pra gente querer já que eles sejam adultos, eles não são adultos, eles são aquela criança, pré-adolescente, então a gente vai ter que melhorar muito nisso eu acho, assim, a escola vai ter que olhar mais pra isso, sabe. Que eu acho que aí a gente vai conseguir conquista-los mais ainda (A1, 2018).

Diante dos relatos das instituições em relação ao próprio trabalho e das demais, é possível perceber uma semelhança entre os discursos sobre os problemas enfrentados. O diálogo sobre as limitações e a compreensão sobre o seu papel e o papel dos outros órgãos da rede são de extrema importância para promover avanços no Programa. Fica o desafio de proporcionar esses espaços de aproximações e discussões por aqueles que vivenciam no dia a

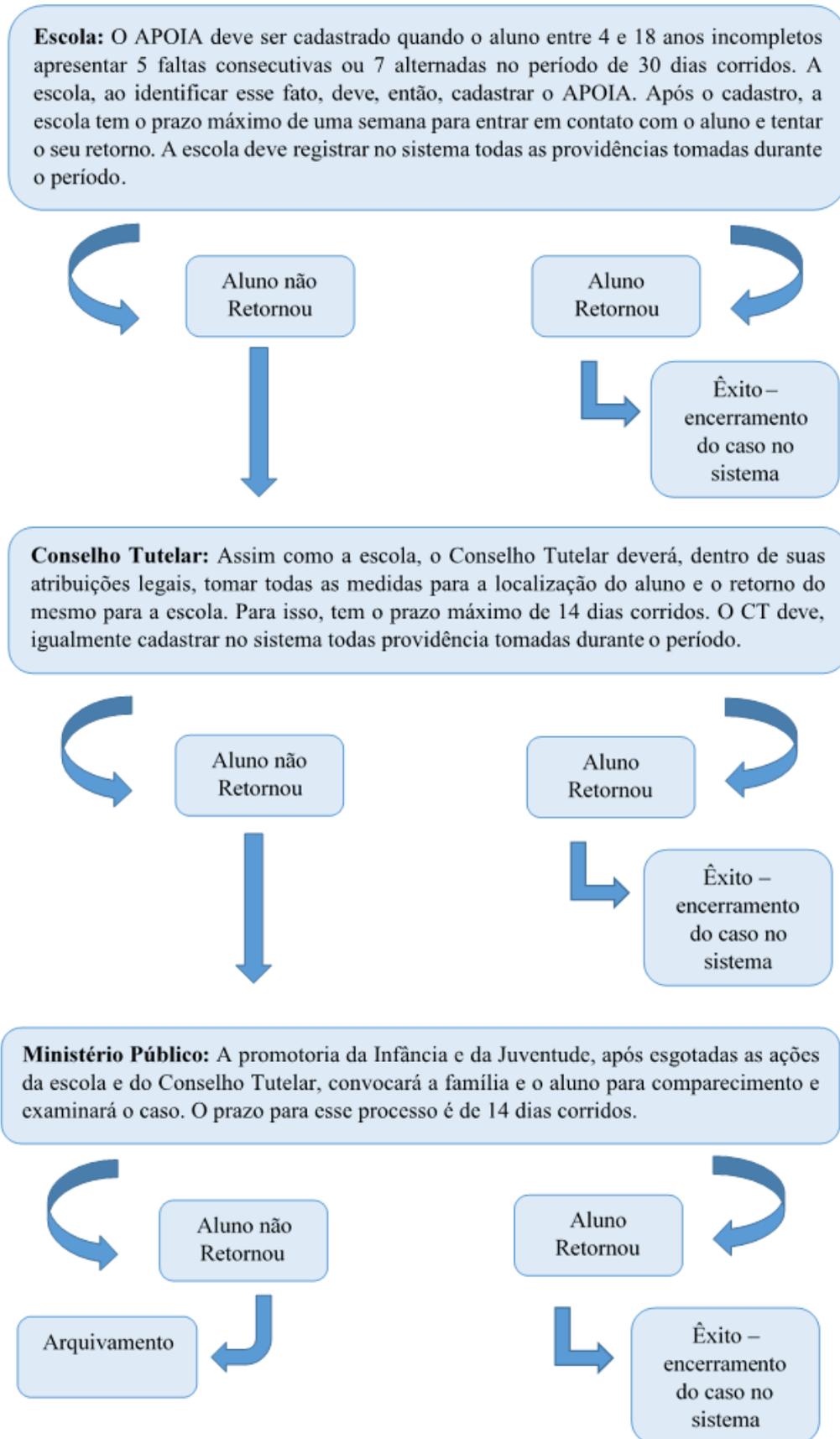
dia o APOIA. Sem esses espaços, as chances de resolver as divergências e de encontrar soluções para os problemas ficam muito pequenas. Ou seja, é necessário expandir as relações da rede de atendimento e incluir nesse processo a comunidade escolar como um todo, principalmente as famílias. É somente com discussões e avaliações das políticas públicas que melhorias nessas políticas são possíveis.

5.5 DINÂMICA DO PROGRAMA

Para que o Programa funcione de forma correta é importante conhecer e seguir o fluxo estabelecido pelos seus documentos normativos. Como vimos anteriormente, até 2013 os encaminhamentos dos casos eram realizados de forma manual, no papel. Cada instituição anotava os motivos que justificavam as faltas dos alunos e as ações realizadas para o retorno dos mesmos. A partir de 2013 instituiu-se o APOIA *on-line*, que possibilitou uma integralização maior entre as instituições e, inclusive, uma mensuração dos dados.

Apresentaremos neste subcapítulo o fluxo que está estabelecido para o Programa, bem como as dificuldades encontradas pelas instituições para segui-lo, além de como isso pode interferir na efetividade do Programa. Na sequência (figura 6), exibiremos um fluxograma para ilustrar os caminhos que o Programa percorre.

Figura 6 – Fluxo do Programa APOIA



Cada instituição é responsável pela volta do aluno à escola e só deve encaminhar para a instituição seguinte quando todas as possibilidades de tentativa de retorno esgotarem. Portanto, o êxito só deve ser dado com o efetivo retorno do aluno à escola. Além disso, todas as informações relevantes para o caso devem ser cadastradas no sistema, como o motivo das faltas (se já foi identificado), as ações tomadas, as datas das comunicações com as famílias, ou então das tentativas, atentando para os prazos estipulados para cada uma.

O Ministério Público é a única instituição que pode arquivar um APOIA, sendo essa opção restrita a duas situações:

I) quando o MP envidou todos os esforços possíveis mas não conseguiu promover o retorno do aluno à escola, como quando o aluno não é localizado mesmo após buscas realizadas em sistema como SISP¹⁵, INFOSEG¹⁶, cadastros de Postos de Saúde e da Secretaria de Assistência Social; e II) quando o caso foi judicializado, saindo da esfera de atuação do Programa APOIA, pois a ação judicial perdurará por tempo indeterminado (SANTA CATARINA, 2019, s/p).

As instituições também podem suspender casos, quando houver absoluta certeza de que o aluno não pode retornar imediatamente à escola por conta de situações específicas em andamento (atestados, problemas de saúde física ou mental, por exemplo). Nesse caso, a instituição deve anexar no sistema os documentos que comprovem a situação. Ao regularizar a situação, a suspensão pode ser retirada e o caso volta a estar em andamento, devendo a instituição tomar as medidas cabíveis para o retorno do aluno.

Atentando para os dados coletados e para as entrevistas, pudemos observar alguns desencontros que acabaram influenciando diretamente na dinâmica do Programa. Um deles é o fato de que a escola não estava cadastrando os casos no sistema antes de eles irem para o Conselho Tutelar. Ou seja, a escola, identificando o aluno infrequente, buscava o contato com ele e os responsáveis e só depois de todas as medidas tomadas, cadastrava o caso no sistema, encaminhando direto para o CT. Isso pode ser observado no fato de dos 152 casos cadastrados na escola no ano de 2018, 128 tiveram êxito no CT e 8 no MP, e os que estavam em andamento, também estavam em andamento no CT e no MP.

Em 2018, a escola tinha uma rotina em que as orientadoras de convivência realizavam chamadas diárias em todas as turmas da escola. Tal medida deu-se pelo fato de que os alunos do EMI têm a opção de ir para casa almoçar e, às vezes faltavam em um dos períodos,

¹⁵ Sistema Integrado de Segurança Pública.

¹⁶ Cadastro geral que disponibiliza dados de Segurança Pública, Justiça e Fiscalização por meio da Internet, utilizando um Índice Nacional, possibilitando acessar dados básicos de indivíduos, armas de fogo, veículos, condutores, CPF e CNPJ.

umentando o número de alunos infrequentes. No entanto, ao fazer isso, a responsabilidade do professor de sala foi tirada, já que é ele que, legalmente, tem o diário de classe para o registro das faltas. O Programa também prevê que a responsabilidade em identificar as faltas é do professor. Assim, embora a escola estivesse pensando em adaptar a rotina para melhor identificar os alunos infrequentes, é o professor o incumbido legalmente em identificar as faltas e comunicar o setor pedagógico. O Programa prevê que o professor preencha uma ficha, disponível no *site* do APOIA que sinaliza os dias das faltas e os dados do aluno.

No entanto, se pensarmos que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio vários professores trabalham com as turmas, e alguns professores têm aulas apenas uma vez por semana com cada turma, criar uma rotina que identifique essas faltas demanda mais envolvimento do que nos anos iniciais, nos quais há apenas um(a) professor(a) na turma¹⁷.

O fato de a escola só cadastrar os casos quando eles são encaminhados para o CT apresenta dois obstáculos. O primeiro é que o trabalho realizado pela escola, ou seja, os casos resolvidos pela escola, não aparecem nas estatísticas. O outro, relacionado a esse, é a interferência nos dados estatísticos do Programa, já que alguns casos de alunos infrequentes não chegam a ser cadastrados no sistema.

Outra questão refere-se aos prazos estipulados para o atendimento de cada instituição. Em alguns casos, esses prazos não são respeitados. No dia 5 de dezembro de 2018, a escola recebeu uma comunicação da Gerência de Educação (GERED), para que atentasse a alguns casos que ainda estavam em andamento no sistema, fora dos prazos estabelecidos. Na ocasião, haviam 7 casos em andamento no MP, o mais antigo tinha sido cadastrado no dia 27 de junho de 2018, o mais recente era do dia 11 de outubro de 2018. No CT também estavam em andamento 8 casos, sendo o mais antigo do dia 18 de junho de 2018 e o mais recente do dia 27 de setembro de 2018. Se observarmos os prazos previstos no Programa, os casos deveriam estar solucionados, ou com algum retorno, em 40 dias aproximadamente. No entanto, alguns desses registros já estavam em andamento há quase 6 meses. A orientação da GERED era de que a escola encaminhasse ofício ao CT e ao MP para solicitar informações sobre os casos em atraso.

¹⁷ Supomos que um professor de Filosofia, por exemplo, tenha aulas com o primeiro ano apenas na segunda-feira, e um aluno faltou em sua aula na segunda e durante toda a semana. Na próxima semana, o estudante faltou novamente. Para esse professor, o aluno só faltou a duas aulas, mesmo que, no entanto, já contabilize 6 dias de faltas. Por isso, a rotina precisa ser estabelecida de forma que todos estejam engajados, inclusive os alunos, sinalizando a ausência de colegas para os professores.

Analisando as datas de encaminhamento dos casos ao CT e a última alteração realizada no sistema, observamos que dos 123 casos do EM, 79 foram encerrados no prazo de duas semanas, (sendo um deles no mesmo dia, e um no dia seguinte), outros 36 extrapolaram esse prazo, 10 deles ultrapassando os 40 dias (tem-se um caso com 105 dias; um outro com 164; e, o mais longo, com 195 dias).

Na entrevista com as Conselheiras Tutelares, indagou-se o fato da escola só questionar o atraso perante o apontamento no sistema. Usando um exemplo, relataram que só haviam recebido um caso no dia 7 de dezembro. No entanto, no documento aparecia a comunicação do caso ao CT no dia 7 de setembro. Teoricamente, o CT recebe *e-mail* sinalizando o recebimento de um APOIA, quando esse é encaminhado pela unidade escolar; porém, nesses casos, é possível perceber que, provavelmente, houve falha no sistema ou falha na comunicação entre as instituições. A escola, ao perceber a demora no retorno do caso, deve se comunicar com o CT para esclarecimentos e para identificar os motivos do atraso. Caso o aluno tenha retornado para a escola, deve-se comunicar o retorno no sistema.

A mesma situação ocorre no Ministério Público. As Conselheiras inclusive relatam que alguns casos ficam em andamento de um ano para outro, ou seja, extrapolando os prazos previstos nos documentos orientadores do Programa. Os 6 casos do EM que receberam êxito no MP foram em atraso, um deles após 127 dias. Dos casos em andamento no MP, um deles ainda era do mês de julho de 2018.

O fato de não ocorrerem treinamentos frequentes sobre o Programa que envolva toda a rede de atendimento pode contribuir para esses desencontros. O membro escolar A2 estava trabalhando com o Programa pelo primeiro ano e até o momento da entrevista (26/11/2018) não havia recebido treinamento para isso. Suas ações em relação ao Programa foram baseadas nas explicações que recebeu dos colegas e no documento fornecido pelo estado, que apresenta algumas orientações básicas. As Conselheiras também relatam que aprenderam a trabalhar com o sistema praticamente sozinhas. Algumas relataram que tiveram um breve treinamento quando começaram a trabalhar no CT, mas outras disseram que não tiveram treinamento da prática do sistema.

A falta de treinamento, principalmente nas escolas, além da falta de profissionais, interfere inclusive no uso do sistema *on-line*, já que algumas escolas ainda utilizam o APOIA manual, por não saberem utilizar o *on-line*. Levando em consideração a rotatividade dos profissionais, seriam necessários treinamentos anuais, de forma a abranger todos os envolvidos, famílias, professores, gestores escolares, conselheiros(as), e membros do Ministério Público, para que aprendessem a cadastrar os casos e compreendessem a

importância do Programa e, principalmente conhecessem sua dinâmica e a responsabilidade de cada instituição. Entender-se-ia, inclusive, que não cadastrar os casos é um descumprimento das obrigações inerentes aos cargos ocupados. “O servidor que se omite diante dos casos de infrequência escolar poderá sofrer uma sanção administrativa, como uma suspensão, advertência e até a perda do cargo após ser processado administrativamente” (SANTA CATARINA, 2019, s/p).

O servidor que omitir ou deixar de comunicar os casos de infrequência escolar de forma deliberada ainda poderá ser processado civilmente, sendo enquadrado no crime de improbidade administrativa, prevista na Lei nº. 8.429/92 (SANTA CATARINA, 2019, s/p). Embora tenham penalidades para os casos de omissão, não há mecanismos de controle para identificar se os casos estão sendo cadastrados ou não pelas escolas.

Diante dos relatos e dos dados coletados, entendemos que sem a compreensão da dinâmica correta do Programa não há como desenvolver as atividades de forma que a volta do aluno para a escola seja efetiva. Mais uma vez, compreendemos que a falta de diálogo e de conscientização das instituições sobre suas funções são um impedimento para o bom andamento do Programa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações recorrentes no cenário educacional, principalmente após a Constituição Federal de 1988, buscam, como vimos, a universalização da educação básica. Para o alcance desse objetivo, traçado em planos nacionais e estaduais, e para cumprir as Legislações vigentes, programas e políticas públicas foram criadas.

É no contexto da obrigatoriedade e, portanto, do controle da frequência escolar dos alunos, que o Programa APOIA foi criado, ou seja, como mecanismo de organização, como meio para o cumprimento da lei. Como tal, se ajustou às alterações legais, visto que no seu início, em 2001, o público alvo eram alunos do Ensino Fundamental, passando em 2009 a atender todos os alunos entre 4 e 18 anos incompletos, com o objetivo de combater à evasão escolar que, mesmo com a obrigatoriedade escolar, é um problema presente em nosso País.

Nesta pesquisa nos propusemos a analisar a efetividade desse Programa diante do seu objetivo, promover o regresso dos alunos entre 4 e 17 anos à escola, a partir das ações das instituições envolvidas. Nossa análise buscou contextualizar o Programa tanto nas questões que motivam a evasão escolar, apresentadas e discutidas no capítulo 4, quanto na realidade das instituições que dele fazem parte.

Esta pesquisa tornou-se um desafio, ao passo que o Programa trabalha em rede, ou seja, é composto pelas escolas de educação básica (municipais, estaduais e particulares), os Conselhos Tutelares e o Ministério Público, por meio da Promotoria da Infância e da Juventude, além de demais instituições que são acionadas para atendimento, como CRAS, CREA e CAPSI. Para compreender o funcionamento do Programa e analisar a sua efetividade, nossa pesquisa precisou englobar as três instituições principais. Buscamos, dessa forma, levantar o maior número de informações possíveis sobre o funcionamento do Programa e sobre as ações das instituições em relação a ele. Para isso, realizamos observações na escola (escolhida por ter mais casos registrados em 2017), nos Conselhos de Classes, entrevistas com os alunos do Ensino Médio atendidos no Programa e que, em algum momento, retornaram para a escola, entrevistas com profissionais da unidade escolar que desenvolviam atividades relacionadas ao APOIA, entrevistas com conselheiras tutelares, que atendiam a escola pesquisada, e entrevista com membro da promotoria, além do levantamento de dados estatísticos sobre o Programa. Os diferentes materiais coletados nos possibilitaram uma análise mais abrangente sobre o Programa APOIA.

Para a apreciação dos dados, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, o que nos possibilitou analisar de forma mais abrangente o Programa em torno de quatro categorias. A análise das categorias nos mostrou que o Programa, que completa 18 anos em 2019, apresenta algumas evoluções e melhorias, como é o caso da informatização que ocorreu após 2013. No entanto, ainda apresenta algumas limitações. As análises nos esclareceram que as concepções de êxito das instituições que atendem ao Programa assemelham-se entre si. Porém, na realidade, o êxito nem sempre é dado para os casos em que o aluno de fato volta para a escola, mas como uma simples maneira de finalizar o caso no sistema. Sendo assim, o êxito que o caso recebe não está necessariamente relacionado com o êxito do próprio Programa, com a sua efetividade, ou seja, o alcance do seu objetivo. Essa prática acaba sendo prejudicial para o bom andamento do APOIA, já que alguns atendimentos que não são se quer realizados aparecem como êxito, levando erroneamente à interpretação de que o aluno de fato retornou para a escola, interferindo inclusive nos dados estatísticos do Programa que podem mensurar a sua efetividade e se seus objetivos estão sendo alcançados.

Além disso, o retorno do aluno precisa ser acompanhado em sua aprendizagem e em sua efetiva participação na rotina escolar. Ou seja, o aluno retornar de forma esporádica para a escola, continuar infrequente, sem realizar as atividades, trabalhos e avaliações, não configura um retorno efetivo. As instituições, dentro das ações do Programa, precisam encontrar mecanismos de retorno do aluno que envolvam a aprendizagem. Somente a frequência do aluno à escola não garante sua inclusão no processo formativo. Como vimos, embora nos últimos anos o acesso à educação tenha demonstrado avanços, a permanência, atrelada à aprendizagem, ainda é um direito a ser alcançado para que, de fato, possamos ter o direito à educação atendido. Esta concepção pode, inclusive, contribuir para o alcance dos outros objetivos do Programa, que já foram citados anteriormente, atuando preventivamente na garantia da permanência dos alunos e melhorar a qualidade de ensino.

Embora o Programa seja em rede, foi possível observar que ainda há dificuldades na compreensão das instituições em entenderem seu papel e o papel das demais no que diz respeito à efetividade do Programa. Os discursos das instituições em relação aos problemas enfrentados para alcançar os objetivos do APOIA são semelhantes e mostram que é necessária a criação de espaços de diálogos para que as pessoas que trabalham diretamente com o Programa possam compartilhar as dificuldades enfrentadas e apresentar a sua rotina para os demais, de forma que cada um compreenda a importância das suas atividades e das atividades dos outros membros da rede no combate à evasão escolar. Os espaços de diálogos são importantes para encontrar soluções para os problemas. Como vimos, a responsabilidade pelo

retorno do aluno à escola é de todas as instituições e o atendimento do aluno evadido ou em processo de evasão não pode ser encarado apenas como uma formalização. Cada instituição deve fazer todo o possível para o retorno do aluno, para isso o diálogo e o trabalho em rede é primordial.

O fluxo do Programa, estabelecido nos documentos orientadores, tem o objetivo de organizar a rotina. A análise dos dados e das entrevistas revelou a necessidade de compreensão desse mecanismo por parte das pessoas envolvidas em todas as instituições. Grande parte das dificuldades são resultado de processos de treinamentos ineficientes. Ao envolver diversas pessoas – envolvimento que apresentam alta rotatividade, principalmente no ambiente escolar em que anualmente novos professores são contratados–, o Programa necessita de constantes capacitações. A funcionalidade do APOIA *on-line* e sua efetividade dependem da compreensão dos agentes partícipes em relação às suas atividades e à responsabilidade de suas funções para com o Programa.

Ao longo do trabalho, vimos que a legislação é específica em relação às atribuições da família no que diz respeito ao acompanhamento da rotina escolar e da aprendizagem de crianças e adolescentes. É preciso reforçar a conscientização dos familiares em relação às suas responsabilidades no combate à evasão escolar. Para isso, espaços de aproximações entre os membros da comunidade à rede de atendimento do Programa são necessários. É indispensável reforçar os vínculos entre as famílias e a rede de atendimento, principalmente com as escolas, que são visivelmente frágeis quando observamos as dificuldades encontradas para conseguir contato com as famílias, o que interfere na efetividade dos atendimentos de todas as instituições. Manter o endereço e os meios de contato atualizados é parte da responsabilidade escolar, mas também é familiar.

Os mecanismos de funcionamento do Programa precisam ser ajustados às demandas e à realidade escolar. Nas entrevistas foi possível identificar que tanto os membros escolares quanto as conselheiras tutelares apresentam críticas à versão *on-line* do Programa, que seria muito limitada e “engessada”, principalmente no que diz respeito à identificação dos motivos de evasão escolar. O APOIA *on-line* apresenta, segundo esses agentes, opções limitadas e restritos espaços para escrever e descrever fatos. Nas entrevistas, identificamos que algumas alterações foram feitas no sistema recentemente, no entanto, segundo as conselheiras, essas mudanças dificultaram ainda mais o trabalho, ao passo que limitaram as opções para a identificação do motivo da evasão, levando-as, muitas vezes, a cadastrarem um motivo que não condiz com a realidade apresentada. Os processos de melhorias e alterações no sistema

precisariam ser feitos em parceria com as pessoas que o utilizam no dia a dia, atendendo às necessidades e às realidades escolares e das outras instituições.

Uma sugestão recorrente nas entrevistas realizadas foi a ideia de integração entre os sistemas escolares e o sistema APOIA *on-line*. Como sabemos, as escolas do estado utilizam o sistema Professor *On-line* para a realização das chamadas. A sugestão das instituições é de que as chamadas dos professores sejam integradas ao sistema. Mais que isso: sugere-se que os pais ou responsáveis recebam notificações nos celulares em caso de faltas dos filhos, dividindo as responsabilidades quanto ao monitoramento das faltas e estreitando os vínculos entre os responsáveis e a escola.

A análise dos motivos da evasão escolar, apresentadas e discutidas no capítulo 4, mostra-nos o grande número de alunos do Ensino Médio que acabou evadindo ou abandonando a escola. Como vimos, os motivos podem ser intrínsecos à escola, ou seja, relacionados diretamente ao ambiente escolar, ou extrínsecos, como os problemas sociais ou familiares. O motivo mais cadastrado pelo CT é que os alunos não consideram a escola atrativa, razão também presente nos discursos dos entrevistados, além da falta de interesse, da necessidade de trabalhar, da falta de envolvimento familiar no processo ensino-aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem. Os motivos de evasão escolar apresentados no sistema APOIA dialogam com a análise teórica proposta. Como vimos, a evasão escolar é reflexo de contextos sociais que contribuem para a exclusão dos sujeitos. As análises de Bourdieu nos mostram que a estrutura escolar contribui para a reprodução das desigualdades que os alunos já apresentam, resultado dos capitais sociais, culturais e econômicos, influenciando nas taxas de reprovação e de evasão escolar. Patto (1992, 1999) ainda nos faz refletir sobre como a culpabilização dos sujeitos pelo seu fracasso escolar, impede a busca pela solução do problema, já que essa culpabilização isenta a sociedade, a escola e o Estado das suas responsabilidades frente à situação.

As discussões teóricas ainda nos ajudaram a refletir sobre a relação entre juventude, educação e evasão escolar, ao passo que as estatísticas do Programa mostram um aumento significativo no número de evasão a partir dos 14 anos de idade. Como os autores salientaram, essa é uma fase da vida de muitas transformações em que os motivos para a evasão podem ser agravados. O aumento das responsabilidades familiares, como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, é um dos motivos apresentados pelos autores.

As análises do capítulo 4 nos proporcionaram a reflexão sobre as estruturas sociais que permeiam as famílias, e sobre o sistema de ensino e a vida dos alunos que em algum momento evadem ou abandonam a escola. Na perspectiva dos atores com quem dialogamos, as famílias

também são vítimas de um sistema social que acaba classificando os estudantes como aptos ou não aptos aos bancos escolares, perpetuando, assim, as desigualdades sociais. Entendemos que a faixa etária dos 14 aos 18 anos incompletos, por ser a faixa etária com maior incidência de evasão e abandono, precisa de ações específicas no âmbito do Programa. Além disso, já que um dos objetivos do APOIA é agir de forma preventiva para garantir a permanência dos alunos na escola, são necessárias ações em rede também nesse sentido, que não foram identificadas no decorrer da pesquisa.

Ao analisarmos as ações das instituições, pudemos observar que a escola tem trabalhado prioritariamente com a orientação dos alunos e das famílias, mas que suas ações de intervenção ficam limitadas quando não se consegue entrar em contato com familiares. Os endereços e telefones desatualizados também interferem nas atividades do CT, que tem agido, principalmente, com as advertências aos pais e orientações das famílias.

Com base em nossa análise, compreendemos, que a integração da rede com os órgãos de suporte, como o CRAS, CREA e CAPSI, constitui medida importante, principalmente para o atendimento às famílias em situações de risco, como, dificuldades financeiras e envolvimento com drogas.

A escola também tem papel importante no momento do retorno do aluno à escola. Aquele que retornou perdeu conteúdos e avaliações e precisa de ações para a recuperação; caso contrário, as chances de evasão são maiores. O conselho de classe, nesse sentido, é de extrema importância para a elaboração de estratégias em conjunto e de planos de ações que tenham por objetivo integrar o aluno à rotina escolar.

A análise da realidade pesquisada, levando em consideração o grande número de reprovados, mesmo entre os que retornaram para a escola em algum momento, mostram-nos que as ações atuais do Programa ainda são limitadas para o efetivo retorno do aluno e para uma garantia de aprendizagem e de conclusão efetivas da Educação Básica. Tendo como base os objetivos traçados pelo Programa, compreendemos que a sua efetividade ainda é limitada, revelando a necessidade de ajustes nos processos e concepções que norteiam as ações das instituições e do Programa como um todo.

A existência do APOIA é um avanço no que diz respeito ao combate à evasão escolar, e como um Programa inserido numa política pública educacional que pretende universalizar a educação, precisa ser constantemente avaliado. Ao escolhermos analisar a efetividade do Programa a partir das ações das instituições envolvidas, partindo de uma realidade escolar, compreendemos que as generalizações não são totalmente possíveis, mas entendemos que

outras escolas, outros CTs e promotorias, poderão analisar suas práticas através das reflexões propostas neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALBA, Rosa Salete. **A produção do espaço urbano de Chapecó/SC, 2002**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77858>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 65-69.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-227.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2018
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06 de Fevereiro, 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de Junho, 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10**, de 6 de agosto, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de Novembro, 2009c. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de Dezembro, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de Junho, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Ensino Médio Inovador**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de Março, 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 16 maio 2019.

CAETANO, Carla Caroline; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Direito à aprendizagem e rendimento escolar: caminhos para a qualidade da educação. **Anais... XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7902_4979.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação básica obrigatória e gratuita: estratégias e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-208, 2010. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_07_2010.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil**: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: Mudanças e permanências. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-208, 2010. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_07_2010.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referências teóricas**. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/josenorberto/AC-2007-38.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FERRARO, Alceu. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 22-47, 1999.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HUBERMAN, A. M. Situación actual y perspectivas futuras. In: MIALARET, G. (org.). **El derecho del niño a la educación**. Paris: UNESCO, 1979. p. 57-77. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188688so.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2018.

HORTA, José Silvério. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T (orgs.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 193-235.

LEMOS, Valter. Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar. **Sociologia, problemas e práticas**. [on-line], n. 73, p. 151-169, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292013000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2019.

LUZ, Eliã De Menezes Salgado da. **Análise do abandono escolar no Ensino Médio: a realidade de uma escola estadual de Manaus/AM**, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/analise-do-abandono-escolar-no-ensino-medio-a-realidade-de-uma-escola-estadual-de-manausam/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MARUN, Dulcinéia Janúncio. **Evasão escolar no Ensino Médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10641>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 27 jul. 2018.

MOTTER, Crislaine. **A cidade de Chapecó e suas centralidades: uma análise a partir dos subcentros e eixo comercial**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16246/1/CidadeChapecoCentralidades.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

NÓBREGA, Mariana Calife. **Ensino médio: porque tantos jovens não o concluem?** 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_e276150d0919d5682977a8fb576aae9f. Acesso em: 10 abr. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

OLIVEIRA, Jonas Henrique. Sociologia, juventude e educação: Dilemas, problemas e desafios. **Revista Movimentação**, v. 3, n. 4, p. 1-18, 2016.

OLIVIERA, Lee Elvis Siqueira de; VOLPATO, Gilvo. A influência do capital cultural e da violência simbólica na evasão. **Revista Contraponto**, v. 17, n. 1, p. 138-159, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia-USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIERINI, Alexandre José; SANTOS, Sonia Maria Cardoso dos. O combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da Rede de Proteção Social no Programa APOIA. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 19, n. 1, p. 92-107, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-208, 2010. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_07_2010.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

PREFEITURA DE CHAPECÓ. **Novos serviços na Superintendência da Efapi**. 2018. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/557/novos-servicos-na-superintendencia-da-efapi>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Chapecó, 2018. 79 p.

RECHE, Daniella; SUGAI, Maria Inês. **A influência do capital agroindustrial na distribuição sócio-espacial urbana do município de Chapecó no sul do Brasil, 2008**. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/257.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTA CATARINA. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **Justiça na educação**: APOIA Programa de combate à evasão escolar. Florianópolis, SC, 2001, 68 p.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **Programa de combate à evasão escolar**. 2018. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/programas/programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia>. Acesso em: 01 set. 2018.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude**. Dados estatísticos sobre o APOIA [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por apoia@mpsc.mp.br em 23 abr. 2019.

SANTA CATARINA. Ministério Público. **Infrequência escolar e o Programa APOIA do MPSC**. Disponível em: <https://ead.mpsc.mp.br/enrol/index.php?id=52>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Santa Catarina**. 2015a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/1743-plano-estadual-de-educacao-versao-16-06-2015-2-4547/file>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794**, de 14 de dezembro de 2015b. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-

_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTA CATARINA. **Relatório Técnico de monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina - 2015/2024**. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/pdf/23451099.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019

SANTA CATARINA. Ministério Público. **NISA – Núcleo Intersetorial De Suporte ao APOIA**. Disponível em: <https://www.mp.sc.br/programas/nisa---nucleo-intersetorial-de-suporte-ao-apoia>. Acesso em: 20 maio. 2019.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. 2000. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4385173-Aida-maria-monteiro-silva-escola-publica-e-a-formacao-da-cidadania-possibilidades-e-limites.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SRIRINO, Marisa De Fátima. **Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber**, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251650/1/Sirino_MarisadeFatima_D.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1942/1942.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência, **Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-98, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. e BRANCO, Pedro Paulo (orgs). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

UNOCHAPECÓ. **Projeto RAIÁ – Rede de Atendimento à Infância e Adolescência**. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/rede-atendimento-infancia-adolescencia>. Acesso em: 20 maio de 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – FICHA DE ANÁLISE DO APOIA E QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Ficha de análise do APOIA (Aviso por Infrequência de Aluno)
 EEB Tancredo de Almeida Neves
 Pesquisadora: Katia Aparecida Rodrigues

Nome do Aluno: _____ Turma: _____

Dias de Falta: _____

Dia de cadastro no sistema: _____

Motivo Cadastrado: _____

Procedimentos da escola: _____

Aluno Retornou? Sim () ____/____/____ Não ()

Cadastro no Conselho Tutelar ____/____/____

Procedimentos do Conselho Tutelar: _____

Aluno Retornou? Sim () ____/____/____ Não ()

Cadastro no Ministério Público ____/____/____

Procedimentos do Ministério Público: _____

Aluno Retornou? Sim () ____/____/____ Não ()

Data da Visita da família: _____

_____/_____/_____

Data da Entrevista: ____/____/____

Acompanhamento do primeiro conselho: _____

Acompanhamento do segundo conselho: _____

Acompanhamento do terceiro conselho: _____

Acompanhamento do quarto conselho: _____

Aprovado () Reprovado ()

- Motivo da evasão identificado na entrevista
- Uso de drogas
 - Problemas de relacionamento com colegas
 - Problemas de relacionamento com professores
 - Problemas familiares
 - Distorção idade/série - reprovações
 - Gravidez
 - Bullying*
 - Trabalho
 - Dificuldade de aprendizagem
 - Mudança de endereço
 - Doença
 - Transporte
 - Problemas materiais
 - Casamento/união estável
 - Não gosta da escola
 - Outros

Ações da escola/Conselho Tutelar e Ministério Público neste caso

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CONSELHEIRAS TUTELARES

- 1 – Boa tarde, para começar a entrevista, gostaria que a senhora se apresentasse e apresentasse um pouco do seu trabalho no Conselho Tutelar.
- 2 – Quais as principais atividades desenvolvidas pelo Conselho no programa APOIA?
- 3 – O Conselho Tutelar recebe algum auxílio financeiro para o desenvolvimento das atividades do programa?
- 4 – Como a senhora vê as ações das escolas e do Ministério Público no que se refere ao programa?
- 5 – Em sua opinião, nestes 17 anos, qual ou quais os principais avanços que o programa alcançou?
- 6 – Qual a principal limitação que o programa enfrenta, em sua opinião?
- 7 – Como acontecem os treinamentos referentes ao programa para o Conselho Tutelar?
- 8 – Há algum tipo de monitoramento para identificar se os casos estão sendo cadastrados nas escolas?
- 9 – Qual é a principal causa de evasão escolar identificada por vocês?
- 10 – Qual a principal ação do Conselho para esses casos?
- 11 – Como acontecem os cadastramentos dos casos?
- 12 – No ano de 2017 foram cadastrados 775 casos no Conselho Tutelar, 74 casos estão com o motivo “não cadastrado” e 154 como “motivo não encontrado na lista”. 118 casos com a medida não cadastrada e 166 como “Outros CT”. O que ocorre nesses casos?
- 13 – Como você vê a relação do programa com os outros órgãos da rede, como os CRAS, por exemplo?
- 14 – O que é considerado “êxito” no programa?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROMOTORIA

- 1 – Boa tarde, para começar a entrevista, gostaria que o/a senhor/a se apresentasse e apresentasse um pouco do seu trabalho na Promotoria.
- 2 – Quais as principais atividades desenvolvidas pela Promotoria no programa APOIA?
- 3 – Qual a principal fonte de financiamento do programa para o custeio das atividades desenvolvidas?
- 4 – Como o/a senhor/a vê as ações dos Conselhos Tutelares e das escolas no que se refere ao programa?
- 5 – Nestes 17 anos, qual ou quais os principais avanços que o programa alcançou?
- 6 – Qual a principal limitação que o programa enfrenta, em sua opinião?
- 7 – Como acontecem os treinamentos referentes ao programa para as escolas e para os Conselhos Tutelares?
- 8 – Há algum tipo de monitoramento para identificar se os casos estão sendo cadastrados nas escolas?
- 9 – Qual é a principal causa de evasão escolar identificada por vocês?
- 10 – Qual a principal ação da Promotoria para esses casos?
- 11 – No ano de 2017, nos 65 casos que foram atendidos pela Promotoria, foi possível identificar 3 casos cadastrados com o motivo de que o aluno estava trabalhando, 1 como gravidez, 3 como resistência, 1 como dificuldade de aprendizagem, 1 como mudança de endereço e 1 como envolvimento com drogas, os outros não tiveram motivos cadastrados no MP; 9 medidas foram cadastradas como advertência aos pais, e para o restante não foram cadastradas medidas. O/A senhor/a pode me falar um pouco como acontecem esses cadastramentos? O que acontece quando não cadastrados os motivos ou as medidas adotadas?
- 12 – O que é considerado “êxito” no programa?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS DA ESCOLA

- 1 – Boa tarde, para começar a entrevista, gostaria que a senhora se apresentasse e apresentasse um pouco do seu trabalho na escola.
- 2 – Quais as principais atividades desenvolvidas pela escola no programa APOIA?
- 3 – Como a senhora vê as ações do Conselho Tutelar e do Ministério Público no que se refere ao programa?
- 4 – Em sua opinião, nestes 17 anos, qual ou quais os principais avanços que o programa alcançou?
- 5 – Qual a principal limitação que o programa enfrenta, em sua opinião?
- 6 – Como acontecem os treinamentos referentes ao programa para a escola?
- 7 – Qual é a principal causa de evasão escolar identificada por vocês?
- 8 – Qual a principal ação da escola para esses casos?
- 9 – Como acontecem os cadastramentos dos casos?
- 10 – No ano de 2017 foram cadastrados 163 casos da escola no programa, 19 com o “motivo não encontrado na lista” e 1 “Não cadastrado”, 10 com as medidas “Não cadastrado” e 91 como “outros”. O que geralmente ocorrem nesses casos?
- 11 – Como você vê a relação do programa com os outros órgãos da rede, como os CRAS, por exemplo?
- 12 – O que é considerado “êxito” no programa?

APÊNDICE E - BUSCA EM BASE DE DADOS

Quadro 13 – Busca em base de dados

Base	Descritores	Título	Autor	Instituição
BDTD	Combate à evasão escolar	O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCE E) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014)	JOSE CESAR SAGRILO	UNIOESTE
BDTD	Infrequência escolar (título)	Nenhum resultado	-	-
BDTD/CAPES	Combate ao abandono escolar (assunto)	Nenhum resultado		
BDTD	Programa APOIA (título)	Nenhum resultado		
BDTD	Programa Aviso por Infrequência de aluno (título)	Nenhum resultado		
BDTD/CAPES	Programa APOIA (assunto)	Nenhum resultado		
BDTD/CAPES	Programa Aviso por Infrequência de aluno (assunto)	Nenhum resultado		
BDTD/CAPES	Combate evasão escolar Santa Catarina (título)	Nenhum resultado		
BDTD	Combate evasão escolar Santa Catarina (assunto)	Nenhum resultado		
BDTD	Infrequência escolar	Infrequência discente: um estudo de caso na rede estadual do Ceará	Maria Eliane	Universidade Federal

	(assunto)		Linhares de Holanda	de Juiz de Fora
BDTD	Infrequência escolar (assunto)	Frequência escolar no ensino público fundamental: dimensionamento do problema e análise exploratória a partir de duas variáveis: família e políticas públicas educacionais	Rita de Cássia Paulon	Fundação Getúlio Vargas
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	Abandono escolar na rede pública estadual de Mato Grosso: entraves para o acesso ao Ensino Médio	Ana Maria Tessele Dutra	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	Análise do abandono escolar no Ensino Médio: a realidade de uma escola estadual de Manaus/AM	Eliã de Menezes Salgado da Luz	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	A Gide no contexto de uma escola de Ensino Médio regular noturno no Rio de Janeiro: uma análise das práticas gestoras	Flávio Henrique Moncorvo Borges	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas	Camila Iwasaki	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	Possíveis influências dos projetos de intervenção realizados na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo nas taxas de abandono do ensino médio	Lilian Aparecida Franco da Silva	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	Ensino médio: porque tantos jovens não o concluem?	Mariana Calife Nóbrega	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (assunto)	Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	Cristiano Nívio de Moraes	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (título)	A reprovação, evasão e abandono no Ensino Médio noturno de uma escola estadual do Amazonas	Eliézio Moura De Souza	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Abandono escolar	A permanência escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e	Cristiane Mara	UNIOESTE

	Ensino Médio (título)	Médio: os programas FICA e combate ao abandono escolar do estado do Paraná	Rajewski	
BDTD	Abandono escolar Ensino Médio (título)	Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no Ensino Médio: uma análise para a região Sul do Brasil	Rosângela Maria Pontili	UNIOESTE
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (título)	Evasão escolar no Ensino Médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas	Dulcinéia Janúncio Marun	PUC-SP
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (título)	A evasão escolar de jovens do Ensino Médio em uma escola pública de Itaituba, Para	Francisco Claudio de Sousa Silva	Universidade Estadual de Campinas
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (título)	Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares	Bernarda Elane Madureira Lopes	Universidade Federal de Uberlândia
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (título)	Atuação da equipe gestora das escolas de Ensino Médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara-AM	Maria Guiomacy da Silva de Aquino	Universidade Federal de Juiz de Fora
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (título)	Fatores predominantes da evasão escolar no Ensino Médio integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ	Cergio Roberto Veiga	Universidade Federal Fluminense
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (assunto)	Impacto do auxílio estudantil sobre a evasão e aprovação escolar: Uma análise dos CAMPI do IFCE que compõem a região metropolitana de Fortaleza entre 2013-2014	José Adriano Carvalho de Pinho	Universidade Federal do Ceará
BDTD	Evasão escolar Ensino Médio (assunto)	Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca	Helton Luis da Silva	Universidade Estadual Paulista
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	A evasão escolar: uma perspectiva dos atendimentos do conselho tutelar regional leste de Cascavel/PR	Monica Andressa Silveira	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná
BDTD	Combate à evasão	Pobreza, trabalho infantojuvenil e escolarização: concepções e	Luciana Francisca	Universidade Federal

	escolar (tudo)	práticas a partir do programa bolsa família	de Oliveira	do Rio Grande do Sul
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	As políticas públicas de juventude em descontinuidades: uma análise das práticas de evasão no ProJovem Urbano de Porto Alegre	Nair Iracema Silveira dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	Evasão escolar e permanência no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um enfoque a partir da gestão dos processos de aprendizagem organizacional	Marcilio Carneiro Dias	Universidade Federal da Paraíba
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013)	Michelli Aparecida Daros	PUC-SP
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	Processos de exclusão intra-escolar = os alunos que passam sem saber	Marisa de Fatima Sirino	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	A redução do trabalho infantil e o aumento da frequência escolar na década de 90 no Brasil	Fernanda Cabral Santos	Universidade de São Paulo
BDTD	Combate à evasão escolar (tudo)	O programa de transferência de renda Bolsa Família/Benefício Variável Jovem no município de Cascavel: condicionalidade e descumprimento	Christiani Cassoli Bortoloto Lopes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel
ANPED	GT 05 - Estado e política educacional	Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?	Norinês Panicacci	PUC/SP
CAPES	Combate à evasão escolar	Escola e Conselhos Tutelares: duas décadas de compassos e descompassos na política de atendimento a juventude	Leila Da Silva Xavier	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro

CAPES	"combate ao abandono escolar"	As contribuições do programa bolsa família para redução do abandono escolar	Aline Albuquerque Da Cruz	Universidade Federal De Juiz De Fora
CAPES	"combate ao abandono escolar"	O abandono escolar em 2 escolas estaduais da CDE 05 de Manaus/AM'	Adriana Boh Dos Santos	Universidade Federal De Juiz De Fora
CAPES	"Infrequência escolar"	A ficha de comunicação de aluno infrequente como tecnologia de gestão	Renata Amelia Roos	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
CAPES		Crianças e adolescentes infrequentes na escola: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos	Gisele Comiran	PUC/RS

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

07/06/2018	
10 - Justificativa da falta - Conselho Tutelar - Duas Semanas Gravidez na adolescência	
11 - Medidas adotadas pelo - Conselho Tutelar - Duas Semanas Avertências aos pais e orientação da família pelo próprio C.T. 7/06/2018	0
12 - Responsável pelas Informações do Conselho Tutelar - Duas Semanas Responsável Informações CT: Marloiva Goulart	
13 - Forma convocação responsável pelo Ministério Público - Uma Semana	
14 - Comparecimento do responsável pelo Ministério Público - Uma Semana	
15 - Justificativa da falta - Ministério Público - Uma Semana	