UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A PERMANÊNCIA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: OS PROGRAMAS FICA E COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ

CRISTIANE MARA RAJEWSKI

CASCAVEL – PR
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A PERMANÊNCIA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: OS PROGRAMAS FICA E COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ

CRISTIANE MARA RAJEWSKI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora:
Prof[a]. Dr[a]. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

CASCAVEL - PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R132p

Rajewski, Cristiane Mara

A permanência escolar nos anos finais do ensino fundamental e médio: os programas FICA e Combate ao Abandono Escolar do Estado do Paraná. / Cristiane Mara Rajewski.— Cascavel, 2016.

181 p.

Orientadora: Profª. Drª. Ivete Janice de Oliveira Brotto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Permanência escolar. 2. Aprendizagem. 3. FICA. 4. Evasão. 5. Abandono. I.Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 371.2913

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE CAMPUS CASCAVEL

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PERMANÊNCIA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: OS PROGRAMAS FICA E COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ

Autora: Cristiane Mara Rajewski
Orientador: Ivete Janice de Oliveira Brotto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por *Cristiane Mara Rajewski* aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 23/02/2016

Assinatura: _____
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

_____
Prof. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

_____
Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

_____
Prof. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos que contribuíram para que esse estudo se tornasse possível, em especial, ao meu querido esposo Mateus e ao nosso amado filho que está a caminho!

AGRADECIMENTOS

Este momento é muito especial para mim, é uma grande vitória, significa mais uma etapa concluída, a qual tive oportunidade de aprofundar os conhecimentos e me tornar uma pessoa melhor e diferente daquela que já fui. Então, é a ocasião ideal para agradecer! Primeiramente, agradeço à Deus, pela vida, por encontrar forças em meio as dificuldades e por colocar em meu caminho pessoas especiais com quem pude conviver.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação da Unioeste, por proporcionar-me uma formação sólida e consistente. Agradeço à, sempre prestativa, secretária Sandra, pelas inúmeras informações prestadas.

Agradeço imensamente aos professores, com quem tive oportunidade de realizar as disciplinas curriculares e me trouxeram valiosos ensinamentos: Ireni, Maria Lidia, Roberto Deitos, Adrian, Aparecida, Vilmar, Ivete, Tania e Lurdes.

Agradeço aos professores:Prof.ª Dr.ª Ireni Marilene Zago Figueiredo (Unioeste), Prof.ª Dr.ª Maria Lidia Sica Szymanski (Unioeste) e Prof.ª Dr.ª Sandra Aparecida Pires Franco (UEL); que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pelas importantes contribuições e apontamentos para esta pesquisa.

Em especial, agradeço à minha querida orientadora, Prof.ª Dr.ª Ivete Janice de Oliveira Brotto, pelo compromisso, responsabilidade, carinho e dedicação em nossas orientações. “Com você aprendi muito, suas palavras ficarão para sempre guardadas em minha memória “eu sou o que os outros me constituem...”. Assim, que presente ser constituída por um pouquinho de Ivete! Obrigado pela confiança depositada em mim como sua orientanda, por tantos esclarecimentos e tantas dúvidas geradas a partir do que conversávamos, por me apresentar teóricos tão importantes e me guiar nesse caminho de estudos e pesquisas. Minha admiração será infindável!

Agradeço aos colegas de turma e de linha de pesquisa, pelos inúmeros debates teóricos acerca dos conteúdos e dos objetos de pesquisa, o que foi muito válido para minha formação. Em especial, agradeço carinhosamente à minha colega e amiga, Ana Cláudia, com quem dividi a orientadora e muitos momentos peculiares, muitas discussões, medos, angústias. A você minha companheira de viagem e de produção teórica, minha imensa admiração! Obrigado pelo apoio, companheirismo, pela sua amizade!

Agradeço à minha família, pela compreensão nos momentos de ausência, tão necessários para estudo e pesquisa. Aos meus pais pela vida e pelos ensinamentos que me prepararam para enfrentar as dificuldades com persistência. Aos meus sogros, segundo pai e segunda mãe, pelo apoio e carinho que tiveram durante esse

tempo, sempre dispostos a ajudar e facilitar para que esse estudo fosse possível.À vocês, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos! O meu amor e carinho serão eternos!

Agradeço eternamente ao meu querido esposo, companheiro para todos os momentos, que me incentivou e me proporcionou todas as condições necessárias para realizar o mestrado. Obrigado pela paciência, carinho e atenção que teve durante esse período de dois anos, pela prontidão em acompanhar-me, sempre que possível, nas viagens, nas pesquisas; por entender e apoiar os momentos de isolamento para produzir conhecimento. Sem o seu apoio, sem dúvida, não teria chegado até aqui! Obrigado! Amo você!

Durante esse tempo estive próxima a pessoas que me incentivaram de uma forma ou de outra, agradeço às minhas queridas amigas e colegas de trabalho:Josaine (*in memorian*), Maria Josélia, Júlia, Valdete, Fabiana e Janaina; as quais me apoiaram e me auxiliaram sempre que preciso.

Agradeço com carinho à família que me acolheu em seu lar, nos momentos de estudo, proporcionando-me conforto e bem-estar: Luiz,Nanete, Eloíse e Patrícia.

Agradeço aos diretores, pedagogos e funcionários administrativos das escolas visitadas, que me receberam, aceitaram fazer parte da pesquisa e contribuíram muito com a disponibilização de dados e informações. Sem essa contribuição, essa pesquisa não poderia ser realizada!

EPÍGRAFE

Não há nem primeira palavra nem derradeira palavra. Os contextos do diálogo não têm limite. Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro. Até significados trazidos por diálogos provenientes do mais longínquo passado jamais hão de ser apreendidos de uma vez por todas, pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior. ... Pois nada é absolutamente morto: todo significado terá algum dia o seu festival de regresso ao lar.

MIKHAIL M. BAKHTIN

RAJEWSKI, Cristiane Mara. **A permanência escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio:** os Programas FICA e Combate ao Abandono Escolar do Estado do Paraná. 2016. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, Cascavel, 2016.

RESUMO: Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Nível de Mestrado / PPGE, Área de Concentração "Sociedade, Estado e Educação", Linha de Pesquisa "Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem" e ao Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GPEFOR). O seu objeto de análise é o Programa "Fica comigo" (2005, 2009) recentemente renomeado "Programa de Combate ao Abandono Escolar" (2013), implementado no Estado do Paraná para combater os casos de abandono e evasão, com o seguinte problema: Quais as intencionalidades possíveis de serem apreendidas no discurso sobre permanência escolar nos Programas "FICA" e "Combate ao Abandono Escolar" do Estado do Paraná? Na busca de atender e responder à problemática apresentada, utilizamos da pesquisa indireta – bibliográfica e documental, cujo objetivo geral baseou-se em analisar as relações existentes entre os Programas e a permanência escolar, por meio do qual os objetivos específicos pautaram-se em apresentar as leis que tratam sobre frequência, permanência e obrigatoriedade escolar; analisar o discurso posto nos Cadernos de Orientações do Programa; verificar se as medidas adotadas com alunos infrequentes são eficazes no combate ao abandono e evasão por meio de dados coletados; e problematizar a questão da permanência com sucesso atrelada à aprendizagem escolar. Para a pesquisa documental, visitamos dez escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul – PR, a fim de coletar dados dos alunos infrequentes nos anos de 2012, 2013 e 2014, que nos permitissem perceber a relação das medidas propostas pelo Programa com a permanência desses alunos. A análise dos dados coletados sob as destacadas considerações dos referenciais teóricos eleitos: Bakhtin (2014), Mészáros (2008, 2011), Vigotski (1930, 1984, 2000, 2014), Saviani (2009, 2013), Duarte (1999, 2001, 2007, 2008), Faleiros (2009), Frigotto (1989, 2002), Kuenzer (1992), Martins (2009, 2013), Shiroma (2002, 2005, 2011), entre outros, permitiram evidenciar, entre diversas constatações, as limitações existentes entre o Programa e a permanência escolar; que permanecer com sucesso é ter a apropriação dos conhecimentos científicos em suas formas mais plenas; que se faz necessário desburocratizar as funções pedagógicas e tirar a responsabilidade das funções assistencialistas da escola, que acabam deslocando o seu papel social precípuo, que consiste no agir intencionalmente para que haja aprendizagem dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Permanência Escolar. Aprendizagem. FICA. Evasão. Abandono.

RAJEWSKI, Cristiane Mara. **School permanence in the final years of elementary and high school:** the FICA and School Dropout Combat Programs of the State of Paraná. 2016. 181 p. Master's dissertation (Education master'sprogram) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2016.

ABSTRACT: This work is linked to the *strict sensu* Education Postgraduate Program, Master Level / PPGE, Concentration Area "Society, State and Education" Search Line "Teacher Training and Teaching and Learning Process" and the Research Group on Education and Teacher Training (GPEFOR). Its object of analysis is the program "Stay with me"(2005, 2009), recently renamed "the School Dropout Combat Program," (2013), implemented in the State of Paraná to combat cases of neglect and evasion, with the following problem: What are the possible intentions to be seized in the discourse on school permanence in the programs "FICA" and "the School Dropout Combat" of Paraná? Aiming to meet and respond to the presented problem, we used the indirect research - literature and documents, which general objective was based on analyzing the relationship between Programs and school permanence, whereby the main objectives were present the laws that deal with assiduity, permanence and compulsory education; analyze the speech put in Program Guidelines Notebooks; verify whether the measures adopted with truant students are effective in the fight against abandonment and avoidance by means of data collected; and discuss the issue of successfully staying tied to the school learning. For documentary research, we visited ten schools belonging to the Regional Center of Laranjeiras do Sul - PR in order to collect data from infrequent students in the years 2012, 2013 and 2014, which allowed us to understand the relationship of the proposed measures the Program with the permanence of these students. The analysis of data collected under the highlighted considerations of the chosen theoretical framework: Bakhtin (2014), Mészáros (2008, 2011), Vigotski (1930, 1984, 2000, 2014), Saviani (2009, 2013), Duarte (1999, 2001, 2007, 2008), Faleiros (2009), Frigotto (1989, 2002), Kuenzer (1992), Martins (2009, 2013), Shiroma (2002, 2005, 2011), among others, allowed us to highlight, among several findings, the limitations of the program and school permanence; to remain successful is to have the appropriation of scientific knowledge in its fullest forms; that it is necessary to reduce pedagogical bureaucracy functions and take the responsibility of the welfare functions of the school, who end up shifting its primary social role, which is the act intentionally so that there is learning of scientific knowledge produced by mankind.

KEYWORDS: School Attendance. Learning. FICA. Evasion. Dropout.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDEB DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 32
TABELA 2 – IDEB DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 32
TABELA 3 – IDEB DO ENSINO MÉDIO 36
TABELA 4 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990 87
TABELA 5 – CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990 88
TABELA 6 – TAXA DE ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990 89
TABELA 7 – TAXA DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990..... 90
TABELA 8 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO NA DÉCADA DE 1990 91
TABELA 9 - CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO DURANTE A DÉCADA DE 1990 92
TABELA 10 - TAXA DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO DURANTE A DÉCADA DE 1990..... 93
TABELA 11 - TAXA DE EVASÃO NO ENSINO MÉDIO DURANTE A DÉCADA DE 1990 94
TABELA 12 – TAXAS DE RENDIMENTO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 2000-2010 NO PAÍS 95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL 96
QUADRO 2 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO 96
QUADRO 3 – RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2006 A 2012 NO ESTADO DO PARANÁ 97
QUADRO 4 – RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DE 2006 A 2012 NO ESTADO DO PARANÁ 98
QUADRO SÍNTESE 5 – MUNICÍPIOS PARTICULARIZADOS E SEUS RESULTADOS COM ALUNOS INFREQUENTES 103

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TAXAS DE ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO PAÍS – PERÍODO DE 1999 A 2011 95
GRÁFICO 2 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES APROVADOS EM 2012, 2013 E 2014 106
GRÁFICO 3 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES APROVADOS POR CONSELHO DE CLASSE EM 2012, 2013 E 2014 108
GRÁFICO 4 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES REPROVADOS EM 2012, 2013 E 2014 110
GRÁFICO 5 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES TRANSFERIDOS EM 2012, 2013 E 2014 111
GRÁFICO 6 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES DESISTENTES EM 2012, 2013 E 2014 114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APOIA – Aviso por Infrequência de Aluno
APC – Aprovado por Conselho de Classe
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CF – Constituição Federal
CGM – Código Geral de Matrícula
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FICA – Ficha de Comunicação de Aluno Ausente
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FICA – Ficha de Comunicação de Aluno Ausente
FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FPS – Funções Psicológicas Superiores
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LRC – Livro de Registro de Classe
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
PBS – Programa Bolsa Família
PPCs – Propostas Pedagógicas Curriculares
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1OS ATRAVESSAMENTOS PRESENTES NO DISCURSO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR: AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS REVELADAS NA LINGUAGEM 21
1.1 A permanência escolar na legislação: da garantia do direito à obrigatoriedade da frequência 21
1.2 Teoria do capital humano: possíveis relações para uma permanência escolar desqualificada 40
1.3 Relações entre política social do Programa Bolsa Família e a permanência escolar 46
2AÇÃO DAS FORÇAS OPOSTAS IDEOLOGICAMENTE NA LINGUAGEM E NA VIDA: AS FORÇAS CENTRÍFUGAS DO ABANDONO E DA EVASÃO ESCOLAR FRENTE ÀS FORÇAS CENTRÍPETAS DO PROGRAMA DE PERMANÊNCIAESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ 53
2.1 O discurso posto nos cadernos de orientação dos Programas de permanência escolar no Estado do Paraná 53
2.1.1 Justificativas para o abandono e a evasão conforme os preceitos do Programa FICA e Combate ao Abandono Escolar 73
3 EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: ASPECTOS PARTICULARES E REGIONAIS QUE REFLETEM E REFRATAM A REALIDADE AMPLA 78
3.1 O abandono e a evasão: reflexos do fracasso escolar 78
3.2 O problema da evasão escolar no Brasil e no Paraná 84
3.2.1 Dados do Censo Escolar no contexto do Brasil na década de 1990 no Ensino Fundamental e Médio 87
3.2.2 Alguns dos últimos dados do Censo Escolar do Brasil e do Estado do Paraná 94
3.3 Delimitações do tempo, espaço e sujeitos de pesquisa: as dez escolas constituintes do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul – Paraná 99
3.3.1 Caracterização das escolas..... 102
3.3.2 Apresentação dos resultados escolares dos alunos infrequentes: o que

os dados revelam 103
4 DA PERMANÊNCIA "COM SUCESSO" – FREQUÊNCIA – À PERMANÊNCIA QUALIFICADA – APRENDIZAGEM 117
4.1 Forças centrípetas e centrífugas da permanência escolar: as intenções ideológicas do Programa e a ampla possibilidade de aprendizagem 117
4.2 Rendimento escolar dos infrequentes: o resultado final, a atribuição de notas e a relação com a permanência na escola 122
4.2.1 Considerações acerca da avaliação escolar: a nota expressa a real aprendizagem?..... 125
4.3 A importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano: apontamentos para uma permanência escolar plena 129
CONSIDERAÇÕES FINAIS 138
REFERÊNCIAS 143
SITES CONSULTADOS..... 153
ANEXO A – Ficha FICA 154
ANEXO B – Controle Interno de Frequência 156
ANEXO C – Ficha 1 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 157
ANEXO D – Ficha 2 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 159
ANEXO E – Ficha 3 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 160
ANEXO F – Ficha 4 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 162
ANEXO G – Ficha 5 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 163
ANEXO H – Ficha 6 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 164
ANEXO I – Ficha 7 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013) 166
ANEXO J – Roteiro para Investigação das Causas que levam à Evasão dos Alunos 167
ANEXO K – Instrumento por Escola – Ações de Enfrentamento à Evasão 171
ANEXO L – Planilha Base "FICA" 174
ANEXO M – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética 178
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 180

INTRODUÇÃO

Diante da inquietação enquanto pedagoga de uma escola pública com relação ao desinteresse de muitos alunos em aprender, surgiu a intenção de pesquisar mais profundamente sobre a permanência escolar e em que medida essa permanência tem contribuído para a aprendizagem. Sobretudo, pelo fato de ouvirmos várias pessoas com mais idade e experiência relatarem sobre o quanto era difícil o acesso à escola, as inúmeras dificuldades enfrentadas com o deslocamento, a falta ou escassez de materiais, as dificuldades de aprendizagem, as salas multisseriadas com grande quantidade de alunos, a necessidade de trabalhar para auxiliar financeiramente a família, a rigidez do ensino e o autoritarismo do professor, entre outros; e diante de tantos problemas, muitos acabavam desistindo pelo caminho.

No século XXI, existem muitas leis que ressaltam a obrigatoriedade do aluno menor de dezoito anos em estudar, inclusive com a possibilidade de o responsável responder judicialmente caso isso não ocorra. Há também uma enorme cobrança para que as escolas adotem medidas que evitem o abandono e a evasão, buscando as mais diferenciadas formas para que o aluno esteja na escola.

Vivenciando tudo isso e percebendo que vários alunos passavam pelas medidas adotadas, retornavam porque eram obrigados, e, na maioria das vezes, a infrequência se repetia no decorrer do próprio ano letivo e dos posteriores, tomada por um sentimento de frustração muito grande, questionava-me o porquê de esses alunos, mesmo havendo a obrigatoriedade prevista em lei, a cobrança da responsabilidade dos pais para que o filho estudasse e as várias ações realizadas pela escola para que estes retornassem, pareciam estar desinteressados e despreocupados com sua aprendizagem. Mesmo sabendo que o aluno menor de idade é obrigado a “estar” na escola, e, por assim ser, não havendo alternativa para ele a não ser estudar, deveria aproveitar esse tempo e desenvolver sua aprendizagem, o que se verificava era o evidente “desinteresse”.

A princípio, acreditava-se na eficiência dos Programas de permanência escolar em âmbito estadual, no que se refere à eliminação das situações de abandono e evasão escolar, o que motivou a intenção primeira em estudar o porquê de os alunos não estarem aprendendo, o porquê deestarem “desinteressados”, já que os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de

Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná (SAEP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) ilustram esse quadro de não aprendizagem e desinteresse. Na vivência escolar, os professores constantementeexpressam a preocupação de que grande parte dos alunos não domina os conteúdos de determinado ano ou série e, sendo assim, muitas vezes, questionando a passagemdos alunos de uma série para outra sem terem aprendido o que era fundamental para progredirem nos estudos. Essas indagações permeiam as discussões sobre a qualidade da Educação Básica e nos leva a questionar que escola temos e qual, de fato, queremos.

Embora todos esses questionamentos provoquem a imprescindibilidade em compreendê-los, fez-se necessário realizar um recorte de pesquisa no projeto inicial devido à amplitude de discussões suscitadas, e optamos, então, em trabalhar com as questões de permanência e aprendizagem escolar.

Contudo, falar em permanência escolar é destacar a obrigatoriedade do ensino, do direito e dever que todo aluno menor de dezoito anos tem, de frequentar a escola. O nosso objeto de estudo, portanto, é o Programa “Fica comigo”, recentemente renomeado “Programa de Combate ao Abandono Escolar”, implementado no Estado do Paraná. Esses Programas, ou melhor, esse Programa que passou por modificações desde sua criação no ano de 2005, possui fichas que sistematizam as ações realizadas pelas escolas quando há alunos infrequentes, e por se configurar como uma política pública ressalta o quanto a questão política está ligada à educação, ainda que aparentemente descolada.A partir daí reconfiguramos o problema de pesquisa, com o seguinte questionamento: quais as intencionalidades possíveis de serem apreendidas no discurso sobre permanência escolar nos Programas FICA e Combate ao Abandono Escolar do Estado do Paraná?

Bakhtin (2014, p. 100) ressaltava o aspecto intencional da linguagem ao afirmar que sob a influência de forças estratificadoras, a língua torna-se “esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada”. Por essa razão, “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”. Intenções estas que buscamos apreender e desvelar para melhor compreensão de como tem sido visualizada a permanência escolar para o Programa.

Nosso objetivo geral pautou-se, então, em analisar as relações existentes entre os Programas “FICA” e “Combate ao Abandono Escolar” do Estado do

Paranáe a permanência escolar, por meio do qual, elencamos nossos objetivos específicos como apresentar as leis que tratam sobre o assunto; analisar o discurso posto nos Cadernos de Orientações doPrograma; verificar se as medidas adotadas com alunos infrequentes são eficazes no combate ao abandono e evasão; e problematizar a questão da permanência com sucesso atrelada à aprendizagem escolar.

Dessa forma, não houve como simplesmente discutirmos aaprendizagem ou os motivos pedagógicos que expliquem o porquê de ela não acontecer, sem aprofundarmos os aspectos históricos, sociais e políticos imbricados nesse processo, que passam pela permanência escolar.

O fato de vivermos em uma complexa sociedade em que as relações são produtos de múltiplas determinações impostas pela organização social vigente;de que a realidade é material, isto é, independente da vontade humana; é histórica porqueé feita pelos homens de acordo com as necessidades de cada período histórico e é dialética porque possui movimento e interferênciado homem no meio e do meio na produção do homem, permite afirmar que o problema de pesquisa desta dissertação, parte de uma situação concreta e real. Na tentativa de compreendê-lo efetivamente e, ao menos, aproximar-se de possíveis respostas, é necessário ir além da aparência imediata e empírica; é imprescindível compreender a sua totalidade, a dinamicidade, o movimento, a interpenetração dos vários aspectos que atravessam e constituem o fenômeno e, a partir daí, tecer considerações, sínteses do objeto estudado.

À respeito de outras pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo, destacamos alguns trabalhos como o de Lenskij (2006), em que a autora trata do direito à educação na perspectiva do ordenamento jurídico-educacional brasileiro e dos direitos humanos, em que a parte empírica da pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Porto Alegre, com várias análises, dentre elas, os registros da FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), instrumento do Programa de permanência escolar do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa de Zuttin (2008) propôs-se a verificar a permanência de crianças e adolescentes, no Ensino Fundamental de escolas estaduais do município de Araras – SP, por meio da análise dos dados de aprovação, reprovação e evasão. Também, o trabalho de Cerullo (2006), que buscou levantar e analisar as relações existentes entre o capital social e

os índices de evasão escolar e reprovação, em escolas municipais da cidade de Itaquera – SP.

Para discutir o que planejamos realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Buscamos analisaro discurso nos manuais dos Programas de permanência e na própria legislação apresentadade formaa compreender os propósitos políticosexpressos, explícitos nos textos, mas, também, mostrar o que está oculto nas entrelinhas. Entendemos que esses manuais e a própria legislação são linguagens vivas e ideológicas, e, portanto, o referencial teórico bakhtiniano é o fundamento para compreendermos o que tais discursos podem revelar.

Bakhtin[1] discutia ideias ligadas à literatura, especificamente a poesia e o romance, e à filosofia. A inesgotável preocupação de Bakhtin era com a linguagem, porém, suas análises críticas iam além do conteúdo do gênero literário em si; cercavam os problemas da sociedade e, embora teorizasse no campo literário, há que se considerar que a própria literatura também retrata a realidade, e, dessa forma, conceitos e categorias analíticas bakhtinianas podem ser utilizadas em diferentes contextos e estudos que reconheçam a linguagem como possibilidade de compreensão e explicação dos fenômenos.

Dentre as categorias estudadas por Bakhtin, apropriamo-nos das denominadas forças centrípetas e centrífugas[2] da linguagem, utilizadas por ele para analisar a orientação dialógica do discurso, que por sua vez, é constituído de vozes históricas e sociais, possui intenções e é dotado de elementos constitutivos, em que agem as forças centrípetas e centrífugas, criadoras da vida da linguagem. Essas importantes categorias embasaram teoricamente os capítulos, e em diálogo com outros autores, demonstraram a ação dessas forças opostas que estão presentes na legislação, nos manuais dos Programas de permanência escolar, nos dados coletados nas escolas e nas relações que abrangem a “permanência com sucesso”.

---

[1] Mikhail Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895, em Oreal, ao sul de Moscou. Faleceu em 7 de março de 1975. Formou-se em Literatura Clássica e Filosofia na Universidade de Petrogrado, em 1918. Recluso, após ter sido preso e tendo essa pena transformada em exílio, devido a sua saúde precária, exerce diversas atividades externas ao meio acadêmico, e é com surpresa que um grupo de estudantes, em 1950, descobre-o em Saransk. O contato com esses estudantes provoca a revisão de muitos de seus escritos, o que repercutiu na ampliação dos estudos de textos de autoria de Bakhtin e de seu Círculo de intelectuais (SOUZA, 2008).

[2] As forças centrípetas têm o poder de estabilizar, normatizar, conservar e tornar homogêneo; e as forças centrífugas têm a função de desestabilizar, estratificar, e tornar heterogêneo (BAKHTIN, 2014).

No que se refere à pesquisa documental, decidimos analisar alguns dados referentes a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que tiveram problemas com frequência nos anos de 2012, 2013 e 2014; a fim de verificar qual foi o resultado formal que os alunos infrequentes apresentaram ao final de cada ano letivo. Os resultados considerados para análise foram: aprovados, aprovados por Conselho de Classe, reprovados, transferidos e desistentes. O recorte dessa temporalidade foi escolhido para que fosse possível perceber aspectos recentes dos resultados do Programa que está sendo implementado há praticamente dez anos no Estado,possui consolidação e é executado pelas instituições escolares de ensino público, tanto da rede municipal, que compreende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto da rede estadual, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para obtenção dos dados de alunos infrequentes, primeiramente, nossa intenção foi utilizar as “Planilhas Base Fica”, que devem ser preenchidas semestralmente por todas as escolas, descrevendo todos os dados dos alunos e as medidas realizadas no resgate dos mesmos, as quais precisam, posteriormente, ser encaminhadas ao Núcleo Regional de Educação (NRE). Sendo assim, solicitamos essas planilhas ao NRE, porém, houve falta de dados nos arquivos que nos foram disponibilizados, motivo pelo qual decidimos visitar as escolas para a coleta, pois, seria importante verificar *in loco* as informações fornecidas pelo NRE. Entretanto, muitas escolas não encontraram algumas planilhas em seus arquivos, sendo necessário utilizar registros em fichas, atas e ofíciosque descrevessem medidas nos casos de alunos infrequentes.

O NRE de Laranjeiras do Sul foi o local definido para a pesquisa por se tratar do Núcleo pertencente ao desenvolvimento das atividades profissionais da pesquisadora mestranda, onde há dez municípios jurisdicionados, sendo que se optou em coletar dados em uma escola da rede estadual de cada município, que apresentasse maior número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, enquanto critério de escolha das escolas. Para realizar as visitas, submetemos o projeto de pesquisa ao comitê de ética e solicitamos a autorização da chefia do NRE.

O objetivo inicial da coleta era pesquisar somente dados sobre alunos infrequentes nos anos finais do Ensino Fundamental, porém, as planilhas solicitadas disponibilizavam medidas com alunos do Ensino Médio, por esse motivo, decidimos

utilizar ambos, e, também, consideramos que a ampliação desses dados poderia trazer importantes contribuições para as discussões.

A discussão trazida nessa dissertação está organizada em quatro seções, de modo que na primeira apresentam-se alguns aspectos que estão relacionados com a permanência escolar, como as leis, a formação para o trabalho por meio da teoria do capital humano e as políticas sociais que beneficiam as famílias mediante a frequência do aluno na escola.

Na segunda seção contempla-se a análise dos Cadernos de Orientações dos Programas Fica (2005, 2009) e Combate ao Abandono Escolar do Estado do Paraná (2013), quais foram suas modificações com as atualizações e seus mecanismos para orientar as escolas nas ações com os alunos infrequentes por meio das fichas FICA e as outras fichas oriundas da atualização do Programa. Também tecemos algumas considerações acerca do abandono e da evasão escolar, e dos motivos apresentados pelo Programa para essa situação.

Na terceiraseção, primeiramente, apontamos alguns dados estatísticos que ilustram a situação do abandono e da evasão no Brasil e no Paraná. Posteriormente, apresentamos o NRE de Laranjeiras do Sul e as escolas que visitamos e coletamos dados de alunos infrequentes, com a demonstração dos resultados escolares desses alunos, ao final dos anos letivos de 2012, 2013 e 2014.

Por fim, na quartaseção, pontuamos as relações que permeiam a “permanência com sucesso”, problematizando a questão da aprendizagem enquanto pressuposto necessário para que o aluno permaneça com qualidade na escola.

Nas considerações finais, enfatizamosqual a contribuição do Programa com a permanência escolar; a importância da apropriação dos conhecimentos científicos para uma “permanência com sucesso” destacando a intencionalidade no ensino para esse fim; e, a necessidade de desburocratização dos processos pedagógicos, focalizando na função propriamente educativa da escola.

1OS ATRAVESSAMENTOS PRESENTES NO DISCURSO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR: AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS REVELADAS NA LINGUAGEM

“Quanto melhor o homem compreende a sua determinidade (a sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade”. (Bakhtin)

Nesta seção apresentamos o contexto das leis no que se refere à obrigatoriedade do direito à educação que deve ser garantida aos alunos menores de 18 (dezoito) anos, na Educação Básica, e o modo como foi se organizando nas Constituições Federais e demais leis, no decorrer dos anos, no Brasil.

Também discutimos questões que atravessam a permanência escolar, como a política social e possíveis relações com a teoria do capital humano para que o aluno permaneça na escola, restritivamente, em benefício da manutenção do sistema econômico vigente.

1.1 A permanência escolar na legislação: da garantia do direito à obrigatoriedade da frequência

Para compreender como se constituíram os Programas de permanência escolar no Estado do Paraná, apresentamos os aspectos legislativos que foram construídos historicamente para legitimar a obrigatoriedade do“estar” na escola. Entendemos que a legislação educacional é uma fonte possível para compreender como a educação foi pensada e planejada pelo poder público ao longo dos anos; e, como sua criação e respectivas alterações repercutem na forma como ela é entendida atualmente, o que interfere amplamente nos seus rumos.

Entretanto, é importante destacar que na letra das leis, há “linguagem”, e a linguagem entendida como relação dialógica, age ideologicamentena materialidade concreta da vida e é por ela influenciada em uma intensa interlocução social. Como disse Bakhtin (2014, p. 96), a língua nunca é única, porque a evolução histórica e a vida em sociedade criam uma multiplicidade de mundos concretos, de perspectivas ideológicas e sociais. Portanto, linguagem e discurso permeiam o cotidiano e constituem a vida em sociedade.

Entendida a linguagem enquanto parte constitutiva da sociedade, temos, de um lado, o poder estatal e, de outro, os direitos e deveres dossujeitos em sociedade, sendo que as leis servem para organizar, regulamentar e estabelecer uma determinada ordem social. À linguagem presente nestas leis, pode-se dizer que esta faz parte do que Bakhtin (2013, p. 81) chamou de “linguagem única”, isto é, “processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua”.

As forças centrípetas, como esclarece Bakhtin (2014, p. 81), superam o plurilinguismo[3] e “são aquelas da unificação e da centralização das ideologias verbais”, isto é, centraliza o pensamento verbal-ideológico e “decorrem da relação indissolúvel como os processos de centralização sócio-política e cultural”.

Contudo, não há como negar que as forças centrípetas vivem em meio ao plurilinguismo, à estratificação da língua viva, e por assim ser, caminham paralelamenteàs forças centrífugas, que se organizam em sentido oposto, “são processos de descentralização e de desunificação” (BAKHTIN, 2014, p. 82). Desse modo, “cada enunciação que participa de uma ‘linguagem única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)” (BAKHTIN, 2014, p. 82). As forças centrípetas e centrífugas estão constituídas em diferentes fatos e situações, sempre numa luta tensa e contínua entre esses dois núcleos de força, ou seja, ao lado das forças centrípetas há o trabalho contínuo das forças centrífugas, interpenetrando-se.

Pelo fato de Bakhtin (2013) apresentar formas de compreender a linguagem com características extremamente críticas, suas categorias de “forças centrípetas e centrífugas” são perfeitamente cabíveis nas discussões das questões educacionais do presente objeto de pesquisa, em que, os instrumentos para permanência escolar são considerados linguisticamente forças centrípetas e, a infrequência, o abandono e a evasão, forças centrífugasque revelam resistências frente ao próprio sistema desigual.

Dessa forma, analisaremos o que dizem as Constituições Federais (CF), principalmente a CF/1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º

[3] Entendido como o evento de muitas vozes, Bakhtin (2014, p. 127) empregou esse conceito no romance para dizer que “é o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor”.

5.692/71 e 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/90, referente a este assunto, justamente por se constituírem em amparos formais e legais para atuarem e regulamentarem outras forças centrípetas, centralizadoras. Não obstante, as discussões acerca da educação de forma geral, e também referente à permanência já foram discutidos em várias ocasiões, como as Conferências Nacionais de Educação (CONAE), nos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outras.

Todos esses documentos ressaltam a obrigatoriedade do ingresso de alunos em idade escolar na Educação Básica, e, desde então, em regime de colaboração, União, Estados e Municípios, organizam as políticas públicas por meio do planejamento de metas e diretrizes que possam ser atingidas, com uma ampla discussão com a sociedade acerca dos problemas do cotidiano escolar, visando sempre à melhoria da qualidade da educação.

Contudo, salientamos que a permanência escolar ou as ações que buscam evitar o abandono e/ou evasão escolar constituem-se, atualmente, como uma política pública viabilizada por programas e projetos, como o “FICA” e “Combate ao Abandono Escolar”, objeto de estudo deste trabalho. Assim, as leis foram se configurando acerca da obrigatoriedade, para que a partir delas, os Programas pudessem se consolidar enquanto política pública no Estado do Paraná.

Pode-se dizer que, a questão da obrigatoriedade no que se refere aos aspectos legislativos, é bastante recente no Brasil, aparecendo somente a partir da terceira CF (BRASIL, 1934), em seu parágrafo único, que enfatiza a frequência obrigatória somente no ensino primário, porém, vinculada à criação do Plano Nacional de Educação:

> Art. 150 - Compete à União: [...]
> Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e* , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:
> a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;

A educação no contexto das leis, historicamente, esteve presente desde a primeira Constituição Brasileira que surgiu em 1824, mas com a compreensão bastante diferente dos dias atuais. Nela, o ensino era pautado em questões

religiosas, especificamente, a católica apostólica romana, religião oficial da monarquia: “Art. 5º A Religião CatholicaApostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. [...]”. Nesta Constituição Imperial, a educação “instrução primária” aparece enquanto direito e não como dever, sendo de oferta gratuita:

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, ePoliticos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]
> XXXII. A Instrucção primaria, é gratuita a todos os Cidadãos (BRASIL, 1824).

Com o advento da Constituição Republicana, em 1891, o acesso ao ensino primário continuou sendo direito, porém, deveria basear-se na laicidade:

> SECÇAO II
> DECLARAÇÃO DE DIREITOS
> Art. 72. A Constituição assegura a brazileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes:
> [...]
> § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891).

Saviani (2013, p. 76) afirma que a educação no Brasil desenvolveu-se fortemente com a influência da pedagogia tradicional[4] de orientação religiosa, porém, após a expulsão dos jesuítas do país, a pedagogia tradicional leiga difundiu-se com base no iluminismo[5] e no liberalismo clássico[6].

[4] Predominou até aproximadamente 1930, sob a ótica de duas vertentes: a católica com os jesuítas e a leiga, com o liberalismo clássico. Caracteriza-se pelo ensino humanístico de cultura geral, ensino tradicional, autoritário, inibidor da participação do aluno. A educação é centrada no professor, que tem a função de repassar conhecimentos (ABREU, D. C. de. et al, 2003).

[5] O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa em meados do século XVIII. Os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento do indivíduo que se instrui (BOTO, 2010, p. 282).

[6] É uma espécie de doutrina que prega a necessidade de desregulamentar e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções aparentemente simples e bem delimitadas (MORAES, R. C. C. de, 2000, p. 07).

A pedagogia tradicional leiga teve como precursor o marquês de Pombal[7], que culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Maciel e Neto (2006) atestam que Pombal inspirava-se nos ideais iluministas e realizou uma profunda reforma educacional, em que a metodologia eclesiástica dos jesuítas é suprida pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Nesse sentido, apesar da importância que o ensino jesuítico teve no período inicial da colonização do Brasil, com o passar dos anos, já não atendia aos interesses da sociedade em transformação que surgia, então, segundo Maciel e Neto (2006), nasce a concepção de educação pública sob o controle dos Estados Modernos.

De acordo com Aranha (2006, p. 191), o governo português temia o poder político e econômico que a Companhia de Jesus exercia sobre as camadas sociais, criticava os inúmeros benefícios financeiros que recebia, o que a tornou muito rica. Para Bortolussi, Costa e Marques (2014), Pombal acreditava que os jesuítas tinham um plano para alienar a sociedade e criar uma dependência dos padres, considerando, então, que o ato de expulsão era o melhor a fazer.

Maciel e Neto (2006) citaram como principais medidas implantadas por Pombal, a destruição completa, tanto no Brasil como em Portugal, da organização e metodologia da educação jesuítica; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; aprovação e instituição das aulas de comércio; introdução das aulas régias e realização de concurso para escolha de professores para ministrarem essas aulas; criação do cargo de diretor de estudos, com objetivo de orientar e fiscalizar o ensino.

Após a expulsão jesuítica, não houve qualquer substituição imediata do ensino regular por outro tipo de organização escolar, o que representou um retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Somente foram apresentadas medidas mais efetivas no ano de 1772, com a implantação do ensino público oficial (ARANHA, 2006). Assim, a partir da reforma educacional pombalina, instituiu-se uma nova ordem social, um “homem” diferente, uma sociedade que passa a ser baseada nos valores do sistema de produção pré-capitalista.

[7]Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras, mais conhecido como Marquês de Pombal, nasceu em 13 de maio de 1699 (MACIEL; NETO, 2006).

Sobre a laicidade tem-se na“concepção pedagógica leiga”[8] seu significado que, de acordo com Saviani, centra-se na ideia de “natureza humana”, e não essência humana enquanto criação divina. Conforme Valdemarin (2006, p. 05), a implementação de uma escola leiga, obrigatória e gratuita é decorrente de um processo longo de substituição do feudalismo para a ordem burguesa, com a oposição aos valores religiosos pela liberdade de pensamento, sendo possível conhecer, avaliar e instituir regras de compreensão do universo baseadas exclusivamente na razão.

Entretanto, como afirma Saviani (2013, p. 76-77), apesar da ruptura do monopólio com o advento da criação da República, a igreja católica continuaria interferindo na educação. A partir de 1920, a educação foi fortemente influenciada pelo escolanovismo[9], principalmente, após a CF/1934, o que gerou grandes polêmicas entre quem defendia a escola tradicional e os que intercediam pela escola nova. Assim, o artigo 130 da CF/1937 prevê a obrigatoriedade do ensino primário, a qual será contemplada também na CF/1946:

> Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para acaixa escolar (BRASIL, 1937).

Os artigos 166, 167 e 168 da CF/1946 reforçam o direito à educação, sem que necessariamente ocorra de forma institucionalizada “Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Saviani (2013, p. 77) lembra que a CF/1946 atribuiu a fixação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A elaboração do anteprojeto que se tornaria lei contou com uma comissão dos principais educadores da época, em sua maioria, escolanovistas, o que reafirma

---

[8] Verbete criado por Saviani, encontrado no glossário do *site* do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_%20leiga.htm

[9] Consolidou-se a partir da década de 1930, principalmente a partir de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Teve duas vertentes: diretiva e não diretiva. O centro do processo educativo é o aluno, valoriza o conhecimento empírico, motivo pelo qual o conteúdo a ser ensinado parte do interesse do aluno (ABREU, D. C. de. et al, 2003).

a forte influência da escola nova até aproximadamente 1960, quando esta começou a entrar em crise.

A escola nova surgiu a partir da tentativa de superar a escola tradicional que era extremamente rígida. Saviani (2013) destaca algumas iniciativas cruciais para a implantação da escola nova no Brasil, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os principais representantes das novas ideias educacionais; e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que buscava uma nova estruturação do sistema educacional.

Interessante se faz ressaltar que na CF/1937 a gratuidade do ensino primário não era para todos, devendo-se comprovar a falta de condições financeiras. Já na CF/1946, o ensino primário era gratuito, porém, a continuação dos estudos de forma gratuita só era possível a quem comprovasse a carência de recursos financeiros. Outro aspecto importante é no que diz respeito à oferta do ensino primário nas indústrias previsto em lei, pois, era necessário ter a instrução mínima, cujas intenções permeavam os interesses políticos e econômicos da industrialização. Nesse sentido, de acordo com Mészáros (2008, p. 35), a educação institucionalizada, de maneira especial nos últimos 150 anos, serviu completamente à finalidade de não somente prover os conhecimentos e o pessoal indispensável à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, mas, igualmente, suscitar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Vigotski (1930), ao discutir sobre a contradição existente entre o homem e o trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento humano, evidenciou que o quadro de “esterilidade intelectual”, “degradação física e intelectual”, “transformação de seres humanos imaturos em máquinas para a produção da mais-valia” – termos estes utilizados por Marx – foi influenciado pelo crescimento acelerado da indústria, especificamente, à sua organização capitalista. Essa organização tem por base a exploração massiva da população, o que acarretou de um lado, a conquista da natureza pelos seres humanos e o domínio da força produtiva da sociedade; e de outro, trouxe uma degradação profunda da personalidade humana e de potencial de crescimento.

O artigo 168 da CF/1967 possui a mesma redação do artigo 166 da CF/1946, porém, é a partir desta constituição que a obrigatoriedade é ampliada até o quatorze anos: “[...] § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...] II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;" (BRASIL, 1967).

A partir das décadas de 1960 e 1970 desenvolveu-se com relevância no Brasil, a pedagogia tecnicista, com destaque em formar para o trabalho. Esse tipo de ensino é característica marcante das sociedades capitalistas, cuja ênfase se dá em produzir e consumir. Atualmente existem algumas escolas, cursos e institutos que utilizam essa abordagem mais técnica, devidoà necessidade de inserção no mercado de trabalho, porém, o problema maior é que o entendimento de "preparação para o trabalho", apenas, acaba limitando-se à formação para o trabalho "assalariado", como mão-de-obra, e não em um entendimento de trabalho enquanto princípio educativo [10] do homem. Essa concepção se consolidou, principalmente, com a LDB n.º 5.692/71, em seu artigo 5º, com a previsão de uma parte do currículo para a "formação especial", objetivando a "sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau". Essa habilitação profissional deveria, de acordo com a Lei, estar "em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados" (BRASIL, 1971).

Pelo discurso daslegislações percebe-se a estreita relação entre educação e trabalho.Kuenzer (1992), observa que a LDB n.º 5.692/71 surgiu com o propósito de manter um sistema único, por onde todos os alunos deveriam passar independente de sua origem de classe e o compromisso da escola com a formação profissional. Por outro lado, o que se pretendia era ingenuamente resolver dentro da escola, por meio da homogeneidade, a divisão entre trabalho manual e intelectual e as diferenças existentes na sociedade. A proposta não se efetivou, segundo Kuenzer (1992) por consequência de uma série de questões, como a falta de investimento financeiro necessário, condições desiguais de acesso à escola, entre outras.

É com a CF/1988 que há referências à permanência escolar, na medida em que coloca em seu inciso I, como um dos princípios para o ensino, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Importante destacar, na atual Constituição, o dever do Estado com a Educação:

[10] À respeito ver, dentre outros:KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau:** o Trabalho como Princípio Educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988).

Note-se que com o passar dos anos, o discurso nas Constituições Federais foi alterando-se nos aspectos relacionados à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, ampliando consideravelmente seu público-alvo, em detrimento das condições materiais de existência que determinados períodos históricos exigiam, entretanto, a questão do acesso e permanência escolar enquanto dever do Estado é algo relativamente recente.

As leis, mais especificamente, as que tratam de permanência escolar, aqui entendidas como forças centrípetas, surgiram devido a sua relação histórica, política e social, como instrumento para atingir objetivos estatais, legitimando a função da escola de atender às necessidades do mercado de trabalho, para manter e reproduzir os modos de produção que estão postos. Por outro lado, apesar desta limitação, concordamos com Kuenzer (1992), quando destaca que, ainda que vivamos em uma sociedade desigual e que a aprendizagem seja possível para além dos muros da instituição escolar, não devemos desistirda escola e, sim, reivindicar a democratização de sua proposta e expansão de sua oferta, em todos os níveis, uma vez que a apropriação do saber socialmente produzido, o que não exclui o saber sobre o trabalho, é um direito de todos.

Interessante destacar que algumas Leis que estão em vigência pontuam essa relação trabalho e educação. A LDB n.º 9.394/96 enfatiza essa afirmação em seu artigo 2º e os reforça em artigos posteriores (22º e 27º): “Art. 2º -A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). A CF/1988 também corrobora com essa concepção: “Art. 205º - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Também, o ECA “Art. 53º - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno

desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e **qualificação para o trabalho,**assegurando-se-lhes:I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]" (BRASIL, 1990, grifo nosso).

É evidente que a escola não deve ignorar que qualificar-se para o trabalho e ingressar no mercado é uma necessidade do trabalhador, mas isso deve ser contemplado, conforme afirmouKuenzer (1992, p. 34), no sentido de "promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo". A escola, então, deve promover o saber de todas as formas de trabalho para que o aluno, na condição de trabalhador, com a apropriação desse conhecimento tenha melhores possibilidades de negociar sua ocupação no mundo profissional.

Ocorre que ao abordar, apenas, a questão do "trabalho assalariado", as condições concretas de participação na vida social do sujeito ficam bastante limitadas. Promove a alienação e a conformação, que se configuram em pressupostos fundamentais para a conservação da sociedade capitalista, em que esse tipo de trabalho é livre para ser vendido pelo trabalhador e comprado pelo empregador. De acordo com Marx (2003), a base desse tipo de sociedade é a propriedade privada e os meios de produção, para produzir mercadorias. Dessa forma, o próprio trabalho em si, também, transforma-se em mercadoria.

O autor descrevia a estranheza no fato de o homem produzir um determinado produto e este não lhe pertencer, "[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho" (MARX, 2003, p. 111). Essa relação estranha do trabalhador com o objeto produzido por meio do seu trabalho e a própria venda da força de trabalho são elementos que contribuem para a alienação [11] de tal forma que, quanto mais objetos forem produzidos pelo trabalhador, menos ele terá condições materiais de possuí-lo, e acaba sendo cada vez mais subordinado ao domínio do capital.

Além da formação para o trabalho é interessante perceber que o artigo 4º da LDB n.º 9.394/96, inciso IX, afirma que é dever do Estado garantir: "**padrões mínimos de qualidade** de ensino, definidos como a variedade e quantidade

[11] Leitura da obra "Manuscritos Econômicos Filosóficos" de Karl Marx (2003).

mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem". Também em seu art. 9º, inciso IV, está expresso que a União incumbir-se-á de "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus **conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Para Mészáros (2008, p. 59), "vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência [...] porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo". As considerações de Mészáros (2008) ilustram o que a Lei expressa e a nossa aceitação e conformação com que se almeja para a educação, que é tão somente "padrões mínimos de qualidade" e "conteúdos mínimos" em seus currículos.

Nesse sentido, Saviani (2013, p. 85) expõe os interesses do capital em generalizar a escola, porém, limitada à escola básica, de modo que os trabalhadores, conforme afirma Adam Smith (apud SAVIANI, 2013, p. 67),tenham instrução intelectual em "doses homeopáticas".Isso significa que as pessoas devem ter o mínimo de instrução, requisito essencial para produzir e vender a força de trabalho, de forma a contribuir com o desenvolvimento e manutenção do capitalismo.

Mészáros (2008, p. 09) defende que "[...] a educação não é um negócio, é criação. [...] educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida". Por mais que precisemos admitir que a escola, muitas vezes, tenha prestado serviço ao capital quando prepara para o trabalho, na contradição existente nas relações entrecapital e trabalho, a escola também presta um serviço ao trabalhador, isto é, ao ser humano. Assim, é importante considerarmos a necessidade de ampliar essa função com a ênfase na aprendizagem do trabalhador não somente para o trabalho como mercadoria a ser vendida, mas, de modo que as forças centrífugas da infrequência escolar sejam combatidas por meio da apropriação de conhecimentos, pois, o abandono e a evasão vão permitir a escassa formação humana, e a não apropriação é uma situação que atende estritamente aos interesses do capitalismo.

Embora a LDB n.º 9.394/96 não explicite o que entende por "qualidade de ensino", uma inferênciapossível de ser feita é a de que a qualidade é uma "boa nota", e para expressar como ela está, criou-se em 2007 uma forma de medi-la por

meio do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. Esse índice ou indicador é composto pelo cálculo da aprovação escolar (Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB) e a Prova Brasil. A qualidade da educação brasileira é, então, medida numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), de modo que quanto melhor for a nota, melhor será a qualidade da educação, os esforços estatais centram-se, dessa forma, em definir metas para o aumento desse índice.

Atualmente a nota do IDEB refere-se ao cálculo de 2013, e corresponde a 5.2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que essa nota tem aumentado consideravelmente desde 2005, em que a nota correspondia a 3.8.

TABELA 1 – IDEB DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	**3.8**	**4.2**	**4.6**	**5.0**	**5.2**	**3.9**	**4.2**	**4.6**	**4.9**	**6.0**
DependênciaAdministrativa										
Estadual	3.9	**4.3**	**4.9**	**5.1**	**5.4**	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	**4.0**	**4.4**	**4.7**	**4.9**	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	**6.0**	**6.4**	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	**4.0**	**4.4**	**4.7**	**4.9**	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: INEP (2013) <http://ideb.inep.gov.br/>

O IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental também apresentou melhoria, de 3.5 em 2005 aumentou para 4.2 em 2013. Se observarmos a dependência administrativa Estadual, também é perceptível o aumento de percentuais, que de 3.3 em 2005 elevou-se para 4.0 em 2013.

TABELA 2 – IDEB DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	**3.5**	**3.8**	**4.0**	**4.1**	**4.2**	**3.5**	**3.7**	**3.9**	**4.4**	**5.5**
DependênciaAdministrativa										
Estadual	3.3	**3.6**	**3.8**	**3.9**	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3

Municipal	3.1	**3.4**	**3.6**	**3.8**	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	**5.8**	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	**3.5**	**3.7**	**3.9**	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: INEP (2013) <http://ideb.inep.gov.br/>

No Ensino Médio, a nota total do IDEB para os anos de 2011 e 2013 manteve-se com o mesmo valor de 3.7, salientando que não houve aumento; situação diversa dos anos finais do Ensino Fundamental, com acréscimo de 0.1 pontos percentuais gradativos desde 2009. Em âmbito Estadual manteve-se a nota 3.4 em 2009, 2011 e 2013, com variação de 0.4 pontos se comparado com o ano de 2005, em que a nota era 3.0.

TABELA 3 – IDEB DO ENSINO MÉDIO

	IDEB Observado					**Metas**				
	2005	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2021**
Total	**3.4**	**3.5**	**3.6**	**3.7**	**3.7**	**3.4**	**3.5**	**3.7**	**3.9**	**5.2**
DependênciaAdministrativa										
Estadual	3.0	**3.2**	**3.4**	**3.4**	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	**5.6**	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	**3.2**	**3.4**	**3.4**	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP (2013) <http://ideb.inep.gov.br/>

De acordo com as informações disponíveis no portal do MEC, a meta do governo, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, é alcançar 6.0 pontos no IDEB até o ano de 2022, média esta correspondente aos países desenvolvidos, que fazem parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)[12].

[12] A OCDE, com sede em Paris - França, é um organismo composto por 34 membros, foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo à Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Desde 1º de junho de 2006, seu Secretário-Geral é o mexicano José ÁngelGurríaTreviño. A OCDE atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia. No âmbito da Organização, os representantes efetuam o intercâmbio de informações e alinham políticas,

Desde então, muitas são as discussões desenvolvidas nas próprias escolas acerca desses dados por meio das formações continuadas previstas em calendário letivo, cujo material orientador enfatiza a busca de mecanismos para melhorar esses índices. Entretanto, problematizamos o fato de que o Estado, amparado pela Lei estabelece garantia de "padrões mínimos de qualidade" nos vários aspectos educacionais, porém, não deseja que as escolas apresentem notas mínimas nas avaliações externas, já que existem metas pré-definidas para o IDEB. Isso parece ser uma situação extremamente contraditória, no sentido de que para haver uma educação que contemple um sujeito integral, o Estado deveria proporcionar "condições máximas", "conteúdos máximos" para que aprendizagem ocorresse em suas máximas potencialidades, pois, uma vez que haja apropriação dos conhecimentos, as avaliações possivelmente atenderão as expectativas.

Muitas responsabilidades recaem sobre a escola, que se é cobrada a melhorar esses índices[13], como se essa melhora dependesse unicamente delas, que carecem de recursos financeiros e pedagógicos, mencionando apenas estes, entre outros.

Sob essa ótica, em meio à organização social vigente, a responsabilidade maior em promover condições para que as escolas possam trabalhar com as

---

com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. São membros da OCDE: Alemanha (1961); Austrália (1971); Áustria (1961); Bélgica (1961); Canadá (1961); Chile (2010); Coreia do Sul (1996); Dinamarca (1961); Eslováquia (2000); Eslovênia (2010); Espanha (1961); Estados Unidos (1961); Estônia (2010); Finlândia (1969); França (1961); Grécia (1961); Hungria (1996); Irlanda (1961); Islândia (1961); Israel (2010); Itália (1962); Japão (1964); Luxemburgo (1961); México (1994); Noruega (1961); Nova Zelândia (1973); Países Baixos (1961); Polônia (1996); Portugal (1961); Reino Unido (1961); República Tcheca (1995); Suécia (1961); Suíça (1961); e Turquia (1961). O Brasil não é membro da OCDE, mas é considerado como *keypartner* (parceiro-chave), situação que lhe permite participar de Comitês da Organização e de inúmeras áreas de trabalho (BRASIL, disponível em <http://www.sain.fazenda.gov.br/sobre-a-sain-1/ocde>).

[13] Existem iniciativas que visam a elevar os índices do IDEB, a exemplo do "Observatório da Educação - OBEDUC" desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo Projeto intitula-se "A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem", sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Sandra Aparecida Pires Franco. O referido Projeto realiza encontros, seminários e diversas ações com algumas escolas de Londrina (http://obeducuel.blogspot.com.br/). Outro exemplo é o "Observatório de Educação: a Universidade ligada à comunidade", cujo Projeto intitula-se: "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná". Esse projeto é coordenado pela Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes, desenvolvido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel/PR, com o apoio da CAPES/INEP (http://www4.unioeste.br/portalpos/index.php/letras-observatorio-educ).

máximas potencialidades dos alunos é do Estado, que pode implementar políticas direcionadas que não tenham como foco o índice, mas a aprendizagem e seus meios para que se efetive. Com efeito, Nagel (1989) atenta para o fato de que a escola não pode esperar por reformas legais para enfrentar a realidade que lhe sufoca, além disso, o ato de ficar à espera de uma solução legal pode revelar o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. Desse modo, Nagel (1989) destaca que a escola tem uma vida interior que pode trabalhar com o sujeito em nova dimensão, sendo que, para isso, basta que seus membros estejam dispostos a criar um novo projeto de reflexão e ação.

Essa vida interior da escola está ligada à sua função precípua, que é a apropriação do conhecimento científico, eis aí a importância de desenvolver o trabalho pedagógico, reconhecendo a diferenciação e articulação entre “forma” e “conteúdo”.

Importante destacar que para Cheptulin (1982), esses termos são categorias dialéticas que nos ajudam a compreender o papel de cada um na aprendizagem escolar. O conteúdo é um processo no qual todos os elementos estão em constante interação, em movimento, mudam-se um no outro, manifesta ora uma, ora outra de suas propriedades, assim, “é o que se desloca, o que é instável, em movimento permanente, o que se renova” (CHEPTULIN, 1982, p. 264).A “forma” possui a especificidade de refletir aligação entre os elementos, os momentos que compõem o conteúdo e sua estrutura, toda forma está ligada ao conteúdo, sendo que “a matéria desenvolve-se por meio da luta do conteúdo e da forma, da rejeição da antiga forma e da criação de uma forma nova”, entretanto, “o processo da destruição da antiga forma é um processo de transformação qualitativa do conteúdo” (CHEPTULIN, 1982, p. 269).

A concepção dessas categorias nos leva a questionar a “forma” como o “conteúdo” tem sido trabalhado nas escolas brasileiras ou qual o “conteúdo” implícito na “forma” de ensinar, pois, a forma como uma aula se desenvolve, quais as relações que estabelece com a sociedade e com o mundo, traz mudanças significativas no processo de aprendizagem escolar.

Essas relações instituídas a partir do conteúdo e da forma devem ser uma preocupação constante na apropriação de conhecimentos, e que parece que o Ideb não contempla em seu processo avaliativo. O conhecimento só tem sentido se

desvelado as suas ramificações, as suas relações, já que nenhum conhecimento surge do nada, em partes separadas, são “partes” que compõem o “todo”.

De acordo com Mészáros (2008, p. 16), estamos vivendo uma crise do sistema público de ensino instaurado pelo neoliberalismo, de um lado com a pressão das demandas do capital e, de outro, com o corte de recursos dos orçamentos públicos. Isso se deve ao que o autor chama de “mercantilização da educação” em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”. Nesse sentido, o autor também denuncia que a educação tornou-se mecanismo que demarca a sociedade capitalista, na medida em que origina e imprime valores que autentica os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008).

Consequência dessa crise, para Mészáros (2008, p. 17), é a convivência com uma enorme quantidade de informações disponíveis e uma falta de capacidade aparentemente invencível de compreensão de fenômenos. Para ele, vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo”, que se caracteriza por conseguir explicar as coisas, mas com a incapacidade de entendê-las, permitindo apreender os fenômenos sociais somente na superficialidade.

Ademais, com relação à obrigatoriedade em estar na escola, a LDB n.º 9.394/96 em seu artigo 4º, em conformidade com a CF/1988, ressalta que é dever do Estado garantir, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, que compreende a Pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Como vimos, a Educação Básica gratuita, certamente, é obrigatoriedade do Estado e é constantemente por ele fiscalizada, assim, exige-se da escola o domínio de conteúdos específicos, pontuais, cobrados nas avaliações em larga escala, sem a devida relação entre os conhecimentos, o que acaba contribuindo com a separação da unidade “teoria e prática” e com a fragmentação dos conteúdos escolares.

A aprendizagem baseada na prática possui raízes na “teoria do professor reflexivo”, desenvolvida por Schön[14] (2000), cujo discurso é de que a escola deve refletir sobre as suas práticas, sendo que, a prática e a experiência adquirem papel

[14]Donald Alan Schön (1930-1997) foi um dos principais autores que fundamentou os estudos da epistemologia da prática, sobretudo com a publicação de seu livro em 1983 “The ReflectivePractitioner”. Desenvolveu a concepção de professor reflexivo a partir de alguns conceitos de Dewey e da teoria do “profissional reflexivo”, voltando-se para a educação profissional com o objetivo de desenvolver fundamentos para a formação docente que atendessem às demandas das rotinas de trabalho.

de destaque no contexto de produção de conhecimento. Assim, a unidade teoria e prática é desconsiderada em detrimento da reflexão na ação, na ênfase do "aprender a aprender", tão criticada por autores como Saviani (2013) e Duarte (2001).

A"teoria do professor reflexivo"é sustentada pela "epistemologia da prática", corrente de pensamento filosófico que, conforme postula Duarte (2001), possui cunho pós-moderno e neoliberal. Tardif (2002, p. 39) sustenta esse tipo de pensamento, por exemplo, ao afirmar que o professor ideal é "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". Também Perrenoud (1999) compartilha dessa concepção ao tratar da formação de competências e habilidades nos alunos para "saber-fazer", priorizando a prática.

Masson (2009) alerta que para autores como Schön (2000), Tardif (2002), Perrenoud (1999), Nóvoa (1995) e Zeichner (1995), a formação de professores deve ser sustentada pela epistemologia da prática porque acreditam que a ação reflexiva e os saberes que se desenvolvem a partir da prática dos professores são mais eficientes para a resolução dos problemas pedagógicos.

Nesse sentido, essas avaliações tendem a culpabilizar a escola pela incompetência no ensino, com o discurso velado de que o resultado está aí e que é preciso aumentar as notas; criam-se outras políticas focalizadas que visam a somente resultados, sem que estes expressem se a aprendizagem, de fato, está ocorrendo. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio por meio do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), são exemplos de programas oriundos de políticas que surgem diante dos baixos índices, como tentativa de melhorar a "qualidade" da educação.

Cabe destacar que quando lançamos crítica à proposta empírica, baseada na prática docente para a resolução de problemas pedagógicos, não estamos em hipótese alguma, desqualificando a experiência dos docentes em sala de aula, pois, como disse Moraes (2009, p. 593), "é inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico". A autora pontua que "as experiências com alguma possibilidade científica dependem da atividade experimental ou sensorial, quer dizer, têm como alicerce o papel dos seres humanos, seja como agentes causais, seja como aqueles que percebem" (MORAES, 2009, p. 593). O que

queremos dizer, em pleno acordo com o que afirma Moraes (2009), é que a apreensão apenas do nível empírico, embora importante, é insuficiente para compreender o complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo.

Portanto, a contradição inerente, no que refere à melhoria da qualidade, talvez seja no possível engajamento em tornar o trabalho dos conteúdos científicos do currículo com base na imediaticidade de resultados. O discurso presente nos programas[15] PNAIC E PROEMI, ao que parece, pretende trabalhar com o cotidiano, a reflexão, a construção da aprendizagem, justificando a necessidade de trabalhar o que o aluno quer, o que é de sua realidade, recaindo em teorias que fundamentaram a escola nova.

Outrossim, é importante destacar que quando salientamos que o cálculo da aprovação escolar (Censo Escolar) é um elemento que irá compor a nota do IDEB[16], a situação de abandono escolar também é um aspecto relevante a ser considerado, visto ser um componente que pode prejudicar a composição desse índice.

Na constante busca para melhorar os resultados e índices, criam-se mecanismos variados (forças centrípetas), como os já citados anteriormente, para que haja alternativas de resolução dos problemas (forças centrífugas) inerentes aos elementos que compõem o IDEB. Assim, os dados de desistência ou reprovação são resultados que terão peso negativo na constituição desse índice, sendo, portanto, indesejáveis tanto para o Estado quanto para as escolas, para além do "fracasso escolar" propriamente dito.

Diante de uma educação em que as escolas são cobradas por seus índices, estas vivenciam uma contradição constante, em que se deparam com situações extremamente complexas, tais como, reprovar o aluno que não se apropriou dos conhecimentos de forma satisfatória, e arcar com as consequências de baixar a nota

[15] "[...] ao **refletirmos sobre "como" e "o que"** as pessoas fazem para a escola cumprir o seu papel – favorecer a **construção de aprendizagens** –, não podemos deixar de lado um conjunto de relações que se estabelece para que as práticas pedagógicas aconteçam nas diferentes salas de aula e escolas. Quando assume o papel de **conduzir** uma classe, o docente tem que **pensar sobre a realidade** desse grupo de alunos, sobre os conhecimentos a que devem ter acesso para se desenvolverem e sobre as maneiras de fazer e organizar o cotidiano da escola [...]" (BRASIL, 2015, grifos nosso).

[16]Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (SAEB e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (BRASIL, PORTAL INEP <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>).

do IDEB da escola; ou diminuir os índices de reprovação, utilizando, inclusive da aprovação por conselho de classe, e mesmo que o aluno não demonstre apropriações de conhecimentos suficientes para acompanhar a série seguinte, aprová-lo.

Além da difícil decisão entre aprovar ou reprovar ao final do ano letivo, dentro das condições desumanas próprias do sistema capitalista, há ainda a questão da desistência do aluno, que é uma situação comum nas escolas públicas e que, em altos índices, podem também, consideravelmente, diminuir o IDEB das escolas.

O Estado, na tentativa de amenizar o problema, tenta resolvê-lo por imposição da lei, por meio da obrigatoriedade de frequência, inclusive, com previsão de penalidades para quem não a cumprir. Essa situação, inclusive, foi regulamentada no artigo 5º da LDB n.º 9.394/96 que afirma a Educação Básica enquanto “direito do cidadão e obrigatória”, 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”. Esse mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, inciso III, assim como artigo 54 do ECA (1990), dizem que o poder público deverá “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1996).

Além dessas forças centrípetas, a das leis, buscarem auxílio na sociedade para garantir a “frequência” dos alunos, essas mesmas forças regulamentam como a escola deve proceder diante da situação de alunos infrequentes:

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]
> VII- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
> VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei.(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001) (BRASIL, 1996).

Essas forças centrípetas irão normatizar a construção de instrumentos específicos destinados a garantir a permanência escolar, em que essa mesma garantia, juntamente com seu instrumento serão, também, forças centrípetas agindo sobre o objeto e/ou situação. Entretanto, as forças centrípetas para fazer

permanecer na escola é parte integrante de objetivos capitalistas mais amplos, como disse Mészáros (2008, p. 45) “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Desse modo, a educação tanto pode contribuir para a conformação e reprodução do capitalismo, ou pode ser um mecanismo de emancipação humana.

1.2 Teoria do capital humano: possíveis relações para uma permanência escolar desqualificada

Bakhtin (2013, p. 30), ao analisar o problema do conteúdo na criação literária, observou importantes aspectos que podem ser transferidos para qualquer esfera social e que, entendemos, podem dialogar com as possíveis ideologias liberais que buscam a permanência do aluno na escola. Naquele campo de atividade, o autor dizia que “o ato cognitivo encontra uma realidade já elaborada nos conceitos do pensamento pré-científico”, porém, ressaltava que o mais importante é que “o pensamento já vem apreciado e regulamentado pelo procedimento ético, prático e cotidiano, social e político; encontra-a [a realidade] religiosamente afirmada; [...] o ato cognitivo provém da representação esteticamente ordenada do objeto, da visão do objeto”. Uma possível leitura a partir do que afirma Bakhtin (2013), em relação ao Programa Fica e Combate ao Abandono Escolar, é que o ato cognitivo enquanto permanência escolar – ato no sentido de ação e cognitivo por ser uma ação pensada – já havia sido previamente planejado, como deveria ocorrer, no pensamento abstrato, idealmente, em que os vários aspectos – destacando o social e político – já estavam sendo considerados nessa abstração, e que, por assim ser, concretiza-se ou busca a sua concretização.

Assim, “permanecer” constitui-se em ato cognitivo dotado de intenções, ainda mais, quando consideramos “permanecer” com as condições mínimas de frequência, de currículo, de insumos[17]. A garantia de um mínimo, de acordo com Faleiros (2009), significa que o Estado “jamais ultrapassa um determinado teto, deixando

[17] Insumos é o termo utilizado na LDB 9.394/96, em seu art. 4º: IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de **insumos indispensáveis** ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, grifos nossos).

todos os mecanismos do mercado funcionarem livremente sobre esse mínimo". O mínimo, para o Estado, é aquilo que é essencial enquanto necessidades fundamentais do ser humano, porém, o que o Estado considera enquanto necessidades fundamentais, nem sempre são abrangidas pelo discurso do mínimo.

Talvez essas condições mínimas façam parte da tentativa de desvalorizar o papel da escola, como evidenciou Saviani (2013, p. 84), com a finalidade de "reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade". Essa situação configura-se numa espécie de secundarização da função escolar, é uma contradição capitalista da educação para a humanização e emancipação, de modo a torná-la hegemônica.

Convém destacar que o currículo mínimo ou, como disse Frigotto (1989, p. 203) "saber mínimo" é um mecanismo educativo do capital, em que o trabalhador "é expropriado do seu saber", mas, mesmo assim, há "uma luta comum pela escolaridade mínima universal, pública e gratuita" (p. 204). Frigotto (1989) explica a luta histórica empreendida em prol desse direito, demonstra o quanto os trabalhadores valorizam a educação escolar para seus interesses mais amplos.

Enquanto ideologia para conservar a hegemonia econômico-social, a teoria do capital humano, desenvolvida na década de 1960 por Theodore W. Schultz, preconizou a valorização dos recursos humanos enquanto capital. Pressupõe-se que a sociedade precisa de um capital tão necessário quanto o financeiro, o "capital humano", em que a melhoria das condições de vida depende do conhecimento, o qual deve ser abrangente, mas não aprofundado.

Essa concepção atribui ao sujeito toda a responsabilidade por sua condição social. É o que Faleiros (1980, p. 58) denomina de "ideologia da normalidade", em que há o pressuposto de que o indivíduo seja capaz de trabalhar para conseguir, "normalmente", com o salário adquirido, sustentar as necessidades suas e de sua família. O trabalho, então, seria o elemento de "vida normal", para viver bem; consequentemente, quem não conseguisse sofreria críticas pelas próprias políticas sociais que infligem ao indivíduo o seu fracasso, o que Faleiros (1980) chama de "culpabilização das vítimas". Assim, todos têm capacidades valiosas, cabe a cada um buscar especializar-se para ter melhores condições de competitividade no mercado de trabalho.

Schultz (1973, p. 18), em sua obra "O valor econômico da educação", assim como em outros livros de sua autoria, traz a ideia do capital humano e busca

mensurar os aspectos educacionais, atribuindo às instituições escolares o papel de instruir seus alunos, “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. Instrução não nos parece a palavra mais adequada para qualificar o papel da escola na educação, de modo, que a escola não deve instruir, mas ensinar, desenvolver intencionalmente a aprendizagem do saber científico, e não meramente, instruir para o mercado de trabalho.

Essa teoria defende a habilidade de realizar trabalho manual de forma a exigir especialização e pouco conhecimento, ideia esta extremamente perversa de que nem todos precisam necessariamente de toda a instrução oferecida pelas instituições escolares, ou precisam do mínimo possível para exercer determinadas funções no mercado de trabalho.O autor destaca o termo salário não-recebidos para definir aquilo que os estudantes não estão recebendo enquanto estudam, mas que apesar de não estar recebendo, a instrução passa a ser investimento, pelo fato de ser útil na medida em que faz a manutenção dos interesses econômicos. Por outro lado, obviamente, a instrução tem custos, e se o indivíduo permanece mais tempo que o previsto na “instrução”, está aumentando os custos e deixando de receber os salários por um tempo maior, consequentemente, deixade contribuir com o consumo (SCHULTZ, 1973, p. 47).

Assim, entende-se que de acordo com a lógica da teoria do capital humano há que se buscar o tempo mínimo de permanência na escola por dois motivos: primeiro, pela redução de custos e ampliação do tempo de lucratividade, pelo fato de que o sujeito estará o quanto antes apto a produzir por meio das forças produtivas do seu trabalho, e a consumir ainda mais; segundo, porque quanto menos permanecer na escola, desde que obtenha bons resultados, poderá contribuir para melhorar índices do IDEB, na medida em que consiga ser aprovado de uma ano/série para outro/a, e não seja considerado desistente.

Nesse sentido, atingir bons resultados na lógica da mensuração de resultados estatísticos é ser aprovado, e é apenas esse resultado que é analisado, sem levar em consideração em que circunstâncias a aprovação ocorreu; o que importa são números, índices que nem sempre consideram as questões pedagógicas relevantes para o processo de aprendizagem. Diante desse contexto, todas as questões sociais e educacionais são limitadas na lógica do capital, que determina e controla o capital humano necessário à estrutura capitalista, entendido por Mészáros (2011, p. 96) “em

última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico". O autor afirma que o capital escapa, de certa maneira, do controle humano pelo fato de que seu surgimento foi "uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura 'totalizadora' de controle, a qual otudo o mais, inclusiveseres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua 'viabilidade produtiva', ouperecer, caso não consiga se adaptar" (MÉSZÁROS, 2003, p. 96).

Dito isso, interessante perceber como os trabalhadores se tornam cada vez mais alienados diante do objeto de seu trabalho, no sistema capitalista. Marx (2003, p. 113) explica como essa alienação ocorre: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza.

Marx (2003, p. 113) queria demonstrar o quão ocultos são os processos alienatórios intrínsecos na relação trabalho e produção, na medida em que a contradição reside no fato de que "o trabalho produz coisas boas para os ricos e escassez para o trabalhador".

As escolas sofrem a ação das forças centrípetas das leis e de teorias como a do capital humano constantemente, o que as leva ideologicamente a aprovar, ou a tomar outra medida possível, desde que não venha a prejudicá-las enquanto composição de índices, seja porque deverão justificar as reprovações, seja porque serão culpabilizadas pelo fracasso de seus alunos.

A força centrípeta dessa teoria advoga, de acordo com Schultz (1973, p. 82), que "o investimento em capital humano é fator básico para a redução das desigualdades", todavia, ao que se vê, o objetivo pauta-se em manter a hegemonia. Essas teorias de cunho liberal empregam um discurso harmonioso e promissor para convencer de sua necessidade, orientam os currículos na qualificação para o trabalho, quando na verdade, surge enquanto instrumento ideológico para legitimar ações de desigualdade e manter a estrutura social vigente. Desse modo, é preciso administrar as situações de pobreza, motivo pelo qual a qualificação é extremamente necessária para a entrada do sujeito no mercado de trabalho, em que passa a ser

desenvolvida nas instituições formais, motivo pelo qual a educação passa a ter caráter compensatório e econômico.

Schultz (1973) afirma que a instrução e o progresso no conhecimento estabelecem significantes fontes de crescimento econômico. Em especial, a instrução primária, que hoje corresponde aos anos iniciais, tornou-se peça fundamental do padrão de vida, uma vez que contribui para o crescimento do consumo do estudante e de sua família.

De acordo com Laval (2004, p. 46), “o ensino escolar é, cada vez mais, visto como uma ‘formação inicial’, quer dizer, preparatória à formação profissional e, assim, apta a receber, legitimamente, em ‘feedback’, suas injunções, especialmente, em matéria ‘comportamental’”. Isso significa que a instituição escolar está cumprindo a função de formar um capital humano inicial, já que na grande maioria dos cargos das empresas não é necessária uma especialização maisrestrita, aprofundada, mas várias competências são necessárias ao trabalhador para este ser, como disse Laval (2004), “polivalente e flexível”, ou seja, tenha flexibilidade para se adaptar a qualquer situação e ocupar qualquer função no mercado de trabalho.

Logo, formar esse trabalhador não é algo difícil, pois, não é necessário que permaneça com sucesso[18] na escola, que se aproprie do conhecimento, o que nos faz questionar se, de fato, o poder público se preocupa com a permanência escolar desse aluno? Será que realmente há empenho em melhorar a educação pública brasileira, a partir de tantas discussões e ênfase em índices que demonstram a incompetência de alunos e de escolas? Por que há tanta necessidade em avaliar e mensurar o ensino e a aprendizagem?

A teoria do capital humano ao reiterar ideologicamente que o sujeito é responsável por seu sucesso ou insucesso, está refletindo na linguagem a realidade social,material e concreta,e as práticas da sociedade.Assim, impõe ao sujeito uma forma de ver essa realidadeque, em sua consciência, acaba reconhecendo uma culpa que não é sua, mas estrutural. Porém, como disseram Bakhtin e Volochínov (2014, p. 47) “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”, e o que determina essa refração é a luta de classes, o confronto de interesses sociais. A escola, de posse do saber, embora seja parte reprodutora

[18] Essa afirmação é possível de ser feita pelo fato de que o aluno não é considerado em situação de abandono quanto retorna, mesmo que apresente várias situações de infrequência durante o ano letivo.

dessa realidade concreta de sociedade, pode produzir na consciência humana mecanismos para compreender e refratar as ações que permitam perceber ideologias homogeneizantes e, assim, superá-las.

Ao tratar das categorias “reflete” e “refrata”, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 31) quiseram mostrar que os discursos refletem (infraestrutura) e refratam (superestrutura) as transformações sociais, “um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior”. Isso significa que qualquer fenômeno apreendido em nível de consciência é a realidade social refletida e abstraída pelo indivíduo, que fará parte de sua individualidade, cujo processo não se encerra no nível da consciência, mas, vai refratar essas abstrações de maneira diversa ao processo em que foi refletida.

Portanto, na esfera ideológica existem diferenças profundas, já que cada campo de criatividade ideológica possui um modo característico de orientação para a realidade e a refrata à sua própria maneira, “cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. [...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33). À escola cabe propiciar que os sujeitos refratem sua realidade, com a devida apropriação das múltiplas determinações que a produzem, contudo, é importante salientar que a instituição escolar não é exclusivamente responsável pelo sucesso do aluno, muito menos por sua ascensão social, ela sozinha não pode resolver as mazelas e transformar a sociedade. Mas, de acordo com Saviani (2013, p. 121), à educação, “na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”, configurando-se em um instrumento valioso de tomada de consciência dos sujeitos no que se refere à compreensão de como se dá a reprodução dos mecanismos excludentes do capitalismo.

1.3 Relações entre política social do Programa Bolsa Família e a permanência escolar

As políticas sociais e educacionais são áreas específicas das políticas públicas, sendo que a política educacional pode ser entendida como parte da política social. Segundo Mészáros (2008, p. 25), “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

Historicamente, segundo Souza (2006), as políticas públicas originaram-se de duas maneiras diferentes. Na Europa eclode como desenvolvimento e continuidade dos trabalhos fundamentados em teorias explicativas sobre a função do Estado. Nos EUA, apesar de aparecer no meio acadêmico para discutir as ações do governo, passa a ser utilizada como instrumento das determinações por intermédio da guerra fria e da tecnocracia. A autora diz que há inúmeros conceitos para a política pública, mas o mencionado por Laswell (1958) é o mais conhecido, pois, ressalta que “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz” (*apud* SOUZA, 2006, p. 05). Assim, as definições orientam a visão para as disputas de interesses, prioridades e opiniões dos governos, e acrescenta que:

> apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 06).

Segundo Souza (2006), a política pública pode ser sintetizada como o campo do conhecimento que procura fazer com que o governo entre em ação e, também, que esta seja avaliada, sendo, às vezes, necessário indicar mudanças na direção ou como essas ações irão ocorrer. Então, a criação de políticas públicas é o momento em que os governos dito democráticos demonstram suas intenções por meio de programas e diversas ações que determinarão resultados ou modificações na vida das pessoas.

Por sua vez, as políticas sociais no contexto da sociedade de classes em que vivemos, de acordo com Faleiros (1991, p. 80), são “[...] formas de manutenção da

força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra-hegemonia da luta de classes". Assim, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 08-09) destacam que "é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista", por dois motivos: primeiro porque essas políticas demonstram as peculiaridades da intervenção de um Estado que atende aos interesses do capital e colaboram para garantir e ampliar o controle social. Segundo, porque o Estado não pode se desobrigar dos comprometimentos com as diferentes forças sociais em confronto, e, por isso, não se posicionaem estar à disposição de uma ou outra classe.

Faleiros (1991) atenta para o fato de que as políticas sociais são elemento de contradição entre trabalhadores e capitalistas que entram em embate junto ao Estado apresentando seus interesses de classe. Os trabalhadores buscam valorizar ao máximo sua força de trabalho, empregando lutas e greves visando à melhoria de seu meio de vida; o conflito não interessa aos capitalistas, pois perturba a produção e pode levar ao questionamento das relações de exploração. Desse modo, a política social é bastante pertinente, na medida em que os gastos na área social evitam desgastes e possibilitam a reprodução da própria sociedade.

Compreender a ação das políticas sociais, enquanto forças centrípetas é considerar que ela surge num campo complexo de confrontos constantes, em que agem as forças centrífugas oriundas das classes que buscam melhores condições frente à realidade social. Considerar essa contradição é perceber, como disse Faleiros (1991, p. 08), que as políticas sociais podem ser vistas por vários ângulos, às vezes como "mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão". Contudo, não surgem como preocupação ou boa ação estatal para com os membros da sociedade; as políticas sociais não passam de interesses inerentes ao próprio sistema.

Deitos (2010) denuncia enfaticamente essa ideia, ao descrever que as políticas sociais e educacionais não são criadas e praticadas em prol social; a questão central é a produção e repartição da riqueza socialmente construída para manter a hegemonia social, sendo que a política educacional toma forma das forças

em disputa. As políticas de forma geral são ações do governo por meio de seus diversos organismos com a finalidade de organizar o poder e a economia do país.

Também Faleiros (1980) diz que uma medida de política governamental, por se apresentar como social faz com que aparente boa à população; o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que esconde a conexão dessas medidas com a acumulação do capital e com a estrutura econômica.

Mais especificamente com relação às políticas sociais, Deitos (2010, p. 211) menciona que estas:

> compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais de existência. Como produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais.

Pode-se dizer que o Estado é o repartidor de riquezas por meio das políticas sociais. Entretanto, elas são fruto de forte disputa na sociedade e de um processo social muito complexo. Faleiros (1991, p. 62) descreve que “[...] essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças”.

Na contradição existente entre as forças em disputa, de um lado a força centrífuga da sociedade exige melhores condições de vida e o Estado, de outro, como força centrípeta, com função de repartidor de riquezas, tenta equilibrar a situação por meio de políticas, pois, caso não o faça seu poder torna-se ameaçado. O Estado utiliza, então, todo um aparato ideológico para fundamentar suas ações por meio da política pública, entretanto, o foco desse complexo sistema no mundo capitalista está centrado na manutenção do poder. Para Althusser (1970, p. 82):

> [...] toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais que vivem.

Apesar de Althusser (1970) desenvolver sua teoria com base nos processos de reprodução do capitalismo, o autor demonstra como o sujeito aceita como algo natural a divisão do trabalho e o reconhece como uma necessidade, por meio da inculcação ideológica.

Com a era do mundo globalizado e competitivo, em que os processos econômicos estão conectados internacionalmente, manter o poder não é somente um problema nacional, já que muitos organismos internacionais possuem investimentos no país e prezam pela conservação de seu poder, o que vai influenciar significativamente em todos os segmentos, inclusive, no educacional, nas próprias escolas.

Nesta mesma sociedade em que há tanta produção de riquezas, a população anseia por melhores condições sociais e educacionais, pois, é evidente o pouco investimento nesse setor. Por outro lado, como apontaram Xavier e Deitos (2006, *apud* DEITOS, 2010), para formular políticas educacionais, o Estado liberal ou social-liberal diz que há mão-de-obra pouco qualificada e que esse fato somado à iniquidade educacional, faz com que haja o atraso social e econômico do Brasil. Assim, há a crítica de uma situação que o próprio sistema econômico criou, de uma forma tão perversa que, muitas vezes, acaba por culpabilizar a própria educação por tal situação.

Percebe-se que quando o Estado verifica que as pessoas precisam ter a educação elementar para contribuir de forma positiva com a economia, a política é focalizada nessa perspectiva. Não há preocupação em ampliar o foco e abordar a educação como um todo, em todos os seus níveis, não se pensa nas condições que o Estado precisaria garantir para a educação plena ocorra, não se pensa na totalidade, mas em prioridade.

Para a implementação de políticas focalizadas, o Brasil conta com o apoio do BIRD[19] (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que é uma instituição financeira do Banco Mundial, ligado a ONU, cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico e social, disponibilizando empréstimos aos países. Então:

[19] Foi criado em 1944, através dos Acordos de Bretton Woods e possui atualmente 187 países-membros. No Brasil, apoia o PBF (PORTAL DO MEC / Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>).

> A estratégia seleciona uma prioridade setorial de longo prazo – educação básica – na assistência do BIRD. De acordo com essa estratégia, o Banco e o governo formariam uma parceria para atingir o objetivo estipulado pelo governo de assegurar a conclusão universal da educação básica até 2007. Esta prioridade setorial proposta resulta da compreensão – amplamente partilhada pelas autoridades – de que o progresso na educação é um requisito central para sustentar o crescimento a longo prazo assim como aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 95 apud DEITOS, p. 213).

Observa-se que o Banco Mundial prioriza políticas de combate à pobreza,veiculadas à educação. Investimentos dessa natureza são necessários, porém, esses acordos se configuram em forças centrípetas que, também, servem ideologicamente ao capital.

Se existem mecanismos: políticas, programas e projetos que visam a garantir a permanência escolar é porque, de fato, configura-se em um problema a ser superado. Segundo dados do Banco Mundial (2009), já citado por Deitos (2010), nos países em desenvolvimento 115 milhões de crianças, aproximadamente, não vão à escola. Entretanto, bem mais complexo do que ter acesso é permanecer na escola. Para isso, os Estados passaram a criar políticas transversais[20], que também atuam enquanto forças centrípetas para alcançar fins determinados.

Supostamente, uma das políticas que influencia na permanência escolar é a de combate à pobreza, mais especificamente, por meio do Programa “Bolsa Família” (PBF) do Governo Federal. Conforme consta no *site* do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS), o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, juntando em um só programa o bolsa escola, alimentação e gás. Além disso, há três eixos principais: a transferência de renda com o intuito de promover o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades que reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares os quais objetivam o desenvolvimento das famílias, para que os beneficiários superem a condição de vulnerabilidade.

Em seu segundo eixo, como pode ser observado, explicita-se a vinculação do Programa com a educação, de forma que venha a reforçar o acesso a esse direito

[20] Políticas que atravessam outras políticas.

básico por meio de algumas condicionalidades que são compromissos a serem cumpridos pela família na área de educação e da saúde. O cumprimento destas garante que o beneficiário receba mensalmente um determinado valor.

As condicionalidades do Programa se resumem em matricular as crianças e adolescentes de 6 a15 anos emestabelecimentoregulardeensino; garantir a frequência escolar de no mínimo 85% da carga horária mensal do ano letivo, devendo a escola ser sempre informada sobre as faltas do aluno com justificativa; sempre que ocorrer mudança de escola e de série, o responsável pelo PBF do município deverá ser informado imediatamente. Essas condicionalidades garantem, ou pelo menos têm a finalidade de garantir, a permanência escolar, de modo que famílias com alunos infrequentes correm risco de perder seu benefício.

As políticas públicas focalizadas de alívio imediato da pobreza são instrumentos estatais para assegurar o bem-estar social, sendo alvo de várias críticas e de estudos como os de: Figueiredo (2008), Rodrigues (2008), Arruda (2011), Moreira (2012) e Lopes (2013).

Conforme evidenciou Faleiros (1980, p. 12), “no fundo o bem estar é identificado com o consumo”, cujas necessidades parecem ser satisfeitas com a livre escolha, uma vez que as necessidades também são construídas socialmente, sem a preocupação da desigualdade de condições para consumir. Como é possível negociar um consumo de igualdade se a sociedade já tem como condição uma situação desigual? Faleiros (1980) diz que nos dias atuais, as desigualdades sociais apontam que a economia tem necessidade delas e não é a natureza do homem que norteia a economia. Assim, as desigualdades estimulam a produtividade, a produção e o consumo.

Faleiros (1980, p. 41) declara:

> As políticas sociais conduzidas, hoje, pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução de classes. Esta contradição é dissimulada pelas ideologias humanistas, progressistas ou liberais, que apresentam estas medidas como instrumentos de igualdade social, de melhoramento do bem-estar, de igualdade de oportunidades.

Ou seja, as políticas sociais são uma conquista da luta de classes, por outro lado, a efetividade destas é utilizada para amarrar ideologias liberais e neoliberais de

tal forma, como bem assinalou Faleiros (1980), que a universalidade é um dos elementos constitutivos da política social liberal, porém, suas medidas querem garantir um mínimo para todos. Mas, se todos são iguais perante a lei, por que devem ser desiguais nos rendimentos, na habitação, na saúde, no lazer, etc.?

Percebe-se, desse modo, que as contradições sociais são muitas, de qualquer modo, por serem focalizadas, de acordo com Faleiros (1980), classificam, buscam fragmentar para identificar as populações-alvo, controlar, e, com isso, acabam segregando e caracterizando as pessoas como tal.

Se analisarmos atentamente o que é dito a respeito do segundo eixo do PBF em *sites* de divulgação em geral do Programa, com relação à frequência escolar, veremos o quanto se destacaa contribuição do Programa para a permanência escolar, entretanto, esses alunos que permanecem por força centrípeta do PBF estão aprendendo? Ou estão permanecendo para que não haja suspensão da bolsa?

Nesse ponto, a escola depara-se com uma situação extremamente complicada, pois muitos alunos acabam frequentando a escola para que a família não perca o benefício e não responda judicialmente pelo não cumprimento ao direito à educação e obrigatoriedade de frequência que toda pessoa menor de 18 (dezoito) anos possui, por meio dos Programas de permanência escolar, como veremos no capítulo seguinte.

2AÇÃO DAS FORÇAS OPOSTAS IDEOLOGICAMENTE NA LINGUAGEM E NA VIDA: AS FORÇAS CENTRÍFUGAS DO ABANDONO E DA EVASÃO ESCOLAR FRENTE ÀS FORÇAS CENTRÍPETAS DO PROGRAMA DE PERMANÊNCIA ESCOLAR DO ESTADO DO PARANÁ

"O que faz da palavra uma palavra é a sua significação".
(Bakhtin e Volochínov)

Iniciamos estaseção com a análise das três versões dos Cadernos de Orientações dos Programas FICA e Combate ao Abandono Escolar, desde seu surgimento em 2005 e suas atualizações ocorridas em 2009 e 2013. Apontamos trechos importantes e, por meio do diálogo com alguns autores, destacamos a ideologia que atravessa a criação e os objetivos do Programa. Posteriormente, analisamos os motivos das situações de abandono e evasão escolar.

2.1 O discurso posto nos cadernos de orientação dos Programas de permanência escolar no Estado do Paraná

Primeiramente, tomemos a concepção de Bakhtin e Volochínov (2014, p. 42) acerca da palavra enquanto signo ideológico:

> a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Em consonância com o entendimento de Bakhtin e Volochínov (2014),o de que,por meio da palavra, é possível estabelecer a relação com o outro e legitimar propósitos ideológicos intencionalmente definidos, é que se pretende desvelar alguns "fios ideológicos" presentes nos discursos dos Cadernos de Orientações[21]dos

[21]Podendo ser entendido como cartilha ou manual.

Programas de permanência escolar do Estado do Paraná. Para tanto, salientamos que o discurso é a palavra, é a linguagem que está, como evidenciou Bakhtin (2014, p. 97), carregada de intencionalidades, "realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se, impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos [...]". Assim, para Bakhtin (2014), toda manifestação verbal socialmente importante é capaz de transmitir suas intenções para os elementos da linguagem, determinando sutilmente sentido e valores às palavras.

Antes de adentrarmos, especificamente, no discurso do Programa, cabe destacar rapidamente o cenário social que foi pano de fundo para o seu surgimento. Estes Programas surgiram com o propósito de controlar a frequência e garantir a permanência dos alunos nas instituições públicas de ensino do Estado do Paraná, no ano de 2005, época em que no âmbito estadual Roberto Requião de Mello e Silva governava e, na esfera federal, Luiz Inácio Lula da Silva[22] estava à frente do governo. O cenário político e econômico da época, de acordo com Curado (2011), caracterizava-se pela retomada do crescimento econômico que apresentou melhorias nas taxas de empregabilidade. Para Curado (2011, p. 93-94) houve recuperação do crescimento devido à "melhora nos indicadores de distribuição da renda e de redução da pobreza", proporcionada pela política de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBS), e pela política deliberada de elevação do salário mínimo real, o que ocasionou oaumento do mercado consumidor brasileiro.

Apesar de Curado (2011) salientar a redução da pobreza e distribuição de renda como uma característica positiva do governo Lula, pode-se dizer que esse tipo de distribuição de renda pode representar apenas mudanças paliativas, decorrentes das contradições inerentes ao próprio capitalismo, já que não se pode esquecer que o capital prevê alguns condicionantes para se manter.

Esses condicionamentos dizem respeito à reprodução da sociedade capitalista por meio das relações de produção que são a base do capitalismo, o qual precisa legitimar o domínio sobre os meios de produção para garantir a separação de classes sociais desiguais e o trabalho excedente. Assim, os programas de transferência de renda podem resolver situações emergentes e momentâneas de

[22]Presidente eleito em 2002 e reeleito em 2006.

algumas necessidades básicas, no entanto, não se configuram em uma mudança estrutural da situação de vulnerabilidade, na medida em que apenas satisfaz as necessidades humanasmínimas. Assim, não proporciona a apropriação dos meios para produzir, não busca definitivamente a devida mudança da situação social e econômica das famílias vulneráveis.

Não obstante, o PBS é um típico exemplo desse tipo de política, e está vinculada diretamente à questão educacional.Como disse Mészáros (2008, p. 43):

> As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as demandas educacionais gerais da sociedade como um todo.

O que se percebe são várias ações que auxiliam na manutenção do sistema capitalista, em que a educação formal passa a ser uma das exigências para a sua conservação, pois, desde o período colonial brasileiro, os interesses econômicos da época já visavam à educação institucionalizada. A conservação do modo capitalista de produção se dá na formação do trabalhador, de modo que se restringe o tempo destinado aos estudos, o aprofundamento teórico e científico, a resolução de questões meramente empíricas que visam a separar teoria e prática (trabalho intelectual e manual) e desvinculadas do conhecimento já produzido.

Atualmente, a situação presente nos mostra que mesmo com a obrigatoriedade garantida em lei de que menores de dezoito anos devem estar na escola, mesmo com o auxílio do PBF para os mais necessitados, cujo requisito para o recebimento é possuir frequência escolar igual ou superior a 85%, verifica-se que muitos alunos ainda estão fora da escola.

Instituiu-se, então, uma política pública para enfrentar esse problema, viabilizada por meio do “Programa Fica Comigo - Mobilização para Inclusão Escolar e a Valorização da Vida” (FICA), criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais e Ministério Público do Estado do Paraná, com o objetivo principal de “garantir que nenhuma criança fique fora da escola” (PARANÁ, 2005, p. 04).

O Programa FICA passou, posteriormente, por mais duas atualizações, uma em 2009 e outra em 2013. A segunda versão (PARANÁ, 2009) denominou-se

“Programa Fica Comigo – Enfrentamento à Evasão Escolar”. A versão mais atualizada do Programa (PARANÁ, 2013) denomina-se “Programa de Combate ao Abandono Escolar”. Para cada versão ou atualização, existe um Caderno de Orientações, que ilustra as medidas que devem ser tomadas pelas instituições escolares no resgate dos infrequentes.

Todavia muitos discursos utilizados no Caderno de Orientações do Programa nos intrigam, um deles é a afirmação de que nenhuma“criança”deverá ficar fora da escola (PARANÁ, 2005). Ora, isso nos parece estranho, pois, não é somente a criança que deve estar na escola, e sim, o público adolescente e jovem. Nas orientações oriundas da atualização do Programa em 2009, essa referência é corrigida ampliando-se para crianças e adolescentes.

Para complementar a finalidade do Programa (2005; 2009; 2013), há a afirmação de que o mesmo busca confirmar a concepção democrática da escola como direito de todos, com o entendimento de que o acesso à escola e à educação constitui-se em um “direito subjetivo e inalienável”, citando a LDB n.º 9.394/96 e o ECA, Lei n.º 8.069/90, para embasar legalmente esse direito. Ambos os documentos evidenciam que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (PARANÁ, 2009, p. 06).

O Caderno de Orientações aponta como a escola deve agir sempre que algum aluno se torne infrequente, desde que apresente 05 (cinco) faltas consecutivas ou 07 (sete) faltas alternadas, num período de 30 (trinta) dias para as versões de 2005 e 2009, e num período de 60 (sessenta) dias para a versão do Programa de 2013.

As versões de 2005 e 2009 utilizavam como instrumento da execução do Programa uma ficha chamada, sugestivamente, de “ficha FICA” – Ficha de Comunicação do Aluno Ausente, composta de 03 (três) vias carbonadas, que eram disponibilizadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), como instrumento de registro das ações que deveriam ser realizadas pelas escolas para que o aluno infrequente retornasse.

Na ficha FICA (2005; 2009)(ANEXO A) há 07 (sete) campos quedeveriam ser preenchidos, sendo que o *primeiro campo*destinava-se aos dados da escola, tais com nome, endereço, código do estabelecimento e se pertencia à rede municipal ou estadual. No *segundo campo*deviam constar os dados de identificação do aluno:

nome completo, CGM (Código Geral de Matrícula), data de nascimento, sexo, filiação, endereço, nome e endereço de parente ou conhecido. No *terceiro campo*destacava-se a situação escolar: ano letivo, série, turno em que estudava, datas das faltas, data da comunicação e recebimento, nome e assinatura do pedagogo responsável.

No *quarto campo*explicavam-se as medidas tomadas pela escola, isto é, como havia sido a forma de convocação do responsável (telefone, correspondência via correio, aviso por escrito por vizinhos, recado verbal, visita domiciliar e outros), se este compareceu e, em caso afirmativo, a data do comparecimento; se a família estava inserida em algum programa social (Bolsa Família, Agente Jovem, BPC, Cesta Básica, Vale-Transporte, Recursos de Saúde, Leite das Crianças, outros); motivos das faltas; ações desenvolvidas pela escola (diálogo com o responsável e resolução do problema, encaminhamento do aluno/família para Programas Sociais, inserção do aluno em atividades extracurriculares (ex: contraturno), encaminhamento para avaliação biopsicossocial, outros); data e assinatura do diretor; e, em caso de não resolução do problema, constava-se a data do encaminhamento ao Conselho Tutelar.

O *quinto campo* era responsabilidade do Conselho Tutelar o preenchimento com o registro das medidas por ele aplicadas, ou seja, a data do recebimento e assinatura do conselheiro, assinalando alguma(s) das seguintes opções: - orientação, apoio e acompanhamento temporários; - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; - abrigo em entidade; - encaminhamento dos pais ou responsável a cursos ou programas de orientação; - outro(s) e qual(is). Além disso, era preciso registrar se o aluno havia retornado com a devida especificação da data de seu retorno, ou se não retornou.

O *sexto campo*referia-se à síntese de atuação do Ministério Público, bem como, a data do recebimento e assinatura do promotor; as providências tomadas, especificando se o aluno retornou à escola. Caso retornasse, era datado e procedia-se a devolução da FICA à escola com a consequente comunicação ao Conselho Tutelar. Caso não retornasse, era preciso mencionar na ficha se houve instauração de procedimento específico, com a data, nome e assinatura do promotor responsável; data, nome e assinatura do responsável pela escola.

No *sétimo campo,* compreendido como registro de conhecimento da escola e encaminhamento a SEED, era necessário descrever *a* data do retorno da FICA; data do encaminhamento à Secretaria da Educação; data, nome e assinatura do diretor.

O Livro de Registro de Classe (LRC) foi e continua sendo o documento oficial em que são observadas as presenças e ausências dos alunos, por meio do qual os professores verificam a necessidade de encaminhamento para que a escola adote as medidas do Programa de permanência escolar, entretanto, algumas escolas fazem também esse mesmo controle em fichas à parte, por exemplo, a de acompanhamento individual do aluno. Todavia, com relação às medidas do Programa (PARANÁ, 2005; 2009) para com o aluno infrequente, assim que o professor percebesse que o mesmo atingiucinco faltas consecutivas ou sete alternadas num período de trinta dias, deveria preencher a ficha "Controle Interno de Frequência" (ANEXO B).

A versão do Programa de 2013 possui sete fichas (ANEXOS C, D, E, F, G, H, I), com a mudança pontual no período exigido para o seu preenchimento, que antes era de 30 (trinta) dias, mas que passou a ser de 60 (sessenta) dias, mantendo a quantidade de faltas constatadas, ou seja, 05 (cinco) consecutivas ou 07 (sete) alternadas. Nessa nova versão, a *"Ficha1"* é nomeada de *"Controle interno de faltas injustificadas",* cujo preenchimento é de responsabilidade do professor, devendo constar o nome do estudante, ano/série, turma, turno, data do registro, disciplina (que o professor ministra suas aulas), professor (nome), data bimestre, motivo das faltas, fonte de informação e assinatura. Também, há um campo em que devem ser registradas observações sobre o comportamento do estudante (sinais de alerta, dinâmica pessoal e social, etc). Essa ficha deve ser entregue ao pedagogo, o qual descreverá os encaminhamentos a ser realizados por ele, com a sua posterior assinatura e do diretor da escola.

A "*Ficha 2" – "Formulário de registro da reunião com os pais ou responsáveis do(a) estudante ausente" – e a "Ficha 3" – "Formulário de notificação obrigatória de estudante ausente"* –devem ser preenchidas pelo pedagogo da escola, na presença dos pais ou responsáveis. Na *"Ficha 2"* deve-se registrar o nome (do aluno), ano/série, turma, turno, data, horário, representante da escola, o local da reunião (se é na escola, na residência do estudante ou outro local, especificando-o), responsáveis legais que compareceram ou foram visitados, motivo da ausência do aluno. No que se refere aos motivos da infrequência, há a orientação para que seja

consultado o anexo com os motivos prováveis das faltas. Além disso, registra-se quais foram os compromissos acordados, com a assinatura dos responsáveis que devem se comprometer com o que foi combinado, reconhecendo sua obrigação legal perante ao aluno com relação ao direito à Educação Básica, incluindo a assinatura do representante da escola.

Na *"Ficha 3"* devem constar os dados da escola, a que rede pertence (estadual, municipal, particular ou escola especial), endereço, NRE; novamente, os dados de identificação do estudante, como nome, ano, série, turma, turno, também, o horário da visita (no caso de visita domiciliar), endereço, ponto de referência, nomes e endereços dos pais e/ou responsáveis. Ainda, as ações realizadas pela escola, a forma do contato: telefônico (fixo ou móvel), e-mail, SMS, convocação por escrito (enviado por vizinhos ou colegas e/ou por carta registrada, via Correios). Também, deverá aparecer com relação à reunião com os pais ou responsáveis, quem estava presente, os motivos das faltas do aluno, os compromissos acordados, e, novamente os responsáveis deverão assinar, declarando as informações verdadeiras, assumindo o compromisso com o que foi acordado, reconhecendo sua responsabilidade sobre o direito do estudante à Educação Básica; nome, função na escola e assinatura de quem realizou a visita ou reunião domiciliar; caso não tenha sido possível realizar a visita domiciliar, descrever o motivo.

A *"Ficha 4"* – *"Formulário de medidas tomadas pelo estabelecimento escolar"* – deve ser preenchida pelo pedagogo e/ou professores. Nela há 15 (quinze) itens que podem ser assinalados sobre as medidas que a escola tomou. Há um espaço para a descrição das medidas tomadas e os resultados obtidos. Por fim, a assinatura do representante da escola. A *"Ficha 5" – Formulário de encaminhamento à Rede de Proteção Social à Criança e ao Adolescente – é* de responsabilidade do representante dessa rede o devido preenchimento, cuja rede deve ser formada por cada município. As informações a serem registradas são as seguintes: dados da escola, nome e código da instituição, se é da rede estadual, municipal, particular ou escola especial, endereço, NRE; os dados de identificação do estudante, como nome, ano, série, turma, turno, data e horário da visita, endereço, ponto de referência, nomes e endereços dos pais e/ou responsáveis; programas e serviços que o aluno e/ou sua família faz ou fará parte; resultados obtidos; nome, função na instituição e assinatura; cidade e data do registro; lembrando que essa ficha deve retornar à escola.

Na *“Ficha 6”* – *Medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar* – deve ser informado o município e região de atuação, data do recebimento da ficha, nome e e-mail do conselheiro responsável; quais foram as medidas aplicadas ao(a) estudante, com 06 (seis) itens a serem assinalados, os quais devem ser especificados: encaminhamento aos pais ou responsável mediante termo de responsabilidade, orientação, apoio e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento instituição de ensino formal - Ensino Fundamental e/ou Médio, inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente, requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial, inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; medidas aplicadas aos pais ou responsáveis, igualmente por meio de marcação de 06 (seis) itens, com a especificação: encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família, inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos, encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico, encaminhamento a cursos ou programas de orientação aos pais ou responsáveis, obrigação de matricular a criança ou adolescente e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar, obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado, advertência.

Nesta mesma ficha, há mais 06 (seis) itens para assinalar e especificar com referência à forma como foi promovida a execução das decisões do Conselho: requisição de serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, encaminhamento ao Ministério Público, com a constituição de infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente, encaminhamento à autoridade judiciária os casos de sua competência, expedição de notificações, assessoramento ao Poder Executivo local para a elaboração de proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, representação, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal[23]. Se o estudante retornou, constar a data e devolver a ficha para a escola; se não retornou, data e assinatura do encaminhamento ao Ministério Público.

[23] Refere-se aos direitos de manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação.

Na *“Ficha 7”* – *Tabela de motivos/situações* – são descritos alguns motivos da baixa frequência, dividido em 02 (dois) tópicos: *com* e *sem* vínculo escolar. É uma ficha apenas consultiva, em que se tenta enquadrar os motivos da infrequência no que esta apresenta. Importante destacar que no cotidiano escolar, alguns pedagogos, antes mesmo de efetuar o preenchimento da(s) ficha(s), primeiramente, orientam o estudante infrequente para que não falta mais, porém, as medidas do Programa tendem a iniciar quando, de fato, as faltas persistem.

O que se verifica são algumas mudanças, porém, muitas delas não passam de pequenos ajustes. Basicamente, elencamos cinco alterações de 2005 para 2013. A primeira delas é com relação ao nome do Programa, que extinguiu a palavra “FICA”, porém, além de realizar as medidas do Programa, todas as escolas devem preencher planilhas semestrais e enviá-las ao NRE, com a relação dos alunos infrequentes que passaram por essas medidas. Apesar disso, estas continuam sendo chamadas de “Planilha Base FICA”. Aliás, o termo escolhido nos parece ser impróprio por dois motivos: primeiro porque a palavra isolada pode ser considerada sinônimo de permanecer, continuar, e isso não basta para que esta permanência traga uma formação integral sólida ao aluno; e, segundo, porque o termo “Fica Comigo” remete a uma linguagem adolescente utilizada para referir-se a momentâneas e passageiras situações de relacionamentos (namoro), sem compromisso e vínculo, e não é dessa forma que se almeja a permanência do aluno na escola. Assim, quando foi escolhida uma palavra ou termo para nomear um Programa que se intitula como política pública, é porque esta escolha traz conteúdos, conceitos, concepções, significações, é a forma que traduz a ideologia de sua configuração ou da política por meio do seu signo, pois, como disse Bakhtin (2014, p. 38), “a palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos [...] não podem operar sem a participação do discurso interior”. Logo, a permanência escolar deve ocorrer, mas para que ocorra de forma qualificada deve ser percebida por meio do atravessamento com o processo de ensino e de aprendizagem, só desse modo pode estar coerente com uma proposta de formação integral do sujeito.

A segunda alteração que destacamos compreende o aumento das fichas a serem preenchidas, que, de forma geral, são os campos da antiga ficha FICA carbonada que se desmembraram em fichas separadas, de modo que se antes, já era burocrático o processo realizado para que o aluno infrequente voltasse a

frequentar, a partir de 2013, esse processo tornou-se ainda mais burocrático, já que se faz necessário o preenchimento de seis dos sete anexos.

O Caderno de Orientações expressa que os instrumentos do Programa não têm função burocratizante, mas sim pedagógica, os quais “não servem para serem preenchidos de forma tarefeira e meramente devolvidos aos Núcleos Regionais como ocorria até 2008” (PARANÁ, 2009, p. 10).

Há o reconhecimento de que o preenchimento de dados era meramente “tarefeiro” até 2008, e que a intenção não se configurava em caráter burocrático. Cabe aqui uma importante reflexão, pois, apesar de a burocracia ter se desenvolvido amplamente, conforme disse Tragtenberg (1974), a partir da revolução industrial, com Max Weber, para organizar as tarefas nas indústrias, ela é muito presente nos tempos atuais. Weber criou a teoria da burocracia e a considerava como algo extremamente eficiente, com resultados precisos e afirmou que “a burocracia, quanto mais se desenvolve, mais se desumaniza, mais se impessoaliza, mais se afasta dos fatores de ordem emocional: é a comparação da burocracia com a máquina” (WEBER apud TRAGTENBERG, 1974, p. 42). Assim, a burocracia surge para tornar previsível o comportamento dos indivíduos; ser um sistema social racional por excelência, que apesar de apresentar falhas, segundo Tragtenberg (1984, p. 43), “continua a ser o mais aperfeiçoado tipo de sistema social até hoje criado pelo homem”.

A questão burocrática é algo que ganhou espaço em várias áreas; por proporcionar controle e organização, está presente em diversos lugares, e não havia de ser diferente na escola. Grande parte do tempo acaba sendo tomado pela necessidade de resolução de questões burocráticas, em consequência, não há tempo hábil para acompanhar e aprofundar questões pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Sob esse entendimento, concordamos com Tragtenberg (1974, p. 43) que o excesso de burocratização é um “sistema ineficiente, dominado pela ‘papelada’” (TRAGTENBERG, 1974, p. 43), onde impera o formalismo:

> O formalismo se transforma em ritualismo. O funcionário é o sacerdote que aplica a norma ritual sem discutir. Não importa que as condições circundantes tenham mudado. Não importa que uma série enorme de fatores indique que a norma não é mais válida, ou que se deve abrir uma exceção. O funcionário, com suas viseiras constituídas de regulamentos, permanece inflexível. Ele esquece que uma organização é, antes de mais nada, um organismo vivo,

> dinâmico, que participa de uma ambiente físico e social em constante mutação. [...]

Sob a ótica da burocratização dos processos, de acordo com Motta (1990, p. 34), uma educação amparada pela burocracia atenta para a afirmação de uma ordem social e, assim sendo, de uma dominação. Entretanto, mesmo com a afirmação explícita de evitar os processos burocráticos, o que se observa é que a escola, ainda é a maior responsável pela permanência e a instituição/órgão que mais precisa envidar esforços burocráticos e pedagógicos para que os alunos "fiquem", pois, além das ações do Programa (PARANÁ, 2013), a escola deve, também, conscientizar o aluno sobre a importância da educação em sua vida e para seu futuro, manter contato frequente e direto com os pais ou responsáveis e salientar a responsabilidade destes na educação e formação dos filhos.

Assim, quem está na escola acaba sendo tomado pela burocratização dos processos, que se transformam, de certa forma, em rituais, gerando frustração quando há ineficiência dos resultados esperados e o questionamento sobre o que houve de errado, sem se dar conta de que os problemas pelo viés burocrático se resolvem superficialmente, no que é previsível. O excesso de burocratização é um mecanismo de alienação, retira o tempo que poderia ser utilizado para buscar soluções estruturais, que estão além da aparência. Tais soluções só podem ser apreendidas a partir do desvelamento dos mecanismos de dominação impostas pelo capitalismo, para que a partir dessa ampla compreensão estes possam ser combatidos.

A terceira mudança corresponde ao acionamento à chamada Rede de Proteção, que visa "uma ação integrada, intersetorial e articulada de várias instituições da área social para prevenir e intervir diante das várias situações de violação dos direitos de crianças e adolescentes, dentre os quais se inclui, por exemplo, o abandono escolar" (PARANÁ, 2013, p. 05).

O emprego do termo "rede", bem como a ênfase em sua criação, tem sido utilizado constantemente quando se trata de políticas públicas. De acordo com Shiroma (2011), o próprio Banco Mundial tem orientado estrategicamente a constituição de redes: "o Banco se articulará com redes nacionais e regionais de pesquisa para construir sentimento de pertença e foco nos resultados e sustentá-los localmente" (BANCO MUNDIAL, 2006 apud SHIROMA, 2011, p. 18). A autora define

redes sociais como “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18). O entendimento de redes pode estar articulado à noção de “governança” que, segundo Shiroma (2011, p. 19), objetivam a descentralização da educação, de modo que, “as funções educativas públicas não se realizam em âmbito exclusivo de Estado e apontam a emergência de novas formas de regulação da educação”.

O Programa assumido como política pública, que possui caráter social e educacional, apresenta preocupações acerca do direito à educação de crianças e adolescentes, entretanto, Faleiros (2009, p. 63-64) nos mostra que as políticas sociais apresentam um discurso humanizante para falar de uma realidade desumanizadora, é a “ideologia da humanização”, em que se afirma a “preocupação” com a valorização da pessoa, com os direitos humanos, com a igualdade de oportunidades, mas que possuem relações diretas com a valorização e manutenção do capital na reprodução das forças dominantes.

Para compor a Rede de Proteção o governo quer que várias instituições *sociais* se comprometam com a questão e nomina quais seriam os principais integrantes:

- Centro de Referência de Assistência Social (CRAS);
- Centro de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS);
- Centro de Atendimento Psicossocial (CAPs);
- Conselho Tutelar;
- Conselho Estadual de Educação;
- Conselho Municipal de Educação;
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente;
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente;
- Conselho Estadual da Assistência Social;
- Conselho Municipal da Assistência Social;
- Escolas Estaduais;
- Escolas Municipais;
- Fórum de Direitos de Crianças e Adolescentes (Fórum/DCA);
- Hospitais e postos/unidades de saúde;
- Agentes comunitários de saúde;
- Ministério Público;
- Secretarias de Estado e Municipais ligadas direta ou indiretamente às áreas da criança, adolescente e família;
- Vara da Infância e da Juventude;
- Conselhos Comunitários;

> - Programa/serviço municipal especificamente dedicado à prevenção e ao combate ao abandono escolar (PARANÁ, 2013, p. 05-06).

Atentando-se para o fato de que várias instâncias estão sendo solicitadas a compor a Rede de Proteção, assim como a proeminência da responsabilidade da escola com o Programa, por um lado, pode-se dizer que o governo está sutilmente transferindo algumas de suas responsabilidades. Por outro, está utilizando o discurso ideológico da “participação”, como bem nos mostra Faleiros (1985, p. 71), pois, “todos os governos almejam a ‘participação’ da população em seus programas, em seus órgãos”, isso porque “o governo quer que o povo queira o que ele (governo) quer” (p. 73). Entretanto, o que o governo quer é que subsistam os meios para a reprodução do capitalismo, mesmo que para isso haja mais desigualdade e mínimas condições de vida para as classes populares, contudo o desejo governamental é mascarado e orientado com a utilização dos anseios da população em seu discurso, que, por sua vez, incorpora-os em seu discurso também, sem saber que é o modo contraditório com que o poder vigente lida com as questões sociais.Dito isto, afirma-se que o Estado tem intencionalidades muito bem definidas, não é neutro, cujo poder político atravessa a base econômica numa relação dialética, então:

> [...] o Estado resume, condensa, mediatiza as relações de força da sociedade civil. O aparelho estatal não está somente em função dos interesses da classe dominante. Ele pode integrar, dominar, aceitar, transformar, estimular certos interesses das classes dominadas. O Estado é hegemonia e dominação (FALEIROS, 1985, p. 73).

Na medida em que o Estado diz atender aos interesses da população está expressando a ideologia liberal, falando em igualdade de oportunidades, eliminação de discriminações, garantia de direitos sociais e proteção ao vulneráveis.

A CF/1988, em seu artigo 205, diz que “A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será **promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Está claramente redigido o dever do Estado e “colaboração da comunidade”, porém, percebe-se pelas indicações acima que,em primeiro lugar, a sociedade não está sendo requisitada, ao contrário, está sendo pressionada a assumir

responsabilidades que não são suas, visto que “**cada membro da Rede tem responsabilidades para com a implementação da política e para com o sucesso do programa**, sendo certo que uma atuação rápida será decisiva para o retorno do(a) estudante à escola” (PARANÁ, 2013, p. 06, grifos nosso). Note-se que a “implementação” e “sucesso” do Programa são de responsabilidade da “Rede de Proteção”, na tentativa de deslocar a responsabilidade do Estado pela possível ineficácia do Programa, às pessoas, à escola.

O discurso utilizado pelo Estado, de acordo com Faleiros (2009), permite disfarçar as desigualdades que geram o desenvolvimento do capital, por meio de uma linguagem que mobiliza grandes setores da população, que se organizam em torno de temas relacionados ao bem-estar do cidadão.Assim, também, a escola acaba sendo a principal instituição que precisa dar conta de resgatar o aluno infrequente, não medindo esforços para tal, trazendo para si, uma função eminentemente assistencialista.

Interessante ressaltar que a ampliação de responsabilidade pela inclusão e permanência escolar já era atribuída a todos os paranaenses, nas orientações de 2005, com o propósito de desenvolver os talentos e as potencialidades dos alunos. Nesse sentido, o discurso é o de que a permanência escolar é uma responsabilidade social e não do Estado, que não deve ficar restrita somente à escola, propondo, então, a criação de uma Rede de Inclusão comprometida em “investigar as causas do problema e, com base em diagnósticos precisos, buscar soluções para eliminar as dificuldades enfrentadas por um contingente expressivo de crianças e jovens e suas famílias, para manter em curso regular a sua educação” (p. 04). Em 2009, essa concepção é reforçada quando diz que o comprometimento com o acesso à escola é de toda a sociedade civil, ou seja: Estado; família; Ministério Público; Agentes de Saúde; Secretarias Municipais; Conselhos Comunitários, de Direitos e Tutelares; órgãos oficiais e não oficiais (PARANÁ, 2009). Contudo, não queremos dizer que todas essas instâncias não podem ou devem contribuir, mas se torna inviável quando as responsabilidades de cada setor acabam sendo negligenciadas e transferidas aoutros em nome da então chamada gestão democrática e/ou compartilhada.

De acordo com Luce e Medeiros (2008), a gestão democrática da educação formal diz respeito a mecanismos legais e institucionais estabelecidos e à organização de ações que estimulem a participação social no planejamento, nas

decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimento, na formulação de políticas educacionais, nas deliberações coletivas, nas avaliações da escola e da política educacional. No entendimento de Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 07), “a gestão democrática é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos” que organiza a comunidade para exigir junto aos órgãos públicos a responsabilidade por sua sustentação. Desse modo, são os fundamentos que tornam a escola atrelada a um sistema descentralizado com autonomia de coletividade de decisão financeira, pedagógica e administrativa.

Para Cardoso (1995, p. 147), a gestão compartilhada ou administração compartilhada pode constituir-se “numa possibilidade de prática pedagógica aos envolvidos no processo, permitindo, talvez, concluir que essa prática administrativa contribua para a recuperação da função social da escola”. Ao democratizar as relações escolares, de modo que a comunidade interna e externa participe da análise, discussão e deliberação a respeito das propostas educativas, de acordo com Cardoso (1995, p. 147-148), esse tipo de administração constitui-se em “uma prática pedagógica qualitativamente adequada às necessidades e aos interesses das camadas populares”.

Em contrapartida, Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 08-09) afirmam que a gestão compartilhada é uma prática política, no entanto, é contraditória em relação à prática democratizadora, isso porque “sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção”. Para os autores, mesmo que a gestão compartilhada adote um caráter democrático, na verdade, esgota a possibilidade de participação política no interior da escola e solidifica a participação para a auto-sustentação. Neste sentido, “a gestão compartilhada impulsiona a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 09).

Embora, o discurso estatal para as questões escolares esteja embasado na “gestão democrática” ou “gestão compartilhada”, presume-se que as ideologias inerentes possuem em sua raiz distorções que estão implícitas, além de facilitarem e direcionarem a manutenção de um modelo autoritário mascarado, consolida a desresponsabilização do Estado, fortalece a tradição mercadológica competitiva, utilizando a roupagem da democratização.

Além disso, é importante salientar que a “Rede de Proteção” não está formada em muitos Municípios ou não funciona, uma vez que não executa as funções a ela atribuídas, são as forças centrífugas em meio às tentativas ideológicas de hegemonia, motivo pelo qual a “Ficha 5” (ANEXO G),fica sem utilidade. A disfuncionalidade da Rede de Proteção faz-nos questionar o discurso empregado nela pelo Programa, o que torna visível as fragilidades de sua execução e revela a forma como surge, enquanto um mecanismo que objetiva cumprir as leis e que no desejo de homogeneizar, pela força centrípeta, depara-se com a falta de consolidação e discussões sobre o que é a “Rede de Proteção” e sua própria responsabilidade, perante o Programa.A criação dessa “Rede”, inclusive, já era um dos objetivos das versões anteriores do programa, “criar uma rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar” (PARANÁ, 2005, p. 08; PARANÁ, 2009, p. 06).

Para Faleiros (2009, p. 78), o Estado, muitas vezes, é obrigado a intervir na correlação de forças, sendo que, “em períodos de agitação, perturbação da ordem pública, foram estendidos os programas de assistência, e nos períodos de expansão do capital houve uma política restritiva para reforçar a disciplina do trabalho”. O autor nos explica que o Estado quer garantir a ordem pública para garantir não só a reprodução do sistema capitalista, mas sua aceitação, que se efetiva com hegemonia e dominação. Logo, o Programa pode ser uma tentativa de evitar confrontos diante dos inúmeros casos de abandono e evasão escolar.

A SEED visa a alguns objetivos a serem alcançados pelo Programa, também:

> - Criar mecanismo de controle da evasão nas escolas estaduais do Paraná e realizar levantamento das crianças e dos adolescentes sem acesso à rede de ensino.
> - Realizar estudos, debates e ações conjuntas entre profissionais da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Escritórios Regionais de Assistência Social, Instituições de Ensino Superior, pais, alunos e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e permanência das crianças e dos adolescentes no sistema educacional.
> - Instrumentalizar os profissionais das escolas estaduais do Paraná em relação à criação e manutenção da rede de enfrentamento à evasão e exclusão escolar.
> - Mapear as causas da exclusão e evasão escolar, definindo as ações de acordo com as características das diferentes regiões do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005, p. 08-09; PARANÁ, 2009, p. 12).

Ainda com relação aos objetivos, na versão mais atualizada do Programa (PARANÁ, 2013, p. 07), ressalta-se a necessidade de “implementar políticas públicas educacionais de prevenção e combate ao abandono escolar, evitando a infrequência escolar e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso no Sistema de Ensino de todas as crianças e adolescentes”. Note-se que apenas em 2013 há evidências de possíveis preocupações com o sucesso escolar, todavia, sem maiores esclarecimentos de como isso se configuraria. Uma das possíveis relações do Programa com o sucesso escolar enquanto objetivo do Programa (PARANÁ, 2013) é a educação compensatória advindas de teorias não-críticas da educação que, de acordo com Saviani (2009, p. 30), “compreende um conjunto de programas destinados compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc”. Esses programas de caráter compensatório apregoados por Saviani (2009) colocam a educação como responsável por vários problemas que não são educacionais, sob a crença do poder redentor da educação em relação à sociedade, alargando suas funções abrangendo diversas modalidades da política social.

Em consequência, há “a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional” (SAVIANI, 2009, p. 31). A política pública que derivou no Programa FICA (PARANÁ, 2005; 2009) e no Programa de Combate ao Abandono Escolar (PARANÁ, 2013) cujo surgimento demandou da exclusão educacional, dos inúmeros casos de abandono e evasão são exemplos de assuntos que vão para além de pedagógicos. A responsabilização pelo quadro de exclusão é atribuído à escola, bem como, as ações para que a situação melhore. Entretanto, a preocupação na execução de políticas públicas que visem a ações sociais e estruturais efetivas dos casos de alunos desistentes e evadidos, são praticamente nulas.

Dito isto, cabe-nos destacar, também, que não há nenhuma afirmação específica da importância da consolidação da aprendizagem, o que nos leva a inferir no entendimento de acesso e permanência enquanto mera frequência exigida por lei, e o sucesso enquanto mero resultado, que nem sempre apresenta a real situação de apropriação de conhecimentos.

Os objetivos específicos da versão de 2013 permanecem praticamente os mesmos no discurso já posto nos Cadernos de Orientações de 2005 e 2009, com exceção de alguns termos que destacamos:

> - Criar mecanismos de controle **do abandono, através da criação de um Sistema Estadual de acompanhamento, para as escolas públicas estaduais do Paraná;**
> - Realizar estudos, debates e ações conjuntas entre profissionais da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, representantes da Educação dos Sistemas Municipais, **Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente,** Instituições de Ensino Superior, pais, mães, estudantes e comunidade em geral, despertando a responsabilidade de cada segmento na inclusão e permanência das crianças e dos adolescentes no sistema educacional;
> - Instrumentalizar os profissionais das escolas estaduais do Paraná em relação à criação e manutenção da **Rede de Proteção e incluí-la na sistemática de enfrentamento ao abandono e exclusão escolar;**
> - Mapear as causas da exclusão e abandono escolar, definindo as ações de acordo com as características das diferentes regiões do Estado do Paraná (PARANÁ, 2013, p. 07).

Percebe-se que a alteração dos objetivos limitou-se em acrescentar a responsabilidade da “Rede de Proteção”, as ações que antes eram destinadas aos alunos evadidos e que, recentemente, devem se efetivar com alunos em situação de abandono, visto que, o abandono se transforma em evasão; e a criação de um Sistema Estadual de acompanhamento para as escolas, que, possivelmente, seja a transformação do Programa em versão *online*, como se evidenciou na atualização de 2013.

A quarta mudança é com referência ao prazo para adoção das medidas do Programa, que passou de 30 (trinta) para 60 (sessenta) dias, sem haver explicação do motivo da alteração. Convém destacar que em todas as versões não está claro se as medidas com o aluno infrequente devem ser adotadas depois de transcorrido o prazo de trinta ou, atualmente, sessenta dias; ou se essas medidas podem ser executadas, caso o aluno já tenha a quantidade de faltas, embora o prazo não tenha se esgotado. Pois, se as escolas esperarem decorrer o prazo estipulado pelo Programa, a mudança do prazo acarretará prejuízos maiores ao processo de aprendizagem do aluno, já que os efeitos a partir das medidas demandam tempo, que, por sua vez, é essencial para a apropriação dos conteúdos escolares. Se respeitados os sessenta dias para a efetividade das ações do Programa, na melhor das hipóteses, o aluno infrequente retornará quando o tempo for igual ou superior a dois meses, a contar do início de sua infrequência.

A quinta mudança é a ênfase na “busca ativa”, que são “os contatos que a equipe pedagógica realizar com os pais ou responsáveis, na tentativa de convocá-los para uma reunião sobre a verificação das causas de abandono escolar” (PARANÁ, 2013, p. 09), prevendo que, dentre as várias ações, pode haver a visita domiciliar, organizada pelo diretor, o qual determinará um servidor(a) ou integrante da comunidade escolar de sua Instituição para esta ação, num prazo máximo de 7 dias.

Mais uma vez, a ação do governo é minimizar seu papel e dividir suas responsabilidades, aqui, no caso, à comunidade escolar, interna e externa. Trata-se de uma ação centrípeta, que descaracteriza a função da escola e centraliza ações para o controle social da população. Dessa forma, atribui à escola o caráter assistencialista, embora a segunda versão do Programa explicite a função social da escola como:

> espaço necessário para a apropriação dos conhecimentos de forma sistematizada, que, possibilite a cada sujeito compreender os processos contraditórios da sociedade atual e que, de forma instrumentalizada, humanizada, inclusiva, consciente, não discriminatória e coletiva, possa transformar a sua prática social e a dos homens historicamente (PARANÁ, 2009, p. 06).

A contradição é contundente entre o que o Programa está exigindo na prática e o que ele acredita que seja função social da escola, uma vez que enquanto função há o reconhecimento da especificidade do ensino do conhecimento sistematizado, mas, em contrapartida, atribui à escola visitas domiciliares que não fazem parte de sua especificidade. Entendemos que a chamada “busca ativa” no que diz respeito ao deslocamento de pessoas para o retorno de infrequentes é uma função que extrapola os limites da escola, ao que parece, função de outra instância, isto é, da Assistência Social. Apesar da problematização acerca da visita domiciliar, depreende-se que a escola também deve executar ações, desde que dentro de suas possibilidades enquanto instituição escolar, para o retorno de infrequentes e pode, dentro de seu aspecto pedagógico, discutir entre seus pares e buscar, por meio do fortalecimento de sua função social, que haja permanência.

Assim, questiona-se com base nessa contradição do que o próprio Programa postula como função da escola, a maneira como ele funciona e os resultados que atinge: será que é possível que o sujeito compreenda os processos contraditórios da

sociedade? E, é possível transformar a prática social historicamente, se o aluno não permanece na escola com qualidade? A permanência com qualidade, sob nosso ponto de vista, é permanecer sem recorrências com a infrequência e, principalmente, permanecer e aprender.

Saviani (2013, p. 84) ressalta que:

> [...] a escola tem uma função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada a questões do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Ora, não é função educativa ir à busca de alunos infrequentes, pois, a existência da escola é necessária porque as novas gerações precisam se apropriar do conhecimento sistematizado. No entanto, entende-se que se a escola exerce funções que não são suas, consequentemente, não exerce o que lhe é específico, em decorrência dessa inversão de papéis, ao invés de proporcionar o acesso ao saber sistematizado, segundo Saviani (2013, p. 16) “a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização”.

Quando as orientações do Programa tratam do que é a “representação de escola”, o conceito dado parece se confundir com a função social explicitada:

> [...] um espaço democrático e emancipatório por excelência, constituindo-se, juntamente com a família, em extraordinária agência de socialização do ser humano, destinada aos propósitos de formação, valorização e respeito ao semelhante. É sobretudo na escola que a criança e o adolescente encontram condições de enriquecimento no campo das relações interpessoais, de desenvolvimento do senso crítico, de consciência da responsabilidade social, do sentimento de solidariedade e de participação, de exercício da criatividade, de manifestação franca e livre do pensamento, de desenvolvimento, enfim de suas potencialidades e talentos, em necessário preparo ao pleno exercício da cidadania (SOTTO MAIOR NETO, 2004, apud PARANÁ, 2005, p. 06 / 2009, p. 11 / 2013, p. 03).

Observa-se que neste conceito, não aparece a questão primordial da educação, que é a apropriação de conhecimentos. Assim, desenvolver talentos e potencialidades do aluno recai em teorias pedagógicas liberais que focam o aluno como maior responsável por sua aprendizagem. Além disso, essas teorias

culpabilizam o sujeito pelo seu fracasso, sem considerar que existe uma estrutura social que permite com que haja o insucesso, por meio de medidas que visam a descentralizar o currículo,descaracterizar o trabalho escolar, o que gera inconsistência na formação inicial dos professores e precarização na formação continuada, desvalorização dos profissionais da educação, escassez de recursos financeiros e humanos que poderiam ser utilizados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, etc.

2.1.1 Justificativas para o abandono e a evasão conforme os preceitos do Programa FICA e Combate ao Abandono Escolar

Os ProgramasFICA(2005; 2009) e Combate ao Abandono Escolar (2013), assim como as leis que falam sobre acesso e permanência escolar, são exemplos de forças centrípetas que tem por intenção, centralizar e conservar a permanência dos alunos na escola, evitando o abandono e a evasão. Essa intencionalidade seria plausível se a permanência ocorresse com sucesso, de modo que não houvesse recorrência do problema em alunos infrequentes, por meio de políticas públicas que resolvessem o problema da infrequência pelo viés social, para que fosse possível a democratização do conhecimento pela apropriação do saber escolar, entretanto, o que se observana vivência escolar, enquanto pesquisadora que realizou a pesquisa in loco, são as situações de fracasso, alunos que não aprendem, que reprovam, que desistem.

Acerca de questões pedagógicas, é fundamental que haja uma visão clara da atividade escolar e isso implica que professor e aluno saibam o que é função de cada um, o que fazem, o que cada um espera do outro, pois, segundo Cagliari (1998, p. 38) “alguns professores têm muita dificuldade em olhar para seus alunos e enxergar o que se passa com eles”, muitas vezes, sabem apenas transmitir o que aprenderam em sua formação ou em livros, sem verificar se aquele, realmente, é o momento apropriado para o que querem fazer e se aqueles alunos estão em condições de apropriar-se do que se quer ensinar. Essas situações são consideradas por Cagliari (1998), como insensibilidades com o processo de aprendizagem, por parte dos professores, da escola e dos órgãos públicos, e tendem a ser desastrosas para o ensino.

Nas palavras do autor, o ato de aprender depende de muitos fatores como a história do aluno, seus interesses e seu metabolismo intelectual, sobremaneira, depende de cada indivíduo, o modo como algo que é ensinado passa a ser algo aprendido. Por isso, Cagliari (1998) atenta para o fato de que deve existir um equilíbrio entre as atividades de ensino e aprendizagem, pois, a educação não pode viver só do ensino, também, não pode viver só da aprendizagem. O professor deve ensinar, mas não pode ser o dono da educação, aquele que tem tudo sob seu comando; o aluno também deve ter grande participação, porque é ele quem necessita aprender, demonstrar que aprendeu e, principalmente, saber que aprendeu.

Saviani (2013) ressalta que existem uma contradição entre a sociedade e a escola, pois, ao mesmo tempo em que é espaço de apropriação do conhecimento científico acumulado, ela é parte da sociedade, que é desigual, dividida em classes, em que os meios de produção são privados. Os conhecimentos são parte dos meios de produção que, por ter caráter privado, acabam não sendo plenamente socializados, de modo que a crítica que se faz é que a escola não está socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas.

Entretanto, no que se refere aos motivos de evasão indicados pelo Programa estão as repetências constantes e/ou defasagem série/idade, a necessidade do trabalho infantil para compor a renda familiar, a pobreza e a falta de comida em casa, a longa distância entre a escola e a residência do aluno, a falta de transporte, transferência de moradia, a falta de uniforme e material escolar, doenças crônicas, conflitos familiares determinados por problemas de saúde de algum membro da família, abuso e/ouexploração sexual, física ou psicológica com a criança ou entre seus familiares, não valorização do ensino por parte dos adultos, o casamento e/ou gravidez precoces, consumo de álcool ou de substâncias entorpecentes pelo aluno e/ou seus familiares, a falta de segurança na localidade ou próximo à escola, brigas de gangues e dificuldades no acompanhamento dos conteúdos curriculares, indisciplina; envolvimento do aluno em práticas infracionais (furtos, agressões físicas, porte ilegal de arma, ameaças, etc.); e outros (MISSÃO CRIANÇA (2001), apud PARANÁ, 2005, p. 06; PARANÁ, 2009, p. 11; PARANÁ, 2013, p. 04).

Além da própria ficha FICA, o manual do Programa de 2009 apresenta dois instrumentos para serem utilizados pelas escolas com o discurso de que estes servem para “refletir sobre os possíveis condicionantes da ausência dos alunos, em

reuniões de Conselho Escolar, Conselhos de Classe e nas hora-atividades" (PARANÁ, 2009, p. 10). Esses condicionantes dizem respeito ao aluno, à família e à escola, e não são discutidos fatores políticos, econômicos e sociais, que, como bem sabemos, são os principais determinantes de abandono e evasão. Estes instrumentossão o "Roteiro para investigação das causas que levam à evasão dos alunos" (ANEXO J) e o "Instrumento por escola – ações de enfrentamento à evasão" (ANEXO K).

Com relação ao descritor "outros", que é uma opção que pode ser assinalada quando nenhum dos motivos já citados retrata o porquê da infrequência, podendo-se especificar que outro motivo seria então o causador do abandono ou da evasão. Assim, os dados de 2008 demonstram que o maior motivo da situação de evasão ou abandono está nesse descritor "outros", ou seja, 20,1%, que corresponde a 4.958 fichas, são preenchidas com esse motivo. Destas, 2.276 descrevem que o motivo da evasão é falta de interesse/desmotivação. Mas por que esse aluno está desinteressado e desmotivado? O caráter aparente da situação mostra que o próprio aluno "não quer" aprender, entretanto, infere-se que esses alunos não estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos, permanecem no plano imediato, no senso comum.

Notadamente, na vivência escolar, quando questionado o motivo do abandono ou evasão, ouvimos dos professores e da escola, as justificativas de que é o aluno que não tem interesse, não tem perspectiva devido à situação de pobreza, ou a família não tem compromisso, é desestruturada.Por outro lado, esses motivos passam a ser superficiais na medida em que há aprofundamento científico acerca desta questão. Culpabilizar os alunos ou sua família, então, é recair na chamada teoria da carência cultural, que de acordo com Patto (1996, p. 50), diz ao aluno que:

> a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória[24] que já nascem condenadas ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes

[24] Oferecida em escolas compensatórias que existiram para reverter as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas que acreditavam que as classes "menos favorecidas" possuíam.

> ‘menos favorecidas’ seriam portadoras. Geram, desta forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade (grifos da autora).

Para Patto (1996, p. 50), as pesquisas que utilizam como fundamento essa teoria possuem uma “visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e para a sociedade em que vivem com olhos mais críticos”. Assim, é preciso ter bastante clareza dos determinantes sociais que refletem na educação, de modo que haja consciência de que a escola não é redentora da sociedade, entretanto, se cumprir sua função, seu papel social e empreender esforços para garantir a sua especificidade, o conhecimento humano produzido cientificamente é um mecanismo de emancipação humana para que os alunos possam, dotados dessa clareza, dar passos rumo à melhoria de suas condições materiais de existência.Lenskij(2006), em sua dissertação acerca dos direitos à permanência escolar, percebeu que ocorre a culpabilização tão somente ao aluno e à sua família pelo fracasso escolar.

A autora ressalta que, em tese, há uma crença geral entre os docentes quanto ao poder mobilizador dos métodos de ensino-aprendizagem na frequência e permanência na escola, porém, na prática, os docentes consideraram-se incompetentes para mudar ou tentar utilizar outras propostas diferentes, além de não acreditarem no potencial de aprendizagem intelectual de seus alunos (LENSKIJ, 2006). De acordo com Lenskij (2006, p. 157), a contradição entre discurso inclusivo e a descrença na capacidade dos alunos foi resolvido de duas maneiras: “transferir a “culpa” da infrequência e do baixo rendimento para os alunos e suas famílias e continuar aplicando os mesmos métodos de ensino-aprendizagem;dando “mais da mesma coisa”, cujo resultado é a conservação do índice de infrequência, reprovação e atraso nos estudos.Compreender, pois, os condicionantes econômicos e sociais que permitem ocorrer o abandono e a evasão, e perceber os efeitos da exclusão,é crucial para que se possa,minimamente, lutar contra esse fenômeno na escola.

Para que haja melhoria, no que depende de questões pedagógicas, faz-se necessário e importante que os professores compreendam como seu aluno aprende e acreditem na sua capacidade de aprendizagem, independe de suas limitações culturais, sociais, intelectuais. Além disso, é indispensável que o professor tenha

pleno domínio do conhecimento científico e a capacidade de encontrar os meios necessários para tornar esse conhecimento, escolarizável.

Do nosso ponto de vista, a escola e o professor são fundamentais para o desenvolvimento intelectual do aluno, para sua aprendizagem, e todos precisam ter consciência desse fato, pois, conforme Facci (2014, p. 146) postulou, “a forma como o professor compreende o desenvolvimento do psiquismo, a educação e o processo de ensino-aprendizagem guiará toda a sua intervenção no contexto escolar”, logo, se acredita que seu aluno é capaz de aprender pode fazer muito para que a educação amplie a sua influência nas funções psíquicas dos alunos, e assim, possa ser cada vez mais produtora de uma sociedade menos excludente.

3 EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: ASPECTOS PARTICULARES E REGIONAIS QUE REFLETEM E REFRATAM A REALIDADE AMPLA

"Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas, da história. (...) A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de 'quem fomos' e de 'como somos'". (António Nóvoa)

Abandono e evasão escolar são problemas reais e generalizados que as escolas enfrentam há muitos anos, não apenas em âmbito estadual, mas em nível nacional. Assim, nestaseçãoapresentamos alguns dados estatísticos e algumas reflexões sobre o abandono e a evasão no Brasil e no Estado do Paraná.

3.1 O abandono e a evasão: reflexos do fracasso escolar

O "fracasso escolar", certamente, é um tema bastante discutido no campo educacional, com o intuito de compreender suas causas e determinantes para superá-lo, entretanto, ainda é um problema evidente nas escolas brasileiras. Com efeito, faz-se necessário compreender seu significado e conceito. De acordo com o dicionário, fracasso significa mau resultado, ruína, desgraça (AURÉLIO[25], 2008), logo, fracasso "escolar", remete-nos ao mau resultado na escola, isto é, a não aprendizagem refletida, aqui, nas situações de reprovação ou desistência do aluno.

Ainda assim, o fracasso escolar não pode ser considerado inerente tão somente à escola, mas para além dela, é fruto da estrutura social, das relações entre educação e trabalho, trabalho e economia. Cabe destacar duas pesquisas, que apresentaram aprofundamento teórico sobre o referido tema e debruçaram suas análises sobre o então denominado "Ensino de 1º Grau", atualmente nomeado de anos iniciais do Ensino Fundamental: "Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão", deZaia Brandão, Anna Maria B. Baeta e Any D. C. da Rocha (1985); e "A produção do fracasso escolar", de Maria Helena Souza Patto (1996).

A pesquisa de Brandão, Baeta e Rocha (1985), foi marcada pelo levantamento sobre o que havia sido produzido no que se refere à "evasão e repetência" no Brasil entre os anos de 1971 a 1981. O trabalho dessas autoras pautou-se em realizar o estado da arte acerca desse tema, sendo que dentre os

[25] Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/fracasso>

vários objetivos elencados, um deles se propôs a “esboçar algumas sugestões em termos de diretrizes para os órgãos financiadores de pesquisa em educação, assim como [...] oferecer subsídios para a Política de Prioridade ao 1º Grau do MEC” (p. 07).

A pesquisa de Maria Helena Souza Patto(1996) denunciou categoricamente o exacerbado número de alunos que reprovaram ou evadiram-se da escola pública elementar, na década de 1980. Essa situação é ainda a realidade dos dias atuais, mesmo com tantas discussões acerca do direito e obrigatoriedade de ensino e se constitui em problema de longa data.

Percebe-se que a democratização do acesso à escola avançou com os programas de transporte escolar e a existência de escolas mais próximas da residência dos estudantes, inclusive nos meios rurais; porém, o problema consiste em “não permanecer”. Como disseram Brandão, Baeta e Rocha (1985, p. 11) “a democratização do acesso não é garantia da democratização do ensino”, na medida em que quem tem acesso e não permanece na escola, não participa do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, a permanência escolar ainda é um desafio a ser enfrentado, necessita de mudanças que possam atingir a radicalidade do problema que causa a “não permanência”, o qual possui estreitas ligações com a “não apropriação” dos conhecimentos.

Entretanto, quando se fala em “não permanência” é possível fazer relação com os termos empregados no Programa, foco desta pesquisa: “exclusão”, “abandono” e “evasão”. Embora esses conceitos não tenham sido tratados com profundidade nos Cadernos de Orientações, infere-se que exclusão sejam aqueles alunos que não estão frequentando a escola. Assim, inseri-los no ambiente escolar se configura, também, como um objetivo: “promover a inserção no sistema educacional (Rede Estadual de Educação Básica do Paraná) das crianças e dos adolescentes que tenham sido **excluídos**, por **evasão** ou por **não acesso** à escola” (PARANÁ, 2005, p. 08; PARANÁ, 2009, p. 06, grifos nossos).

Com relação ao abandono e à evasão, as orientações do Caderno de 2013 salientam que “abandono é a condição de infrequência escolar que ocorre durante o andamento do ano letivo, porém no outro ano escolar o(a) estudante é rematriculado. Já na evasão escolar, não ocorre a rematrícula no ano posterior” (SARAIVA, 2013 apud PARANÁ, 2013, p. 03-04). Isso significa que nos casos de

evasão, nenhum responsável pelo aluno menor de dezoito anos procurou a escola para realizar a matrícula.

Assim, a evasão é entendida como uma situação mais grave, já que o aluno não volta a frequentar a escola no ano seguinte. Entretanto, “abandono e evasão”podem ser entendidas como forças centrífugas, devolutivas, ações, em resposta a um processo de homogeneização, que influenciam e são influenciadas pelo fracasso escolar, numa espécie de círculo vicioso, onde infrequência, evasão, abandono e reprovação estão estreitamente relacionados.

Importante destacar que, o viés utilizado para as pesquisas sobre fracasso escolar entre as décadas de 1970 e 1980, utilizou dois extremos: de caráter biológico e de caráter social. Assim, o levantamento das pesquisas realizado por Brandão, Baeta e Rocha (1985, p. 11) demonstrou que, durante muito tempo, privilegiou-seesses enfoques de ordem psicopedagógicos, ou seja, com base na culpabilização de alunos, professores e do próprio ensino, não sendo possível obter uma visão mais contextualizada das questões da escola:

> Esta imparcialidade da análise psicopedagógica comprometeu a percepção das condições estruturais da sociedade que se fazem presentes e atuantes dentro da escola, e cujo desconhecimento vem inviabilizando uma prática pedagógica consequente e tornando inúteis as boas intenções dos educadores (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1985, p. 11).

De acordo com Abramovay (1981, p. 43), as explicações de cunho biológico consistem em atribuir a culpa do aluno que fracassa a ele mesmo, sendo visto como desajustado, preguiçoso, lento, etc. Trata-se de uma concepção fatalista que compreende as dificuldades e deficiências meramente de ordem hereditária. O outro extremo, caracterizado como fatalismo sociológico, vê nos fatores sociais a origem para o fracasso escolar, portanto, o aluno marginalizado, desfavorecido, privado sócio e culturalmente, encontrará dificuldades na escola. Abramovay (1981) ressalta que essa concepção de carências materiais na explicação do fracasso escolar, emprega uma visão negativa de certos meios sociais. Kramer (1982, p. 57) salienta que os críticos dessa visão fatalista sociológica acreditam na “diferença cultural” e não na “carência cultural”, isto é, existem diferenças na forma de compreender a realidade, nos valores, costumes, modos de agir, etc.

Em contrapartida, há que se considerar que houve avanços significativos, também, nas perspectivas desenvolvidas por Bourdieu e Passeron (1975), em meados da década de 1970, cujo viés despendia à escola o papel de reprodutora das desigualdades sociais, com base na teoria da reprodução e no conceito de violência simbólica. Para Bourdieu(2001, p. 311):

> [...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da 'ordem social' uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (grifos do autor).

De acordo com Bourdieu (1998), o sistema escolar exerce violência simbólica sobre seus alunos, na medida em que quer dominar, doutrinar, forçar apensarem e a agirem, legitimando a ordem vigente. Segundo os autores, ao impor a cultura dominante, a escola exerce uma espécie de poder arbitrário, consequentemente, para os alunos oriundos das classes trabalhadoras, há uma ruptura entre os conhecimentos que estes trazem do seu cotidiano com os que a escola apresenta, por esse motivo encontrariam mais dificuldades na escola (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Embora não haja como negar o papel de reprodução desempenhado pela escola, por outro lado, configura-se em local de disputa de interesses na medida em que, também, produz conhecimentos. Frigotto (1989) explicita que a apropriação do saber pelas classes trabalhadoras extrapola a vontade política que objetiva, de alguma forma, negar o conhecimento. Dentro dos processos contraditórios de negação e superação, das forças centrífugas inerentes da linguagem, surge a possibilidade de se fazer da escola um espaço que reforça e amplia os interesses da classe trabalhadora. Para Frigotto (1989), o resgate de uma escola que atenda aos interesses das camadas populares requer organização, disciplina, qualificação técnica e direção política, com intelectuais que possuam capacidade técnica e opção política na direção dos interesses dos menos favorecidos.

Nesse sentido, desenvolve-se um terceiro tipo de análise "que incorpora o contexto sócio-econômico e político de forma menos fatalista e que procura descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar nem do indivíduo nem do social, mas procurando incorporar a categoria 'totalidade' na análise da prática escolar" (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1985, p. 12).

Compreender a totalidade na lógica dialética implica considerar que o todo é constituído por partes que estão em constante movimento, modificando-se conforme as relações são estabelecidas, portanto, a 'parte' expressa as características essenciais do 'todo' (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Não se pode captar a totalidade no âmbito educacional desvinculada da organização social capitalista; é preciso apreender o movimento, as ideologias que lhes são inerentes.

No que se refere às causas do fracasso escolar, Brandão, Baeta e Rocha (1985) destacam que há quem defenda serem oriundas de fatores extra-escolares, ligados, por exemplo, à família do aluno, à sociedade desigual, etc. Há, também, quem afirme que os fatores intra-escolares são os culpados, isto é, os elementos de dentro da escola, professor, aluno, o processo de ensino e aprendizagem. Nessa segunda causa, explica Nagel (2001, p. 06-07), que o fracasso escolar tem sido considerado como culpa da escola, na medida em que tem consolidado a "aprovação compulsória como decisão anterior à aferição de conhecimentos", o que representa "um descompromisso com o futuro das novas gerações". A autora destaca que a negação da reprovação escolar costuma ser afirmada como "produto de professores mal qualificados", mas que esse tipo de aprovação está vinculado, na verdade, como a "condição necessária para repasses financeiros dos organismos internacionais", ligados à perspectiva neoliberal. Desse modo, a aprovação sem aprendizagem também é "fracasso escolar", já que não houve apropriação de conhecimentos.

De acordo com Mello[26] (1983, *apud* KLEIN, 2012, p. 16), para atender aos alunos com sucesso, a escola deveria qualificar-se de forma a ter "competência técnica" e "compromisso político".

Competência técnica no sentido de conseguir que os alunos das classes populares se apropriem do conhecimento, já que como disse Patto, (1996, p. 123) "a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal".Assim, evidencia-se que existe um despreparo do professor, isto é, incompetência técnica, para ensinar o aluno que possui características culturais resultantes da sua condição de classe, que são a maioria da população escolar. Dessa forma, esses alunos "não

[26] MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º Grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1983.

corresponderiam às características que constituem o ‘modelo’ de aluno para o qual se organiza a escola pública brasileira, desde suas origens” (KLEIN, 2012, p. 21).

Importante destacar que quando defendemos uma educação efetiva para as classes populares, não estamos afirmando que o fracasso escolar está somente relacionado com as classes sociais dos alunos, mas sim, que deve ser entendido na relação com o saber e a escola.Assim, a evasão e a repetência enquanto fracasso escolar, é um processo em que fracassam todos: alunos, professores, escola. Sobretudo, a escola fracassa porque não foi capaz de fazer com que o aluno aprendesse(KLEIN, 2012, p. 15-16).

Saviani (2013, p. 28) complementa sobre o que estamos nos referindo ao dizer que:

> não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. [...] Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores.

A falta de formação consistente do professor pode ser um dos motivos que contribuem para o fracasso escolar. De acordo com Facci (2014, p. 152) “[...] os professores precisam ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para eles refletirem sobre a prática, e com práticas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados”.

Faz-se necessário, também, a continuidade dos processos pedagógicos, como bem destacou Saviani (2013, p. 109), “um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas”.

Infere-se, portanto, que o fracasso escolar, mais especificamente, o abandono e a evasão são determinados por vários fatores, extra e intra-escolares, ambos não podem ser entendidos de forma fragmentada, pois, um está atravessado pelo outro. Cabe-nos pensar em que medida a escola pode enfrentar esse problema com êxito,

cuja possibilidade se efetiva por meio da apropriação dos conhecimentos, visto que o fracasso escolar, como demonstrou Patto (1996), é condição predominante em alunos provenientes de segmentos mais desfavorecidos da população. Porém, o fenômeno da evasão e da repetência não é fruto das características individuais dos alunos e suas famílias, são problemas surgidos a partir das condições histórico-sociais.

O professor, a escola precisam compreender essas diferentes influências que contribuem para legitimar o fracasso escolar, para que assim, possam agir intencionalmente, assegurando ao aluno a aprendizagem. Entretanto, Brandão, Baeta e Rocha (1985) problematizam que a conscientização por parte dos professores os faz assumir três orientações, no que diz respeito às contradições e limitações presentes nasua prática: simplesmente se distanciam da prática pedagógica, acomodam-se à situação queconsideram irremediáveis, ou permanecem e trabalham nas lacunas que surgem de suas próprias contradições. A terceira orientação é a que precisa ser seguida se quisermos formar sujeitos conscientes, que sejam capazes de também reconhecer essas contradições rumo a uma sociedade justa.

3.2 O problema da evasão escolar no Brasil e no Paraná

Ao tematizar sobreo problema tão sério acerca da frequência escolar, Brandão, Baeta e Rocha (1985, p. 09-10)enfatizaram que Lourenço Filho[27] (1934), após a Revolução de 1930,apresentou dados estatísticos da situação global do ensino naquela época, evidenciando que oito milhões de crianças em idade escolar estavam fora das escolas, e de dois milhões que estavam matriculadas, a frequência não chegava a 70%.Diante daquele contexto, a intenção maior era a busca constante de meios para remediar o atraso brasileiro em termos de estatísticas educacionais.Contudo, mesmo envidando esforços para que estas fossem mais positivas, os dados levantados entre os anos de 1974 a 1978 demonstraram que a situação não se diferenciou muito do que Lourenço Filho já havia denunciado, “para cada 1.000 crianças que se matriculam na 1ª série do 1º grau somente 438 chegam

[27] Um dos pioneiros da educação que criticou severamente a escola tradicional e defendeu arduamente o escolanovismo.

à 2ª série, 397 à 4ª série (última série do antigo primário) e 180 ao último ano [8ª série] do 1º grau[28]" (BRANDÃO, BAETA e ROCHA, 1985, p. 09).

A partir desse período, muitas discussões permearam o campo educacional a fim de resolver o problema, porém, na década de 1990 os dados continuavam bastante incisivos demonstrando o número elevado de alunos que não concluíam o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio. Essa situação continuou a se propagar no decorrer dos anos.Em 2012, segundo o portal Brasil[29], a taxa de abandono escolar no país chegou a 24,3%, índice bastante alto se comparado a países vizinhos como Argentina (6,2%), Chile (2,6%) e Uruguai (4,8%) (BRASIL, 2013). Neste mesmo ano, de acordo com dados do Relatório de Desenvolvimento apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Brasil obteve a 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países (UOL EDUCAÇÃO, 2013)[30]. Se analisarmos somente os resultados das escolas públicas, veremos que em 2012, 16,7% abandonaram a escola, isso equivale a 1.531.940 alunos. Em 2013, houve uma pequena melhora, o percentual de abandono ficou em 14,5%, mesmo assim, foram 1.294.410 alunos desistentes ou evadidos (QEDU, 2015)[31].

Diante do problema constante da evasão e do abandono nas escolas brasileiras, surgem ações que pretendem enfrentar essa situação, como é o caso dos Programas de permanência escolar, que tem no atual Programa de Combate ao Abandono Escolar do Paraná, um exemplo, objeto da presente pesquisa. Semelhante a ele podem ser citados a ficha FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente) no Estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, o APOIA[32] (Aviso por Infrequência de Aluno) do Estado de Santa Catarina; e projetos como o do Instituto Iamar (Instituto Alair Martins) e Programa Junior Achievement[33], entre outros.

---

[28] Dados levantados em "Ensino de 1º grau 1974/1978. Síntese Retrospectiva", SEEC-MEC.
[29]Dados retirados do Portal Brasil, de uma matéria publicada em 25/11/2013, noticiando que o MEC criou um grupo para examinar a causa da evasão escolar<www.brasil.gov.br>.
[30] Dados retirados do site UOL notícias <http://educacao.uol.com.br/>.
[31]Dados obtidos do site do "Qedu", desenvolvido em parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann<http://www.qedu.org.br/>.
[32] O preenchimento de dados é feito *online*.
[33]A Junior Achievement foi fundada em 1919 nos EUA. É uma associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, e aplica seu programa por meio de voluntários em parceria com empresas. Atua em 120 países e possui unidades em todos os Estados do Brasil. Juntamente com o Instituto Iamar desenvolvem um programa que objetiva integrar o conceito de empregabilidade e educação, embasado no tema "As vantagens de Permanecer na Escola".

De acordo com os dados do IBGE, em 2003 havia 64.606 crianças de 7 a 14 anos fora da escola no Estado do Paraná (PARANÁ, 2005, p. 05). Em 2008, 29.199fichas “FICA” foram preenchidas, das quais 75% dos casos de evasão haviam ocorrido com os alunos do Ensino Fundamental.Dos casos ocorridos no Ensino Médio, metade referia-se a alunos do período noturno (PARANÁ, 2009, p. 07).

A partir de 2009, tornou-se possível verificar os índices de evasão pelo Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE, cujos dados permitem quantificar pelas matrículas realizadas no início do ano letivo, quantos alunos se ausentaram da escola. O acesso a esses dados surge como um compromisso “de prestar contas à sociedade civil dos casos de alunos em idade escolar ausentes” (PARANÁ, 2009, p. 10).

Os dados referentes ao quadro de abandono e evasão foram apresentados nos Cadernos de Orientação de 2005 e 2009, todavia, com a reconfiguração do programa que passou a denominar-se “Programa de Combate ao Abandono Escolar” (PARANÁ, 2013), não constam dados de evasão e abandono para análise ou comparação, o que nos causou estranhamento, já que “abandono e evasão” consistem em complexos e graves problemas que precisam ser esclarecidos e discutidos.Contudo, o Caderno de Orientação de 2013 expressa que tem o propósito de atender ao que está celebrado no Termo de Cooperação Técnica[34]de 2012, embora esteja citado tal documento, não está explícito o que, de fato, representou.

De acordo com este termo, “a evasão escolar é uma grave forma de violência contra a criança e o adolescente” (PARANÁ, 2012, p. 01). Contudo, evasão e abandono ainda são situações recorrentes, caso contrário, não haveria a continuidade do Programa, tampouco sua atualização, porém, questiona-se sobre o porquêde não haver a apresentação dedados referentes aos casos de alunos que desistiram (abandonaram) e/ou evadiram-se da escola, de quantas fichas foram preenchidas, avaliando qual o percentual de retorno dos alunos infrequentes, quais os resultados do Programa e porque houve a necessidade de substituir a antiga ficha FICA pelos sete anexos.

3.2.1 Dados do Censo Escolar no contexto do Brasil na década de 1990 no Ensino Fundamental e Médio

[34] Termo de compromisso acordado entre SEED, Associação dos Conselhos Tutelares e Ministério Público do Estado do Paraná.

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, na década de 1990 nota-se que, em âmbito nacional e também regional (região sul, composta pelos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), o número de matrículas iniciais e de concluintes aumentou no decorrer dos anos, as taxas de abandono e evasão diminuíram, o que, aparentemente, configuraria bons resultados.

Na tabela 4 há a quantidade das matrículas iniciais durante os anos 1991, 1994, 1996, 1998 e 2000, sendo possível visualizar o total de matrículas do país, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada); por regiões: norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste.

TABELA 4 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO FUNDAMENTAL

Tabela 3.3 – Matrícula Inicial por Dependência Administrativa segundo o Turno – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

(Continua)

Turno, Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Total					
Brasil	29.203.724	31.910.974	33.131.270	35.792.554	35.717.948
Federal	98.828	34.422	33.564	29.181	27.810
Estadual	16.021.282	18.053.264	18.468.772	17.266.355	15.806.726
Municipal	9.514.736	10.254.456	10.921.037	15.113.669	16.694.171
Privada	3.568.878	3.568.832	3.707.897	3.383.349	3.189.241
Norte	2.246.339	2.706.204	2.820.531	3.207.880	3.273.693
Federal	63.597	7.129	6.912	5.734	4.748
Estadual	1.291.817	1.652.462	1.730.116	1.587.153	1.406.278
Municipal	742.541	892.674	926.204	1.466.610	1.719.612
Privada	148.384	153.939	157.299	148.383	143.055
Nordeste	8.650.474	9.756.786	10.475.469	12.210.131	12.509.126
Federal	9.107	5.596	6.483	5.331	4.060
Estadual	3.456.872	3.874.461	4.146.532	4.176.746	3.968.439
Municipal	3.998.391	4.611.208	4.947.896	6.931.223	7.561.512
Privada	1.186.104	1.265.521	1.374.558	1.096.831	975.115
Sudeste	11.965.480	12.775.278	12.958.674	13.249.814	12.936.313
Federal	12.740	14.958	13.616	13.801	14.221
Estadual	8.141.672	8.674.289	8.637.822	7.603.871	6.751.814
Municipal	2.203.319	2.576.748	2.803.312	4.106.815	4.675.423
Privada	1.607.749	1.509.283	1.503.924	1.525.327	1.494.855
Sul	4.201.369	4.348.089	4.475.774	4.558.892	4.416.528
Federal	4.489	3.487	3.685	1.900	2.251
Estadual	2.395.052	2.375.775	2.443.879	2.347.523	2.202.057
Municipal	1.366.952	1.581.427	1.626.723	1.832.796	1.858.420
Privada	434.876	387.400	401.487	376.673	353.800
Centro-Oeste	2.140.062	2.324.617	2.400.822	2.565.837	2.582.288
Federal	5.603	3.252	2.868	2.415	2.530
Estadual	1.431.403	1.476.277	1.510.423	1.551.062	1.478.138
Municipal	462.157	592.399	616.902	776.225	879.204
Privada	240.899	252.689	270.629	236.135	222.416

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003).

Entretanto, dentro dessa década, se compararmos em nível nacional a quantidade de matrículas iniciais com o número de concluintes (TABELA 5),

verificaremos que o resultado é preocupante, pois, por exemplo, no ano de 2000, dos 35.717.948 alunos que se matricularam, apenas 2.648.638 concluíram o Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, na região sul, dos 4.416.528 que estavam matriculados no Ensino Fundamental, somente 368.392 foram aprovados ao final do ano letivo.

TABELA 5 – CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO FUNDAMENTAL
Tabela 3.6 – Número de Concluintes por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	1.133.246	1.588.631	1.923.762	2.383.207	2.648.638
Federal	2.983	3.480	4.594	4.569	4.531
Estadual	735.781	1.067.242	1.271.323	1.604.589	1.709.566
Municipal	145.208	221.299	296.643	430.373	596.437
Privada	249.274	296.610	351.202	343.676	338.104
Norte	59.849	84.265	104.287	123.909	153.502
Federal	488	692	1.002	658	562
Estadual	45.989	67.092	78.773	89.344	102.330
Municipal	3.733	5.938	9.398	19.972	36.001
Privada	9.639	10.543	15.114	13.935	14.609
Nordeste	256.515	333.309	413.387	543.234	741.249
Federal	236	332	821	685	662
Estadual	138.677	179.597	223.816	308.254	415.143
Municipal	44.702	63.267	85.309	136.562	233.010
Privada	72.900	90.113	103.441	97.733	92.434
Sudeste	536.609	806.393	968.176	1.166.730	1.197.318
Federal	1.697	1.554	1.888	2.199	2.292
Estadual	343.703	547.710	649.818	794.399	794.371
Municipal	75.577	117.162	153.424	204.507	235.517
Privada	115.632	139.967	163.046	165.625	165.138
Sul	195.878	252.496	301.245	386.137	368.392
Federal	238	305	264	451	392
Estadual	144.809	191.211	221.397	293.930	264.770
Municipal	16.315	25.914	36.403	49.840	62.039
Privada	34.516	35.066	43.181	41.916	41.191
Centro-Oeste	84.395	112.168	136.667	163.197	188.177
Federal	324	597	619	576	623
Estadual	62.603	81.632	97.519	118.662	132.952
Municipal	4.881	9.018	12.109	19.492	29.870
Privada	16.587	20.921	26.420	24.467	24.732

Fonte: MEC/INEP

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003).

Os percentuais de abandono escolar (TABELA 6), na maioria das regiões do Brasil, foram diminuindo, sendo que na região sul o percentual de abandono era de 21,7% em 1991; 9,9% em 1994; 8,5% em 1996; 7,1% em 1998 e 5,9% em 2000.

Conforme dados gerais do país, em 1991 houve taxa de 18,3% de abandono; no ano de 1994:14,9%; 1996: 14,3%; 1998: 12,0%; e em 2000, manteve-se os mesmos 12%.

TABELA 6 – TAXA DE ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO FUNDAMENTAL

Tabela 3.10 – Taxa de Abandono por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	18,3	14,9	14,3	12,0	12,0
Federal	11,8	5,9	5,0	1,8	1,0
Estadual	17,1	15,4	14,8	12,5	12,7
Municipal	23,9	17,5	16,8	13,6	13,4
Privada	8,7	4,6	4,2	1,8	1,4
Norte	22,0	22,6	20,7	17,7	17,7
Federal	11,5	4,1	6,1	1,2	1,2
Estadual	21,3	22,4	21,2	17,4	16,5
Municipal	25,8	25,8	22,3	19,4	19,8
Privada	9,0	6,8	5,7	3,0	3,7
Nordeste	22,5	20,3	21,2	17,0	17,6
Federal	13,8	8,1	8,6	6,8	3,5
Estadual	21,6	20,4	22,1	18,3	20,4
Municipal	26,3	23,6	24,0	18,3	17,9
Privada	12,4	7,3	7,8	3,4	2,2
Sudeste	12,8	10,9	9,1	7,2	6,5
Federal	4,4	4,3	2,8	0,4	0,5
Estadual	14,6	12,6	10,5	8,5	7,5
Municipal	10,9	9,7	8,8	7,1	6,9
Privada	7,8	3,1	1,9	1,0	1,0
Sul	21,7	9,9	8,5	7,1	5,9
Federal	26,9	14,9	7,6	0,7	0,2
Estadual	14,7	11,4	10,7	9,7	7,9
Municipal	34,4	9,3	6,9	5,0	4,5
Privada	3,7	2,3	1,2	0,6	0,6
Centro-Oeste	17,2	14,4	16,4	14,3	15,1
Federal	18,0	3,1	3,7	0,1	0,1
Estadual	18,7	15,6	18,6	16,1	17,7
Municipal	19,4	16,4	16,7	14,5	14,3
Privada	5,4	3,1	3,1	1,1	1,0

Fonte: MEC/INEP

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003).

Em contrapartida, os percentuais de evasão (TABELA 7) oscilaram, e em várias regiões a taxa de evasão no Ensino Fundamental foi maior no fim do que no início da década de 1990. Em âmbito nacional, a menor taxa registrada foi em 1996

com 4,6%, e a maior taxa foi em 1991, com 6,4%. Na região sul, a maior taxa foi de 7,8% em 1991, e a menor taxa foi de 5,6% em 2000.

TABELA 7 – TAXA DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO FUNDAMENTAL
Tabela 3.16 – Taxa de Evasão por Série – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Séries	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	6,4	5,2	4,6	4,7	4,9
1ª série	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
2ª série	4,6	3,3	2,5	3,0	3,8
3ª série	6,9	4,6	3,2	5,2	4,9
4ª série	11,4	8,2	7,7	6,0	5,8
5ª série	10,0	7,6	7,9	6,8	7,1
6ª série	9,6	7,4	8,2	7,8	8,5
7ª série	8,1	5,5	6,6	5,8	6,4
8ª série	13,2	11,5	9,4	6,9	10,1
Norte	6,3	8,6	7,6	7,9	7,9
1ª série	2,1	2,0	1,7	1,0	1,0
2ª série	5,6	6,9	5,2	6,1	5,8
3ª série	7,5	9,5	7,8	9,9	8,0
4ª série	12,0	15,1	14,0	14,7	11,4
5ª série	10,1	13,4	12,1	12,1	11,8
6ª série	8,6	12,4	11,6	13,0	15,0
7ª série	6,8	10,4	9,5	12,3	12,8
8ª série	8,9	16,2	12,0	9,2	10,7
Nordeste	7,5	6,9	6,2	5,2	6,7
1ª série	2,9	2,9	2,1	1,7	1,7
2ª série	6,6	5,7	5,4	3,8	5,0
3ª série	9,1	8,2	6,8	6,7	7,1
4ª série	12,8	11,9	9,3	7,1	7,1
5ª série	10,4	9,8	9,4	7,6	8,0
6ª série	9,6	8,9	9,6	8,3	9,0
7ª série	8,3	7,1	7,1	7,5	7,4
8ª série	14,9	12,6	9,7	8,4	14,7
Sudeste	6,3	6,1	5,4	4,6	4,6
1ª série	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7
2ª série	2,6	1,7	1,5	2,2	1,7
3ª série	5,4	3,9	2,4	2,4	2,5
4ª série	9,8	9,5	7,0	5,2	4,3
5ª série	8,7	8,9	8,4	6,4	5,6
6ª série	8,7	8,7	8,5	6,6	7,5
7ª série	7,2	7,5	6,7	6,1	6,9
8ª série	10,7	12,8	11,0	7,5	7,9
Sul	7,8	7,6	6,1	5,7	5,6
1ª série	1,0	1,0	0,7	1,0	1,0
2ª série	3,6	2,7	2,2	2,6	2,0
3ª série	6,4	5,1	3,6	3,5	2,9
4ª série	12,5	9,9	8,4	6,3	5,3
5ª série	12,2	10,5	8,8	7,2	6,8
6ª série	11,2	11,0	8,1	7,6	7,6
7ª série	9,1	10,1	7,2	7,7	7,1
8ª série	15,4	18,0	14,2	12,0	13,9
Centro-Oeste	7,2	8,2	6,3	6,1	7,6
1ª série	1,7	1,7	1,3	1,0	1,0
2ª série	6,0	5,2	3,2	4,1	4,7
3ª série	7,3	7,6	4,0	6,8	5,7
4ª série	10,4	12,2	8,7	7,4	6,4
5ª série	8,5	10,8	8,5	7,1	9,0
6ª série	9,3	11,0	9,4	8,2	11,3
7ª série	9,0	10,0	8,3	7,1	9,6
8ª série	11,6	14,2	11,2	11,1	15,2

Fonte: MEC/INEP
Nota: As taxas de 1991 e 1994 foram calculadas por Ruben Klein – LNCC/CNPq.

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003).

Os dados relacionados ao Ensino Médio na década de 1990 forammuito parecidos.Percebe-se aumento significativo no número de matrículas iniciais(TABELA 8) e de concluintes (TABELA 9) no Brasil e na região sul, diminuição progressiva das taxas de abandono (TABELA 10) e evasão escolar (TABELA 11).

TABELA 8 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO NA DÉCADA DE 1990

ENSINO MÉDIO

Tabela 4.3 – Matrícula Inicial por Dependência Administrativa segundo o Turno – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

(Continua)

Turno, Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Total					
Brasil	3.772.698	4.932.552	5.739.077	6.968.531	8.192.948
Federal	103.092	100.007	113.091	122.927	112.343
Estadual	2.472.964	3.522.970	4.137.324	5.301.475	6.662.727
Municipal	177.268	267.803	312.143	317.488	264.459
Privada	1.019.374	1.041.772	1.176.519	1.226.641	1.153.419
Norte	202.544	320.022	371.454	450.787	571.594
Federal	13.846	8.436	10.212	7.290	10.428
Estadual	156.866	275.064	318.904	396.169	512.496
Municipal	2.637	4.111	5.390	4.500	3.968
Privada	29.195	32.411	36.948	42.828	44.702
Nordeste	833.477	1.050.660	1.202.573	1.515.169	1.923.582
Federal	31.229	37.349	36.635	38.578	35.024
Estadual	472.953	615.933	703.958	992.785	1.408.198
Municipal	95.577	135.790	163.903	186.640	182.785
Privada	233.718	261.588	298.077	297.166	297.575
Sudeste	1.894.293	2.447.712	2.815.026	3.385.659	3.914.741
Federal	28.578	28.249	30.595	41.649	36.571
Estadual	1.226.768	1.748.772	2.058.008	2.605.917	3.232.355
Municipal	68.665	113.077	126.701	111.803	66.572
Privada	570.282	557.614	599.722	626.290	579.243
Sul	581.678	762.547	937.937	1.115.919	1.206.688
Federal	19.347	17.812	27.110	26.687	21.498
Estadual	423.021	607.634	730.963	896.537	1.017.913
Municipal	6.621	7.517	8.452	8.010	7.493
Privada	132.689	129.584	171.412	184.685	159.784
Centro-Oeste	260.706	351.611	412.087	500.997	576.343
Federal	10.092	8.161	8.539	8.723	8.822
Estadual	193.356	275.567	325.491	410.067	491.765
Municipal	3.768	7.308	7.697	6.535	3.641
Privada	53.490	60.575	70.360	75.672	72.115

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003, p. 79).

Porém, se tomarmos os dados do ano de 2000, apesar do número de matrículas iniciais (TABELA 8) ter aumentadoconsideravelmente no país e na região sul, em nível de Brasil, dos 8.192.948 alunos matriculados, 1.836.130 concluíram o Ensino Médio (TABELA 9), isso significa que 6.356.818 alunos acabaram reprovando ou desistindo de estudar.Na região sul, de 1.206.688 alunos que estavam matriculados em 2000, apenas 257.265 concluíram, então 949.423 alunos reprovaram ou desistiram. Esses dados nos mostram que, tanto em nível federal quanto regional, mais de 75% dos alunos não concluíram a Educação Básica.

TABELA 9 - CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO MÉDIO
Tabela 4.6 – Número de Concluintes por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	666.367	917.298	1.163.788	1.535.943	1.836.130
Federal	14.634	15.712	21.019	26.017	28.143
Estadual	377.706	607.601	769.489	1.067.478	1.390.815
Municipal	33.388	51.226	64.566	80.648	65.215
Privada	240.639	242.759	308.714	361.800	351.957
Norte	36.026	51.052	68.452	89.936	111.014
Federal	1.320	1.410	1.895	2.407	2.528
Estadual	25.308	41.789	56.038	75.966	94.447
Municipal	421	743	564	569	1.302
Privada	8.977	7.110	9.955	10.994	12.737
Nordeste	158.882	203.863	245.044	324.469	412.248
Federal	5.375	5.359	6.750	8.014	7.274
Estadual	77.266	106.186	128.559	187.497	277.963
Municipal	18.228	26.499	32.997	44.412	40.720
Privada	58.013	65.819	76.738	84.546	86.291
Sudeste	323.678	472.725	603.411	804.273	936.178
Federal	4.482	4.463	7.064	8.924	11.498
Estadual	177.478	319.732	410.197	570.194	724.265
Municipal	13.077	21.438	28.209	32.122	20.655
Privada	128.641	127.092	157.941	193.033	179.760
Sul	103.469	128.190	171.057	220.871	257.265
Federal	2.682	3.108	3.766	4.888	4.655
Estadual	66.050	94.940	119.685	161.258	199.897
Municipal	1.060	1.288	1.339	1.717	1.386
Privada	33.677	28.854	46.267	53.008	51.327
Centro-Oeste	44.312	61.468	75.824	96.394	119.425
Federal	775	1.372	1.544	1.784	2.188
Estadual	31.604	44.954	55.010	72.563	94.243
Municipal	602	1.258	1.457	1.828	1.152
Privada	11.331	13.884	17.813	20.219	21.842

Fonte: MEC/INEP

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003, p. 79).

As taxas de abandono (TABELA 10), em nível federal, foram maiores em 1991 (21,9%), 1994 (20,9%) e 1996 (18,9%) e menores em 1998 (15,2%) e 2000 (16,6). Embora uma das menores taxas seja referente ao ano de 2000, essa porcentagem faz parte dos 6.356.818 alunos que não concluíram o Ensino Médio.

TABELA 10 - TAXA DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO MÉDIO
Tabela 4.10 – Taxa de Abandono por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Dependência Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	21,9	20,9	18,9	15,2	16,6
Federal	15,4	11,2	11,5	7,1	13,6
Estadual	24,5	23,6	21,5	17,4	18,6
Municipal	25,0	20,9	20,6	15,0	16,0
Privada	15,2	11,1	9,3	5,4	4,6
Norte	25,1	26,9	24,7	22,9	21,3
Federal	9,2	6,8	10,3	3,9	8,6
Estadual	27,4	29,2	26,5	24,8	22,5
Municipal	28,2	23,8	30,4	24,1	29,5
Privada	16,3	10,6	12,2	7,3	7,4
Nordeste	26,5	22,4	23,2	18,2	19,9
Federal	13,9	16,3	13,8	7,5	19,5
Estadual	31,0	26,2	27,1	21,8	23,1
Municipal	28,4	23,4	24,3	16,7	17,7
Privada	18,0	12,3	13,7	7,6	6,2
Sudeste	18,8	19,6	16,3	12,5	13,9
Federal	18,0	8,1	10,6	6,4	5,6
Estadual	20,3	22,1	18,6	14,3	15,6
Municipal	21,1	18,4	15,8	12,2	11,1
Privada	15,0	11,2	8,2	4,8	4,1
Sul	24,5	20,5	17,0	14,0	15,7
Federal	15,2	12,3	10,0	7,5	23,5
Estadual	29,0	23,0	19,9	16,1	17,7
Municipal	20,3	14,5	16,9	10,8	10,1
Privada	11,0	9,5	5,6	4,1	3,2
Centro-Oeste	23,4	21,0	22,9	18,9	21,3
Federal	16,0	7,8	12,1	10,3	15,5
Estadual	25,6	23,8	26,5	21,9	24,0
Municipal	23,7	21,3	19,6	15,2	16,7
Privada	15,3	8,3	7,2	3,2	3,0

Fonte: MEC/INEP

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003, p. 88).

Na região sul do Brasil, o percentual de abandono no Ensino Médio (TABELA 10) foi decaindo no decorrer dos anos: 1991 (24,5%), 1994 (20,5%), 1996 (17,0%), 1998 (14,0), porém no ano de 2000, sofreu uma pequena elevação (15,7%).

TABELA 11 - TAXA DE EVASÃO NO ENSINO MÉDIO DURANTE A DÉCADA DE 1990

ENSINO MÉDIO
Tabela 4.16 – Taxa de Evasão por Série – Brasil e Regiões Geográficas – 1991/2000

Regiões Geográficas e Séries	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	6,2	6,8	5,2	5,7	8,0
1ª série	8,4	9,7	7,8	7,1	10,9
2ª série	5,5	5,8	4,5	5,7	7,8
3ª série	2,7	1,9	1,1	3,2	4,1
Norte	5,1	8,4	7,7	5,7	7,1
1ª série	6,0	10,7	9,9	6,3	8,0
2ª série	5,5	8,0	10,5	7,0	7,6
3ª série	2,6	3,3	0,5	2,8	5,1
Nordeste	6,9	7,1	8,2	5,5	7,1
1ª série	10,0	10,3	9,8	7,0	9,3
2ª série	5,2	6,1	7,2	5,2	6,3
3ª série	2,5	2,4	5,4	3,4	4,3
Sudeste	6,5	7,0	7,8	5,6	7,6
1ª série	8,2	9,8	9,2	7,2	9,5
2ª série	6,8	6,5	6,4	5,4	8,1
3ª série	2,7	2,4	4,3	3,1	4,5
Sul	10,5	11,5	8,6	8,5	8,8
1ª série	13,7	14,9	12,0	11,6	12,4
2ª série	10,4	11,1	7,5	8,8	8,8
3ª série	3,6	4,7	3,6	2,6	2,6
Centro-Oeste	8,2	9,3	8,3	8,1	11,0
1ª série	9,1	11,4	10,0	10,6	14,1
2ª série	9,2	9,7	8,3	8,2	10,8
3ª série	4,6	4,1	5,1	3,4	5,8

Fonte: MEC/INEP
Nota: As taxas de 1991 e 1994 foram calculadas por Ruben Klein – LNCC/CNPq.

Fonte: Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep / MEC (2003, p. 94).

Como vimos, apesar da taxa de abandono do Brasil ter diminuído no decorrer da década de 1990, as taxas de evasão no Ensino Médio(TABELA 11) após diminuírem de 1991 (6,2%) até 1996 (5,2%), aumentaram em 1998 (5,7%) e atingiram o maior percentual da década em 2000 (8,0%). No que se refere à região sul, as taxas de evasão foram maiores em 1991 (10,5%) e 1994 (11,5%) e menores em 1996 (8,6%), 1998 (8,5%) e 2000 (8,8%).

3.2.2 Alguns dos últimos dados do Censo Escolar do Brasil e do Estado do Paraná

Eis o que se apresenta em termos de taxas de rendimento para a década 2000/2010 para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Paraná.

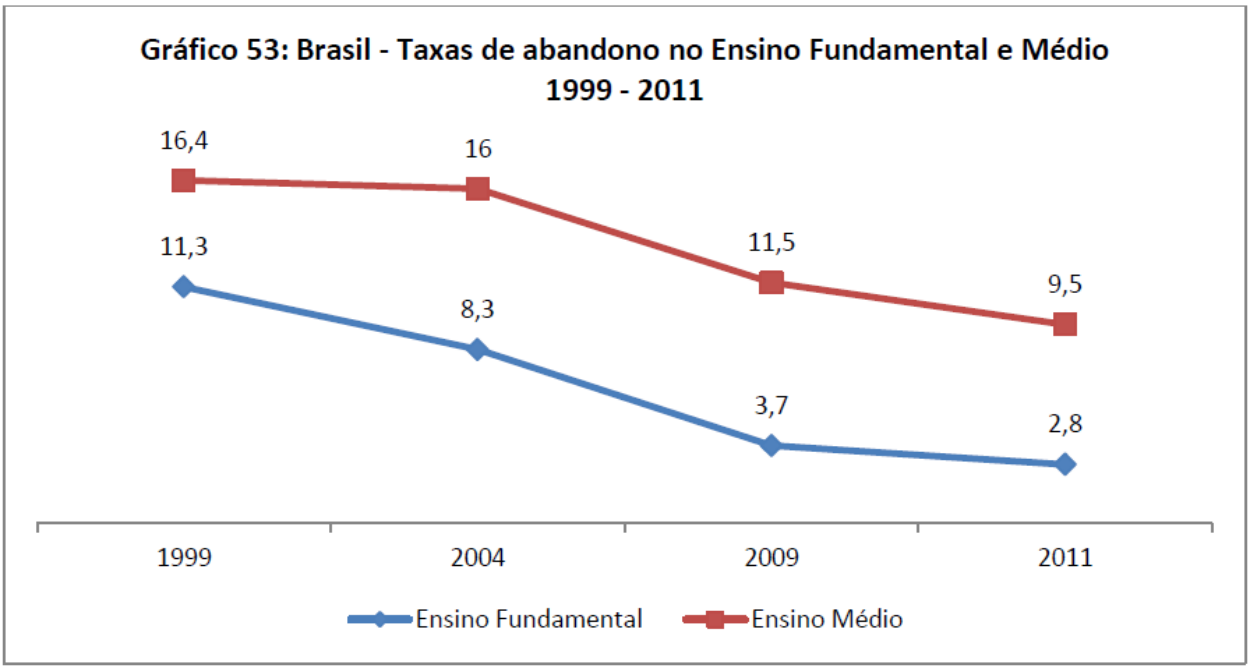
TABELA 12 – TAXAS DE RENDIMENTO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 2000-2010 NO PAÍS

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Ensino Fundamental	83,1	86,6	10,7	10,3	12	3,1
Ensino Médio	74,4	77,2	7,5	12,5	18,1	10,3

Fonte: INEP/MEC (2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

Se compararmos as taxas de rendimento (TABELA 12) por um período de dez anos, observa-se redução nas taxas de reprovação e abandono para o Ensino Fundamental e na taxa de abandono para o Ensino Médio. Houve aumento nas taxas de aprovação para as duas etapas da Educação Básica, entretanto, houve elevação do percentual de reprovação para o ensino médio em 2010.

GRÁFICO 1 – TAXAS DE ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO PAÍS – PERÍODO DE 1999 A 2011



Fonte: Fonte: INEP/Censos Escolares (2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

Com base nos dados disponibilizados pelo MEC (2013), nota-se uma diminuição significativa dos índices de abandono tanto no Ensino Fundamental – que caiu de 11,3% em 1999 para 2,8% em 2011 – quanto no Ensino Médio – com queda de 16,4% em 1999 para 9,5% em 2011. O relatório da Unicef (2012, p. 22) afirma, com base nos dados do IBGE de 2009, que o Brasil estaria próximo à universalização do Ensino Fundamental, uma vez que 98% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão na escola, o que corresponde a 26,9 milhões

de estudantes. Contudo, os 2% que ainda permaneciam fora da escola em 2009, equivaliam a 535 mil crianças e adolescentes.

Com relação ao Estado do Paraná, de acordo com dados disponíveis acerca das matrículas iniciais disponibilizadas pelo Censo Escolar de 2015 (QUADRO 1), verifica-se que a taxa total de matrículas no Ensino Fundamental vem decaindo no decorrer dos anos desde 2008. Se considerarmos a dependência administrativa Estadual é possível perceber que a taxa tende a ser menor, apresentando índices mais elevados somente em 2006.

QUADRO 1 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL - TOTAL

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	% Variação 2013 /2014
Estadual	754.278	741.430	760.016	752.679	752.717	744.913	725.147	699.653	651.654	612.801	584.726	-4,6%
Federal	492	476	0	477	491	521	494	461	474	473	489	3,4%
Municipal	792.919	773.843	761.278	784.131	783.692	769.073	746.268	705.548	708.566	711.993	699.497	-1,8%
Particular	136.225	137.780	138.609	140.516	153.952	162.621	167.757	175.577	181.042	185.334	191.434	3,3%
Total	1.683.914	1.653.529	1.659.903	1.677.803	1.690.852	1.677.128	1.639.666	1.581.239	1.541.736	1.510.601	1.476.146	-2,3%

Fonte: Seed/Sude/Diplan - Coordenação de Informações Educacionais

Fonte: Censo Escolar (2014) / www.educacao.pr.gov.br

No Ensino Médio (QUADRO 2), percebe-se que as taxas de matrículas iniciais totais teve tendência a aumentar desde 2004, tendo leves oscilações, porém, na dependência administrativa Estadual, o índice de 2014 teve significativa queda se comparado a 2004.

Interessante seria a obtenção dos percentuais de concluintes dessas etapas da Educação Básica a fim de verificar a variação nos números de alunos que iniciam e concluem uma determinada etapa, entretanto, nas buscas realizadas não foiencontrado esse tipo de dado, para realização da análise comparativa entre matrícula inicial e concluintes.

QUADRO 2 – MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO, REGULAR, INTEGRADO e NORMAL / MAGISTÉRIO

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	% Variação 2013 /2014
Estadual	410.174	409.489	418.495	417.566	417.591	418.117	420.049	416.654	416.299	411.212	407.453	-0,9%
Federal	2.626	2.826	2.020	2.191	3.112	3.560	3.578	3.985	4.221	4.272	4.691	9,8%
Municipal	27	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Particular	54.903	55.849	60.012	49.337	51.541	52.437	55.790	61.207	64.087	63.930	63.966	0,1%
Total	467.730	468.208	480.527	469.094	472.244	474.114	479.417	481.846	484.607	479.414	476.110	-0,7%

Fonte: Seed/Sude/Diplan - Coordenação de Informações Educacionais
Inclui matrículas do Ensino Médio regular, Ensino Médio integrado e Ensino Médio Normal/Magistério

Fonte: Censo Escolar (2014) / www.educacao.pr.gov.br

Embora os dados do Censo Escolar 2014 para matrículas iniciais estejam disponíveis, os últimos dados com relação ao rendimento escolar do Estado do Paraná são de 2013. Conforme constam nesses indicadores (QUADRO 3), em âmbito estadual, nos anos finais do Ensino Fundamental, as taxas de aprovação escolar mantiveram-se estáveis, com poucas alterações entre 2006 e 2012, as reprovações oscilaram entre queda e aumento do percentual, sem alterações bruscas, sendo que a taxa de reprovação de 2012 (14,5%) foi menor que a de 2006 (18,2%). O abandono escolar diminuiu no decorrer dos anos, apresentando queda de 6,1% em 2006 para 3,5% em 2012.

QUADRO 3 – RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2006 A 2012 NO ESTADO DO PARANÁ

TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR
PARANÁ - ENSINO FUNDAMENTAL - 2006 A 2012

Dependência Administrativa	TAXA DE APROVAÇÃO																			
	1ª A 4ª SÉRIE / 1º AO 5º ANO							5ª A 8ª SÉRIE / 6º AO 9º ANO							TOTAL						
	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	88,1	91,8	93,2	94,1	94	94	94,1	77,6	83,4	81,8	83,8	83,5	83,6	83,5	83,1	87,7	87,7	89,1	88,8	88,9	89
Estadual	91,0	93,9	94,1	93,6	91,6	89,5	86,5	75,7	82,3	80,5	82,6	82,2	82,2	82	76,6	82,6	80,9	82,9	82,4	82,2	82
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	94,7	94,1	92,6	95,1	95,4	92,4	-	94,7	94,1	92,6	95,1	95,4	92,4
Municipal	87,1	91,0	92,6	93,5	93,4	93,5	93,5	80,7	84,0	81,8	82,3	81,9	90,2	82,9	86,8	90,8	92,3	93,2	93,1	93,2	93,2
Particular	97,9	98,5	98,5	98,5	98,5	98,4	98,5	96,3	96,7	96,4	96,5	96,2	96,1	96,2	97,1	97,7	97,6	97,6	97,5	97,4	97,5

Dependência Administrativa	TAXA DE REPROVAÇÃO																			
	1ª A 4ª SÉRIE / 1º AO 5º ANO							5ª A 8ª SÉRIE / 6º AO 9º ANO							TOTAL						
	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	10,8	7,9	6,4	5,7	5,8	5,8	5,7	16,9	12,8	13,6	12	12,6	13,2	13,4	13,7	10,3	9,9	8,8	9,2	9,5	9,4
Estadual	7,2	5,7	5,1	5,7	7,6	8,9	10,4	18,2	13,5	14,6	12,8	13,5	14,2	14,5	17,6	13,3	14,3	12,6	13,4	14,2	14,5
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	5,3	5,9	7,4	4,9	4,6	7,6	-	5,3	5,9	7,4	4,9	4,6	7,6
Municipal	11,8	8,7	7	6,2	6,3	6,3	6,3	16,0	13,5	15,1	14,7	15,2	14,2	15	12,0	8,8	7,3	6,4	6,6	6,5	6,5
Particular	1,9	1,3	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5	3,3	3,1	3,5	3,3	3,7	3,8	3,7	2,6	2,1	2,3	2,2	2,4	2,5	2,4

Dependência Administrativa	TAXA DE ABANDONO																			
	1ª A 4ª SÉRIE / 1º AO 5º ANO							5ª A 8ª SÉRIE / 6º AO 9º ANO							TOTAL						
	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2006[1]	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	1,1	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	5,5	3,8	4,6	4,2	3,9	3,2	3,1	3,2	2,0	2,4	2,1	2	1,6	1,6
Estadual	1,8	0,4	0,8	0,7	0,8	1,6	3,1	6,1	4,2	4,9	4,6	4,3	3,6	3,5	5,8	4,1	4,8	4,5	4,2	3,6	3,5
Federal	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0	0	0
Municipal	1,1	0,3	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	3,3	2,5	3,1	3	2,9	1,8	2,1	1,2	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3
Particular	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0	0,4	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

(1) - Taxa Estimada

Fonte: Censo Rendimento Escolar (2012) / www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br

No Ensino Médio (QUADRO 4), as taxas de aprovação aumentaram significativamente de 2006 para 2007, nos anos posteriores variaram sem grandes mudanças. A reprovação escolar diminuiu entre 2006 a 2009, e aumentou de 2009 a 2012, sendo que o percentual em 2012 (14,2%) foi pouco maior que de 2006 (14%). As taxas de abandono diminuíram bastante, com o menor percentual registrado em 2011 (6,8%).

QUADRO 4 – RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DE 2006 A 2012 NO ESTADO DO PARANÁ

TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR
PARANÁ - ENSINO MÉDIO - 2006 A 2012

Dependência Administrativa	TAXA DE APROVAÇÃO						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	73,7	79,7	78,2	80,6	81,6	81,4	81
Estadual	70,7	77,7	76	78,6	79,7	79,3	78,7
Federal	96	91,1	88,1	90,5	92,4	89,6	90,4
Municipal	63,3	60	100*	-	-	-	-
Particular	94,9	95,7	95,6	95,7	95,6	95,5	95,7

Dependência Administrativa	TAXA DE REPROVAÇÃO						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	12,8	11,3	11,5	11,1	11,7	12,6	12,8
Estadual	14	12,2	12,4	12	12,7	13,9	14,2
Federal	3	7,3	8,7	7,1	5,6	8,9	7,9
Municipal	12,2	40	0	-	-	-	-
Particular	4	3,8	3,9	3,8	4,1	4,1	3,9

Dependência Administrativa	TAXA DE ABANDONO						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	13,5	9	10,3	8,3	6,7	6	6,2
Estadual	15,3	10,1	11,6	9,4	7,6	6,8	7,1
Federal	1	1,6	3,2	2,4	2	1,5	1,7
Municipal	24,5	0	0	-	-	-	-
Particular	1,1	0,5	0,5	0,5	0,3	0,4	0,4

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Fonte: Censo Rendimento Escolar (2012) / www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br

Convém ressaltarmos que as estatísticas apresentadas (QUADRO 3 e 4) não levam em consideração as taxas de transferência do aluno, que, na maioria das vezes, produz resultados de reprovação ou evasão, sendo assim, ainda com melhoras percentuais no item aprovação, os percentuais de “reprovação” e “evasão” poderiam ser maiores.

3.3 Delimitações do tempo, espaço e sujeitos de pesquisa: as dez escolas constituintes do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul - Paraná

Com base nos dados sobre a desistência e evasão dos alunos em âmbito nacional, podemos dizer que há um índice preocupante, entretanto, acreditamos ser pertinente problematizar como se constituem esses dados no interior das escolas, uma vez que estas realizam ou devem realizar as medidas propostas pelo Programa. Essas informações acerca dos alunos infrequentes devem ser repassadas aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), semestralmente, por meio de planilhas chamadas de “Planilha Base FICA” (ANEXO L).

Assim, escolhemos o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Laranjeiras do Sul (FIGURA 1), para desenvolver a pesquisa, o qual possui 10 (dez) municípios jurisdicionados: Cantagalo, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond.

Esses Municípios pertencem à região centro-oeste do Estado do Paraná,cuja economia predominante é a agricultura e pecuária. Possui uma população bastante diversificada, de descendentes de imigrantes italianos, alemães, poloneses e ucranianos, além de aldeamentos indígenas. Há também assentamento de famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

FIGURA 1 – MAPA DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJEIRAS DO SUL

Fonte: www.nre.seed.pr.gov.br (2014)

Primeiramente, a intenção era desenvolver a pesquisa a partir das planilhas disponibilizadas pelo NRE, porém, verificamos que os arquivos disponibilizados estavam incompletos, pois, não possuíam todas as informações necessárias à

pesquisa, com a justificativa de que houve troca do funcionário responsável por esses relatórios, e que aquelas seriam, então, as únicas informações existentes. Com essalimitação, a decisão foi visitar as escolas etentar coletar esses dados, pois, seria importante verificar *in loco* as informações fornecidas pelo Núcleo.

Com relação aos critérios de escolha das escolas[35], optamos em coletar dados em uma escola da rede estadual de cada município, que apresentasse maior número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; ecomo recorte temporal delimitou-se apreender os últimos três anos (2012, 2013 e 2014) por entendermos que seriam dados recentes que melhor demonstrariam os resultados das ações contra o abandono e a evasão escolar, após quase dez anos da criação e implementação do Programa no Estado do Paraná.

O objetivo inicial era o de pesquisar somente dados sobrealunos infrequentes nos anos finais do Ensino Fundamental, porém, as planilhas solicitadas disponibilizavam medidas com alunos do Ensino Médio, por esse motivo, decidimos utilizar ambos, e, também por considerarmos que a ampliação desses dados traria importantes contribuições para as discussões.

Destaca-se que a particularidade de estudar dados de um único NRE é uma maneira de compreendera totalidade, pois, como disse Patto(1996, p. 05), o caso faz parte de um universo, o particular tem estreita relação com o geral, visto que “o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social”.

Lukács (1982) afirma a particularidade enquanto mediação entre singularidade e generalidade, que devem ser compreendidos em um movimento dialético de negação recíproca, de forma que o singular, embora negue o geral, está presente nele, e o geral, apesar de negar o singular, só se realiza por meio dele. Portanto, um fenômeno é singular, geral e particular.

Para ser possível coletar os dados submetemos o projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética da Unioeste, o qual foi aprovado conforme Parecer Consubstanciado(ANEXO M)e solicitamos a autorização da chefia do NRE de Laranjeiras do Sul – PR. Os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), informando sobre os propósitos da pesquisa e a livre escolha em contribuir com a disponibilidade dos dados. O primeiro contato com

[35] Para efeitos desta pesquisa, o nome das escolas será preservado, sendo identificadas pelo município a que pertencem.

oito das dez escolas ocorreu por telefone, e com as outras duas por meio de uma primeira visita. A coleta de dados mostrou-se bastante trabalhosa na maioria das escolas, não sendo possível ter acesso a todos os dados logo no primeiro encontro.

Ao solicitarmos as planilhas semestrais, percebemos que a maioria das escolas apresentou falta de alguma ou algumas delas devido a problemas de ordem técnica, como perda de dados causada pela formatação dos computadores, troca de funcionário responsável, entre outros motivos. Desse modo, tornou-se necessário requerer algum outro registro em que constasse quem foram os alunos infrequentes a cada ano, podendo ser os ofícios encaminhados ao Conselho Tutelar para continuidade das medidas adotadas com alunos faltosos e/ou algum registro das ações ou encaminhamentos dos alunos nessa situação de infrequência realizadas pela escola. Mesmo assim, algumas escolas não encontraram dados para nos disponibilizar, como é o caso do município de Cantagalo, o qual não foi possível obter informações referente ao ano letivo de 2012; o município de Diamante do Sul, que não encontrou dados referentes aos anos de 2012 e 2013; e a escola de Nova Laranjeiras, que afirmou a não ocorrência de nenhuma situação de aluno infrequente durante os anos de 2012 e 2013.

Encontramos, também, dificuldades em coletar dados em um dos municípios, de acordo com o critério de escolas que definimos. Em contato com aquela que possuía maior número de alunos matriculados, foi-nos comunicado que não havia nenhum dado sobre alunos infrequentes anterior ao ano de 2015, com a justificativa de que as planilhas, por serem solicitadas via e-mail pelo NRE, eram preenchidas pela escola e depois prontamente reenviadas, mas não foram arquivadas as cópias digitais, nem impressas. Houve ainda, a argumentação de que não se arquivavam dados nos computadores com o intuito de mantê-los em boas condições de uso; e, de que os materiais impressos eram descartados a cada ano a fim de não haver acúmulo de documentos, pois havia muitos alunos na escola e a quantidade de materiais arquivados seria muito grande.

Essas justificativas levaram-nos a decidir visitar a segunda escola com maior quantidade de alunos matriculados, neste referido município, a qual, após busca em arquivos, também não encontrou nenhum dado das ações do Programa e/ou medidas com alunos infrequentes, sob a justificativa de que a pedagoga havia retornado recentemente de sua licença e que outra pessoa tinha ficado responsável por esses arquivos, mas que esta não estava mais trabalhando na escola. Assim, os

dados referentes a esse município só puderam ser obtidos com a visita à terceira escola, a qual, felizmente, disponibilizou-os na íntegra para que fossem coletados e analisados.

De posse dos dados de alunos que passaram pelas medidas dos Programas FICA ou Combate ao Abandono Escolar, em cada escola onde a pesquisa se realizou, solicitaram-se os resultados do final do ano letivo, por meio da "Ficha Individual" de todos os alunos informados como infrequentes, obtida por meio do SERE, considerando para análise as seguintes condições para cada aluno: aprovado, aprovado por conselho de classe [36] , reprovado [37] , transferido e desistente[38].

3.3.1 Caracterização das escolas

As dez escolas visitadas pertencem à Rede Estadual de Ensino, NRE de Laranjeiras do Sul e ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; 09 (nove) delas atendem nos três períodos: matutino, vespertino e noturno; e a escola do município de Porto Barreiro atende em dois períodos: matutino e verpertino. Atualmente, essas escolaspossuem a seguinte quantidade de matrículas: Cantagalo – 858 alunos; Diamante do Sul – 351 alunos; Espigão Alto do Iguaçu – 352 alunos;Laranjeiras do Sul – 757 alunos; Marquinho – 552 alunos;Nova Laranjeiras – 430 alunos; Porto Barreiro – 311 alunos; Quedas do Iguaçu – 437 alunos; Rio Bonito do Iguaçu – 622 alunos; e Virmond – 406 alunos; totalizando 5.076 alunos regularmente matriculados.

---

[36] São alunos que, ao final do ano letivo, não atingiram a média anual 6,0 (sessenta ou seis pontos) em todas as disciplinas, sendo assim, reprovariam. Entretanto, foram aprovados para a série seguinte por decisão de Conselho de Classe.

[37] São alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram a média anual 6,0 (sessenta ou seis pontos) em várias disciplinas.

[38] Os alunos que apresentaram o resultado "sem frequência" também fazem parte desses dados. Atualmente este termo já não é mais utilizado, sendo que nos relatórios do sistema SERE o resultado para alunos nessa situação é "desistente". A justificativa para a diferenciação dos termos utilizados se devia à época do ano em que acontecia o censo escolar, isto é, antes da realização do censo, o aluno era considerado sem frequência e, após, desistente.

3.3.2 Apresentação dos resultados escolares dos alunos infrequentes: o que os dados revelam

QUADRO SÍNTESE 5 – MUNICÍPIOS PARTICULARIZADOS E SEUS RESULTADOS COM ALUNOS INFREQUENTES

		ANO LETIVO		
MUNICÍPIOS	**RESULTADOS**	**2012**	**2013**	**2014**
	Quantidade de alunos infrequentes	----------	***84***	***66***
CANTAGALO	Aprovados	----------	7,14%	4,55%
	APC	----------	2,38%	4,55%
	Reprovados	----------	5,95%	3,03%
	Transferidos	----------	9,52%	10,60%
	Desistentes	----------	75%	77,27%
	Quantidade de alunos infrequentes	----------	----------	***9***
DIAMANTE DO SUL	Aprovados	----------	----------	0%
	APC	----------	----------	0%
	Reprovados	----------	----------	11,11%
	Transferidos	----------	----------	0%
	Desistentes	----------	----------	88,89%
	Quantidade de alunos infrequentes	***21***	***12***	***15***
ESPIGÃO ALTO DO IGUAÇU	Aprovados	0%	8,33%	6,67%
	APC	14,29%	25%	6,67%
	Reprovados	4,76%	25%	20%
	Transferidos	33,34%	16,67%	26,66%
	Desistentes	47,62%	25%	40%
	Quantidade de alunos	***9***	***6***	***13***

	infrequentes			
LARANJEIRAS DO SUL	Aprovados	11,11%	0%	7,69%
	APC	33,33%	0%	0%
	Reprovados	44,44%	50%	23,07%
	Transferidos	11,11%	50%	69,23%
	Desistentes	0%	0%	0%
	Quantidade de alunos infrequentes	***37***	***25***	***27***
MARQUINHO	Aprovados	8,11%	4%	0%
	APC	0%	4%	0%
	Reprovados	18,92%	20%	25,93%
	Transferidos	2,70%	8%	11,11%
	Desistentes	70,27%	64%	62,96%
	Quantidade de alunos infrequentes	----------	----------	***2***
NOVA LARANJEIRAS	Aprovados	----------	----------	0%
	APC	----------	----------	0%
	Reprovados	----------	----------	50%
	Transferidos	----------	----------	0%
	Desistentes	----------	----------	50%
	Quantidade de alunos infrequentes	***10***	***9***	***10***
PORTO BARREIRO	Aprovados	10%	0%	10%
	APC	20%	0%	20%
	Reprovados	70%	22,22%	0%
	Transferidos	0%	22,22%	50%
	Desistentes	0%	55,55%	20%

	Quantidade de alunos infrequentes	***19***	***24***	***31***
QUEDAS DO IGUAÇU	Aprovados	5,26%	4,17%	48,38%
	APC	0%	0%	0%
	Reprovados	36,84%	8,33%	12,90%
	Transferidos	15,78%	41,67%	38,71%
	Desistentes	42,10%	45,33%	0%
	Quantidade de alunos infrequentes	***10***	***10***	***19***
RIO BONITO DO IGUAÇU	Aprovados	0%	0%	5,26%
	APC	0%	10%	5,26%
	Reprovados	20%	20%	84,21%
	Transferidos	10%	30%	5,26%
	Desistentes	70%	40%	0%
	Quantidade de alunos infrequentes	***33***	***24***	***36***
VIRMOND	Aprovados	3,03%	0%	19,44%
	APC	0%	8,33%	5,60%
	Reprovados	33,33%	37,50%	61,11%
	Transferidos	3,03%	25%	11,11%
	Desistentes	60,61%	29,17%	2,78%

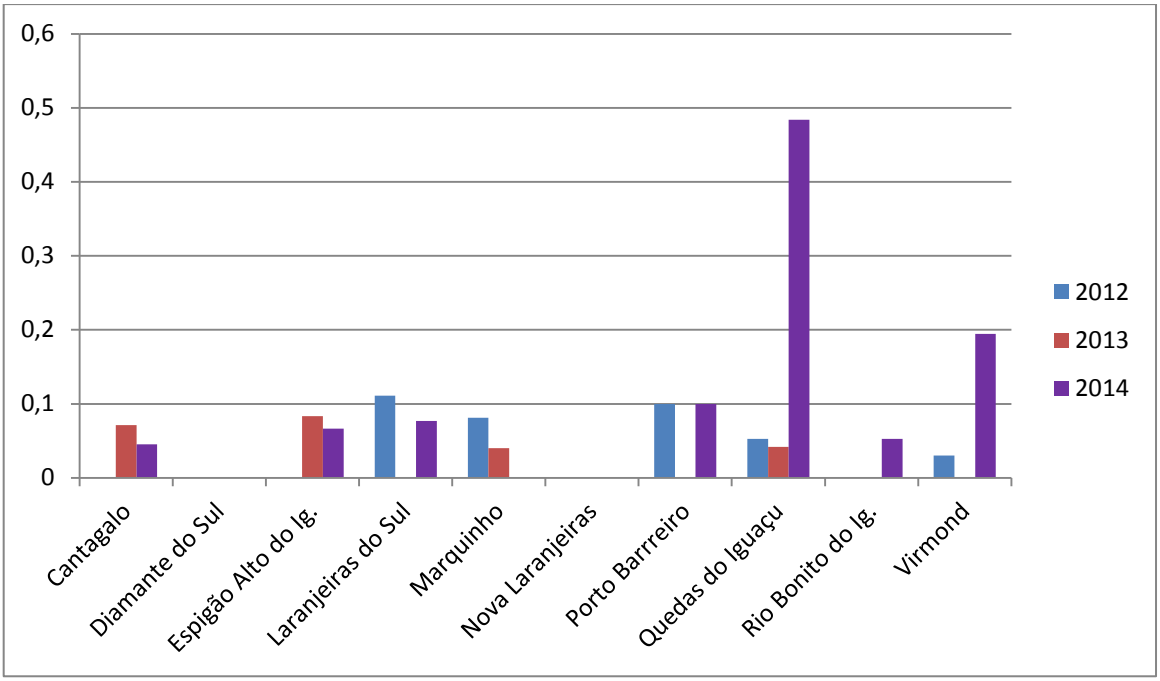
Fonte: elaboração da autora (2015)

Com relação ao índice de alunos aprovados (GRÁFICO 2), no geral, observam-se percentuais bastante baixos. Na escola do município de Cantagalo (GRÁFICO 2), em 2013, dos 84 (oitenta e quatro) alunos que passaram por alguma medida do Programa, apenas seis foram aprovados (7,14%); e em 2014, de 66 (sessenta e seis), três foram aprovados (4,55%).

Na escola do município de Diamante do Sul (GRÁFICO 2) em 2014, houve 09 (nove) alunos infrequentes, dos quais nenhum (0%) foi aprovado. Na escola do

Município de Espigão Alto do Iguaçu (GRÁFICO 2), em 2012, dos vinte e um alunos infrequentes, nenhum (0%) foi aprovado; em 2013, doze alunos foram infrequentes e em 2014, quinze, em ambos os anos apenas um aluno foi aprovado (8,33% e 6,67%).

GRÁFICO 2 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES APROVADOS EM 2012, 2013 E 2014



Fonte: Escolas pertencentes ao NRE de Laranjeiras do Sul (2015) (Organização da autora)

Em 2012, no município de Laranjeiras do Sul (GRÁFICO 2), 09 (nove) alunos foram infrequentes, e apenas um (11,11%) aprovado; em 2013, seis alunos e nenhum (0%) aprovado; e, em 2014,treze alunos e um (7,69%) aprovado. No município de Marquinho (GRÁFICO 2), em 2012, trinta e sete alunos foram infrequentes, dos quaistrês (8,11%) foram aprovados; em 2013, vinte e cinco alunos e um (4%) aprovado; e em 2014, vinte e sete alunos e nenhum (0%) aprovado.

A escola do município de Nova Laranjeiras (GRÁFICO 2) disponibilizou somente dados de 2014, em que houve apenas 02 (dois) casos de alunos infrequentes, sendo que os mesmos, após passarem pelas medidas do Programa, retornaram normalmente a frequentar as aulas, porém, nenhum deles foi aprovado.

Em 2012 e 2014, a escola do Município de Porto Barreiro (GRÁFICO 2) teve dez alunos infrequentes, dos quais, um (10%) foi aprovado em ambos os anos;em 2013, houvenove alunos e nenhum (0%) foi aprovado.

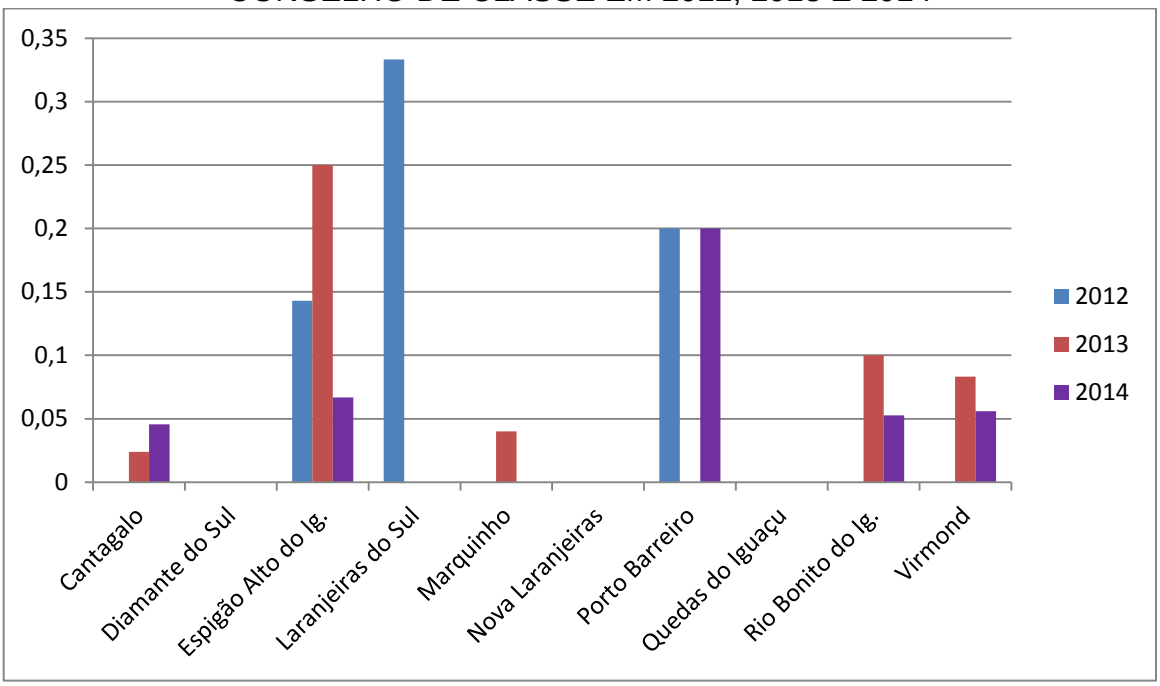
No município de Quedas do Iguaçu (GRÁFICO 2), de acordo com os dados obtidos da escola visitada, em 2012, dezenove alunos foram infrequentes, e em 2013, vinte e quatro,sendo que um aluno foi aprovado em cada ano (5,26% e 4,17%); em 2014,dos trinta e um alunos, quinze (48,38%) foram aprovados. Este índice se destacou em relação aos demais índices (aprovado por Conselho de Classe, reprovado, transferido e desistente), em 2014, para essa escola e, também, em relação a todas as outras. Entretanto, esse resultado não chegou a atingir nem metade dos alunos infrequentes e, ao verificar as notas anuais disponíveis na própria ficha individual, percebeu-se que boa parte dos alunos obteve muitas notas bem próximas à média 6,0, o que significa que corriam o risco da reprovação. Esse dado causa-nos estranhamento, visto que em 2012 e 2013, o maior percentual é do resultado “desistentes” (GRÁFICO 6) e, em 2014, ocorre uma situação totalmente inversa, 48% dos alunos com problemas de frequência foram aprovados (GRÁFICO 2). Há que se considerar também que embora seja bastante expressivo o número de aprovados, a taxa de alunos transferidos (GRÁFICO 5) também possui percentual considerável.

No município de Rio Bonito do Iguaçu (GRÁFICO 2), tanto em 2012 quanto 2013, dez alunos infrequentes, sendo que nenhum (0%) foi aprovado; em 2014,foram dezenove alunos e um (5,26%) deles foi aprovado.

Dos trinta e três alunos que foram infrequentes no ano de 2012, no município de Virmond (GRÁFICO 2), um (3,03%) foi aprovado;em 2013, dos vinte e quatro alunos, nenhum (0%)obteveaprovação; e em 2014, dos trinta e seis alunos, sete (19,44%) foram aprovados.

Com relação à Aprovação por Conselho de Classe (APC)(GRÁFICO 3) dos oitenta e quatro alunos que passaram pelas medidas do Programa, no município de Cantagalo em 2013, dois foram aprovados, o que corresponde a 2,38%; e em 2014, dos sessenta e seis, três alunos, isto é, 4,55%. Nesse mesmo ano, em Diamante do Sul (GRÁFICO 3), não houve aprovação por Conselho de Classe.

GRÁFICO 3 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES APROVADOS POR CONSELHO DE CLASSE EM 2012, 2013 E 2014



Fonte: Escolas pertencentes ao NRE de Laranjeiras do Sul (2015) (Organização da autora)

No município de Espigão Alto do Iguaçu (GRÁFICO 3), em 2012, três (14,29%) alunos foram aprovados por Conselho de Classe; em 2013, três alunos (25%); e em 2014, apenas um aluno (6,67%). Na escola do município de Laranjeiras do Sul (GRÁFICO 3), em 2012, três foram aprovados por Conselho de Classe (33,33%); e em 2013 e 2014, nenhum (0%). Na escola do município de Marquinho (GRÁFICO 3), em 2012 e 2014, não houve aprovados por Conselho de Classe (0%); e em 2013, um (4%) aluno foi aprovado nesta situação. Em 2012, no município de Porto Barreiro (GRÁFICO 3), dois (20%) foram aprovados por Conselho de Classe; em 2013, nenhum (0%); e em 2014, dois (20%).Na escola do município de Quedas do Iguaçu (GRÁFICO 3), não houve (0%) alunos aprovados por Conselho de Classe.

No município de Rio Bonito do Iguaçu (GRÁFICO 3), em 2012, nenhum aluno foi aprovado por Conselho de Classe (0%); em 2013 e 2014, houve uma aprovação, que corresponde a 10% e 5,26%, respectivamente. No município de Virmond (GRÁFICO 3), não houve nenhum caso em 2012; em 2013 e 2014, ocorreram duas APC (8,33% e 5,60%).

Ainda, sobre o resultado “aprovados por Conselho de Classe” (GRÁFICO 3) percebe-se que os percentuais mais significativos foram em Espigão Alto do Iguaçu,que apresentou taxa de 14% em 2012 e 25% em 2013; Laranjeiras do Sul

com 33% em 2012; Porto Barreiro com 20% no ano de 2012 e 2014; e Rio Bonito do Iguaçu com 10% no ano de 2012.

Pfeffer, em sua dissertação de mestrado, defendida em 2013, problematizou a questão da aprovação por Conselho de Classe e afirmou que essa situação:

> reflete a contradição entre estar naescola e lá também ter oportunidade efetiva de apropriação dos instrumentosculturais construídos social e historicamente pela humanidade e estar na escola paraatender ao chamado nacional da universalização da Educação Básica, mesmo que não com a necessária qualidade (PFEFFER, 2013, p. 45-46).

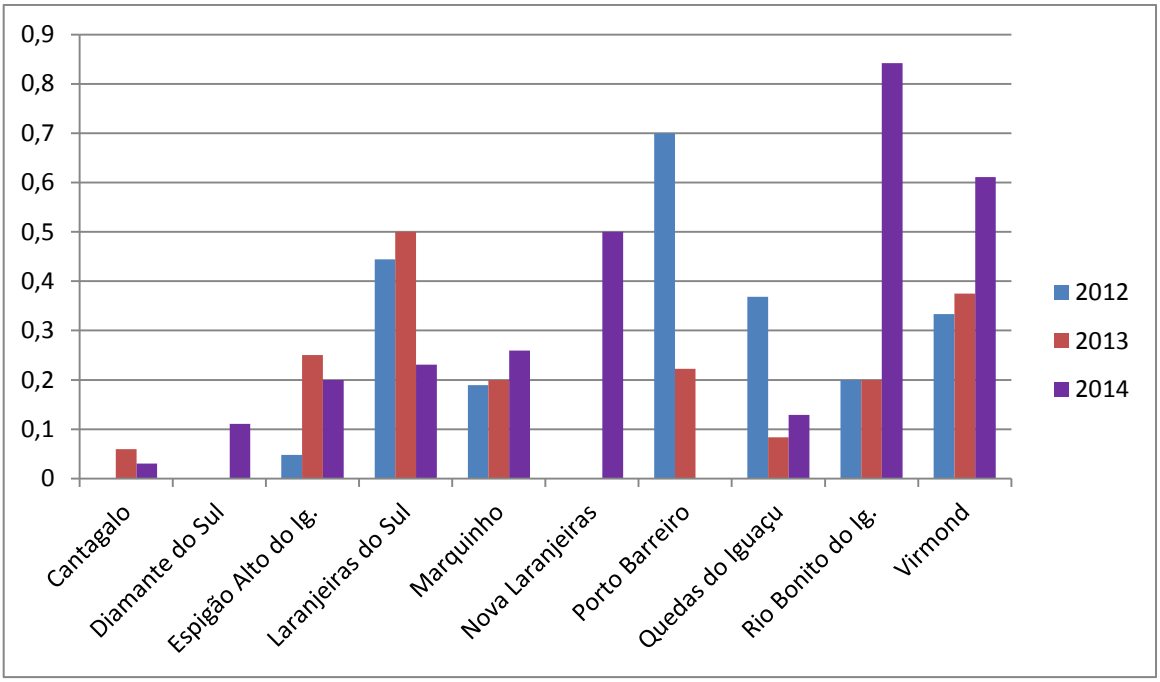
Realmente, aprovar por Conselho de Classe configura-se em uma situação extremamente delicada, pois, o aluno não atingiu o rendimento suficiente para ascenderà série seguinte, sendo que“as dificuldades relacionadas ao não aprendizado se acumulam sem que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos propostos nas diversas disciplinas para a série/ano” (PFEFFER, 2013, p.58). Mas, por outro lado, talvez tenha condições efetivas de acompanhar a etapa posterior, mesmo não obtendo o resultado matemático/conceitual esperado. Nessa segunda possibilidade, concordamos com Pfeffer (2013), no sentido de que os alunos aprovados por Conselho de Classe deveriam ser acompanhados no próximo ano letivo a fim de verificar se superaram as dificuldades até então apresentadas. Em contrapartida, de acordo com a pesquisadora,isso não ocorre, “os alunos são promovidos para o série/ano seguinte sem o devidoacompanhamento que esse tipo de promoção exige” (p. 55). Além disso, “a estrutura organizacional daescola (número elevado de alunos por turma; reduzidas salas de apoio pedagógicono contra turno), entre outras dificuldades [...] constituem fatores negativos no processo” (PFEFFER, 2013, p. 55).

Contudo, o Conselho de Classe deve ser um momento para além da avaliação do aluno.Libâneo (2004, p. 303) ressalta que o Conselho de Classe:

> é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

O que se observa, entretanto, na maioria das escolas é que os Conselhos de Classeservem para a avaliação do desempenho do aluno, e não como momento importante de avaliar o ensino e a organização escolar, discutir meios de intervir intencionalmente para que o conteúdo científico possa ser apropriado, práticas que intervenham a fim de que a aprendizagem ocorra, e assim, tornar os infrequentes, frequentes para além da obrigatoriedade imposta pela lei.

GRÁFICO 4 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES REPROVADOS EM 2012, 2013 E 2014



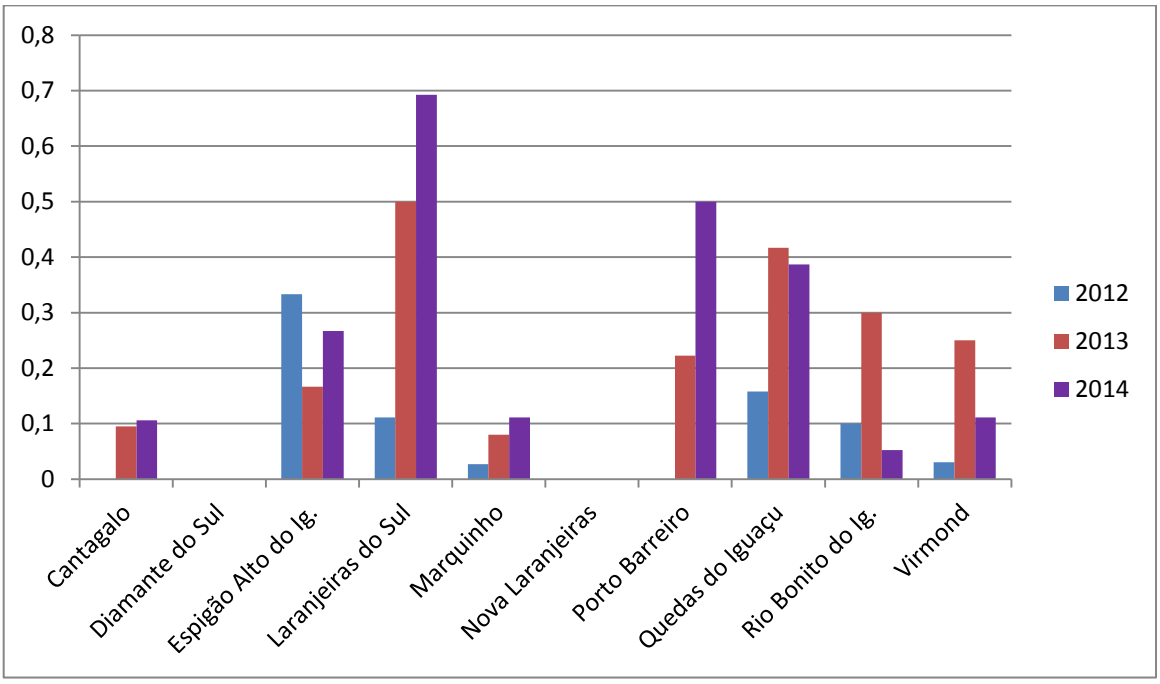
Fonte: Escolas pertencentes ao NRE de Laranjeiras do Sul (2015) (Organização da autora)

No que diz respeito ao índice de reprovados (GRÁFICO 04) entre os alunos infrequentes, o resultado foi o seguinte em cada município:Cantagalo: em 2013, cinco (5,95%) reprovaram, em 2014, dois (3,03%) reprovaram; Diamante do Sul: um (11,11%) aluno reprovou em 2014; Espigão Alto do Iguaçu: em 2012, um (4,76%) reprovou, em 2013 e 2014, três (25% e 20%) reprovaram; Laranjeiras do Sul: em 2012, quatro (44,44%) reprovaram,e em 2013 e 2014, três (50% e 23,07%); Marquinho: em 2012 e 2014, sete (18,92% e 25,93%) reprovaram; em 2013, cinco (20%) alunos foram reprovados;Nova Laranjeiras: dos dois casos ocorridos em 2014, um (50%) aluno foi reprovado por frequência; Porto Barreiro: em 2012, sete (70%) reprovaram, em 2013, dois (22,22%) e em 2014, nenhum (0%); Quedas do Iguaçu: em 2012, sete (36,84%) reprovaram; em 2013, dois (8,33%);em 2014, quatro

(12,90%); Rio Bonito do Iguaçu: em 2012 e 2013, dois (20%) alunos reprovaram,em 2014, dezesseis (84,21%) reprovaram; por fim, em Virmond: em 2012, onze (33,33%) reprovaram, em 2013, nove (37,50%), em 2014, vinte e dois (61,11%).

Observa-se que no Gráfico 4, houve muitas reprovações entre alunos infrequentes, em que foram mais evidentes os resultados da escola do município de Laranjeiras do Sul, que em 2012, apresentou índice de 45%; e de Porto Barreiro com 70%. Em 2013, as escolas dos municípios de Virmond e Laranjeiras do Sul também tiveram taxas altas de reprovação, respectivamente, 38% e 50%. Em 2014, as escolas que tiveram maiores índices de reprovação foram a de Rio Bonito do Iguaçu com 84% e Virmond com 61%.

GRÁFICO 5 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES TRANSFERIDOS EM 2012, 2013 E 2014



Fonte: Escolas pertencentes ao NRE de Laranjeiras do Sul (2015) (Organização da autora)

No que se refere ao índice de transferidos (GRÁFICO 5) entre alunos infrequentes, algumas escolas apresentaram percentuais elevados. No município de Cantagalo em 2013, oito (9,52%) foram transferidos; em 2014, sete (10,60%). Em Diamante do Sul, nenhum (0%) foi transferido no ano de 2014.

Em 2012, no Município de Espigão Alto do Iguaçu (GRÁFICO 5), sete (33,34%)alunos foram transferidos; em 2013, dois (16,67%); e em 2014, quatro (26,66%). No município de Laranjeiras do Sul (GRÁFICO 5), em 2012, um (11,11%) foi transferido; em 2013, três (50%); e em 2014, nove (69,23%). No município de

Marquinho em 2012, um (2,70%) aluno foi transferido; em 2013, dois (8%); em 2014, três (11,11%). No município de Nova Laranjeiras não houve alunos transferidos.

No município de Porto Barreiro (GRÁFICO 5), em 2012, não houve (0%) transferidos; mas, em 2013, dois (22,22%) foram transferidos; e em 2014, cinco (50%). No município de Quedas do Iguaçu (GRÁFICO 5), em 2012, três (15,78%) foram transferidos; em 2013, dez (41,67%); e em 2014, doze (38,71%). No município de Rio Bonito do Iguaçu (GRÁFICO 5), em 2012 e 2014, um (10% e 5,26%) foi transferido; e em 2013, houve três (30%) casos de transferência. No município de Virmond (GRÁFICO 5), em 2012, um (3,03%) aluno foi transferido; em 2013, seis (25%); e em 2014, quatro (11,11%).

As escolas de Laranjeiras do Sul (em 2012 com 50% e em 2014 com 69,23%) e Porto Barreiro (em 2014 com 50%) tiveram índices relativamente altos de transferência de alunos (GRÁFICO 5).Embora não seja a maior taxa percentual, como pode ser notado, algumas escolas apresentaram índices desse resultado bastante consideráveis. Diante desse fato, perguntamo-nos o que aconteceu com esses alunos? Continuaram seus estudos em outra escola ou simplesmente deixaram de estudar? Argumentamos, no sentido de que esse dado, embora apareça nos índices como “transferido” pode se caracterizar em abandono ou evasão; isso porque quando a família quer transferir o filho para outra escola, deve, primeiramente, providenciar um atestado de vaga oriundo daquela em que esse aluno irá estudar, e entregá-lo na secretaria da escola em que ainda se encontra matriculado. Assim, é possível saber qual será o local onde este alunopossivelmente continuará estudando. Porém, mesmo com a apresentação do atestado de vaga, não há como garantir que, de fato, haverá continuidade nos estudos, ou seja, não há como garantir que os responsáveis irão consumar a matrícula em outra instituição.

A propósito, não há como não mencionar que existem maneiras de burlar para que o resultado “desistentes” se transforme em “transferidos”, isso porque não há impedimentos em termos de sistema de matrículas para que a escola altere a situação do aluno. Isso pode acontecer de forma velada quando, por exemplo, os pais de um aluno considerado “problemático”, resolve “tirar” o filho da escola, a qual tem possibilidades de pensar em “livrar-se” do problema,decidindo então, fazer a transferência desse aluno e a entregar aos responsáveis, sem questionar se esse aluno vai ser matriculado em outra instituição. Outra forma de a escola ser conivente com os casos de desistência e evasão, é quando simplesmente, exime-se de tomar

as medidas previstas pelo Programa de Combate ao Abandono Escolar para que o aluno infrequente retorne, isto é, a escola não envida nenhum esforço e decide apenas alterar a situação para transferidos.

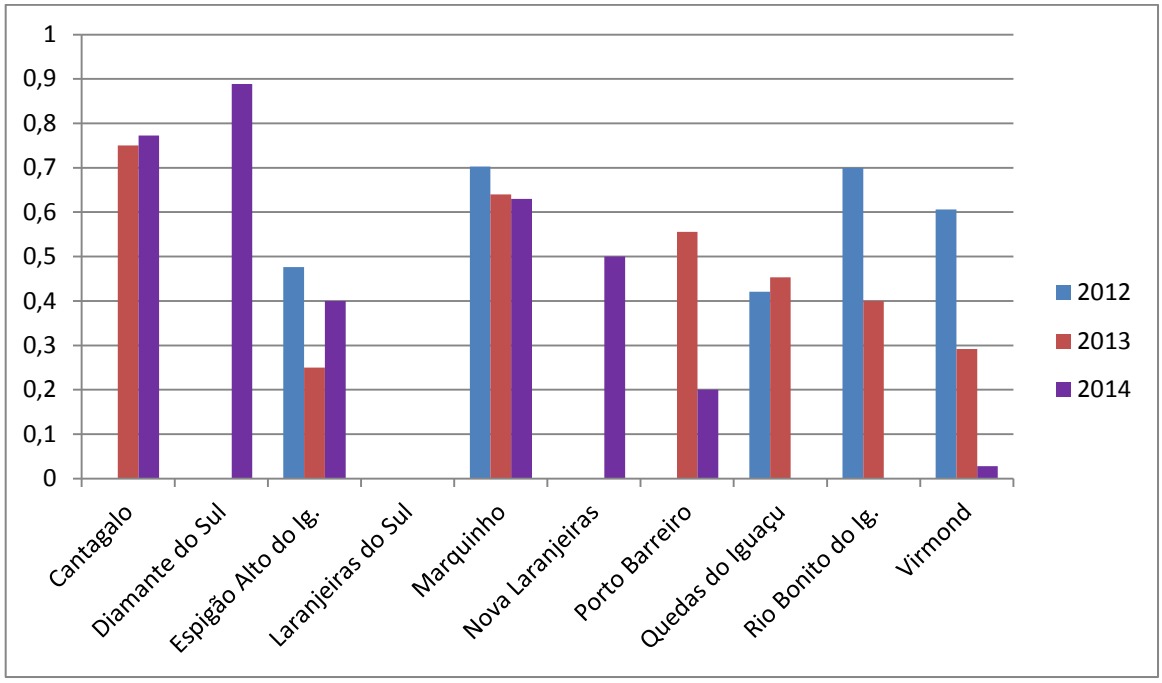
Por outro lado, pode ocorrer omissão dos responsáveis de sua obrigação em garantir a Educação Básica aos menores de dezoito anos, quando solicitam a transferência de uma dada escola e se eximem de matricular em outra, em consequência, esse aluno poderá ficar evadido da escola, sem que essa situação seja considerada nos índices de evasão.

O que pode fazer com que uma escola feche os olhos para as situações de exclusão, na medida em que é conivente com a negação do direito à educação? Tal questionamento faz parte de uma ampla e complexa problemática, que só pode haver aproximações de respostas com a continuidade de pesquisas que aprofundem o tema, mas que diz respeito à intensa cobrança ideológica com o dever de demonstrar bons índices na mensuração de resultados, pois, a escola é avaliada e apontada publicamente como má ou boa na qualidade do ensino pelo IDEB, com base nos resultados de seus alunos.

Mas com relação aosresponsáveis, o que os levam a solicitar a transferência do aluno para nenhumaescola? Simplesmente para não responder judicialmente pela evasão escolar, que hoje é considerada crime de abandono intelectual[39]?. E o que leva um responsável a permitir que o direito à educação seja tirado do aluno? Outro questionamento, que necessita de aprofundamento teórico, e suscita pesquisas, mas que, infelizmente, faz parte da realidade objetiva das escolas brasileiras.

GRÁFICO 6 – ÍNDICE DE ALUNOS INFREQUENTES DESISTENTES EM 2012, 2013 E 2014

[39] Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores, dirigir-lhes a criação e educação (art. 1.634, I, do Código Civil). E a criminalização do abandono intelectual objetiva assegurar a garantia constitucional da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (art. 208, I, da Constituição Federal) (ROSA; CARVALHO, 2013, p. 18).



Fonte: Escolas pertencentes ao NRE de Laranjeiras do Sul (2015) (Organização da autora)

Em contrapartida, mesmo com percentuais consideráveis de reprovação e transferência, notadamente, o índice que mais sobressaiu foi de “desistentes” (GRÁFICO 6). Em Cantagalo, no ano de 2013, os dados da escola *locus* da pesquisa demonstraram que sessenta e três (75%) alunos desistiram; e no ano de 2014, cinquenta e um (77,27%) desistiram. Em Diamante do Sul (GRÁFICO 6), no ano de 2014, oito (88,89) desistiram.

No Município de Espigão Alto do Iguaçu (GRÁFICO 6), em 2012, dez (47,62%) alunos desistiram; em 2013, três (25%); e em 2014, seis (40%). Para esta escola, tanto em 2012 quanto em 2014, a maior taxa foi de desistência; e em 2013, houve equilíbrio entre os percentuais de desistência, reprovação e aprovação por Conselho de Classe. No município de Laranjeiras do Sul, não houve desistência (GRÁFICO 6); porém, a maior taxa de alunos transferidos foi extremamente elevada (GRÁFICO 5), sendo que em 2012, o percentual maior era de reprovação e em 2013, equilibrou o percentual entre reprovação e transferência.

No município de Marquinho (GRÁFICO 6), em 2012, e vinte e seis (70,27%) desistiram; em 2013, dezesseis (64%); e em 2014, dezessete (62,96%). Aqui, o percentual de desistentes foi superior aos demais índices nos três anos (2012, 2013 e 2014). Em Nova Laranjeiras (GRÁFICO 6), dos dois casos de alunos infrequentes referente ao ano de 2014, um desistiu (50%).

Na escola do município de Porto Barreiro (GRÁFICO 6), em 2012, não houve (0%) desistentes, porém, em 2013, cinco (55,55%) desistiram; e em 2014, dois (20%) desistiram. Para essa escola, predominaram em 2014 o percentual de alunos “transferidos”, sendo que em 2012 houve mais repetência e em 2013, mais desistência. No município de Quedas do Iguaçu em 2012, oito (42,10%) alunos desistiram; em 2013, onze (45,33%); e em 2014, nenhum (0%).

Rio Bonito do Iguaçu (GRÁFICO 6) foi um município que apresentou, em 2012, sete (70%) casos de desistência; em 2013, quatro (40%); e em 2014, nenhum (0%). Por outro lado, os dados dessa escola evidenciam que em 2014, 84% dos alunos infrequentes reprovaram e, muitos destes foram reprovados por falta de frequência, embora o resultado não seja o de “desistente”.

No município de Virmond (GRÁFICO 6), em 2012, vinte (60,61%) alunos desistiram; em 2013, sete (29,17%); e em 2014, apenas um (2,78%). No ano de 2012, em Virmond, houve mais alunos desistentes. Em 2013 houve mais alunos reprovados, apesar de que o percentual de transferidos e desistentes se aproximou dos reprovados. Em 2014, poucos desistiram, porém, muitos reprovaram, o que ilustra a situação de que a permanência escolar não vem ocorrendo com sucesso.

Nos cinco Municípios: Espigão Alto do Iguaçu, Marquinho, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond, o percentual maior foi de alunos desistentes (GRÁFICO 6), sendo que em Marquinho e Rio Bonito do Iguaçu, a desistência atingiu 70% dos alunos que tiveram problemas com frequência durante o ano letivo de 2012.

Em 2013, nos municípios de Cantagalo, Marquinho e Porto Barreiro, a quantidade de alunos desistentes (GRÁFICO 6) se sobrepõe aos outros resultados.Em Rio Bonito do Iguaçu e Quedas do Iguaçu, prevalece a quantidade de alunos desistentes, porém, os percentuais de desistência e transferência ficam mais próximos.

Ainda em 2013, as escolas de Espigão Alto do Iguaçu e Virmond apresentam percentuais equilibrados de desistência (GRÁFICO 6), transferência (GRÁFICO 5) e reprovação (GRÁFICO 4), aparecendo também percentuais, ainda que pequenos de aprovação por Conselho de Classe.

Note-se que é bastante significativo o número de alunos desistentes nas escolas de Cantagalo, Diamante do Sul e Marquinho.

Em 2014, em Cantagalo, Diamante do Sul, Marquinho e Espigão Alto do Iguaçu, predominaram os índices de desistentes. Em Nova Laranjeiras, como houve apenas dois casos, a desistência (50%) equiparou-se à repetência (50%).

O índice de “desistentes” foi o que apareceu em maior quantidade de escolas, em 2012, das 07 (sete) escolas que disponibilizaram dados, 05 (cinco) delas apresentaram esse resultado: Espigão Alto do Iguaçu – 47,62%, Marquinho – 70,27%, Quedas do Iguaçu – 42,10%, Rio Bonito do Iguaçu – 70% e Virmond – 60,61%. Em 2013, 05 (cinco) das 08 (oito) escolas também apresentaram esses dados: Cantagalo – 75%, Marquinho – 64%, Porto Barreiro – 55,55%, Rio Bonito do Iguaçu – 40% e Quedas do Iguaçu– 45,33%. Porém, Espigão Alto do Iguaçu, em 2013, obteve o mesmo percentual para os desistentes, reprovados e aprovados porConselho de Classe, de 25%. Em 2014, das 10 (dez) escolas, 05 (cinco) evidenciaram esse índice: Cantagalo – 77,27%, Diamante do Sul – 88,89%, Marquinho – 62,96%, Espigão Alto do Iguaçu – 40% e Nova Laranjeiras, que apresentou 50% de desistentes equiparando-se com o percentual de reprovados.

Diante do exposto, percebe-se a triste situação dos alunos que possuem problemas com a frequência escolar e o que mais nos chamou a atenção é que o resultado “desistentes”, representando as forças centrífugas, foi muito maior do que imaginávamos.

Essa é a ilustração de uma condição que vem sendo amplamente discutida há anos, mas que permanece enquanto um problema a ser superado. Patto (1996), por volta de 1987/1988, quando realizou sua pesquisa, já dizia que:

> Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais (p. 01).

Atualmente a situação continua grave, além dos dados apresentarem um quadro crítico, muitos casos de abandono e evasão não são comunicados eacabam passando despercebidos, distorcendo a realidade de um cenário ainda pior.

4 DA PERMANÊNCIA “COM SUCESSO”– FREQUÊNCIA – À PERMANÊNCIA QUALIFICADA – APRENDIZAGEM

“Não há nada que não seja social e histórico –
com efeito, tudo é, em última instância, político” (FredricJameson)

Nestaseção, discutimos e problematizamos alguns pressupostos referentes ao nosso objeto de estudo, o “Programa Fica Comigo” ou “Programa de Combate ao Abandono Escolar”, atrelados à permanência escolar.

Para isso, trabalhamos com as intencionalidades ideologicamente implícitas no Programa, as divergências entre rendimento escolar formalmente instituído e a aprendizagem, alguns apontamentos acerca da avaliação e considerações a respeito da “permanência com sucesso”, expressamente relacionada à apropriação plena do conhecimento científico.

4.1 Forças centrípetas e centrífugas da permanência escolar: as intenções ideológicas do Programa e a ampla possibilidade de aprendizagem

As forças centrípetas presentes nos Programas de permanência escolar do Estado do Paraná, bem como outros semelhantes, em vigência nos diversos Estados, instrumentalizam a escola, por meio de fichas, a agirem para que o aluno infrequente permaneça na escola e, assim, o direito à educação garantido em lei aconteça na prática; exerça sua cidadania e se qualifique para o trabalho.

Diante dessas finalidades, quem ousaria dizer que não é importante permanecer na escola e ter seu direito à educação garantido?Que não é relevante exercer a cidadania e ser qualificado para o trabalho, já que sem ele é muito difícil, prover às necessidades de sobrevivência?Entretanto, esse discurso, aparentemente, agradável e próspero, está repleto de intencionalidade e longe de acontecer do ponto de vista da formação integral do sujeito, entendida esta como aquela em que o sujeito se desenvolve e se forma para além do acúmulo de informações, mas pela apropriação do conhecimento científico e sua aplicação na vida em sociedade.

Esse discurso, abarrotado de termos bem aceitos socialmente, estápresente constantemente nas políticas sociais, especificamente nas educacionais. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) destacam, inclusive, que o discurso economicista da política educacional vem se modificando, particularmente a partir do final da década de 1990, para um discurso mais humanitário, com destaque em alguns conceitos como “justiça, equidade, coesão social, inclusão,

empowerment[empoderamento], oportunidade e segurança". Essas autoras citam um importante relatório[40] elaborado pela União Européia, em 1995, que dedicou um capítulo para falar do "vocabulário para a mudança", sugerindo que as pessoas usem termos que considerem o "bem-estar", tais como "riqueza (*wealth*), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários, **cidadania**, domínio público, **redes de cooperação** e voluntarismo" (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 428, grifos nossos).

Sugestões como estas certamente contribuem para a crescente homogeneização das políticas educacionais que vem ocorrendo em nível mundial, como bem disseram as autoras, e fazem parte da "hegemonia discursiva" apregoada por Jameson (1997, p. 395), ao tratar de questões relacionadas à pós-modernidade e ao capitalismo qualificado por ele de "tardio", destacando que há uma hegemonia cultural que se torna efetiva não com a imposição da "força", mas com a hegemonia discursiva. Assim, o discurso ideológico é constituído de forças centrípetas nas diversas linguagens que atravessam a sociedade com o objetivo de legitimá-la e reproduzi-la.

"Cidadania", por exemplo, é um termo empregado diversas vezes nas leis que estão em vigência e nosCadernos de Orientações do Programa de permanência escolar do Estado do Paraná, entretanto, problematiza-se quanto às reais condições para o exercício da cidadania diante da estrutura social desigual, nas inúmeras formas ocultas de evitar que os sujeitos desenvolvam a criticidade e a inaceitação frente às situações de exploração do dia-a-dia. Percebe-se que o exercício da cidadania e as outras finalidades afirmadas pelo Programa, como o direito à educação e a qualificação para o trabalho, configuram-se linguisticamente em forças centrípetas do Estado, as quais inculcam ideologicamentenos sujeitos a necessidade de estar na escola. Em contrapartida, as preocupações e ações efetivas para que a escola exerça sua função de transmissão-assimilação do conhecimento científico, são limitadas, quando senão, inexistentes.

Não que estar na escola não seja fundamental, mas o motivo de estar nela é bem mais significativo, uma vez que, conforme Saviani (2013, p. 14), esta deveestar organizada para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber sistematizado e seus rudimentos, saber esse organizado por meio do

[40] *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion*, presididapor*Dahrendorf* (1995) (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

currículo [41] que toda escola possui. Ocorre que existem forças centrípetas de homogeneização e de secundarização da função escolar, que visam a descaracterizar o trabalho educativo, esvaziar sua cientificidade para manter a hegemonia. Essas forças se apresentam de diversas formas, em diversos momentos, por meio de leis, programas e amplas funções que vem sendo, cada vez mais, destinadas à escola.

Com o esvaziamento da função pedagógica escolar, a apropriação do conhecimento, que é condição básica da escola, fica prejudicada. O aluno acaba encontrando dificuldades para estabelecer essa mediação com o conhecimento científico,instituir relações e desenvolver plenamente suas potencialidades humanas, o que contribui para uma permanência escolar desqualificada. Saviani (2013, p. 87) retrata de forma característica algumas maneiras de confundir e priorizar questões secundárias à escola, ao exemplificar sobre os chamados temas transversais, que causaram muitas discussões na esfera educacional e continuam ocupando um tempo dedicado a alguns assuntos que talvez sejam alheios à especificidade educativa.

Entendemos que Saviani (2013, p. 87)pretendeu transmitir-nos que devem ser priorizadas as funções clássicas da escola, caso contrário, corre-se o risco de inverter seu sentido e acabar considerando questões acidentais e secundárias como principais, “exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalham por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc”.

Esses temas possuem leis específicas que devem ser incorporadas nasPropostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, em que é preciso descrever claramente como estas serão desenvolvidas em sala de aula, já que sem esta inclusão, as PPCs[42] nem são aprovadas pelo órgão competente.

---

[41] Conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2013, p. 15).

[42] As Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC’s) são construídas a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE’s), onde são selecionados e organizados os conteúdos que serão trabalhados com os alunos. Todas as PPC’s fazem parte do PPP (Projeto Político Pedagógico) e precisam passar por aprovação do NRE para possuírem validade legal nas escolas. Vale lembrar que os Planos de Trabalho Docente (PTD), que é o planejamento do que o professor pretenderá trabalhar no bimestre, trimestre ou semestre (depende da organização de cada instituição), são elaborados a partir das PPC’s.

Além dos temas transversais existem outras propostas que não são o foco do processo de ensino e aprendizagem e se constituem em forças centrífugas em relação ao ensino e apropriação do conhecimento científico, mas que, por cobrança pedagógica de órgãos superiores “devem” ser desenvolvidos. Consequência disso é o conhecimento clássico e primordial que “fica para depois”, e, diante de tantas funções e atividades desempenhadas, acabam não sendo trabalhadosos conhecimentos específicos com a qualidade e aprofundamento de que necessitam.

Isso não quer dizer que alguns assuntos considerados secundários não possam estar na escola, podem, mas não devemser os principais, lembrando sempre que o conhecimento clássico “é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2013, p. 87), motivo pelo qual, assuntos alheios aos científicos, só são pertinentes na medida em que enriquecem ou complementam o clássico, e nunca devem substituí-lo. Portanto, a multiplicidade de temas “extra-escolares” (de caráter secundário) que chegam na escola, além de descaracterizá-la, parece ir ao encontro da tão anunciada “sociedade do conhecimento” evidenciada por Duarte (2008, p. 14), da multiplicidade de conhecimentos, a qual não passa de uma ilusão com uma função extremamente ideológica, cujo objetivo é enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e oesforço por uma revolução que leve à sua superação.

O discurso é o de que a informação está aí, à disposição de todos, e, por isso, a escola está ultrapassada, não é interessante, precisa se modernizar, partir do interesse do aluno, discutir o que é interessante aos olhos do poder ideológico que há. Anuncia-se a sociedade do conhecimento, entretanto, não se valoriza o conhecimento científico; limita-se aos conhecimentos superficiais, empíricos e imediatos.

Sob essa ótica, parece-nos que o Programa de Combate ao Abandono Escolar não está preocupado se a aprendizagem está ocorrendo, mas com que o aluno permaneça com o mínimo de frequência exigido pela lei. É o que se pode dizer, haja vista queem seu discurso não houve demonstrações de preocupação com a aprendizagem, a não ser em sua última versão, ao que se pode inferir,no que se refere ao que está explícito como objetivo, ou seja, “implementar políticas públicas educacionais de prevenção e combate ao abandono escolar, evitando a infrequência escolar e efetivando o direito ao acesso, permanência e **sucesso** no Sistema de Ensino de todas as crianças e adolescentes” (PARANÁ, 2013, p. 07,

grifo nosso). O que seria o sucesso para o Programa? No pressuposto do Programa entende-se que seja o avanço de um ano para o outro, mas entre “ser aprovado” e “aprender” existem contradições contundentes.

O objeto do Programa é a permanência escolar, visto que sua criação se deu em virtude do alarmante número de abandono e evasão, entretanto, que permanência é essa se a maioria dos alunos desiste, ou mesmo acham caminhos para maquiar a desistência, por meio da transferência, como problematizamos no capítulo III, em que se solicita a transferência, porém, o aluno não é matriculado em outra instituição escolar. Tal fato leva-nos a concluir que esses casos ocorrem para além do que os números demonstram.

Em suma, reforçamos que permanência para o Programa ou “permanência com sucesso” é que os alunos obtenham 75% de frequência; estejam na escola por um período tal que garantam esse percentual, sem, necessariamente, estar articulada à aprendizagem. Por outro lado, a nosso ver, não há como pensar em permanência escolar sem os elementos que contribuem para que o aluno permaneça, isto é, máximo de frequência e apropriação dos conhecimentos em suas formas mais plenas, o que se configuraria em “permanência qualificada”.

Nesse contexto, os alunos que passam várias vezes durante o ano pelas medidas do Programa, ainda que retornem para a escola, são infrequentes. Essa frequência desqualificada é uma forma de abandono, inclusive, a pior delas, o abandono da própria aprendizagem, aliás, é a negação da aprendizagem.

Permanência escolar não é garantia de aprendizagem, porém, permanecer com qualidade constitui-se em um caminho possível com amplas condições de desenvolver os processos psíquicos mais complexos e as potencialidades humanas mais plenas.

A apropriação dos conhecimentos acumulados, além de função educacional e social da escola, deve ser o foco de toda política educacional, pois, não há como desvinculá-la de qualquer ação sobre a escola. Se, de fato, houvesse ações centradas em promover todos os meios necessários para que a aprendizagem ocorresse, o abandono e a evasão poderiam ser reduzidos drasticamente, e, em consequência, o Programa poderia inexistir. Ademais, não haveria necessidade de reflexões acerca das avaliações em larga escala, nem estabelecer metas para melhorar o IDEB, uma vez que com a consolidação da aprendizagem,a avaliação expressaria resultados de sucesso.

Assim, pensar em permanência escolar frente às necessidades de construção de uma educação que forme integralmente o sujeito e uma sociedade mais justa é ir além da frequência escolar; é pensar na efetivação da aprendizagem, pois o aluno que não consegue aprender é marginalizado e acaba internalizando um fracasso que não é seu; quem não permanece tem condições mais desiguais e diminui consideravelmente sua força para intervir na realidade.O desafio da escola hoje, portanto, está em fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento escolar, visto que este é o instrumento que pode possibilitar aossujeitos o enfrentamento consciente dos obstáculos postos na sociedade.

A ampla possibilidade de aprendizagem viabilizada pela permanência qualificada supera as forças centrípetas da “frequência escolar” exigida pela lei, valoriza a especificidade da escola enquanto espaço destinado ao desenvolvimento das formas humanas mais elevadas do saber científico. Permanecer na escola sem realmente aprender, de nada adianta; se pensarmos que a humanidade precisa melhorar cada vez mais suas condições de existência e de vida em sociedade. O saber científico precisa ser democratizado, para que todos tenham plenas condições de compreender sua materialidade e intervir conscientemente para o bem comum.

4.2 Rendimento escolar dos infrequentes: o resultado final, a atribuição de notas e a relação com a permanência na escola

A avaliação do rendimento escolar é uma ação constante das instituições escolares, de órgãos estatais e de grande preocupação de pais e professores. Compreende-se como “rendimento escolar”, os resultados “aprovados” e “reprovados” de alunos matriculados na rede pública de ensino. Para o cálculo da taxa de rendimento escolar e do abandono é considerada a situação final das matrículas do Ensino Fundamental e Médio da modalidade regular (BRASIL, 2015)e, como vimos na seção I, estes dados são utilizados para compor a nota do IDEB das escolas.

Além de “aprovados”, “reprovados” e “desistentes”, as escolas podem apresentar, também, como resultados finais do ano letivo,“aprovados por conselho de classe”e “transferidos”;estas são as cinco possibilidades enquanto resultados finais e que foram utilizadas como análise na seção III.

Com efeito, indagamos qual a relação dos resultados finais dos alunos[43]com a permanência escolar, que é o objeto do Programa. Entende-se que os alunos que desistem ou se evadem não estabelecem qualquer tipo de relação com a permanência escolar, pois, estes simplesmente deixam de frequentar a escola, logo, estão expropriados do processo escolarizado de aprendizagem. Da mesma forma, os alunos transferidosque, como vimos, podem simplesmente ser transferidos sem que, de fato, sejam matriculados novamente em outra instituição. Neste caso de não haver matrícula, o dever da obrigatoriedade é omitido.

Os alunos que reprovaram podem não ter estabelecido relações com a permanência escolar por dois motivos: primeiro, porque muitos deles “reprovaram por frequência”, isto é, não apresentaram os 75% exigidos pela lei[44]; segundo, porque a reprovação possivelmente foi consequência da insuficiência de aprendizagem, ocasionada em grande medida pelas faltas que prejudicaram a apropriação do conhecimento para estes alunos.

Evadir-se, desistir, transferir-se para lugar algum, são situações de exclusão escolar, em que o direito à educação é negado;e, embora as estatísticas nacionais apresentem crescente melhora, os processos de exclusão estão presentes nesses resultados que verificamos na particularidade da pesquisa. Compreende-se que “a realidade congrega fenômenos que são intervinculados e interdependentes, determinando, para sua explicação, a totalidade dinâmica edificada por tais fenômenos, e não a apreensão de cada um deles como partes isoladas que se somam” (MARTINS, 2013, p. 06). Assim sendo, a particularidade de nossa pesquisa não pode ser apreendida como um fato isolado; trata-se do desvelamento de uma situação material da vida concreta, da“parte” em suas relações contraditórias, mas que, como disseram Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 92) “revela as características essenciais do todo”.

No que se refere à aprovação escolar, podemos apreender que esse resultado não expressa determinantemente relações significativas com a permanência escolar.Exemplo é a situação de uma escola específica, pertencente

[43] Referimo-nos aos alunos infrequentes, cujos resultados foram objetos de análise da presente pesquisa.

[44] Art. 24 da LDB 9.394: “[...] VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o 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 aprovação” (BRASIL, 1996).

ao universo desta pesquisa, que obteve porcentagem de aprovação preponderante sobre os demais elementos considerados como resultados. Problematizamos essa situação por meio de dois questionamentos: o primeiro considera o resultado aparente, ou seja, “as notas” da escola do município de Quedas do Iguaçu, com percentual de 48% de aprovados, o que corresponde a 15 (quinze) alunos, estudantes do Ensino Fundamental e, por assim ser, possuem em sua grade curricular 08 (oito) disciplinas: arte, ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês. Observe-se que 48%, embora aparente uma boa porcentagem, quando isolamos este percentual, percebemos que não corresponde a nem metade dos alunos.

Se estipularmos como parâmetro notas inferiores a 7,0, verificaremos que: 06 (seis) obtiveram notas inferiores a esse valor em 07 (sete) disciplinas; 03 (três) apresentaram esse resultado em 06 (seis) disciplinas; 02 (dois) alunos em 04 (quatro disciplinas); 01 (um) em 03 (três) disciplinas; e, 03 (três) alunos obtiveram notas inferiores a 7,0 em 02 (duas) disciplinas. Esses dados nos levam a questionar em que circunstâncias se deu a aprovação, considerando que 09 (nove) alunos apresentaram praticamente todas as notas próximas à média exigida para serem aprovados. Houve aprendizagem? Em termos formais, podemos dizer que sim, mas pedagogicamente, as notas revelam que houve uma apropriação limitada de conhecimento. Apesar disso, a expressão dos resultados por meio de notas são formalmente os elementos utilizados para dizer se um aluno está apto ou não a progredir nos estudos, e, são elas,também, que representam o desempenho das escolas nas avaliações externas e na composição do IDEB.

Um segundoquestionamento considera que a nota não expressa, de fato, toda a complexidade daaprendizagem. Poderíamos supor que os alunos aprenderam mais ou menos do que revela a nota. Entretanto, como poderia aprender para além da nota se não “permaneceu” na escola como deveria? Parece-nos inviável determo-nos nessa hipótese, visto que se não há permanência, as oportunidades de apropriação e desenvolvimento ficam bastante restritas e descontínuas e, justamente, por esse motivo é possível inferir que talvez esses alunos tenham aprendido menos do que suas médias anuais aparentam. Assim se não houve aprendizagem, não houve permanência qualificada.

4.2.1 Considerações acerca da avaliação escolar: a nota expressa a real aprendizagem?

Nesta subseção, ao abordarmos algumas concepções de avaliação, entendemos ser possível compreender, ainda que numa visão restrita, a complexidade do ato avaliativo em toda sua dinamicidade. Nosso objetivo é pensar nas funções avaliativas, buscando suas limitações e superações para que, realmente, se possa avaliar a aprendizagem escolar. Além disso, apresenta-se rapidamente algumas ideias de alguns teóricos que estudam a avaliação escolar.

Ao pensarmos no termo “avaliação”, comumente, lembramos-nos daquele instrumento aplicado ao final de um determinado período para verificar se houve ou não houve aprendizagem escolar. Nesse sentido, a avaliação é concebida apenas como uma forma de medir por meio de notas, porém, sua função é bem mais ampla e complexa.

Segundo Kraemer (2005, p. 03), a palavra avaliar “vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo”. Portanto, avaliar é conferir um juízo de valor sobre um processo a fim de aferir a qualidade do seu resultado, todavia, a compreensão do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem tem sido fundamentada na lógica da mensuração, ou seja, o ato de avaliar tem sido associado, tão somente, ao ato de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Sant’Anna (1995, p. 29-30) afirma que a avaliação é um processo em que se busca “identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando-se a construção do conhecimento que se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Assim, a avaliação não é, apenas, um instrumento para medir o rendimento do aluno, mas para verificar o conjunto formado pelo ensino e pela aprendizagem.

Muitos autores como Luckesi (1997, 2014), Desprebiteris (1995), Kraemer (2005), entre outros, classificam os tipos de avaliação em somativa, diagnóstica e formativa, sendo que as últimas consideram o processo e servem para construir resultados expressivos de aprendizagem.

A avaliação somativa, segundoKraemer (2005), tem o propósito de detectar o nível de rendimento do aluno, no final de um período de aprendizagem, podendo classificá-lo de acordo com o nível de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem

aprimorar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Em contrapartida, Romanowskie Wachowicz (2003, p. 124-125) afirmam que a avaliação somativa é perceptível nas propostas de abordagem tradicional, cuja condução do ensino está centrada no professor. Esse tipo de avaliação consiste na averiguação do desempenho dos alunos diante dos objetivos de ensino instituídos no planejamento, em que são utilizados testes e provas para analisar os resultados obtidos, verificando quais objetivos foram atingidos, considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, especialmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles.

As notas, de acordo com Luckesi (2014), nem sempre expressam exatamente o que o estudante sabe ou não, e tendem a expressar quantidade em vez de qualidade. Para ele, qualidade de aprendizagem é qualidade, sendo que no processo em que o aluno recebe uma nota, há um salto indevido de qualidade para quantidade, consequentemente, o aluno sofre operações matemáticas independentes da prática pedagógica.

Pedro Demo (2002, p. 07), ao discutir a relação “qualidade e quantidade” no que se refere à avaliação qualitativa de políticas sociais diz que, de modo geral, a ciência tem preferido o tratamento quantitativo dos dados, porque é mais eficiente aos aperfeiçoamentos formais, “a quantidade pode ser testada, verificada, experimentada, mensurada. Resiste à incursão ideológica. É de fácil manuseio. E isto é facilmente levado ao exagero: acaba-se reconhecendo como real somente o que é mensurável”. O que se observa é que, ao avaliar a aprendizagem, muitas vezes, privilegia-se aspectos quantitativos, embora o discurso seja o oposto.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 82), ao tratarem das leis da dialética, destacam a lei da mudança, da “passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa)”, com o entendimento que são processos que se complementam. Em Gramsci (1966, p. 50) também encontramos essa inseparabilidade: “dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso”. Numa concepção dialética, devem ser considerados “qualidade” e “quantidade” nos processos pedagógicos, nunca como concepções estanques e fragmentadas, mas como algo que se completa.

Nessa relação entre qualidade e quantidade, Marsiglia e Magalhães (2014, p. 11)salientam que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação escolar “étransmitiraos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverão desenvolvimento máximo das possibilidades humanas”. A partir desse pressuposto, o professor tem a importante função de planejar o ensino, organizando os conhecimentos clássicosfundamentais a serem garantidos pela escolapara a humanização dos indivíduos. Para que isso seja possível, o professor deve elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura, e é ele que deve ter condições de avaliar o que o aluno apreendeudaquilo que foi planejado, bem como, perceber quais as correções de curso que precisarão ser realizadas para que a aprendizagem se efetive.

Sob esse entendimento, Pasqualini (2010, apud MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p. 11) explicita que a avaliação da aprendizagem é compreendida quando se tem em vista a relação entre vários elementos: “conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como)”. O conteúdo deve determinar o ponto de partida da prática pedagógica relacionando-se à prática social, ressaltando que a prática social, para a pedagogia histórico-críticanão está restrita ao cotidiano.

A avaliação, portanto, é a verificação da aprendizagem a partir de vários instrumentos avaliativos, devendo sempre planejar situações para avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que se está ensinando, seja para procuraroutras estratégias mais adequadas às proposições do ensino (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014). Portanto, devemos considerar os seguintes questionamentos enquanto prática avaliativa:

> O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p. 12)

Entretanto, as questões acima não podem ser respondidas se o professor não estabelecer critérios avaliativos. Segundo Sforni (2004, p. 185) “a ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos traz, conjuntamente, a ausência

de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo [...]".

A utilização de critérios é algo indispensável quando o assunto é avaliar, o professor deve saber aonde quer chegar e agir intencionalmente para que se atinja os objetivos. Gadotti (1987) ressalta os vários elementos que permeiam a avaliação, tais como refletir, planejar, estabelecer objetivos; acrescentando que os critérios de avaliação são dependentes dos resultados e devem estar sempre subordinados às finalidades e objetivos antecipadamente constituídos para qualquer prática, seja ela educativa, política, social ou outra.

Sob essa perspectiva, Gadotti (1987) afirma que pensar na avaliação como meramente um processo técnico, seria ingênuo. Avaliar também é uma questão política. Desse modo, no processo de avaliação não se envolve apenas o ensino e nem pode ser limitado somente a técnicas. Por ser algo amplo, fazendo parte da ininterrupta reflexão sobre a atividade humana, a avaliação é um processo intencional, auxiliado pelas várias ciências, e que se aplica a qualquer prática.

Para Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa complexa que não se restringeà realização de provas e atribuição de notas, pois, a mensuração somente produz dados que devem passar por uma análise qualitativa. A avaliação, dessa forma, desempenha funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle que recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A psicologia, especificamente, a psicologia histórico-cultural faz o estudo do desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, trazendo concepções para se pensar a aprendizagem escolar, como pode ser visto adiante, e que também trazem elementos que problematizam os processos de avaliação. Vieira e Sforni (2010), ao escrever sobre"avaliação conceitual", destacam que para Vigotski (2001), em seu estudo sobre "conceitos", um determinado conceito não é algo isolado e só existe em relação com outros. No que diz respeito à avaliação, as autoras inferem que essa afirmação significa que é necessário verificar a apropriação de conceitos constituindo-se relações com outros conceitos, de modo que não basta definir algo, descrever suas características e funções, pois a definição ou a descrição verbal ou escrita não implicam apropriação. Avaliar é, então, estabelecer relações com outros conceitos, pois, o que se espera é que, quando o aluno se apropria dos conceitos, seu conhecimento se amplie e ele seja capaz de usá-los em situações diversas (VIEIRA; SFORNI, 2001).

Leontiev(1978, p. 268) também explicita seus pressupostos acerca do “conceito” ao afirmar que apreendê-lo não é somente saber seu conteúdo, mas utilizá-lo como instrumento para pensar os fenômenos e objetos. Vieira e Sforni (2001) utilizam dessa constatação do autor para inferir no momento da elaboração e acompanhamento da avaliação, os professores devem ficar atentos para verificar se o aluno está desenvolvendo ou desenvolveu a capacidade de utilizar o conceito como instrumento do pensamento.

Do que afirmam os autores, podemos depreender que, embora a mensuração do rendimento escolar seja um processo contraditório e, quem sabe, não expresse ou não consiga mensurar a complexidade do processo de aprendizagem, uma concepção de avaliação que busque a relação entre os conhecimentos científicos, com critérios muito bem definidos, permitirá atribuir notas e/ou conceitos, para além de sua expressão formal, o que denota a responsabilidade do professor ao fazê-lo.

É preciso que o processo avaliativo esteja coerente com o ensino ministrado nas aulas, ele deve ser considerado parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, e não como um ato separado para compor notas. A relação consistente entre o ensino e o processo avaliativo, possivelmente, permite que o aluno seja favorecido, com pelo menos alguma apropriação de conhecimentos, no processo avaliativo formalmente instituído. Faz-se necessário pensar maneiras justas e apropriadas de avaliar a aprendizagem, pensando sempre no desenvolvimento dos alunos, e não como um mecanismo que deve ser seguido para cumprir mais uma tarefa burocrática na escola.

4.3 A importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano: apontamentos para uma permanência escolar plena

Ao que vimos defendendo, um dos elementos, talvez o preponderante, que possibilita a permanência escolar de forma plena é a aprendizagem que se realiza nesse contexto. Aconcepção de aprendizagem que, em nosso entendimento, contribui para a aprendizagem e permanência escolar qualificada emerge da psicologia histórico-cultural [45] que, de acordo com Meira (2014), encontrou os

[45]A psicologia histórico-cultural é desenvolvida por Lev SemenovichVigotski e seus principais colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev, em meio a concepções psicológicas idealistas e materialistas mecanicistas (VILLALOBOS, 2014, p. 16). Maria da

princípios metodológicos fundamentais para analisar as funções do conhecimento psicológico na concepção filosófica do materialismo histórico, utilizando-se de categorias psicológicas que abrangiam as análises políticas, sociológicas, econômicas e filosóficas.

Importante destacar que para a psicologia de Vigotski[46] (1984, p. 52), existem duas linhas de desenvolvimento que são bem diferentes quanto à origem, mas que se entrelaçam no decorrer da vida dos sujeitos, “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural”, ao passo que os aspectos biológicos possuem papel mais relevante no início da vida do ser humano; ao relacionar-se com o mundo, a cultura passa a ser decisiva no caminho que esse desenvolvimento percorrerá. Logo, o desenvolvimento humano é determinado pelo contexto social e histórico dos sujeitos, em que a constituição das funções complexas do pensamento, as Funções Psicológicas Superiores (FPS)é orientada, sobretudo, pelas relações sociais.

Em seus estudos sobre o processo de aprendizagem da criança em idade escolar,Vigotski (2014, p. 115) ressaltou que desenvolvimento e aprendizagem enquanto processos bastante complexos, não são a mesma coisa; ainda assim, a correta organização da aprendizagem leva ao desenvolvimento mental: “[...] todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”. E acrescenta que, “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. Para Vigotski (2014), a característica principal da aprendizagem é constituição da área de desenvolvimento potencial, que cria, incita e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento em meio às relações com os outros, e que, continuadamente, são absorvidos pelo processo interior de desenvolvimento e se transformam em aquisições internas.

Pena Villalobos fez a tradução do livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, de Vigotski, Luria e Leontiev e teceu algumas considerações importantes a respeito da psicologia histórico-cultural na apresentação da obra.

[46]Adotaremos a escrita padrão “Vigotski” para nos referirmos ao autor, entretanto, algumas obras o nomeiam Vygotsky, Vigotsky, Vygotski e Vigotskii.

Desse modo, Vigotski (2014) determinou dois níveis[47] de desenvolvimento da criança: o primeiro chamado de nível de desenvolvimento efetivo[48], que é resultado do desenvolvimento já realizado pela criança; e o segundo a zona de desenvolvimento potencial[49], caracterizada por aquilo que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos, sendo que:

> O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2014, p. 113).

Diante desse contexto, destaca-se que a teoria vigotskiana traz inegáveis contribuições para a educação escolar, na medida em que demonstra as possibilidades e limites a serem superados, inerentes ao processo de desenvolvimento humano. Compreender como se dá o processo de aprendizagem é tarefa primordial para o ensino, pois, por meio dessa compreensão o professor pode desenvolver melhor suas práticas pedagógicas visando à apropriação de conhecimentos necessários e indispensáveis para que o aluno tenha condições de agir criticamente na sociedade. Importante destacar que, segundo Vigotski (2014, p. 112), "a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível de tarefa que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a áreade desenvolvimento potencial da criança". Para o autor, o ensino orientado para a etapa de desenvolvimento já realizada pelo aluno, é ineficaz no que diz respeito ao seu desenvolvimento, afirmando que "o único bom ensino é o que se adianta ao

[47] Adotaremos os termos "zona de desenvolvimento efetivo e potencial" pelo fato de serem os termos utilizados na própria obra de Vigotski, Luria e Leontiev traduzida por Villalobos. Há quem afirme existir 03 (três) zonas de desenvolvimento: real, potencial e proximal, sendo que a proximal seria a distância entre as zonas de desenvolvimento real e potencial (KOLL, 2010, p. 62).

[48] Também conhecida como zona de desenvolvimento real (MARTINS, 2013, p. 285), zona de desenvolvimento atual (DUARTE, 2007, p. 95).

[49] Esse termo é também encontrado como "área de desenvolvimento iminente" (MARTINS, 2013, p. 287); "zona de desenvolvimento próximo" (DUARTE, 2001, p. 18). Encontra-se também nomeado como "zona de desenvolvimento proximal", sendo confundido conforme aponta Duarte (2001, p. 17) com a zona de desenvolvimento imediato. O autor ressalta que o conceito correto é o de a "zona de desenvolvimento próximo (zona de desarrollo próximo)",e é constituída por "aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente do professor. [...] Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual" (DUARTE, 2001, p. 18).

desenvolvimento", assegurando a necessidade de orientar o ensino para a zona de desenvolvimento potencial.

Compreende-se a partir dessa afirmação do autor que o ensino orientado para aquilo que já foi apropriado não desenvolve as funções psíquicas mais complexas, é preciso propiciar a apropriação desses conhecimentos que ainda não estão no domínio intelectual dos alunos para que outros mais se tornem objeto de busca para a aprendizagem. Afirma Martins (2013, p. 276) que:

> [...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem.

Vigotski(2000) fala na "formação de conceitos", elencando dois tipos: cotidianos e científicos[50]. Os conceitos cotidianos se referem aquilo que é aprendido informalmente no dia-a-dia, por meio de vivências, situações concretas; e os conceitos científicos são aprendidos formalmente na escola, adquiridos por meio do ensino sistematizado, das ações intencionais. Embora esses conceitos sigam caminhos diferentes de formação e evolução, ambos relacionam-se intimamente (VIGOTSKI, 1993). O desenvolvimento de conceitos científicos é dependente dos conceitos cotidianos, Martins (2013, p. 279-280) afirma que o ensino promove o desenvolvimento e o ensino de conceitos científicos supera os conceitos cotidianos, o que permite reorganizar todas as funções psíquicas, cuja reorganização proporcionada por meio da aprendizagem escolar incide na personalidade dos indivíduos, onde há a sintetização de todas as propriedades culturalmente formadas.

A formação de conceitos científicos é fundamental para que haja permanência escolar e para que o sujeito possua condições intelectuais de intervir criticamente na sociedade. Ademais, a formação de conceitos coincide com o que Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 109) nomeiam de "plano imediato e plano mediato", de modo que "quem está no plano imediato é o aluno e quem está ou deveria estar no plano do mediato é o professor". Nenhum desses planos é inferior ou superior ao outro, mas são distintos e opostos, que devem "ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea". Do mesmo modo, para Cagliari (1998, p. 36),

[50] Também conhecidos como espontâneos e não-espontâneos.

ensinar é um ato coletivo e aprender é um ato individual. O autor assinala que ensinar é um ato coletivo porque é possível ensinar uma grande quantidade de pessoas, transmitindo conhecimentos considerados relevantes, organizados da melhor maneira a fim de que os ouvintes aprendam algo. E, aprender é um ato individual porque “cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual” (CAGLIARI, 1998, p. 37). O que Cagliari (1998), quer dizer é que ensino e aprendizagem são coisas diferentes, ou melhor dizendo, estão em planos diferentes, conforme Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 111), “o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, o qual, portanto, está no plano do mediato, e a aprendizagem é a relação que o aluno estabelece com o conhecimento, o qual está no plano do imediato”. Então, “não há relação de mediação entre o ensino e a aprendizagem”, mas entre os sujeitos que permitem que a aprendizagem decorra do ensino (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 111).

A relação entre professores e alunos entendida a partir da ontologia do ser social e da mediação, “negam-se, explicam-se e se completam mutuamente, mas nunca são iguais” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 110). Sob essa ótica, ao professor é determinada a função de prover meios para que seus alunos superem o plano imediato por meio do acesso ao conhecimento produzido historicamente, pela humanidade. Para isso, precisa ter clareza do que ensinará em suas aulas, pois, “quando o professor não sabe o que desenvolver na aula, tanto o professor quanto os alunos permanecem no plano do imediato e a aula fica restrita à resolução de problemas comportamentais e disciplinares” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 109).

A descontinuidade do processo de formação continuada do professor com a função educativa pode contribuir para os casos de indisciplina e desistência, já que o aluno não se vê desafiado a superar o plano imediato, permanece nos conceitos cotidianos e não percebe a importância de permanecer, como uma das consequências, em nível de políticas educacionais, surgem esses Programas de permanência para resolver, de forma aparente, o problema de frequência escolar.

Sem dúvida, como já o dissemos, se a aprendizagem é um dos elementos que permitem a permanência com sucesso na escola, entendemos que uma aprendizagem efetiva decorre da qualidade do ensino que se proporciona. Nessa direção, Facci(2014, p. 152) alerta para o fato de que, muitas vezes, os professores não têm conhecimento do quanto o conteúdo trabalhado em sua disciplina provoca o

desenvolvimento de seus educandos, e, assim, nem sempre sabem como promover o desenvolvimento das FPS. Segundo a autora, antes de qualquer coisa, é necessário que o docente possua o domínio adequado dos conteúdos que irá ensinar, além disso, precisa conhecer as teorias pedagógicas acerca do processo de ensino-aprendizagem e dos avanços produzidos pelas várias ciências.

Martins (2013, p. 04) enfatiza as fragilidades que estão cada vez mais constantes na formação acadêmica de professores e psicólogos, a qual tem privilegiado a “prática” em detrimento da “teoria”, “promovendo um esvaziamento conceitual determinante de uma apreensão superficial dos fenômenos em estudo”.

É fundamental que haja uma visão clara da atividade escolar; isso implica que professor e aluno saibam o que é função de cada um, o que fazem, o que cada um espera do outro, o professor precisa ter a sensibilidade para encontrar as formas adequadas para ensinar, precisa reconhecer, como bem pontuou Martins (2009, p. 143), que “o produto do trabalho educativo se revela na produção da humanidade dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano”. E para produzir a humanidade, o professor deve agir intencionalmente na aprendizagem de seu aluno; conhecer e assumir posicionamento político e pedagógico, compreender a aprendizagem, que nunca é neutra, é sempre política, produz sentidos e efeitos sociais dependendo das forças que a regem.O processo de aprendizagem por meio da educação escolar pode, então, fazer com que os sujeitos compreendam melhor o mundo que os cercam, suas limitações e possíveis avanços.

Numa concepção de formação integral do sujeito, é papel da escola formar os “cidadãos”, por meio dos conhecimentos necessários para que os alunos possamtrabalhar e viver criticamente nesta sociedade em que a era da informação e inovação ocupou todos os espaços sociais. Todavia, formar um sujeito assim somente é possível se,no âmbito escolar, todos se comprometerem com o trabalho crítico com os conteúdos a ser estudados pelos educandos. Por meio de um trabalho crítico se alcançam os pressupostos necessários para o “exercício da cidadania”, e, desse modo, a escola deve cumprir sua função de mostrar a importância de cada aluno e de seu papel na sociedade que está inserido.

O professor, por sua vez, deve considerar no exercício de sua função o aluno como sujeito de múltiplas relações, que por estar em processo de formação, deve ser considerado em sua totalidade. Assim, deve assegurar ao educando uma

formação crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas, interferindoem seu meio para transformá-la.

Saviani (2013, p. 45), ao afirmar que a “mediação” é o “caráter instrumental da educação”, faz uma interessante analogia sobre o ato de dirigir um carro para explicar o processo de aprendizagem, dizendo que os atos aparentemente simples utilizados na direção, exigem certa concentração e esforço para serem fixados, a fim de que possam ser desempenhados automaticamente, “é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos” (SAVIANI, 2013, p. 18).

O autor acredita que só se atinge esse ponto quando o processo de aprendizagem foi completado, então, o aprendiz jamais é livre no desempenho da atividade que é o objeto da aprendizagem, sendo que no momento em que se tornar autônomo, deixará de ser aprendiz. O processo de aprendizagem ocorre na medida em que há a assimilação do saber sistematizado. Somente se aprende quando se adquire o que ele chama de *habitus*, ou seja, uma disposição permanente que, por sua vez, exige tempo e esforços, muitas vezes, grandiosos(SAVIANI, 2013).

Concordamos com Cagliari (1998, p. 37), que “aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende”. Só há aprendizagem quando uma pessoa consegue reconhecer e aplicar um dado conhecimento em situações distintas, por isso, ela é sempre um processo que ocorre na mente e nas ações da pessoa, de forma que “o aluno só pode ter certeza de que de fato aprendeu algo, quando, por iniciativa própria, conseguir utilizar adequadamente os conhecimentos que são objeto do seu processo de aprendizagem” (CAGLIARI, 1998, p. 40).

Nesse sentido, o papel da educação escolar direciona-se para a “apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações”, com vistas ao desenvolvimento equânime dos indivíduos, cujas significações devem ir além daquelas mais imediatas e aparentes, proporcionadas pela perspectiva mais empírica dos fenômenos (MARTINS, 2013, p. 272).

Na escola, os alunos devem entender-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, socializando conhecimentos e consolidando um posicionamento crítico diante de qualquer assunto ou conteúdo em estudo.

A instituição escolar é, portanto,um importante espaço e um lugar adequado para que professores e alunos estabeleçam uma visão crítica de mundo, mesmo por meio de questões simples. Assim, todo conhecimento deve ser intencionalmente passivo de críticas permanentes, a fim de apreendê-lo em suas diversas manifestações e determinações.

Compreender o fenômeno da aprendizagem de acordo com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica é reconhecer que todos possuem capacidade para aprender, apesar, das condições materiais de vida do aluno. A aprendizagem é, portanto, decorrente das interações sociais e culturais que vão sendo construídas ao longo do processo, por isso, “[...] fundamentar a educação no sujeito **que aprende** é condição básica para a construção de uma nova cultura sobre o ato educativo” (MARTINS, 2009, p. 135, grifo nosso). Assim, conforme Martins (2009, p. 144) é inegável a existência de “uma singularidade irredutível às coordenadas sociais, mas a essência, o ser desta singularidade, é exatamente sua constituição genérica, uma vez que o homem apenas se individualiza pelo processo histórico-social e não apesar ou em detrimento dele”.

A aprendizagem só se torna ato individual na medida em que o homem se apropria de sua individualidade na socialização com outros. Importante destacar que, enquanto o sujeito aprende e se desenvolve, como disse Vigotski (2000, p. 320-321),“suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente”, essa conscientização deve ser uma das características fundamentais da escola ao ter acesso com o conhecimento científico.

Cientes da importância da intencionalidade do professor, do processo de ensino e de aprendizagem, defendemos a democratização do conhecimento nas suas mais fecundas formas. Assim, a escola deve existir para todos enão apenas no discurso, mas nas práticas pedagógicas concretas;deve instituir critérios definidos para não haver injustiças e disparidades entre rendimento escolar formalmente constituído e aprendizagem, deve valorizar a criticidade em todos os momentos, desvelar as ideologias, elucidar as forças existentes no que a humanidade construiu e está construindo a cada dia.

É preciso reconhecer e valorizar a especificidade da função educativa da escola para que seja possível formar o saber crítico no aluno, pois, somente por meio de uma educação que propicie as melhores condições para “ensinar” e

“aprender” é que se pode chegar a uma “permanência qualificada”, a qual está atravessada, sobretudo, indiscutivelmente, pela apropriação do conhecimento em suas máximas potencialidades. Portanto, “permanência qualificada” é aprendizagem, passa longe, do mínimo de frequência, de frequentar por imposição da obrigatoriedade de um Programa que pouco resolve os problemas de abandono e evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentamos as leis que tratam da permanência escolar, mostrando como a contradição entre “direito” e “obrigatoriedade” ganhou consistência nas principais legislações, trazendo para a discussão a questão da “frequência”e alguns atravessamentos como: a composição de índices pelo IDEB e a responsabilização da escola pelos maus resultados;a formação para o trabalho,de modo, a simplesmente contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, utilizando a ideologia oriunda da “Teoria do Capital Humano”; a política socialenquanto instrumento ideológico e conquista de luta de classes, especificamente, a política focalizada do PBF.

A análise realizada nos Cadernos de Orientações dos Programas “FICA”(2005, 2009) e “Combate ao Abandono Escolar” (2013), nos permitiu identificar as contradições inerentes ao que está posto nesses Cadernos, enquanto instrumento que, simplesmente, reforça o que já está dito nas leis;tratarde aspectos como a burocratização das atividades pedagógicas; a transferência de responsabilidades estatais para as instituições escolares; a função assistencialista, cada vez mais, destinada à escola; e os motivos aparentes, diagnosticados pelo próprio Programa, no que diz respeito aos casos de desistência do aluno infrequente. Esses elementos nos auxiliaram a perceber as intencionalidades presentes no discurso sobre “permanência escolar” nos Programas, como cumprir meramente a frequência escolar obrigatória de 75%.

Posteriormente, discutimos as situações de “abandono” e “evasão”, entendidas como “fracasso escolar” e processos excludentes; conseguimos apresentar um breve panorama brasileiro e paranaense da desistência e do rendimento dos alunos, por meio de dados do Censo Escolar, o qual demonstrou ser um problema que acompanhou a educação escolar no decorrer das décadas e persiste em existir; sintetizamos a pesquisa realizada nas dez escolas do NRE de Laranjeiras do Sul, com a ilustração dos dados que revelaram um quadro de exclusão e problematizamos, novamente, a questão da “permanência escolar”.

Além disso, a presente pesquisa nos trouxe elementos para travar discussões que estão interligadas à “permanência escolar”, tais como: “frequência e aprendizagem”, “rendimento escolar dos alunos infrequentes”, “avaliação escolar”, e “aprendizagem e desenvolvimento humano”.

Contudo, destaca-se que apreender a historicidade do fenômeno da “permanência escolar” foi fundamental para compreender as múltiplas

determinações engendradas nesse processo. Pelo referencial bakhtiniano percebeu-se que os fatos são históricos, mas significam mais do que sua relação com a história, são elementos que se repetem e se revelam em diferentes contextos e épocas. O discurso literário das obras de Bakhtin (2014) desvelam os mecanismos das relações sociais, da ideologia e das forças centrípetas e centrífugas presentes na linguagem da sociedade.

Assim, o fenômeno do abandono e da evasão escolar atravessou a história desde o surgimento da educação escolarizada, cujos meios de exclusão assumiu as mais diversas roupagens em diferentes momentos históricos. Vivenciamos, portanto, uma realidade em que os resultados insatisfatórios apresentados pelas escolas brasileiras, no se refere à aprendizagem, é algo que precisa ser superado. Mais insatisfatórios são os resultados dos alunos infrequentes, que passam pelas medidas dos Programas de permanência escolar, visto que o abandono e a evasão são situações que por si só negam a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos.

Os resultados insatisfatórios são demonstrados pelo Ideb, que por sua vez, não preocupa-se como os conhecimentos científicos estão sendo relacionados, com o “conteúdo” e a “forma” como estes vem sendo trabalhados nas escolas brasileiras. O que se vê é a preocupação em mensurar dados e definir metas que precisam ser atingidas com conhecimentos estanques e pontuais.

Retomando as intencionalidades do Programa em seu discurso, inferimos que a permanência que se quer é tão somente aquela definida por lei de 75% de frequência escolar, entretanto, essa porcentagem dificulta a apropriação plena dos conhecimentos, e não garante que, de um ano letivo para outro, não possa ocorrer abandono ou evasão. Essas intencionalidades estão ligadas à “quantidade” e não à “qualidade” da frequência escolar, na medida em que não há preocupações com a aprendizagem escolar.

Diante desse contexto, relacionando o discurso posto no Programa de “combater os casos de abandono e evasão” e de “garantir que seja efetivada a obrigatoriedade de alunos menores de dezoito anos frequentarem a escola”, com os dados coletados referentes aos resultados ao final do ano letivo de alunos infrequentes, percebe-se a reincidência dos casos de infrequência nos anos letivos posteriores e a pouca contribuição do Programa com a “permanência com sucesso”, e menos ainda com a “permanência qualificada”, o que nos proporciona argumentos

para afirmar que não é possível a resolução definitiva dos casos de infrequência por meio do Programa.

Além da resolução paliativa dos casos de abandono e evasão, com as atualizações do Programa, o que se percebeu foi o aumento de burocratização na adoção das medidas. Tais afirmações revelam que, para além da obrigatoriedade, as políticas de permanência devem deixar de burocratizar o trabalho pedagógico, de delegar funções assistencialistas à escola e devem focalizar na consolidação e valorização do processo de ensino e de aprendizagem, devem fomentar políticas de investimento na formação inicial e continuada dos professores, pedagogos e diretores.

A fim de que as escolas possam desburocratizar suas funções e desenvolver o que lhes é peculiar, uma possível solução seria a criação de uma espécie de sistema *online*de lançamento mensal ou bimestral de faltas, ou então, alguma vinculação ao sistema SERE. A partir dessa sugestão, poderia ser designada uma equipe multiprofissional extraescolar, que se responsabilizasse em receber esses dados, proceder ações de orientação aos alunos e suas famílias, tomando medidas necessárias diante dos casos de infrequência, além de fazer o acompanhamento escolar dos alunos.

É importante ressaltar que embora, aparentemente, o abandono e a evasão escolar estejam relacionados com o interesse ou desinteresse dos alunos, depreendemos que ao analisar teoricamente a essência do problema, verificamos que essa situação não pode ser atreladasomente ao sujeito, mas, trata-se de uma questão mais ampla de ordem social, com mínima chance de resolução a partir de mudanças superficiais. Contudo, não podemos abraçar o determinismo fatalista e acreditar apenas na reprodução escolar da manutenção social desigual, pois, da mesma forma em que há reprodução dos valores vigentes, na mediação com o conhecimento produz-se a análise de concepções e novos posicionamentos frente às situações concretas da vida.

Sabemos que a educação não muda a sociedade, mas muda intencionalmente em cada sujeito os tipos de conhecimentos cotidianos, tornando-os científicos, de forma a ampliar e aprofundar noções, conceitos, visões. A apropriação plena do conhecimento oportuniza ao sujeito estabelecer relações com a sociedade e com o mundo que o cerca, instrumentalizando-o na compreensão das condições materiais e na busca de alternativas que visem torná-las mais justas.

Por meio do saber é possível enfrentar os obstáculos, relacionar a teoria e a prática, de modo a compreender o embate de forças sociais para restringir ou suscitar conflitos, justificar ou criticar a organização social vigente. Depende da intencionalidade imbricada nos processos pedagógicos, os quais devem, a nosso ver,buscar constantemente meios para que haja ensino e aprendizagem, a fim de que os sujeitos possam compreender as contradições postas.

Ainda que com toda descaracterização e secundarização que há da escola pública, precisamos lutar para ensinar aos nossos alunos os conhecimentos historicamente acumulados, encontrando os meios necessários à sua compreensão. De modo que, enquanto não for possível superar a contradição entre educação e sociedade capitalista e, de que, apesar da escola reproduzir a exclusão e a desigualdade oriundas do sistema vigente, ela também produz, e deve produzir a consciência e ampliação da apropriação do saber.

“Permanecer com sucesso”, em nossa concepção é a “permanência qualificada”, ultrapassa os limites da mera frequência escolar que é uma das intencionalidades do Programa, de modo que permanecer na escola, embora seja necessário, não é suficiente para que haja aprendizagem; é necessário que haja a formação integral do sujeito para a vida;apropriação dos conhecimentos;consolidação do processo de aprendizagem,desenvolvendo a capacidade de relacionar os fatos e saberes; apreender as ideologias intrínsecas na relação social e histórica; sair do conhecimento “imediato” e atingir o “mediato”, por meio da intencionalidade do professor que proporciona mediações sobre o conhecimento com seu aluno. O aluno que não permanece com sucesso, consequentemente, permanece no plano imediato, não desenvolve plenamente as FPS, não tem uma continuidade no processo de abstração e apropriação do conhecimento científico e não aprende.

Nosso estudo, não esgota aqui as possibilidades para uma resposta diversa e, talvez, mais aprofundada sobre o tema, cujos questionamentos suscitam estudos que poderão dar continuidade em busca de uma “permanência qualificada”, tais como a relação entre permanência escolar e aprendizagem, permanecer na escola sem a imposição da obrigatoriedade, entre outros. Contudo, uma educação de qualidade ainda representa um desafio a ser vencido, em que há a necessidade de se pensar em políticas públicas que considere o homem em seu processo de construção sócio-histórica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. In: BRANDÃO, Z.; ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. **O pré-escolar e as classes desfavorecidas.** Debate realizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (39): 43-45, Nov. 1981. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/423.pdf> Acesso em 01 nov 2015.

ABREU, D. C. de. et al. **Concepções e tendências da educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar.** Curitiba: UFPR, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença 1970.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, R. A. de. **Impacto das Políticas Sociais de Desenvolvimento Humano por meio do Programa Bolsa Família (PBF) / SINOP / MT.** Dissertação de Mestrado. São Leopoldo – RS: UNISINOS, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni [et al]. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORTOLUSSI, C. M. B.; COSTA, C. J.;MARQUES, D. D. A. **Influências do Iluminismo em Portugal no século XXVIII:** a reforma pombalina e a expulsão dos Jesuítas. Anais da XXI Semana de Pedagogia / IX Encontro de Pesquisa em Educação. Maringá: UEM, 2014. ISSN *Online*: 2316-9435. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2014/PDF/T-04/13.pdf> Acesso em 01 nov 2015.

BOTO, C. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos:** das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação. Vol. 15. N.º 44. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf> Acesso em 05 maio 2015.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução -** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência no Brasil:** a escola em questão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

BRASIL. **Constituição Política doImpério do Brazil.** Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio do Brazil. Rio de Janeiro, 1824.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, 1891.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Sala das Sessões da Assembléia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, 1934.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Mesa da Assembleia Constituinte. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Congresso Nacional. Brasília, DF, 1967.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Congresso Nacional. Brasília, DF, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 15 mar 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000.** Brasília: Inep / MEC, 2003. Disponível em: <http://africa.ufsc.br/files/2012/04/educa%C3%A7%C3%A3o-d%C3%A9cada-de-90.pdf> Acesso em 02 jun 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de rendimento escolar.** Brasília: Inep / MEC, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2015/taxas_rendimento_escolar.pdf> Acesso em 25 out 2015.

_____. **Lei n.º 8.069, 13 de Julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da Uniao, Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei n.º 5.692, 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da Uniao, Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> Acesso em: 10 ago 2014.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192> Acesso em: 18 out 2015.

_____. Secretaria de Assuntos Internacionais (SAIN). **OCDE.** Brasília, DF, data desconhecida. Disponível em <http://www.sain.fazenda.gov.br/sobre-a-sain-1/ocde> Acesso em: 15 mar 2015.

_____. Governo Federal – Pátria Educadora. **MEC cria grupo para examinar causa de evasão escolar.** Portal Brasil, Educação, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-causa-de-evasao-escolar>. Acesso em 21 jul 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de Gestores / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAGLIARI, L. C. O ensino e a aprendizagem:os dois métodos. In: CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CERULLO, G. **Escola, comunidade e o "capital social":** a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2006.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista –** Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CURADO, M. **Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula.** Revista Economia & Tecnologia. Ano 07. Volume Especial. Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em: <http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/revista/Especial%20Capa/Marcelo%20Curado.pdf> Acesso em 09 mai 2015.

CARDOSO, J. J. **Gestão Compartilhada da Educação:** a Experiência Catarinense. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 139-170, jan./ago. 1995. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/294/296> Acesso em 05 nov 2015.

DEITOS, R. A. **Políticas públicas e educação:** aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. Acta ScientiarumEducation. DOI 10.4025. V. 32. N. 2. p. 209-218. Maringá, 2010.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:**quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FACCI, M. G. D. "Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?" Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural** –Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. 1ª reimpressão da 1ª ed. de 2007. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista:** as funções da previdência e assistências sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **A política social do estado capitalista:** as funções da previdência e assistências sociais. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O saber profissional e o poder institucional.** São Paulo: Cortez, 1985.

FIGUEIREDO, M. do A. C. de. **Inclusão Educacional na Exclusão:** políticas de renda mínima. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. Concepção Dialética da Avaliação (Prefácio), 1987. In: DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

JAMESON. F. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capital tardio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIN, L. R. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária en América delSur. Poder, Gobierno y Estrategias em las Universidades de América delSur. Mar del Plata: 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 03 nov 2015.

KRAMER, S. **Privação cultural e educação compensatória:** uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42): 54-62, Agosto, 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf> Acesso em 01 nov 2015.

KOLL, M. de O. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau:** o Trabalho como Princípio Educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAVAL, C. A nova linguagem da Escola.In: LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. p. 43-64.

LENSKIJ, T. **Direito à permanência na escola:** a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, A. B. de.; PRADO, J. C. do.; SHIMAMOTO, S. V. de M. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada:** novos nomes velhos rumos. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Tema "Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas". São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf> Acesso em 05 nov 2015.

LOPES, C. C. B. **O Programa de Transferência de Renda Bolsa Família / Benefício variável jovem no Município de Cascavel:** condicionalidades e descumprimentos. Dissertação de Mestrado. Cascavel – PR: Unioeste, 2013.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão democrática escolar.** Portal Educação. Campo Grande – MS, 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar#ixzz3quyF5fhk> Acesso em 04 nov 2015.

LUCKÁCS, G. **Introdução auma Estética Marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Ontologia do Ser Social:** Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O fetiche das notas escolares.** Artigo publicado no Blog Luckesi – Avaliação em Educação: Bahia, 2014. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com.br/2014/10/o-fetiche-das-notas-escolares.html> Acesso em 19 out 2015.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penna Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.v. 32, n. 3, ISSN *online* 1678-4634. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHÃES, G. M. **Reflexões sobre avaliação na perspectiva histórico-crítica.** XII Jornada do Histedbr / X Seminário de Dezembro / A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. ISSN 2177-8892. Maranhão: UEMA, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11176440-Reflexoes-sobre-avaliacao-na-perspectiva-da-pedagogia-historico-critica.html> Acesso em 02 mai 2016.

MARTINS, L. M. A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

_____. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

MASSON, G. As atuais Políticas de Formação de Professores: elementos para uma Crítica ao Neopragmatismo. In: **Políticas de formação de professores:** as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC, 2009. Disponível: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0784-T.pdf> Acesso em 16 abr 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M. de. **A teoria tem consequências:** indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol.

30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 16 abr 2016.

MORAES, R. C. C. de. **Liberalismo Clássico –** Notas sobre sua história e alguns de seus argumentos. Textos didáticos n.º 40. Departamento de Ciência Política. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. São Paulo: Unicamp, 2000. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2011/06/td40.pdf> Acesso em 04 maio 2015.

MOREIRA, A. R. de C. F. **O Impacto Eleitoral de Programas de Transferência de Renda Estaduais no Brasil.** Tese de Doutorado. Porto Alegre – RS: UFRGS, 2012.

MOTTA, F.C.P. Organização & Poder: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

NAGEL, L. H.**Avaliação, Sociedade e Escola:** fundamentos para reflexão. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

_____. **Educação Via Banco Mundial:** Imposição ou Servidão Necessária? Trabalho apresentado no V Congresso Iberoamericano de História de laEducaciónLatinoamericana, São José de Costa Rica, 21-24 de maio de 2001. Disponível em: <historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/brasil/ponencias/lizia_helena_nagel.doc> Acesso em 05 dez 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar:** teoria e prática. Sociedade Educativa Consciência e Compromisso. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **FICA comigo.** Superintendência de Educação. Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Programa FICA Comigo:** enfrentamento à evasão escolar. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Combate ao Abandono Escolar.** Superintendência de Educação. Curitiba: SEED, 2013.

_____. **Termo de Convênio de Cooperação Técnica.** Secretaria de Estado da Educação, Associação dos Conselhos Tutelares e Ministério Público do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/convenios/termo_convenio_evasao_escolar.pdf> Acesso em 15 mai 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** 4ª reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PFEFFER, I. M. **Conhecimento Científico e Relações Pedagógicas:** instrumento de trabalho do professor. Dissertação de mestrado. Cascavel: Unioeste, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QEDU. **Taxas de Rendimento (2013).** Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2013>. Acesso em 21 jul 2015.

RODRIGUES, R. R. **Motivações sociais na recontextualização do discurso do Programa Bolsa Família.** Dissertação de Mestrado. São João del-Rei: UFSJ, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.**Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003, p. 121- 139.

ROSA, G. F.; CARVALHO, G. M. de. **Crimes de abandono e intervenção mínima:** os limites da atuação do direito penal na proteção da família. São Paulo: COAD, 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b6c8cf4c587f2ead> Acesso em 13 ago 2015.

SANT'ANNA, I. M. **Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a política educacional. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SFORNI, M. S. de F.**Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SHIROMA, E. O. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. M. de B. (org.). **Políticas para a Educação:** análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 2ª ED. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, v. 23, n. 02. Florianópolis: UFSC, jul./dez. 2005, p. 427-446.

SOUZA, C. **Políticas Públicas:** uma revisão de literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em 15 mar 2015.

SOUZA, E. M. de F. **Michael Bakhtin:** criação de uma prosaística. Politeia: Hist. e Soc., Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 241-245, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Ática, 1974.

UNICEF. **"Iniciativa Global 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. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf> Acesso em 18 out 2015.

UOL EDUCAÇÃO. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud.** São Paulo: Uol Notícias, 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm> Acesso em 21 jul 2015.

VALDEMARIN, V. T. Apresentação da 1ª Edição. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. **Avaliação da Aprendizagem Conceitual.** ISSN 0104-4060. Educar em revista: Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500003> Acesso em 05 mai 2016.

VIGOTSKI, L. S.**A Transformação Socialista do Homem.** Trad. Nilson Dória. Socialisticheskajaperedelkacheloveka. Varnitso, USSR, 1930.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penna Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____.**Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZUTTIN, M. A. da S. **Entre o dito e feito:** a garantia da permanência dos alunos no ensino fundamental nas escolas estaduais do município de Araras – SP. Dissertação de Mestrado. São Carlos – SP: Ufscar, 2008.

SITES CONSULTADOS

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_%20leiga.htm. Acesso em 04 maio 2015.

http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2013. Acesso em 21 jul 2015.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/rendimento_ensino_fundamental.pdf

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/rendimento_ensino_medio.pdf

http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3046630

http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/serie_historica2014.pdf

http://obeducuel.blogspot.com.br/

http://www4.unioeste.br/portalpos/index.php/letras-observatorio-educ

http://www.dicionariodoaurelio.com/fracasso

ANEXO A –Ficha FICA

Ficha de comunicação do aluno ausente - FICA

1. DADOS DA ESCOLA

Estabelecimento:_____Cód. do Estab:/__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/

Endereço: _____

Município: _____Telefone: /__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/

Rede Estadual ( ) Rede Municipal **( )**

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Aluno(a):_____

Sexo:( ) masc ( ) fem Data de nascimento :__/__/__ CGM:/__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/

Filiação: _____ e _____

Endereço residencial: _____

Bairro:_____Município_____

CEP:/__/__/__/__/__/__/__/__/__/ Zona Urbana ( ) Zona Rural ( )

Ponto de referência:_____Telefone para contato:/__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/__/

Nome e endereço de Parente ou conhecido:_____

3.SITUAÇÃO ESCOLAR - ANO LETIVO/__/__/__/__/

( ) Ensino Fundamental Série /__/ ( ) Ensino Médio Série /__/ ( ) EJA ( ) Ed. Especial

Datas das faltas:__/__/. __/__/. __/__/. __/__/. __/__/. __/__/. __/__/.

Turno:( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite.

Data da Comunicação: __/__/__. Data do recebimento:__/__/__.

Nome e Assinatura do(a) Pedagogo(a):_____

4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA

Forma de convocação do responsável:

( ) Telefone ( ) Correspondência via correio ( ) Aviso por escrito por vizinhos ( ) Recado verbal

( ) Visita domiciliar ( ) Outros_____

O responsável compareceu? ( ) Não ( ) Sim:Data do comparecimento: __/__/__.

Se a família e/ou o aluno estão inseridos em algum programa social, assinale qual ou quais com um "X".
( ) Bolsa Família ( ) Agente Jovem ( ) BPC ( ) Cesta Básica ( ) Vale Transporte

( ) Recursos de Saúde ( ) Leite das Crianças ( ) PETI ( ) Outros_____

Motivos das faltas (vide anexo III): /__/__/__/ /__/__/__/ /__/__/__/ /__/__/__/ /__/__/__/ __/__/__/ /__/__/__/

Ações desenvolvidas pela escola:

( ) Diálogo com o responsável e resolução do problema. ( ) Encaminhamento do aluno/família para Programas Sociais. ( ) Inserção do aluno em atividades extra-curriculares (Ex: Contraturno) ( ) Encaminhamento para avaliação biopsicossocial. ( ) Outros_____

Data e assinatura do (a) Diretor(a):__/__/__. _____

Em caso de não resolução do problema: Data do encaminhamento da FICA ao Conselho Tutelar:__/__/__.

5. MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR:

Data do recebimento pelo Conselho Tutelar: __/__/__. Ass. do Conselheiro(a) Tutelar:_____ _____

( ) Orientação, apoio e acompanhamento temporários.

( ) Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial.

( ) Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

( ) Abrigo em entidade. ( ) Inclusão em programa comunitário ou oficial à família, à criança e ao adolescente.

( ) Encaminhamento dos pais ou responsável a cursos ou programas de orientação. ( ) Outro(s) Qual(ais)?_____

_____ O aluno retornou à escola? ( ) Sim : Data__/__/__. ( ) Não

Data e assinatura do Conselho Tutelar:__/__/__. _____

Retornando o aluno - data de devolução da Fica à escola: _____

Não retornando-data de encaminhamento ao Ministério Público:_____

Data e assinatura do Cons.Tutelar: _____ _____

6. SÍNTESE DO ATENDIMENTO PELO MINISTÉRIO PÚBLICO:

Data de recebimento e assinatura do Promotor: __/__/__. _____ _____

Providências tomadas: _____

O aluno retornou à escola? ( ) Sim: data de devolução da FICA à escola e comunicação do Conselho Tutelar:

( )Não: Instauração de procedimento específico ( ) Sim ( ) Não

Data, Nome e assinatura do (a) Promotor (a) de Justiça:__/__/__. ____ _____.

Data, Nome e assinatura do Responsável pela Escola::__/__/__. _____ _____

7. REGISTROS DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SEED

Retorno da FICA em:__/__/__. Encaminhamento à Secretaria da Educação em:__/__/__.

ANEXO B – Controle Interno de Frequência

CONTROLE INTERNO DE FREQUÊNCIA

(preenchimento pelo professor)

Nome do aluno:
Série / Turma / Turno:
Disciplina:
Nome do professor:

Data das Faltas:	Total das Faltas:
Motivo das Faltas:	

Levantamento das possíveis formas de contato com o aluno

( ) funcionários ( ) colegas de turma ( ) outros professores
( ) direção/ equipe pedagógica ( ) outros

Informações levantadas

Motivo das Faltas:	
Data da comunicação:	Assinatura do professor:

ANEXO C – Ficha 1 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO I - CONTROLE INTERNO DE FALTAS INJUSTIFICADAS

Preenchimento pelos Professores, quando identificadas 5 (cinco) faltas/dias consecutivos ou, 7 (sete) faltas/dias alternados, no período de 60 (sessenta) dias.

NOME DO (A) ESTUDANTE: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: ____ TURNO: _____

DATA	DISCIPLINA	PROFESSOR (A)	DATA BIMESTRE	MOTIVO DAS FALTAS	FONTE DA INFORMAÇÃO	ASSINATURA

OBSERVAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DO(A) ESTUDANTE (SINAIS DE ALERTA, DINÂMICA PESSOAL E SOCIAL ETC.)
ENCAMINHAMENTOS EFETUADOS PELO PEDAGOGO (constando data e discriminação do encaminhamento).

DESPACHO AO DIRETOR:
Comunico por meio desta ao diretor(a) desta instituição de ensino a infrequência do(a) estudante_____, conforme motivos descritos nesta ficha. _____, _____/_____/_____ Assinatura da(do) Pedagoga (o)

ANEXO D – Ficha 2 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO II - FORMULÁRIO DE REGISTRO DA REUNIÃO COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DO(A) ESTUDANTE AUSENTE

Para ser preenchido pela Equipe Pedagógica na presença dos pais ou responsáveis.

Nome do(a) Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: ___/ ___/____.

Horário: _____ Representante da Escola: _____

Local: Escola ( ) Residência do (a) estudante ( ) Outro: _____

Responsáveis legais que compareceram/foram visitados:

_____

_____

Motivo da ausência do(a) estudante (Consultar ANEXO VII):

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Compromissos acordados:

_____

_____

_____

_____

_____

Declaro que as informações descritas são verdadeiras e assumo o compromisso acima registrado, reconhecendo minhas obrigações legais junto ao menor no que se refere ao direito à educação básica.

Assinatura do(s) pais ou responsáveis do(a) estudante:

_____

_____

_____

Assinatura do(s) representante(s) da escola:

_____

_____

_____

ANEXO E – Ficha 3 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO III - FORMULÁRIO DE NOTIFICAÇÃO OBRIGATÓRIA DE ESTUDANTE AUSENTE

Para ser preenchido pelo Representante da Escola e/ou Rede de Proteção da Criança e do Adolescente na presença dos pais ou responsáveis.

1. DADOS DA ESCOLA

Instituição de Ensino: _____

Caracterização: Rede Estadual ( ) Rede Municipal ( ) Escola Particular ( ) Escola Especial ( )

Endereço: _____ Nº _____

Município: _____ Telefone: (___) _____

Núcleo Regional de Educação: _____

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ESTUDANTE

Nome do(a) Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: ___/___/_____.

Horário da visita: _____ Endereço Residencial: _____

Bairro: _____ Município: _____

CEP: _____ Zona: Urbana ( ) Rural ( )

Ponto(s) de referência: _____

Nome da Mãe: _____

E-mail da Mãe: _____

Telefones da Mãe (residencial, comercial, celular e para recados): ( ) _____ - _____ / _____-____

Nome do Pai: _____

E-mail do Pai: _____

Telefones do Pai (residencial, comercial, celular e para recados): ( ) _____ - _____ / _____-____

Nome do Responsável: _____

E-mail do Responsável: _____

Telefones do Responsável: ( ) _____ - _____ ( ) _____ - _____ ( ) _____ - _____

3. AÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA:

Via contato telefônico fixo ou móvel, e-mail, SMS: _____

_____

Convocação por escrito: (enviado por vizinhos ou colegas e/ou carta registrada, via Correios) _____

_____

4. DA REUNIÃO COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS (SE COMPARECEREM/FOREM VISITADOS)

Presentes: _____

_____

_____

_____

Motivo da ausência do(a) estudante (Consultar Anexo VI):

Compromissos acordados:

Declaro que as informações descritas são verdadeiras e assumo o compromisso acima registrado, reconhecendo minhas obrigações legais junto à criança ou adolescente, no que se refere ao direito à educação básica.

Assinatura do(s) pais ou responsável(eis):

Encarregados da visita /reunião domiciliar:

FUNÇÃO/INSTITUIÇÃO	NOME	ASSINATURA

( ) Não foi possível realizar a visita/reunião domiciliar. Pelo motivo:

ANEXO F – Ficha 4 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO IV - FORMULÁRIO DE MEDIDAS TOMADAS PELO ESTABELECIMENTO ESCOLAR

Para ser preenchido pela Equipe Pedagógica e/ou Professores.
Nome do(a) estudante: _____
Ano/Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: ____/____/_____.
Medidas:

1. ( ) Diálogo mediante convocação dos pais ou responsáveis, com registro em ata.
2. ( ) Visita domiciliar.
3. ( ) Encaminhamentos à Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente.
4. ( ) Estratégias de acolhimento e de estímulo à aprendizagem escolar.
5. ( ) Realização de reuniões periódicas com os pais ou responsáveis, para buscar em conjunto a solução dos problemas que motivam as faltas e reverter à situação.
6. ( ) Ações educativas junto aos(as) estudantes, pais ou responsáveis, de modo a desenvolver a compreensão da importância da educação.
7. ( ) Ações educativas junto aos pais ou responsáveis que favoreçam a efetiva participação no coletivo escolar e a compreensão da importância do acompanhamento sistemático da vida escolar dos filhos.
8. ( ) Encaminhamentos do(a) estudante à Sala de Recursos e/ou Centros de Atendimento Especializados.
9. ( ) Discussão e deliberação em Conselho de Classe, visando o enfrentamento das causas e das consequências das dificuldades dos (as) estudantes em relação ao processo pedagógico.
10. ( ) Elaboração do Plano de Trabalho Docente, durante as horas atividade dos professores e mediado pela Equipe Pedagógica, com vistas a rever os encaminhamentos metodológicos, bem como os processos de avaliação e de recuperação de estudos, viabilizando proposições diferenciadas e personalizadas para o processo de ensino e aprendizagem.
11. ( ) Encaminhamento para avaliação educacional sob orientação da equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação.
12. ( ) Providências junto ao SAREH para atendimento pedagógico hospitalar.
13. ( ) Realização de reuniões com Conselho Escolar e a APMF, pautando a mediação de aprendizagem dos estudantes e definindo suportes necessários.
14. ( ) Utilização de metodologias específicas de trabalho pedagógico voltado a necessidades educativas especiais e, inclusive, adaptações curriculares.
15. ( ) Outros: _____.

DESCRITIVO:

RESULTADOS OBTIDOS:

Assinatura do(s) representante(s) da escola:

ANEXO G – Ficha 5 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO V - FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO À REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Para ser preenchido pelo Representante da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente na presença dos pais ou responsáveis (a "porta de entrada" para Rede de Proteção deve ser definida em cada município, podendo ser qualquer das indicadas no item 2.2 ou outro equipamento que venha a ser criado).

1. DADOS DA ESCOLA

Instituição de Ensino: _____

Código da Instituição de Ensino: __/__/__/__/__/__/__/__

Caracterização: Rede Estadual ( ) Rede Municipal ( ) Escola Particular ( ) Escola Especial ( )

Endereço: _____ Nº _____

Município: _____ Telefone: (___) _____

Núcleo Regional de Educação: _____

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ESTUDANTE

Nome do(a) estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Data: ___/___/_____.

Horário da visita: _____ Endereço Residencial: _____

Bairro: _____ Município: _____

CEP: _____ Zona: Urbana ( ) Rural ( )

Ponto(s) de referência: _____

Nome da Mãe: _____

E-mail da Mãe: _____

Telefones da Mãe (residencial, comercial, celular e para recados): ( ) _____ - _____ / _____-_____

Nome do Pai: _____

E-mail do Pai: _____

Telefones do Pai (residencial, comercial, celular e para recados): ( ) _____ - _____ / _____-_____

Nome do Responsável : _____

E-mail do Responsável: _____

Telefones do Responsável: ( ) _____ - _____ ( ) _____ - _____ ( ) _____ - _____

Programas e serviços: _____

_____

_____

Resultados obtidos: _____

_____

_____

_____

FUNÇÃO/INSTITUIÇÃO	NOME	ASSINATURA

_____, ___/___/____.

OBSERVAÇÃO: Este FORMULÁRIO deverá retornar à escola de origem depois que as medidas cabíveis forem tomadas.

ANEXO H – Ficha 6 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO VI - MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR

Município de atuação: _____
Data de recebimento pelo Conselho Tutelar: ___/___/___
Região de atuação do Conselho Tutelar: _____
Nome do Conselheiro Tutelar: _____
E-mail Institucional: _____

Medidas aplicadas ao(a) estudante:
( ) Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade.
( ) Orientação, apoio e acompanhamento temporários.
ESPECIFICAR:_____
_____
_____
( ) Matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento instituição de ensino formal - Ensino Fundamental e/ou Médio.
( ) Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente.
ESPECIFICAR:_____
_____
( ) Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial.
ESPECIFICAR:_____
_____
( ) Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.
ESPECIFICAR:_____
_____

Medidas aplicadas aos pais ou responsável:
( ) Encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família.
ESPECIFICAR:_____
_____
( ) Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.
ESPECIFICAR:_____
_____
_____
( ) Encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico:
ESPECIFICAR:_____
_____
_____
( ) Encaminhamento a cursos ou programas de orientação aos pais ou responsáveis.
ESPECIFICAR:_____
_____
_____
( ) Obrigação de matricular a criança ou adolescente e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.

( ) Obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado.
ESPECIFICAR:_____
_____

( ) Advertência.
ESPECIFICAR:_____
_____

Promoveu a execução de suas decisões mediante:
( ) Requisição de serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança.
ESPECIFICAR:_____
_____

( ) Encaminhamento ao Ministério Público notícia de fato que constituiu infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente.
ESPECIFICAR:_____
_____

( ) Encaminhamento à autoridade judiciária os casos de sua competência.
ESPECIFICAR:_____
_____

( ) Expedição de notificações.
ESPECIFICAR:_____
_____

( ) Assessoramento ao Poder Executivo local para a elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.
ESPECIFICAR:_____
_____
_____

( ) Representação, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal.
ESPECIFICAR:_____
_____
_____

Se o (a) estudante retornou à Escola - Devolução do Formulário à Instituição de Ensino

Data de devolução: ___/____/____
Assinatura do(a) Conselheiro(a) Tutelar de Referência:
_____

Se o(a) estudante não retornou à Escola - Encaminhamento ao MP-PR

Data de encaminhamento: ___/___/___
Assinatura do Conselheiro Tutelar de Referência:
_____

ANEXO I – Ficha 7 do Programa de Combate ao Abandono Escolar (2013)

ANEXO VII - TABELA DE MOTIVOS/SITUAÇÕES

Tabela de Motivos Baixa Frequência - 2013

COM VÍNCULO ESCOLAR
Tratamento de doença e de atenção à saúde do aluno
1a. Doença/problemas físicos
1b. Doença/problemas psicológicos/mentais
1c. Pós-parto/ gravidez de risco/ TPM
Doença na família/óbito na família/óbito do aluno
2a. Óbito do aluno
2b. Doença de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola
2c. Óbito de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola
Fatos que impedem o deslocamento/acesso do aluno à escola
4a. Enchente
4b. Falta de transporte
4c. Estradas intransitáveis
4d. Violência na área onde mora
4e. Inexistência de pessoa para levar à escola
4f. Grande distancia entre a residência e a escola
4g. Outro
Concluiu o Ensino Médio
6a. Sabe-se que ingressou no Ensino Superior
6b. Sabe-se que ingressou no Ensino Técnico Profissionalizante ou outro curso
6c. Não se sabe se houve continuidade nos estudos
Suspensão escolar
7a. Com tarefas domiciliares
7b. Sem tarefas domiciliares
EJA Semipresencial
8a. Com acompanhamento regular
8b. Sem acompanhamento regular
Situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos
9a. Férias escolares
9b. Greve
9c. Calamidade pública que atingiu a escola ou exigiu o uso do espaço como abrigamento
9d. Escola sem professor
9e. Reforma geral da escola
9f. Escola fechada por situação de violência
9g. Falta de merenda escolar
9h. Outro
Participação em jogos estudantis/atividade escolar extra-classe
10a. Considerada atividade escolar
10b. Não é considerada como atividade escolar
Preconceito/Discriminação no ambiente escolar/bullying
11a. A escola está agindo no enfrentamento do problema
11b. A escola ainda não está agindo no enfrentamento do problema
Ausência às aulas por respeito às questões sociais, culturais, étnicas ou religiosas:
12a. Indígenas
12b. Circenses
12c. Ciganos
12d. Opções religiosas
12e. População de rua

Gravidez
51a. Gravidez de risco (sistema lançará para o motivo 1)
51b. Não é gravidez de risco
Situação de rua
52a. A escola sabe que o aluno conta com o acompanhamento da rede de proteção local (Cons. Tutelar/CRAS/CREAS)
52b. A escola não sabe se conta com acompanhamento da rede de proteção social.
Negligência dos pais ou responsáveis
53a. A escola examinou a questão com as famílias
53b. A escola não abordou esta questão com as famílias
Trabalho infantil
54a. A escola sabe que o aluno conta com atenção da rede local de proteção e/ou participa do PETI
54b. A escola não sabe se o aluno conta com acompanhamento da rede de proteção local
Motivo da baixa frequência não foi informado
58a. A escola não procurou saber o motivo junto à família
58b. A escola esclarece que a família não informou o motivo
58c. A escola, apesar de solicitada, não informou o motivo
58d. Não foi identificado motivo adequado nesta tabela
Violência/Agressividade no ambiente escolar
60a. A escola está atuando no enfrentamento da situação
60b. A escola ainda não está atuando no enfrentamento da situação
Trabalho do Jovem
62a. Emprego formal (a partir de 16 anos)
62b. Estagiário sem vinculo empregatício
62c. Trabalho informal
Exploração/Abuso Sexual
63a. A escola sabe que a rede de proteção local já foi acionada/comunicada
63b. A escola não sabe se a rede de proteção foi acionada/comunicada
Desinteresse/Desmotivação pelos estudos
64a. A escola vem agindo para identificar as causas dessa situação
64b. A escola não tem procurado identificar as causas dessa situação
Abandono Escolar/ Desistência
65a. Escola vem agindo para identificar as causas desse comportamento
65b. Escola não tem conseguido agir em relação a essa situação
Questões sociais, educacionais e/ou familiares
66a. Separação dos pais
66b. Necessidade de cuidar de familiares (idoso, criança, pessoa com deficiência)
66c. Viagem com a família (trabalho sazonal/agricultura temporária/colheita/outros)
66d. Casamento do(a) Aluno(a) – Atualizar cadastro familiar

66e. Falta de uniforme/calçado/roupa adequada
66f. Pais "sem domínio" dos filhos/relação familiar precária
66g. Família desconhece as faltas da criança às aulas
66h. Aluno com deficiência/necessidades especiais sem apoio/estimulação para permanecer na escola
Envolvimento com drogas/atos infracionais
70a. A escola sabe que foi encaminhado aos órgãos competentes
70b. A escola não sabe se houve encaminhamento adequado
Violência Doméstica
71a. A escola sabe que a criança já foi encaminhada à rede de proteção social
71b. A escola não sabe se a criança foi encaminhada à rede de proteção social
SVE - SEM VÍNCULO ESCOLAR
Beneficiário sem vínculo/matrícula escolar por uma das situações abaixo caracterizadas
72a. Inexistência de ensino fundamental na comunidade em que mora
72b. Inexistência de ensino médio no território onde mora
72c. Inexistência de serviços educacionais para acampados/ciganos/circenses/tinerantes.
72d. Inexistência de serviços educacionais em situação de internação/privação de liberdade.
72e. Inexistência de escola indígena no território onde mora.
72f. Concluiu o ensino fundamental/ EJA e inexiste oferta imediata da etapa seguinte.
72g. Beneficiário concluiu o Ensino Médio.
72h. Inexistência de atendimento educacional especializado para beneficiário com deficiência/necessidade educacional específica.
72i. Inexistência de transporte/locomoção acessível à escola para beneficiário com deficiência/necessidade especial.
72j. Questões de resistência da família para que o beneficiário com deficiência/necessidade especial frequente a escola.
72k. Inexistência de acessibilidade no ambiente escolar para o beneficiário com deficiência/necessidade especial.
72l. Negativa da escola em receber a criança com deficiência/necessidade especial alegando falta de vaga
72m. Transferência em andamento / pendente – permanecendo sem solução/aceite, após o encerramento de 02 (dois) períodos de coleta, o beneficiário será lançado como Não Localizado no município de origem do cadastro familiar.
72n. Beneficiário sem vínculo/matrícula escolar foi encontrado, mas não quer mais estudar.
72o. Beneficiário sem vínculo/matrícula escolar foi identificado em condição de óbito (falecido).
72p. Beneficiário com dados errados impedindo a identificação pela escola (nome errado/data de nascimento errada/NIS duplicado)

ANEXO J – Roteiro para Investigação das Causas que levam à Evasão dos Alunos

6. ROTEIRO PARA INVESTIGAÇÃO DAS CAUSAS QUE LEVAM À EVASÃO DOS ALUNOS

Este roteiro foi elaborado para subsidiar o trabalho das equipes pedagógicas das escolas no sentido de levar a reflexão e análise sobre as possíveis causas que levam à evasão escolar. Possibilitando assim, ao pedagogo, melhores condições de traçar ações na busca de soluções para os problemas.

1. Como se constitui a família do aluno - com quem mora?
2. Quem se responsabiliza legalmente pelo aluno?
3. Quem atende às convocações da escola para tratar de assuntos relativos ao aluno?
4. O aluno reside/mora nas proximidades da escola?
5. Como ele se desloca para a escola? Que tipo de transporte utiliza para vir à escola?
6. O aluno colabora na renda familiar? Em que medida? Como isto interfere na frequência ou no rendimento escolar do aluno?
7. Os horários e o período trabalhado estão de acordo ou excedem o previsto na legislação específica?
8. O tipo de trabalho realizado apresenta características que exijam esforço físico/intelectual que venham a extenuar o aluno, trazendo prejuízo ao seu desempenho na escola?
9. O aluno apresenta atrasos constantes, sucessivos ou alternados? Como a escola comunica aos responsáveis? Estes atendem de que forma a estas situações?
10. O aluno apresenta doenças crônicas? Em que medida elas são impeditivas em relação à frequência e rendimento do aluno? Que encaminhamentos a escola e a família promovem para assegurar ao aluno o direito ao acesso, permanência e efetivação do processo educativo?
11. O aluno costuma faltar, eventualmente, em razão de doenças/sintomas (afecções/infecções, entre outros)? Apresenta justificativa (atestados médicos, comunicados da família, etc.)? Quais os encaminhamentos da escola e da família, nestes casos, que assegurem o direito a realizar provas, trabalhos, tarefas, etc.?
12. Existem evidências/ queixas/ marcas de violência física, psicológica, moral ou abuso sexual? Qual a atitude da escola diante dos fatos? Foram acionados os órgãos competentes - Rede de Proteção, Conselho Tutelar, Ministério Público? Houve retorno destes encaminhamentos?
13. Há indícios ou comprovação de que o aluno usa substâncias ilícitas – drogas, bebidas alcoólicas? Que ações/providências foram empreendidas pela escola e pela família? Houve necessidade de apoio de outros órgãos - Patrulha Escolar, Delegacia do Adolescente, Conselho Tutelar, Rede de

Proteção?

14. O aluno possui as condições materiais necessárias à sua participação nas aulas e no processo de ensino-aprendizagem? O aluno dispõe de uniforme, materiais de uso individual (cadernos, canetas, lápis, etc.,)? Em caso contrário, há encaminhamentos relativos ao suporte de mecanismos como o bolsa-família? O aluno deixa de trazer para a escola, com frequência, os materiais de uso individual necessários ao trabalho em sala de aula? Como isto é registrado e comunicado à família? Há comprovação das providências tomadas pela família e pela escola?

15. O aluno apresenta rendimento insuficiente em alguma(s) disciplina(s)? Qual(is) disciplina(s)? De que forma a escola tem encaminhado ações com vistas a promover a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares? Há registros que comprovem estas ações?

16. A relação professor-aluno explicita tensões/conflitos de relacionamento pessoal que comprometem o processo ensino-aprendizagem? O comportamento do aluno interfere na assimilação dos conteúdos? Como os professores encaminham estas situações? São registradas e comunicadas aos pais ou responsáveis?

17. Existem outras formas de tensões/conflitos de relacionamento pessoal que interferem no rendimento escolar tais como: com familiares, colegas, funcionários, entre outros? Em que espaços isso ocorre além da escola?

18. O aluno está sofrendo algum tipo de constrangimento ou alguma ameaça à sua integridade moral, física, psicológica? Demonstra medo de vir à escola? Os familiares ou responsáveis têm conhecimento disso? Também temem pela integridade do aluno e optam por não enviá-lo à escola? Há indícios ou conhecimento da ação de gangues, grupos formados dentro da escola, ou ações individuais de outros alunos ou pessoas?

19. O rendimento escolar do aluno já o levou à retenção na série? Quantas vezes isto ocorreu? Como a situação foi encaminhada e registrada pela escola? A família e/ou responsáveis acompanharam o processo?

20. O aluno foi retido em séries diferentes? Em quais e quantas vezes? Como a situação foi encaminhada e registrada pela escola? A família e/ou responsáveis acompanharam o processo?

21. O aluno foi aprovado pelo Conselho de Classe? Quantas vezes? Apresenta defasagem em relação a conteúdos básicos para a série? Em que medida isto interfere na aprendizagem? Que ações a escola empreendeu? Foi possível recorrer a suportes oferecidos por políticas públicas?

22. O aluno frequentou ou frequenta a Sala de Apoio? Como ocorreu a movimentação neste programa? O aproveitamento escolar do aluno melhorou ou continua apresentando dificuldades para compreender os conteúdos? Que registros indicam isto?

23. Houve necessidade de encaminhamento do aluno à Sala de Recursos? Como ocorreu a movimentação neste programa? O aproveitamento escolar do aluno melhorou, considerando suas características, ou continua apresentando dificuldades para compreender os conteúdos? Que registros indicam isto?

24. Em relação à frequência e assiduidade dos professores: Qual a incidência de faltas sem

justificativas? Qual a incidência de faltas justificadas? Quais os motivos destas faltas? Estão respaldados legalmente? As faltas foram lançadas em relatório oficial? Que encaminhamentos foram feitos pela escola? Houve atendimento aos alunos nestas situações? Como ocorreu a reposição da carga horária e conteúdos? Todos os alunos tiveram acesso às aulas de reposição? Há registros destas ações?

25. A equipe pedagógica tem acompanhado o Plano de Trabalho Docente do professor nas horas-atividade, dando sugestões de estratégias metodológicas diferenciadas visando a aprendizagem efetiva dos alunos? Há registro desse acompanhamento e destas intervenções?

26. O professor percebe a importância da elaboração do seu Plano de Trabalho e da necessidade do planejamento diário de suas aulas, como forma de evitar o improviso, e em conseqüência a indisciplina em sala de aula?

27. Os professores, ao realizar a seleção dos conteúdos em seu Plano de Trabalho Docente, têm partido dos conteúdos que o aluno já domina ou dos conteúdos que se pressupõe deveria saber? Como a equipe pedagógica tem trazido para discussão esta questão? É retomado com o professor, partindo do que o aluno já sabe?

28. A equipe pedagógica tem acompanhado as formas de avaliação adotadas pelo professor? Têm sido respeitadas as exigências legais? O professor tem utilizado a avaliação como diagnóstico, verificando os conteúdos que serão necessários retomar com o aluno? Têm prevalecido os padrões qualitativos, ou seja, os avanços do aluno durante o processo pedagógico?

29. O professor tem realizado a recuperação simultânea dos conteúdos que não foram assimilados pelo aluno?

30. Como são repassadas as normas da escola aos alunos e pais? Todos os pais têm conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar, Plano de Ação da Escola? Que ações a escola realiza para socializar estas informações a toda comunidade escolar?

31. Quais são as medidas disciplinares utilizadas pela escola, quando da indisciplina do aluno em sala de aula? A escola diferencia ato de indisciplina de ato infracional e entende que o segundo não diz respeito à escola?

32. O problema da indisciplina na escola tem sido atribuído exclusivamente ao aluno? Ou a escola faz uma análise junto aos professores e funcionários dos outros fatores que podem estar contribuindo para este fato?

33. De que forma a equipe pedagógica tem realizado o registro das medidas disciplinares e dos encaminhamentos necessários para efetivar um ensino de qualidade?

34. Em que medida o Conselho de Classe tem sido utilizado como espaço de discussões de ações para obtenção de uma aprendizagem efetiva e não somente abordar as questões de indisciplina em sala de aula?

35. A escola tem utilizado os índices de evasão, os índices da Prova Brasil de sua escola para realizar uma análise e discussão com toda a equipe sobre os pontos que devem ser retomados e traçar ações para alcançar estes objetivos?

36. Em que medida a escola percebe que a indisciplina em si não leva à evasão escolar, mas que é um conjunto de fatores que interligados acabam levando à evasão, tais são eles: indisciplina - desmotivação - baixo rendimento - reprovação - defasagem idade/série? Em que momentos a escola discute e faz reflexões sobre estas questões?
37. Que outros condicionantes foram ou podem ser analisados, os quais interferem na frequência do aluno?

A partir do instrumento indicado, que análises a escola chega em relação à:

Acompanhamento da família acerca da participação e frequência do aluno?
Condições concretas de possibilidades de participação e frequência por parte do aluno?
Acompanhamento das atividades e desempenho escolar do aluno?
Acompanhamento da aprendizagem, das atividades, do rendimento e da participação do aluno por parte da escola?
Os motivos evidenciados pela escola, após a análise da situação, estão de acordo com o relato realizado pela família para justificar as faltas do aluno?

ANEXO K – Instrumento por Escola – Ações de Enfrentamento à Evasão

7. INSTRUMENTO POR ESCOLA - AÇÕES DE ENFRENTAMENTO À EVASÃO.

O presente instrumento tem como objetivo levar a escola à avaliar em que medida estão adotando ações no enfrentamento a evasão escolar e a partir desta constatação avaliar o que torna-se necessário retomar. Tal instrumento deve ser arquivado na escola, como um dos registros que tem sido utilizado sobre o Programa FICA no enfrentamento a evasão.

7.1 Quadro de ações para o enfrentamento à evasão.

Avalie abaixo as questões que sua escola está realizando no enfrentamento à evasão utilizando seguinte escala

MOTIVOS	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
1. Viabiliza, efetivamente, aos alunos e pais, a compreensão sobre a importância da educação como via de emancipação humana?					
2. Desenvolve ações que favoreçam a real participação dos pais no coletivo escolar de modo a possibilitar, à família e/ou aos responsáveis pelos alunos, a compreensão da importância do acompanhamento sistemático da vida escolar dos filhos?					
3. Efetiva as avaliações de alunos, encaminhando-os à sala de recursos quando necessário?					
4. Realiza os encaminhamentos dos alunos à Sala de Apoio identificados a defasagem de conteúdos, quando diagnosticada pelo professor, segundo critérios necessários para a série?					
5. Organiza o Conselho de Classe (Pré-Conselho, Conselho e Pós-Conselho) enquanto espaço de discussão e enfrentamento das causas e consequências das dificuldades dos alunos em relação ao processo pedagógico?					
6. A Escola participa de Programas e Projetos Públicos, como o Viva a Escola, PDE-E, Escola Aberta, no sentido de encaminhar e realizar efetivo acompanhamento dos alunos, considerando o processo de aprendizagem?					

MOTIVOS	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
7 .Organiza a Hora-Atividade, envolvendo equipe pedagógica e professores, como espaço efetivo de interlocução relativa ao Plano de Trabalho Docente, com vistas a rever encaminhamentos metodológicos, processo de avaliação e recuperação de estudos viabilizando proposições diferenciadas de trabalho no decorrer do processo de ensino e aprendizagem?					
8. Analisa, avalia e encaminha, criteriosamente, alunos com dificuldades de aprendizagem, para Sala de Recursos, sob orientação da Equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação?					
9. Realiza, junto ao SAREH, os encaminhamentos necessários dos alunos que necessitam de atendimento pedagógico hospitalar?					
10. Realiza encaminhamentos à Rede de Proteção dos alunos em situação de risco (violência física, psicológica, negligência familiar, entre outras)?					
11. Participa do Conselho Escolar, levando situações que necessitem de mediação de aprendizagem dos alunos e definindo suportes necessários?					
12. Utiliza estratégias específicas de trabalho com alunos que possuem necessidades educativas especiais, e quando necessário realiza adaptações curriculares?					

MOTIVOS	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
13. Realiza registros nas fichas de acompanhamento individual dos alunos, fazendo os encaminhamentos necessários quanto às questões disciplinares, de acordo com o Regimento Escolar?					
14. Faz acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, em especial dos aprovados por Conselho de Classe, ou com sucessivas retenções, verificando junto aos professores o aproveitamento destes alunos durante o processo e discutindo sobre formas de trabalho, avaliação e recuperação?					
15. A Equipe Pedagógica tem utilizado as reuniões pedagógicas para planejamento das ações da escola e como espaço de discussão sobre os índices de evasão e desempenho acadêmico como na Prova Brasil, fazendo uma análise do que é necessário retomar?					
16. A escola tem socializado a toda comunidade escolar Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano de Ação da Escola e as Normas Internas?					

ANEXO L – Planilha Base “FICA”

NRE:

MUNICÍPIO/ESTABELECIMENTO:

INFORMAÇÕES DOS ESTABELECIMENTOS		CGM, NOME, NÍVEL, SÉRIE E TURNO DO ALUNO AUSENTE				
NRE	MUNICÍPIO / ESTABELECIMENTO	CGM	NOME	NÍVEL	SÉRIE	TURNO

FORMAS DE CONVOCAÇÃO							INSERÇÃO DA FAMÍLIA E/OU ALUNO									
AVISO POR ESCRITO POR VIZINHOS	CORRESPONDÊNCIA VIA CORREIO	RECADO VERBAL	TELEFONE	VISITA DOMICILIAR	OUTRA(S)	FORMAS DE CONVOCAÇÃO – SE OUTROS, QUAL	PROGRAMA SOCIAL – AGENTE JOVEM	PROGRAMA SOCIAL – BPC	PROGRAMA SOCIAL – CESTA BÁSICA	PROGRAMA SOCIAL – VALE TRANSPORTE	PROGRAMA SOCIAL – RECURSOS DE SAÚDE	PROGRAMA SOCIAL – LEITE DAS CRIANÇAS	PROGRAMA SOCIAL – PETI	MAIS EDUCAÇÃO	OUTRO(S)	PROGRAMA SOCIAL – SE OUTROS, QUAL?

CAUSAS DA AUSÊNCIA DO ALUNO																																
CONTRA A FREQUÊNCIA DO ALUNO À ESCOLA, APRESENTADA PELOS PAIS	TRANSFERÊNCIA DE MORADIA	MORTE NA FAMÍLIA	DETERMINADOS POR CONSUMO DE ÁLCOOL OU DE SUBSTÂNCIAS	PROBLEMAS DE SAÚDE MENTAL DE UM DOS PAIS	PROBLEMA DE SAÚDE DE ALGUM MEMBRO DA FAMÍLIA	LIMITAÇÕES DE ORDEM MATERIAL (FALTA DE UNIFORME, MATERIAL ESCOLAR E ETC.)	CONSUMO DE ÁLCOOL OU DE SUBSTÂNCIAS ENTORPECENTES	DOENÇA CRÔNICA	ACIDENTE QUE IMPLIQUE EM IMPOSSIBILIDADE DE LOCOMOÇÃO	SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTIL	GRAVIDEZ PRECOCE	SITUAÇÃO DE ABUSO/EXPLORAÇÃO SEXUAL	DEFASAGEM SÉRIE/IDADE	INDISCIPLINA	REPETÊNCIA	PRÁTICAS INFRACIONAIS (EX.: FURTOS, AGRESSÕES FÍSICAS, PORTE ILEGAL DE ARMAS, AMEAÇA	ALUNO SUBMETIDO A MEDIDA SÓCIOEDUCATIVA.	AMEAÇAS DE TERCEIROS CONTRA O ALUNO	SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA O ALUNO	CONFLITO COM O PROFESSOR OU DIREÇÃO DA ESCOLA	FALTA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	AUSÊNCIA DE PROFESSOR	FALTA DE TRANSPORTE ESCOLAR	DIFICULDADES DE ACESSO A ESCOLA	VIOLÊNCIA NO ENTORNO DA ESCOLA	SITUAÇÕES ESPECIAIS RAMPAS E BANHEIROS APROPRIADOS PARA	INEXISTÊNCIA DE OFERTA DE MODALIDADE DE ENSINO ESPECÍFICO PARA O ATENDIMENTO DA NECESSIDADE DO ALUNO	CASAMENTO / UNIÃO ESTÁVEL	DESINTERESSE	DESOBEDIÊNCIA	MAIORIDADE	NASCIMENTO DE FILHOS	OUTRA(S) CAUSA(S)	CAUSA – SE OUTRAS, QUAL?

RETORNO E RESOLUÇÃO						
O ALUNO RETORNOU?	SE SIM, RESOLVIDO POR QUEM?	SE NÃO, ONDE ESTÁ?	DATA DA COMUNICAÇÃO (DD/MM/AA)	SE HOUVE RETORNO, QUAL A DATA? (DD/MM/AA)	Número de dias passados até a resolução do problema (dias)	VALIDAÇÃO

ANEXO M –Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ/

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA PERMANÊNCIA ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO NRE DE LARANJEIRAS DO SUL: OS PROGRAMAS FICA E COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR.

Pesquisador: IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38073714.7.0000.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 988.637

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação do Projeto:

Está adequado.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar as relações entre o programa de permanência escolar e a aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão previstos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3272 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ/

Continuação do Parecer: 988.637

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

As solicitações feitas foram atendidas pela pesquisadora.

CASCAVEL, 17 de Março de 2015

Assinado por:
João Fernando Christofoletti
(Coordenador)

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

CAMPUS DE CASCAVEL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação
Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação
Nível de Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) Diretor, como responsável pelo Colégio, para participar da Pesquisa "Análise da permanência escolar nos anos finais do ensino fundamental no NRE de Laranjeiras do Sul: os programas FICA e Combate ao Abandono Escolar"; sob a responsabilidade da pesquisadora principal **Ivete Janice de Oliveira Brotto**e sua orientanda colaboradora **Cristiane Mara Rajewski,** as quais pretendem analisar a relação entre a permanência escolar e a aprendizagem.

Salientamos, que sua participação é voluntária e se dará por meio de disponibilização dos dados das planilhas Base "Fica" enviadas semestralmente ao NRE, e dos relatórios finais do sistema SERE dos alunos que passaram por essas medidas, além dos registros disponíveis das medidas adotadas pelo colégio com relação aos alunos infrequentes.

Não há qualquer risco para os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que a intenção é verificar a quantidade de alunos que passaram pelas medidas do programa e quantos foram aprovados, reprovados ou aprovados por Conselho de Classe. Não haverá qualquer contato direto com alunos, o projeto restringe-se a levantamento e análise de dados gerados pelas próprias escolas. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de medidas que foquem na aprendizagem do aluno. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados para fins científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Ivete Janice de Oliveira Brotto (045) 9956-2571 / Cristiane Mara Rajewski (046) 9101-8224; ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UNIOESTE, no 2 piso da Biblioteca Central – Campus Cascavel - PR, telefone (045) 3220-3272 / (045) 3220-7222.

Consentimento Pós–Informação

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: 18/02/2015
Assinatura do participante

_____
Assinatura da Pesquisadora Responsável