



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

FRANCIELE RACOSKI

**AS EXPRESSÕES DA *QUESTÃO SOCIAL* APRESENTADAS NA INFREQUÊNCIA
ESCOLAR**

ERECHIM
2019

FRANCIELE RACOSKI

AS EXPRESSÕES DA *QUESTÃO SOCIAL* APRESENTADAS NA INFREQUÊNCIA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, na linha de Pesquisa em Educação Não-formal Práticas Político-Sociais no Curso de Mestrado Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM
2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Racoski, Franciele

AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL APRESENTADAS NA
INFREQUÊNCIA ESCOLAR / Franciele Racoski. -- 2019.
111 f.:il.

Orientador: Doutorado Thiago Ingrassia Pereira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Questão social e infrequência escolar. I. Pereira,
Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
COORDENAÇÃO ACADÊMICA
COORDENAÇÃO ADJUNTA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SECRETARIA DE PÓS GRADUAÇÃO
ERS 135 – Km 72, nº 200, Caixa Postal 764, Erechim-RS, CEP 99700-970, 54 3321 7099
sec.posgrad.er@uffrs.edu.br, www.uffrs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 014/PPGPE-2019

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, às treze horas e trinta minutos, no Auditório, Bloco dos Professores, do *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **FRANCIELE RACOSKI**, *INTITULADA: "AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL APRESENTADAS NA INFREQUÊNCIA ESCOLAR"* a Banca Examinadora, composta pelos professores: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (Orientador/presidente – UFFS), Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério (Membro titular interno – UFFS), Prof. Dr. Ivan Penteadó Dourado (Membro titular externo – UPF), O/a professor/a presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que em até trinta minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por (X) aprovar () reprovado o trabalho.

Observações: DENTRO DAS POSSIBILIDADES, A BANCA SUGERE QUE SEJA
ATENDIDAS ALGUMAS SUGESTÕES.

A banca orienta que no prazo de 45 dias seja entregue a versão final do trabalho de dissertação à Secretaria de Pós-Graduação. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

Erechim/RS, 30 de agosto de 2019.

FRANCIELE RACOSKI

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

Prof. Dr. Ivan Penteadó Dourado

Franciele Racoski
Mairon Escorsi Valério
Ivan P. Dourado

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, aos professores do Mestrado Profissional em Educação, que exercem com comprometimento e afetividade seu trabalho junto aos discentes do programa.

Ao meu orientador professor Doutor Thiago Ingrassia Pereira que exerce a docência com comprometimento, e além disso foi um incentivador na superação dos desafios da escrita e da realização da pesquisa.

Ao meu namorado e companheiro de vida, Maurício Sérgio Bergamo que se faz mais que presente, foi minha base em todos os momentos, sempre me dando forças para seguir, sendo compreensivo e acreditando que eu poderia vencer todos os obstáculos.

À equipe diretiva do Colégio Estadual Antônio Scussel, do município de Getúlio Vargas - RS que sempre compreendeu meus compromissos acadêmicos e foi compreensiva na alteração de meus horários de trabalho docente com os alunos do Ensino Médio, para que eu pudesse comparecer nas aulas do Mestrado, bem como realizar minha pesquisa. Meu muito obrigada!

À minha mãe que acredito estar olhando por mim em todas as etapas da minha vida, e de alguma forma faço isso por ela, pelo orgulho que sei que sentirias de mim. Ao meu pai que mesmo não tendo condições financeiras de auxiliar nos meus estudos, me ajudou de tantas outras formas, sou muito grata!

À minha colega e amiga Márcia Racoski, pelas orientações de encaminhamento da pesquisa na Plataforma Brasil, meus sinceros agradecimentos.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, do município de Erechim – RS, participante da pesquisa, representadas pela direção, coordenação pedagógica, funcionários e professores e, à Secretaria Municipal de Educação de Erechim que autorizou a realização dessa pesquisa acadêmica.

Enfim, meu muito obrigada a todos que de alguma forma me acompanharam nesse processo de formação profissional e pessoal.

RESUMO

O presente trabalho apresenta a dissertação do curso de pós-graduação *stricto sensu* para a obtenção do grau de Mestre Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Tem como tema de pesquisa a *infrequência escolar* e suas relações com as *expressões da questão social* dos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paiol Grande, do município de Erechim, Rio Grande do Sul. O objetivo foi analisar a problemática da infrequência, com o intuito de criar um diagnóstico dos alunos infrequentes como produto final da pesquisa. Para tanto na pesquisa analisamos e identificamos suas possíveis causas. A análise dos casos de infrequência, teve como recurso metodológico um questionário estruturado, utilizado como fonte de coleta de dados, o qual foi aplicado aos estudantes e professores do Ensino Fundamental da escola. Os dados obtidos, a respeito das *expressões da questão social* apresentadas nos discursos dos participantes sobre *infrequência escolar*, foram submetidos a análise de conteúdo. Os resultados se assemelham quanto às *expressões da questão social*, entrelaçadas nos casos de alunos infrequentes. As manifestações mais presentes estão relacionadas à falta de comprometimento da família para com a educação dos filhos, às dificuldades socioeconômicas, e a ausência dos alunos em vislumbrarem uma perspectiva de futuro melhor, por intermédio da educação.

Palavras Chaves: Educação – Escola– Infrequência Escolar – Expressões da questão social

ABSTRACT

The present work presents the dissertation of the stricto sensu postgraduate course to obtain the degree of Professional Master in Education by the Federal University of the South Frontier. It has as a research theme the school infrequency and its relations with the expressions of the students social question of the Municipal School of Paiol Grande, Erechim, Rio Grande do Sul. The objective was to analyze the problem of infrequency, with the purpose of creating a diagnosis of infrequent students as the final product of the research. For this in the research we analyze and identify its possible causes. The analysis of infrequency cases had as a methodological resource a structured questionnaire, used as a source of data collection, which was applied to students and teachers of elementary school. The data were submitted to content analysis. The results are similar to the expressions of the social question, intertwined in the cases of infrequent students. The most present manifestations are related to the lack of commitment of the family to the education of the children, to the socioeconomic difficulties, and the absence of the students in glimpsing a perspective of a better future, through education.

Keywords: Education – School – School Infrequency – Expressions of the social questions

LISTA DE SIGLAS

ACONTURS	Associação dos Conselheiros Tutelares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APOIA	Programa de Combate à Evasão Escolar
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CEDICA	Conselho dos direitos da Criança e Adolescente
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEJA	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação de Erechim
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes
EAD	Ensino à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAMURS	Federação das Associações do Municípios
FICAI	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MP	Ministério Público
MPSC	Ministério Público de Santa Catarina
NASF	Núcleo de Apoio à saúde da Família
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OOSC	Out of School Children
PBF	Programa Bolsa Família

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCEMPA	Companhia de Processamento de dados do Município de Porto Alegre
PSE	Programa Saúde na Escola
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNCME	União Nacional dos Conselhos dos Municípios
UNDIME	União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UCW	Understanding Children´s Work
VD	Visita Domiciliar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – População de 7 a 14 anos fora da escola.....	41
Quadro 2 – População de 6 a 17 anos fora da escola e que nunca frequentou, por grupo de idade e raça/etnia.....	42
Quadro 3 – População de 6 a 10 anos fora da escola, por raça/etnia e classes de renda familiar per capita.....	43
Quadro 4 – População que trabalha e estuda de 6 a 10 anos de idade, por raça/etnia.....	44
Quadro 5 – População de 11 a 14 anos fora da escola, por raça/etnia e classes de Renda família per capita.....	45
Quadro 6 – Crianças de 5 a 14 anos envolvidas em atividades econômicas e fora da escola... 45-46	
Quadro 7 – Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava ou já tinha concluído o Ensino Fundamental, por Brasil, região e unidade da Federação entre os anos de 2012 a 2017.....	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	17
2.1 A escola e seus sujeitos.....	23
1.1.1 A educação na Teoria de Pierre Bourdieu.....	28
3. A INFREQUÊNCIA ESCOLAR	35
3.1 Dados do relatório Brasil.....	39
2.1.1 Dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.....	49
4. DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A QUESTÃO SOCIAL.....	54
5. A ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAIOL GRANDE.....	63
4.1 Características do Projeto Político Pedagógico	65
6. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS ...	74
6.1 Análise e discussão dos resultados.....	78
5.1.1 Análise dos questionários.....	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
8. REFERÊNCIAS.....	92
9. APÊNDICES.....	97
10. ANEXOS.....	101

1. INTRODUÇÃO

“A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo” (BRASIL, 2004, p.7).

O envolvimento com o campo educacional, em minha vida¹, aconteceu primeiramente com a Licenciatura em Ciências Sociais, iniciada, no ano de 2012, na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*, na qual me graduei em agosto de 2016. Importante destacar que, em 2014, outro marco educacional aconteceu nesta minha caminhada acadêmica. Participei da seleção para ingressar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e, ao ser selecionada, iniciei minhas atividades como bolsista de 2014 a 2016.

Cabe aqui, rapidamente explicar que o PIBID² é um programa de incentivo e valorização do magistério e um mecanismo de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. O programa vincula-se à Diretoria de Educação Básica Presencial e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

De acordo com o relatório de gestão CAPES (DEB 2009- 2014), para garantir os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, ou seja, docentes das licenciaturas, e por supervisores, docentes das escolas públicas; assim, é possível assegurar um diálogo entre universidade e escola pública.

O programa oferece bolsas para os acadêmicos de licenciatura exercerem suas atividades pedagógicas na Educação Básica, contribuindo, assim, na relação prática e teórica, buscando a qualidade na educação brasileira.

Cabe também explicar que me sinto parte desta política educacional e, ao ser classificada, comecei a frequentar o universo escolar e a participar de diferentes atividades que me proporcionaram uma relação entre a Educação Superior e a Educação Básica pelo período

¹ Na introdução a pesquisadora utilizará a primeira pessoa do singular.

² O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Uma política pública que marca de forma concreta a história das licenciaturas no Brasil. O crescimento do Pibid, desde sua criação em 2007, tem provocado mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil. Importante destacar que no dia 01 de agosto de 2018, em ofício ao governo federal o Conselho Superior da Capes pede a preservação da verba prevista na lei orçamentária, e tenta impedir um possível corte anunciado pelo governo. A nota da Capes encaminhada ao senhor ministro de Estado da Educação Rossieli Soares da Silva, enfatiza um prejuízo à continuidade de todos os programas de fomento da Capes, e que um corte orçamentário dessa magnitude será uma grande perda no âmbito educacional (>www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid< Acesso em: 28/09/2018). Entendo que um projeto dessa natureza, não deve ser enfraquecido, pois promove o fortalecimento das Licenciaturas no Brasil.

de dois anos em que fui bolsista. Muitas expectativas foram sendo construídas ao longo da graduação e da participação no PIBID.

Tais expectativas são caracterizadas por novos modelos metodológicos, novas práticas pedagógicas que possibilitem uma inovação no contexto das ações dentro da escola, para superar, assim, os problemas latentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse período em que fui bolsista, iniciei meu campo de estágio na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Na experiência, cresci não somente como acadêmica, mas sim como pessoa, como ser humano. Percebi um amadurecimento em relação ao campo de trabalho, pois estive diretamente relacionada e inserida nele, na oportunidade de regência supervisionada em sala de aula. Acredito que o estágio tem como propósito possibilitar ao acadêmico a prática dos conteúdos que estudou ao longo da graduação, bem como desenvolver novas metodologias de ensino e compreender que existem inúmeras maneiras de ensinar.

A escola, para mim, tornou-se um campo passível de indagações. Mediante leituras realizadas ao longo da graduação, estágios e experiências como bolsista do PIBID, comecei a problematizar esse espaço escolar, carregado de diversidades. Tais indagações explicitavam os problemas sociais que envolvem as escolas e as relações que se estabelecem, em seu contexto, entre os sujeitos envolvidos.

Nos últimos anos da minha trajetória acadêmica, a ideia de ingressar em um mestrado foi se tornando plausível, na medida em que, no *Campus* de Erechim, Rio Grande do Sul, no ano de 2015, instituiu-se o Mestrado Profissional em Educação. Ter a oportunidade de cursar o Mestrado em uma instituição a que possuo um sentimento de pertencimento, é algo de muito valor, e tenho muito carinho por este lugar que me fez crescer enquanto pessoa e profissional.

No que refere-se a minha outra área profissional, coleí grau em 2017, em bacharelado em Serviço Social, o qual cursei concomitantemente com a licenciatura em Ciências Sociais. Uma das categorias de análise e de trabalho do assistente social é a questão social. A questão social é definida por Iamamoto (2005) como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura.

Para Telles (1996), a questão social é o ângulo pelo qual as sociedades podem ser descritas, lidas, problematizadas em sua história, seus dilemas e suas perspectivas de futuro. Coaduna-se com essas reflexões Amaro (2012) que ressalta que a questão social, inerente à sociedade capitalista, é um conjunto de expressões que definem as desigualdades sociais. Nesse sentido, essa pesquisa propõe-se em compreender as causas da *infrequência escolar* e sua relação com as *expressões da questão social*.

Assim, as possibilidades de aprofundar no mestrado questionamentos sobre as *expressões da questão social*, no cotidiano escolar, foram alvo dos meus estudos. É um tema que me instiga a conhecer, relacionar e contextualizar teorias, conceitos e contextos mediante um olhar desnaturalizado.

Nesse sentido, minhas duas graduações serviram de alicerce, por meio de conceitos e metodologias científicas, para análises fundamentais do comportamento do indivíduo, sua formação, e as relações sociais que o envolvem. Nessa caminhada, conheci professores das Ciências Sociais e profissionais do Serviço Social, com os quais tive a possibilidade de compartilhar reflexões e iniciativas para minha trajetória acadêmica. Esse caminho interdisciplinar foi capaz de me construir enquanto profissional comprometida com os estudos sobre a questão social, e ambas as formações justificam o compartilhamento das reflexões que pretendo apresentar no decorrer desta pesquisa.

Após minha formação em Ciências Sociais – Licenciatura, confesso que não estava convencida, tão pouco esperançosa, em conseguir atuar como professora de Sociologia no Ensino Médio, devido às dificuldades em ter um professor formado na área para lecionar a disciplina nas escolas públicas, realidade apresentada na região da 15ª- CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Após minha formação, comecei uma jornada de estudos para tentar aprovação em um concurso público na área do Serviço Social, e acreditava que seria essa carreira mais promissora do que a de professora, e conseguiria um emprego mais rapidamente como assistente social. Engano meu.

Passaram-se dois anos da minha formatura, em Ciências Sociais, para que eu fosse chamada em um contrato emergencial pela 15ª- CRE em abril de 2018. Hoje, estou ministrando aulas de Sociologia e Filosofia para todas as turmas do Ensino Médio da manhã na Escola Estadual Antônio Scussel, no município de Getúlio Vargas, Rio Grande do Sul. Em fevereiro de 2019, obtive ampliação da carga horária em sala de aula. Assumi as turmas do Ensino Médio noturno, no município de Erechim– RS, no Colégio Estadual Professor Mantovani.

No que corresponde minha atuação profissional como assistente social, em dezembro de 2018, participei de um processo seletivo da Prefeitura Municipal do município de São Valentim –RS, e hoje estou atualmente trabalhando como assistente social na Unidade Básica de Saúde, por meio do Programa Núcleo de Apoio à saúde da família – NASF.

Essas experiências estão fazendo-me crescer enquanto profissional, e o fato de estar em sala de aula, e atuando como assistente social, enriqueceu minha aprendizagem nas disciplinas do mestrado, pois me sinto parte envolvida na área educacional e social. Nesse percurso,

conheci pessoas muito competentes que, de alguma forma, me influenciaram, significativamente, na escolha pela área da Educação, tanto como campo de estudos como pela busca da docência. Para mim, ser docente e assistente social é estar ampliando conhecimentos e saberes de forma constante, conhecimento, este, de todos e para todos.

Acredito que adquirir uma visão crítica do mundo ultrapassa a simples profissionalização pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento crítico-reflexivo pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive. Após esse breve contexto da minha trajetória, quero elencar os conteúdos que serão abordados em minha pesquisa, e que a mesma terá como campo de análise a *infrequência escolar* e as *expressões da questão social*, entre os alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, município de Erechim.

Cabe, neste momento introdutório, destacar que meu primeiro projeto apresentado para a escola consistia em compreender os conflitos escolares e suas possíveis ligações com a questão social. Porém, ao conversar com a diretora da escola, foi apontando uma demanda pertinente: a escola gostaria de encontrar caminhos para compreender e trabalhar com os casos de alunos infrequentes. Frente a isso, ao identificar que os casos de *infrequência escolar* poderiam também estar atrelados as *expressões da questão social* dos alunos, me propus a conversar com meu orientador e demonstrar meu interesse em atender essa demanda.

A pesquisa que propomos realizar torna-se relevante pelo fato de que, ao analisarmos os casos de alunos infrequentes e identificá-los mediante as *expressões da questão social* que os envolve, poderá trazer resultados significativos para a compreensão dos motivos que levam esses alunos a não frequentarem a escola de forma contínua e regular.

O cotidiano da escola pública é permeado de situações complexas, diversificadas e passíveis de estudos e investigações. Analisando esse fenômeno, propomos identificar a relevância de conhecer a realidade do aluno infrequente, as causas o levam a não frequentar a escola, e os motivos que expressam sua refutação, naquilo que se refere à sua permanência contínua.

A escola não é um local homogêneo: nela habitam diferentes indivíduos que vivem em distintos contextos sociais. Essa diversidade muitas vezes surge na escola de forma negativa, demonstrando situações de vulnerabilidade e antagonismos sociais.

Essas situações podem estar presentes em casos de violência, conflitos entre professores e alunos, entre pais e professores, entre professores e pais, entre os profissionais de educação,

em situações de evasão, e *infrequência escolar*; enfim, em uma série de problemas que perpassam o ambiente da escola.

Acreditamos que a multiplicidade de situações, que se expressam no cotidiano da escola, requer uma análise no que se refere a espaços de tensões que surgem nesse universo, frente a diferentes situações de formação e permanência dos indivíduos. As *expressões da questão social* estão na comunidade, no bairro, na família e nas relações sociais que são levadas para dentro da escola, uma vez que os sujeitos não se distanciam do que vivem no momento em que mudam de espaços de convivência.

Esta pesquisa poderá contribuir para a produção acadêmica no campo da *infrequência escolar* pois a realização de uma análise acerca das *expressões da questão social*, trará elementos para compreender e identificar caminhos para o enfrentamento desse cenário.

A pesquisa, também, possibilitará à escola participante melhor compreensão dos problemas sociais que a afetam, o aprofundamento da realidade social de seus alunos, de modo que a mesma poderá, partindo do diagnóstico realizado, buscar melhorias e práticas de solução para esse problema. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo com os estudos na área da Educação ao propormos essa reflexão sobre as *expressões da questão social*, presentes no contexto escolar, e como tais estão entrelaçados com os casos de *infrequência escolar*.

Compreendo, a partir das minhas experiências e de muitas leituras, que a hipótese de trabalho da presente pesquisa é identificar que as *expressões da questão social* podem afetar de ambiente escolar nos casos de *infrequência* dos alunos. Dessa forma, inquieto-me em pesquisar como elas se relacionam com os casos de *infrequência escolar*. O fato de eu escolher estudar as *expressões da questão social* e a sua relação com a *infrequência* na escola está relacionado à minha trajetória descrita, à paixão pela pesquisa e ao desejo de compreender os desafios presentes no cotidiano da escola.

O objetivo da pesquisa é analisar e interpretar as razões que explicam a *infrequência escolar*, a partir das *expressões da questão social* que perpassam a vida dos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paiol Grande. Partindo da amostragem e da coleta de dados, a partir de questionário aplicado aos professores e alunos da escola.

Minha inquietação está expressa no seguinte **problema de pesquisa**: Conforme a percepção dos participantes da pesquisa: Como a *infrequência escolar* pode estar atrelada com as *expressões da questão social* que se manifestam no cotidiano dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande?

Neste percurso propomos como objetivos específicos, compreender o papel da educação na formação do indivíduo, mobilizando um debate teórico, analisar os casos de *infrequência escolar* mediante as *expressões da questão social*, e por fim construir um diagnóstico a respeito da temática, o qual consistirá no produto da presente pesquisa.

No presente capítulo introdutório, estão destacados aspectos biográficos de minha formação e inserção profissional, a justificativa/relevância da pesquisa, as questões da pesquisa em seus objetivos (geral e específicos), o problema, e por último a apresentação dos capítulos que compõe a dissertação.

O segundo capítulo busca compreender o papel da educação na formação do indivíduo. Neste sentido, traremos para a discussão o conceito de educação e suas interpretações na perspectiva de autores desse campo, e a fim de auxiliar nesse processo, voltaremos nosso olhar para compreender a educação como fator de socialização, a partir da assimilação, vivência e interação dos sujeitos, constituídas por intermédio do local a qual pertencem.

Após essa discussão, apresentaremos a escola como um ambiente no qual ocorre a (re) produção das desigualdades sociais, marcando mediante dispositivos institucionais o desempenho dos estudantes. Neste sentido, buscarei demonstrar que a escola, dentro da perspectiva teórica do sociólogo Pierre Bourdieu, não consegue fazer sentido para certos indivíduos, e a *infrequência escolar* pode vir a estar atrelada a esses fatores.

No terceiro capítulo, buscarei identificar a *infrequência escolar* como algo que pode estar vinculado as *expressões da questão social*, e a seus condicionantes, presentes na vida dos sujeitos pesquisados. Para isso, tentarei apontar a escola e a família como instituições fundamentais para compreender esse cenário, bem como tais instituições podem estar ligadas a aspectos culturais, econômicos e sociais.

No quarto capítulo da pesquisa, traremos para a discussão a educação enquanto um direito constitucional, compreendendo a importância de garantir o acesso ao ensino público, e a permanência do aluno na escola. Neste sentido, apresentaremos as *expressões da questão social*, presentes na realidade de vida dos estudantes e suas famílias, como um dos fatores explicativos da não permanência dos alunos no ambiente escolar, ocasionando situações de infrequência.

No quinto capítulo será apresentado a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, local no qual desenvolvemos nossas inquietações e buscamos por respostas. Nesse tópico, pretendemos trazer a caracterização institucional da escola, baseado em observações *in loco* e no Projeto Político-Pedagógico.

Posteriormente à caracterização institucional, no último capítulo apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise dos questionários aplicados durante a pesquisa. Ainda, será explanada a proposta metodológica da pesquisa, bem como os mecanismos que foram utilizados: os sujeitos envolvidos, o ambiente explorado para a construção do diagnóstico e o produto final. E por fim, apresentaremos as considerações finais do trabalho.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

“Educação não é a transmissão de uma soma de conhecimentos. Conhecimentos podem ser mortos e inertes: uma carga que se carrega sem saber sua utilidade e sem que ela dê alegria” (ALVES, 2010, p.138).

O papel da educação na formação dos indivíduos é algo concreto e passível de análises, observações e estudos. É necessário pois compreendê-la não somente como um processo de transmissão do conteúdo de um povo, mas como a própria expressão ideal deste povo. Pois, ela exprime a dinâmica de um momento histórico: os seus padrões de comportamento, e a sua filosofia social, política, econômica e religiosa.

Primeiramente, é essencial refletir sobre a concepção de educação que norteia a análise. Educação é uma das dimensões mais importante e complexa da esfera social, envolvendo diversos espaços, como por exemplo: o próprio sujeito, a política, a família, a escola, sendo caracterizada assim, como sendo um fenômeno da vida social, protagonizada por diversos sujeitos (SILVA, 2014).

A este estudo da educação como parte de um fenômeno social, damos o nome de Sociologia da Educação, que é:

A análise científica dos processos e regularidades sociais inerentes ao sistema educacional. Isto implica que a educação consiste numa combinação de ações sociais e que a Sociologia consiste numa combinação de ações sociais e que a Sociologia consiste na análise da interação humana. Tal análise da interação humana, na área da educação, pode abranger tanto a educação formal, que se realiza em grupos sociais como a escola, como a multiplicidade de processos de comunicação informal que desempenham funções educativas (TELES, 1986, p. 28).

Apresentando a educação como a manifestação de um sistema social, cabe também a Sociologia da Educação, estudar os sistemas educacionais dentro dos quais as instituições educacionais se inserem. Para tanto, apresentaremos, em resumo, as áreas de estudo da Sociologia da Educação, na perspectiva de Teles (1986):

1. Relação do sistema educacional com outros aspectos da sociedade, cuja área compreende o estudo da função da educação na cultura, da relação do sistema educacional com o processo de controle social e com o sistema de poder; o estudo da função do sistema educacional no processo mudança social e cultural ou na manutenção do status quo e o estudo do funcionamento do sistema de educação formal em suas vinculações com os grupos raciais, culturais e outros.
2. Relações humanas na Escola: compreende o estudo dos padrões de interação social ou a estrutura do grupo social escolar e a natureza da cultura na escola.
3. Influência da escola no comportamento e na personalidade de seus membros: os papéis sociais do professor, as influências de personalidade do professor no comportamento dos alunos, função da

escola na socialização da criança. 4. A escola na comunidade: caracterização da comunidade, naquilo que repercute na organização escolar; a análise do processo educacional que se desenvolve em sistemas sociais não escolares da comunidade; e a relação entre escola e comunidade do desempenho da função educacional; fatores demográficos e ecológicos da comunidade, em suas relações com a organização escolar (p.28-29).

A educação está incluída em um constante e amplo debate, devido a sua importância perante a sociedade, ela é algo eminentemente de cunho social. Em toda a sociedade, existem modelos de educação e meios sociais distintos. Neste sentido Guimarães-Iosif (2009), colabora com um importante pensamento:

A educação se faz presente na sociedade por meio de crenças, costumes e relações, está inserida no contexto das classes sociais e deve ser concebida como uma prática social, como uma atividade humana e história que se constitui no conjunto das relações e no embate dos grupos e classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (p. 120).

Ao apresentarmos a educação como forma específica de relação social, torna-se de suma importância compreendê-la do ponto de vista sociológico, não só com o objetivo de alargar o horizonte intelectual, mas também com a finalidade de ter condições de compreender para atuar. Qualquer que seja o campo de ação de um pesquisador, é necessário que tenha uma visão científica do mesmo, apresentando capacidade de observação, interpretação e compreensão.

A fim de clarificarmos o significado de educação apresentaremos a concepção de Brandão (2007). O autor afirma, que a educação existe em cada povo, e é utilizada como um recurso desse povo, ela pode “[...] existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tomar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (p.10).

Quando falamos em educação, a compreensão mais comum é a de que ela se faz presente nas relações entre as pessoas e também nas ações de ensinar e aprender. Isso clarifica que tudo o que se vive é de cunho educativo. Brandão (2007) aponta duas concepções que encaminham um conceito de educação:

A educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biospsíquicas inatas, mas que não atingiram a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação. Educação. Do latim ‘educere’, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É a

atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais [...]. É um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (p. 63-64).

Com base nos conceitos de educação apresentados por Brandão (2007), evidencia-se que a educação tem como característica ser um processo permanente e constante, e que se faz presente no cotidiano dos sujeitos. É uma prática social, atuando principalmente em dois sentidos. “1º no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2º no desenvolvimento de seus valores culturais” (p. 75). Assim, a educação pode ser representada como uma fração do modo de vida de diferentes grupos que, a partir de seu contexto cultural, criam e recriam sua cultura socialmente.

A fim de contribuir com nossas reflexões sobre o conceito de educação, Giddens; Sutton (2017) apontam para uma definição de educação nas origens de seu conceito. Afirmam que a educação é a transmissão de habilidades, conhecimentos e regras de comportamentos, essa transmissão é importante para que novos membros passem a fazer parte de determinada sociedade, e saibam como agir em seu convívio social.

Na abordagem dos autores, apresentam que de maneira geral, entende-se a educação como algo positivo. E a maioria das pessoas que passaram por um sistema educacional e dele aprenderam ler, escrever, fazer contas e adquiriram um nível simples de instrução, concordariam que tal sistema possui claros benefícios.

Contudo, os autores fazem uma diferenciação entre educação e ensino escolar. Neste sentido, educação pode ser definida como uma instituição social³, que permite e incentiva a conquista de habilidades, conhecimentos e ampliação dos horizontes pessoais e, pode acontecer em ambientes diferentes. Ainda em conformidade com Giddens; Sutton (2017), o ensino escolar, é o processo formal por intermédio do qual alguns tipos de habilidades e conhecimentos são repassados, por meio de um currículo programado e, em geral, obrigatório até uma determinada faixa etária.

Quando falamos em ensino escolar trazemos a contribuição de Johnson (1997) que define o papel do ensino escolar por intermédio dos sistemas educacionais. Segundo o autor, os sistemas educacionais, por meio da socialização são capazes de assegurar que todos os novos membros saibam como delas participar.

³ Uma instituição é um conjunto duradouro de ideias sobre como atingir metas reconhecidamente importantes na sociedade [...]. Tal como a maioria dos aspectos da vida social, instituições são experimentadas como externas aos indivíduos que delas participam. Mas são também moldadas e mudadas por essa participação (JOHNSON, 1997, p.130-131).

Em sistemas mais simples, esse treinamento pode acontecer de forma informal. Em sistemas mais complexos, como as sociedades industriais, o volume de conhecimentos necessários é tão diversificado que o treinamento formal, sistemático, torna-se fundamental. Nesse sentido, Johnson (1997) salienta que as escolas são instituições sociais encarregadas de ministrar a educação.

A escola é uma das mais importantes instituições da sociedade, pois grande parte dos sujeitos passa pelo menos um período de tempo de sua vida, inserido nesse meio. Também é uma das principais bases para a formação social do sujeito e, essa formação pode acontecer através das disciplinas e seus conteúdos, dos locais de socialização, onde são repassados os valores sociais, morais e éticos, etc. Essa instituição funciona de forma organizada, seus atores são alunos, professores, funcionários, coordenação pedagógica, essas pessoas possuem horários a cumprir, metas a serem alcançadas e uma ordem estrutural hierarquizada, porém todos inseridos em um mesmo contexto.

Baseamo-nos, também, nas contribuições fornecidas por Teles (1986) que afirma a educação como algo não abstrato da realidade social, ou seja, por intermédio dela que a cultura de um povo se transmite. A educação é uma construção histórica, e varia conforme época e lugar, conforme afirmamos ainda acima que a educação pode ocorrer em vários tipos de ambientes.

É por meio da educação que a sociedade perpetua e recria as condições de sua própria forma de existir. Na medida em que as sociedades se transformam, a educação, também, sofre alterações, passando a refletir novas necessidades sociais e novas formas de socialização, que são definidas pelos autores como os “[...] processos sociais pelos quais novos membros da sociedade tomam ciência das normas e valores da sociedade, para que adquiram um senso distinto de si próprio. Os processos de socialização são contínuos pela vida toda” (GIDDENS; SUTTON, 2017, p, 208).

Dessas acepções podemos ressaltar que socialização refere-se ao processo capaz de transformar uma criança desamparada em uma pessoa informada e capacitada nos moldes da cultura da sociedade a que pertence. Na abordagem dos autores Giddens; Sutton (2017) a socialização é essencial para a reprodução social, e é capaz de manter a continuidade, ou seja, o andamento da sociedade ao longo do tempo. Segundo os autores:

Socialização é um conceito fundamental na Sociologia, ajudando a explicar como as sociedades transmitem conhecimento, regras, sociais e valores de uma geração para outra. E embora se reconheça isso, a sociedade é um processo social poderoso, principalmente na fase primária quando as crianças aprendem a controlar os impulsos

e desenvolvem o conceito do eu. Ele também nos permite avaliar a importância dos agentes de socialização como mídia de massa, grupos de amigos, e escola no decorrer do curso da vida (p. 212).

Nesse propósito ressalta-se que a socialização acontece por meio de diversos agentes sociais, como a família, a escola, os grupos aos quais pertencem, a mídia. Enfatizam que a família é o principal agente durante a socialização primária, embora seja crescente o número de crianças que frequentam as creches ou berçários nessa fase.

Giddens; Sutton (2017) denotam que nas sociedades modernas, a etnia, o gênero e a classe social das famílias, e também o local de nascimento são capazes de influenciar de fato os padrões de socialização. Assim, “[...] as crianças assimilam os modos de comportamento e as características de linguagem dos pais ou de outras pessoas na vizinhança ou na comunidade” (p. 209).

No que tange à socialização secundária, esta acontece mais tarde na infância e adentra a maturidade. As interações sociais ⁴em contextos diferentes auxiliam as pessoas a aprender valores, normas e crenças que compõe os padrões da cultura que pertencem. Um dos importantes agentes da socialização destacados pelos autores, é a escola.

Diante do que foi exposto, entende-se, que somados, os agentes de socialização formam uma complexa série de influências sociais e oportunidades de interação, o que demonstra, que a socialização jamais poderá ser “[...] um processo determinante ou totalmente direcionado, considerando que os seres humanos são criaturas com consciência de si mesmos, capazes de formar suas próprias interpretações” (GIDDES; SUTTON, 2017, p.211).

Ao tentarmos trazer mais elementos sobre a educação como fator de socialização, apresentamos a concepção de Berger; Luckmann (1997) afirmam que as vivências são responsáveis por tornar o indivíduo socializado:

As cosmovisões existentes que foram criadas por determinadas pessoas ou grupo de pessoas são assimiladas pelos indivíduos através das vivências nos diversos grupos dos quais fazem parte. Esse ato de assimilação enquadra-se num processo mais amplo que, segundo a Sociologia do Conhecimento, denomina-se “interiorização da realidade”, ou seja, a apropriação e a compreensão das ocorrências objetivas como possuidoras de sentido. Essas ocorrências dizem respeito às manifestações subjetivas de outrem e têm o poder de se tornar subjetivamente significativas para muitos (p. 174).

⁴ Interação é qualquer forma de encontro social, em situações formais ou informais, entre dois ou mais indivíduos [...] A interação social pressupõe inúmeras formas de comunicação não verbal- o intercâmbio de informações e significados através de expressões faciais, gestos e movimentos do corpo. [...] Como as interações se constroem por um contexto social mais amplo, a comunicação tanto verbal quanto não verbal pode ser percebida e expressada de modo diferente. [...] O conceito também se provou consideravelmente flexível e adaptativo e foi aplicado em muitas áreas diferentes da existência humana (GIDDENS; SUTTON, 2017 p. 233 - 234 – 235).

A respeito disso, introduziremos ao diálogo Ludwing (2014), com o objetivo de trazer suas explicações sobre como a interiorização e assimilação das vivências dos sujeitos são constituídas mediante os grupos a que pertencem. Para esse autor, a interiorização é consequência do processo de socialização do indivíduo em sua vida social.

Ludwing (2014) esclarece que a socialização primária acontece na infância, em particular no grupo familiar, local em que o indivíduo inicia sua jornada para se tornar um sujeito que possa inserir-se na sociedade. E, a socialização secundária é realizada mediante múltiplos grupos sociais, oportunizando o desenvolvimento do indivíduo para firmar-se em seu convívio como membro de sua sociedade.

O convívio social, de acordo com Outhwaite; Bottomore (1996), caracteriza-se mediante a socialização. Tal termo é utilizado para se referir à soma de práticas pelas quais novos indivíduos são transformados em membros da sociedade. Então, nesse sentido, a “educação” é o conjunto de características e práticas que têm como resultado pretendido tipos particulares de formação. De maneira ainda mais estrita, a palavra “educação” é utilizada como sinônimo de escolaridade, medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos, saberes e habilidades, com o intuito de desenvolver competências.

Barrère; Sembel (2006) enfatizam que é essencial assimilar o conceito de socialização para conseguir compreender como a sociologia da educação analisa o papel da escola na sociedade. Eles afirmam que, em uma concepção tradicional, é mediante o processo de socialização que a escola e a família permitem a integração dos alunos em sociedade, levando-os a conhecer os valores, os princípios, bem como as normas de comportamento socialmente aceitas.

Conforme já explicado o ser humano é um ser social, construído e constituído pela sua sociedade por meio da cultura, da educação, de suas próprias características e interpretações que obtêm das interações sociais. A partir da concepção educacional dos autores já citados, compreende-se que a socialização, e as interações sociais, se fazem presentes nas escolas e estão interligadas com normas, valores e atitudes, constituindo essas características como indicadores do funcionamento da escola.

Contudo, para Charlot (2002), o ambiente escolar não apenas integra o indivíduo quando este socializa e utiliza suas regras, mas sim, em sua concepção, a escola possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade e, mediante a não obediência das regras, normas e padrões de conduta, o sujeito pode estar tentando, mesmo que subjetivamente, ter um outro olhar a tudo

que o envolve, e não se enquadra em alguns padrões que a instituição escola, muitas vezes, exige dos alunos. Assim:

[...] o ambiente escolar é fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos (p.19).

De acordo com Charlot (2002), a convivência diária obrigatória dos estudantes, marcada por horários, normas, regras, pelos quais seu comportamento e conduta estão em jogo a todo momento, caracteriza-se por encontros e desencontros entre os sujeitos, pois, neste cenário, as relações sociais apresentam-se muitas vezes em forma de conflito e contradições. Cabe à escola consolidar em suas práticas a consciência crítica de seus educandos e buscar caminhos para compreender seus diferentes comportamentos e atitudes.

É importante ressaltar que as relações e interações que ocorrem no ambiente escolar não devem ser vistas somente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, nelas existem pluralidades e muitas vezes apresentam, em uma mesma relação, aspectos de conflito e de amizade. A reflexão de Charlot (2002) demonstra a escola como um espaço de convivência entre os pares, e os grupos de referência, são capazes de construir identidades e redes sociais, por meio de relações interpessoais.

Na escola, princípios e valores são pautados por regras formais e informais. Contudo, para que possam surtir efeito, devem ser conhecidas por todos, embora não assegurem que sejam respeitadas e cumpridas, ou seja, o indivíduo pode estar dentro do ambiente de socialização, mas não necessariamente obedecerá a todas as regras que lhe são impostas.

Nesta direção, ao apresentarmos a educação como fator de formação do indivíduo, por intermédio da socialização e das interações sociais, cabe compreendermos a escola como uma instituição que permanece diretamente ligada na formação dos indivíduos e, como tal instituição é capaz de moldar seus sujeitos.

Para essa etapa, afim de compreendermos o local que constitui um dos pontos de nossa pesquisa - a escola - lançaremos nosso olhar sobre as características da mesma. Buscaremos identificar algumas transformações presentes na escola, e a construção dos sujeitos que nela convivem.

1.1 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

Propomos, neste tópico, contextualizar formas de articulação da escola com outras políticas públicas que contribuem para a reflexão sobre a mesma hoje, com o objetivo de compreender os sujeitos que nela habitam. Após traremos elementos que caracterizam a escola, e suas transformações frente ao seu papel educacional.

Conforme aponta Libâneo (2014), muitas são as formas de articulação da escola com outras políticas públicas, com o objetivo de cumprir metas de programas. A escola, na concepção do autor, ao ser transformada em um espaço de controle de programas sociais, foi se transformando em um lugar avançado do Estado para legitimar e atenuar certos conflitos sociais.

Alguns exemplos disso são programas como o Bolsa Família (PBF), que condiciona o benefício à matrícula de crianças e adolescentes de 06 a 15 anos na escola, por intermédio da frequência escolar mínima, sobre a carga horária mensal do ano letivo. Se por algum motivo o aluno tenha que faltar constantemente, é necessário apresentar justificativas que isentem a frequência no sistema de dados, que é enviado ao Governo Federal para evitar a suspensão ou até mesmo perda do benefício (BRASIL, 2015).

Outro programa presente nas escolas é o Saúde na Escola (PSE), que tem como objetivo contribuir para a formação integral dos alunos, por intermédio de ações de prevenção e promoção à saúde, combatendo as vulnerabilidades sociais que comprometem o desenvolvimento de alunos da rede pública (BRASIL, 2015). Esses são apenas alguns exemplos de intersectorialidade de programas mantidos com recursos federais. Vale ressaltar que nos âmbitos municipais e estaduais também existem programas que se relacionam politicamente.

Estas políticas públicas inseridas na escola, refletem que as escolas públicas de educação básica, são espaços não ocupados, em sua maioria pela burguesia⁵, pois os filhos destes frequentam instituições privadas que proporcionam melhores desempenhos de avaliação em larga escala. Além disso, possuem recursos para atividades educativas paralelas, como línguas, artes, dentre outras. Em uma sociedade em que tudo tem um preço, quem possui mais recursos financeiros podem custear um acesso à “educação” de maior qualidade (LIBÂNEO, 2015).

Frente a tal realidade Libâneo (2015) propõe uma reflexão: “[...]a educação para os pobres, baseada no princípio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tem como meta a consecução de um padrão mínimo de qualidade” (p.33). Quando se está disposto a

⁵ Afim de esclarecer o conceito aqui utilizado de burguesia, utilizaremos o significado de Classe social: Classe social, um dos conceitos mais importantes do estudo da estratificação, é uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recurso, tais como riqueza, poder e prestígio. Sociólogos definem classe social principalmente na base de como essas divisões são identificadas (JOHNSON, 1997, p. 37).

somente alcançar as necessidades básicas, não se tem como objetivo tornar a população intelectualmente desenvolvida. Neste sentido, a alienação⁶ ainda se faz presente quando o Estado oferece somente o mínimo, fazendo com que a população permaneça estagnada, sem melhorias efetivas e de qualidade para suas vidas.

Diante desse contexto, questiona-se que educação queremos e qual o papel da escola na formação de seus alunos. A fim de compreendermos a escola e seus espaços de formação, não podemos esquecer que as ações diárias podem trazer modificações para o contexto educacional, mesmo que de forma lenta e gradual, e que tais mudanças devem ser capazes de demonstrar esperança para alunos e professores, nessa era de tempos difíceis e sombrios na educação.

É necessário, pois, analisar que a escola há muito tempo não se configura mais como um local neutro e dedicado de forma exclusiva somente às práticas do ensinar e do aprender. Ao contrário, tornou-se ponto de encontro, de convivência social, e um passo importante para compreender a sua complexidade é reconhecê-la como local de diversidades e de relações sociais plurais (AMARO, 2012).

A fim de compreendermos as transformações que perpassam o ambiente escolar, os apontamentos feitos por Libâneo (2015) nos auxiliam nessa compreensão. Ele afirma que as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam os processos de reintegração e reestruturação capitalista no âmbito mundial. “Essas transformações, que ocorrem em escala mundial, decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas” (p. 43). Surge assim, uma educação voltada aos

⁶ Indivíduos que participam dos sistemas sociais alienados tendem a se sentir como dentes de uma engrenagem – isolados e desligados dos demais, do self, e de um trabalho significativo, no qual possa vivenciar a si mesmos como seres humanos completos, integrados, cuja vida tenha uma finalidade (JOHNSON, 1997, p. 07). Na concepção de Lefebvre a “alienação do homem não se define religiosa, metafísica ou moralmente. Ao contrário, os metafísicos, as religiões e as morais contribuem para alienar o homem, para arrancá-lo de si mesmo. Para afastá-lo de sua natureza real e de seus verdadeiros problemas. A alienação do homem não é teórica e ideal, ou seja, algo que se represente exclusivamente no plano das ideias e dos sentimentos; ela também é, acima de tudo, prática e se encontra em todos os domínios da vida prática [...] A vida social, a comunidade humana, deformada, transformada em vida política, enganada e empregada como um meio de dominação do Estado” (LEFEBVRE, 2009, p. 42).

interesses privados do capital nacional e internacional, no que refere-se ao sentidos da democracia⁷, cidadania⁸ e ética.

Essas mudanças atingem o sistema educacional, uma vez que é preciso colaboração da escola, no que tange educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os grupos sociais, a diversidade cultural, rompendo o individualismo⁹ e a insensibilidade social. A escola necessária para desconstruir essas realidades, é a escola que apresenta espaços de formação cultural e científica, capaz de minimizar a exclusão econômica, cultural e pedagógica. Nesse sentido, Libâneo (2015) destaca:

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre matérias, a transmitir conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade (p. 49-50).

Segundo o autor, esses aspectos evidenciam como a escola não pode ser considerada local isolado de outros contextos. A escola necessita voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político e cultural, e criar mecanismos contra a exclusão social, para fortalecer os padrões de uma sociedade mais justa. Assim, a escola deve estar centrada na

⁷ De modo geral, entende-se a democracia como o sistema político mais capaz de assegurar igualdade política, proteger a liberdade e os direitos, defender interesses comuns, atender às necessidades dos cidadãos, promover o autodesenvolvimento moral e viabilizar a efetiva tomada de decisões que leva os interesses de todos em consideração. Em sua definição prática é um sistema político que viabiliza a participação dos cidadãos no processo de tomada de decisões políticas, diretamente ou por meio da eleição de representantes políticos (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 315-316).

⁸ Definição prática: Status conferido aos indivíduos dentro de uma comunidade nacional ou política específica que carrega consigo determinados direitos e responsabilidades. Origens do conceito: O conceito de cidadania teve origem nas cidades-Estados da Grécia antiga, onde o status de “cidadão” era concedido aos que viviam dentro dos limites da cidade. Nesse sentido, cidadania era um símbolo de status social. Na maioria dos Estados tradicionais governados por monarcas e imperadores, a maior parte da população tinha pouco conhecimento, ou, na verdade, nenhum interesse nos governantes; não possuía direitos políticos formais, nem influência nos processos decisórios. Isso significava que somente as elites dominantes, os grupos sociais mais ricos e outros com elevado status de fato se sentiam pertencentes ao que na época seria o equivalente à “comunidade política” do sentido moderno. Hoje, porém, a maioria das pessoas que vivem dentro das fronteiras de um sistema político são cidadãos que possuem alguns direitos e responsabilidades comuns e se veem como parte de uma nação (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 306).

⁹ No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se essa como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres (LIBÂNEO, 2015, p. 48).

formação contínua de seus sujeitos, auxiliando a ser pensantes críticos para a formação de uma sociedade que preze a participação popular.

Os sistemas educacionais enfrentam o desafio de firmar uma escola que permita o desenvolvimento de cada sujeito. Tal desafio deve respeitar as individualidades e assegurar o crescimento pessoal, as possibilidades de conhecer e respeitar o outro, desenvolvendo, assim, a capacidade de conviver socialmente.

Segundo Hoppe (2015) et al, a formação da personalidade, a assimilação de valores e de princípios, fundamentam seu início na infância e são reforçadas ou reformuladas durante a vida. A responsabilidade dos educadores em relação à formação do indivíduo é permanente em qualquer nível, “[...] atendendo às exigências do contexto atual, as instituições precisam se reinventar constantemente para poder estimular a construção dos saberes, das habilidades, das atitudes, dos valores e das emoções que os diferentes contextos sociais exigem (p. 13).

A partir dessa reflexão, a educação caracteriza-se como um mecanismo ativo de transformação de um povo, e a escola pode estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos, de maneira democrática e comprometida, promovendo o ser humano em sua totalidade.

A escola pode fornecer um ambiente que respeite as diferenças e as características próprias dos grupos e minorias. Nela habitam e integram, de forma dinâmica, diversos atores sociais: pais, alunos, professores, diretores, coordenadores e demais profissionais. Cada um desses atores é capaz de trazer diferentes elementos sociais para a escola, com sua história de vida, suas expectativas, seus medos, frustrações, dificuldades, e potencialidades, tornando assim, o ambiente escolar um local de relações sociais de toda ordem. Dessa forma, pensarmos a escola como um campo de análise implica uma interpretação das reproduções e transformações das realidades sociais.

Nesta direção, Amaro (2012) afirma que a escola para conseguir desempenhar seu papel político, deve desenvolver o seu senso crítico e a cidadania¹⁰, por intermédio de uma sintonia com a realidade social da comunidade em que se insere, respeitando a sua realidade social,

¹⁰ O conceito de cidadania teve origem nas cidades-Estados da Grécia antiga, onde o *status* de “cidadão” era concedido aos que viviam dentro dos limites da cidade. Nesse sentido, cidadania era um símbolo de *status* social. Na maioria dos Estados tradicionais governados por monarcas e imperadores, a maior parte da população tinha pouco conhecimento, ou, na verdade, nenhum interesse nos governantes; não possuía direitos políticos formais, nem influência nos processos decisórios. Isso significava que somente as elites dominantes, os grupos sociais mais ricos e outros com elevado *status* de fato se sentiam pertencentes ao que na época seria o equivalente à “comunidade política” do sentido moderno. Hoje, porém, a maioria das pessoas que vivem dentro das fronteiras de um sistema político são cidadãos que possuem alguns direitos e responsabilidades comuns e se veem como parte de uma nação (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 306).

cultural e econômica de seus estudantes, para empreender atividades sociopedagógicas a ela voltadas.

A partir desses levantamentos, cabe-nos salientar que apesar da formação dos sujeitos estar interligada com a educação que este recebe e dos locais que ele socializa, ressaltamos aqui o espaço escolar como um local importante de socialização e formação destes sujeitos. Contudo, seu papel de formar, educar, politizar, formar sujeitos críticos, reflexivos e participantes da sociedade, pode para muitos não ter sentido. Pois, muitas famílias e estudantes não vêm a educação, ou a escola como um caminho emancipatório.

A ausência deste significado para muitas famílias e estudantes, é uma das causas a serem analisadas por esta pesquisa, que reflete a *infrequência escolar*. A análise da *infrequência escolar* é uma excelente possibilidade de intervenção, e está diretamente relacionada as *expressões da questão social* vivenciadas pelos alunos.

A escola tem grandes desafios, pois precisa dar atenção e atender a muitas situações, sejam administrativas, pedagógicas ou sociais. A intenção de compreender a relação da *infrequência escolar* e as *expressões da questão social* possibilitará aprofundar a conexão existente entre educação e os aspectos sociais que permeiam em seu meio.

A fim de compreendermos a educação e os aspectos sociais que estão em seu meio, utilizaremos a teoria sociológica de Pierre Bourdieu (1930-2002), pois ele trata a educação como um componente essencial de constituição do mundo social. Este mundo social compreendido por nós como local marcado pelas expressões da questão social, que serão detalhadas mais adiante, compreendo que tais expressões estão também inseridas no ambiente escolar.

As reflexões de Nogueira; Nogueira (2017) apontam que Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta fundamentada com base em teoria e empiria, para a problemática da desigualdade escolar. Tal resposta é considerada um marco histórico, tanto na Sociologia da Educação, como nas práticas educacionais em todo o mundo. Na concepção de Bourdieu, a educação não apresenta mais o papel de transformadora e democratizadora, mas sim como uma das principais instituições que legitimam e mantêm os privilégios sociais.

Neste sentido, o objetivo de utilizarmos o referencial teórico de Bourdieu, é compreendermos através de seu olhar, as desigualdades escolares e o fracasso escolar, aqui evidenciado nos casos de infrequência, identificando as *expressões da questão social* na escola através de seus conceitos. Pois, em sua concepção, a educação, os sistemas de ensino e as ações

pedagógicas que ocorrem no interior das famílias e no cotidiano da escola ocupam um lugar central de análises e problematizações.

1.1.1 A EDUCAÇÃO NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

A educação, os sistemas de ensino e as ações pedagógicas que acontecem no interior das famílias e no cotidiano da escola ocupam um lugar central na teoria social de Pierre Bourdieu. Utilizaremos seu referencial para a compreensão da escola como um ambiente no qual ocorre a (re) produção das diferenças sociais, marcando, mediante dispositivos institucionais o desempenho dos estudantes. Neste sentido, buscaremos demonstrar que a escola dentro dessa perspectiva teórica, não consegue fazer sentido para certos indivíduos, e a infrequência escolar está atrelada a esses fatores.

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu pode contribuir tanto para a pesquisa como para práticas educativas, pois evidencia mecanismos que muitas vezes estão ocultos, ou que até mesmo não queremos enxergar mas, que estão presentes no dia a dia da escola, e possibilita com que a mesma contribua para “[...] a reprodução das desigualdades sociais e formas de dominação política que hierarquizam as sociedades contemporâneas” (PRAXEDES, 2015, p. 12).

Os apontamentos feitos por Praxedes (2015) enfatizam que a Sociologia da Educação proposta por Bourdieu, é composta por um conjunto de pressupostos teóricos, que permitem a reflexão sobre os fenômenos educacionais que acontecem na convivência escolar, nas famílias, nos grupos que se formam, por intermédio dos processos educativos escolares. Compreende-se assim que:

Os processos educativos que ocorrem no interior das famílias e na convivência social, e também os processos pedagógicos que ocorrem na escola se apoiam na busca de reconhecimento, ou seja, na busca da consideração dos outros por parte de cada agente [...]. Combinando-se essa busca de reconhecimento por parte dos agentes com a forma de tratamento ou reconhecimento que os seres humanos lhes dão, ocorre o processo de construção de cada membro da sociedade. Nas relações familiares, nas formas de convivência social como grupos de amigos e vizinhança, associações comunitárias e religiosas, bem como nos sistemas escolares ocorrem as relações sociais que se combinam de diferentes maneiras para a preparação dos membros da sociedade em que estão inseridas (p.14).

Com relação a essa preparação dos membros da sociedade para a vida social por meio da educação, Bourdieu (1983) apresenta o conceito de *habitus*: termo que se origina da língua latina, e que sintetiza o conjunto de influências que cada indivíduo sofre desde seu nascimento,

por intermédio da língua falada, dos hábitos e costumes, das formas de se conviver, nas crenças, nos valores, e em suas percepções da realidade, muitas vezes diferentes dependendo da educação recebida no contexto familiar ou na escola.

Assim, com base em Bourdieu (1983) queremos buscar caminhos para sustentar a concepção da escola enquanto uma instituição reprodutora das diferenças, apresentando o conceito de *habitus*, não somente como a interiorização das normas e dos valores mas, também, incluindo os sistemas de classificações que precedem as representações sociais. Destacamos:

O habitus se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre na internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos habitus subjetivos (classes, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições de que efetivamente desfrutam (BOURDIEU, 1983, p. 17-18).

Neste sentido, o *habitus* é uma forma de representação social de um indivíduo, de acordo com o grupo social a que pertence. É desenvolvido por intermédio da interiorização e da internalização das práticas sociais em que este submete-se, dependendo, da sua realidade social. Nesta perspectiva, Praxedes (2015) contribui:

O termo habitus é utilizado, assim, como um conceito teórico que sistematiza um conjunto de saberes construídos ao longo da história [...] Envolve todas as influências que cada ser humano assimila dos meios sociais e culturais que mantêm contato, que vão se fixando em sua mente, como um “depósito de experiências”, mas que também o tornam capacitado para a agir na prática de uma maneira inovadora, para resolver os novos problemas que surgem na convivência social e satisfazer suas necessidades e concepções (p. 15).

Em conformidade com os autores, os seres humanos interiorizam as condições culturais e sociais em que vivem. Deste modo, adotam condutas que melhor se ajustem às situações existentes no seu cotidiano, proporcionando uma adaptação flexível, criativa ou improvisada, aos desafios apresentados pelas situações em que vivem. Na interiorização dos indivíduos encontra-se os valores, os saberes e as habilidades que assimilam ao longo da vida.

Bourdieu (1983) destaca que o *habitus* é construído social e individualmente, e que o internalizamos de maneira subjetiva, por meio das representações que cada indivíduo desfruta do meio em que vive. Nesse sentido, é importante enfatizar que, o *habitus* se estrutura, a partir das instituições de socialização, onde participam os indivíduos no decorrer de suas vidas.

Praxedes (2015) considera que a socialização dos indivíduos é um processo que se desenvolve ao longo de diversas produções de *habitus* de seu grupo ou de sua classe e, dentro

das instituições, podemos encontrar indivíduos, que participam de grupos sociais distintos, formando assim, em um mesmo ambiente (escolar), diferentes reproduções de *habitus*. Apresenta-se desta forma que:

Na busca pelo reconhecimento concedido por outros agentes sociais, mas também na busca de condições adequadas para satisfazer suas necessidades e interesses, de acordo com seu *habitus*, cada ser humano adota uma conduta prática não inteiramente racional, para realizar suas aspirações, sonhos e expectativas, e que se traduz em estratégias para a atuação nos campos em que intuitivamente sente maior afinidade e percebe que tem maiores chances de alcançar suas metas (p. 19).

A fim de clarificar o pensamento de Bourdieu, utilizaremos seus exemplos sobre a satisfação das necessidades e interesses do indivíduo conforme seu *habitus*: um jovem decide ingressar em uma escola de futebol para alcançar reconhecimento profissional na área esportiva, outro opta em estudar para passar em um vestibular, para adquirir um diploma que permita seguir uma carreira profissional, e outro jovem após prestar serviço militar obrigatório, decide continuar em carreira militar.

Em tais exemplos citados por Praxedes (2015), em cada um deles, é atribuído um *habitus* específico, formado a partir das condições econômicas de seu contexto familiar, e de acordo com as aspirações que construíram no percurso de suas vidas. O autor afirma, que o espaço social é formado a partir das relações entre seus membros. Tal pensamento permite entendermos que ao viver em sociedade cada indivíduo ocupa uma posição social específica, e as práticas adotadas pelos indivíduos correspondem ao condicionamento de seu *habitus*. Nesse panorama, Bourdieu (1994) assevera:

As práticas podem encontrar-se objetivamente ajustadas às chances objetivas [...] sem que os agentes procedam ao menor cálculo ou mesmo a uma estimação, mais ou menos consciente, das chances de sucesso. Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas [...] engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de certa maneira, pré-adaptadas às suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis, ou pelo preço de uma dupla negação que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e amar o inevitável (p. 63).

Pode-se inferir a partir deste fragmento, que as ações de um indivíduo podem encontrar-se diretamente ligadas às chances que o mesmo possui de praticar determinadas ações. As aspirações construídas por ele são compatíveis com suas condições, levando-o a fazer da necessidade uma virtude, ou seja, negar aquilo que já lhe está negado e aceitar aquilo que já lhe está imposto.

Segundo Bourdieu; Passeron (2012), todo sistema de ensino institucionalizado é produtor e reproduzidor de arbítrio cultural. Esse arbítrio cultural está atrelado ao conceito de *habitus* na medida em que aponta que existe uma relação direta entre o resultado escolar e a classe de origem dos indivíduos.

A partir do *habitus*, podemos analisar como os estudantes o adquirem, por intermédio da família e da classe social a qual pertencem. Também podemos perceber como o sistema escolar, pode ser um campo social de lutas, disputas, recepcionando seus estudantes de acordo com sua bagagem intelectual, sua postura, sua capacidade de concentrar-se, suas atribuições, e a importância que o mesmo apresenta no que diz respeito à educação escolar (PRAXEDES, 2015).

Percebe-se que as atitudes dos indivíduos das diversas classes sociais, a frente do futuro oferecido pelos estudos, são, em grande parcela, uma expressão de valores construídos de forma explícita e implícita, que eles devem à sua posição social. Tal construção, perpassa pelas gerações das famílias. A isso, Bourdieu (1994) capital cultural, sendo este um sistema de valores profundamente interiorizados.

Para compreendermos o pensamento de Bourdieu (1994) sobre a contribuição dos sistemas de ensino para a conservação da ordem social, se faz necessário clarificar o conceito de capital cultural, e a lógica da transmissão deste, realizada pela família como uma herança influenciadora na trajetória de vida dos estudantes. Compreende-se assim que:

O capital cultural existe sob três formas, a saber: a) *no estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo. Sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo *incorporação*, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação [...] b) *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), [...] c) *no estado institucionalizado*, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título (p. 10).

O conceito de capital cultural é representado nos indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais, ganhando assim prestígio e poder, seja em um pequeno grupo de pessoas, ou na sociedade como um todo. Pode-se compreender que, por intermédio desses bens, eles apresentam um fator distintivo dos grupos socialmente inferiorizados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

De acordo com Nogueira; Nogueira (2017), compreendemos que na perspectiva de Bourdieu, cada indivíduo é caracterizado, em termos de uma bagagem socialmente herdada. Tal bagagem, pode incluir determinadas categorias como o capital econômico, capital social e

capital cultural. O primeiro refere-se aos bens e serviços que o indivíduo tem acesso. O segundo, é relativo ao conjunto de relacionamentos sociais mantidos pela família, e o terceiro, é adquirido por intermédio dos títulos escolares.

Cabe, desde já, salientar que, do ponto de vista dos autores acima citados, para Bourdieu, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria um grande impacto na definição do destino escolar. Nesta concepção, a posse de capital cultural é capaz de favorecer o desempenho escolar na medida em que auxiliaria na aprendizagem dos conteúdos aplicados pela escola. Assim,

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017 p. 52).

Neste sentido, a posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, na medida em que as condições de vida dos indivíduos, transmitidos por meio da herança familiar, são efeitos que acarretam mudanças nas posições e disposições no que diz respeito a construção das identidades individuais. Sendo assim,

Numa perspectiva mais próxima da intimidade dos sujeitos, reflete as formas de “sofrimento social” que têm a família e a escola em sua origem. Como situação exemplar o caso de pais originários de meios desfavorecidos cuja relação com a escolaridade prolongada e o sucesso escolar do filho é marcada por uma forte ambivalência: ao mesmo tempo em que desejam que este se diferencie deles tornando-se alguém bem-sucedido escolar e socialmente, temem a inevitável distância dos padrões populares – e, portanto, de si mesmos – que tal processo acarretaria para o filho. Cumprindo um destino de “trânsfuga”, este último, por sua vez, enfrenta uma dilacerante contradição em relação a si mesmo: ter sucesso culpabiliza, pois significa trair suas origens; renunciar a ele também, pois representa decepcionar expectativas paternas (BOURDIEU, 2015, p. 15).

As explicações de Bourdieu (2015) nos fazem compreender que ignorar estes mecanismos de perpetuação de privilégio ou de desigualdade, nas atividades pedagógicas escolares, é uma maneira de contribuir para a manutenção dessa discrepância, em que muitas vezes existe o favorecimento aos mais favorecidos, e uma eliminação dos mais desfavorecidos.

O autor apresenta, uma argumentação baseada na ideia de que a escola, em vez de favorecer mobilidade social¹¹ aos alunos, muitas vezes, torna-se um dos fatores mais eficazes de conservação social, legitimando as desigualdades sociais existentes fora do sistema escolar. Partindo de considerações semelhantes, Praxedes (2015) aponta:

A observação de aspectos muitas vezes desprezados em nossas análises sobre o desempenho dos estudantes, mas que de fato o influenciam, podem ser localizados tanto no interior dos processos educativos quanto nas condições externas à escola, mas, é necessário que sejam conhecidos para que possamos promover uma educação de qualidade e igualitária para os estudantes (p. 32).

Tomando como base tais argumentos teóricos, traremos para o próximo capítulo a *infrequência escolar* como um dispositivo de desigualdade na escola, sendo necessário conhecer os mecanismos objetivos que determinam a ausência contínua dos estudantes, e a impossibilidade dos pais ou responsáveis em conseguir alterar este cenário.

Compreendendo que o capital cultural é a transmissão, ou seja, a herança cultural da família, apresentaremos no capítulo seguinte a *infrequência escolar* como uma espécie de carência de capital cultural, que pode estar relacionada a partir das *expressões da questão social* vivenciadas por estes sujeitos, que não conseguem vislumbrar na escola uma perspectiva de vida melhor, tão pouco atrelam à esta um sentido de pertencimento.

¹¹ Definição prática: Movimento de indivíduos ou grupos entre posições socioeconômicas, ascendente ou descendente, em uma hierarquia formada por sistemas de estratificação, particularmente sistemas de classe social. Significado e interpretação: mobilidade social se refere ao movimento de indivíduos e grupos entre diferentes posições socioeconômicas [...] É comum escutarmos hoje que a globalização e a desregulamentação dos mercados econômicos estão alargando ainda mais a distância entre ricos e pobres e “solidificando” as desigualdades de classe, o que resulta em menos oportunidades de mobilidade (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 158 e 161).

2. A INFREQUÊNCIA ESCOLAR

“A educação constitui-se um dos principais e ativos mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (MEC/SEPPPIR, 2004, p. 7).

Conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 no seu artigo 6º a educação é um direito de todos. O artigo 205 prevê que a obrigação de proporcionar a educação é do Estado e da família com a colaboração da sociedade. Proteção ainda mais ampla, é prevista para crianças e adolescentes, por se encontrarem em fase de desenvolvimento de personalidade e identidade.

A legislação educacional brasileira defende a igualdade de condições para o acesso e permanência dos educandos na escola. Trata também do dever e papel do Estado referente a educação, pois segundo a legislação cabe ao Poder Público zelar, juntamente com os pais ou responsáveis, pela frequência dos alunos na escola.

O artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e a Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 4, inciso I, estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

Contudo, mesmo ocorrendo a oferta gratuita de ensino, crianças e adolescentes deixam de frequentar a escola de forma regular e contínua. Neste sentido, a infrequência impede a concretização do direito à educação, uma vez que é fator prejudicial na formulação de uma proposta pedagógica de ensino, que conscientize os sujeitos envolvidos sobre a importância da escola para a sua formação (COSTA; GUIMARÃES; ROCHA, 2015, p. 123).

Sobre o controle da *infrequência escolar* a LDB, Capítulo II, inciso VI afirma o seguinte: “[...] o controle da frequência fica a cargo da escola, conforme disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para a aprovação” (BRASIL, 1996). Neste sentido, cabe a escola fazer o controle da frequência de cada educando, bem como encaminhar o caso quando esgotarem todos os recursos escolares para a garantia que o aluno permaneça na escola de maneira frequente.

Quando a permanência do aluno na escola não acontece instituições governamentais e não governamentais vinculadas aos respectivos Conselhos de Políticas Sociais, Escolas,

Conselho Tutelar e Ministério Público devem intervir na realidade dessas crianças e adolescentes com medidas que possibilitem o retorno à escola (FALCÃO; PAULY, 2014).

Tais medidas implicam a realização da visita domiciliar - VD (art. 5º) com o objetivo de identificar e atuar nos motivos possíveis que desencadearam a infrequência desse aluno. Além da VD pode adotar-se medidas protetivas (art. 7º), essas medidas estão previstas no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, e consistem em:

Medidas Específicas de Proteção (BRASIL, 1990): 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 programa comunitário ou oficial de auxílio a família, à criança a ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos; VII – acolhimento institucional; VIII – inclusão em programa de acolhimento familiar; IX – colocação em família substituta.

A maioria das medidas protetivas são realizadas por meio de parcerias entre entidades da sociedade civil e órgãos públicos sobre a articulação dos Conselhos definidos como órgãos gestores das políticas públicas sociais, que atendem esse público. O Ministério Público - MP, consiste em uma instituição essencial de defesa e promoção de direitos fundamentais aos cidadãos. Articulado com a sociedade e o poder executivo, cria possibilidades de retorno dos alunos infrequentes à escola.

Um dos mecanismos institucionais protetivos de direito à educação da criança e do adolescente, utilizados pelo MP em parceria com as escolas normatiza o disposto no artigo 56, Inciso II do Eca¹². Esse mecanismo é conhecido como FICAI¹³ – Ficha de Comunicação do

¹² 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).

¹³ Foi instituída em 1997, em Porto Alegre, através de parceria entre o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e Conselhos Tutelares, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de crianças e adolescentes. Em 2011, a FICAI foi revisada e atualizada. Foram feitas parcerias com: Federação das Associações dos Municípios (FAMURS), Conselho Estadual de Educação (CEED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Assistência Social (CEAS), Associação dos Conselheiros Tutelares (ACONTURS) e Conselho de Direitos da Criança e Adolescente (CEDICA), reforçando-se a necessidade de desenvolver estratégias interinstitucionais com enfoque no trabalho em rede. Em 2011, o Ministério Público do RS, com anuência dos demais parceiros, firmou um convênio com a PROCEMPA- Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre, com o objetivo de desenvolver um sistema informatizado para dar maior agilidade no encaminhamento da ficha. O acompanhamento do sistema pela web, através dos órgãos envolvidos, aumenta a probabilidade do retorno do aluno à escola. A FICAI Online é uma ficha, em formato eletrônico, em que a escola, o conselho tutelar e o Ministério Público,

Aluno Infrequente, que tem como intuito contribuir na garantia ao direito fundamental da população. Assume como papel, comunicar as famílias as situações de infrequência dos estudantes.

As explicações de Falcão; Pauly (2014) enfatizam, que a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, é utilizada como último recurso possível de um conjunto de estratégias assumidas pela escola, para garantir o direito à educação às crianças e adolescentes em situação de infrequência.

Falcão; Pauly (2014) apontam, que outras estratégias para garantir a permanência do aluno são definidas na própria proposta pedagógica da escola, pois a LDB, 1996, em seu Art. 12, afirma que a escola deve informar os pais ou os responsáveis, tanto sobre a infrequência do aluno, como o seu desempenho. Neste sentido, a FICAI é utilizada quando se esgotarem todas as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

A infrequência é um dos muitos problemas presentes na escola, e não está restrita somente aos alunos, mas atinge os demais sujeitos, como os professores, a direção escolar, a coordenação pedagógica, a secretaria, demonstrando muitas vezes uma carência de alternativas que tenham como objetivo manter o aluno na escola.

De acordo com a cartilha FICAI – Perguntas e Respostas do Ministério Público – MP- do Rio Grande do Sul do ano de 2011, manter a criança na escola é dever de todos, mas de maneira especial da família, da sociedade e do Poder Público. Segundo o documento, para muitas crianças e adolescentes, a permanência na escola é uma tarefa difícil e, pode estar acompanhada de desafios que fogem de seu controle e de sua própria capacidade de resolução.

O documento do MP, aponta que o afastamento da criança e do adolescente é um alerta, ou seja, um sinal de algo mais grave, que muitas vezes pode ser traduzido como violação de direitos fundamentais, como por exemplo: o direito à educação, à saúde, ao respeito e à proteção contra o trabalho infantil. Ocorre que a questão da *infrequência escolar* é complexa, sendo consequência de situações de diferentes matizes, afigurando-se fundamental para seu enfrentamento a identificação das diferentes causas que a motivam.

Nesse propósito ressalta-se a importância na participação de um curso realizado na modalidade de ensino à distância - Ead, por intermédio do Ministério Público de Santa Catarina, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019, com o objetivo de aperfeiçoar nosso aporte teórico

sobre a infrequência escolar. O curso “Infrequência Escolar e o Programa Apoia”, foi destinado à professores, conselheiros tutelares, assistentes sociais, promotores da Justiça ou integrantes de equipes pedagógicas escolares. A capacitação teve como foco central tratar de forma interativa e didática sobre as causas da infrequência nas escolas e o papel de cada um no combate ao problema.

Conforme abordagem do curso do MPSC (2019), os atores da rede de proteção, devem pensar a infrequência como sinal da violação de outros direitos das crianças e do adolescente. Assim, a infrequência é sempre um sinal de alerta e deve ser percebida apenas como a ponta do iceberg, o que pode indicar que há algo de errado ocorrendo na vida daquele estudante. Compreende-se, assim, que o papel dos agentes acima citados é descobrir o que levou o aluno a deixar de frequentar a escola e ajudar a superar esse problema, para tornar a escola um espaço em que o estudante se sinta seguro e motivado.

O curso aponta em seu material teórico que perder o ano letivo, não é difícil, já que a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em seu artigo 24, inciso VI, diz que toda educação básica deve observar a seguinte regra: “[...]é exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para a aprovação” (p.12).

Os dados de uma exemplificação trazidas no material do curso, demonstram, que se um ano letivo possui 200 dias, conforme o artigo 24, inciso I, da LDB, para conseguir a frequência necessária para ser aprovado, o aluno precisa frequentar 150 dias de aula. Sendo assim, se ele se ausentar mais de 50 dias letivos, a reprovação por infrequência será iminente. Porém, mesmo para esse aluno, ainda será apontado possibilidades de fazer com que ele não perca o ano letivo, salientando a importância da escola e da rede de proteção nunca desistirem de um aluno.

Deste modo, compreender o significado de *infrequência escolar*, é primordial. Por intermédio das contribuições fornecidas pelo curso, o aluno não assíduo, aquele que não tem continuidade nos estudos, que interrompeu seus estudos por um período, é diagnosticado como infrequente. Neste sentido, explica qual o significado do termo evasão com o intuito de diferenciá-lo com a infrequência.

Segundo Riffel; Malacarne (2010), a evasão caracteriza-se pelo ato de evadir, fugir, abandonar, sair, desistir: não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, compreende-se que a fuga ou abandono da escola é em função da realização de outra atividade. A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1988). Nesse caso, abandono significa a situação

em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto, na evasão o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

Tomando por base as considerações do curso do MPSC (2019), evasão escolar é caracterizada por aquele caso de um aluno que simplesmente nem se matricula no ano letivo. Então, não é possível controlar sua frequência escolar. Já o aluno infrequente é aquele que até se matricula, mas, em um determinado momento, deixa de ir à aula, ausentando-se de forma reiterada e injustificada.

Quando a escola verificar que o estudante atingiu o número mínimo de faltas do Programa (cinco dias consecutivos ou sete dias alternados dentro de um intervalo de 30 dias), ela deve registrá-lo imediatamente no APOIA, para investigar o que motivou esse alto número de faltas. A partir da compreensão das causas dessa infrequência é que a escola poderá tomar as medidas adequadas, como contatar a família e a rede de proteção, para resolver a questão e fazer com que o aluno retorne aos estudos o quanto antes.

Dados apresentados no curso do MPSC (2019) mostram que o maior índice de infrequência/evasão se concentra no Ensino Médio. Apesar disso, esse é um fenômeno que ocorre no Ensino Fundamental, (foco de nossa pesquisa) e também no Infantil, demonstrando que todas as escolas, independentemente da faixa etária que atendam, devem estar sempre muito atentas à questão.

Neste sentido, com base em dados obtido no curso, é possível verificar que, na realidade atual, o grande desafio com o qual nos deparamos é manter na escola esse adolescente que está no Ensino Médio, que está desinteressado/resistente, e não quer retornar às aulas de forma alguma. Para vencer esse desafio, é muito importante que já no Ensino Fundamental, esse aluno seja preparado e motivado a ingressar no EM para construir seu projeto de vida, a partir da educação.

A fim de compreendermos o problema da, faremos um recorte entre os dados obtidos entre os anos de 2010 à 2018. Para tanto, apresentaremos levantamentos realizados por intermédio do Relatório Brasil ¹⁴– Pelas Crianças fora da escola: Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2012),

¹⁴ O nome completo de tal documento é *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Por ser um documento de nome extenso, abreviaremos por **Relatório Brasil**. Este traça o perfil de quem são as crianças e os adolescentes fora da escola ou em risco de abandono.

e levantamentos realizados por meio do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2018.

2.1 Dados do Relatório Brasil

Este relatório da UNICEF e do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) deram início em 2010 à iniciativa global Out of School Children (OOSC) – Pelas Crianças Fora da Escola, que estuda a exclusão e os riscos de abandono escolar em 25 países. No Brasil, o projeto é desenvolvido juntamente com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, rede da sociedade civil que, desde 1999, trabalha pela efetivação do direito constitucional à educação no país. Ao fazer parte desse estudo global, o objetivo do escritório do UNICEF no Brasil foi analisar desigualdades regionais, etnoraciais e socioeconômicas registradas no relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009.

Acreditamos que dados do Relatório Brasil auxiliarão nossos estudos, a fim de compreendermos os casos de *infrequência escolar*, por intermédio do olhar para as crianças e os adolescentes que, dentro da escola, não têm garantido seu direito à educação, devido a fatores de vulnerabilidades, que potencializam os riscos de abandono e infrequência. A *infrequência escolar* é um fenômeno complexo e a sua superação requer uma articulação entre diversos atores. É necessário que o Estado cumpra o seu papel constitucional e que haja a participação da escola, família e sociedade em prol dessa problemática.

De acordo com o Relatório Brasil, a dificuldade da permanência de crianças e adolescentes na escola, tem diversas causas, cita alguns exemplos como a pobreza, o trabalho infantil, a gravidez precoce, e a exposição à violência. De acordo com os dados coletados para o relatório da Pnad – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio de 2009, as pessoas das faixas mais pobres da população têm, em média, 5, 5 anos de estudo, em contrapartida as das faixas mais ricas, têm o dobro chegando a 10, 7 anos de escolaridade.

Outro dado apontando com base nos estudos do Relatório Brasil, é que em razão das dificuldades econômicas, muitas crianças acabam deixando a escola para trabalhar e, auxiliar na renda da família, ou permanecem em casa para cuidar dos afazeres domésticos, uma vez que pais ou responsáveis se ausentam para trabalhar. De acordo com a Pnad 2009, 4,3 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade trabalham no Brasil, em média 26,3 horas semanais.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE, de 2009, 98% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão na escola, em números cerca de 26,9 milhões de alunos. Quando são incluídas crianças na faixa etária de 6 anos, o índice da taxa diminui para 97,6%. Os 2 % que permanecem fora da escola representam em números 535 mil crianças de 7 a 14 anos. Com base na pesquisa, são crianças de populações vulneráveis, como por exemplo: as quilombolas, as indígenas, as negras, pobres, sob risco de violência e exploração e também as com deficiência. A respeito das regiões conclui-se:

A maioria das crianças excluídas da escola vive nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais altos índices de pobreza do Brasil e as menores taxas de escolaridade. Enquanto no Rio Grande do Sul, na região Sul, 98, 8% das crianças e dos adolescentes de 7 a 14 anos estão na escola, nos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Amazonas e Alagoas, nas regiões Norte e Nordeste, os números ficam em 96,7%, 96, 7%, 96,5% e 95,2%, respectivamente os mais baixos do país (RELATÓRIO BRASIL, 2012, p.22).

Esses dados demonstram como as diferenças de renda nas regiões do país impactam de maneira significativa na escolarização da população. Estudos nesse sentido, apontam a importância de compreendermos esse cenário, e procurar estabelecer um propósito de minimizar as múltiplas desigualdades ainda presentes nas regiões do país, e também entre os grupos da população.

Conforme o Relatório Brasil, no mundo todo, 72 milhões de crianças com idade para cursar os anos finais do Ensino Fundamental não estão na escola, sendo 54% meninas. Diante desse cenário, a UNICEF e o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) deram início no ano de 2010, à iniciativa global – Pelas Crianças fora da Escola.

No Brasil, esta iniciativa vem sendo desenvolvida por intermédio do “Projeto: Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa”. Este projeto apresenta a importância da garantia do direito de todas crianças e adolescentes na escola na idade certa, e na permanência e na conclusão no nível da Educação Básica, levando em consideração a obrigatoriedade de matrícula para as idades de 4 a 17 anos, como está previsto na Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009.

Com base no item do Relatório Brasil, “Cenário e Análise dos dados”, em termos percentuais, o número de crianças brasileiras fora da escola na faixa de 7 a 14 anos de idade é de 2%, número considerado pequeno. Porém, em números absolutos, representam a quantia de 534.872 crianças que não têm garantido o seu direito de aprender, de acordo com os dados da

Pnad/IBGE de 2009. Outro dado levantado, é que deste total, 329.571 são crianças negras, o que representa 61,6%. Conforme o seguinte quadro:

Quadro 1 – População de 7 a 14 anos fora da escola							
Região	Total	Branca	Negra*	Urbano	Rural	Meninos	Meninas
Brasil	534.872	191.715	329.571	405.701	129.171	309.920	224.952
Norte	77.947	14.170	61.342	53.143	24.804	47.034	30.913
Nordeste	189.483	50.741	135.292	126.859	62.624	104.154	85.329
Sudeste	169.065	74.506	88.016	145.545	23.520	101.751	67.314
Sul	66.026	42.712	22.860	51.581	14.445	37.052	28.974
Centro-Oeste	32.351	9.586	22.061	28.573	3.778	19.929	12.422

Fonte: IBGE/Pnad, 2009. Nota: O número de negros na tabela corresponde a soma de “pretos e pardos” da Pnad. A diferença entre o total e a soma de brancos e negros é a soma de “indígena”, “amarela” e “sem declaração” (outros), que apresentam número muito pequeno para análise.

Dados do Relatório Brasil quanto à localização, o número de crianças de 7 a 14 anos das zonas rurais fora da escola é maior que a das áreas urbanas: 2,5% para 1,8%. Também apresenta uma pequena diferença entre gênero no acesso à escola. Enquanto 2,2% dos meninos entre 7 e 14 anos não estudam, a taxa entre as meninas é de 1,7%.

Importante salientarmos que o conhecimento de tais dados, podem ser fundamentais para o enfrentamento de diferentes contextos que se estabelecem em todo o país. Conhecer o território a qual minha escola pertence, identificar se os e alunos são oriundos do campo ou da cidade, se o número é maior de meninos ou meninas, são condicionantes valiosos para a compreensão do ambiente escolar em sua totalidade.

A escola reconhece que sozinha não consegue dar conta de resolver todas as demandas que surgem em seu contexto. Estar atenta significa ir em busca de atendimentos primordiais para cada demanda específica. De acordo com Amaro (2012) “A articulação [...] implica diálogo, compartilhamento, construção coletiva, participação ativa e decisória e supõe um consenso dinâmico, negociado” (p. 46).

Neste sentido, de busca constante de dados capazes de mobilizar ações diante de casos específicos, o próximo quadro apresentado, demonstra especificamente a população de 6 a 17 anos fora da escola, ou até mesmo que nunca a frequentou, por intermédio de características de idade/raça/etnia.

Quadro 2 – População de 6 a 17 anos fora da escola e que nunca frequentou, por grupo de idade e raça/etnia									
Região	Por Grupo de Idade			Total		6 a 14 anos		15 a 17 anos	
	Total	6 a 14 Anos	15 a 17 Anos	Branca	Negra	Branca	Negra	Branca	Negra
Brasil	348.744	297.344	51.410	131.778	199.362	112.107	169.721	19.671	29.641
Norte	62.747	54.697	8.050	12.554	45.547	11.763	40.159	791	5.388
Nordeste	104.837	84.752	20.085	31.205	68.391	21.992	57.519	9.213	10.872
Sudeste	106.593	90.772	15.821	43.240	57.427	38.194	46.652	5.046	10.775
Sul	48.449	43.362	5.087	36.694	10.847	32.468	10.213	4.226	634
Centro-Oeste	26.118	23.751	2.367	8.085	17.150	7.690	15.178	395	1.972

Fonte: IBGE/Pnad 2009

Nota: Como essa pesquisa é aplicada anualmente em uma amostra distinta de pessoas, não é possível identificar aquelas que nunca estiveram na escola, somente aquelas que estão fora da escola no momento da pesquisa. Assume-se, logicamente, que exista dentro desse conjunto dos que não frequentam a escola um subconjunto de crianças que nunca estiveram na escola. Contudo, não é possível identificar essas crianças nem estimar o tamanho desse subconjunto.

Conforme estudos da Pnad 2009, o fato de as meninas apresentarem, historicamente, índices mais elevados de frequência, e mais anos de estudo que os meninos, pode ser um indicativo de que elas apresentam melhor desempenho escolar. Por isso, são menos propensas a abandonar os estudos.

No Brasil, a partir da implantação da Lei nº 11.274, em 2006, o ingresso no Ensino Fundamental passou a ser obrigatório a partir dos 6 anos. Com base nos dados da Pnad 2009, 375.177 crianças na faixa de 6 a 10 anos não estão frequentando a escola, em todo o país. Esse número corresponde a 2,3% do total dessa faixa etária. Dessas, 3.453 trabalham (0,9%), e entre essas a grande maioria que exerce uma atividade é negra, correspondendo a 93%, e vivem nas regiões Sudeste (30%) e Nordeste (28%). A partir de tais dados é importante trazer a perspectiva de Paro (2001) que salienta:

Na qualidade de sujeito humano, o aluno não vive apenas na escola e não forma apenas aí seus valores [...]. Uma postura positiva com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para outra nem de uma vez por todas: é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado. Começa a formar-se desde os primeiros anos de vida, precisa de ambiente favorável para desenvolver-se e carece de estímulos permanentes durante a infância e adolescência (p. 107).

O fato de uma parcela da população de 6 a 10 anos se encontrarem fora da escola, e entre estes a maior parcela ser negra e necessitar exercer alguma atividade de trabalho, pode sugerir uma desigualdade acentuada em nosso país. O que podemos compreender com a afirmação de Paro (2001), é que o valor cultural pode ser insuficiente em algumas famílias e, a falta de cultivo deste pode estar atrelada as desigualdades apresentadas por meio dos dados. Nos quadros a seguir veremos o fator econômico apresentado como dado característico da

população fora da escola de 6 a 10 anos, trazendo em evidência a necessidade dessa faixa etária encontrar-se em um ambiente de trabalho para sobrevivência.

Quadro 3 – População de 6 a 10 anos fora da escola, por raça/etnia e classes de renda familiar per capita								
Região	Total	Branca	Negra	Até 1/4	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2
Brasil	375.177	144.345	219.335	138.249	126.372	74.525	23.022	7.409
Norte	67.038	12.757	52.524	32.314	24.880	5.709	2.916	289
Nordeste	116.125	33.628	78.362	67.347	31.831	14.227	1.988	488
Sudeste	109.448	49.726	55.227	20.749	44.821	29.958	7.706	2.367
Sul	52.136	38.291	13.618	10.079	13.720	16.208	7.989	3.913
Centro-Oeste	30.430	9.943	19.604	7.760	11.120	8.423	2.423	352

Fonte: IBGE/Pnad, 2009

Quadro 4 – População que trabalha e estuda de 6 a 10 anos de idade, por raça/etnia						
Região	Total	%	Branca	Negra	Branca%	Negra %
Brasil	214.574	1,3%	67.798	145.328	1,0%	1,6%
Norte	33.784	2,0%	5.038	28.746	1,3%	2,2%
Nordeste	101.999	2,0%	24.327	76.224	1,7%	2,1%
Sudeste	43.423	0,7%	17.934	25.489	0,6%	0,9%
Sul	23.094	1,1%	17.153	5.941	1,1%	1,2%
Centro - Oeste	12.274	1,0%	3.346	8.928	0,7%	1,3%

Fonte: IBGE/Pnad, 2009.

Conforme os dados apresentados, as regiões que apresentam as maiores taxas de crianças de 6 a 10 anos que estão fora da escola são a Norte (4%), e a Centro- Oeste (2,5%). Em números, a região com maior número de crianças fora da escola é a Nordeste, correspondendo a um total de 116.125, e a Sudeste, com 109.448.

No que refere-se à renda, 3,6% das crianças de 6 a 10 anos de famílias com renda familiar per capita de até ¼ de salário mínimo não estão na escola. Isso equivale em números à 138.249, enquanto 0,6% daquelas oriundas de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos, encontra-se na mesma situação (7.409). Em relação a raça, o quadro 3 não apresenta dados com grandes diferenças nesta faixa etária. Enquanto 2,4% das crianças negras de 6 a 10 anos, em números 219.335 não frequentam a escola, 2,0% das brancas, se encontram na mesma situação, equivalendo em números 144.345.

O Relatório Brasil com base na pesquisa de 2009 da Pnad, também apresenta dados dos anos finais do Ensino Fundamental, referente as crianças na faixa de 11 a 14 anos que se encontram fora da escola. O índice corresponde a um total de 355.600. Em termos percentuais,

2,5%. O número de crianças dessa faixa etária que trabalham é 20 vezes maior que na faixa anterior. Em números equivale a 68.289, conforme a Pnad de 2009. A maioria dessas crianças também é negra, correspondendo a um total de 47.277. As regiões que concentram a maior quantidade de crianças trabalhadoras independente da etnia/raça, são a Nordeste e a Sudeste, 23.344 e 20.252, respectivamente.

Em termos percentuais, as regiões com maiores taxas de crianças de 11 a 14 anos fora da escola são a Norte e a Nordeste, com 3,7% e 2,9%, respectivamente. Já em números, são a Nordeste com 126.505, e a Sudeste, com 110.907. No que diz respeito a raça, 2% (117.600) das crianças brancas de 11 a 14 anos, não frequentam a escola, e as crianças negras correspondem a 2,9% (233.022). Em termos de renda, 3,5% das crianças de famílias com renda familiar per capita de até ¼ de salário mínimo estão fora da escola, o que corresponde em números a 96.808. E 0,8% das de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos, equivale a 8.472, conforme dados dos quadros a seguir:

Quadro 5 – População de 11 a 14 anos fora da escola, por raça/etnia e classes de Renda Familiar per capita.

Região	Total	Branca	Negra	Até ¼	Mais de ¼ a ½	Mais de ½ a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2
Brasil	355.600	177.600	233.022	96.808	116.300	98.982	26.980	8.472
Norte	49.021	7.529	40.474	16.919	14.330	12.900	1.711	2.256
Nordeste	126.505	32.685	92.714	49.475	45.357	24.752	4.863	-
Sudeste	110.907	42.950	65.909	19.583	35.818	38.281	11.007	2.807
Sul	47.462	28.371	18.637	6.728	15.909	16.136	5.049	3.013
Centro-Oeste	21.705	6.065	15.288	4.103	4.886	6.913	4.350	396

Fonte: IBGE/Pnad, 2009.

Quadro 6 – Crianças de 5 a 14 anos envolvidas em atividades econômicas e fora da escola

	Quantidade de crianças envolvidas em atividades econômicas	Quantidade de crianças fora da escola	Número de crianças de 5 a 14 anos	Quantidade de crianças de 5 a 14 anos envolvidas em atividades econômicas que estão fora da escola
Total	611.961	1.165.506	32.025.737	40.470
Sexo				
<i>Masculino</i>	375.557	632.700	17.015.016	25.067
<i>Feminino</i>	236.404	532.806	16.010.721	15.403
Região				
<i>Norte</i>	54.750	188.690	3.335.949	4.873
<i>Nordeste</i>	2.67.639	331.336	10.352.618	16.140
<i>Sudeste</i>	165.505	330.489	12.530.710	11.453
<i>Sul</i>	77.675	210.525	4.392.464	5.846
<i>Centro-Oeste</i>	46.392	104.466	2.413.996	2.158

Localização				
<i>Urbana</i>	447.309	860.533	26.719.088	33.801
<i>Rural</i>	164.652	304.973	6.306.649	6.669
Idade				
<i>5 a 11</i>	135.345	845.160	22.341.487	4.073
<i>12 a 14</i>	476.616	320.346	10.684.250	36.397
Escolaridade da mãe				
<i>Nenhuma</i>	99.834	156.913	2.447.775	9.149
<i>Primária</i>	164.244	279.064	6.625.008	9.581
<i>Secundária</i>	233.835	484.788	16.730.808	11.713
<i>Superior</i>	23.381	34.892	3.114.409	197
Quintil de renda				
<i>Mais pobre</i>	159.104	335.447	6.412.979	10.145
<i>Segundo</i>	119.302	285.419	6.442.096	8.066
<i>Meio</i>	124.276	242.171	6.348.463	9.658
<i>Quarto</i>	130.957	178.803	6.337.927	9.337
<i>Mais rico</i>	69.538	100.789	6.678.921	2.911
Religião/idioma/ Etnia do chefe de família				
<i>Indígena</i>	793	7.796	101.144	0
<i>Branca</i>	196.674	388.400	13.376.462	11.845
<i>Preta</i>	68.135	132.671	3.140.871	5.602
<i>Amarela</i>	352	0	89.804	0
<i>Parda</i>	346.007	635.970	16.311.482	23.023
<i>Sem declaração</i>	0	669	5.974	0

Fonte: IBGE/Pnad, 2009 (microdados).

Em relação ao abandono¹⁵, segundo dados do Inep, 3,7% dos alunos, cerca de 1.173.105, deixaram o Ensino Fundamental em 2009, chegando a 5,2% nas zonas rurais e 3,4% nas áreas urbanas. As diferenças por regiões são apresentadas por Norte e Nordeste, apresentando taxa de abandono de 6,2%, já nas regiões Sul e Sudeste o índice é de 1,6% e 1,7%, respectivamente.

Conforme os dados do Relatório Brasil a taxa mais elevada de abandono no Ensino Fundamental apresenta-se na 5ª série/ 6º ano, representando o percentual de 5,8%. Como nessa série/ano se observa a maior taxa de reprovação dessa etapa de ensino (16,5%), o relatório supõe que o fracasso escolar acaba levando uma parte dos alunos a não frequentarem mais a escola.

Segundo o Pnad, do total de 730.777 crianças, entre 6 e 14 anos, 297.334 nunca frequentaram a escola. Nesse grupo a população negra encontra-se em situação menos favorável

¹⁵ Abandono: condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo. Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica - Todos pela Educação (2018).

que a branca. Enquanto 169.721 crianças negras nunca frequentaram a escola (1% do total de negros dessa faixa etária), 112.107 brancas (0,9%) estão na mesma situação. As desigualdades também são grandes em relação à renda. As crianças de 6 a 14 anos de famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ de salário mínimo que nunca frequentaram a escola representam o número de 109.405. Já as crianças de famílias com renda familiar *per capita* superior a 2 salários mínimos que nunca frequentaram a escola são 6.809.

Com base no Relatório Brasil, um dos principais fatores de risco para evasão/abandono das crianças é o fracasso escolar, ligado a repetência, que provoca elevadas taxas de distorção idade-série. Também considera um fator de risco para o abandono aqueles alunos com idade superior à recomendada para a série que frequentam. Encontram-se nessa situação 3.764.437 alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A taxa de distorção idade-série pode apresentar uma noção mais precisa de quantas crianças ingressam de forma tardia no Ensino Fundamental. Segundo a taxa calculada com base nos dados do Censo Escolar 2009, 6,2% dos alunos matriculados, no 1º ano do Ensino Fundamental, de nove anos, têm dois anos ou mais acima da idade recomendada (o equivalente a 156.776 crianças). Se considerarmos o Ensino Fundamental de oito anos, a taxa mais que duplica: 15,4% dos alunos matriculados, na 1ª série/2º ano têm idade acima da recomendada (551.652 crianças). Os índices crescem ainda mais quando comparados o local de residência desses alunos. Nas zonas rurais, as taxas são de 11,6% e 28%, no 1º ano, e na 1ª série/2º ano, respectivamente, ante 5% e 12% nas áreas urbanas.

Segundo os dados do Relatório Brasil, as regiões com maior número de alunos em risco de abandono são a Nordeste, com 1.690.583 crianças, e a Sudeste, com 1.079.649. As regiões com mais estudantes em risco nas séries iniciais são a Norte, com 18,33%, e a Nordeste, com 17,68%. As maiores desigualdades são verificadas em relação a raça e a renda familiar das crianças em risco de abandono. Enquanto 8,99% das crianças brancas (1.084.260) têm idade superior à recomendada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre as negras a taxa é de 16,46% (2.667.832).

Já as crianças de famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ do salário mínimo com idade superior à recomendada chegam a 19,5% (1.324.959) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, número este muito maior do que o de crianças de famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos na mesma situação – 3,2% (62.776).

De acordo com o Pnad 2009, os alunos com idade superior à recomendada para a série (dois anos ou mais de atraso) que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental somam

5.118.436. As regiões com maior número de alunos em risco de abandono, em função da defasagem idade-série, nessa etapa de ensino são a Nordeste, com 2.270.318 crianças, e a Sudeste, com 1.534.868 crianças. As regiões com mais estudantes em risco nas séries finais são a Nordeste (59,09%) e a Norte (52,23%). As maiores desigualdades são apresentadas quando se levam em consideração a raça e a renda familiar das crianças em risco de abandono. Enquanto 30,67% das crianças brancas (1.596.750) têm idade superior à recomendada nos anos finais do Ensino Fundamental, entre as negras a taxa é de 50,43% (3.513.117). As crianças de famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ do salário mínimo com idade superior à recomendada chegam a 62,02% (1.241.902) e a 11,52% nas famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos (121.334).

Conforme dados do Pnad, 2009, assim como na faixa dos 6 aos 10 anos de idade, entre as crianças de 11 a 14 anos o trabalho infantil é uma causa importante do abandono escolar, e também podem ser consideradas em risco aquelas que exercem alguma atividade profissional em paralelo aos estudos.

Nessa faixa, 1.090.117 crianças encontram-se nessa condição, ou 7,8%. Entre as crianças brancas, a taxa é de 34,60% (377.167). Entre as negras, de 64,78% (706.160). Em relação à renda, 11,9% (333.085) das crianças de 11 a 14 anos das famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ do salário mínimo trabalham e estudam, taxa que cai para 3,1% (34.217) nas famílias com renda familiar *per capita* superior a dois mínimos.

Uma análise dos microdados da Pnad 2009 realizada com base no modelo criado pelo programa internacional *Understanding Children's Work* (UCW – Entendendo o Trabalho Infantil) – iniciativa de cooperação entre a OIT, o UNICEF e o Banco Mundial, apresenta que ainda é grande o número de crianças de 5 a 14 anos que trabalham. Sendo o trabalho para adolescentes com menos de 16 anos proibido, pela legislação brasileira, temos 638.412 meninas e meninos realizando atividades econômicas ou serviços domésticos por mais de 28 horas semanais em todo o país.

Conforme a análise dos microdados do Pnad, as crianças mais atingidas pelo problema são as negras do sexo masculino das zonas urbanas, das camadas mais pobres da população. A maioria realiza trabalhos remunerados, mas é grande a parcela de crianças envolvidas no serviço doméstico: mais de 240 mil, das quais cerca de 26 mil trabalham mais de 28 horas semanais.

Do total de crianças trabalhadoras de 5 a 14 anos, 6,6% não frequentam a escola. Mais da metade das 40.470 crianças envolvidas em atividades econômicas que estão fora da escola é das regiões Nordeste e Sudeste. A maioria encontra-se na zona urbana (33.801), onde, em geral,

a mãe tem pouca ou nenhuma instrução. Das 571.491 crianças envolvidas em atividades econômicas que frequentam a escola, 350.490 são meninos. A maioria é das regiões Nordeste e Sudeste e da zona urbana. A escolaridade das mães nesses casos é um pouco mais elevada: a maioria tem nível secundário.

Os indicadores apresentados no Pnad (2009), permitem uma compreensão que os grupos mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixo poder econômico.

Analisando os dados do Relatório Brasil, a maior diferença de frequência à escola apresenta-se entre as crianças de 4 a 6 anos que vivem nas zonas rural e urbana – quase 10 pontos percentuais. Logo após, vêm as diferenças de raça, não tão significativas (cerca de 2 pontos percentuais). Entre as crianças de 4 e 5 anos, a maior desigualdade é a de renda: a diferença entre os grupos de maior e menor renda passa de 25 pontos percentuais.

Segundo os dados apresentados no Relatório Brasil, as desigualdades são menores, em grande parte porque se trata de um grupo incluído há mais tempo na faixa etária de escolarização obrigatória (6 a 10 anos). Nesse caso, as diferenças mais significativas são de renda e regionais. Existe mais crianças fora da escola nas regiões onde o acesso é mais difícil, por questões de transporte e entre as crianças de famílias de mais baixa renda (3 pontos percentuais a mais que as oriundas de famílias com maior renda).

Desse modo, segundo o Relatório Brasil, não há grandes diferenças em relação a raça e se repetem as desigualdades regionais e de renda. Contudo, é muito maior o número de crianças de 11 a 14 anos que trabalham. Isso indica que a pressão para ajudar na renda da família cresce de maneira proporcional a idade, e também que o mercado de trabalho representa uma alternativa para os alunos que abandonam a escola em razão da dificuldade em progredir nos estudos.

Entre as crianças que nunca frequentaram a escola, não há grande diferença entre as raças. “A desigualdade mais significativa é a de renda. As taxas de crianças de famílias com menor renda chegam a ser dez vezes maior que as daquelas com maior renda” (UNICEF, 2012, p. 45). As desigualdades existentes no acesso e na progressão dos estudos para esses grupos persistem ao longo de toda a Educação Básica, impedindo que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros tenham assegurado seu direito de aprender.

Em relação aos dados educacionais apresentados, há inúmeras expressões de exclusão indicadas como a dificuldade de acesso e permanência na escola em decorrência de fatores

liados a aspectos da questão social que invadem o cotidiano escolar, como as mudanças no perfil do aluno, de sua família, de sua situação econômica. Portanto é primordial compreender os meandros existentes nessa conjuntura, para somar esforços nas estratégias de enfrentamento deste cenário, problematizando esse conhecimento e desvelando os seus significados.

Na seção seguinte apresentaremos os indicadores nacionais da Meta 2, as desagregações por grandes regiões, unidades da Federação, localização de moradia, cor, sexo e renda domiciliar. Importante salientar que a Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo a universalização do acesso ao ensino fundamental de 9 anos, e seu término na idade recomendada para pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos até o final do plano vigente em 2024.

2.1.1 Dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018

Segundo dados do Relatório do PNE (2018) o Brasil atingiu a marca de 97,8% das crianças entre 6 a 14 anos de idade na escola, no ano de 2017, tendo praticamente universalizado o atendimento escolar nessa faixa etária. No período de 2004 a 2017, é apresentado pelo Relatório duas tendências. A primeira, de crescimento mais acelerado, aconteceu entre 2004 e 2012; a segunda, de crescimento mais gradual, ocorreu a partir do ano de 2012.

O PNE (2018) apresenta que a matrícula aos 6 anos tornou-se obrigatória no Brasil por intermédio da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, evidenciando prazo para os estados, municípios, e Distrito Federal tornarem a legislação efetiva até o ano de 2010. Salienta que a nova legislação pode explicar, em parte, o crescimento mais acelerado do indicador de cobertura dos alunos entre 6 a 14 anos, no período entre os anos citados. Em contrapartida a este avanço, apresentam que aproximadamente 600 mil crianças, entre esta faixa etária, se encontram fora da escola, não concluindo esta etapa de ensino. No Quadro 7 a seguir será apresentado o percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava ou já tinha concluído o Ensino Fundamental, por Brasil, região e unidade da Federação entre os anos de 2012 a 2017.

Quadro7- Brasil/Região/UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Variação 2012-2017 (p.p)
Brasil	96,8%	97,0%	97,3%	97,4%	97,4%	97,8%	1,0
Norte	95,9%	95,9%	96,5%	96,7%	96,8%	97,4%	1,5
Rondônia	96,4%	96,8%	97,6%	97,9%	97,9%	98,8%	2,4
Acre	95,9%	95,8%	97,0%	97,3%	97,1%	96,3%	0,4
Amazonas	96,3%	96,1%	96,2%	96,1%	95,5%	96,7%	0,4
Roraima	96,7%	97,7%	97,1%	97,4%	96,4%	96,6%	-0,1
Pará	95,7%	95,8%	96,2%	96,6%	97,4%	97,5%	1,8
Amapá	96,2%	92,6%	95,4%	96,2%	95,9%	95,6%	- 0,6
Tocantins	94,6%	96,8%	97,6%	96,8%	96,7%	98,5%	3,9
Nordeste	96,2%	96,3%	96,8%	97,1%	97,4%	97,5%	1,3
Maranhão	95,0%	96,2%	96,6%	96,7%	97,1%	97,2%	2,2
Piauí	96,9%	96,6%	98,0%	98,7%	98,0%	98,8%	1,9
Ceará	97,0%	97,3%	97,3%	97,3%	97,3%	97,8%	0,8
Rio Grande do Norte	97,1%	97,5%	98,1%	98,7%	97,5%	98,3%	1,2
Paraíba	96,3%	96,8%	97,3%	96,5%	98,2%	97,7%	1,4
Pernambuco	95,8%	95,6%	96,1%	96,6%	97,6%	97,2%	1,4
Alagoas	96,1%	95,5%	97,2%	96,8%	96,6%	97,0%	0,9
Sergipe	96,0%	96,3%	97,4%	96,8%	97,8%	98,5%	2,5
Bahia	96,2%	95,8%	96,2%	97,2%	97,3%	97,2%	1,0
Sudeste	97,3%	97,6%	97,6%	97,7%	97,5%	97,9%	0,6
Minas Gerais	97,0%	98,1%	98,5%	98,5%	98,0%	98,1%	0,6
Espírito Santo	97,2%	97,5%	97,6%	97,9%	97,3%	98,5%	1,3
Rio de Janeiro	96,2%	95,9%	96,0%	96,0%	96,7%	97,3%	1,1
São Paulo	97,8%	98,0%	97,8%	97,8%	97,7%	98,0%	0,2
Sul	97,8%	98,0%	98,0%	98,0%	97,8%	98,2%	0,4
Paraná	97,5%	98,0%	97,7%	97,7%	97,4%	97,5%	0,0
Santa Catarina	98,3%	98,1%	98,0%	98,4%	98,2%	98,6%	0,3
Rio Grande do Sul	97,7%	97,9%	98,3%	98,1%	98,0%	98,7%	1,0

Fonte: Elaborada pela Direção de Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017).

O quadro acima apresenta as estimativas do número e o percentual de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos que frequentam o Ensino Fundamental, ou que já concluíram. Conforme o quadro, em 2017, o estado do Amapá apresentou a menor taxa de atendimento do país (95,6%). No que tange a cada região, os maiores progressos se observam em Tocantins (3,9 p. p), Sergipe (2,5 p. p), Espírito Santo (1,3), Rio Grande do Sul (1,0 p. p) e Mato Grosso (2,2 p. p). (PNE, 2018).

Com base nos dados apresentados, observa-se a redução da desigualdade entre áreas urbanas e rurais no decorrer dos últimos anos, apresentando como cobertura a população de 6 a 14 anos de idade o percentual de 97,8% no Ensino Fundamental nas áreas urbanas e 97,6%

nas rurais. A diferença entre meninos e meninas, apresenta-se em torno de 0,3 pontos percentuais, demonstrando, assim, quase uma nulidade.

Em conformidade com o Quadro 7, no que tange a redução da desigualdade entre negros e brancos, a diferença é também praticamente nula entre os dois grupos em 2017. Em termos percentuais 97,6% das crianças e adolescentes negras e 98,0% das crianças e adolescentes brancas frequentavam ou concluíram o Ensino Fundamental. Em 2017, 0,4 pontos percentuais; em 2012 0,9 pontos percentuais.

A respeito dos dados do Relatório do PNE (2018) naquilo que se refere a renda per capita, apresenta que a desigualdade no atendimento entre os 25% mais pobres e os 25% mais ricos estimada em 2015 era de 2,1 pontos percentuais, apresentando uma trajetória, desde 2004 de redução contínua, mas com reduzida variação. Ainda assim, os mais pobres do grupo de 6 a 14 anos obtiveram um crescimento na participação no Ensino Fundamental de 88,9%, em 2004, para 96,7%, em 2015.

A respeito da Meta 2, segundo o Relatório do PNE (2018), estabelece que até 2024 o Brasil deve alcançar a marca de 95% dos jovens de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído. No entanto, para esta meta ser atingida será preciso que o indicador cresça em média 2,7 pontos percentuais ao ano. Sendo que ao longo do período entre 2004 a 2015, a variação foi em média 1,9 pontos percentuais ao ano e, nos períodos entre 2012 a 2017, obteve uma média de 1,5 pontos percentuais ao ano, considerado insuficiente para que a meta seja atingida no prazo previsto.

Os dados trazidos do PNE (2018) são importantes para a compreensão do progresso ao acesso no Ensino Fundamental para a população de 6 a 14 anos. Também apresenta um desafio para a universalização desta modalidade de ensino. Por intermédio dos dados é importante enfatizar a necessidade de uma política educacional, atrelada a alternativas para um avanço significativo do ensino fundamental de 9 anos, intrinsecamente ligados ao direito à educação e as *expressões da questão social* que envolvem estes sujeitos.

Conforme Almeida (2005), a política educacional, apresenta-se como um espaço contraditório, capaz de apresentar características das *expressões da questão social*. Neste sentido, “[...] a política de educação pode ser concebida também como expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como um direito social” (p.10).

Frente a tais realidades da sociedade brasileira, e com base nos dados de ambos relatórios (Brasil e PNE), Amaro (2012) afirma que a situação social dos sujeitos (cor, renda,

moradia) desencadeou uma crise em suas subjetividades, capaz de invadir os sonhos, os medos, as inseguranças, as intolerâncias, enfim, golpeando a identidade social de cada sujeito, bem como as relações que se estabelecem na família, no trabalho, no âmbito social.

Ou seja: não bastasse a questão material, a precarização tem também sua dimensão psicológica. As pessoas não foram preparadas para lidar com a escassez e os processos de perda, mas sim com processos aquisitivos ou com sonho de acumulação. Ao perderem (atenção, credibilidade, afetos, empregos, renda...) ingressam na vala comum dos vulneráveis, pobres, doentes, sem-teto, sem amor, sem ideais e, ainda que momentaneamente, sem perspectivas. Sofrem e se vulnerabilizam por viverem sob o signo da perda e da precarização. E precarizam a vida de outros (os cônjuges, os filhos, os colegas dos filhos, os vizinhos...) com atitudes desmoralizantes, agressivas, segregacionistas e violentas. Na esteira desse processo, indiferente à cidadania infanto-juvenil, é comum se assistir à estimulação e naturalização do trabalho infantil, camuflado em atividades alcunhadas de “aprendiz” para “tirar do aperto” famílias pauperizadas. Mais cotidiano ainda é o espancamento de crianças por pais sob efeito de estresse provocado por problemas materiais ou conjugais. A sociedade precarizada tem essa face sombria e fantasmagórica de gerar violência no compasso do desespero e redistribuir a exclusão sofrida a outras pessoas e grupos (AMARO, 2012, p. 38-39).

Diante das perspectivas apresentadas pela autora, e dos dados acima observados, podemos identificar uma precarização na realidade social dos brasileiros, as condições habitacionais, a precariedade no acesso difícil de grande parte da população à água tratada, e ao saneamento básico, dificuldades na renda, trabalho infantil, entre outros fatores levantados por meio dos dados obtidos do Relatório Brasil e do PNE – 2018. Tais dados, são capazes de apontar uma precarização social, fruto das *expressões da questão social*, presentes no cotidiano da escola e nos *casos de infrequência escolar*.

Ao constatar por meio dos dados obtidos dos Relatórios (Brasil e PNE) que a *infrequência escolar*, a evasão, o abandono, a diferença socioeconômica, a regionalidade, entre outros fatores sociais, ainda são realidades presentes na sociedade brasileira, cabe refletirmos sobre o direito à educação que está sendo violado, necessitando, portanto, da compreensão e intervenção nesta problemática. Salientando que os dados obtidos, servirão para a nossa análise sobre os casos de *infrequência escolar*, foco de nosso estudo.

Ao produzir nossas reflexões sobre o direito à educação no capítulo a seguir, queremos destacar a importância de compreendermos as *expressões da questão social* que estão presentes nos casos de alunos infrequentes, e como a questão social presentes na vida dessas crianças e adolescentes impõe muitas limitações reais ao exercício efetivo de seus direitos.

3. DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A QUESTÃO SOCIAL

“A escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação [...] (HORA, 2004, p. 33).

Ao abordarmos a educação como um direito, é importante realizar uma breve retomada dos aspectos sobre este, anteriormente citados, a fim de apresentarmos a relevância e os desafios que permeiam a educação enquanto um direito garantido a todos os cidadãos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), entre outros aparatos legais, colocam a criança e o adolescente como prioridade absoluta, mas ainda a *infrequência escolar* é um desafio a ser superado, para a garantia de seus direitos. Esta, que se apresenta no cenário brasileiro a todos que lutam pela proteção da criança e do adolescente. Cabe salientar que essa é uma questão que envolve vários atores sociais. O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece:

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, 2014, p. 17).

A partir deste princípio constitucional, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normatizou, em seu artigo 5º, o preceito constitucional, ao afirmar que:

[...] o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, que deve ser assegurado a todos, através de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (LDB,1996 p. 24).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta, o direito fundamental da criança e do adolescente à educação, não garante somente o acesso ao ensino público, mas estabelece mecanismos para que o Estado cumpra de forma efetiva com suas obrigações no que diz respeito à escolarização, por meio de controle externo para a manutenção do aluno na escola. Pois, zelar pela garantia do direito de ser educado envolve um conjunto de ações, exigindo a participação de pais, mães, responsáveis, professores, direção da escola, entre outros.

A educação enquanto política pública é organizada para atender o direito social de qualquer indivíduo, direito expresso na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que destacam o direito ao acesso à educação e à permanência na escola, tendo como finalidade a formação do sujeito para a cidadania. Para a implantação dessa política é necessário um conjunto de profissionais que atue em diferentes áreas e esferas com objetivos comuns, ou seja, a garantia de acesso a uma escola de qualidade e de permanência dos alunos (SILVA, 2017, p. 170).

Contudo, Falcão; Pauly (2014) enfatizam que o direito à educação não pode se limitar ao acesso no ensino público, e ao estabelecimento de mecanismos para compelir o Estado a cumprir suas obrigações. Os autores salientam, que tal direito deve estar garantido através de regras de controle externo e manutenção do aluno na escola, aos dirigentes dos estabelecimentos de Ensino Fundamental a responsabilidade de ir além da instância escolar, comunicando ao Conselho Tutelar e, na sua falta, à autoridade judiciária os casos de infrequência. Sobre a permanência do aluno da escola Konzen (1999) apresenta em conformidade com Falcão; Pauly (2015) a seguinte contribuição:

A permanência na escola constitui-se no maior desafio da educação escolar brasileira, porque os indicativos de exclusão ainda ilustram de forma constrangedora as resenhas estatísticas [...] O Direito à Educação não é mais tão-só o direito à vaga, mas é o direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso (p. 10).

Esses apontamentos sustentam a apresentação dos dados acima citados do Relatório Brasil, sobre os indicativos de permanência na escola. Cabe apontarmos, que a *infrequência escolar* pode estar relacionada a diversos fatores identificáveis por intermédio de um trabalho interdisciplinar. Em muitos casos, a *infrequência escolar* pode estar relacionada a violações de direitos, como por exemplo, abuso sexual, vulnerabilidade social, econômica e também afetiva. Deste modo compreendemos que:

[...]. Em busca da garantia pela do direito à frequência escolar, faz-se necessário que, além das mudanças estruturais relacionadas à conjuntura do país e que se referem à moradia, ao saneamento básico, ao trabalho, à renda e a outros aspectos, tem-se ações pontuais que podem ser operacionalizadas [...]. É necessário lutar constantemente para a garantia de direitos, uma vez que muitas conquistas já foram obtidas, mas muito ainda precisa ser efetivado na vida da população infante-juvenil (COMIRAN, 2009, p.36).

Nessa perspectiva de garantia de direitos, Falcão; Pauly (2014) salientam que a permanência do aluno na escola, é um dos maiores desafios pedagógicos, pois constitui uma tarefa complexa, social e exigente. Tais violações, estão diretamente ligadas as *expressões da*

questão social que perpassam o ambiente escolar, e que será objeto de nossa análise a seguir. Para início dessa reflexão, citaremos Amaro (2012):

Como num fogo cruzado, a escola está no centro dos problemas sociais conjunturais. A questão pedagógica, antes central, divide as atenções de professores, pais e alunos com a violência, manifesta em cenas cada vez mais presentes, como: a invasão das drogas na escola, o assédio ou a exploração da prostituição infanto-juvenil, o trabalho infantil, a briga de gangues, a violência racial e atos homofóbicos, em confrontos que vão rapidamente da agressão verbal à física. A comunidade escolar, especialmente professores e direção, contudo, não tem sabido guiar sua atitude no enfrentamento da violência e suas interfaces em seu seio (p. 96).

Compartilhando dessa preocupação e levando em conta a complexidade da problemática, nos propomos a refletir sobre a *infrequência escolar*, na perspectiva das *expressões da questão social*, pois a escola há muito deixou de ser representada como um local neutro, que se dedica somente ao ensinar e aprender, mas, tornou-se ponto de convivência social, com novas problematizações e relações sociais de toda ordem.

A sociedade contemporânea, de um modo geral, sofre com os diversos desdobramentos de um sistema desigual e excludente que produz seus maiores reflexos nas camadas mais empobrecidas da população. Nesse sentido, o cotidiano escolar absorve de forma significativa as diversas expressões da questão social que afetam os alunos cujas famílias convivem com a violência doméstica, o alcoolismo, o desemprego, a dependência química, entre outros problemas, e a escola necessita criar estratégias para lidar com tudo isso. Ainda que família e escola tenham funções específicas, sabemos quanto uma precisa da outra. Várias pesquisas apontam que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos melhora o desempenho na aprendizagem e a autoestima, eleva o sentimento de competência e diminui o número de faltas. O envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos pode acontecer de diferentes formas e intensidade, e a escola precisa buscar alternativas que facilitem esse processo (SILVA, 2017, p. 173).

Os apontamentos do autor acima citado, a respeito da família vem ao encontro com Amaro (2012), que coloca as relações familiares precarizadas, pais negligentes, trabalho infantil, desemprego, violência, entre outros fatores, como parte do cotidiano da escola e que alimentam as estatísticas da multirrepetência, do atraso e da *infrequência escolar*, marcando o início de uma história permeada pela exclusão. Nesta direção enfatizamos que:

A questão social expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização [...] Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos de cada um e de todos os indivíduos (IAMAMOTO, 2011, p. 160).

Nesse sentido, ressaltamos que, no cotidiano escolar, dos alunos e suas famílias, estão configuradas diferentes formas de *expressões da questão social*, como trabalho infanto-juvenil, desemprego, fome, violência doméstica, alienação parental, abuso sexual, desnutrição, baixa renda, pobreza, drogas, pais negligentes, etc. Essas expressões são resultantes da questão social e justificam, a importância da compreensão dessa realidade inserida no contexto educacional.

A escola

[...] passa a ser palco de problemas sociais de toda ordem. Relações familiares precarizadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais que passam a fazer parte do cotidiano da escola e alimentam as estatísticas da evasão escolar, da multirrepetência e do atraso escolar, marcando o início de uma história de exclusões (AMARO, 2012, p.16).

Tais exclusões evidenciadas por Amaro (2012) apontam para a compreensão da presente pesquisa, que a *infrequência escolar* pode ser também uma *expressão da questão social*, configurada na realidade escolar e na família desses sujeitos, que não veem na escola um sentimento de pertencimento. Para essa compreensão apresentaremos outro apontamento:

Crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica em escolas públicas vivem realidades muito distintas, levando em conta os grupos familiares, os bairros em que moram, as histórias de vida, os contextos familiares, as condições socioeconômicas, a precarização do trabalho, dentre outras situações (ANDRADE, 2017, p29-30).

A partir dessas análises, podemos dizer que a escola tem um papel importante no que diz respeito ao contexto social de seu aluno, pois ela apresenta-se com uma amplitude de relações entre os indivíduos. A escola, na sua prática pedagógica, é capaz de diagnosticar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam a problemática social no campo da educação. É fundamental encarar a escola como um espaço de rede de proteção social.

A escola pública e, mesmo, a particular, na esfera do ensino fundamental, se vê atravessada por uma série de fenômenos que, mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento quanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social (ALMEIDA, 2005, p. 18).

Como percebemos o ambiente escolar é permeado de cenários muito delicados no âmbito da educação, que não se pode reduzir somente a uma problemática. Assim, é importante compreendermos que os casos de alunos infrequentes podem estarem amarrados com diversas facetas apresentadas como características das *expressões da questão social*. Um dos aspectos importantes para a compreensão deste cenário é o envolvimento familiar no contexto da educação das crianças e adolescentes. Nesse ponto cabe ressaltar:

O analfabetismo e a defasagem série/idade, além da infrequência escolar, fazem parte da realidade de crianças e adolescentes no país. A inclusão e a permanência na escola podem se revelar como um fenômeno que holograficamente enfeixa, por um lado, os desafios concretos de proteção dos direitos de crianças e adolescentes e, por outro, a forma como vêm sendo construídas socialmente as respostas da esfera pública a estes desafios [...]. Esta realidade, atrelada a outras que revelam/ocultam as expressões da questão social e suas refrações no modo e condição de vida destas crianças e adolescentes e suas famílias, não raro repercute na violação de um dos direitos fundamentais, o direito à educação (COMIRAN, 2009, p. 21).

A família é a base do indivíduo, na qual, este deve crescer e se desenvolver, aprendendo a conviver, respeitar e compreender o espaço do outro. É com base neste acompanhamento familiar que se estabelece um alicerce favorável para a educação dos filhos, conjuntamente com a escola, no intuito de formar pessoas com plena condição de viver em sociedade. Mas é importante destacar que a família no decorrer dos anos, passou por processos de transformações. Hoje, não é somente reconhecida por ser constituída de pai e mãe, ou por laços consanguíneos, ou afetivos. Esta apresenta-se da seguinte forma:

Na contemporaneidade, o modelo da família moderna foi abalado e surgiram múltiplos arranjos familiares: família nuclear, reconstituída, monoparental (masculina e feminina), homoafetiva, ampliada, etc. Pode se dizer que esses arranjos são organizados a partir de três modos de organização familiar: o da família tradicional, o da família nuclear moderna e o da família pluralística. Esses modelos, atualmente, convivem e sofrem influências mútuas (MAGALHÃES, 2008, p. 14).

Nesse sentido, entender o conceito de família na contemporaneidade, se faz importante a fim de evidenciarmos que não estamos diante apenas de um modelo familiar. Mas, diante de novos arranjos familiares, que não devem ser questionados como formas de convivência erradas ou desestruturadas.

Partindo deste esclarecimento, acerca das novas facetas familiares, Polônia; Dessen (2005) apresentam uma reflexão sobre a importância do papel exercido pela família e pela escola na constituição educacional do indivíduo. Os autores salientam que à família cabe a responsabilidade de conceder a criança seus valores, servindo de base para a sua educação no

contexto escolar com os sujeitos. Já, a escola, tem o papel de garantir a aprendizagem do aluno a partir de suas práticas metodológicas, implicando no seu sucesso escolar mediante um currículo humanizado e direcionado para a realidade dos alunos.

Na concepção apresentada as duas caminham juntas, e é necessário um bom relacionamento entre família e escola, para que possam acompanhar o desenvolvimento, ou retrocesso do aluno, e discutirem, de forma conjunta, ações para as questões que envolvem os processos diversificados de ensino-aprendizagem, ou seja: se uma dessas duas instituições se omitir de suas responsabilidades, o maior prejudicado é o aluno.

Podemos compreender com base em Polônia; Dessen (2005), que ambas são primordiais para o desenvolvimento do aluno. Isso porque, “ [...]a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores de seu crescimento físico, intelectual e social” (p. 304).

Dessa forma, cabe entender que o papel das instituições é desenvolver e aprimorar o indivíduo para as suas relações sociais e, por meio do conhecimento da realidade do sujeito, criar caminhos para que se ampliem os processos de integração entre escola e família para superar as *expressões da questão social* nestes contextos. Podemos inferir que os casos de *infrequência escolar* estão atrelados entre o fracasso da instituição escola e da instituição família:

Esse conflito refere-se aos princípios assegurados pela Constituição Federal no artigo 208, que propõe ‘a igualdade de condições de acesso e a permanência dos alunos na escola’. As Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) reafirmam a responsabilidade do Poder Público de zelar, juntamente com os profissionais da educação e família, pela frequência dos alunos, sendo importante, por parte das instituições escolares, a conscientização das famílias sobre a responsabilidade no acompanhamento dos filhos e a prestação de informações sobre a condição da frequência escolar (COSTA; GUIMARÃES; ROCHA, 2015, p. 6).

Nesse propósito, as autoras ressaltam que a *infrequência escolar* é um dos muitos problemas apresentados no cotidiano das escolas. Como já referenciado, tal situação não envolve somente direção escolar e família, mas diversos atores sociais, como professores, coordenação pedagógica, secretaria e, muitas vezes, entre todos esses atores envolvidos, há a ausência de alternativas eficientes para o enfrentamento dessa problemática. A respeito dessa característica da pesquisa na área da educação, Gatti (2012) afirma:

Os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação, em concepção interacionista complexa. Tentando-se evidenciar o que marca presença neste cotidiano, mostrando não só o

rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído (p. 26).

Atentando para o que Gatti (2012) salienta procurar evidenciar o que marca presença no cotidiano escolar e, através da caracterização deste espaço, trazer elementos que auxiliem na compreensão de tais expressões presentes no contexto na escola, em seus conflitos, em suas simbologias, em suas linguagens, etc.

Mas falar da questão social implica necessariamente fazer referência ao capitalismo e ao Estado por ele constituído. Tomando por base as considerações de Pastorini (2010), e tendo em vista os processos de urbanização e de industrialização, na sociedade capitalista, da Europa, no decorrer do século XIX, podemos afirmar que a questão social deve ser entendida como um conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos que se originam com a classe operária, dentro da sociedade capitalista. Relacionada no continente europeu à ordem burguesa, refere-se ao processo de desenvolvimento do próprio capitalismo. Nesse sentido, poderíamos afirmar que:

A questão social na sociedade capitalista tem sua gênese nos problemas sociais a serem resolvidos nas diferentes formações sociais pré-capitalistas, mas sua origem data da segunda metade do século XIX, quando a classe operária faz sua aparição no cenário político na Europa Ocidental; em definitivo quando a questão social torna-se uma questão eminentemente política. Por isso afirmamos que a questão social que tem sua raiz na sociedade capitalista deve ser pensada como parte constitutiva dessa sociedade que nos diferentes estágios produz distintas manifestações (PASTORINI, 2010, p. 107).

Conforme explicitado por Pastorini (2010), no decorrer do século XIX, começa-se a sentir de forma concreta as consequências do avanço do processo de urbanização e industrialização nos países da Europa. Os trabalhadores manifestavam seu descontentamento por meio de mobilizações e reivindicações, perante o Estado e o empresariado. Ao mesmo tempo, a intervenção da burguesia buscava impedir e inibir o acesso igualitário dos trabalhadores no processo de socialização da riqueza produzida.

Analisando sobre este aspecto, Tavares (2007), aponta, que “[...] a questão social é produto do processo de trabalho de produção e reprodução da sociedade capitalista, expressa também conflitos existentes no cotidiano de quem a vivencia” (p.133). Essas expressões estão permeadas de desigualdade, exclusão, e exploração que se fazem presentes de maneira mais destacada nas classes sociais menos favorecidas.

É nesse contexto de crise e revolução que se apresenta a questão social, sendo uma expressão do processo de formação e de desenvolvimento da classe operária, que exigia seu reconhecimento, como forma de garantir o sentimento de pertencimento, adesão, e integração na sociedade. (PASTORINI, 2010).

Neste sentido, do ponto de vista histórico, no capitalismo a questão social está vinculada à exploração do trabalho, à organização e mobilização da classe dos trabalhadores que lutavam para conquistarem a riqueza social. Sintetizando, Pastorini (2010) apresenta três pilares centrais para a compreensão da questão social:

Em primeiro lugar, podemos afirmar que a questão social propriamente dita remete à relação capital/trabalho (exploração), seja vinculada diretamente com o trabalho assalariado ou com o “não trabalho”; em segundo, que o atendimento da questão social vincula-se diretamente àqueles problemas e grupos sociais que podem colocar em xeque a ordem socialmente estabelecida (preocupação com a coesão social); e, finalmente, que ela é expressão das manifestações das desigualdades e antagonismos ancorados nas contradições próprias da sociedade capitalista (p. 114).

Com base no terceiro pilar, a respeito da questão social, buscaremos apresentar elementos das manifestações das desigualdades e dos antagonismos, que se fazem presente no cotidiano da escola, como forma de compreendermos a *infrequência escolar* de alunos as *expressões da questão social* neste contexto.

Primeiramente, torna-se importante destacar que a frequência e o acesso do aluno, configura como condição fundamental à tão discutida e debatida questão da permanência na escola. Considera-se importante lembrar que estar na escola é um direito assegurado a toda criança e adolescente em idade escolar, por meio da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. “Assim, o acesso e permanência do aluno na escola são, ao mesmo tempo, uma questão de cidadania e legalidade, indiscutivelmente imprescindíveis à ampla formação social das nossas crianças e adolescentes e do futuro que representam (AMARO, 2012, p. 27).

A respeito disso, Amaro (2012) salienta que a realidade da permanência na escola é complexa e perpassa pela dimensão “frequência”. Ela cita o exemplo de uma família cujos pais deixam seus filhos na frente da escola e seguem para seus trabalhos e atividades tranquilamente. Sabe-se que esta situação não é comum entre a realidade de muitas famílias. Esta realidade, tem se apresentado, não apenas em escolas públicas, da seguinte maneira:

1. Filhos de pais separados, residindo no domicílio do pai ou da mãe e, não raro, em meio à nova união familiar então constituída; 2. Filhos que vivem com a mãe, a qual não só responde por eles, como também, muitas vezes, representa sua única referência familiar; 3. Um ou mais filhos, entre os quais os de mais idade

compartilham ou assumem a responsabilidade do cuidado dos irmãos menores, em cujo cotidiano está o levar e buscar o irmão na porta da escola; 4. Crianças e adolescentes que trabalham, ou seja, entraram precocemente no mundo adultocêntrico, expostas a obrigações, comportamentos e prioridades abusivas à sua fase de desenvolvimento. No retrato desse quadro social, muitos pais deixam seus filhos aos cuidados de seus irmãos ou sem ninguém para gerir a ida deles à escola nem o retorno desta, pois nem sempre podem acompanhá-los até a porta de sua classe, no preciso horário de início de sua aula ou trazê-los no de seu final (AMARO, 2012, p.28).

Frente a tais realidades, é necessário que a escola aceite e assuma seu papel no acompanhamento da frequência dos alunos, para que se crie uma cultura no seu cotidiano de trabalho, em relação a este cuidado. Assim, a ficha de comunicação do aluno infrequente (FICAI), mencionada anteriormente, se constitui em um instrumento de permanência escolar e, em uma ferramenta de denúncia, em que muitas vezes explicita casos dos próprios pais ou responsáveis, que colocam em situações abusivas e vitimizam seus filhos.

A despeito disso, Amaro (2012) enfatiza que o preenchimento da FICAI deve ser central na efetiva permanência escolar dos alunos, mas coloca que não deve ser o fim da participação da escola nesta problemática. Para se combater a *infrequência escolar* são necessárias ações preventivas e educativas junto à comunidade. Planejar e executar encontros com os pais, responsáveis, membros do Conselho Tutelar, firmando acordos em compromisso marcando o decisivo papel de cada um na preservação do direito da criança e do adolescente à educação.

A frequência escolar, contudo, não é a única questão que merece destaque ao falarmos das *expressões da questão social* no ambiente escolar. Existe uma abertura muito grande ao nos referimos a questão social na escola, pois ela pode se manifestar em diferentes contextos e de diferentes formas. Cabe salientar que nosso foco de pesquisa é a infrequência escolar e sua relação com tais expressões.

Para tanto, a fim de conhecermos o ambiente escolar de nossa pesquisa, analisaremos no próximo capítulo, a constituição física da escola e a dinâmica de sua rotina, por intermédio da análise do Projeto Político Pedagógico e das observações *in loco*. Por fim, apresentaremos a coleta dos dados e os resultados obtidos com base nos questionários aplicados.

4. A ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAIOL GRANDE

A escola, como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder as demandas sociais (HORA, 2004, p. 34).

A escolha pela empiria se baseia no fato, enquanto pesquisadora, não conhecer a realidade das escolas municipais do município de Erechim, Rio Grande do Sul, no qual resido. Por ser professora em uma Escola Estadual e por ter realizado o Estágio Curricular, igualmente em uma Escola Estadual, senti a necessidade de conhecer a realidade das Escolas Municipais e, principalmente, estar em contato com alunos do Ensino Fundamental. Novidade para mim, pois leciono somente para alunos do Ensino Médio.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, local de minha pesquisa sobre as *expressões da questão social*, nos casos dos alunos infrequentes, está situada na Rua Sueli Maria Girardello, nº 205, Bairro Paiol Grande, e tem como modalidades de Ensino: Educação Infantil, atendendo estudantes da pré-escola; Ensino Fundamental I, com estudantes do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II, com estudantes do 6º ao 9º ano. A partir do estudo do Projeto Político Pedagógico e das visitas realizadas na escola, apresentaremos a seguir elementos sobre sua caracterização.

A escola conta com Educação Especial, oferecendo atendimento especializado em sala de recurso Multifuncional, onde são atendidos, em período contrário, os estudantes com deficiência. Ainda atente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cedendo uma sala de aula para funcionamento de uma turma da EJA do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.

A escola atende cerca de 446 estudantes em 2 períodos: manhã e tarde. Dentre os estudantes, 26 recebem atendimento educacional especializado, na sala de recursos

multifuncional. Do total, 55 estudantes recebem o Bolsa Família¹⁶, 10 recebem o BPC¹⁷ (Benefício de Prestação Continuada), e 04 recebem o Brasil Carinhoso¹⁸.

Quanto à caracterização estrutural da Escola, o prédio possui salas de aula com capacidade média de 25 estudantes. Sua construção se iniciou no mês de janeiro de 2002 e foi concluída em janeiro de 2003, sendo inaugurada no dia 01 de maio de 2003.

É constituída por dezoito salas de aula, uma biblioteca, uma sala para os professores, uma brinquedoteca, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala para coordenação do Programa Mais Educação, uma sala de planejamento, uma sala para a equipe diretiva, uma sala de apoio ao processo de ensino aprendizagem, uma cozinha, uma lavanderia, um refeitório com setenta lugares, um laboratório de informática, um laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, uma sala de recurso multifuncional, uma sala de reforço, uma sala de vídeo, uma sala de depósito, três banheiros femininos e três masculinos, um banheiro para funcionários, um para professores e um adaptado, contando também com um elevador.

A etapa de conhecimento do campo torna-se importante, a fim de conhecermos suas características e a ocupação dos espaços funcionais de aprendizagem, constituídos na escola, bem como compreender sua organização e de que locais dispõe para os educandos e demais profissionais.

Com base nos elementos do Projeto Político Pedagógico, e de relatos da equipe diretiva, os estudantes, são filhos de trabalhadores, sendo que alguns auxiliam nos cuidados dos irmãos menores e nos afazeres domésticos. Em diálogo durante as visitas, o relato do professor de apoio, nos faz compreender que a vulnerabilidade social na escola vem aumentando devido à construção de loteamentos e relocação de famílias de baixa renda, com subempregos, problemas de drogadição e baixo nível de escolarização.

¹⁶ “O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal para auxiliar as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. A quantia a ser recebida por cada família é feita de acordo com a renda da mesma. O programa é de caráter nacional: União, estados, Distrito Federal e municípios atuam juntos visando a garantia do benefício das famílias” (BOLSA FAMÍLIA, 2018).

¹⁷ “O Benefício de Prestação Continuada- BPC da Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (aquele que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos), que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (CNAS, 1993).

¹⁸ “O Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil. Os recursos são destinados aos alunos de zero a 48 meses, matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família” (BRASIL CARINHOSO, 2018).

Ainda conforme informações acessadas, juntamente com o professor de apoio, o mesmo relata que alguns pais são oriundos do interior, tanto da zona rural como de municípios menores: são trabalhadores que, ao chegarem à cidade de Erechim, encontraram nas indústrias sua principal fonte de emprego (principalmente frigorífico, inclusive em horários noturnos).

As mulheres encontraram trabalho assalariado como domésticas, outras são dona de casa, trabalhando com fonte de renda informal, como costureiras, vendedoras de produtos cosméticos, entre outros. Segundo o professor, existem famílias que apresentam grande dificuldade financeira e falta de recursos para o acompanhamento escolar de seus filhos, com dificuldade de comprar material escolar, uniforme, entre outros.

Todo esse aparato referente a estrutura da escola nos remete a pensar em como o aspecto organizacional da mesma é primordial para um bom desempenho daqueles que a frequentam. Nesse sentido, vale enfatizar que:

A organização das escolas orienta em relação às atitudes, às ideias e aos modos de agir tanto dos professores como de alunos. Um professor não desenvolve seus cursos da mesma maneira em estabelecimentos de ensino diferentes, pois as formas de organização e gestão têm um papel educativo sobre os atores sociais que estão na escola. Estudos mostram que a história da escola, sua construção, seus valores, seu formato organizacional determinam a qualidade dos resultados da aprendizagem (LIBÂNEO, 2003 p. 35).

Após fazermos referência aos espaços organizacionais da escola, apresentaremos a seguir, o Projeto Político-Pedagógico (PPP); com este buscaremos compreender as dimensões educacionais e organizacionais do contexto escolar, para possíveis reflexões que auxiliarão no decorrer de nossa pesquisa.

4.1 Características do Projeto Político Pedagógico

Segundo o PPP, a escola tem como objetivo encaminhar o trabalho docente a fim de que ocorram transformações sociais, políticas, pedagógicas e administrativas que possam colaborar com o crescimento do estudante como um ser integral.

A fim de compreendermos este fragmento do PPP, que se refere à educação com o objetivo de educar o aluno em sua integralidade, Cavaliere (2007) aponta um sentido sobre educar de forma integral um sujeito. Para ela, “[...] uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas” (122). Ou seja, que a escola estabeleça locais onde os

estudantes consigam tecer relações com a realidade que os envolve, problematizar essas relações e promover mudanças.

De acordo com a perspectiva da Escola Paiol Grande, o PPP burocrático, também se caracteriza como um instrumento democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade e educar os alunos em seus múltiplos aspectos. Conforme cita o documento da escola, sua importância está no desenvolvimento de uma instituição de ensino que almeja uma educação eficiente e de qualidade. Adota, ainda, em sua perspectiva educacional, a importância de promover educação inclusiva, instruindo o estudante a ser um sujeito consciente que busca constantemente a transformação social.

A escola em sua filosofia, a partir dos dados do PPP, busca respeitar o tempo de aprendizagem do estudante. Elencando em suas contribuições, que estes possuem suas particularidades nos processos de ensino-aprendizagem, e tais particularidades devem ser respeitadas. Por isso, é importante salientar que embora nos documentos da escola esse respeito ao tempo do aluno exista, em muitos casos na realidade não acontece.

O olhar atento poderá mostrar-nos a distância ou a proximidade entre o escrito e o vivido, o dito e o feito. O que o aluno está aprendendo realmente na escola? Em que as constantes mudanças estão ajudando professores e alunos a se desenvolver como pessoas e como cidadãos? Que condições e infraestrutura tem a escola para vivenciar as mudanças propostas pelas políticas educacionais? Como será a jornada e as condições objetivas de vida dos professores para dar conta das novas propostas de ensino? (BARBOSA; NORONHA, 2008, p. 32).

Visto que em uma sala de aula, existe a presença da diversidade do saber e que em qualquer ano escolar, permanecem competências e momentos de aprendizagem diferentes, é necessário que o professor reflita em desafios ajustados para todos os alunos. Porque, em um grupo, em uma sala de aula, todos precisam avançar, mesmo que em tempos diferentes.

É importante ressaltar que a comunidade escolar não deve adotar em seu contexto características discriminatórias, correspondendo a uma ideia preconceituosa de que o aluno com dificuldade de aprendizagem seja visto como “inferior”, “atrasado” ou “errado”, em seu modo de pensar e agir. Mas, precisa adotar um olhar relativizado, procurando conhecer e respeitar o aluno em suas diferenças. Para compreendê-lo em sua totalidade é necessário ter um amplo conhecimento da sua realidade.

Em continuidade à análise e estudo do PPP, encontramos a perspectiva da Educação Integral. Entende-se, a partir da leitura do Projeto Pedagógico, que a escola adota a concepção de Educação Integral, pois aponta que é importante compreendermos diversos aspectos que

estão interligados na vida dos estudantes: econômicos, sociais, culturais, capazes de estabelecerem relações diretas com a escola e o contexto que a envolve.

O documento mostra que, centrar a atenção na realidade social escolar é fator fundamental nesse processo de educar os sujeitos de forma integral. Compreender as especificidades locais de cada escola requer ações que sejam capazes de reconfigurar os processos de ensino-aprendizagem, construindo uma nova concepção de educação, envolvendo os processos escolares e sociais.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a Educação Integral, presente no PPP da escola, apresenta uma possibilidade de estabelecer um diálogo entre a sociedade e a comunidade escolar, desenvolvendo um trabalho intersetorial, capaz de levantar elementos intrinsecamente ligados à realidade dos alunos. “Partir de seus saberes, de sua realidade vivencial, promovendo o debate constante do conhecimento elaborado, é, sem dúvida, um desafio da escola contemporânea” (CORÁ; TALGATTI, 2012, p. 93).

O PPP vai além da dimensão pedagógica, pois também engloba os fatores financeiros e administrativos. Na verdade, esse plano expressa cultura, valores, crenças, significados, assim como um modo de pensar e agir. Enfim, o objetivo central da escola, de acordo com o documento, é proporcionar a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, e definir ações educativas, para cumprimento e a efetivação da intencionalidade da escola, que é representar, em conjunto, os esforços dos educadores, funcionários, famílias e estudantes, no sentido de romper barreiras e limites existentes para o exercício da cidadania e busca do conhecimento.

Todas estas questões que envolvem a prática pedagógica da escola e a sua forma de ser avaliada pelo quadro de funcionários e alunos é algo que tem importância no âmbito do sucesso da mesma, e como esta se constrói a partir de críticas e sugestões.

Essas premissas apontam a importância de um bom planejamento. Em conformidade com o PPP, o planejamento educacional é um instrumento orientador de todo o processo educativo, pois constitui e determina as grandes necessidades, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para atingir as finalidades educacionais da escola.

Podemos identificar por meio da análise do PPP, que cada professor possui quatro planejamentos mensais: na primeira semana, realiza-se o planejamento integrado, uma vez por mês à noite, quando todos os professores e a equipe diretiva se reúnem para discutir, planejar e melhorar suas práticas pedagógicas, orientados pelo coordenador pedagógico.

Na segunda semana, acontece o planejamento interno da escola. Nesse, os professores do Ensino Fundamental II têm oportunidade de reunirem-se com os demais, por área de conhecimento, assessorados pela coordenação pedagógica. Os demais planejamentos são externos, fora da escola, quando cada profissional busca meios de qualificar seu fazer pedagógico (PPP).

Além dos períodos de planejamento, os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, I e II, dispõem de três períodos de 45 minutos, dentro da carga horária semanal, que são utilizados para organização de material pedagógico. Entre eles estão: pesquisas de materiais específicos junto à biblioteca, correção de trabalhos dos estudantes, elaboração de atividades pedagógicas, atendimento aos familiares, desenvolvimento de projetos educacionais, acompanhados pela coordenação pedagógica e pelo professor de apoio.

Segundo o PPP, os planos de atividade de ensino são elaborados em conjunto com todos os professores da escola, buscando o aprimoramento das múltiplas habilidades e competências que o estudante deve desenvolver, no que diz respeito seu processo de aprendizagem desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

A partir dos elementos expostos, é possível compreendermos a realidade escolar, enfatizando que no exercício da docência, o professor, deve buscar desenvolver um trabalho qualificado, de forma a garantir que o processo objetive-se em integrar ações de educar e emancipar. Para tanto, precisa oferecer condições para o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, mediante propostas de atividades que promovam a curiosidade, espontaneidade, criatividade, participação, organização, disciplina, respeito, liberdade, dentre outros fatores.

Ao trazermos essa reflexão, enquanto pesquisadores, queremos apresentar os apontamentos realizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual destacam uma visão democrática da educação escolar e sua capacidade de formação do indivíduo em sua totalidade. Assim, salientamos:

A educação escolar é uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Estas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PCN, v.1, 1997).

Diante do que foi exposto, transformar essa aprendizagem em instrumentos para os sujeitos compreenderem e participarem de sua realidade, deve ser um exercício significativo e interessante, uma vez que esse momento de instrumentalização da prática pedagógica, com suas

diferentes realidades sociais, será memorizado e acionado sempre que necessário. Para tanto, a forma como os conteúdos são abordados, instrumentalizados e transmitidos, é decisiva nos processos de aprendizagem.

Coaduna-se com nossas reflexões, o PPP da escola, quando no fragmento que refere-se ao planejamento pedagógico, apresenta que é importante destacar que o professor qualificado é aquele que oportuniza aos educandos momentos significativos, para que possam ser agentes da construção do seu conhecimento e, não reduzindo-os a simples receptores de informações.

Importante destacar que dentro do planejamento pedagógico, o PPP apresenta o Conselho de Classe, como um espaço capaz de oportunizar aos professores um encontro com a direção, vice-direção, coordenação pedagógica, professor conselheiro, professor de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, e o professor de educação especial. Juntos analisam o desempenho dos estudantes no trimestre, a fim de conhecerem os aspectos positivos e aqueles que precisam ser melhorados na aprendizagem, na disciplina, nos rendimentos, nos resultados, na participação, na convivência e na socialização, além de outros que forem necessários.

Ainda segundo o PPP, os professores de Educação Especial participam do Conselho de Classe, colaborando com informações referentes aos estudantes com deficiências. Sendo assim, a Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, busca contribuir no processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma abordagem que contemple o estudante como um todo, englobando as potencialidades e as habilidades trabalhadas no AEE – sala de recursos multifuncional.

Anteriormente ao Conselho de Classe, os professores comunicam-se entre si e com a direção, sobre casos de notas inferiores, média e indisciplina. Então são tomadas atitudes com estudantes, pais, professores e direção, para estabelecerem combinados visando melhoria no rendimento escolar. Além disso, os estudantes realizam uma autoavaliação, oral ou escrita, de acordo com os critérios estabelecidos por cada professor regente de turma no decorrer do trimestre (PPP).

Segundo informações coletadas no PPP, durante o Conselho de Classe, a coordenação pedagógica, o professor de apoio, e os demais integrantes da equipe diretiva, juntamente com o conselheiro da turma, fazem anotações necessárias para tomarem providências pedagógicas como: chamar o estudante e orientá-lo, ouvir explicações, encaminhar para reforço, fazer visita às famílias, despertar no estudante o interesse pelo estudo e buscar, juntamente com ele, um método eficaz para que obtenha sucesso escolar.

Outro aspecto, abordado no PPP, é o Conselho Escolar. Este é apresentado no planejamento pedagógico como órgão máximo de decisão a nível da escola, com função consultiva em planos e programas administrativo-pedagógicos e, fiscalizadora nas questões financeiras.

Segundo o documento, é atribuição do Conselho Escolar, promover a integração entre comunidade escolar, acompanhar todo o trabalho desenvolvido na escola (estudantes, professores e funcionários), aprovar ou emitir pareceres sobre assuntos administrativos e pedagógicos, analisar os resultados da avaliação, interna e externa, da escola, propondo alternativas para a melhoria do seu desempenho, caso necessário.

Já o Círculo de Pais e Mestres (CPM) é destacado no PPP, com a função principal de proporcionar a participação da família na escola, e na comunidade, auxiliando no que for necessário para o bom andamento daquela: manutenção, doação, prestação de serviços, objetivando beneficiar os estudantes no processo educacional, para que a escola se torne um centro de integração e desenvolvimento comunitário.

Conforme o PPP, cabe ao CPM participar de eventos sociais, opinar em assuntos relativos ao destino de verbas e aos aspectos concernentes às suas funções, realizam reunião de pais, apoiam o trabalho educativo, a fim de promover o entrosamento entre os segmentos da escola, bem como apoiar as suas iniciativas.

Outro aspecto importante e que fundamenta o PPP, é a participação da família nas demandas da escola. O compromisso da direção, dos professores e dos funcionários é abrir espaços para questionamentos e reflexões no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, buscam à família para participar e opinar perante esse procedimento adotado.

Assim, tomando por base essa visão da escola no que refere-se a importância do papel da família no desenvolvimento de suas ações, Polonia e Dessen (2005), apontam:

A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (p. 304).

Por intermédio, deste pensamento e na concepção de escola e família apresentada no PPP, cabe destacar que a Escola Paiol Grande, apresenta, enquanto procedimento, o conhecimento da realidade do aluno, ou seja, a sua história familiar para, possibilitar que o aluno seja visto como um ser único, que pode tomar atitudes e ações diferentes dos demais, conforme o contexto social em que está inserido.

Depreende-se assim, em nossa concepção com base no texto do PPP, que a ausência de valorização das experiências do aluno, e de sua realidade social, deve ser suprida para que a educação se torne, de fato, um processo de formação na integralidade dos educandos. Pois, integrar ações de cuidar e educar, oferecer condições para o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, mediante propostas de atividades que promovam a curiosidade, espontaneidade, criatividade, participação, respeito, são fatores presentes na construção do PPP da escola.

De acordo com o documento da escola, a avaliação do estudante não deve priorizar o resultado, mas o processo e, como prática pedagógica de investigação, interrogar a relação ensino-aprendizagem, buscando identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica, culminando na interação e no sucesso da aprendizagem do aluno.

Dentro dos aspectos qualitativos, será dada ênfase ao ser humano, cidadão capaz de vivenciar os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, bem como o respeito às diferenças. Quanto aos aspectos quantitativos, o documento apresenta que será levado em conta a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em atividades realizadas em sala de aula, bem como as extraclasse.

No decorrer do ano letivo, o estudante estará sendo observado e avaliado constantemente pelo professor-regente de cada disciplina, oferecendo estudos de recuperação ao estudante que demonstrar dificuldades no mínimo das competências básicas indispensáveis para prosseguir os estudos, visando a corrigir falhas, sanar lacunas ou superar dificuldades verificadas no seu processo de aprendizagem. Os estudos de recuperação são realizados a partir das dificuldades do estudante, de forma imediata e concomitante, no decorrer no ano letivo (PPP).

Cabe realçar aspectos apresentados no PPP, a respeito da avaliação da aprendizagem do aluno. De acordo com o documento, nos registros escolares constará a história do crescimento dos estudantes no processo escolar, finalizando etapas e indicando caminhos a serem seguidos, destacando a importância do processo educacional dos estudantes. Assim, os resultados da aprendizagem dos estudantes serão apresentados em pareceres descritivos, quando as necessidades dos estudantes assim o exigir.

Outro destaque do PPP, refere-se ao controle da frequência. Em sua concepção, fica a cargo da escola este controle, conforme seu regimento e de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino, exigidos no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas ao estudante.

A escola oferece aos estudantes infrequentes estudos compensatórios de infrequência e estudos domiciliares para estudantes amparados pela Resolução CME, nº 52, de 03 de setembro de 2015, que regulamenta a frequência escolar, os estudos compensatórios e estudos domiciliares. Nesse sentido, a escola adota o seguinte procedimento: a família e o estudante são chamados e informados sobre os conteúdos e as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula e que serão realizadas para recuperar os dias faltantes. O estudante realiza as atividades na escola, quando o caso for referente à infrequência, fazendo-se o registro em ata assinada pela equipe diretiva, pais ou responsáveis, professores e estudante. A escola utiliza, também a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente, como um instrumento para estabelecer o controle da infrequência de seus educandos (PPP).

O objetivo central da escola é proporcionar a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e definir ações educativas, no cumprimento e na efetivação da intencionalidade da escola, que é representar, em conjunto, os esforços dos educadores, funcionários, famílias e estudantes, para romper barreiras e limites existentes no exercício da cidadania e na busca do conhecimento. Todas estas questões que envolvem a prática pedagógica da escola e a sua forma de ser avaliada pelo quadro de funcionários e alunos é algo que tem importância no âmbito do sucesso da escola, pois esta se constrói a partir de críticas e sugestões.

Contudo, acredito que a prática pedagógica presente no PPP, e a opinião da escola como um local de entendimento mútuo, está longe de ser a realidade presente nas escolas. Essa realidade distante a que me refiro, é que o ambiente escolar é algo muito dinâmico, as relações são variadas, os espaços, os grupos, as formas de agir frente a uma determinada situação são constantemente mutáveis. Para isso, se faz necessário a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como enfatiza Carvalho (2012):

O PPP de uma escola deveria representar o pensamento da comunidade escolar e, por isso mesmo, deveria ser elaborado nas reuniões de planejamento com a participação de uma equipe diretiva, dos professores e de representantes de alunos e pais. Uma vez elaborado, esse é um documento que deve estar ao alcance de todos. Um professor novo, que tenha entrado na escola após a elaboração do PPP, tem a obrigação de conhecê-lo. (p.21)

É essa multiplicidade de ações e sujeitos que dificultam muitas vezes o bom desempenho da escola, pois nem todos os professores instigam o aluno à pesquisa, nem todos os funcionários se relacionam da mesma forma com direção e alunos, e na maioria das vezes, nem todos conhecem o conteúdo do PPP.

A questão é que a escola tem em seu PPP um bom entendimento e uma boa estrutura em palavras de como seria a realidade da escola em um ambiente saudável. Mas, acredito, que a estrutura muitas vezes fica somente no papel. Daí a importância de se criar espaços de discussões para além do Conselho e Pré-conselho de classe, possibilitando com que novas dimensões possam ser avaliadas, e que as boas intenções da escola como um todo não fiquem somente no documento. Nesse sentido,

São essas reuniões que garantem os mecanismos de uma gestão democrática. Entretanto, em muitas escolas, as reuniões são realizadas por obrigação e se transformam em um período para transmitir recados e informações da direção ou da Secretaria da Educação aos professores. Nesse caso, uma atividade pensada para uma gestão democrática acaba sendo utilizada para uma gestão autoritária. (CARVALHO, 2012, p.27)

Dentro desta perspectiva, a Escola Paiol Grande, precisa criar mecanismos de ações para que o conteúdo do PPP seja realmente convivido por todos no ambiente escolar, como uma forma de promover a educação, não somente no que se refere aos conteúdos curriculares, mas uma educação voltada para a cidadania. Diante dessa realidade, vale ressaltar o quanto a escola é um espaço de observações enquanto campo de pesquisa, onde o registro máximo de acontecimentos, de fatos e de informações podem se tornar um objeto investigado com formas de abordagens e propostas de ações diferenciadas.

Segundo Teles (1986), a sala de aula, bem como a própria escola, é um verdadeiro espelho da sociedade, com sua hierarquia e camadas sociais, com seus grupos de pares, com suas anormalidades, com desvios, estigmas e problemas interpessoais. Ela é, portanto, uma reprodução dos conflitos e das tensões da própria sociedade, em que o aluno tem de ser educado no desenvolvimento de suas atitudes, e treinado nas experiências de interação, de discussão, de conciliação e de mediações sociais

Assim, é necessário criar mecanismos que proporcionem uma nova visão dos alunos. Estimular e demonstrar que o caminho do conhecimento pode proporcionar um futuro mais digno, pois o mundo do trabalho tem a tendência de cada vez se tornar mais complexo e exigente. Por outro lado, enfatizar a busca pelo conhecimento como algo bom e produtivo, requer da escola a necessidade de envolver o aluno na constante busca da aprendizagem

Nosso objetivo em apresentar fragmentos do documento do Projeto Político Pedagógico, foi possibilitar a compreensão da totalidade dos processos pedagógicos, institucionais e de gestão da escola. Fortalecendo uma melhor visão a respeito do contexto escolar acerca respeito das estruturas físicas e do quadro de funcionários que compõe a escola. Pois, a prática da

observação/reflexão possibilita refletir criticamente sobre os processos de construção e reconstrução da realidade social, tendo em vista como base os diferentes arranjos socioculturais e o modo como se estabelecem as relações humanas.

A seguir apresentaremos a proposta de intervenção e os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

5. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Planejar é um processo que objetiva dar respostas a um problema, determinando os fins e os meios que apontem para a sua solução para atingir os objetivos, prevendo o futuro esperado. Quando se tem a intenção de planejar, a ação é um processo consciente e intencional que tem por finalidade procurar fazer algo acontecer, programado seu acontecimento. Então planejamento é um processo de reflexão sobre: a realidade existente, o que se pretende alcançar; o que é necessário para o alcance do pretendido e o modo como se chegou onde pretendia” (MELCHIOR, 2012, P. 17).

O tema de pesquisa surgiu, então, da primeira visita realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Paiol Grande, de Erechim, em setembro de 2017. Na conversa com a Diretora, foram apresentados os problemas que a escola vinha enfrentando com os casos de *infrequência escolar*.

Desta forma, a escolha do tema foi apresentada como uma demanda, presente na escola e que esta queria encontrar caminhos para solucionar o problema. Frente ao exposto, compreendi ser importante atender a essa solicitação, percebendo a necessidade de analisar o contexto, compreender as principais causas e elaborar um diagnóstico sobre os casos de infrequência na escola.

Diante desse cenário, busquei relacionar o tema, oriundo de uma problemática apresentada pela escola, com as *expressões da questão social*, possibilitando aprofundar a conexão existente entre Educação e as desigualdades sociais e continuar a pesquisa com a temática de meu interesse.

A *infrequência escolar* de crianças e adolescentes é um fenômeno que traz consigo questões que, muitas vezes, são ocultadas – as situações de exclusão vivenciadas cotidianamente nas desigualdades sociais, no não acesso aos recursos básicos de alimentação, saneamento, habitação e outros (ANDRADE, 2017). Pontua-se neste momento que:

[...] o tema da infrequência escolar é como uma caixa de ressonância das situações vivenciadas pelos sujeitos e das expectativas que se tem deles; nesta perspectiva, a infrequência escolar deve ser percebida e trabalhada como uma forma também de resistência da população contra as suas situações vivenciadas no cotidiano (COMIRAN, 2009, p. 26).

Baseamo-nos também nas contribuições fornecidas por Iamamoto (2005), na qual afirma que não se pode perder de vista, que a *infrequência escolar* também pode se constituir como estratégia de resistência. Resistência à ausência do Estado, a políticas públicas e a outras formas de supressão de direitos a que crianças, adolescentes e suas famílias estão submetidas.

A análise do tema proposto pretende contribuir mediante realização de um diagnóstico sobre os casos de *infrequência escolar*. Para que seja um mecanismo colaborativo a escola na busca do enfrentamento desse cenário. Entendo, a partir das minhas experiências e leituras, que as *expressões da questão social* se fazem presentes de forma visível no ambiente escolar.

Desta forma, busco pesquisar como estas se relacionam com os casos de alunos infrequentes. Muitos são os questionamentos, mas a fim de delimitar a pesquisa, proponho analisar os casos de *infrequência escolar* mediante as *expressões da questão social*, para compreender como tais podem estar interligados.

Para a resolução desse problema, fazem-se necessárias a conscientização e uma ação conjunta dos profissionais da Educação, alunos e famílias, sobre a importância da educação e o quanto a infrequência é prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que a participação dos sujeitos, envolvidos no ambiente escolar – alunos, professores, supervisores pedagógicos, diretores e família – é indispensável na resolução desse conflito que afeta um número expressivo de instituições de ensino da Rede Pública.

Neste tópico, apresento os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, que iniciou-se no momento da escolha dos sujeitos e do campo empírico. As aulas presenciais do Mestrado Profissional em Educação, iniciaram na segunda semana de agosto de 2017. Logo após a apresentação das disciplinas, cronograma de atividades, e ementas, foi disponibilizado uma disciplina sobre Metodologia da Pesquisa, a qual me auxiliou a compreender a natureza da pesquisa no campo das ciências humanas e sociais e reconhecer a importância dos diferentes métodos de pesquisa e dos principais procedimentos científicos que favorecem a construção do conhecimento.

Com o auxílio desta disciplina e do conteúdo nela abordado, iniciei a organização metodológica e sistemática para o encaminhamento da pesquisa em campo. No dia 23 setembro de 2017, direcionei-me até a Secretaria de Educação Municipal de Erechim, com uma carta de apresentação, na qual constava meus dados pessoais e acadêmicos, bem como a proposta de pesquisa, solicitando autorização da Secretaria para o estudo ser realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, com estudantes do Ensino Fundamental. A partir desta solicitação, esperei treze dias para obter a resposta positiva, e então fui realizar a primeira visita na escola, apresentando minha carta de apresentação com parecer favorável da Secretaria Municipal para a realização da pesquisa.

Na primeira conversa com a diretora da escola, professora Cecília, em outubro de 2017, apresentei os dados da pesquisadora (de onde falo, formação profissional, acadêmica,

experiência de estágio na educação), problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, explicação dos instrumentos e de coleta de dados.

Nesta oportunidade, como mencionado anteriormente, a diretora questionou-me sobre meu possível interesse em mudar o tema da pesquisa de conflito escolar, para *infrequência escolar*, pois estavam com um aumento de casos de alunos infrequentes na escola. Conversei com meu orientador e achamos viável atender uma demanda escolar. Então, em outubro de 2017, iniciei a construção de um novo projeto, com um novo aporte teórico, para, posteriormente apresentá-lo novamente à escola. Para isso solicitei à direção escolar um tempo de três meses (novembro, dezembro - 2017 janeiro - 2018) para me dedicar a este trabalho.

Na última semana de fevereiro de 2018, retornei a escola, com a nova proposta de intervenção e fui autorizada a dar início em minha pesquisa. Para isso, criei um cronograma de visitas mensais, para o conhecimento da realidade e ambiente escolar, seu quadro de funcionários, suas atividades pedagógicas, e também fazer a leitura do Projeto Político Pedagógico.

Do mês de março a junho de 2018, realizei visitas mensais. O horário ajustado para as visitas foi do período entre as 7 horas e 30 minutos até as 9 horas. Em julho de 2018 não visitei a escola, pois era período de férias. Retornei ao cronograma de visitas em agosto de 2018, de agosto até setembro. Foram realizadas também visitas mensais. No mês de novembro foi aplicado o questionário aos professores que estavam presentes na reunião pedagógica do Ensino Fundamental, após essa etapa apliquei o questionário em dezembro de 2018, para os alunos. Então no total foram realizadas sete visitas na escola e duas intervenções.

Acerca dos caminhos metodológicos, nesta seção serão explanados detalhadamente, bem como as técnicas que melhor se ajustaram para a coleta e análise dos dados. Como método, partimos da concepção apresentada por Ludwing (2014), que afirma o método caracterizado como uma diretriz orientadora de uma conduta. Segundo ele, o método científico é um conjunto de regras norteadoras que deverão ser observadas durante todo o processo de investigação.

Na perspectiva de Minayo (2012), o fazer científico percorre seu caminho em duas direções. Em uma direção, são elaboradas as teorias, os métodos escolhidos, os princípios, estabelecendo assim os resultados obtidos. Na outra, o saber científico ratifica seu caminho, podendo abandonar o seu percurso inicial, partindo para outras vias que lhe proporcionarão privilégios. Salienta o que o pesquisador, ao fazer esse percurso, aceita alguns critérios como, por exemplo, o critério da historicidade e da colaboração, revestindo-se de humildade ao compreender que o conhecimento é algo construído.

Partindo de considerações semelhantes, Deslandes (2012) propõe que o pesquisador, ao fazer uma pesquisa, busca responder a determinados questionamentos. Ao procurar por respostas, estabelece um caminho científico que será traçado mediante recursos metodológicos, estratégias, criando, assim, uma coerência para a realização da pesquisa proposta.

Ao produzir nossas reflexões acerca dos caminhos percorridos, para a realização da presente pesquisa, a abordagem teórica de Minayo (2012) e Deslandes (2012), aproxima-nos da ideia de que o saber científico é aperfeiçoado ao longo do tempo. Escolher qual método será o mais eficaz é uma tarefa extremamente importante para o pesquisador atingir seus objetivos e responder a seus questionamentos.

Percebe-se, que a densidade na pesquisa está vinculada às formas de conceber os problemas investigados, na forma em que o pesquisador observa, coleta e registra dados, permitindo criar novas perspectivas, explicações, compreensões e inferências. Também, o domínio do campo por parte do pesquisador é fundamental, bem como sua criatividade alicerçada em bons argumentos, servindo de suporte dos fatos (GATTI, 2012).

Ao propormos pesquisar sobre a *infrequência escolar* e suas configurações, no âmbito das *expressões da questão social*, na EMEF Paiol Grande, atentou-se a necessidade em realizar uma pesquisa exploratória e explicativa. De acordo com Severino (2007),

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa. A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interação possibilitada pelos métodos qualitativos (p. 123).

A despeito disso, as fases das pesquisas, acima referidas, demandam realizações de leituras à priori sobre o tema escolhido. Esse foi o primeiro passo para a compreensão do objeto, após trabalhamos na identificação e coleta dos dados, na observação do campo e nas intervenções necessárias. Tal procedimento permitiu que fosse estabelecido um aporte teórico inicial de referência, auxiliando na elaboração do planejamento e aplicação da pesquisa.

Vale ressaltar que para a construção do diagnóstico, é necessário compreender que a escola envolve diversos sujeitos, e cada um desempenha um papel diferente do outro. A escola, os pais e os alunos assumem papéis diferentes no que diz respeito ao funcionamento da escola, porém cada qual tem uma importante função a desempenhar. Como é enfatizado a seguir:

O contato com os sujeitos inseridos no contexto escolar permite que, por meio de suas falas e de suas ações, o pesquisador visualize possibilidades de sua inserção na busca de resolução de determinadas situações-problema. Esse processo propicia compreender o espaço escolar como espaço de formação individual e coletiva, onde cada pequena ação pode gerar uma postura permanente de indagação e questionamento da prática educativa e o desencadeamento de projetos de investigação que abordem o conhecimento da realidade escolar, a prática de reflexão sobre essa realidade e a proposição de novas ações (BARREIRO, 2006, p. 95).

Diante dessa realidade, convém mencionar o quanto a escola é um espaço de observações e também um campo de pesquisa, onde o registro de acontecimentos, de fatos e de informações podem tornar-se objetos pesquisados, passíveis de análises, com formas de abordagens e propostas de ações diferenciadas.

Os momentos de observação, certamente, foram muito ricos e lançar o olhar sobre as formas de gestão de ações e a organização do Projeto Político Pedagógico da escola foi capaz de possibilitar uma interpretação do seu funcionamento, dos papéis estabelecidos e das normas partilhadas pela comunidade escolar e com quem esta interage.

Para tais observações, foi elaborado um roteiro com base no módulo de orientação das autoras Tatyana Mabel Nobre Barbosa e Claudiany Amorin Noronha, presente em seu livro: O Estágio Supervisionado para formação de professores. O módulo tem como título: O período de observação na escola: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos e ações de uma antiga conhecida nossa. Assim, por intermédio das etapas que foram seguidas na observação do espaço escolar apresentadas, construímos a análise dos dados.

- 1) **Sobre a localização da escola:** observação do bairro onde se localiza (periferia, zona rural, bairro, centro, etc); as condições de acesso.
- 2) **Sobre a infraestrutura da escola:** descrito as dependências da escola, total de alunos que atende, total de funcionários, recursos, tecnologias disponíveis, salas de aula, etc.

Pode-se inferir, com Barbosa; Noronha (2008), que a leitura da escola é fundamental para a seleção dos aspectos metodológicos a serem adotados no desenvolvimento da pesquisa, dos conteúdos, objetivos de trabalho, bem como da compreensão das relações estabelecidas entre seus sujeitos, as cobranças mútuas, os acordos éticos que delimitam as normas e trocas entre as diferentes instâncias que compõem a escola. Após levantarmos esses dados, partimos para a pesquisa com os sujeitos envolvidos, mediante o questionário.

5.1 Análise e discussão dos resultados

Esta etapa apresenta os resultados e discussões que envolvem o material coletado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande. A seção é dividida em duas partes, a saber, a priori apresentação dos dados e análise do questionário aplicado aos professores, e posteriormente apresentação dos dados e análise do questionário aplicado aos alunos.

5.1.1 Análise dos questionários

As *expressões da questão social* perpassam grande parte do material em análise por intermédio dos questionários. Devido à centralidade de tal tema para este trabalho, algumas questões apontam o quanto tais expressões estão presentes na escola. Para a análise, seguiremos de forma sequencial as questões propostas aos professores da escola, tendo como conteúdo vinte e seis questionários preenchidos pelos docentes, com o total de seis questões, dentre elas cinco fechadas e uma aberta.

A primeira questão apresenta que **100% (cem por cento)** dos questionários foram preenchidos por **mulheres**. A segunda questão referente ao **tempo de profissão** apresentou um dado instigante. Professores com tempo de profissão de **8 meses a 42 anos de experiência** em sala de aula. Sendo assim, para os dados da pesquisa obtivemos respostas de professores com vasta experiência na docência e professores iniciantes nesta caminhada. Importante ressaltar, que este tempo faz referência a atuação especificamente destes professores no Ensino Fundamental; dados obtidos na terceira questão do questionário aplicado.

A quarta questão referente as dificuldades que o docente encontra para atuar no Ensino Fundamental, as alternativas para preenchimento eram: infrequência escolar, indisciplina, interesse dos pais ou responsáveis nas atividades dos alunos, falta de material pedagógico, ausência de incentivo profissional da carreira e preparo profissional, ou seja, o docente não se sentir capaz de exercer a profissão, e outros.

Os resultados obtidos desta questão apresentaram que: dos 26 professores, foi assinalado a alternativa da *infrequência escolar* **16 vezes**, a alternativa da *indisciplina* **17 vezes**, a alternativa da *ausência de interesse dos pais ou responsáveis* **15 vezes**, a alternativa a respeito da *falta de preparo profissional* foi evidenciada **uma única vez**, a alternativa da *ausência de material pedagógico e incentivo na carreira* não foram apontadas em **nenhum questionário**, e por último na alternativa que puderam preencher outro motivo relevante, foi salientado a *ausência de interesse por parte do próprio aluno* por **três vezes**.

Na questão número 5, acerca da opinião dos docentes sobre fatores que influenciam os alunos a não frequentarem a escola de forma contínua, a alternativa sobre **não visualizarem perspectiva de um futuro melhor apareceu 9 vezes**, a alternativa **não possuem incentivo de familiares para continuar os estudos apareceu 20 vezes**, a alternativa a respeito do **fator da vulnerabilidade social constou 15 vezes**, a alternativa como **problemas na escola como indisciplina nenhuma vez**, a alternativa **dificuldade de aprendizagem apareceu 5 vezes** e por fim, a alternativa **sobre casos de violência da escola ou no ambiente familiar nenhuma vez**.

A questão número 6, consistia em um questionamento aberto e as respostas serão apresentadas nos apêndices da presente pesquisa. Os docentes responderão a seguinte questão: Como você vê os casos de *infrequência escolar*. Em sua opinião, por qual motivo eles acontecem?

Na questão aberta, a resposta que obteve maior saliência dentre os professores, foi a ausência de incentivo familiar aos alunos. Esta evidenciou-se em dezessete respostas dos vinte e seis questionários. Outro fator com maior relevância nas respostas, foi o fato dos alunos não vislumbrarem uma perspectiva de vida melhor por intermédio dos estudos, aparecendo em sete respostas. Os demais dados, evidenciaram também, o desinteresse por parte dos estudantes nos estudos, as dificuldades de aprendizagem e também as condições de vulnerabilidade econômica a que estão sujeitos os alunos do Ensino Fundamental da Escola Paiol Grande.

No que tange a análise geral dos dados obtidos, por intermédio do questionário e de todas as questões elencadas, se fez evidente que as maiores problemáticas dos docentes em sua atuação profissional é a indisciplina, a ausência de interesse dos pais ou responsáveis nas atividades dos alunos, e a *infrequência escolar*. Tais fatores estão atrelados a opinião de que os alunos não possuem incentivo dos familiares na continuação dos estudos, a vulnerabilidade social e a ausência de perspectiva para o futuro, são determinantes também para o fracasso escolar.

Neste sentido, de acordo com Szymanski (2010), um fator importante na relação entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo, para que sejam ressaltados sentimentos de confiança e competência, favorecendo assim, na compreensão da família, para que esta possa intervir nos momentos em que a criança exige mais atenção. A este clima de respeito Amaro (2012) contribui:

A escola tem o papel social e educativo de proporcionar a vivência dessas emoções e superações, por tudo que guarda experiências vivazes à consolidação da cidadania.

Dessa forma, cada integrante da comunidade escolar é partícipe da cena violenta em sua omissão, atitude de reforço ou indiferença e, ao passo que se envolve, deve também ser protagonista ativo na sua superação (p. 99).

Esse elemento referente aos integrantes da comunidade escolar, nas entrevistas, manifesta-se com a ausência, a falta de participação, empenho e dedicação da família, no que se refere a educação dos estudantes, ressaltando por meio destes dados que a família muitas vezes se ausenta da participação escolar, interferindo diretamente nos processos educacionais dos estudantes.

A fim de retomarmos o conceito de socialização, identifica-se que a família exerce um papel importante no processo de socialização, e na constituição do sujeito, mediante as práticas exercidas pelos pais/responsáveis. De acordo com Szymanski (2010), o caráter educativo da família se expressa na transmissão de hábitos, costumes, saberes, conhecimentos, de modo que tal transmissão é a fonte na qual a criança aprende os modos de existir, e a sua relação com a escola é algo que se estende no decorrer das fases da criança à adolescência.

Assim, quando existem períodos conturbados, conflituosos na família, como por exemplo separação dos pais, suicídio, morte, alcoolismo, entre outros fatores, certamente os processos de ruptura e de conflito chegam até o ambiente escolar, podendo serem manifestados de diversas formas. Neste sentido Amaro (2012) destaca:

Famílias monoparentais, desestruturadas, reestruturadas, e mesmo as crises conjugais acabam fragilizando as relações familiares e impondo dificuldades a sua reprodução social. As surras e, mesmo os abusos sexuais que vitimam crianças, têm, nessa desordem emocional, afetiva, econômica e social do mundo adultocêntrico, seu palco (p. 54).

Diante de uma estrutura familiar fragilizada e rompida, muitas são as situações que podem acontecer, e que acabam interferindo no desenvolvimento da criança. Dessa maneira, a escola acolhe muitas questões relacionadas a situações de negligência familiar. Famílias que passam por situações de conflito acabam delegando algumas responsabilidades à escola, de forma que esta acaba acolhendo demandas além dos processos de ensino-aprendizagem.

Silva (2017) apresenta que um dos fatores que tem preocupado professores e gestão escolar é a infrequência seguida da evasão escolar. Salienta que quando os pais passam pela condição de desemprego, por exemplo, tendem a procurar um trabalho informal, levando o filho para auxiliar na venda de produtos. Com o passar do tempo, isso poderá causar desânimo e ausência de estímulo para os estudos. Enfatiza que:

Esse aumento das refrações da questão social dificulta a manutenção da própria subsistência. Dessa forma, crianças e jovens, por não terem um local digno para residir com seus familiares, devido à falta de infraestrutura ou por vivenciarem conflitos em casa, decidem morar nas ruas ou são incentivados pelos pais ou familiares a vender ou pedir esmolas no trânsito para sobreviverem, encontrando pela frente um mundo de caminhos perigosos. Esses jovens, quando passam a viver nas ruas, acabam perdendo as esperanças e sonhos, pois abandonam a escola por não acreditarem que eles têm futuro, por terem dificuldades no aprendizado, na maneira de se comunicar, ou se expressar (p. 100).

A respeito das refrações da questão social, Amaro (2012), contribui com a percepção de que as famílias vivenciam relações cada vez mais precarizadas e, com isso, a escola, que anteriormente centrava-se nas questões pedagógicas, hoje divide atenção com o cenário da vida cotidiana de seus alunos. Em relação a esse aspecto de precarização, algumas situações salientadas são o abuso de álcool e separação dos pais. Outra situação, evidenciada pela autora é o fato de crianças que necessitam de amparo em casas de acolhimento, devido a negligência de seus responsáveis.

Neste aspecto Szymanski (2010) afirma que um ponto importante a ser considerado nas relações entre escola e família é o conhecimento mútuo. Muitas vezes a concepção da escola com relação às famílias é permeada de preconceito. Este, enfatiza que, o preconceito é capaz de limitar a interpretação do outro, impedindo novos caminhos, novas possibilidades de relações.

Amaro (2012) salienta que é preciso a escola estar em sintonia com a realidade do educando. Diversas situações familiares resultam em questões sociais que se manifestam no cotidiano da escola, como por exemplo, saúde, ausência de diálogo, ausência de emprego entre outras.

Para que a escola desempenhe seu papel político desenvolvendo o senso crítico e a cidadania, é preciso que esteja em sintonia com a realidade da comunidade em que se insere, respeitando a realidade social, cultural e econômica dos alunos e partindo dela para empreender as atividades sociopedagógicas (AMARO, 2012, p. 47).

Sobre esta realidade as respostas do questionário apontam que o incentivo familiar, a vulnerabilidade social e a ausência de perspectiva de futuro são fatores relevantes quando pensamos a infrequência na escola. Diante do aumento da desigualdade fica cada dia mais difícil dedicar-se de forma ideal aos filhos, visto que:

Os pais que precisam trabalhar para o sustento do lar e dos filhos, o que porventura pode prejudicar o tempo de dedicação e para o diálogo. Consequentemente, isso pode interferir no relacionamento entre pais e filhos, independente da classe social. Para

uma educação de qualidade, tem –se a necessidade do apoio familiar para garantir a aprendizagem do jovem, que tem garantido o acesso e permanência na escola (SILVA, 2017, p. 97).

Neste sentido, no que envolve a relevância da participação familiar, compreende-se por intermédio das respostas que a ausência dos pais ou responsáveis no acompanhamento escolar, prejudica o desenvolvimento dos educandos e, por consequência, geram casos como apontado nos questionários de indisciplina, infrequência, falta de interesse, entre outros. Assim:

A família deve priorizar o processo de compreensão e aprendizado da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atua para prover à criança condições primordiais para o seu desenvolvimento. Desse modo, família e escola precisam andar juntas, a família na parte que lhe é conferida e a escola desempenhando seu papel social, promovendo maior diálogo entre os alunos e os gestores e professores diante das demandas existentes (SILVA, 2017, p.101).

Ainda quanto à participação familiar, percebe-se nas respostas dos professores que de fato a família não se faz muito presente no cotidiano escolar, demonstrando a ausência de interesse por parte dos pais na orientação dos filhos. Muitos pais ou responsáveis podem achar que olhar o caderno e participar de algumas reuniões é o suficiente para orientar a criança e o adolescente, não compreendendo que o papel da educação está para além de tais atividades.

Referente aos questionários realizados com os estudantes do Ensino Fundamental, foi possível colher amostras envolvendo os alunos do 7º e 8º ano da escola Paiol Grande. Entre as duas turmas, vinte alunos participaram da aplicação dos questionários. A escolha foi entre as turmas que mais apresentavam dados de *infrequência escolar*.

As três primeiras questões diziam respeito a idade do estudante, série/ano e sexo. Destes, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades entre onze e quinze anos. A quarta questão fazia menção a sua identificação, sete identificaram-se como brancos, sete se identificaram como pardos, 3 se identificaram como negros, dois como indígenas e um aluno não respondeu à questão.

A quinta questão tinha o objetivo de descobrir qual meio de locomoção era utilizado pelos estudantes da escola, se carro/moto particular, ônibus coletivo urbano, micro escolar, ou outros. Dois estudantes responderam que se deslocavam até a escola de carro particular, dois de ônibus urbano coletivo, e dezesseis percorriam o caminho até a escola a pé.

Com relação ao número de familiares na residência os números variaram de três a sete pessoas residentes no domicílio. Dos dados coletados, oito alunos vivem sob guarda da figura paterna e materna na casa, quinze alunos possuem vínculos com irmãos no mesmo lar, sete

alunos vivem com avós, porém também com figura materna ou paterna no domicílio, dois vivem com os pais e também com tios, seis vivem com companheiro/companheira de um dos pais.

A questão de número oito buscava levantar dados a respeito das condições econômicas e culturais dos estudantes. Sobre a oportunidade de frequentarem atividade cultural, como ir ao cinema, nove alunos responderam que frequentam às vezes, nove alunos responderam que nunca foram ao cinema e dois alunos responderam que frequentam seguidamente. Sobre assistir peças de teatro dez alunos responderam que assistem às vezes, sete alunos responderam quem nunca assistiram uma peça teatral e três responderam que já foram ao teatro.

A respeito de produtos tecnológicos na residência, dezesseis alunos possuem tv à cabo e internet, sete possuem computador, seis possuem acesso a netflix, os demais não assinalaram os itens. Na questão número nove, sobre a reprovação de ano escolar, sete alunos indicaram reprovação, dois destes por duas vezes e, um destes, por três vezes reprovou o ano.

A questão número dez, apresenta que dos vinte estudantes que participaram da pesquisa, somente dois não necessitaram realizar provas de recuperação durante o ano letivo, os demais realizaram recuperações em diferentes áreas do conhecimento. A questão número onze, caracteriza-se por uma pergunta aberta, a qual questionava os motivos dos estudantes se ausentarem das aulas.

Nesta questão, metade dos alunos que responderam o questionário afirmaram que por questões de doença se ausentam das aulas, quatro responderam que as faltas são porque precisam cuidar de terceiros, como por exemplo, dos irmãos, os outros motivos evidenciaram nas respostas os atrasos ao acordar logo cedo, fazendo com que o estudante não consiga cumprir o horário de chegada na escola. Na última questão, três alunos responderam que pais/responsáveis foram chamados na escola, devido ao número de faltas, os demais estudantes, responderam que nunca necessitaram que seus responsáveis viessem até a escola por decorrência das faltas.

Nos questionários aplicados, é possível perceber fatores capazes de demonstrar diferenças entre aspectos econômicos e culturais específicos da extensão familiar dos educandos, bem como o desempenho destes nos estudos, demonstrando assim, a escola como um local que envolve diferentes contextos sociais.

Neste sentido, as pesquisas de Bourdieu (2015) mostram que, na trama escolar e social que permeia as histórias de sucesso e fracasso escolar, um dos fatores apontados como

fundamentais para este entendimento, é o valor atribuído à educação pelas famílias, o apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nas questões escolares.

Voltamos, assim, nossa atenção para o envolvimento e relevância que o próprio aluno e família desenvolvem em relação ao seu sucesso escolar, compreendendo a família na perspectiva de Bourdieu, como formadora de habitus e de atitudes, capazes de influenciar positivamente ou negativamente a trajetória escolar dos estudantes.

Especificamente a partir dos questionários aplicados aos próprios estudantes, procuramos conhecer o percurso até a escola, a dinâmica familiar, o acesso a atividades culturais, o contato com recursos tecnológicos, o desempenho dos estudantes no decorrer do ano letivo, e alguns possíveis motivos a respeito da ausência nas aulas, que podem desencadear em casos de infrequência, prejudicando assim, o seu desempenho escolar.

A partir das respostas dos questionários, tanto dos alunos como dos professores compreendemos que o contexto que o aluno está inserido, e as *expressões da questão social* que perpassam o cotidiano de suas famílias é fator influenciador para os casos *de infrequência escolar*. Podemos compreender então, que nesses casos, as desigualdades sociais, econômicas e culturais, podem ser convertidas em desigualdades escolares.

Os apontamentos feitos por Zago (2000), evidenciam que entre as famílias dos alunos dos meios populares, existe um desfavorecimento em termos de capitais, sobretudo, dos capitais cultural e escolar, que parece implicar uma relação de incompreensão e de conflito com a escola. “Por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e a cultura da escola, as famílias de camadas populares mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de propiciar melhores resultados escolares para os filhos” (p. 154).

Neste sentido, para o enfrentamento das *expressões da questão social*, vale ressaltar que cabe ao Estado o comprometimento por intermédio de implementação de políticas sociais que contribuam para a diminuição da desigualdade social que atinge determinadas famílias. Já no que diz respeito da importância da família no contexto da vida social, o artigo 226, da Constituição Federal declara que:

[...]“A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, endossando, assim, o artigo 16, da Declaração dos Direitos Humanos, que traduz a família como sendo o núcleo natural e fundamental da sociedade, e com direito à proteção da sociedade e do Estado. No Brasil, tal reconhecimento se reafirma nas legislações específicas da Assistência Social – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Estatuto do Idoso e na própria Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, entre outras[...] (PNAS, 2004, p.44).

A garantia das políticas públicas é de suma importância para determinadas parcelas da população, pois garante os direitos descritos na constituição, os quais tornam-se indispensáveis para a manutenção dos indivíduos na esfera da vida em sociedade, garantindo recursos suficientes para alimentação, manutenção dos filhos na escola, a inibição do trabalho precoce na infância, entre outros fatores essenciais para uma vida digna. Destas acepções Silva (2017) nos apresenta uma contribuição:

A educação e os espaços que ela utiliza são o barômetro das expressões da questão social e de como o Estado e a sociedade civil têm se portado frente a esses fenômenos. Os problemas que pressionam os espaços educacionais foram desenvolvidos em rede e na história, o que torna, tanto na interpretação dos problemas como na resolução deles, imprescindível encará-los por meio da compreensão da totalidade social (p. 123).

A fim de explicitar as *expressões da questão social* no atual cenário escolar, podemos elucidar alguns exemplos como o fato do estudante chegar muitas vezes à escola apresentando comportamentos agressivos, irritado, agitado, e muitas vezes, chegando a brigar na escola, perder a concentração nas aulas ou tornar-se distraído, retraído, não vir à escola por necessitar de cuidar dos irmãos mais novos, são alguns exemplos que podem ocasionar a *infrequência escolar*.

Diante desse panorama poderíamos fazer uma interpretação rasa e ligeira sobre tais situações, mas é importante compreendermos que não se pode culpabilizar o aluno, mas sim tomar uma atitude e investigar o que provoca a ausência do aluno muitas vezes durante o calendário letivo, e utilizar os mecanismos de apoio que a escola possui para realizar encaminhamentos e aprimorar a abordagem que pode requerer uma ação com a família, com as suas necessidades, ou da comunidade, onde essa escola, essa família, esse aluno se localizam.

A escola precisa sensibilizar o olhar, para enxergar além das atitudes desses educandos, preocupando-se com os motivos que levam a esses comportamentos, buscando estabelecer um diálogo constante com esses sujeitos. Pois se faz importante fazer do espaço escolar um ambiente de formação social, de uma forma que este possa se tornar um instrumento de enfrentamento da violação dos direitos encontrados em diferentes formas das expressões da questão social, permitindo que o ambiente escolar não seja reproduzidor das desigualdades sociais (SILVA, 2017).

Neste sentido Silva (2017) aponta que a partir da perspectiva do diálogo torna-se possível encontrar soluções para a escola estabelecer uma relação com a família e com os alunos, procurando desta forma, entender o contexto social no qual estão inseridos.

Fortalecendo assim, por intermédio do diálogo a interação escola-família, instruindo-se acerca dos direitos básicos à vida humana, observando se de fato estão sendo garantidos e se estão assegurados de acordo como artigo 6º da Constituição Federal no qual apresenta a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a previdência social, a proteção, a segurança, a assistência aos desamparados. A efetivação desses direitos constitucionais é fator primordial para o enfrentamento das expressões da questão social no âmbito escolar.

Faz-se necessário, portanto, sinalizar que o enfrentamento das *expressões da questão social* na escola, consiste em uma luta constante, a qual pertence a comunidade, sociedade, escola, família e Estado. É preciso consolidar bases de sustentação no espaço escolar por meio do estabelecimento de diálogo, encaminhamentos, socialização, acolhimento, buscando a efetivação de direitos, para assim avançar na superação de tais fragilidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Fica a certeza da ligação dos componentes que se evidenciam na dinâmica escolar e da necessidade da responsabilidade coletiva para uma educação que de fato venha a contribuir para a transformação social, na proposição de uma sociedade diferente”. (GROCHOSKA, 2012, p. 142).

A partir da coleta de dados documentais, da aplicação dos questionários aos professores e estudantes do Ensino Fundamental da Escola Paiol Grande, e da problematização teórica, o presente trabalho chega a mais uma etapa, chega às considerações finais, que se caracteriza como um espaço para a potencialização das ações que foram sendo percebidas no transcorrer da caminhada.

A presente pesquisa, visou a construção de um diagnóstico sobre a relação das *expressões da questão social* com os casos de *infrequência escolar* nos alunos do Ensino Fundamental. Tal diagnóstico, utilizou a coleta dos dados obtidos por intermédio dos questionários aplicados aos professores e aos alunos, nas duas intervenções realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2018.

As respostas obtidas, juntamente com o referencial teórico, foram de grande importância para conhecer características dos alunos do Ensino Fundamental da Escola Paiol Grande, e a percepção dos profissionais docentes a respeito da *infrequência escolar*. Importante salientar que foram considerados os seguintes aspectos no questionário destinado aos alunos participantes: idade, sexo, identificação da cor, ano em que estuda, os meios de locomoção que utilizam para vir à escola, a caracterização do núcleo familiar, o acesso a bens culturais e tecnológicos, reprovações de ano, recuperações e contato dos pais/responsáveis no que diz respeito a sua frequência na escola.

No que tange ao questionário aplicado aos professores, buscamos os seguintes dados: sexo, tempo de profissão/atuação, dificuldades que os profissionais docentes encontram ao trabalhar com a modalidade do Ensino Fundamental, suas percepções sobre os motivos que levam os estudantes a não frequentarem a escola de forma contínua, e a visão particular de cada profissional a respeito dos casos de *infrequência escolar*.

A partir da análise dos instrumentos utilizados, compreendemos que diferentes fatores contribuem para a ausência de sentido da escola para certos indivíduos e suas famílias, como por exemplo, o contexto familiar, a participação da família nos processos de educação dos seus, a origem social, condição econômica, o acesso a produtos culturais, e demais fatores

anteriormente apontados, contribuem na compreensão da problemática da *infrequência escolar*, e as *expressões da questão social* que se apresentam neste contexto.

A necessidade de novos caminhos para o enfrentamento da *infrequência escolar* tem levado a necessidade de novos estudos, tanto para discutir como desenvolver novos métodos para o enfrentamento desta problemática que atinge o ambiente escolar e familiar. Pois é no ambiente escolar que a criança aprimora o que aprendeu em casa, pensando também que o processo educacional não está alheio a realidade do aluno, ou seja, a escola se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais que permeiam o contexto do educando.

A ausência da família na escola, como também o acompanhamento da vida dos filhos, é preocupante, já que a família representa a primeira fonte de representações e informações sobre o mundo e referência de socialização. Tal ausência sinaliza as dificuldades de pais/responsáveis nos processos educacionais de seus filhos, ocasionando muitas vezes, uma transferência de obrigações à escola, no que tange o sentido de educar.

Essa participação familiar influencia o bem-estar da criança, pois é por intermédio da educação que se propicia novos caminhos e perspectivas de vida. Por isso, conseguir trazer a importância da educação, capaz de transformar e modificar vidas independente da classe social, é crucial para o enfrentamento das *expressões da questão social* que perpassam o âmbito família e escola, ou seja, uma necessidade vital e contínua.

Interpretar dados sem um entrelaçamento com a realidade pesquisada, leva a análises limitadas e distantes da realidade que se pretende conhecer e explicar. Contudo, analisar as informações colhidas e relacioná-las com o contexto observado, no caso a escola, é de grande importância para se traçarem novas possibilidades de compreensão da complexidade da *infrequência*.

Assim, o problema da *infrequência* abarca diversas causas, presentes a partir do olhar por meio das *expressões da questão social*, como problemas econômicos, familiares, dificuldades de relacionamento entre escola e família, dificuldades de aprendizagem, ausência de perspectiva de um futuro melhor a partir da educação, vulnerabilidade social, revelam um dos grandes desafios para a melhoria da permanência do aluno na escola.

Atentar para o problema da *infrequência* é de grande importância para as discussões a respeito de diversos desafios impostos às instituições escolares, mas também às instituições públicas e família. É de extrema importância a conscientização de que a educação é uma responsabilidade de toda a sociedade, como apresenta a legislação brasileira, a qual deve

envolver os sujeitos sociais em uma convergência de esforços que resolvam essa problemática, a partir da análise estrutural que se apresenta.

Acreditar na educação, mesmo diante das *expressões da questão social* enfrentadas no espaço escolar, é buscar encontrar caminhos de integração entre escola, família e comunidade. A família, conforme a parcela que lhe é atribuída, necessita estar atenta às dificuldades enfrentadas pela equipe da escola e, em prol da educação dos seus, deve fazer o acompanhamento a fim de viabilizar melhorias no âmbito escolar, com o objetivo de diminuir a infrequência que atinge uma parcela da população como resultado muitas vezes da crescente desigualdade social do país.

A superação da *infrequência escolar* exige que a educação seja vista com outros olhos. Não se pode mais justificá-las apenas pelas carências da criança e de sua família. Devemos compreender a infrequência como um desrespeito a um dos direitos fundamentais do ser humano: o direito de permanência contínua na escola, o direito de aprender, o direito de ter acesso a um mundo letrado, o direito a ter acesso a bens culturais.

Problematizar a *infrequência escolar* significa olhar sobre as nuances que constituem tal processo. Para tanto, se faz necessário deixar de culpabilizar o individual (criança, professor, família) e, voltar a atenção para esta problemática como sendo um problema social, capaz de envolver múltiplas dimensões. Pois, os alunos deixam de frequentar a escola de forma contínua, causando casos de infrequência, se estiverem vivenciando um conjunto de condições econômicas e socioculturais, representadas pelas *expressões da questão social* a que estes sujeitos estão submetidos, que dificultam a sua participação mais efetiva no ambiente escolar.

Conforme explicitado por Yamamoto (2005) apresentado no referencial teórico, tais *expressões da questão social* se evidenciam, hoje, por decorrência da ruptura entre a força do trabalho e as relações sociais deste contexto. Tal contexto, banaliza a vida dos trabalhadores e dos sujeitos menos favorecidos em todas as esferas de manifestação da vida social. Essa dinâmica é perversa no sentido de que essas pessoas socialmente mais vulneráveis passam a ser culpabilizadas e responsabilizadas pela situação em que vivem.

Percebe-se então que manter a qualidade da educação e a permanência do aluno na escola, diante de tantas manifestações do social, também é desafiador. Tomando por base as considerações de Tavares (2007), o enfrentamento das *expressões da questão social* requer que os poderes públicos intervenham nos conflitos do cotidiano, que se caracterizam por ser um campo de tensão entre desigualdade e a contradição que contempla tais expressões presentes na vida em sociedade.

Diante dos resultados que encontramos e dos muitos aprendizados, ainda assim podemos pensar nas possibilidades de novas pesquisas a respeito desta temática no contexto escolar. Percebemos que uma pesquisa, que focasse além do corpo docente e de uma pequena amostra de alunos, poderia ser incluído também as famílias, oportunizando assim, um outro olhar às mesmas manifestações. Acreditamos que estudos com o foco na escuta das famílias e com a participação de um número maior para a amostragem, certamente revelariam mais demandas, destacando ainda mais a relação família-escola.

Ao produzir nossas reflexões, consideramos que o desafio de desenvolver uma educação de qualidade não é tarefa só dos professores, mas de toda comunidade, ou seja, famílias, cidadãos, órgãos públicos, gestores municipais, estaduais e federais, pois a educação, deve ser vista como um compromisso de todos.

Assim sendo, entende-se a importância de se prezar por um ambiente educacional que priorize a formação dos sujeitos, orientando-os acerca dos seus direitos e deveres, instruindo-os e educando-os para que haja a superação das *expressões da questão social*, e estimulando-os a tornarem-se sujeitos autônomos, a fim de alcançarem a emancipação social.

7. REFERÊNCIAS

- Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /**Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.
- ALMEIDA, N. L. T. **A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais.** IN: QUINTÃO, A. O serviço Social e a Política Pública de Educação. 13 p. Belo Horizonte: Distribuição Gratuita, 2005. Disponível em: <http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisaoestagio/documentos/13_Servicosocialnaeducacao.pdf>. Acesso em: 08 de jun. 2019.
- ALVES, R. **Do universo à Jaboticaba.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- AMARO, S. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- ANDRADE, G.R. de. **Expressões da questão social no contexto da Escola Pública: Olhares sobre a gestão escolar.** Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado. Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2017.
- Anuário Brasileiro da Educação Básica – **Todos pela educação.** Edição Atualizada, Moderna, 2018.
- BARBOSA, T. M. N; NORONHA, C, A. **O estágio supervisionado para formação de professores: orientações para o estagiário.** Natal, RN: SEDIS, 2008. 11v.
- BARREIRO, I. M. F. de. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRÈRE, A.; SEMBEL, N. **Sociologia da Escola.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.
- BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOLSA FAMÍLIA. [Site do Bolsa Família]. Disponível em <bolsa-familia.info>. Acesso em: 18. Jul. 2018.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.
- BRASIL CARINHOSO. [Site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação]. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso>>. Acesso em: 18. Jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 5 de outubro de 1988. Alexandre de Moraes (org). 40 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.** MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03-Leis/2003/L.10.639.htm. Acesso em 08 de out. 2018.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** ECA. Porto Alegre: CRESS, 2000.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Brasília: nov. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB – Apresentação.** Brasília – DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996/apresentacao> Acesso em: 02/10/2018.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** Organizador [da coletânea] Renato Ortiz; [tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi]. – São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Lições da aula.** São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P; PASSERON. J.C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPES. Portal da Capes. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacaobaica/capespibid/pibid>. Acesso em: 18 ago de 2018.

CARVALHO, A. M. Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALIERE, A. M. **Tempos de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc. Campinas, v.28, n 100, Especial, out. 2007, p.1015-1035.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, Jul/Dez, 2002.

COMIRAN, G. **Crianças e adolescentes infrequentes na escola: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos**, 2009. Sistema de Publicações eletrônicas – TEDE – Tese e dissertações. Disponível em <<http://www.tede2.pucrs.br>> Acesso em 15 de mai. 2019.

COORDENADORIA NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão DEB 2009-2014**. Brasília, 2015. Disponível em: Acesso em: 04 Jul. 2018.

CORÁ, E. J.; TALGATTI, C. **A experiência do projeto “Tecendo redes na perspectiva de Bairro Educador” nas escolas públicas municipais de Erechim/RS**. Contribuições da UFFS: para educação integral ampliada. In: Élsio José Corá, Adriana Saete Loss e Sérgio Begnini (Orgs). Chapecó, 2012.

COSTA, M. R; GUIMARÃES, E. S. dos; ROCHA, S. M. O. da. **Sobre a infrequência de alunos no Ensino Médio numa Escola Pública Estadual do Maranhão**. Ensino e Multidisciplinaridade. São Luís, v.1, n. 2, jul/dez, 2015.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social. Teoria, Método e Criatividade**. 21 edição. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2012.

FALCÃO, E. R e PAULY, E. V. **Crianças e adolescentes em situação de evasão escolar: desafios e limites da garantia do direito à educação**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 19, n.1, jan/. jul. 2014.

FICAI – CARTILHA. **Perguntas e Respostas**. Ministério Público. Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, 2011.

FICAI ON-LINE. **Manual do Usuário**. Versão 1.1. Porto Alegre: PROCEMPA, 2012. Disponível em: > <https://www.mprsmg.br/hotsite/ficai>< Acesso em: 23 de out, 2018.

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE – v. 28, n. 1, jan/abr, 2012.

GIDDENS, A e SUTTON, P. **Conceitos essenciais da Sociologia**; traduzido por Claudia Freire. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GROCHOSKA, M. A. **Organização escolar: perspectivas e enfoques**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

HOOPE, L, et al. **Educação por competências: planejamento, ludicidade e tecnologia**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

HORA, D. L. da H. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 2004.

IAMAMOTO. **Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, M. V e CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil** – 17. Ed. São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2005.

JHONSON, A. **Dicionário de Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KONZEN, A. A. **O direito à educação escolar**. In: BRANCHER, L N; RODRIGUES, M. M.; VIEIRA, A. G. O direito é aprender. Brasília: FUNDESCOLA/Projeto Nordeste/MEC, 1999. p.9-15.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das Políticas Educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e propostas para a educação pública**. In: SILVA, M. A da. CUNHA, C, da. (Org) Educação Básica: políticas, avanços e tendências. Campinas – SP: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e. ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LUDWING, A. C. W. **Métodos de Pesquisa em Educação**. Educação em Revista, v nº 14, n.2, p7-32, Jul- Dez, 2014.

MAGALHÃES, A. S. **Família contemporânea: novos arranjos e modos novos de intermediação**. CEAP, centro de estudos e assessoria pedagógica. Presente! Revista de educação. Salvador, ano 16, n. 3, n. 62, set. 2008.

MEC/SEPPPIR. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

MELCHIOR, M.C. Org. et al. **Nas trilhas da Educação Contemporânea: Costurando textos e contextos**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2012.

MINAYO, M, C. de S (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, M.A e NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e a Educação**. 4, ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OUTHWAITE, W, e BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

POLÔNIA, A.C; DESSEN, M.A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Ver. Psicologia Escolar e Educacional, Volume 9, Número 2, p. 303-312, 2005.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**, 2010.

SEVERINO, A, J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.A. da. CUNHA, C. (Org). **Educação Básica: políticas, avanços e tendências**. Campinas-SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, M, M, J. **Serviço social na educação: teoria e prática**, 2 ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SZYMANSKI, H (org); ALMEIDA, L.R.de; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TAVARES, M.A.S. **O debate contemporâneo acerca da questão social**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 92, ano XXVIII, p. 118-138, 2007.

TELES, M.L.S. **Curso básico de Sociologia da educação**. Vozes: Petrópolis, 1986.

TELLES, V. S da. **Questão Social: afinal do que se trata?** São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996. p. 85-95.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar**. In.: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G; ZAGO, N (org). Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2000. P. 17-43 WEBER, Silke. **Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante**. Petrópolis, Vozes.

8. APÊNDICES



Universidade Federal da Fronteira Sul
Campus Erechim – Rio Grande do Sul

Questionário dos Professores

Professor (a)

O presente questionário objetiva coletar dados para a minha dissertação de Mestrado Profissional em Educação, que trata de investigar a infrequência escolar em turmas do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paiol Grande.

Desde já agradeço sua colaboração!

- 1) Sexo: () Feminino () Masculino

- 2) Tempo de profissão: _____

- 3) Tempo de atuação no Ensino Fundamental: _____

- 4) Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com o Ensino Fundamental. **Assinale uma ou duas alternativas somente**, podendo completar sua resposta em Outros:
 - () Infrequência Escolar
 - () Indisciplina
 - () Interesse dos pais ou responsáveis nas atividades dos alunos
 - () Falta de material pedagógico
 - () Falta de incentivo profissional na carreira
 - () Falta de preparo profissional (não me sinto capaz para exercer a função de professor (a))
 - () Outros: _____

- 5) Na sua opinião, quais os motivos que levam os alunos a não frequentarem a escola de forma contínua. **Assinale uma ou duas alternativas somente:**
 - () Não visualizam perspectiva de um futuro melhor
 - () Não possuem incentivo de familiares para continuar os estudos
 - () Vulnerabilidade social
 - () Problemas na escola, como indisciplina
 - () Dificuldade de aprendizagem
 - () Violência na escola e ou /casa

- 6) Como você vê os casos de infrequência escolar. Em sua opinião por qual motivo eles acontecem? _____.



Questionário aplicado aos estudantes

- 1) **Qual a sua idade?** _____
- 2) **Em que ano você estuda?** _____
- 3) **Qual o seu sexo?**
 Masculino Feminino
- 4) **Como você se identifica?**
 Branco (a) Pardo (a) Preto (a) Indígena
- 5) **Para você vir até a escola, o que você utiliza?**
 Carro da família Micro escolar Ônibus Urbano _____
- 6) **Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua casa?** _____
- 7) **Quem mora com você?**
 Mãe Outra mulher responsável por você (companheira do pai/madrasta, mãe de criação)
 Pai Outro homem responsável por você (companheiro da mãe/padrasto/ pai de criação).
 Irmãos. Quantos? _____
 Avó (s) e ou avô (s) _____
 Outras pessoas: _____
- 8) **Você frequenta:**
 Cinema: Sim Nunca fui Vou às vezes
 Teatro: Sim Nunca fui Vou às vezes
Sua residência possui:
 Tv a cabo: Sim Não
 Internet: Sim Não
 Netflix: Sim Não
 Computador: Sim Não
- 9) **Você já rodou de ano?** _____ **Quantas vezes?** _____
- 10) **Já ficou em recuperação?** _____ **Quantas vezes?** _____ **Quais matérias?**

- 11) **Quais os motivos me fizeram faltar aula?**

- 12) **Meus pais ou responsáveis já foram chamados para se apresentar na escola, por causa das minhas faltas?** Sim Não



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFFS - Campus Erechim
Programa de Pós Graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação

Erechim, 23 de setembro de 2017

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A Mestranda Franciele Racoski está desenvolvendo pesquisa sobre conflito escolar no município de Erechim como parte de suas atribuições acadêmicas no curso de Mestrado Profissional em Educação.

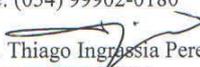
Tendo em vista este objeto de pesquisa, torna-se fundamental que a mestranda desenvolva atividades de observação, análise de documentos e entrevistas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, buscando compreender o fenômeno em pauta.

Este projeto de pesquisa de Mestrado tem fins estritamente acadêmicos, observando princípios de ética na pesquisa com seres humanos. Nesse sentido, observamos a tramitação pertinente no Conselho de ética na Universidade. Além disso, dentro das características do Mestrado Profissional, os resultados da pesquisa devem sinalizar para a construção de um diagnóstico sobre o fenômeno pesquisado, oportunizando melhores condições de entendimento das situações presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Desde já, agradecemos a parceria do Sistema Municipal de Educação de Erechim para a realização de pesquisas na área educacional. Estamos permanentemente à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Franciele Racoski
Mestranda PPGPE/UFFS
E-mail: francielracoski@outlook.com
Telefone: (054) 99902-0180


Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Orientador PPGPE/UFFS
E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Franciele Racoski, responsável principal pela pesquisa de Mestrado sobre Infrequência Escolar, venho pelo presente, solicitar autorização dos pais ou responsáveis dos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, envolvidos na pesquisa, para o preenchimento do questionário.

Contando com a autorização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Questionário Entregue em:

Devolução do Questionário preenchido em:

Autorizo o preenchimento do questionário:

Assinatura dos pais ou responsáveis

9. ANEXOS

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES RESOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Vanir Clara Bernardi Bombardelli**, a representante legal da Secretaria de Educação do Município de Erechim, declara estar ciente e de acordo com a pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, da acadêmica Franciele Racoski, que será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paiol Grande, intitulada como: As expressões da questão social apresentadas nos casos de infrequência escolar.

Salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs: para os casos de instituições que atendam crianças e adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).



Franciele Racoski



Vanir Clara Bernardi Bombardelli

Assinatura e carimbo

Vanir Clara Bernardi Bombardelli
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 004/2017

Erechim, 06 de dezembro de 2018



PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Farrapos, 603
Centro – Erechim – RS
smed@erechim.rs.gov.br

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Autoriza-se a estudante Franciele Racoski para realizar pesquisa sobre conflito escolar, por ser aluna de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, a ser realizado na EMEF Paiol Grande, conforme documento em anexo ao processo 2017/17987.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Vanir Clara Bernardi Bombardelli – Secretária Municipal de Educação, a representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação envolvida no projeto da pesquisa, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90.

Franciele Racoski – Pesquisador Responsável

Vanir Clara Bernardi Bombardelli – Secretária Municipal de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (preencher o nome), idade: ____ anos, Endereço: (preencher com o endereço do responsável ou da casa responsável) , responsável pela criança (nome da criança) , na qualidade de (preencher com o *grau de parentesco ou de relação com a criança*) , fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: **As expressões da questão social apresentadas na infrequência escolar**, a ser desenvolvido pela acadêmica do curso de Franciele Racoski sob orientação do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira da Universidade Federal da Fronteira.

Estou ciente que a acadêmica e o orientador acima referidos observarão com cuidado as informações colhidas através do questionário, garantindo a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia na participação na pesquisa, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante, pois fornecerá dados que contribuirão para a análise da proposta de investigação.

A pesquisa que propomos realizar torna-se relevante pelo fato de que, ao analisarmos os casos de alunos infrequentes e identificá-los mediante a *questão social* que os envolve, poderá trazer resultados significativos para a compreensão dos motivos que levam esses alunos a não frequentarem a escola de forma contínua e regular.

Os pesquisadores farão o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinarão com os professores e responsáveis a melhor forma de entregar o questionário e explicar o procedimento da pesquisa proposta. Incluímos em nossas preocupações não alterar a rotina da Escola, tampouco das aulas dos alunos pesquisados.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professoras envolvidas não será divulgado.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com (a)o acadêmico ou a sua(eu) orientador(a), nos seguintes telefones e/ou endereço:

Fone: (54) 999020180

Email: francielracoski@outlook.com

Endereço: RS, 135, 200 – Zona Rural, Erechim, Rio Grande do Sul.

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa**, Rua General Osório, 413-d. Edifício Mantelli, 3º piso. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável.

Erechim, setembro de 2018.

Assinatura (de acordo)

Os pesquisadores, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

TERMO DE COOPERAÇÃO 001/01

TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBROU O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS, ATRAVÉS DA COORDENADORIA DE APOIO AS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DOS DIREITOS CONSTITUCIONAIS DO CIDADÃO, DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE, DA POLÍCIA MILITAR E DELEGACIA GERAL DE POLÍCIA CIVIL, SEDUC E SEMED, CONSELHOS TUTELARES DA CIDADE DE MANAUS, NA FORMA ABAIXO.

FICAI – FICHA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO INFREQUENTE

1. DADOS DA ESCOLA

NOME:

ENDEREÇO.....

MUNICÍPIO:.....TELEFONE.....

REDE ESTADUAL ()

REDE MUNICIPAL ()

2. HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR

NOME:.....

SÉRIE:.....TURMA:.....TURNO:.....

DATA DAS FALTAS.....

NOME DO PROFESSOR:.....

ASSINATURA:.....DATA DA COMUNICAÇÃO:/...../.....

3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

DATA DE NASCIMENTO:...../...../..... NATURAL:.....ESTADO:.....

FILIAÇÃO:.....E.....

ENDEREÇO RESIDENCIAL:.....

PONTO DE REFERÊNCIA:.....

TELEFONE E ENDEREÇO DE PARENTE OU CONHECIDO:.....

4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA

DATA DE CONVOCAÇÃO DO RESPONSÁVEL:...../...../.....

PROCEDIMENTO ADOTADO:

.....

DATA DE COMPARECIMENTO DO RESPONSÁVEL:...../...../.....

MOTIVOS ALEGADOS PARA AS FALTAS:

.....

ENCAMINHAMENTOS FEITOS PELA ESCOLA:

.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM:...../...../.....

ASSINATURA DO (A) DIRETOR (A):.....

5. CASO O (A) ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA:
ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO “CEMASP” OU PROGRAMA EQUIVALENT EM:/...../.....

6. ATENDIMENTOS E MEDIDAS APLICADAS PELO “CEMASP” OU PROGRAMA EQUIVALENTE

VISITA DOMICILIAREM:...../...../.....

SITUAÇÃO OBSERVADA:

.....
.....

ORIENTAÇÕES DADAS À FAMÍLIA:

.....
.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM:...../...../.....

7. CASO O ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA:
ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO CONSELHO TUTELAR EM/...../.....

8. ATENDIMENTO E MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR

.....
.....
.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM:...../...../.....

ASSINATURA DO (A) CONSELHEIRO (A) TUTELAR.....

DEVOLUÇÃO DA FICAI A ESCOLA EM:...../...../.....

9. CASO O ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA:
ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO MINISTÉRIO PÚBLICO EM:/...../.....

10. SÍNTESE DO ATENDIMENTO NO MINISTÉRIO PÚBLICO:

.....
.....
.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM:...../...../.....

DEVOLUÇÃO DA FICAI À ESCOLA E COMUNICAÇÃO AO CONSELHO TUTELAR EM:...../...../.....

ASSINATURA DO (A) PROMOTOR (A) DE JUSTIÇA:.....

11. REGISTRO DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

RETORNO DA FICAI EM:/...../.....

ENCAMINHADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EM:/...../.....

ASSINATURA DO (A) DIRETOR (A):



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL APRESENTADAS NA INFREQUÊNCIA ESCOLAR

Pesquisador: FRANCIELE RACOSKI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 01800918.4.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.127.012

Apresentação do Projeto:

Trata de reapresentação de projeto de pesquisa em que havia permanecido uma pendência referente a declaração de ciência e concordância da instituição.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora anexou nova declaração devidamente ajustada de acordo com as normas éticas em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

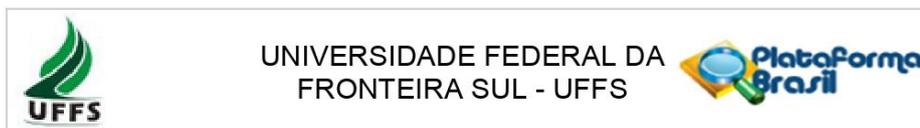
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.127.012

pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1114425.pdf	23/01/2019 15:30:57		Aceito
Outros	Doc1.pdf	17/12/2018 12:26:59	FRANCIELE RACOSKI	Aceito

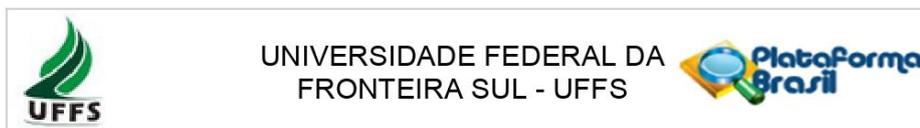
Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899

UF: SC **Município:** CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.127.012

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modificado_1.pdf	20/11/2018 14:03:36	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
Outros	Carta1.pdf	20/11/2018 14:02:03	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modificado_declaracao.pdf	19/11/2018 21:26:18	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
Outros	PESQUISA.pdf	15/10/2018 20:21:30	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
Outros	Secretaria.pdf	15/10/2018 20:20:29	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
Outros	Questionario_Estudantes.pdf	15/10/2018 20:18:54	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_investigador.pdf	15/10/2018 20:14:57	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOMENORES.doc	15/10/2018 19:56:28	FRANCIELE RACOSKI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	15/10/2018 19:35:53	FRANCIELE RACOSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 31 de Janeiro de 2019

Assinado por:
Fabiane de Andrade Leite
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br