

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

José Renato Sousa Rodrigues

Permanência Escolar: o caso da infrequência discente na Escola de Ensino Médio Luzia
Araújo Barros em Itarema - Ceará

Juiz de Fora

2020

José Renato Sousa Rodrigues

Permanência Escolar: o caso da infrequência discente na Escola de Ensino Médio Luzia
Araújo Barros em Itarema - Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, José Renato Sousa.

Permanência Escolar: o caso da infrequência discente na Escola de Ensino Médio Luzia Araújo Barros em Itarema - Ceará / José Renato Sousa Rodrigues. -- 2020.

103 f.

Orientador: Alexandre Chibebe Nicolella

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Permanência escolar. 2. Infrequência discente. 3. Sucesso/fracasso escolar. I. Nicolella, Alexandre Chibebe, orient. II. Título.

José Renato Sousa Rodrigues

Permanência Escolar: o caso da infrequência discente na Escola de Ensino Médio Luzia
Araújo Barros em Itarema - Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 27 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella - Orientador

Universidade de São Paulo



Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Amaury Patrick Gremaud

Universidade de São Paulo

Dedico esta dissertação a minha filha, Lis Rayara, que sempre compreendeu que “o papai precisa(va) estudar”, mesmo com os olhinhos brilhantes por atenção e a minha esposa Renata Bezerra, que acompanhou de perto a saga que é realizar um Mestrado Profissional; à elas, pela paciência das noites distantes e pela inspiração em seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

Deus, pelo dom da vida e a capacidade divina de transformar dificuldades e obstáculos em aprendizagens e resiliência.

Aos meus pais, pela incansável crença no papel transformador da educação; em não medir esforços, às vezes de forma inconsciente, para que eu tivesse uma formação integral. Exemplos de esforço, caráter, respeito ao próximo, religiosidade, benevolência e união conjugal.

Aos meus irmãos, Rochelle, colega de profissão, amiga e comadre; Samuel Romário e Maria Ronielle, por serem minhas cobaias como professor iniciante. Estes não sabem, mas foi neles que descobri que todos os alunos são importantes, que têm sonhos que só precisam ser despertados e encorajados.

As minhas “tias” da Educação Infantil, Regina e Francimar, por depositar a confiança de que eu precisava para seguir em frente nos estudos, sugerindo aos meus pais, inclusive, que me colocassem em uma escolar “melhor”.

A todos os professores e profissionais da Escola Carminha Vasconcelos, onde cursei todo o ensino fundamental e médio, por ofertar uma educação de excelência, a despeito dos recursos que tinha disponível, em especial aos professores Cleudes e Edmar.

Ao professor Ivaldo Bleasby por oportunizar uma graduação acessível. Pela inspiração como professor de língua portuguesa e pela oportunidade do primeiro emprego como professor do ensino médio, mesmo sem nenhuma experiência e, ainda, iniciando a licenciatura.

À Escola Luzia, identificada carinhosamente por “família LAB”, pelo acolhimento e construção profissional. Escola com a qual tenho orgulho de trabalhar pela construção de conhecimentos e valores numa perspectiva humanizadora.

À professora Áurea Rita, que sempre me desafiou profissionalmente a ser melhor e a construir um “legado”. És uma inspiração pedagógica.

A todos os meus alunos do ensino médio que me ensinaram/ensinam como é fazer docência mil vezes mais que qualquer diploma.

Aos gestores e professores da escola Luzia, por partilharem dos desafios deste mestrado profissional e do trabalho cotidiano.

Aos professores do PPGP, por semear uma educação para a equidade. Em especial ao meu orientador Alexandre Nicolella e à ASA Mayanna pela parceria ininterrupta.

Aos colegas do PPGP, turma de 2018 do Ceará, por partilharem histórias, conhecimentos, valores e desafios, enfim, por personificarem o porquê de a educação cearense ser um sucesso.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), trata do caso de infrequência discente da Escola de Ensino Médio Luzia Araújo Barros situada no município de Itarema-CE. O objetivo é descrever e analisar os aspectos associados à infrequência discente, a fim de propor um plano de ação baseado em estratégias de gestão que fomentem a assiduidade escolar. Para tal, no Capítulo 2, buscou-se, à luz dos textos normativos acerca do direito à permanência, descrever o contexto da escola, as estratégias de acompanhamento e ações já realizadas de incentivo à frequência, bem como as evidências do caso de gestão. Em síntese, os levantamentos apontam para um número expressivo de alunos que alternam entre presenças e faltas, além de um recorte de alunos que se ausentam de forma contínua. Diante disso, no Capítulo 3, analisou-se os fatores intra e extraescolares que influenciam na (in)frequência dos alunos, a partir dos estudos de Charlot (1996), Lenskij (2006), Patto (2008), Mont'Alvão (2011), Pereira et al. (2011), Vasconcellos (2013), Burgos et al. (2014), Abramovay (2015), entre outros. Em seguida, no âmbito da abordagem qualitativa, analisou-se as informações documentais da Ficha Biográfica do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Esta investigação sinalizou para a estreita relação entre os aspectos socioeconômicos, o sucesso/fracasso escolar e a permanência escolar. Em função disso, no Capítulo 4, o Plano de Ação Educacional propõe estratégias de gestão centradas na família, no acompanhamento pedagógico, na flexibilização curricular e na ação intersetorial com o objetivo de incentivar a permanência do aluno na escola.

Palavras-chave: Infrequência discente. Sucesso/fracasso escolar. Permanência escolar.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Public Policy and Evaluation of Education Center of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF), deals with the case of student infrequency at Luzia Araujo Barros High School located in the municipality of Itarema-CE. The objective is to describe and analyze the aspects of student infrequency, in order to propose an action plan based on management strategies that foster school attendance. To this end, in Chapter 2, in the light of the normative texts on the right to stay, we sought to describe the context of the school, the accompanying strategies and actions already taken to encourage frequency, as well as the evidence of the management case. In summary, the surveys point to a expressive number of students who alternate between attendances and absences, in addition to a record of students who are absent continuously. Therefore, in Chapter 3, analyzed the factors inside and outside of school that influence the frequency of students, from the scientific research of Charlot (1996), Lenskij (2006), Patto (2008), Mont'Alvão (2011), Pereira et al. (2011), Vasconcellos (2013), Burgos et al. (2014), Abramovay (2015), among others. Then, within the scope of the qualitative approach, the documentary information from the Teacher Director of Classes Project (PPDT) biographical record was analyzed. This investigation signaled the close relationship between socioeconomic aspects, school success/failure and the school permanency. With this in mind, in Chapter 4, the Educational Action Plan proposes management strategies centered in the family, in the pedagogical accompaniment, in the curriculum flexibility and in the intersectoral action with the objective of encouraging the student to remain in school.

Key-words: Student infrequency. School success/failure. School permanency.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 - Acompanhamento da Frequência Escolar do BPF relativos aos meses de fevereiro e março (2007-2019).....	23
Quadro 1 - Estratégias do PPDT com foco na Permanência Escolar.....	25
Quadro 2 - Ação Nenhum a Menos	28
Quadro 3 - Mapa de Enturmação das escolas da rede estadual do município de Itarema (CE)	33
Quadro 4 - Instalações físicas dos espaços administrativos e pedagógicos da EEM Luzia Araújo Barros.....	34
Gráfico 2 - Consolidado anual de infrequência da EEM Luzia Araújo Barros no ano letivo de 2018	39
Gráfico 3 - Consolidado Anual de Infrequência da CREDE 03 - Acaraú e na rede estadual do Ceará no ano letivo de 2018	40
Figura 1 - Ficha Biográfica do PPDT.....	56
Quadro 5 - Eixos e questões da FB para a pesquisa.....	57
Quadro 6 - Representatividade da amostra em relação às matrículas da escola	59
Quadro 7 - Síntese das análises dos dados da Ficha Biográfica do PPDT e possibilidades para o PAE.....	80
Quadro 8 - Ação Propositiva 1 – Formação para Pais/Responsáveis	84
Quadro 9 - Ação Propositiva 2 - Efetivação do Plano de Apoio e Complemento Educativo..	85
Quadro 10 - Ação Propositiva 3 – Projeto de Vida	87
Quadro 11 - Ação Propositiva 4 - Mundo do Trabalho.....	88
Quadro 12 - Ação Propositiva 5 - Comissão de Busca Ativa e Permanência Escolar (COBAPE)	89
Quadro 13 - Responsabilidades dos Segmentos na COBAPE	90
Quadro 14 - Cronograma de Execução das Ações Propositivas do PAE.....	91
Gráfico 4 - Sexo	62
Gráfico 5 - Cor/raça autodeclarada	63
Gráfico 6- Meio de deslocamento casa-escola.....	63
Gráfico 7 - Distância casa-escola (km)	64
Gráfico 8 - Tempo de deslocamento casa-escola (min.)	64
Gráfico 9 - Escolaridade do responsável pelo aluno	65
Gráfico 10 - Profissão do responsável pelo aluno	66

Gráfico 11 - Localização da Residência	68
Gráfico 12 - Desejo de frequentar a escola.....	71
Gráfico 13 - Motivo para a escolha de estudar na EEM Luzia Araújo Barros.....	74
Gráfico 14 - Uso do celular/computador	78
Gráfico 15 - Outras atividades realizadas pelos alunos.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de casos encaminhados da EEM Luzia Araújo Barros ao Conselho Tutelar Municipal de Itarema-CE 2016-2018	29
Tabela 2 - Beneficiários do Bolsa da Família da EEM Luzia Araújo Barros 2016-2018	37
Tabela 3 - Infrequência anual média por dia da semana em percentual – 2018	42
Tabela 4 - Aprovação, Reprovação e Abandono 2016-2018	43
Tabela 5 - Alunos aprovados com frequência inferior a 75% nos anos de 2016-2018	43
Tabela 6 - Frequência média anual das turmas com aprovação superior a 95% e turmas com aprovação inferior a 85% da EEM Luzia Araújo Barros em 2018.....	44
Tabela 7 - Comparativo entre faltas e <i>ranking</i> de rendimento dos alunos da 3ª série B da EEM Luzia Araújo Barros em 2018.....	45
Tabela 8 - Alunos Frequentes (AF) e Alunos Infrequentes (AI)	60
Tabela 9 - Idade dos alunos	61
Tabela 10 - Rotina e local adequado de estudo/interesse e auxílio de outros nos estudos	70
Tabela 11 - Ocupação do aluno no tempo livre.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

AB	Avaliação Bimestral
AQ	Avaliação Qualitativa
BVJ	Benefício Variável Vinculado ao Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
COBAPE	Comissão de Busca Ativa e Permanências Escolar
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CT	Conselho Tutelar
DB	Diário de Bordo
DT	Diretor de Turma
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FB	Ficha Biográfica
FC	Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico da Escolas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PBF	Programa Bolsa Família
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação de Itarema
TI	Trabalho Interdisciplinar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LUZIA ARAUJO BARROS	16
2.1	NORMATIVAS EDUCACIONAIS SOBRE O DIREITO À PERMANÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA	17
2.2	PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES EDUCACIONAIS DE FOMENTO À PERMANÊNCIA NA ESCOLA.....	22
2.3	A INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LUZIA ARAÚJO BARROS	31
2.3.1	Contexto da EEM Luzia Araújo Barros.....	32
2.3.2	Evidências do caso de gestão.....	38
2.4	SÍNTESE DO CASO DE INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA.....	46
3	ANÁLISE DOS FATORES DE PERMANÊNCIA E DE INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LUZIA ARAÚJO BARROS... 	48
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	48
3.2	PESQUISA QUALITATIVA: RELEITURA DA FICHA BIBLIOGRÁFICA DO PPDT	55
3.3	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DA FICHA BIOGRÁFICA DO PPDT	60
3.3.1	Perfil do estudante	61
3.3.2	Informações da família e do responsável.....	65
3.3.3	Informações socioeconômicas	67
3.3.4	Vida escolar	69
3.3.5	Ocupação no tempo livre.....	75
3.4	QUADRO SÍNTESE DAS ANÁLISES.....	80
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POR UMA CULTURA DE PRESENÇA DISCENTE NA ESCOLA.....	82
4.1	AÇÕES PROPOSITIVAS DO PAE	83
4.1.1	Foco na família/responsável.....	83
4.1.2	Apoio pedagógico desmassificado	85
4.1.3	Flexibilização curricular	86
4.1.4	Ação intersetorial.....	89
4.2	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE.....	91

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	95
	ANEXO A – Plano de apoio e completo educativo	101

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado na universalização do acesso à educação básica. Entretanto, a garantia do direito à permanência na escola ainda segue como desafio, sobretudo, no ensino médio que atende à população de 15 a 17 anos. Em 2018, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a taxa de frequência líquida¹ dos jovens nessa faixa etária nas escolas foi de apenas 69,3% (IBGE, 2018). Esta situação indica que é preciso um olhar investigativo sobre a permanência escolar e os prejuízos da infrequência discente sobre a qualidade da aprendizagem e o sucesso escolar.

Nesse contexto, a presente dissertação objetiva analisar e descrever os fatores associados à infrequência discente no contexto da Escola de Ensino Médio (EEM) Luzia Araújo Barros para, então, propor um plano de intervenção que fortaleça as ações de fomento à permanência do aluno na escola.

De início, é importante frisar que a EEM Luzia Araújo Barros, localizada no município de Itarema - Ceará, atualmente é a única escola pública de ensino médio regular (de tempo parcial) da sede do município, dividindo espaço com outras duas que atuam em tempo integral. Apesar disso, a instituição ainda tem uma matrícula de 828 estudantes (SIGE ESCOLA, 2019).

Nesse contexto, os desafios da gestão da escola se iniciam desde a estrutura física limitada ao número elevado de alunos, um público heterogêneo cultural e geograficamente. Entretanto, nos últimos anos, o fenômeno que tem desafiado o cotidiano dos gestores e docentes é a infrequência escolar. Isto é, os casos de infrequência discente têm se intensificado, segundo os dados dos sistemas de gestão da frequência da rede estadual do Ceará.

Além disso, em 2018, a escola observada apresentou a maior infrequência média anual entre as cinco escolas da rede estadual do município de Itarema e uma das maiores na abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 03) - Acaraú. Ademais, a infrequência média da EEM Luzia Araújo Barros foi crescente nos anos de 2016 a 2018.

Uma análise mais estratificada dos dados revela que não se trata apenas de um recorte de alunos que faltam de forma pontual e contínua para além do que a legislação permite, mas de um considerável grupo de estudantes que alternam entre presenças e faltas. Isso apesar das

¹ A taxa de frequência líquida é a razão entre o número de matrículas previstas (15 a 17 anos) e o número de jovens que estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível; termo utilizado em substituição à “taxa de Abandono.” (IBGE, 2018).

políticas públicas e de ações da escola de monitoramento da (in)frequência escolar e de promoção da permanência do aluno na escola.

A partir dessa situação, questiona-se: que fatores intra e extraescolares se relacionam com a infrequência discente e que estratégias de gestão poderiam fomentar a permanência do aluno na escola?

Diante dessa questão-problema, elegeu-se como objetivos específicos da pesquisa, primeiramente, descrever o contexto da escola e as evidências do problema da infrequência discente, à luz dos textos normativos acerca do direito à permanência na escola. Em seguida, analisar os fatores intra e extraescolares que influenciam na (in)frequência dos alunos, a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa qualitativa. E, por fim, propor um plano de ação educacional baseado em ações que visem a promoção da assiduidade escolar.

Em síntese, o presente caso de gestão se justifica pela crescente situação de “cadeiras vazias” na sala de aula. Uma questão que, inegavelmente, reflete em prejuízos no direito à permanência na escola e na aprendizagem, além de sinalizar para fatores relacionados ao fracasso escolar (LENSKIJ, 2006).

Daí a inquietação do pesquisador, enquanto professor há 12 anos nesta instituição, ex-coordenador pedagógico e, hodiernamente, diretor. Aliás, esta escola foi o seu primeiro espaço de docência e onde, deste então, atua como profissional na área educacional. Tal fato também explica a estreita ligação entre pesquisador e o *lócus* da pesquisa. Assim, ao longo dessa experiência e hoje, a frente da gestão da escola, o problema das “cadeiras vazias” na sala de aula exige um olhar intencional no sentido de compreender o fenômeno e de mobilizar conhecimentos para minimizá-lo.

Vale ressaltar, entretanto, que a referida instituição de ensino possui algumas características singulares. Entre elas, está fato de ser a mais antiga escola de ensino médio município, atuando há mais três décadas. Além disso, ela possui a maior matrícula do município, ofertando as modalidades Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos nos horários diurno e noturno, respectivamente. Cabe ressaltar ainda que, entre os alunos da modalidade regular, cerca de um terço são atendidos em uma extensão de matrícula², localizada no distrito de Carvoeiro a 45 km da sede.

² Denomina-se extensão matrícula um conjunto de salas de aulas alocadas em um outro espaço que não seja o prédio da escola. Geralmente, mantida em uma escola de outra rede devido à distância da escola (sede), à dificuldade de acesso e/ou número elevado de alunos na comunidade onde está localizada a extensão, também denominada de anexo.

Em virtude dessa multiplicidade de contextos, ao realizar a *coorte*, optou-se por focar nos alunos da modalidade regular, excluindo a EJA, dado os desafios e as características próprias desta modalidade e, também, os alunos da extensão de matrícula porque apresentam um contexto diferente que engloba desde as condições pedagógicas até o perfil dos estudantes e da comunidade local.

A metodologia da pesquisa se pautou na abordagem qualitativa, considerando que se trata de um caso de gestão e, portanto, o ambiente natural é a fonte direta de dados. Em outras palavras, isso supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho de campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa linha, o presente trabalho foi dividido em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro. A seguir, o segundo capítulo, ao tratar do tema “permanência escolar” *versus* “infrequência discente”, inicialmente, discute a legislação educacional a respeito do direito à educação e, por extensão, à permanência na escola. Em seguida, descreve as políticas e ações com vistas à permanência escolar, o contexto da escola e as evidências do caso de gestão.

O terceiro capítulo objetiva analisar os fatores intra e extraescolares para a infrequência discente a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa qualitativa. Para isso, recorreu-se às contribuições de Charlot (1996), Lenskij (2006), Patto (2008), Dubet (2008), Mont'Alvão (2011), Pereira et al. (2011), Vasconcellos (2013), Burgos et al. (2014), Abramovay (2015), entre outros autores. Ainda neste capítulo, são apresentadas a metodologia da pesquisa de campo e as análises documentais da Ficha Biográfica do Projeto Professor Diretor de Turma.

No quarto capítulo, de posse das fragilidades encontradas nos eixos de análise, é proposto um Plano de Ação Educacional com estratégias de gestão com foco na melhoria da assiduidade escolar, incentivando uma cultura de presença discente na escola. Para isso, conjectura-se a realização de intervenções sobre a família, o acompanhamento pedagógico, o currículo e o trabalho intersetorial. Por fim, o último capítulo objetiva realizar as considerações finais sobre este caso de gestão.

2 INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LUZIA ARAUJO BARROS

O objetivo deste capítulo é realizar uma descrição do contexto e das evidências do caso de infrequência discente na Escola de Ensino Médio Luzia Araújo Barros. Para tanto, inicialmente, na seção 2.1, situamos tal questão no princípio constitucional do direito à educação, discutindo as normatizações do direito à permanência na escola, observando as orientações da Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996). Mais adiante, assumimos como foco a descrição das deliberações da rede estadual do Ceará.

No mesmo subcapítulo serão apontadas as políticas e ações da rede estadual de monitoramento da (in)frequência e incentivo à permanência na escola, bem como aquelas realizadas pela escola com esse propósito.

Em seguida, a apresentação do perfil da comunidade escolar, dos indicadores internos de aprendizagem, dos dados de fluxo e de permanência contextualizam os desafios da gestão da escola. Dentre eles, a infrequência discente, objeto de estudo desta pesquisa, terá enfoque a partir de evidências que a caracterizam como um caso de gestão. E, na última seção deste capítulo, serão retomados, de forma resumida, o problema da pesquisa e as evidências que justificam a temática em estudo.

A priori, é importante ressaltar que o termo “permanência escolar”, nesta pesquisa, além de designar os alunos que não desistem de sua trajetória acadêmica, inclui também aqueles que frequentam a escola de forma assídua, evitando inconstância ou descontinuidades nas atividades escolares. Neste conceito, a ideia de permanência está relacionada ao sentido de “2. estado ou qualidade de permanente; constância, perseverança” (MICHAELIS, 2019).

Nesse sentido, a infrequência discente surge como sinônimo de não permanência, absenteísmo, ausência ou falta escolar. Assim, tomamos como referência o conceito de Faro (2007 apud VASCONCELLOS, 2013) que a define como:

[...] um problema individual grave na medida em que representa um entrave ao processo educativo [...] é entendido como a falta injustificada de comparecimento às aulas por parte de um aluno [...] constitui um dos principais fatores que contribui para o aparecimento de situações de marginalidade, delinquência e analfabetismo. (Faro, 2007 apud VASCONCELLOS, 2013, p. 279).

Sob esta ótica, a infrequência discente, objeto de estudo desta pesquisa, implica em prejuízos no direito à permanência e, principalmente, na garantia da aprendizagem. Além disso, de acordo com esse conceito, ela pode ocasionar inúmeros outros prejuízos que não se restringem à vida acadêmica.

2.1 NORMATIVAS EDUCACIONAIS SOBRE O DIREITO À PERMANÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA

A Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 assegura a educação como um direito fundamental³, isto é, uma garantia básica de todos os cidadãos do país, passando a integrar o rol de conquistas baseadas nos princípios dos direitos humanos, ao lado de direitos como a liberdade, a vida, a igualdade, a segurança, entre outros. Assim, tal como estes, a educação é direito de todos e dever do Estado, porém, neste caso, de forma compartilhada com a família. Além disso, esta legislação ainda prevê o permanente regime de colaboração da sociedade em sua promoção e incentivo (BRASIL, 1988).

É importante destacar que o direito à educação tem viabilizado, principalmente, às classes sociais menos privilegiadas, não apenas o acesso à escolarização, mas, de modo progressivo, o direito à *permanência na escola*. Logo, por meio desta prerrogativa, há a possibilidade de obter uma aprendizagem de qualidade que, inclusive, é pré-requisito para o alcance de outros direitos fundamentais. Nessa linha, para Tomasevski (2004, p. 343), “a educação não tem fim em si mesma, pois se trata de um meio para a conquista de outros objetivos globalmente acordados.”.

Nesse contexto, o inciso I, do art. 206 da Carta Magna, aponta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.123) como um dos princípios basilares do processo de ensino. No mesmo dispositivo, o art. 208 ainda ratifica que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, sendo dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Entretanto, o termo *permanência na escola* pode ter diferentes acepções dependendo da interpretação e do contexto em que a expressão é utilizada. Do ponto vista da legislação

³ Direitos fundamentais são aqueles, segundo Cavalcante Filho (2010, p.6), “considerados básicos para qualquer ser humano, independentemente de condições pessoais específicas. São direitos que compõem um núcleo intangível de direitos dos seres humanos submetidos a uma determinada ordem jurídica.”.

educativa, há uma intrínseca relação com o *direito à educação*, considerando que este direito positivado não se exaure na questão do acesso à escola, mas inclui explícito desejo de que o aluno permaneça no espaço escolar.

Ao lado da CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pela lei nº 8.090 de 1990, representa um relevante ordenamento jurídico brasileiro ao dispor sobre “proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990, p. 10). Este dispositivo, entre outros aspectos, ratifica o direito à educação e legisla em favor das premissas que o efetivem, a partir da definição das reponsabilidades do Estado/Poder Público, da família, das instituições de ensino e dos órgãos protetivos.

A respeito da frequência/permanência escolar, além de estabelecer o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o ECA ordena, no art. 54 que “compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola [...]”. (BRASIL, 1990, p. 47).

Nesse sentido, o art. 55 dispõe que “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, p. 47). Vale ressaltar que, este artigo ainda é complementado pelo inciso V do art. 129, que dispõe sobre como medidas aplicadas aos pais ou responsável a obrigação, além da matrícula, de acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar dos seus filhos ou pupilos (BRASIL, 1990).

Já no art. 56, inciso III, é explicitado a responsabilidade de os dirigentes de estabelecimentos de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os casos de “reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.” (BRASIL, 1990, p. 48).

Em síntese, cabe ao Estado oferecer as condições de acesso e permanência da criança e do adolescente; aos estabelecimentos de ensino, o controle e a comunicação aos Conselho Tutelares⁴ (CTs) dos casos de elevada infrequência e/ou evasão escolar, exauridas tentativas de fazer com que o aluno permaneça na escola; à família, a responsabilidade de matricular e acompanhar à frequência da criança/adolescente.

É importante salientar que o CT, à luz do título V do ECA, tem um papel fundamental na garantia do direito à permanência na escola, já que é o órgão responsável por zelar o cumprimento do art.129, cabendo a ele:

⁴ “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.” (BRASIL, 1990, p. 64).

II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII; [...] IV- encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; V – encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; [...] VII – expedir notificações. (BRASIL, 1990, p. 82).

Portanto, o ECA, além de retomar algumas disposições do CF/1988 sobre o direito à educação, acrescenta as responsabilidades de cada segmento sobre a oferta do ensino, o acompanhamento da frequência, bem como as medidas protetivas do direito de frequentar a escola. Logo, a responsabilidade pela garantia da permanência/frequência escolar do aluno não se restringe a um ou outro segmento, ou mesmo a ações isoladas de cada um deles, mas a “necessária ação política intersetorial. Ou seja, a intervenção das diversas políticas públicas direcionadas ao cidadão (aluno) e à sua família, que se constituem no ‘suporte’ para o andamento da política de educação.” (PEREIRA et al., 2011, p. 140).

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996), que passou a regulamentar o sistema educacional do país, no art. 5, reafirma o *direito à educação*, acrescentando que “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 exigí-lo.” (BRASIL, 1996, p.10).

Portanto, à luz da legislação, o direito à educação não se restringe a simples oferta de ensino gratuito, mas também na garantia de que o aluno permaneça na escola. Considerando esta permanência como meio de garantir o pleno acesso aos objetos de conhecimentos e à formação integral do estudante.

Entretanto, mesmo depois de três décadas de promulgação da constituição vigente, a efetivação desse direito ainda é um desafio. Pois, apesar dos avanços nas políticas públicas de proteção e ampliação do acesso à escolarização pública, a questão da permanência na escola, que está entrelaçada com a qualidade da aprendizagem e os aspectos do sucesso/fracasso escolar, segue como um problema multicausal na educação brasileira (LENSKIJ, 2006).

Paralelo a isso, observa-se no texto constitucional uma explícita pretensão de incluir recortes populacionais historicamente excluídos desse direito social, assegurando-lhes os princípios de acesso, permanência na escola e qualidade no ensino.

Nesse sentido, ao tratar da relação entre o alcance educacional e a origem social dos estudantes, Mont’Alvão (2011), apoiada em Treiman (1970), enfatiza o papel da escola na oferta de uma educação que equalize as oportunidades educacionais ao invés de reproduzir os modelos de dominação social. Dessa forma, acredita-se que a diminuição das desvantagens sociais no espaço escolar garantiria um melhor desempenho e mobilidade social dos estudantes.

Porém, essa teoria está fortemente ligada ao modelo econômico, pois, de acordo com Mont'Alvão (2011), citando Treiman (1970),

[...] quanto mais moderna e industrializada uma sociedade, mais oportunidades educacionais ela oferece, mais extensivo é o alcance do indivíduo ascender socialmente através das habilidades conquistadas por seu alcance educacional, e não mais por critérios de origens familiares e herança de *status* social. (Treiman, 1970 apud MONT'ALVÃO, 2011, p. 393-394).

Tradicionalmente, nos estudos sobre a permanência na escola, os fenômenos do *abandono* e da *evasão escolar*⁵ ocupam lugar de destaque nas discussões da literatura, tendo em vista que tais problemas representam as formas mais ostensivas de obstrução do direito à permanência. Em virtude disso, a infrequência escolar não é um tema recorrente nas pesquisas científicas relativas ao direito de permanência.

No entanto, ao estreitar o conceito permanência na escola aos casos de alunos que não desistem dela, anula-se a questão da infrequência discente enquanto forma de transgressão desse direito, igualmente. Isto é, quando se pensa exclusivamente na dicotomia permanência *versus* abandono/*evasão* escolar, comparando-se o número de alunos matriculados às taxas de desistência, infelizmente, o caso da infrequência discente é colocado em segundo plano. Porém, cabe ressaltar que a infrequência escolar é um indicador do risco iminente de uma *evasão* escolar. Aliás, segundo Burgos et al. (2014),

[...] a infrequência e a *evasão* são momentos interdependentes que costumam fazer parte de um mesmo fluxo de decisões e omissões, que resultam de uma situação que aparece como externa ou alheia à vontade do aluno, decorrente da situação familiar e da própria capacidade de gestão da escola [...]. (BURGOS et al., 2014, p.73).

A respeito disso, a legislação determina, no inciso VI do art. 24 da LDB nº 9394, que “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação.” (BRASIL, 1996, p.18). O Parecer nº 05 (BRASIL, 1997) do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) ainda especifica que “a frequência de que trata a lei passa a ser apurada, agora, sobre o total da carga horária do período

⁵ Nesta pesquisa, utiliza-se o conceito do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para diferenciar *abandono* de *evasão escolar*, ao definir que “[...] abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. *Evasão* significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.” (INEP, 1998).

letivo. Não mais sobre a carga específica de cada componente curricular.” (BRASIL, 1997, p.5).

A Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996), nos termos do art. 12, inciso VIII, ainda dispõe que os estabelecimentos de ensino deverão 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 cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que esta redação, hodiernamente, foi modificada pela Lei Federal nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019, passando a vigorar, a partir desta data, com o seguinte texto: “notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.” (BRASIL, 2019).

Em complemento a legislação nacional, a Lei Estadual do Ceará nº 13.851, de 21 de dezembro de 2006, sancionada pelo Decreto 28.571 do mesmo ano, ainda regulamenta que:

O estabelecimento de ensino, após apurar a ausência do aluno por 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) dias alternados no mês, entrará em contato com a família ou responsável pelo aluno faltoso, com vistas a promover o imediato retorno e a regular frequência à escola. (CEARÁ, 2006, p.02.).

Dessa forma, a legislação estadual do Ceará responsabiliza o estabelecimento de ensino pelo controle da frequência e a comunicação à família da persistência das faltas escolares, com o objetivo de motivar o retorno e regularizar a situação de permanência do aluno em tempo hábil.

É importante salientar que o mesmo Decreto-Lei ainda esclarece que:

Não havendo retorno do aluno à escola, num prazo máximo de 15 (quinze) dias depois de esgotados os recursos previstos nos arts. 2º e 3º desta Lei, os pais ou responsáveis serão notificados e, se necessário, responsabilizados administrativa e penalmente pelo Ministério Público, conforme a legislação pertinente. (CEARÁ, 2006, p.05.).

Portanto, do ponto de vista do ordenamento jurídico, há uma preocupação em realizar protocolos que intervenham sobre a “não permanência” do aluno na escola. Isso não apenas no sentido de informar e/ou advertir os estabelecimentos de ensino e a família ou responsáveis, mas de assegurar o direito de permanência na escola.

Em síntese, este subcapítulo teve sua relevância ao apontar os aspectos da legislação educacional que dizem respeito ao direito à educação e à permanência na escola. Em outras

palavras, a CF 88, o ECA e a LDB 9394/96, bem como a legislação da rede estadual legitimam a prerrogativa de crianças e adolescentes se manterem na escola de forma assídua, evitando o abandono, a evasão e/ou descontinuidades. Dito isso, na próxima subseção, serão apontadas as principais ações de fomento à permanência da escola, ao tratar de programas e projetos que incentivam à alta frequência dos alunos na escola.

2.2 PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES EDUCACIONAIS DE FOMENTO À PERMANÊNCIA NA ESCOLA

No Brasil, um dos grandes desafios educacionais é fazer com que o aluno permaneça na escola somado à melhoria da qualidade do aprendizado. Entretanto, quando se fala em pesquisas sobre a questão da infrequência escolar na rede pública de ensino, há uma escassez bibliográfica e poucos são os dados que permitem uma comparabilidade, tão pouco a compressão do problema em nível macro.

Consequentemente, a maioria dos projetos de intervenção de sucesso nesse sentido são oriundos de pesquisas etnográficas que tratam de casos específicos e pouco replicáveis. Isso explica, em parte, a dificuldade da criação de políticas educacionais abrangentes, que atenda aos diferentes contextos dos casos de infrequência discente.

Nesse sentido, em âmbito federal, a iniciativa mais significativa de incentivo à permanência na escola é o Programa Bolsa Família (PBF), instituído pela lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que, na verdade, é uma ampliação do extinto Bolsa Escola, sancionado pela lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001.

Gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o benefício financeiro, atualmente, é destinado a unidades familiares que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza. É necessário também que a família tenha em sua composição gestantes, nutrízes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos e unidades familiares na mesma situação financeira que tenham em sua composição adolescentes com idade entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos (BRASIL, 2004).

Além disso, o comparecimento às aulas é uma das condicionalidades de beneficiamento do programa, ao definir uma presença mínima mensal de 85% nas aulas dos alunos de 6 (seis)

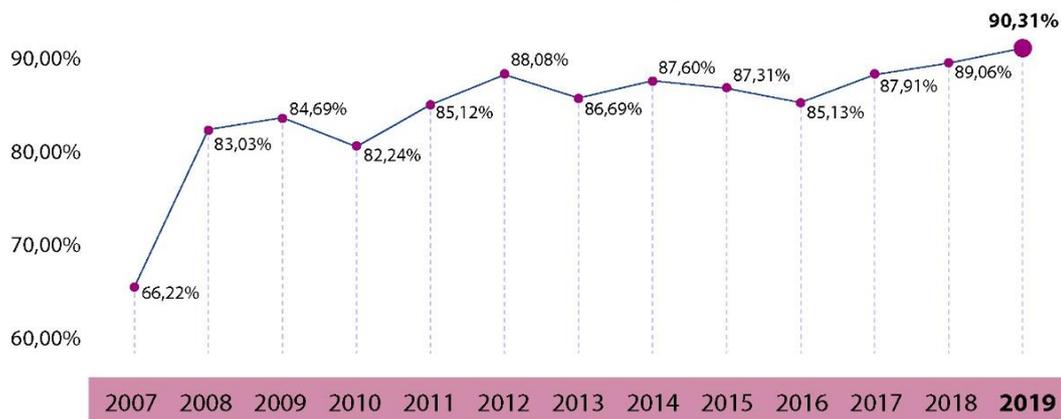
a 15 (quinze) anos e de 75% dos jovens entre 16 e 17 anos beneficiários do Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ)⁶ (BRASIL, 2019a).

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) é responsável pelo acompanhamento da frequência escolar mínima obrigatória de 16 milhões de crianças, adolescentes e jovens nessa faixa etária. Nesse sentido,

[...] os impactos do Programa também são sentidos na educação. No estado do Ceará 89,80% das crianças e jovens de 6 a 17 anos que estão cadastradas no PBF têm o acompanhamento da frequência escolar (BRASIL, MDS, 2018). O efeito da condicionalidade de educação do PBF vem contribuindo de forma relevante para a permanência na escola dos estudantes de famílias em situação de pobreza [...]. Os estudantes acompanhados pelas condicionalidades têm mostrado um ajuste na sua trajetória escolar, na medida em que abandonam menos a escola e conseguem melhores taxas de aprovação. (DIOGO; HOLANDA, 2017, p. 26).

O Bolsa Família é, inclusive, uma das poucas fontes de dados que permitem analisar a frequência escolar em nível nacional. A seguir, o Gráfico 1 apresenta a série histórica 2017-2019 de frequência dos alunos beneficiados pelo BPF nos meses de fevereiro e março.

Gráfico 1 - Acompanhamento da Frequência Escolar do BPF relativos aos meses de fevereiro e março (2007-2019)



Fonte: Brasil (2019b).

O período coletado revela, portanto, um crescimento do índice de frequência dos estudantes beneficiados pelo BPF. O estado do Ceará, neste recorte, foi um dos estados que

⁶ Benefício incluído no programa Bolsa Família pago às famílias com renda mensal de até R\$ 178,00 por pessoa, que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos em sua composição limitado a dois benefícios por família de R\$46,00. (BRASIL, 2019a).

registrou um percentual de frequência acima da média nacional (BRASIL, 2019b). Apesar disso, ainda há um significativo número de alunos com baixa frequência escolar.

Todavia, é evidente a importância do papel do programa Bolsa Família enquanto estratégia de incentivo à frequência escolar. Pois, em geral, a vantagem financeira do programa e, talvez, a única na renda familiar, incentiva os pais a acompanhar a frequência dos filhos e a mantê-los assiduamente na escola. Porém, em certos casos, de modo até compulsório.

Na rede estadual do Ceará, uma estratégia de gestão da permanência escolar é o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), considerando que um de seus objetivos é “manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.” (CEARÁ, 2011, p. 2). De modo genérico, o PPDT é o resultado de uma política educacional desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), implementada desde o ano de 2007, a partir de uma experiência oriunda de Portugal. Trata-se de uma ferramenta de gestão com vistas a

[...] uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional. (CEARÁ, 2011, p.3).

Para isso, o princípio basilar do projeto é a alocação de um professor Diretor de Turma (DT) que dedica suas horas-atividades para mapear, gerenciar e acompanhar uma turma da escola, atuando também na articulação entre sujeitos do processo de aprendizagem. Em outras palavras, segundo Leite e Chaves (2010, p. 1):

Diretor de Turma é o professor de disciplina específica e de Formação Cidadã para a articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos. O diretor de turma realiza atendimento aos pais e aos alunos, organiza dossiê da turma, portfólio e interage com os demais docentes.

Entre as estratégias de ação que favorecem à permanência escolar, destacam-se a Ficha Biográfica, o Atendimento Individual a alunos e pais/responsáveis, o Controle da frequência e as aulas de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FC), as quais serão detalhadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Estratégias do PPDT com foco na Permanência Escolar

Estratégia	Detalhamento da Ação	Resultados Esperados
1. Controle da Frequência	Fazer um levantamento semanal dos alunos faltosos e/ou em risco de abandono, com base no instrumental de controle de infrequência diária.	Incentivar uma cultura de permanência no espaço escolar; aumentar a assiduidade da turma.
2. Atendimento Individual aos Alunos/	Acolher o aluno de maneira personalizada, fazendo-o refletir sobre como avançar; dialogar sobre assuntos diversos que influenciam na formação metacognitiva do aluno.	Incentivar a permanência e o interesse pela aprendizagem; construir competências e métodos de estudo que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes no âmbito das aprendizagens.
3. Atendimento Individual aos Pais/Responsáveis	Realizar o atendimento de pais/responsáveis para resolver problemas apontados pelos professores, dar orientações de estudo e acompanhamento domiciliar, elogiar ou criticar quando for necessário.	Aproximar as famílias da escola e fortalecer a ação colaborativa de pleno desenvolvimento do aluno, formação para a cidadania e qualificação para o trabalho.
3. Ficha Biográfica	Registrar informações familiares, socioculturais e econômica do aluno, bem como os seus interesses, atitudes, valores e perspectivas de futuro, subsidiando a construção de um diagnóstico detalhado.	Conhecer e compreender o aluno globalmente para auxiliá-lo na consolidação do projeto de vida, no sentido de evitar evasão e contribuir para uma permanência agradável.
4. Aula de Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. (FC)	Ministrar 1 hora/aula semanal de FC para debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos e/ou discussões em sala/assembleias. Também são discutidas questões sociais, pessoais e interação pessoal.	Estimular a reflexão e a ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, levando estudantes a assumirem novas formas de ser e de conviver.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Manual do PPDT (CEARÁ, 2013).

A respeito da estratégia 1, analisada no horário de Construção do Dossiê, são mapeados os alunos que mais se ausentaram naquela semana. Neste mapa estão os alunos que faltaram mais de uma vez ou acumularam 20% de infrequência na semana. A partir disso, são agendados contatos por telefone ou rede social, atendimentos e convocatórias, dependendo da gravidade do afastamento.

Sobre as estratégias 2 e 3, que geralmente são reflexos da 1. Em 2018, foram feitos os registros de cerca de 230 atendimentos direcionados exclusivamente para a melhoria da frequência escolar ou para a tentativa de evitar uma desistência, segundo o relatório anual do PPDT. Infelizmente, alguns desses casos se encaminharam para um abandono ou evasão, mesmo depois seguidas tentativas de “segurar” o aluno na escola. Esses dados serão apresentados mais à frente.

A estratégia 3 auxilia na frequência na medida em que fornece informações sobre endereço, contatos e relação dos familiares, permitindo localizá-lo e favorecer o diálogo com o círculo familiar. A ficha traz também dados sobre a forma de deslocamento de casa para escola, a distância e se utiliza veículo ou não, além dos interesses e ocupações do aluno fora da escola. Tudo isso, permite inferir sobre os possíveis motivos das faltas.

Finalmente, a estratégia 4, também é aliada na permanência do aluno, ao planejar e executar aulas de FC que tratem da importância do estudo para o futuro; da construção do projeto de vida; da valorização das competências cognitivas e socioemocionais; do fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Atualmente, todas as turmas de 1ª e 2ª têm DT, ou seja, um total de 410 alunos, distribuídos em 10 turmas, são atendidos pelo projeto (SIGE ESCOLA, 2019). É importante salientar que nem todas as conquistas do PPDT são mensuráveis dada a sua dimensão subjetiva e a formação multidirecional. Não há como apontar com clareza, por exemplo, quantos alunos permaneceram na escola em virtude do projeto. Mas pelo número de atendimento e intervenções e considerando, principalmente, os casos de retorno, é possível deduzir que, sem o trabalho do projeto, o abandono e a infrequência seriam bem maiores.

Há também diversos depoimentos de professores, alunos e familiares que enfatizam a melhoria da assiduidade escolar a partir das estratégias mencionadas. Segundo o relatório anual do PPDT construído pela coordenação escolar,

[...] o trabalho de intervenção do PDT tem evitado que muitos alunos deixem de estudar. Infelizmente, são muitos os fatores externos que influenciam no abandono escolar, porém quando esse problema é detectado pelo DT, Núcleo Gestor, família e o Conselho Tutelar, amplia-se as possibilidades de redução dos índices de infrequência/abandono escolar e a melhoria do desempenho acadêmico de cada estudante. (EEMLAB, 2016, p.4).

Em resumo, o PPDT, ao ser incorporado no projeto pedagógico da escola, otimizou as ações educativas de permanência, entre outros aspectos, como a melhoria do clima escolar diminuindo, inclusive, os índices de indisciplina e transgressões às regras da escola. Por outro lado, segundo o relatório anual da coordenação escolar do PPDT,

[...] infelizmente, alguns DTs não têm “perfil” para função, pois são limitados nas habilidades de comunicação e liderança da turma ou, em alguns casos, subaproveitam o tempo destinado ao projeto, exercendo pouca influência sobre o desempenho e os resultados da turma. (EEMLAB, 2016, p.6).

Diante disso, evidenciamos uma fragilidade na execução do projeto, tendo em vista o posicionamento de que nem todos os professores lotados na função de DT conseguem exercê-la com efetividade. Essas limitações, segundo a coordenação escolar, vão desde a formação profissional, no domínio das habilidades de gestão de pessoas, até dificuldades de gerir os processos e o tempo relativo à função.

Por fim, é preciso dizer que, mesmo com a execução das estratégias do PPDT sendo uma ação consolidada na rede estadual e na EEM Luzia Araújo Barros no sentido de incentivar a frequência/permanência do aluno na escola, a infrequência ainda é alta. Isso, conseqüentemente, implica em pensar melhores formas de gerenciar o projeto, seus atores, ações e resultados.

Além do PPDT, uma estratégia disseminada em toda a rede estadual do Ceará, a escola ainda desenvolve suas próprias ações de monitoramento da (in)frequência e incentivo à presença na escola.

Nesse sentido, uma das metas do plano de ação da escola é alcançar 85% de frequência diária por sala que, mesmo sendo baixo, ainda não foi concretizado. É importante frisar que este plano, orientado pelo Circuito de Gestão⁷ do Projeto Jovem de Futuro⁸, baseia-se em uma proposta de intervenção elaborada pelos diferentes atores da escola (alunos, professores, pais e funcionários), a partir do diagnóstico das fragilidades e da pactuação de metas.

Logo, o plano de ação é a materialização do planejamento participativo, no qual estão listadas as atividades que serão implementadas, monitoradas e corrigidas ao longo do ano letivo. Em resumo, a ideia é envolver e responsabilizar diferentes agentes da escola em todas as etapas do plano, com vistas ao fortalecimento de uma gestão escolar focada em resultados de aprendizagem.

Nesse processo, logo na etapa de planejamento, a infrequência discente foi identificada como uma “causa-raiz” de problemas da escola. Então, com base nesse apontamento, uma das ações do plano é denominada de “Nenhum a Menos” e foi construída com o objetivo de intervir sobre essa dimensão, conforme descreve o Quadro 2.

⁷ Circuito de Gestão - Método de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR) que integra a tecnologia de Gestão do Projeto Jovem de Futuro. (INSITUTO UNIBANCO, 2017, p.10)

⁸ O Projeto Jovem de Futuro é uma tecnologia educacional desenvolvida para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar para resultados de aprendizagem; estratégia desenvolvida pelo Instituto Unibanco e transferida às escolas da rede por meio da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017).

Quadro 2 - Ação Nenhum a Menos

Descrição	Monitoramento da frequência diária e realização da busca ativa aos alunos infrequentes e/ou em risco de abandono.
Categoria	Ensino Aprendizagem
Público Alvo	1ª, 2ª e 3ª séries
Produto	Tabulação da frequência diária identificando os motivos da infrequência e encaminhamento para devidas intervenções.
Resultado Esperado	85% de frequência diária por turma /Abandono escolar inferior a 5%.
Tarefas	Acompanhamento da (in)frequência diária; tabulação e exposição de frequência por turma e da escola; atendimento semanal dos alunos infrequentes e pais/responsáveis; visita domiciliar aos alunos infrequentes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no SGP Instituto Unibanco, Jovem de Futuro – Plano de Ação do ano de 2017.

Esta ação é realizada desde o ano de 2017 e, de acordo com o cronograma, a primeira tarefa foi a elaboração do instrumental “Controle Infrequência Diária”, uma espécie de diário físico preenchido pelo líder de sala. Neste documento é possível registrar as faltas e as ausências justificadas, de acordo com a legenda: Gravidez/Maternidade (M), Transporte (T), Doença (D) ou Luto (L).

Apesar de já existir o *Diário Online*, que registra as faltas por aula/disciplina, o Controle de Infrequência Diária é importante porque atende a outras finalidades, tais como: recurso físico para atendimento dos DTs e pais/responsáveis; visão global da infrequência diária das turmas e/ou pormenorizada por aluno e espaço para justificar as faltas.

Além disso, a partir dele é preenchida a planilha “Infrequência Diária”, disponível no *Google Drive*, preenchida e compartilhada pelos gestores da escola. Esta segunda tarefa, caracteriza-se pelo consolidado semanal da infrequência por sala/escola, em valores absolutos e porcentagem, com formatação condicional de acordo com legenda: abaixo ou igual a 5% de (verde); entre 6 e 10% (azul); entre 11 e 20% (amarelo); acima de 20% (vermelho). Esse consolidado é divulgado nas mídias da escola permitindo aos alunos, aos professores, aos DTs e à gestão refletir sobre a situação de cada sala, propor intervenção e estabelecer metas para a semana seguinte. A categorização dos dados e o percentual dos alunos em tais situações serão descritos na seção seguinte.

A tarefa seguinte é o atendimento semanal dos alunos infrequentes e pais/responsáveis por estes, uma ação integrada ao PPDT discutida anteriormente. Mas, caso a sala não tenha DT ou ele não esteja em horário de trabalho, esta função fica a cargo da gestão da escola ou de um professor regente da sala.

Para os casos em que os pais/responsáveis não compareçam, mesmo com o envio do(s) comunicado(s) de reunião e esgotadas as tentativas de contato para resolver o caso do aluno

faltoso ou em risco iminente de abandono, faz-se a visita domiciliar. Vale ressaltar, no entanto, que esta não é uma ação pontual, pois é limitada à disponibilidade e ao interesse dos professores ou gestores de realizá-la voluntariamente, já que não há recurso ou transporte dedicado a isso.

Somado a isso, para as situações em que a referida ação não obteve êxito, é acionado o Conselho Tutelar (CT), especialmente, para os alunos com faltas superiores a 50% do percentual permitido em lei, em conformidade com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi alterada, hodiernamente, pela lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019, para 30% de infrequência.

Nesse contexto, a Tabela 1 relaciona o número de casos encaminhados ao Conselho Tutelar do município de Itarema durante os anos de 2016 a 2018.

Tabela 1 - Número de casos encaminhados da EEM Luzia Araújo Barros ao Conselho Tutelar Municipal de Itarema-CE 2016-2018

Ano	Infrequência	Abandono
2016	64	37
2017	42	25
2018	72	39

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos ofícios nº 74/2016, nº 93/2017, nº 80 e 112/2018 emitidos pelo diretor da escola.

Todavia, a gestão da escola concorda que esta medida exerce pouca ou nenhuma efetividade sobre a permanência do aluno na escola. Por exemplo, para os casos encaminhados de infrequência, nessa linha histórica, somente 28% melhoraram a assiduidade, os demais persistiram na prática de ausências à escola. Pior ainda é o resultado do CT sobre a evasão para o mesmo período, pois, dos casos encaminhados, somente 15% retornou e, infelizmente, nenhum deles permaneceu até o final do ano letivo.

Segundo o Conselho Tutelar (CT), o procedimento é enviar cartas aos pais/responsáveis, notificando-os a comparecer ao órgão para participar de uma reunião, em conformidade com o art. 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Na ocasião, eles são questionados sobre os motivos das faltas e orientados a acompanhar melhor a frequência do adolescente ou retorná-lo à escola. Para os casos em que não se obtêm sucesso, existe uma “cultura” de não judicializá-lo. Isto é, para as situações de reincidência ou ausências às sucessivas convocatórias de comparecimento, não há o encaminhamento dos casos para o juiz competente da Comarca ou ao representante do Ministério Público.

Sobre isso, uma pesquisa⁹ realizada junto ao CT revelou que dos 115 casos encaminhados pelas escolas públicas do município em 2018, somente 1 (um) foi reencaminhado à Promotoria, a qual tinha apenas arquivado o processo (RODRIGUES, 2018).

Para os demais, esta instância não apresentou registros ou protocolos das situações que foram resolvidas parcial ou integralmente. Existem apenas encaminhamentos aos pais ou responsáveis sobre as possíveis sanções prevista no ECA. Diante disso, infere-se que questões relacionadas à permanência e o direito à aprendizagem são vistas pelo CT local como de menor impacto social em detrimento a outros problemas considerados “mais urgentes”.

Em síntese, a ação “Nenhum a menos” reflete em ações cotidianas na escola de controle da frequência, porém ainda bastante limitada aos procedimentos de diagnóstico da situação. Logo, não foi perceptível, mesmo depois de dois anos de sua implementação, um avanço significativo na busca pelo alcance da meta 85% de frequência. Em outras palavras, percebe-se pouca eficácia nesta estratégia de melhoria da assiduidade.

Diante disso, é necessário repensar o planejamento e a execução da atividade. Nesse pressuposto, a inclusão de “novos produtos” ou outras dimensões como a melhoria do clima escolar e o incentivo ao protagonismo estudantil, talvez tornasse a proposta mais assertiva.

Por fim, vale salientar que a escola ainda possui três estratégias de bonificação relacionadas à frequência discente. A primeira, é certificar os alunos mais assíduos, durante as reuniões bimestrais de pais/responsáveis, rendendo homenagem também à família pelo acompanhamento. A partir dessa prática, é perceptível a alta frequência dos alunos que recebem essa certificação ao longo do ano. Porém, para os demais, isso exerce pouco ou nenhum incentivo, tendo em vista que os alunos congratulados geralmente são os mesmos nos diferentes bimestres.

A segunda, é o uso da frequência mínima individual de 85% como critério para a participação nos jogos escolares. Esta proposta, segundo os DTs, tem impacto positivo sobre os grupos de alunos faltosos, principalmente, do gênero masculino que têm interesse pelo esporte.

⁹ Pesquisa de campo orientada pela disciplina de Legislação de Políticas Locais, cursada em 2018, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a respeito do direito à educação, de crianças fora da escola ou em situações de falta em idade escolar na abrangência da Secretaria Municipal de Educação.

A terceira consiste em agregar 6 (seis) pontos à Avaliação Qualitativa (AQ)¹⁰, que é composta por frequência, aproveitamento, mais realização das atividades de classe e/ou domiciliar. Esta, por sua vez, é somada ao Trabalho Interdisciplinar (TI)¹¹, ao Diário de Bordo (DB)¹² e à Avaliação Bimestral (AB)¹³ para obtenção da média bimestral, que consiste no resultado da média aritmética desses quatro instrumentos.

Em resumo, embora a escola apresente diferentes estratégias de acompanhamento e ações de incentivo à frequência escolar, nos últimos anos, há uma crescente situação de “cadeiras vazias”, conforme os apontamentos do próximo subcapítulo que trata do caso de infrequência discente na EEM Luzia Araújo Barros. Todavia, cabe ressaltar a possibilidade de que, sem este rol de ações interventivas, a situação poderia ser ainda mais grave.

2.3 A INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LUZIA ARAÚJO BARROS

Este subcapítulo objetiva descrever o contexto da escola e os desafios da gestão com ênfase sobre a infrequência discente, objeto de estudo do caso de gestão. Para isso, a primeira parte, ao tratar sobre as características da comunidade local e do perfil dos estudantes, visa ampliar a compreensão da realidade da instituição, em especial, sobre os diversos aspectos que se relacionam com a permanência do aluno na escola.

Na segunda parte, são apresentadas as evidências do caso de infrequência discente na escola, a partir de dados coletados nos sistemas de gestão da (in)frequência da rede estadual do Ceará. Nesse contexto, também são levantadas hipóteses sobre a relação entre frequência escolar e os indicadores de aprovação, reprovação e abandono do ciclo pesquisado.

¹⁰ Avaliação Qualitativa – avaliação parcial, que atribui nota de 0 (zero) a 10 (dez), de caráter individual, a partir dos quesitos de frequência, aproveitamento e realização das atividades. (EEMLAB, PPP, 2019, p. 23).

¹¹ Trabalho Interdisciplinar - trabalho em grupo ou dupla, por área do conhecimento, orientados na própria sala de aula sobre temas relevantes das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Matemática; apresentados em forma de seminários e/ou outra média, a partir de questionários, pesquisa de campo, entrevistas, registros fotográficos, construção de materiais. (EEMLAB, PPP, 2019, p. 23).

¹² Diário de Bordo - consiste em uma avaliação qualitativa sobre o desempenho coletivo da turma a respeito das condições de ensino-aprendizagem: clima escolar, assiduidade, pontualidade e respeito às normas da escola. (IBDEM, 2019, p. 23).

¹³ Avaliação Bimestral - de caráter formativa, avalia as habilidades cognitivas adquiridas no bimestre letivo, por meio da aplicação de itens baseados nas matrizes curriculares de cada componente. (IBDEM, 2019, p. 23).

2.3.1 Contexto da EEM Luzia Araújo Barros

A EEM Luzia Araújo Barros, situada no município de Itarema (CE), é uma instituição com três décadas de serviços prestados à educação pública, aliás, a primeira a ofertar o ensino médio no município. A princípio, é importante destacar que a cidade de Itarema, localizada a 220km de Fortaleza, no litoral oeste do Ceará, apresenta uma variedade de culturas econômicas: pesca, agricultura, extrativismo vegetal, aquicultura, artesanato, comércio varejista, entre outros. No entanto, “esse município vivencia disparidades de desenvolvimento entre suas comunidades devido, em parte, a existência desigual de capital social comunitário, determinante de diversos níveis de qualidade de vida.” (TABOSA et al., 2010, p. 51).

Somado a isso, há uma pluralidade de sistemas ambientais distribuídos em regiões do litoral, serrado e caatinga que compreendem uma área de 720.664km² (IBGE, 2013 apud LIMA; SILVA, 2014). Essa situação inviabiliza, inclusive, a possibilidade de adequar o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, consoante a determinação do art. 28 da LDB nº 9394/96 que orienta “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 1996, p.21). Afinal, não há como criar um calendário que atenda cada especificidade, dada a diversidade.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ainda sinaliza que:

[...] o município de Itarema-Ce disponibiliza um leque de oportunidades em se tratando de empregabilidade e fonte de recursos, todavia, isso também representa uma das causas da infrequência escolar e até de desistências de muitos alunos, principalmente nas altas temporadas de pesca e colheita. Afinal, a oportunidade de obtenção de recursos financeiros, seja para auxiliar a família ou para si próprio, ainda que por pouco tempo, conduzem muitos a essa atitude precipitada. (EEMLAB, 2019, p.15).

Este mesmo documento orientador da escola descreve, na caracterização do perfil da comunidade escolar, os desafios para o ensino médio em virtude do contexto local marcado por dificuldades sociais e educacionais: “famílias desestruturadas, desinteresse, baixa autoestima e perspectiva de futuro dos alunos, alto índice de pobreza, o convívio com as drogas e a violência [...] insuficiência de habilidades básicas.” (EEMLAB, 2019, p. 14). Certamente, isso contribui nas frustrações e insucessos desta etapa.

Atualmente, a EEM Luzia Araújo Barros a única escola de ensino médio regular (de tempo parcial) da sede do município, dividindo espaço com outras duas escolas que atuam em tempo integral. Uma delas é resultado da política de fomento às Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral (EEMTIs) instituída pela lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017; a outra é uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), modalidade de ensino fruto da lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação do Ensino Médio integrado à educação profissional. É interessante destacar que ambas são fixadas em um bairro vizinho, com distância entre si de, no máximo, 1km.

Nesse contexto, um dado interessante é o número de alunos matriculados nas escolas da rede estadual no município de Itarema (CE), conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Mapa de Enturmação das escolas da rede estadual do município de Itarema (CE)

ESCOLA	ALUNOS MATRICULADOS	QUANTIDADE DE TURMAS
EEM LUZIA ARAÚJO BARROS	828	22
PROFESSORA ROSANGELA A. DE COUTO EEEP	353	8
EEM PREFEITO JOSÉ MARIA MONTEIRO	299	7
EEMTI VALDO DE VASCONCELOS RIOS	286	8
EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS	240	9

Fonte: Sige Escola (2019).

Apesar do considerável número de escolas da rede estadual no município, a EEM Luzia Araújo Barros ainda atende 750 alunos na modalidade regular em horário diurno, alocados em 20 (vinte) turmas, mais 78 discentes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, em horário noturno.

Vale ressaltar que esta modalidade não será objeto de estudo do caso, tendo em vista as suas especificidades e os objetivos da pesquisa os quais se restringem à modalidade regular. Entretanto, é mister salientar que a oferta de outra modalidade, no caso a EJA, e o acréscimo do horário noturno são variáveis que aumentam o grau de complexidade da gestão da escola (INEP, 2014).

O estabelecimento de ensino em questão ainda tem uma extensão de matrícula, localizada no distrito de Carvoeiro a 45km da sede, a qual comporta 238 alunos, quase um terço da matrícula da modalidade regular. Na verdade, esta extensão é praticamente uma outra escola devido à instalação em um outro prédio, ao tamanho da matrícula e ao contexto geográfico, social e pedagógico bastante diferente da sede.

O anexo funciona em uma escola da rede municipal que também atende alunos do ensino fundamental anos finais. Trata-se de uma instituição de ensino situada na zona rural, no sertão de Itarema onde, “a atividade econômica predominante é a agropecuária, destacando a produção

de feijão, arroz e mandioca e, no verão, a produção do caju [...] Também, vale ressaltar, a criação de bovinos e aves, mas para o autoconsumo” (TABOSA et al., 2010, p.55).

Além disso, apesar de compartilhar da mesma gestão administrativa-pedagógica, as condições pedagógicas e de recursos também destoam da escola-sede¹⁴. O anexo, em relação à sede, não dispõe de apoios pedagógicos, laboratórios e/ou biblioteca próprios, funcionando com apenas 3 (três) salas de aula, 1 (uma) sala de coordenação e 1 (uma) sala de informática cedida.

Quanto à equipe de professores, estes trabalham exclusivamente na referida escola, porém, além de lecionar os componentes de sua formação inicial, também ensinam disciplinas afins à sua área. Isso se deve ao fato de que há pouca disponibilidade na região de profissionais habilitados em cada componente curricular.

Em síntese, essas especificidades não permitem homogeneizar as características da extensão e da escola-sede. Dito isso, as informações e dados a seguir tratarão exclusivamente dos alunos/turmas da modalidade regular da sede. Entretanto, é indiscutível que a existência da extensão representa mais uma variável de complexidade da gestão da escola.

Sobre a EEM Luzia Araújo Barros, é necessário destacar alguns pontos de sua estrutura física, visando ampliar a compreensão sobre o contexto do caso. Trata-se de um prédio antigo que, ao longo dos trinta anos de trajetória, recebeu apenas reparos e ampliações físicas. Por outro lado, possui uma localização privilegiada por estar situado no centro da cidade, na avenida principal.

Atualmente, o colégio possui uma área construída de 480m² com as dependências e condições estruturais descritas no Quadro 4.

Quadro 4 - Instalações físicas dos espaços administrativos e pedagógicos da EEM Luzia Araújo Barros

(continua)

Espaço/ambiente	Quantidade	Condições Físicas
Salas de aula	08	limpa e sem pichação, cadeiras e mesas boas; tem ventiladores de parede; apresenta goteiras e acesso limitado à internet.
Academia	01	pouco ventilado, tem tatame e equipamentos para musculação e exercícios aeróbicos com necessidade de manutenção.
Banheiro Feminino	01	um lavatório, um espelho, seis repartições sanitárias, uma delas para cadeirante; não há chuveiros ou duchas.
Banheiro Masculino	01	há um lavatório, um espelho, seis repartições sanitárias, uma delas para cadeirante, não há chuveiros ou duchas.

¹⁴ Neste trabalho, o termo escola-sede é utilizado para especificar informações e dados que se referem exclusivamente aos alunos e turmas alocados no prédio matriz da escola, isto é, na sede da instituição. É uma designação empregada para distinguir a EEM Luzia Araújo Barros (sede) da extensão de matrícula.

Quadro 4 - Instalações físicas dos espaços administrativos e pedagógicos da EEM Luzia Araújo Barros

Espaço/ambiente	Quantidade	Condições Físicas
Centro de Multimeios/Biblioteca (CMM)	01	espaço amplo e arejado com ventilação natural, possui uma TV, cadeiras e mesas coletivas, mas existe pouco acervo de livros paradidáticos; o forro de alvenaria apresenta desgaste e infiltrações.
Diretoria/secretaria	01	ambiente pequeno, porém, centralizado e boa visibilidade para os demais espaços da escola. Há armários, dois computadores e uma copiadora.
Laboratório Educativo de Ciências (LEC)	01	há diversos materiais de práticas laboratoriais, mas poucos em condição de uso; possui um forro PVC antigo e com avarias.
Laboratório Educativo de Informática (LEI)	01	tem 10 computadores com acesso à internet, um projetor multimídia e quarenta cadeiras para acomodação; forro de PVC precisando de conserto.
Pátio coberto	01	limpo, arejado; utilizado para eventos.
Quadra Esportiva	01	em boas condições de piso e demarcação, porém não tem cobertura.
Sala de Coordenação Escolar	01	possui dois computadores, uma TV e uma impressora multifuncional; forro de alvenaria com infiltrações.
Sala do Professor Diretor de Turma	01	local climatizado, tem armários, mesa coletiva, cadeiras acolchoadas e materiais de expediente.
Sala dos Professores	01	tem TV, geladeira, mesas coletivas, banheiros masculino e feminino e acesso à internet.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPP da escola.

A respeito dos ambientes de apoio, é importante fazer algumas considerações sobre os seus usos pedagógicos. O LEI é bastante utilizado para pesquisas na *web*, elaboração de trabalhos, inscrições *on line*, realização de cursos e aulas, porém, divide espaço com projeções multimídias e reuniões de diferentes naturezas, devido à climatização. Com tudo isso, o espaço não dá conta do número de demandas e quase sempre o agendamento está preenchido.

Já o CMM é utilizado como ambiente de leitura e reforço escolar em Língua Portuguesa, como laboratório de redação, para aulas com uso do material interno (livros, jogos, DVDs, kits didáticos) ou reuniões de médio porte com projeções em multimídia. Quanto ao LEC, é utilizado como suporte para as aulas práticas da área de Ciências da Natureza, por meio da mostra e manuseio de materiais ou experimentos científicos. Infelizmente, é frequentado de modo esporádico devido às limitadas condições de equipamentos. Ele é mais utilizado para a realização de oficinas de matemática básica e curso de iniciação científica e pesquisa desenvolvidos pelos professores do ambiente. (EEMLAB, 2019).

É importante fazer uma ressalva sobre a quadra esportiva, que deveria ser um espaço atrativo para a juventude, mas que devido à ausência de cobertura é pouco utilizada. Afinal, a alta incidência de sol ou chuvas inviabiliza a realização de diversas práticas. Durante a noite,

cuja demanda de alunos é pouca, a iluminação ainda é precária, sendo utilizada apenas pelas turmas da EJA e por membros da comunidade para praticar esportes ou realizar ensaios de quadrilhas juninas. Igualmente, a academia é pouco utilizada por falta de projetos ou profissionais que aproveitem melhor e pedagogicamente este aparato.

Outro entrave sobre a infraestrutura da escola é a urgência de uma reforma elétrica, dada à antiguidade das instalações. Inclusive, o ofício nº 078 de 2018, expedido pela gestão da escola e encaminhado à SEDUC, argumenta que:

A parte elétrica da escola sofreu várias alterações paliativas: “gambiarras”, extensões e adaptadores para se adequar às novas demandas e mudanças de hábitos de consumo. Em virtude disso, podemos apontar como consequências: quedas de tensão, perceptíveis nos próprios módulos isoladores/estabilizadores; curtos-circuitos no quadro elétrico e interruptores em geral; perda frequente de luzes e refletores queimados; limitação da qualidade dos serviços prestados e recursos pedagógicos disponíveis; diminuição na vida útil e danos recorrentes em aparelhos como freezers, ar-condicionado, ventiladores-de-teto, bebedouros, TVs, multimídias, computadores e impressoras. (EEMLAB, 2018c, p.2).

Ademais, os aspectos de infraestrutura e instalações da escola, geralmente, são apontados como negativo pela comunidade escolar e, embora não sejam determinantes para a permanência do aluno na escola, concorrem para resultados satisfatórios de aprendizagem quando estão adequadas e confortáveis (BRASIL, 2015).

Nessa linha de pensamento, Araújo Neto (2017) defende que:

[...] a estrutura física, mais que uma simples relação de itens construídos e adquiridos, expressa uma relação com o usuário de intensa significância, na medida em que ela trabalha como componente psicológico, fazendo-o motivado ou desmotivado, que valoriza ou desvaloriza, que gosta de estar ou prefere não estar no ambiente. (ARAÚJO NETO, 2017, p.51).

Embora seja um estabelecimento de ensino situado no centro da cidade, 67% do seu corpo discente é proveniente da zona rural (SIGE ESCOLA, 2019). Os demais, em sua maioria, residem em bairros periféricos como Riacho, Lagoa Seca, Gargôê, Baixinhas e Porto dos Barco, os quais são taxados de alta vulnerabilidade social, de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania. Em síntese, são atendidos alunos de 52 (cinquenta e duas) localidades do município, algumas bastante isoladas e com distância de até 50km, como é o caso da comunidade de Maracanã.

Essa multiplicidade geográfica relativa à origem dos estudantes, que engloba comunidades litorâneas, regiões de cerrado e até caatinga, também explica a variedade cultural

e étnica presente na escola. Nessa linha, os dados da ficha de matrícula revelam diferentes grupos étnicos de alunos autodeclarados pardos, negros, indígenas e brancos.

Por outro lado, a situação econômica e social é relativamente homogênea, pois, segundo as informações da Ficha Biográfica do PPDT, a maioria dos estudantes: é filho de pescador ou agricultor; tem pais com baixa escolaridade, a maioria com Ensino Fundamental incompleto; é da zona rural; é beneficiário pelo BPF e, portanto, vive em condições de pobreza, entre outros aspectos. Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta os números de beneficiários do BPF, nos últimos anos na escola.

Tabela 2 - Beneficiários do Bolsa da Família da EEM Luzia Araújo Barros 2016-2018

Ano	Alunos matriculados	Número de beneficiários	Porcentagem de beneficiários (%)
2016	554	446	80,5
2017	574	421	73,3
2018	717	490	68,3

Fonte: Elaborado com pelo autor com base nos dados do Sige Escola (2019).

Esta tabela evidencia que, nesses anos, uma média de 73,5% dos alunos da instituição se enquadram no perfil instituído pela lei e, portanto, são provenientes de famílias em condições de pobreza ou extrema pobreza. Nesse contexto, a escola fica responsável por encaminhar o relatório trimestral da frequência desses alunos à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itarema. Entre esses anos, no entanto, uma margem de 18% dos alunos beneficiários tiveram uma infrequência declarada superior a 25%, segundo os dados da secretaria da escola. Por outro lado, a escola não tem acesso aos dados de quem perdeu a vantagem devido às faltas registradas no relatório, especificamente.

Ademais, o Indicador de Nível Socioeconômico da Escolas (INSE) do ano de 2015, classificou a escola no “grupo 1”, o nível mais baixo em uma escala de 1 a 6, cujos alunos apresentam o mais baixo perfil social, econômico e cultural. A respeito desse indicador, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) esclarece que:

[...] o nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza de maneira unidimensional informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar, e o INSE objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social. (INEP, 2015, p.5).

Portanto, é consenso que a condição socioeconômica, enquanto fator extraescolar, tem relação com o desempenho escolar. Porém, é importante compreender esta variável como uma limitação do acesso a oportunidades educacionais, de modo genérico, e não como um aspecto determinante no sucesso ou fracasso escolar (INEP, 2015).

Em síntese, a importância desta seção se justifica pela necessidade de compreender o contexto da escola e os desafios da gestão da escola, que se iniciam desde a estrutura física limitada, bem como um elevado de alunos, um público heterogêneo cultural e geograficamente. Entretanto, de modo genérico, as condições sociais e econômicas desses alunos são similares.

Entretanto, nos últimos anos, a infrequência escolar ocupa lugar de destaque nas discussões pedagógicas da escola como um problema que tem afetado cotidianamente o trabalho da escola, haja vista que os casos de ausências discentes têm se intensificado, configurando-se como um caso de gestão, conforme os dados que serão apontados subseção seguinte.

2.3.2 Evidências do caso de gestão

Ao analisar o contexto e as peculiaridades da EEM Luzia Araújo Barros, apontadas na subseção anterior, a infrequência escolar é um fenômeno que tem desafiado o cotidiano dos gestores e docentes, a despeito das diferentes ações de monitoramento da frequência e intervenção sobre os casos de infrequência descritas anteriormente.

A princípio, é importante deixar claro que os dados e evidências presentes nesta seção se restringem à modalidade regular, sem incluir os alunos ou turmas da extensão de matrícula, considerando os argumentos apresentados na subseção anterior. Além disso, este recorte se deve ao fato de que na sede o problema da infrequência discente é mais acentuado, além do número de matrícula representar a maior fração da escola.

Retomando o caso, nos últimos anos, as ausências discentes têm se intensificado na escola. Em 2016, a escola fechou os seus indicadores com um *Consolidado Anual de Infrequência*¹⁵ de 15,2%, conforme as informações dos diários de classe. Já em 2017, esse número aumentou para 16,5% e, em 2018, ao finalizar os dados internos do ano letivo, o

15 Consolidado Anual de Infrequência - percentual obtido a partir da média de infrequência de todos os alunos matriculados. Esta, por sua vez, é a razão entre o número de faltas (aulas ausentes) e a quantidade de aulas dadas. Ressalta-se que, neste cálculo, são incluídos os alunos em condição de abandono, haja vista que também são considerados como infrequentes até o encerramento do ano letivo.

consolidado anual registrou 17,8% de infrequência, segundo os dados da *Sala de Situação*¹⁶ e do Sistema Integrado de Gestão Escolar (*Sige Escola*¹⁷), conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Consolidado anual de infrequência da EEM Luzia Araújo Barros no ano letivo de 2018



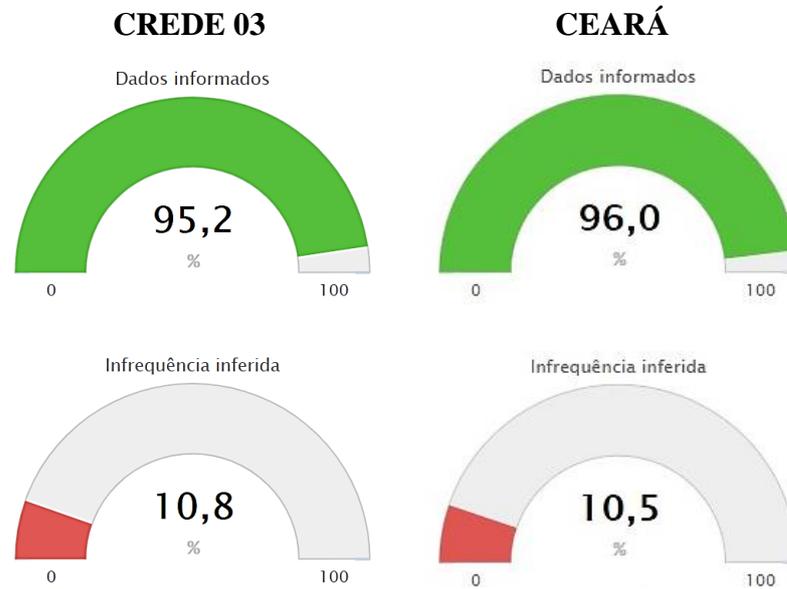
Fonte: Sala de Situação (2019).

Esse número, conforme a Sala de Situação, representa o maior absenteísmo discente entre as cinco escolas públicas estaduais do município e um dos maiores índices na abrangência 3ª Coordenadoria Regional de Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 03 – Acaraú que, no mesmo indicador, teve uma infrequência aferida de 10,8%. Igualmente, esse percentual foi superior ao consolidado na rede estadual conforme dados do Gráfico 3.

¹⁶ Sala de Situação - desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/ASTINA, é um sistema que monitora, via internet, a infrequência e os rendimentos dos estudantes de todas as escolas da rede estadual, por meio de gráficos. Hoje é um dos principais recursos de gestão e de informação utilizados pelo órgão cearense para o acompanhamento da rede de ensino (SAMPAIO, 2019).

¹⁷ Sistema que sistematiza e integra a gestão dos processos acadêmicos, administrativo-financeiros da escola, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

Gráfico 3 – Consolidado Anual de Infrequência da CREDE 03 - Acaraú e na rede estadual do Ceará no ano letivo de 2018



Fonte: Sala de Situação (2019).

Ao estratificar esse percentual da escola em 2018, observou-se que as 1ª séries registraram a maior infrequência, assim como o turno vespertino em relação ao turno matutino. Identificamos também que 27% dos alunos da escola concluíram este ano letivo com uma frequência inferior a 75%, isto é, menor do que a legislação permite como critério para a aprovação (BRASIL, 1996).

Entre estes, que faltaram mais de um quarto dos dias letivos, 59% aprovaram por rendimento e justificativa de parte das faltas; 24% abandonaram a escola e 17% reprovaram por faltas injustificadas e insuficiência no rendimento.

Sobre isto, Lenskij (2006) alerta que:

[...] o tratamento dispensado aos infrequentes que não lograram aprovação apresenta duas posições: uma, a naturalização da infrequência pois “sempre foi assim” e, em decorrência, merecem o descaso; outra, a infrequência é instrumentalizada contra os próprios alunos para justificar o não aprendizado [...] Tem-se aqui um exemplo de prática de justiça procedimental imperfeita, na qual o aluno (réu) é punido por ter cometido o crime de haver faltado as aulas. (LENSKIJ, 2006, p. 90).

Nesse sentido, o Regimento Escolar da instituição determina, na Seção III, art. 86 “da Frequência Escolar”, que “o controle de frequência fica a cargo da escola, [...] sendo verificada em sala de aula pelo professor, registrada no diário de classe e pela secretaria, na ficha

individual do aluno.” (EEMLAB, 2018a, p.48). Porém, com a ampliação das ferramentas tecnológicas do SIGE, a escola pôde aderir à ferramenta *Diário Online* que substituiu o diário (físico) de classe, no segundo semestre de 2017. Com isso, o processo de registro e tabulação da frequência escolar passou a ocorrer de modo mais célere e eficiente, já que apresenta um cenário mais preciso e atualizado.

Ainda no art. 86 do documento de normatização da escola, os parágrafos III, IV e V alertam para a observação dos casos que justificam a compensação de faltas.

III – serão compensadas as faltas, através de exercícios domiciliares, aos alunos merecedores de tratamento excepcional [...] caracterizados por incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; IV – as alunas gestantes, a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses em estado de gravidez, terão suas faltas compensadas através do regime de exercícios domiciliares, tendo o início e o fim do período em que é permitido o afastamento, determinado por atestado médico a ser apresentado à direção da escola, nos termos da Lei Federal 6.202, de 17/04/1975; V – Serão compensadas as faltas, através de trabalhos e/ou atividades domiciliares, resguardando o direito de aprendizagem, dos alunos que dependem de transporte escolar, caso este ou a via de acesso estejam avariados, impedindo o traslado à escola. (EEMLAB, 2018a, p. 47).

Em resumo, fica sob a responsabilidade da escola o planejamento da compensação das faltas, por meio de elaboração de material didático específico e atividades de recuperação da aprendizagem, assegurando o direito à permanência e ao aprendizado do aluno sob essas circunstâncias.

Retomando o caso, uma análise mais detalhada da situação revela que a causa da elevada média de infrequência da escola se deve, principalmente, a um considerável grupo de estudantes que se ausentam na escola de forma intermitente. Ao passo que, conforme os dados da Sala de Situação do ano de 2019, 42% dos alunos, sem incluir os casos de abandono ou evasão, encerraram o ano letivo de 2018 com uma infrequência superior a 20% ¹⁸.

Portanto, a questão não é apenas um recorte dos alunos que faltam de forma pontual e contínua, mas um número expressivo de alunos que alternam entre presenças e faltas. Em outros termos, são alunos que permanecem na escola, porém de forma descontínua, acumulando uma alta infrequência média.

18 O corte de 20% de infrequência (sobre as aulas dadas), utilizado pela Sala de Situação para classificar o aluno como faltoso, não se trata de uma incoerência com a legislação nacional. Na verdade, é uma estratégia pedagógica de identificar alunos infrequentes de modo mais célere, com o objetivo de alertar para a necessidade de intervenção imediata, bem como o risco de um abandono iminente.

Este recorte, sem dúvida, impactou na média de frequência anual da escola que atingiu somente o percentual de 82,2%. Entretanto, cabe apontar que este indicador de frequência média oscila bastante no dia a dia, mantendo uma margem entre 70% a 95%. Isto é, conforme o controle interno, em dias mais próximos ao final de semana, geralmente, às segundas e sextas-feiras, o quadro de infrequência tem uma tendência de se agravar, conforme dados da Tabela 3.

Tabela 3 - Infrequência anual média por dia da semana em percentual – 2018

SALA	Nº de alunos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª A - Manhã	38	18,4%	16,8%	11,5%	12,5%	15,8%
1ª B – Manhã	35	25,7%	23,9%	15,3%	18,1%	22,9%
1ª G - Manhã	37	16,2%	14,5%	9,1%	9,4%	21,6%
2ª A - Manhã	31	16,1%	13,9%	11,7%	11,7%	16,1%
2ª B – Manhã	33	18,2%	13,1%	14,1%	10,1%	15,2%
2ª C – Manhã	33	24,2%	22,2%	16,2%	16,2%	21,2%
3ª A - Manhã	36	16,7%	9,3%	7,60%	10,3%	11,1%
1ª D – Tarde	40	22,5%	16,0%	16,0%	19,5%	25%
1ª E – Tarde	40	22,5%	21,0%	16,0%	14,5%	20%
2ª E – Tarde	31	22,6%	22,6%	19,4%	24,6%	25,8%
2ª F – Tarde	35	20%	18,1%	17,1%	22,0%	20%
3ª C – Tarde	26	19,2%	16,4%	13,5%	13,5%	20,7%
3ª D – Tarde	32	20,7%	18,2%	16,2%	15,8%	22,9%
EEMLAB	447	20,2%	16,8%	15,3%	14,5%	21,2%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no instrumental Infrequência Diária (EEMLAB, 2018b).

Os dados da Tabela 3 e uma análise sobre as faltas discentes em cada componente do currículo confirmam que não há uma disciplina específica ou grupos de disciplinas que registrem mais ou menos faltas acumuladas, proporcionalmente ao número de aulas dadas. Na verdade, esta variação decorre mais em virtude do dia da semana em que é executada a aula de determinado componente, em cada sala. Por exemplo, se as aulas da disciplina X, na turma do 1º “B” manhã, forem somente às sextas-feiras, a infrequência média inferida é superior a outras que estão distribuídas nos demais dias da semana.

Endossando o caso, a escola também registra elevados níveis de abandono e reprovação os quais a equipe escolar supõe que têm relação com as ausências discentes. Pois, nessa linha de pensamento, acredita-se que se o aluno não comparece à escola, as chances de a instituição interferir positivamente nos processos de recuperação e no aprendizado também são mínimas.

Nesse sentido, a Tabela 4 apresenta os resultados finais dos últimos três anos.

Tabela 4 - Aprovação, Reprovação e Abandono 2016-2018

ANO	Quantidade de Turmas	Quantidade de Alunos			
		Total de alunos	Aprovados	Reprovados	Abandono
2016	12	389	338	21	30
2017	12	397	351	19	27
2018	13	473	414	30	29

Fonte: SIGE Acadêmico, Resultados Finais, excluindo as turmas da extensão de matrícula (SIGE ESCOLA, 2019).

Uma análise aprofundada dos resultados desses anos revela que cerca de 67% dos alunos reprovados acumularam mais de 250 faltas em 1.000 horas-aulas ofertadas no ano letivo. Além disso, entre os alunos que abandonaram a escola nesses anos, 72,1% já possuía, antes mesmo da desistência confirmada, uma infrequência superior a 25% até o período de permanência na escola.

Em síntese, estes números revelam que a infrequência discente é um problema que, no contexto da escola, tanto sinaliza para o risco de abandono como pode ter consequência na reprovação. Isso na medida em que as faltas atrapalham no rendimento e no alcance da frequência mínima para aprovação.

Na verdade, de acordo com Barros (2013) a ligação entre a infrequência e o desempenho é uma relação de causa e consequência nos dois sentidos. Pois, o aluno infrequente geralmente tem baixo desempenho, por outro lado, um rendimento negativo do estudante pode conduzi-lo a faltas rotineiras como estratégia de fugir das cobranças escolares e/ou da exposição dos seus maus resultados.

E, diga-se de passagem, ao observar a lista de aprovados, muitos deles não atingiram o percentual mínimo de frequência de 75%, conforme a Tabela 5 adiante. Nesse contexto, excetuando-se os casos de comprovadas justificativas para o excedente de abstenções, ao pesquisar sobre os alunos aprovados com mais de 250 (duzentas e cinquenta) faltas, explicitou-se um problema apontado por Lenskij (2006) denominado de “o apagar das faltas”, em que a alta infrequência é desconsiderada para os alunos que lograram a aprovação por rendimento.

Tabela 5- Alunos aprovados com frequência inferior a 75% nos anos de 2016-2018

Turma	Matrícula	Total de Aprovados. (abs.)	Aprovados com frequência inferior a 75% (abs.)	Aprovados com frequência inferior a 75% (%)
2016	389	338	14	4,1
2017	397	351	52	14,8
2018	473	414	67	16,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Sige Acadêmico, ficha individual (SIGE ESCOLA 2019).

Portanto, nos anos de 2016 a 2018, se houvesse sido seguido *ipsis litteris* a frequência mínima exigida pela legislação educacional como exigência para aprovação, a reprovação da escola aumentaria em até 10,5%. Isso explica, em parte, porque a escola não protocola um número maior de reprovações relativas às faltas que ultrapassem o máximo de 25% das aulas dadas.

Em mais detalhes, Lenskij (2006), constata que:

O “apagar das faltas” se o aluno foi aprovado é uma posição assumida consensualmente em todas as ocasiões em que a mesma situação se apresenta. Se houver aprovação, independente do fato do aluno haver ultrapassado os 25% de faltas permitidos, os problemas são resolvidos internamente. O poder do professor para resolver pendências ligadas à frequência é mecânico, decisivo, e se materializa no gesto simples de apagar faltas. (LENSKIJ, 2006, p. 90).

Sobre outro enfoque, ao constatar o número preocupante de alunos que acumulam muitas ausências, alguns para além do que a legislação permite, é possível levantar hipóteses de suas consequências nos indicadores da escola, inclusive, na aprovação. Pois, além dos alunos reprovados por faltas injustificadas, uma evidência do problema é o índice de aprovação por sala comparado ao quadro de infrequência média das turmas, como ilustra a Tabela 6.

Tabela 6 - Frequência média anual das turmas com aprovação superior a 95% e turmas com aprovação inferior a 85% da EEM Luzia Araújo Barros em 2018

Turmas	Aprovação Absoluta (abs.)	Aprovação em Percentual (%)	Frequência Média Anual (%)
3º B – Manhã	29	100	87,27
2º B – Manhã	33	100	85,06
3º A – Manhã	36	97,3	87,61
1º C – Manhã	41	95,35	87,38
2º C – Manhã	29	82,86	78,24
3º C – Tarde	26	81,25	81,09
1º B – Manhã	28	66,67	79,22

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Sige Escola e da Sala de Situação (2019).

Observa-se que, em geral, as turmas que apresentaram os melhores índices de frequência correspondem àquelas com o maior percentual de aprovação. Essa relação sugere que, quanto mais uma turma é presente, maiores são as suas oportunidades de aprendizagem e a efetividade da sequência didática dos conteúdos/habilidade previstos, influenciando diretamente nos resultados das avaliações internas.

Da mesma forma, fazendo um comparativo entre alunos da mesma sala, é possível identificar a diferença de nota (rendimento) entre os discentes com alta frequência e aqueles que acumularam muitas faltas durante o ano letivo. Como exemplo, a Tabela 7 apresenta um comparativo entre o *ranking* (classificação) de rendimento¹⁹ e a quantidade de faltas dos alunos da sala com melhor frequência na escola, no ano de 2018. Vale lembrar que, neste exemplo, não foram inseridos todos os alunos da turma, apenas os extremos da classificação.

Tabela 7 - Comparativo entre faltas e *ranking* de rendimento dos alunos da 3ª série B da EEM Luzia Araújo Barros em 2018

Alunos	Faltas	Nota	Classificação
C.S.S.S	28	9,1	1
M.A.S	60	8,8	2
M.E.A.S	57	8,5	3
D.R.M	259	6,4	27
M.C.T.P.F	118	6,4	28
J.E.S.S	272	6,2	29

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Sige Escola (2019).

Com isso, é possível inferir que a infrequência além de trazer prejuízos no indicador de fluxo da turma/escola, reflete nos resultados individuais do aluno faltoso, que acumula notas baixas.

Em resumo, há premência em identificar as causas que motivam a ausência dos alunos na escola e as consequências desta infrequência na trajetória acadêmica e nos resultados de aprendizagem, à luz da literatura. Pois, em resumo, a infrequência discente, além de infringir o direito à permanência na escola, impossibilita o domínio das habilidades elementares que garantem o sucesso da trajetória acadêmica e, na maioria das vezes, dá origem a dificuldades de aprendizagem, desinteresse, reprovação, evasão/abandono, entre outros aspectos relacionados ao fracasso escolar.

É importante frisar que tais conclusões serão aprofundadas no próximo capítulo, a partir do referencial teórico desta pesquisa, o que permitirá uma reflexão da gestão escolar sobre os aspectos de sucesso ou fracasso e sobre as estratégias de estímulo à permanência escolar.

¹⁹ O *ranking* de rendimento é um relatório emitido pelo Sige Escola acadêmico que apresenta a classificação do aluno por período/ano, listando do maior ao mais baixo rendimento por turma. Este rendimento é obtido a partir da média aritmética dos resultados bimestrais/annual de todos os componentes curriculares da série.

2.4 SÍNTESE DO CASO DE INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA

A EEM Luzia Araújo Barros, atualmente, é uma das 5 (cinco) escolas que ofertam a última etapa da educação básica no município de Itarema (CE). Apesar disso, a instituição atende 828 alunos, que representa mais de 40% das matrículas de ensino médio no município. Além do elevado número de alunos, também representam desafios: a manutenção da extensão de matrícula; a oferta da EJA noturna; a condição física insatisfatória do prédio; o baixo perfil socioeconômico dos estudantes, entre outros.

Nesse contexto, o fenômeno que tem desafiado o cotidiano dos gestores e docentes é a infrequência discente, considerando que têm se intensificado nos últimos anos. Em 2016, a escola fechou os seus indicadores com uma infrequência anual média de 15,2%; em 2017, com 16,5%; e, em 2018, a infrequência média anual da escola registrou o percentual de 17,8%. Este número representa o maior índice entre as escolas públicas estaduais do município e um dos maiores na abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

Em síntese, esse fato se deve não apenas a um recorte de alunos que se ausentam de forma pontual e contínua, mas, principalmente, a um número expressivo de alunos que alternam entre presenças e faltas. Este grupo, em 2018, representou 42% dos alunos matriculados, segundo os dados apresentados pela Sala de Situação.

Como consequência, acredita-se que essa infrequência discente também impacta negativamente sobre os indicadores de fluxo da escola. Essa inferência é possível ao verificar que a maioria dos casos de abandono/evasão ocorreram nas situações em que o aluno já possuía infrequência superior a 25% até o período desistência confirmada, durante no triênio 2016-2018. Esse mesmo período também registrou uma reprovação/retenção absoluta de 70 alunos, dos quais cerca de 67% ultrapassaram o mínimo de 250 faltas, confirmando o impacto negativo das faltas acumuladas, também indicador de aprovação.

Além disso, ao investigar sobre as implicações da frequência escolar sobre o rendimento de aprendizagem dos estudantes, observamos um paradigma deste em relação àquela. Pois, identificou-se que quanto mais assídua é uma turma, melhores são os seus resultados (notas) e dados de aprovação. Da mesma forma, os alunos com alta frequência escolar tendem a apresentar os melhores rendimentos em relação aos demais considerando, inclusive, que a frequência é um dos critérios parciais para a composição da média bimestral.

Em suma, tais evidências confirmam a existência de um caso de gestão cuja relevância da pesquisa se justifica pela identificação dos aspectos que interferem na permanência escolar

e de que forma a infrequência incide sobre a garantia do direito à aprendizagem e não apenas sobre a violação do direito de “estar na escola”.

Vale ressaltar que esse é um quadro consolidado mesmo diante de ações de intervenção realizadas na escola como o Projeto Professor Diretor de Turma, implantado pela SEDUC, e a ação “Nenhum a menos” de autoria escola, entre outras estratégias de monitoramento e favorecimento à permanência na escola.

Diante disso, questiona-se: que ações podem ser implementadas pela gestão no sentido de fomentar a assiduidade e a permanência discente na escola? Pensando nisso, o próximo capítulo objetiva analisar os fatores associados à assiduidade escolar, à luz da literatura e da pesquisa qualitativa no lócus da pesquisa. E, no terceiro capítulo, propor um plano de intervenção que estimule à permanência na escola.

3 ANÁLISE DOS FATORES DE PERMANÊNCIA E DE INFREQUÊNCIA DISCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LUZIA ARAÚJO BARROS

Este capítulo objetiva analisar os fatores intra e extraescolares que influenciam na (in)frequência dos alunos, a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa qualitativa realizada na escola. Para isso, na primeira parte, buscamos nos autores, posicionamentos que embasam a pesquisa, visando compreender os conceitos, a motivação sobre a (in)frequência discente e os desafios da permanência escolar no ensino público.

Em síntese, as discussões se apoiam nos estudos sobre as motivações externas à escola da infrequência discente e da relação desta com os fatores de sucesso ou fracasso escolar. Haja vista que, quando se fala em permanência escolar, naturalmente é preciso refletir também sobre a responsabilização da escola nesse sentido, apesar da ciência do contexto de vulnerabilidade sobre determinados casos de infrequência discente.

Nesse sentido, em uma perspectiva menos genérica, Charlot (2000) defende inclusive que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso[...]” (CHARLOT, 2000, p. 17). Isto é, não se trata de todo um sistema educacional falho e ineficiente, mas de situações de estudantes cujas histórias escolares terminaram mal, seja pelas posições socioculturais, seja pela relação com os saberes da escola.

Na segunda subseção, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa cuja abordagem é qualitativa, considerando os objetivos e a especificidade do caso, bem como os instrumentos de coleta de dados. Feito isto, na última parte deste capítulo, serão apresentados e discutidos, à luz da literatura científica, os resultados da pesquisa como instrumentos relevantes para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico que embasa a pesquisa sobre a permanência escolar, visando compreender a motivação para a permanência na escola e os desafios da infrequência escolar. Para tal, as discussões se apoiam nos estudos sobre os fatores externos e internos relacionados à permanência na escola, bem como sobre a relação entre a infrequência discente e os fatores de sucesso ou fracasso escola.

A princípio, na busca de compreender as motivações da infrequência discente, é importante reiterar o conceito de aluno infrequente, nesta pesquisa, tomado como as situações em que as ausências prolongadas ou alternadas não têm justificativas e que comprometem a

aprendizagem do aluno. Igualmente, é necessário mencionar que na maioria desses estudos a infrequência discente é tangenciada ou colocada em segundo plano, sendo tomada apenas como um indicador da iminente evasão ou do abandono escolar. Assim, poucos são os referenciais que tratam exclusivamente do absenteísmo discente e enfocam em seus prejuízos para a trajetória acadêmica e para o sucesso escolar, para além da sua relação com a desistência.

Nesse sentido, este caso discutirá o dilema das ausências discentes, que trazem como consequências não apenas o abandono ou a evasão escolar, mas em danos ao progresso da aprendizagem, às relações interpessoais e ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, Massucato e Mayrink (2012) concordam que faltas comprometem o desenvolvimento progressivo das aprendizagens, a oportunidade de interação com os colegas, além de prejudicar o trabalho do professor, dada a impossibilidade de intervenção pontual sobre o aluno faltoso.

Consoante a isso, Pierini e Santos (2016) ratificam que:

[...] as excessivas faltas levam a uma descontinuidade do ensino e a perda de parte do conteúdo ministrado pelos professores e isso prejudica a qualidade da educação e da aprendizagem do aluno(a). [...] estas consequências resultam em graves prejuízos na vida de cada criança e adolescente, pois não tem oportunidade de obter seu pleno desenvolvimento e a preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PIERINI; SANTOS, 2016, p. 94).

Nesse contexto, a produção científica a respeito do tema, segundo Pereira et al. (2011), aponta para seis grupos explicativos dos motivos que favorecem a infrequência e a evasão escolar dos alunos da rede pública.

O primeiro grupo trata a questão como pertencente à “exclusão na escola”; o segundo grupo explicativo sinaliza a “inadequação do sistema de ensino”; o terceiro aponta a evasão como um “fenômeno político macrossocial”; já o quarto grupo analisa a questão sob a perspectiva individual do “aluno-problema”; o quinto grupo conduz sua explicação para a questão da “(des)possessão de capital social” e, finalmente, a infrequência/evasão é tomada pela perspectiva da “vulnerabilidade social”. (PEREIRA et al., 2011, p. 115-116).

Portanto, o fenômeno da não permanência escolar tem origem em fatores internos e externos à escola. Os aspectos extraescolares que motivam a infrequência e a evasão escolar, segundo esses autores, relacionam-se à origem social dos estudantes, à fragilidade das políticas e dos dispositivos legais que primam pela permanência na escola, além da ausência ou limitação de *capital cultural* que Bourdieu (1998) define como a herança cultural que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar [...] responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

A respeito disso, Mont’Alvão (2011, p. 395) salienta que as desigualdades provenientes do capital cultural são “a primeira razão para a persistência da desigualdade social, de forma que a imposição de significados implica a reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural e, conseqüentemente, da estrutura social em geral.”.

Diversos fenômenos macrosociais dialogam com a decisão de não permanecer na escola. O primeiro deles, de acordo com Gilly (1986 apud VASCONCELLOS, 2013, p.279), é a variável familiar: “nível socioeconômico, cultural e acadêmico dos progenitores; qualidade da relação entre os membros da família, valor atribuído à escolaridade e ao trabalho, valores morais, interesse dos pais pela educação dos filhos.”.

Nesse sentido, para Pontili e Kassouf (2007), apoiados em Barros et al. (2001),

[...] a magnitude dos coeficientes associados à escolaridade das pessoas responsáveis pela família pode ser preocupante, quando se trata de famílias pobres com pais menos escolarizados. Nesse caso, os filhos também poderiam adquirir uma educação menor e, conseqüentemente, os netos, provocando um mecanismo de transmissão intergeracional de pobreza. (PONTILI; KASSOUF, 2007, p. 33).

Para estes autores, a variável familiar, especialmente, a escolaridade do responsável pela família, afeta significativamente frequência/permanência escolar dos filhos. Ao passo que, segundo suas pesquisas, quanto menor for a escolarização do “chefe de família”, menores são as chances de os filhos alcançarem níveis mais altos de escolaridade. (PONTILI; KASSOUF, 2007)

Outrossim, especialmente no ensino médio, em famílias cuja renda precisa ser complementada ou o próprio jovem sente a necessidade de obter recursos financeiros, a alternativa de o aluno conciliar trabalho e estudo, geralmente, é uma causa da infrequência escolar. Diante desses casos, Pereira et al. (2011) enfatizaram a hipótese de que:

[...] o trabalho efetivamente afasta o aluno em situação de vulnerabilidade social da escola (seja pela incompatibilidade entre carga horária do serviço e da escola; seja pelo cansaço físico e mental após um dia de labor; ou ainda, seja pelo redirecionamento do interesse deste jovem do estudo para a atividade produtiva). (PEREIRA et al., 2011, p. 147).

Sobre este fator, Arroyo (1993) denuncia as contradições vividas pelo “aluno-trabalhador”, na medida em que precisa trabalhar para manter o próprio sustento ou auxiliar no orçamento familiar e, ao mesmo tempo, garantir o mínimo de escolarização.

Pior ainda é quanto o jovem tem que optar entre a escola e o trabalho. Nessas condições, comumente o aluno evade da escola. Sobre este ponto, Mont’Alvão (2011) concluiu que:

O estudante e sua família têm sempre uma possibilidade de escolha, a qual é tomada com base nos custos e benefícios de cada opção. Se a avaliação de que a opção de prosseguir até os níveis mais altos não é tão favorável assim para a melhoria do nível de vida, estudantes oriundos das classes mais baixas optarão por encerrar os estudos mais cedo em busca de mais experiência no mercado de trabalho. (MONT’ALVÃO, 2011, p. 395).

Sobre outros possíveis fatores, Lenskij (2006) também correlaciona a infrequência escolar à violência cotidiana: o tráfico de drogas, o domínio de organizações criminosas sobre as comunidades e até a repressão das autoridades militares, em vista da origem social dos estudantes, podem impedir o jovem estudante de chegar à escola.

Além disso, entre os fatores externos, Almeida e Ferreira (2014) postulam que as condições geográficas, a distância da residência para a escola, a dificuldade de acesso ou ausência do transporte escolar podem impedir o comparecimento do aluno às aulas. Até mesmo as condições climáticas podem influenciar nisso, haja vista que determinados lugares ficam praticamente “ilhados” com suas vias obstruídas, nos períodos chuvosos.

Por outro lado, os fatores internos são, segundo Patto (2008), manifestações do “fracasso escolar”, já que tem origem nas reprovações, nas dificuldades de aprender e na adaptação à escola. Em outras palavras, Patto (2008) e Pereira et al. (2011) concordam que a infrequência escolar também é consequência de uma escola que não atende aos interesses do aluno, devido à inadequação do ensino e às práticas pedagógicas de exclusão.

Parafraseando Lenskij (2006), Pereira et al. (2011) salientam que

[...] a violação ao direito de permanência na escola relaciona-se também aos processos intraescolares, ou seja, mecanismos e processos no interior da escola que conduzem à infrequência e à evasão dos alunos – processos que são muito mais sutis do que as estatísticas apontam. (PEREIRA et al., 2011, p. 117).

Pereira et al. (2011) apontam a “exclusão na escola” como um conjunto de práticas ocorridas cotidianamente no interior das escolas que afasta o aluno. Isto é, embora a legislação

assegure a educação com um direito fundamental, ainda é comum as relações verticalizadas, casos de maus tratos, *bullying* e discriminações entre os sujeitos da escola.

Nesse sentido, Abramovay (2015) denuncia sobre as “violências nas escolas” enquanto fenômenos que tiram da escola a condição de lugar da amizade, do prazer e do acesso ao conhecimento. Tornando-a em um ambiente hostil de medo e insegurança, sendo tomada pelas vítimas como sinônimo de fardo e sofrimento permanecer nela.

As diversas violências, utiliza-se no plural para mostrar os diferentes significados da violência e como afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, têm efeitos relacionados com a repetência, a evasão, o abandono escolar. (ABRAMOVAY, 2015, p. 7).

É importante dizer que, tal como na sociedade, a violência nas escolas se manifesta de diferentes formas, além de produzir seus próprios modos de violência. Não se trata apenas de violência física, de uso da força ou da intimidação, mas de manifestações cotidianas, sobretudo, sobre os aspectos socioculturais como a discriminação em relação a raça/cor, gênero, questões econômicas, entre outros. (ABRAMOVAY, 2015).

Somado a isso, também não é difícil apontar práticas pedagógicas que evidenciam uma postura de descaso e indiferença com as dificuldades de aprendizagem e da origem social dos estudantes. Nesse sentido, entre as formas pedagógicas, a decisão de reter ou reprovar o aluno é, indubitavelmente, um dos meios mais seculares de exclusão na escola.

A esse respeito, Ribeiro (1991) sinaliza para uma “pedagogia da repetência”, em que o ato de reter/reprovar é algo bastante natural e, inclusive, de valor inquestionável nos discursos cotidiano das escolas. Sobre isso, Rubem Barros (2017), em seu artigo intitulado de “Professores ainda creem que reprovação pode estabelecer justiça na escola [...]”, acrescenta que:

Apesar de não declararem explicitamente, muitos professores da educação básica no Brasil ainda acreditam significativamente no poder da reprovação escolar como elemento de instauração de uma justiça do mérito dentro do ambiente escolar, alicerçada em avaliações de caráter normativo. (BARROS, 2017, recursos online).

Ainda há o caso do “aluno-problema”²⁰ (PEREIRA et al., 2011), também conhecido por alunos “não desejados”, aqueles que, mesmo não evadindo da escola, são alheios às informações e aos conhecimentos impostos por ela, uma espécie de ciclo de *violência simbólica*²¹, segundo a perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu (1998).

A estes, se a escola pudesse optar, segundo esses autores, era preferível que estivessem permanentemente fora da escola, pois, teoricamente, isso diminuiria a carga de trabalho e a responsabilidade dos profissionais sobre esses indivíduos, evitando conflitos e desgastes.

Para o aluno-problema, também é comum o posicionamento de “naturalização da infrequência” (LENSKIJ, 2006), justificando que “sempre foi assim”. De outra forma, acredita-se que estes alunos são faltosos devido às próprias escolhas e isso também justifica o não aprendizado.

Aliás, de acordo com Pereira et al. (2011, p. 117), “a infrequência não aparece como um fato a ser lamentado ou combatido por aqueles que trabalham na escola, antes, os infrequentes são ‘indesejados’”. Tal posicionamento revela que “o descaso e instrumentalização contra o aluno são partes do mesmo processo de exclusão.” (LENSKIJ, 2006, p. 90).

Ainda sobre os alunos “não desejados”, é comum a tomada de medidas disciplinares aplicadas pela gestão da escola, que vão desde a suspensão temporária das atividades escolares às expulsões ou transferências compulsórias. Esta é, sem dúvida, uma das formas enraizadas de exclusão, porém, neste caso, “da escola”.

Tanto a retenção/reprovação como a retirada do aluno da escola são procedimentos evidentes de exclusão na/da escola. Entretanto, acredita-se que as formas frequentes de exclusão ocorrem de modo velado, por meio, por exemplo, do ensino meritocrático²², que prima somente uma parcela dominante da sociedade, como afirma Soares e Baczinsk (2018), em detrimento às habilidades individuais e/ou culturais proveniente da comunidade onde os alunos estão inseridos.

20 Aluno identificado, ao longo da história, como anormal, indisciplinado, excepcional, deficiente cultural, com distúrbios de aprendizagem cujo insucesso escolar é atribuído unicamente a sua própria responsabilidade. (PEREIRA et al., 2011).

21 A teoria da violência simbólica analisa as escolas como um espaço de reprodução social. Isto é, o sistema educacional assegura a posição de grupos dominantes, enfatizando a comunicação desigual e o processo de socialização através do desconhecimento da natureza arbitrária das normas, conservando as relações de desigualdades. (Bourdieu; Passeron, 1977 apud MONT’ALVÃO, 2011, p. 394).

22 Modelo de ensino baseado na ideia de que é preciso valorizar os talentos e justificar suas classificações, legitimando uma hierarquia dentro da escola. Ou seja, é preciso reconhecer o mérito de cada um, as qualidades das realizações individuais, em uma permanente condição de “ganhador” ou “perdedor”, a despeito das condições equitativas, sob o discurso de justiça. Isso, no ambiente escolar, ocorre principalmente por meio da avaliação. (SOARES; BACZINSK, 2018).

Em referência a isso, os sociólogos Bourdieu (1998) e Dubet (2008) alertam para os perigos da meritocracia no espaço escolar como forma de perpetuar e legitimar as desigualdades sociais, o “racismo intelectual” e, portanto, a exclusão, em um lugar onde, por excelência, deveria disseminar o princípio da equidade e a valorização da diversidade.

Nessa linha de pensamento, Dubet (2008) defende que:

[...] a construção de uma escola mais justa exige alguma liberdade intelectual, porque supõe romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria. É preciso atentar os atores do espaço escolar para que eles possam perceber as consequências que são geradas pelo discurso e prática das igualdades de oportunidades. Quando no espaço escolar todos os alunos tem as mesmas oportunidades de estudo, ou seja, todos tem iguais oportunidades de acesso, os olhares se voltam para as desigualdades de sucesso que, quase sempre, excluem e culpabilizam os vencidos. (DUBET, 2008, p. 15).

É importante salientar que, dificilmente, os profissionais da educação relacionam as ausências dos estudantes à prática pedagógica que, conforme Pereira et al. (2011, p.117), “não é questionada como possível causadora da baixa frequência do alunado, sendo as dificuldades de aprendizado imputadas aos alunos.”. Diante disso, é mais cômodo colocar a culpa no “sistema”, apontado como ineficiente no controle da permanência escolar, ou na família, que “não cumpre o seu papel”.

Infelizmente, este posicionamento, de acordo com Barros (2013), apenas fortalece a prática nefasta de responsabilizar somente a família pelo problema, principalmente aquelas desestruturadas e/ou de baixa renda cujos jovens são rotulados como pobres, delinquentes e desinteressados. Isso, sem dúvida, reflete não apenas um pensamento simplista e superficial, mas principalmente preconceituoso, segundo Abramovay e Rua (2002 apud VASCONCELLOS, 2013).

Análogo a esses pontos de vista, no que tange aos limites da instituição escolar sobre a permanência dos alunos, Burgos et al. (2014) concluem, baseado em suas pesquisas, que a infrequência e a evasão são manifestações do fracasso da escola na garantia do direito à aprendizagem e à educação no seu sentido amplo.

Entretanto, considerando os aspectos gerais da pesquisa bibliográfica, conclui-se que o fato de ir ou não à escola é “multi determinado” (BARROS, 2013) e para analisar o fenômeno da infrequência escolar é preciso considerar tanto os aspectos escolares como os relacionados à comunidade, à família, ao indivíduo, entre outros.

Em síntese, na visão desses aportes teóricos, a origem do problema tanto pode estar relacionada aos fatores intraescolares quanto extraescolares. Aliás, eles, na maioria das vezes, estão imbricados e tem raiz (ou consequência) no fracasso escolar, tendo em vista que os mecanismos e processos externos e internos à escola relacionam-se diretamente com a decisão de o aluno permanecer ou não na escola.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA: RELEITURA DA FICHA BIBLIOGRÁFICA DO PPDT

O primeiro capítulo apresentou diferentes evidências que denotam a infrequência discente como um caso de gestão na escola observada. Considerando que, de acordo com o exposto, a alta infrequência média e o elevado número de alunos faltosos representam uma situação-problema. Assim como as implicações dessas faltas sobre os resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os indicadores de fluxo.

Nesse sentido, é preciso obter novos dados sobre o problema, além dos instrumentais e documentos que a instituição já possui. Assim, faz-se necessário criar instrumentos de coleta de informações ou fazer uma releitura dos instrumentos já utilizados pela escola. Ao passo que isso permitirá a compreensão de como os atores da escola concebem a infrequência escolar, quais seriam as justificativas para as ausências dos alunos e as possibilidades para a amenização da questão.

Para tal, será realizada uma pesquisa documental, a partir dos dados da Ficha Biográfica (FB) do PPDT, descrita na Figura 1.

Figura 1 - Ficha Biográfica do PPDT



FICHA BIOGRÁFICA

DADOS DO ESTUDANTE

ESTUDANTE: _____ NOME SOCIAL: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ NATURALIDADE: _____ COR/RAÇA AUTODECLARADA: _____
 SEXO: () MASCULINO () FEMININO CEL: () _____ E-MAIL: _____
 RG: _____ SSP (UF) _____ DATA EXPEDIÇÃO: ___/___/___ CPF: _____ NIS: _____
 ENDEREÇO: _____ MUNICÍPIO: _____ CEP: _____
 RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE: _____ PARENTESCO: _____
 ENDEREÇO DO RESPONSÁVEL: _____ MUNICÍPIO: _____
 CEP: _____ TEL. (Residência): () _____ TEL. (Trabalho): () _____
 PROFISSÃO: _____ () EFETIVO () CONTRATADO () APOSENTADO () DOMÉSTICO () DESEMPREGADO

DADOS RESPONSÁVEL (IS)

RESPONSÁVEL 1 - PARENTESCO: _____		RESPONSÁVEL 1 - PARENTESCO: _____	
NOME:		NOME:	
DATA DE NASCIMENTO:	PROFISSÃO:	DATA DE NASCIMENTO:	PROFISSÃO:
END. RESIDENCIAL:		END. RESIDENCIAL:	
ESCOLARIDADE:	FONE: () _____	ESCOLARIDADE:	FONE: () _____
E-MAIL:	WHATSAPP () _____	E-MAIL:	WHATSAPP: () _____
LOCAL DE TRABALHO:		LOCAL DE TRABALHO:	

NÚMERO DE IRMÃOS: _____ QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA? _____

INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

MORADIA: () Própria () Alugada () Outro LOCALIZAÇÃO: () Zona Urbana () Zona Rural
 RENDA FAMILIAR: () Menor que 1 salário mínimo () De 1 a 2 salários mínimos () De 3 a 4 salários mínimos () Maior que 5 salários mínimos
 POSSUI COMPUTADOR EM CASA? () Sim () Não POSSUI CELULAR? () Sim () Não POSSUI ACESSO À INTERNET? () Sim () Não
 FAMÍLIA RECEBE ALGUM BENEFÍCIO DO GOVERNO? () Sim () Não QUAL? _____

VIDA ESCOLAR

	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
Estudou em escola particular?			Quanto tempo?			Motivo?
Repetiu algum ano?			Qual/Quais?			
Estuda todos os dias em casa?			Tempo			Qual?
Dispõe de local adequado para estudo?			Onde?			Qual?
Alguém se interessa pelo teu estudo?			Quem?			
Alguém o ajuda a estudar?			Quem?			Por quê?

DESLOCAMENTO CASA - ESCOLA: () Pé; () Ônibus; () Carro; () Moto () Trem/Metrô; () Bicicleta Tempo: _____ Distância (KM) _____

DESLOCAMENTO ESCOLA - CASA: () Pé; () Ônibus; () Carro; () Moto () Trem/Metrô; () Bicicleta Tempo: _____ Distância (KM) _____

JÁ TEM PROFISSÃO (profissões) ALMEJADA (S)? () SIM Qual (IS) _____ () AINDA NÃO

SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

TEM DIFICULDADES? () Visuais () Auditivas () Motoras () de fala () de linguagem () Outras:

TIPO SANGÜÍNEO: () A+ () A- () O+ () O- () AB+ () AB- DOENÇA(S) FREQUENTE(S): _____

DOENÇAS PERMANENTES: _____ DOENÇAS GRAVES NA FAMÍLIA: _____

COSTUMA TER DORES DE CABEÇA? _____ ALERGIA(S): _____

FAZ USO DE ALGUM TIPO DE MEDICAMENTO: () Sim () Não QUAL? _____

ALIMENTA-SE AO SAIR DE CASA? () Sim () Não RESTRIÇÕES ALIMENTARES: _____

JÁ TEM PROFISSÃO (profissões) ALMEJADA (S)? () SIM Qual (IS) _____ () AINDA NÃO

POR QUAL RAZÃO OPTOU PELA ESCOLA () PROFISSIONAL () TEMPO INTEGRAL () REGULAR? _____

() Proximidade com a residência () Qualidade de ensino () Jornada integral () Para fazer curso técnico () Para ser preparado para o Ensino Superior () Para ser melhor preparado para o mercado de trabalho () Por indicação de outras pessoas () Outro motivo. Qual? _____

OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE

	SIM	NÃO	
VER TELEVISÃO?			Que programas?
UTILIZA O COMPUTADOR/ CELULAR?			Para quê?
PRÁTICA ATIVIDADES FÍSICAS?			Quais?
OUTAS ATIVIDADES			Quais?

É importante ratificar que este instrumento é uma estratégia elementar do PPDT, disseminada em toda a rede de ensino. Portanto, é um mecanismo validado na busca de coletar, em certa medida, informações relevantes acerca da vida do estudante, sobre os eixos: dados do estudante, dados do responsável, informações socioeconômicas, vida escolar, saúde/alimentação e ocupação no tempo livre.

Outrossim, os dados das fichas biográficas são preenchidos sob a orientação do DT que, de início, deixa claro que as informações constantes no instrumental servirão de base para a construção de gráficos que caracterizarão a turma. Ao respondê-las, os alunos ficam cientes de que estes dados ficarão à disposição da comunidade escolar, já que o consolidado estatístico (gráficos) estará disponível no Sige Escola.

Nesse sentido, segundo Costa (2014), o preenchimento da FB tem como objetivo:

[...] o heteroconhecimento - atividade que procura conhecer as características de cada aluno, de forma mais individual possível, evitando generalizações e comparações - [...] e o diagnóstico dos seus problemas socioeconômicos e biográficos. (COSTA, 2014, p.58).

Com isso, acredita-se que as informações constantes no instrumento auxiliem a compreender o contexto do estudante e as possíveis razões para a permanência ou não na escola. Porém, nem todos os seus questionamentos tratam de informações que dialogam com o foco da pesquisa, tampouco com referencial teórico apresentado.

Diante disso, entre os dados do instrumental, foram selecionadas questões que apontem para o perfil do estudante, da família, da vida escolar, do projeto de vida, das dimensões econômicas e socioculturais dos estudantes, descritas no Quadro 5. Enfim, sobre os fatores que se relacionam com a permanência escolar, sejam eles internos ou externos à escola, segundo os autores da seção anterior.

Quadro 5 – Eixos e questões da FB para a pesquisa

(continua)

Eixo	Questões	Objetivo
I. Dados do Estudante	ano de nascimento; cor/raça; sexo; endereço	Verificar a distorção série-idade, o perfil e origem do estudante.
II. Dados do(s) Responsável(is)	parentesco; ano de nascimento; profissão; escolaridade; situação profissional; número de irmãos; número de pessoas na casa	Analisar a variável familiar, o nível acadêmico e situação profissional do(s) progenitor(es) ou responsável(is), bem como a ligação parental com o estudante.

Quadro 5 – Eixos e questões da FB para a pesquisa

(conclusão)

Eixo	Questões	Objetivo
III. Informações Socioeconômicas	moradia; localização; renda familiar; possui computador em casa? Possui celular? Possui acesso à internet? Recebe algum benefício do governo?	Conhecer as condições socioeconômicas e o acesso às tecnologias da comunicação e da informação.
IV. Vida Escolar	Estudou em escola particular? Repetiu algum ano? Estuda todos os dias em casa? Dispõe de local adequado para estudo? Alguém se interessa pelo teu estudo? Alguém o ajuda a estudar? Frequenta a escola por que quer? Recebe apoio pedagógico na escola? Tem acompanhamento especializado? Deslocamento casa-escola; já tem profissão desejada? Por qual razão optou pela escola?	Coletar informações sobre o histórico acadêmico; o tempo e a organização dos estudos; interesse e valor atribuído à educação; motivação para a permanência na escola; acompanhamento pedagógico; a locomoção e distância da escola; o projeto de vida;
V. Saúde/ Alimentação	Tem dificuldades? Doença(s) frequente(s)? Doença(s) permanente(s)? Alimenta-se ao sair de casa?	Verificar a existência ou não de problemas de saúde ou limitações que possam interferir na assiduidade escolar, bem como a condição alimentar.
VI. Ocupação no tempo livre	Ver televisão? Que tipo de programa? Utiliza computador/celular? Para quê? Praticar atividades físicas? Quais? Outras atividades? Quais	Levantar hipóteses sobre o repertório sociocultural do aluno, com base nas atividades/ocupação do estudante fora do ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da FB do PPDT (2019).

Entende-se que por se tratar de um instrumento institucionalizado na escola, a comunidade escolar poderá ter um novo olhar para informações relevantes que permitam inferir sobre a realidade do estudante e sua relação com a vida escolar. Isso não apenas numa perspectiva de diagnóstico, mas como subsídio para a (re)formulação do projeto pedagógico e de ações que favoreçam à permanência na escola.

Além disso, o processo de preenchimento da FB, realizado pelo próprio aluno, ocorre durante a aula do componente (não-curricular) de Formação para a Cidadania, em que o DT orienta e tira dúvidas sobre cada item. Logo, acredita-se que as informações registradas sejam confiáveis, isto é, não sofrem nenhum tipo de interferência ideológica e são coerentes, dada a orientação sistemática no ato do registro.

Partindo desses pressupostos, inicialmente, foi construída uma planilha para otimizar a tabulação dos dados pré-selecionados da FB. Entretanto, considerando a elevada quantidade de alunos/fichas de toda a escola, optou-se por realizar uma pesquisa amostral, do tipo não-probabilística por conveniência, ao serem selecionadas somente FBs de alunos das 3^a séries do ano de 2020 para realizar a tabulação e análise.

Quanto aos critérios de composição da amostra, consideramos o fato de que são alunos que a escola tem arquivado um volume maior de informações longitudinais sobre a frequência/permanência durante o ensino médio. Também, como cursaram, em sua maioria, a 1ª e 2ª séries na EEM Luzia Araújo Barros, eles têm mais maturidade e experiência sobre a dinâmica da escola. Além disso, foram estudantes que registraram a maior infrequência média em 2018 que, conforme os dados apresentados no Capítulo 2, à época cursavam a 1ª série.

Estes alunos, alocados em 4(quatro) turmas²³ – 2 (duas) matutinas (A, B) e 2 (duas) vespertinas (D e E) – representam um total de 121 estudantes/FBs. O Quadro 6, a seguir, apresenta este número em relação às matrículas da escola.

Quadro 6 - Representatividade da amostra em relação às matrículas da escola

Critério de alocação	Modalidades regular e EJA	Modalidade regular	Escola-sede (População)	3ª série da escola-sede	Perfil da Amostra
Matrícula/nº de alunos	828	750	512	144	121

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do SIGE (2019).

Com isso, a amostra representa aproximadamente 24% da população discente da escola-sede, na modalidade regular, e 84,02% dos alunos de 3ª série da escola-sede. A diferença (15,92%) se trata de alunos que estudaram a 1ª e/ou a 2ª série do ensino médio em outra instituição de ensino e, portanto, não se encaixavam no perfil da amostra.

Nessa linha, apesar das limitações do tipo de amostra, acredita-se que a fração estudada, além de representativa, é livre de viés em relação à população. Portanto, os seus resultados traduzem, em menor escala, o universo da pesquisa, sendo passível de extrapolações.

Nesse contexto, também é relevante dizer que o pesquisador, durante a coleta de dados, não teve nenhum tipo de contato com os sujeitos da amostra, mas tão somente com as FBs destes. Isto ratifica o caráter documental da pesquisa e a imparcialidade do pesquisador na caracterização obtida.

Em mais detalhes, na referida planilha, este recorte de FBs será dividido em dois grupos: “frequentes” e “infrequentes”. Este, composto por alunos que, nos anos de 2018 e 2019, acumularam uma infrequência superior a 20%, consoante ao corte da Sala de Situação e os dados do Sige Escola (2019); aquele, para alunos considerados assíduos na escola no mesmo período.

²³ No ano de 2020, a escola possuía 6(seis) turmas de 3ª séries – 3ªA, 3ªB, 3ªC, 3ªD, 3ªE, 3ªF. Entretanto, as turmas “3ªC” e “3ªF” não participaram do universo da pesquisa porque pertenciam à Extensão de Matrícula, conforme as especificações do Capítulo 2.

O objetivo desta divisão é comparar as informações entre os grupos e verificar variáveis, respostas ou padrões mais presentes em um ou outro. Em outras palavras, observar se existe algum tipo de predominância nos *feedbacks* entre os alunos faltosos e aqueles frequentes à escola.

3.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DA FICHA BIOGRÁFICA DO PPDT

Em busca de respostas e hipóteses, foi necessário recorrer à estatística descritiva, a partir dos dados coletados e tabulados. Partindo disso, com base nas informações colhidas, buscou-se observar a homogeneidade ou não das variáveis entre os alunos frequentes e os alunos infrequentes²⁴, dispostos em dois grupos conforme os dados da Tabela 8.

Tabela 8 - Alunos Frequentes (AF) e Alunos Infrequentes (AI)

Turmas e Turno	Número de alunos	Grupo I (AF)		Grupo II (AI)	
		Abs	%	Abs	%
3A – Manhã	30	22	73,3	8	26,7
3B – Manhã	28	20	71,4	8	28,6
3D – Tarde	32	24	75,0	8	25,0
3E – Tarde	31	21	67,8	10	32,2
Total da amostra	121	87	71,9	34	28,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Ficha Individual e do Mapa de Enturmação - Sige Escola (2020).

A partir dos dados da Tabela 8, constata-se que o número médio de alunos das turmas é de 30,5, com desvio padrão de 1,7, ou seja, há pouca diferença na quantidade de alunos por turma. Quanto ao número absoluto de infrequentes, igualmente, há irrelevantes diferenças entre as turmas ou turno, com desvio padrão de 1. Partido disso, as futuras análises não levarão em consideração as diferenças entre turma ou turno, observaremos somente o total da amostra ou os dois grupos separadamente.

É mister salientar que a proporção de alunos infrequentes nas 3ª séries (28,1%) é menor em relação à média da escola (42%), conforme os dados do capítulo 2. Essa diferença talvez seja resultado dos filtros pelos quais passam os alunos que chegam na última série do ensino médio, haja vista que superaram os desafios da reprovação e da evasão, na trajetória escolar da educação básica, que dialogam com a infrequência discente, de acordo as evidências apontadas.

²⁴ Vale lembrar que para classificar o aluno como infrequente, adotou-se o parâmetro de infrequência superior a 20%, utilizado pela Sala de Situação, tomando como referência os consolidados anuais de faltas dos anos de 2018 e 2019, disponíveis no Sige Escola.

Em síntese, a presente análise parte do objetivo de estudar a amostra, dividida em dois grupos diferentes, dos frequentes e dos infrequentes, e verificar quais variáveis se aproximam ou se distanciam entre eles. De modo que, a partir das informações do mesmo instrumental de coleta, seja possível realizar inferências sobre o problema.

Partido disso, esta análise está descrita nos tópicos adiante que estão dispostos por eixo, conforme a sequência da FB: perfil do estudante (3.3.1); informações da família e do responsável (3.3.2); informações socioeconômicas (3.3.3); vida escolar (3.3.4) e ocupação no tempo livre (3.3.5).

3.3.1 Perfil do estudante

Neste eixo, a primeira informação observada foi a data de nascimento/idade dos estudantes, condensadas na Tabela 9, com a finalidade de observar a existência ou não de distorção idade-série²⁵ nos dois grupos. Para tal, foi considerado em distorção os alunos cujas idades eram de 19 anos ou mais, já que a expectativa de conclusão do ensino médio é até os 17 anos.

Tabela 9 – Idade dos alunos

Grupos	Entre 16 e 18 anos		Com 19 anos ou mais	
	abs	%	Abs	%
Grupo I (AF)	79	90,8	8	9,2
Grupo 2 (AI)	22	64,7	12	35,3
Total da amostra	20	17,0	101	83,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

No grupo AF, o percentual de alunos em distorção idade-série é de 9,2%, indicando que a maioria destes alunos teve uma trajetória escolar que iniciou no tempo certo e seguiu de forma linear. Entre os alunos do grupo AI, ao contrário, os alunos em distorção representam 35,3% do grupo, situação que supomos ter relação com uma introdução tardia na escola ou casos de reprovações e/ou abandonos na trajetória escolar.

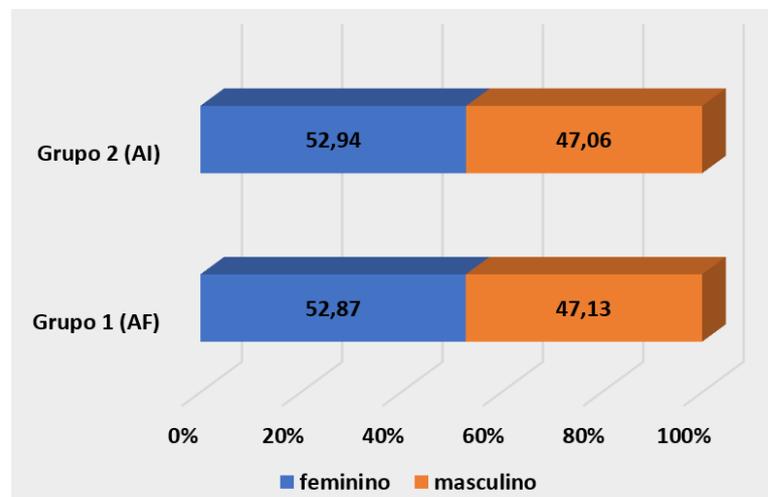
Isto é, aspectos que denotam uma trajetória escolar de fracasso que pode ser uma causa da infrequência, segundo Araújo Neto (2017).

²⁵ Para classificar o aluno em distorção idade-série, considerou-se o conceito do INEP (2020) ao defini-la como o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. Girardi e Orzechowski (2016, p. 2) acrescentam que “o estudante é considerado em situação de distorção ou defasagem quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais”.

O absenteísmo discente, portanto, pode derivar da desmotivação, do sentimento de fracasso, de não atendimento das expectativas que a sociedade impõe ao aluno, que perdido em tantas realidades, acaba por preferir aquela que nada cobra ou exige enquanto resultado. (ARAÚJO NETO, 2017, p. 77-78).

Já sobre a questão de sexo e raça/cor autodeclarada entre os alunos infrequentes comparados aos frequentes, constatou-se que não existem distanciamento das classificações, como se observa aos Gráficos 4 e 5.

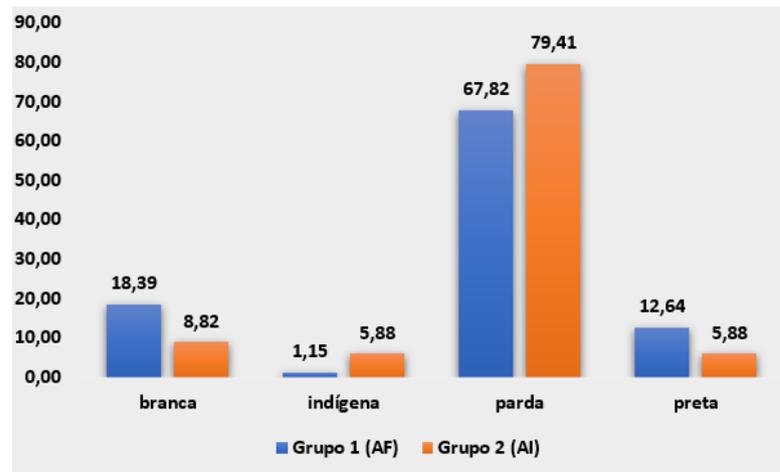
Gráfico 4 – Sexo



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

As informações do Gráfico 4 revelam que a representação por sexo é aproximada na amostra, assim como dentro dos próprios grupos, descartando a hipótese de predominância de um dos sexos no caso de AI.

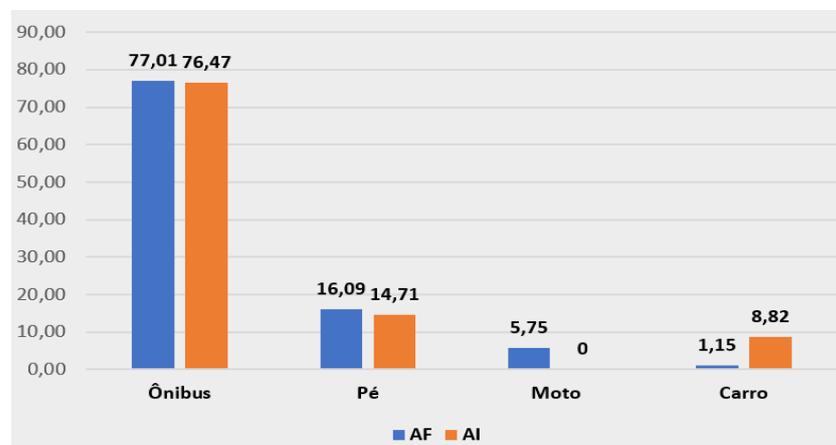
Já em se tratando da cor/raça, há uma predominância da autodeclaração “parda”, nas duas categorias de análise, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Cor/raça autodeclarada

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Ao comparar a média das repostas, descartamos a possibilidade de predominância de gênero ou cor/raça autodeclarada como aspecto que tenha influência sobre assiduidade escolar nesta amostra, considerando que os resultados não evidenciaram diferenças estatísticas significativas entre a situação de um grupo e outro.

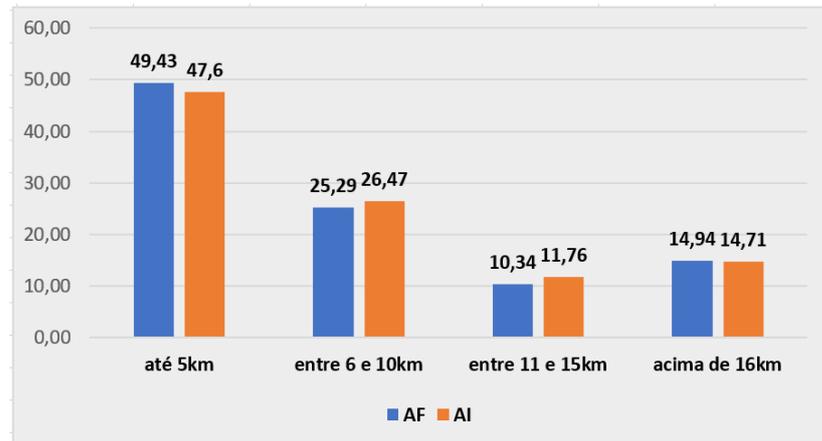
Sobre outro ponto de vista, em busca de respostas sobre o problema da infrequência discente, analisou-se na FB, a questão do meio de deslocamento, da distância e do tempo percorridos da residência até escola, que estão compactadas nos Gráficos 6, 7 e 8. Vale lembrar que estes três pontos, que estavam dispostos originalmente no eixo “vida escolar” da FB, foram realocados nesta seção por uma questão de coerência, considerando que dialogam com as condições individuais de acesso à escola.

Gráfico 6- Meio de deslocamento casa-escola

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

O Gráfico 6 explicita que a maioria dos estudantes depende do transporte escolar, tanto em AF como em AI com percentuais similares. Apesar disso, conforme os dados do Gráfico 7, apenas cerca de 15% reside a mais de 15km da escola. Para os demais, a distância casa-escola é relativamente pequena, sem diferenças significativas entre os grupos.

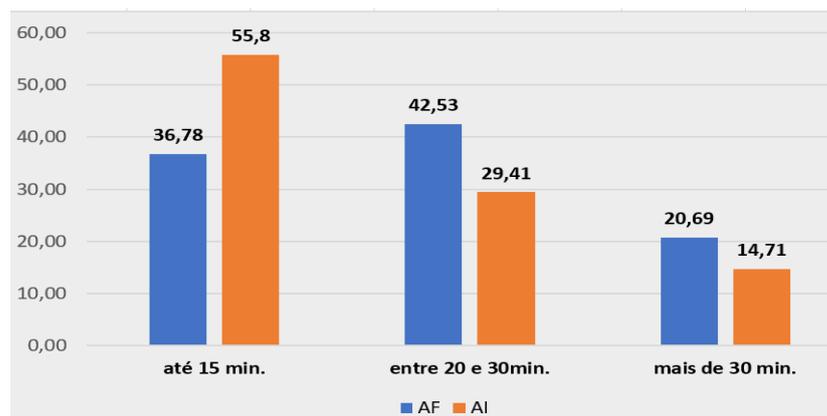
Gráfico 7 - Distância casa-escola (km)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Já o Gráfico 8, por outro lado, apresenta uma sensível diferença do tempo de chegada à escola entre AF e AI, pois, em média, os alunos infrequentes têm menos tempo de deslocamento casa-escola.

Gráfico 8 - Tempo de deslocamento casa-escola (min.)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Em síntese, esses números não permitem deduzir se o meio de transporte, a distância e o tempo de deslocamento casa-escola são variáveis que justifiquem o quadro de infrequência discente, comparando a similaridade da situação de ambos os grupos. Aliás, entre os AF, há

uma maior proporção de alunos que demoram mais tempo de ida/vinda à escola, mesmo com distâncias similares.

Por fim, sobre as análises do perfil do aluno, sobressaltou-se as possíveis trajetórias de fracasso escolar, no grupo AI, considerando um maior número de alunos em distorção idade-série em relação à AF. Posto isso, é relevante refletir sobre condições individuais de melhores formas de acolhida e apoio pedagógico para estes casos, consoante às proposições de Charlot (1996).

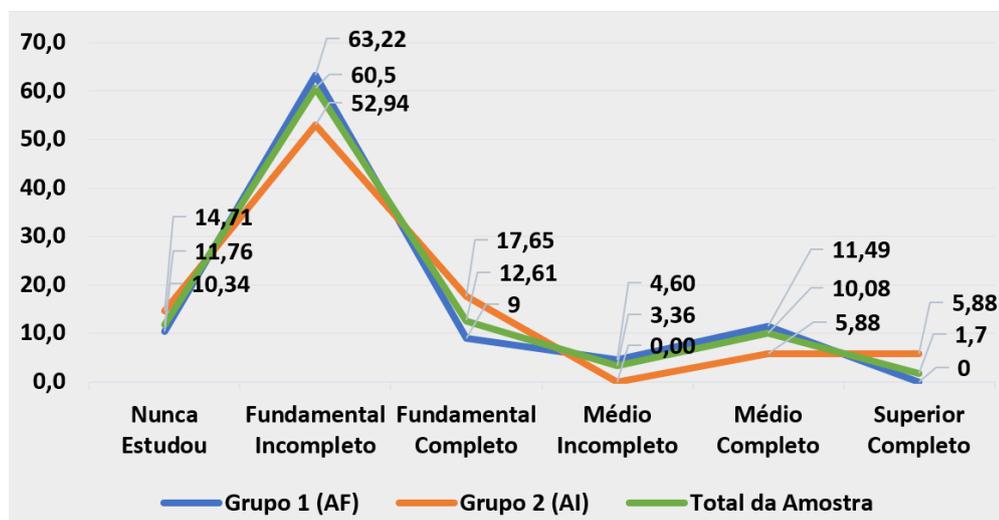
3.3.2 Informações da família e do responsável

Esta subseção, além dos questionamentos que apontam para aspectos gerais da família como número de irmãos e a quantidade de pessoas abrigadas na casa, traz, principalmente, informações sobre o responsável pelo aluno: parentesco, escolaridade, profissão e condição profissional.

Com relação ao grau de parentesco do responsável, cerca de 80%, seja no AF ou no AI, estão sob a responsabilidade da mãe ou do pai. Em outras palavras, não há uma grande incidência de estudantes que são “cuidados” por avós ou outros. Entretanto, nesta fração, há uma evidente manifestação em apontar a “mãe” como o principal responsável (70%).

Sobre a escolaridade do responsável, o Gráfico 9 aponta para um baixo nível de escolarização dos responsáveis pela educação, tanto no grupo AF como no grupo AI, entretanto, faz-se necessário tecer alguns comentários.

Gráfico 9 – Escolaridade do responsável pelo aluno

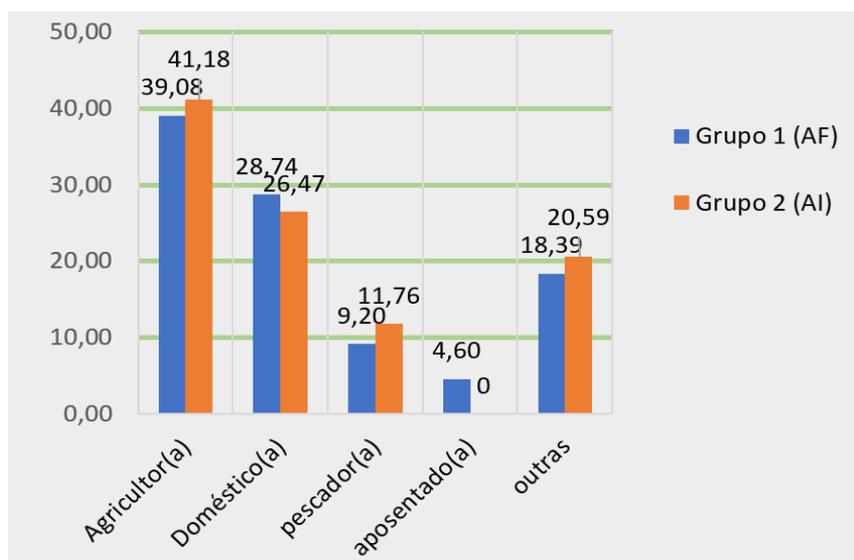


Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Na totalidade da amostra, é interessante mencionar que o percentual de responsáveis que concluíram pelo menos o ensino médio não ultrapassa 12%, enquanto na média nacional, quase a metade da população adulta (47,4%), com 25 anos ou mais, concluíram a educação básica, segundo os dados da PnadC 2016-2018 (IBGE, 2019). Estes dados revelam um grau de formação escolar do responsável que permitem estimar uma precária transferência de “Capital Cultural” (BOURDIEU, 1989). Assim como uma pouca inspiração à permanência e ao sucesso escolar do estudante, conforme Gilly (1986 apud VASCONCELLOS, 2013) que relaciona tais aspectos com o nível econômico, cultural e acadêmico de seus progenitores, especialmente, sobre o valor atribuído à escolaridade.

O grau de escolaridade também é compatível com as profissões exercidas (Gráfico 10), já que elas exigem pouca ou nenhuma escolaridade.

Gráfico 10 – Profissão do responsável pelo aluno



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Sem distanciamento entre AF e AI, o Gráfico 10 confirma o diagnóstico do PPP da escola de que a agricultura e a pesca ainda são as principais fontes de renda familiar. Chama atenção a profissão “doméstico(a)” pelo elevado número, porém, vale lembrar que 59% dos alunos da amostra marcaram a mãe como responsável, cuja maior fração, 54% destas, ainda mantêm a estrutura tradicional de exercer atividades “do lar” ou serviços domésticos remunerado.

Em suma, ao verificar a taxa de escolaridade e profissão do responsável, crê-se que, posteriormente, tais constatações irão se desdobrar na questão da renda familiar e no acesso a bens de consumo e informação dos estudantes.

Sobre isso, no entanto, Mont’Alvão (2011) e Pereira et al. (2011) alertam para a dificuldade de mobilidade social de alunos cujos pais apresentem pouca escolaridade e baixo nível socioeconômico. Nesse sentido, Pontili e Kassouf (2007) concordam que a melhoria da renda familiar e da escolaridade do responsável pela família poderiam aumentar a frequência de seus filhos na escola.

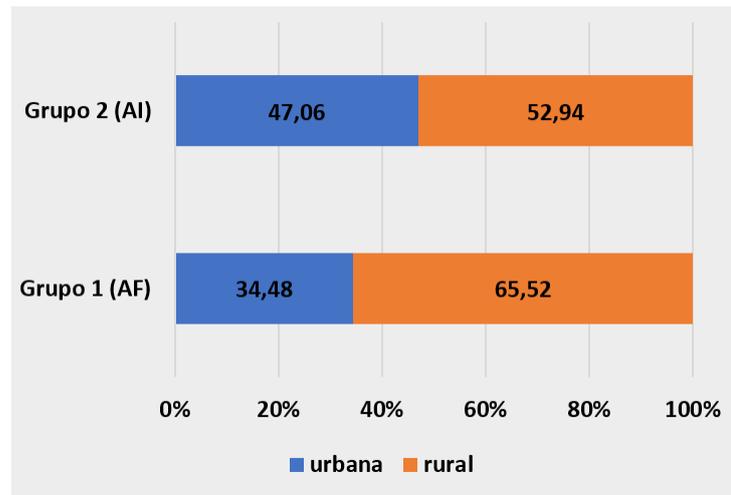
Adiante, sobre os questionamentos: “número de irmão?” e “números de pessoas na casa?”, comparados as configurações familiares de décadas anteriores, estas quantidades são relativamente pequenas: uma média de 3 (três) a 4 (quatro) irmãos (desvio padrão 2,72) e entre 5 (cinco) e 6(seis) pessoas residentes no domicílio (desvio padrão 1,64). Ressalta-se que, nesta variável, também não há dispersão entre AF e AI.

Em suma, essas análises, que vão ao encontro do PPP, configuram um baixo nível de escolaridade do responsável, bem como o exercício de profissões que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, as quais provavelmente geram uma renda mínima. Isso é uma variável importante, segundo os autores, visto que tem influência sobre o valor atribuído à educação (pela família e filhos), a transferência de capital cultural e, considerando as profissões exercidas, o baixo nível socioeconômico.

3.3.3 Informações socioeconômicas

O primeiro questionamento deste núcleo refere-se à moradia. Neste, as respostas confirmam que, diferente das estatísticas dos grandes centros urbanos, a maioria dos alunos (91%) reside em casa própria, independente do grupo. Em seguida, afunilou-se sobre a questão da localização da casa do aluno entre urbana²⁶ ou rural, descrita no Gráfico 11.

²⁶ No preenchimento da FB, foi instruído aos alunos a considerar “zona urbana” os endereços situados na sede do município e/ou nas regiões distritais.

Gráfico 11 - Localização da Residência

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Neste gráfico 11, é evidente a informação de que a maioria dos alunos vêm da zona rural, entretanto, chama a atenção o fato de que, entre os infrequentes, a porção de alunos da zona urbana chega quase à metade (47,06%). Isto é peculiar porque comumente os alunos da zona rural são identificados como mais faltosos.

Nessa linha, Nunes (2014) e Almeida e Ferreira (2014) apontam para os desafios vivenciados por alunos do meio rural que estudam em escolas urbanas. Segundo esses autores, inversamente à condição urbana, os alunos da rural estão mais expostos a problemas como: distância, dificuldade de acesso, vias danificadas, períodos chuvosos, veículos avariados, cansaço da viagem, de dormir e acordar mais cedo, entre outros.

Desse modo, surpreende o percentual de AI residindo na zona urbana onde, teoricamente, existem menos problemas de acesso à instituição de ensino, devido à proximidade da escola e à facilidade de locomoção, além de outras variáveis as quais têm efeito positivo sobre a permanência escolar.

Em relação à renda familiar, análogo a profissão dos responsáveis, descrita na seção anterior, não há surpresas. Em média, 79% das famílias vivem com até 1 (um) salário-mínimo; 18,5% de 1 a 2 salários mínimos e apenas 2,5% com mais de 2 salários. Esse aspecto também não apresenta diferenças relevantes entre AF e AI.

Nessa lógica, quando questionados sobre o recebimento de benefício do governo, a maioria (80,17) confirmou receber o Bolsa Família. Apesar dessas condições, quase a totalidade da amostra tem celular; 73% tem internet nas suas residências. Por outro lado, somente 11% possuem computador. Esses números também não apresentam diferenças relevantes entre os grupos.

Por fim, embora os dados deixem claro o baixo nível socioeconômico dos alunos, não há praticamente diferenças entre os dois grupos. No entanto, esses valores de renda denotam um indicador de condições de pobreza predominante na amostra. Isso confirma o baixo INSE da escola, apontado no diagnóstico inicial, e, conseqüentemente, denuncia o quadro de desigualdade social que precariza o acesso à educação de excelência.

3.3.4 Vida escolar

Com relação a vida escolar, foram realizadas as seguintes indagações: Estudou em escola particular? Repetiu algum ano? Estuda todos os dias em casa? Alguém se interessa pelo teu estudo? Alguém o ajuda a estudar? Recebe apoio pedagógico na escola? Já tem profissão desejada? Sobre o primeiro questionamento, identificamos que apenas 6,61% dos alunos da amostra já estudou em escola particular no ensino fundamental. É interessante o fato de, quase a totalidade destes alunos (87,5%), estar situada no grupo dos faltosos, representando 20% deste.

Diante disso, vê-se que eles, no ensino médio, criaram (ou mantiveram) uma cultura de faltas, apesar do senso comum de que alunos da escola particular tem “melhor base”. Como hipótese, acredita-se que isso se deva a um histórico de fracasso desde a escola particular e/ou a crença de que o ensino público é mais “fácil” e flexível, com menores cobranças e/ou menos risco de reprovar, conseqüentemente.

Sobre o item seguinte, conforme os dados das FBs, 14% dos alunos da amostra reprovaram em alguma série anterior. Nesta representação, no grupo AF, eles representam apenas 8,08%, entretanto, fazendo a interseção com os alunos faltosos, eles chegam a quase 30%. Em outras palavras, no grupo AI, 10 (dez) alunos acumularam pelo menos uma retenção/reprovação na sua série histórica da educação básica. Por essa razão, questiona-se: alunos são infrequentes por que já reprovaram (fracassaram) ou reprovaram porque já eram infrequentes?

Independente da resposta, observamos uma estreita relação entre a permanência e o sucesso escolar. Afinal, inversamente, entre os AF, fica evidente uma carreira escolar mais linear, praticamente livre de reprovações. Outrossim, tais considerações explicam a distorção idade-série em maior proporção no grupo AI, discutida na seção 3.3.1 (Perfil do estudante).

Em síntese, a hipótese de que o aluno infrequente apresente uma inclinação à reprovação e baixo desempenho, defendida por Barros (2013), seja pelo número de abstenções acumuladas, seja pela defasagem no aprendizado, fica mais fortalecida.

Igualmente, supõe-se que alunos em distorção, devido ao histórico de retenção e insucesso, também se sintam menos motivados a uma permanência assídua na escola. Ou seja, para estas situações, apresenta-se o caso do “aluno-problema”, “os indesejados”, apontados por Lenskij (2006) e Pereira et al. (2011), que na verdade são “excluídos das escolas”, em vista de uma trajetória escolar de fracasso.

Adiante, a Tabela 10 resume as informações sobre o hábito de estudo, local adequado para isto, interesse e auxílio de outrem para estudar.

Tabela 10 – Rotina e local adequado de estudo/interesse e auxílio de outros nos estudos

Item	Grupo I (AF)				Grupo II (AI)				Total da Amostra			
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Q18-Estuda todos os dias em casa?	41	47,13	46	52,87	13	38,24	21	61,76	54	45,0	67	55,0
Q19-Dispõe de local adequado para estudo?	35	40,23	52	59,77	15	44,12	19	55,88	50	41,0	71	59,0
Q20-Alguém se interessa pelo teu estudo?	82	94,25	5	5,75	28	82,35	6	17,65	110	91,0	11	9,0
Q21 - Alguém o ajuda a estudar?	36	41,38	51	58,62	14	41,18	20	58,82	50	41,0	71	59,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

No total da amostra, apenas 45% dos alunos afirmam estudar todos os dias em casa. Analisando separadamente o grupo dos faltosos, esse percentual é ainda menor (38,24%). Isto é, a ampliação do tempo de estudo, para além da sala de aula, não é um hábito entre a maioria dos estudantes, principalmente no caso dos infrequentes.

Quanto ao local para estudo domiciliar, de acordo 59% dos alunos, não é adequado. Este dado já era previsto considerando inclusive as condições econômicas apontadas na seção anterior. Neste tópico, sobre a dispersão entre os grupos, AI apresentou um percentual maior, em relação a AF, de alunos que consideram ter um local adequado para estudo em suas residências.

Em seguida, os itens Q20 e Q21 dialogam com a influência da família na vida acadêmica do aluno, tanto no interesse pela permanência e/ou sucesso escolar, quanto no que diz respeito ao auxílio direto nos estudos. Neste último ponto, os baixos percentis apresentados da Tabela 10 podem estar associados à limitação/precariedade da formação dos pais/responsáveis, indicada em passagem anterior.

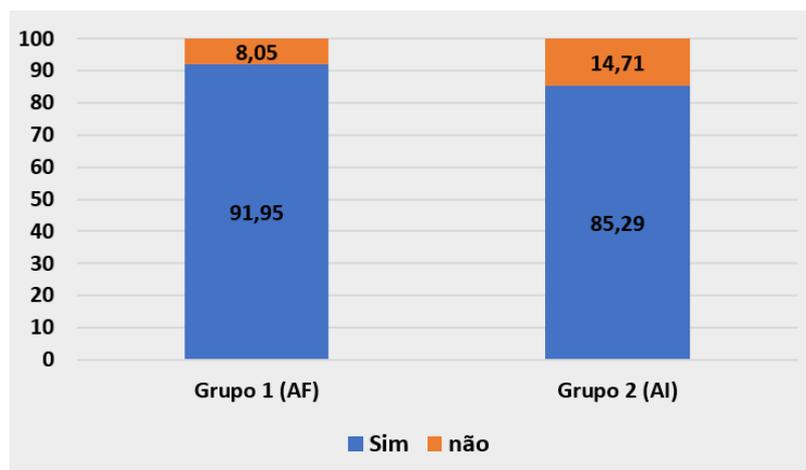
Por outro lado, a maioria (91%) confirmou a existência de uma pessoa interessada por seus estudos. Em AF, 94,25% do grupo e, em menor proporção, 82,35% de AI sentem-se

incentivados por alguém, fora do ambiente escolar. Talvez esta seja uma importante variável que justifique a opção de permanecer na escola, embora de forma escalonada. Quer dizer, a escolha de ele não desistir definitivamente pode estar atrelada ao fato de que existe alguém que ainda o incentive/motive a ir à escola. Nesse sentido, Charlot (1996), contrariando alguns conceitos das “teorias reprodutivas”, acredita que as famílias populares dão realmente importância à escola, na crença do acesso a melhores oportunidades de emprego e situação social.

É importante salientar que as conclusões ora apontadas sobre o interesse e participação da família têm por base a visão particular do estudante e podem não traduzir a realidade de fato. Entretanto, mesmo baseado nas perspectivas pessoais dos alunos, consideram-se muito relevante as repostas obtidas, já que dizem respeito à forma como eles veem o como ou o quanto a família participa da vida escolar.

O Gráfico 12 apresenta a síntese de outra importante pergunta da pesquisa: “frequenta a escola por que quer?”, uma vez que ela aponta para a questão do interesse do próprio aluno em estar/permanecer na escola. Assim como evoca questões subjetivas, como o grau de importância e sentido que tem a educação/escola, bem como a relação desta com o seu projeto de vida.

Gráfico 12 – Desejo de frequentar a escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Em termos percentuais, aparentemente, são poucos os que sinalizaram uma falta de desejo em frequentar a escola, sendo que AI apresenta um percentual maior que AF, nesta opção. Entretanto, em valores absolutos, 12 (doze) alunos (AF + AI) responderam que

permanecem na escola por outros motivos, não por vontade própria, os quais foram apontados no item posterior.

A questão seguinte (Q22.1), solicitava uma justificativa para a escolha da marcação em Q22. No geral, entre os que marcaram positivamente, três pontos se sobressaíram na justificativa: o desejo de um futuro melhor (37,5%); a vontade de concluir o ensino médio (23,97%), seguido pela ampliação das possibilidades de mercado de trabalho (14,88%). Em menor grau: o desejo de cursar um ensino superior (7,44%); porque gosta de estudar (5,79%); “para aprender” (3,31%) e a diferença (7,11%) optou por deixar sem resposta. Sobre as marcações negativas em Q22, duas foram as justificativas para esta escolha (Q22.1): “não gosta ou não tem interesse em estudar” (67%) e “somente por interesse dos pais/família” (33%). A opção de frequentar a escola somente por “interesse dos pais/família”, se por um lado revela a falta de vontade própria em estar/permanecer presente na escola, por outro, indica que determinados pais/responsáveis ainda exercem uma influência positiva na permanência escolar.

Porém, Barros (2013) ressalta que o valor atribuído à escola, que se materializa na frequência escolar, deve ser compartilhado entre a família e o estudante, pois “quanto menos valor for dado à escola, maior a possibilidade de o aluno ser infrequente, assim como quanto mais valorizada a escola for pela família, o estudante tenderá a ser mais frequente às aulas.” (BARROS, 2013, p. 86-87).

A verdade é que para este grupo e para a segunda (e maior) fração, a escola e o fato de aprender podem não fazer sentido para eles. Pois, de acordo com Charlot (1996, p.49), o ato de ir à escola e permanecer nela para aprender/estudar está intrinsecamente ligado a relação do aluno com o saber que, via de regra, tem que ser “uma relação de sentido, e, portanto, de valor entre o indivíduo (ou um grupo) e os processos e produtos do saber”.

Ademais, este posicionamento de “não gostar ou não ter interesse em estudar” pode estar relacionado a muitas facetas, desde problemas de aprendizado, questões curriculares (conteúdos e tempos de aprendizagem pouco atraentes), relações pedagógicas verticalizadas a um clima escolar pouco atraente. Em síntese, estes estudantes revelam um frequentar ausente de prazer, parafraseando Abramovay (2015).

A partir desse cruzamento, depreende-se que é necessário (re)pensar também o papel da escola, pois:

cabe à escola assegurar não apenas o direito à aprendizagem, mas à educação em sentido mais amplo, e isso também significa que ela está decididamente comprometida com a proteção integral da criança e do adolescente. No entanto, ela tem fracassado no alcance desse objetivo. E a infrequência e a

evasão, associadas ou não à reprovação, são a manifestação concreta desse fracasso. (BURGOS et al., 2014, p. 97).

Em outras palavras, para estes alunos, o formato da escola atual não atende às suas necessidades ou não se adequa ao seu projeto de vida e isso é mais explícito no grupo dos infrequentes. Nesse contexto, o art.35-A da lei nº 13.415 determina que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, s.p). Logo, é preciso também refletir, no plano de ação, sobre como a escola pode ser mais significativa e atraente para esse público, em conformidade com a legislação educacional vigente.

Adiante, o item seguinte (Q23) questionava sobre o recebimento ou não de apoio pedagógico da escola. É interessante o fato de que todos os alunos são acompanhados pela figura do Diretor de Turma, que é um apoio pedagógico, e outros espaços da escola como os laboratórios e centro de multimeios. No entanto, 56,32% de AF e 41,18% de AI responderam que não recebem nenhum tipo de apoio pedagógico da escola.

Isso suscita o seguinte questionamento: será que eles não os identificam como apoio pedagógico ou, de fato, não sentem assessorados/apoiados pela escola? De qualquer modo, pode-se inferir, pela resposta dos alunos, que as ações de acompanhamento pedagógico da escola não têm sido efetivas para uma representativa fração da amostra. Além disso, embora a maioria de AI (58,92%) declararem que recebem algum tipo de apoio pedagógico, eles ainda insistem nas ausências à escola.

Dito isto, é provável que, no PAE, seja necessário pensar em ações de fortalecimento e efetividade dos espaços e ambientes de apoios da escola como forma de instrumentalizar para o aprendizado e de realizar um acompanhante que maximize os resultados individuais e, conseqüentemente, incentive a permanência escolar.

Por fim, neste eixo, foi perguntado se o estudante já tinha profissão desejada para o futuro. Em AF, 49,43% responderam que “sim”, contra somente 20,59%, em AI. Considerando-se que são alunos de 3ª séries do Ensino Médio, esperávamos um número expressivo de alunos com expectativas de seguir determinada profissão. Infelizmente, estes números, especialmente entre os infrequentes, revelam além de insegurança, uma ausência ou falta de definição de um projeto de vida, o qual envolve realizar escolhas para o futuro.

De outra forma, pensar sobre o mundo do trabalho auxilia nas decisões do presente, entre elas, a opção de permanecer e obter o sucesso escolar certamente teriam sentido *sine qua*

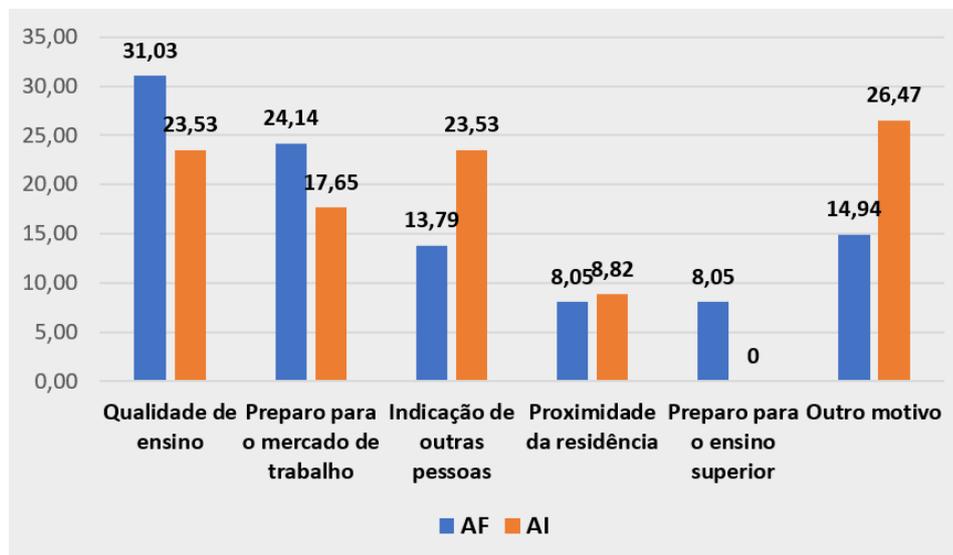
non. Em razão disso, acreditamos que esta dimensão deva ser uma das ações-alvo no Plano de Ação Educacional.

Em relação ao consolidado do eixo “saúde e alimentação” da FB, optou-se em inseri-lo nesta subseção, considerando a pouca relevância dos dados colhidos nesta dimensão. Haja vista que, na amostra, há isolados casos de alunos com problemas de saúde, permanentes ou frequentes, que seriam motivos para as ausências dos estudantes. As poucas situações encontradas são, na verdade, de alunos considerados frequentes, isto é, que embora tenham alguma patologia, esta não interfere – ou pouco interfere – na permanência escolar.

Igualmente, a despeito da complexa condição econômica das famílias, ao serem indagados sobre “alimentar-se antes de sair de casa”, em ambos os grupos, a resposta foi positiva em mais de 85% dos alunos. Para os demais, cuja maioria é do turno da manhã, acredita-se que talvez não tenham o hábito ou tempo de ingerir alimentos ao amanhecer ou realmente não dispõem deste. De qualquer forma, nesse contexto, a existência da alimentação escolar pode ser fator de incentivo à presença na escola para estes casos.

Ao final desta seção, questionou-se sobre o motivo de escolher a atual instituição de ensino para estudar (Q32), cujo consolidado está no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Motivo para a escolha de estudar na EEM Luzia Araújo Barros



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Comparando as informações dos dois grupos, chama atenção o consolidado de aproximadamente 26% de AI não se identificar por nenhum dos motivos apontados, assim como a ausência de estudantes que optaram pela escola afim de se preparar para o ensino superior.

Isso certamente dialoga com as reflexões sobre a escassez de sentido em estudar e da própria escola ou de sua relevância para o projeto de vida, consoante as conclusões de Charlot (1996).

Ainda sobre o Gráfico 13, considerando toda a amostra, dentre as justificativas para a escolha da escola, a marcação das opções “indicação de outras pessoas” e “qualidade de ensino” transparece uma visibilidade positiva da instituição diante da comunidade local. Da mesma forma, consideramos positivo, as escolhas “preparação para ensino superior” e “mercado de trabalho”, já que são finalidades do ensino médio, segundo o art. 35 da LDB nº 9394/96.

Entretanto, ao dissertar sobre “outro motivo”, na questão seguinte (Q32.1), 100% registrou ter escolhido a EEM Luzia Araújo porque “é de tempo parcial”, tanto em AF como em AI, sendo que neste eles representam um quantitativo absoluto consideravelmente maior.

Vale lembrar, como foi dito no Capítulo 2, que nas proximidades da instituição pesquisada, há duas escolas de tempo integral, ambas com uma matrícula menor (Quadro 3) e estrutura física melhor, considerando que foram obras mais recentes. Teoricamente, isto deveria torná-las mais acessíveis e atrativas, entretanto, estimamos, pelas repostas dos alunos, que haja uma recusa pelo tempo integral por parte do indivíduo e/ou das famílias, seja por (des)interesse pessoal, seja pela necessidade de estudar apenas um turno.

Por fim, as reflexões desta seção de análise explicitaram pontos relevantes que deverão ser considerados no capítulo de intervenção. Entre eles, considerando a perspectiva dos alunos: as manifestações do fracasso escolar, do “aluno-problema” / “excluído da escola” que acumulou reprovações (fracassos) na sua trajetória da educação básica; a família, que pouco incentiva e auxilia dos estudos/tarefas do aluno; a inadequação do ensino e do currículo, de alunos que não se sentem apoiados/assessorados pela escola e não vem importância e sentido em estudar ou na própria escola; a ausência de expectativas tanto em relação a cursar o ensino superior, como sobre a profissão desejada.

3.3.5 Ocupação no tempo livre

Obter informações sobre o “tempo livre” do estudante, isto é, as atividades que ele realiza fora do ambiente escolar, dizem muito sobre a trajetória escolar. Afinal, a cultura, os hábitos e as ocupações regulares notadamente influenciam no desempenho e comportamento escolar. Nesse sentido, tanto os repertórios de experiências acumuladas, como as atitudes, os vícios e, inclusive, o cansaço/estresse da vida cotidiana se manifestam na escola e se fundem com os modos próprios desta. Discussões nesse sentido, que justificam incluí-las na pesquisa, também foram compartilhadas por Bourdieu (1998), Patto (2008), Pereira et al. (2011),

Mont'Alvão (2011), Abramovay (2015), entre outros. Assim, de modo genérico, as questões da Tabela 11 propõem realizar estimativas sobre esta dimensão.

Tabela 11 – Ocupação do aluno no tempo livre

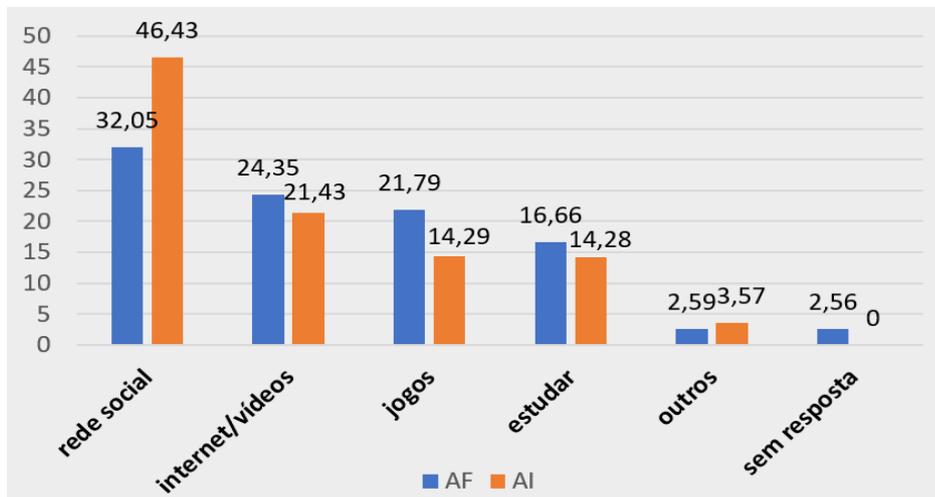
Item	Grupo I (AF)	Grupo II (AI)	Total da Amostra									
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Q33.Ver televisão?	64	73,56	23	26,44	27	79,41	7	20,59	91	75,2	30	24,8
Q34.Utiliza computador/ celular?	78	89,66	9	10,34	28	82,35	6	17,65	106	87,6	15	12,4
Q35. Pratica atividades físicas?	51	58,62	36	41,38	17	50,0	17	50,0	68	56,2	53	45,8
Q36.Outras atividades?	15	17,24	72	82,76	16	47,06	18	52,94	31	24,8	90	75,2

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Ao observar estes dados, vemos uma configuração de entretenimento juvenil bastante diferente da década anterior. Os televisores perderam a primazia para os celulares/computadores, de uso mais expansivo, que vai desde a função da própria TV ao suporte de jogos, *internet*, acesso às redes sociais e outros.

Aliás, as redes sociais e o acesso à *internet*, que inclui a visualização de vídeos, seguido de jogos gráficos são, segundo a pesquisa (Gráfico 14), a atração preferida dos estudantes, tanto em AF como em AI. Isso em detrimento, inclusive, da realização de atividades físicas/esportivas, as quais, há um tempo, compunham um hábito da maioria dos jovens.

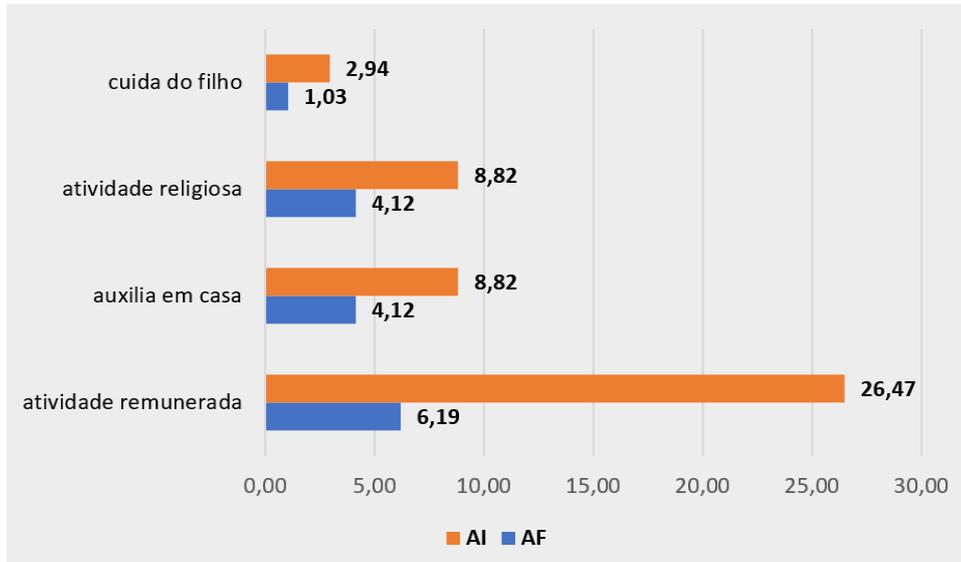
Gráfico 14 - Uso do celular/computador



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Infelizmente, estes apontamentos não permitem realizar inferência sobre o quanto essa cultura é ou não positiva para a permanência ou o sucesso escolar, considerando o caráter genérico das respostas, já que não indicam precisamente o conteúdo de cada mídia. Salvo, de forma direta, aproximadamente 15% dos estudantes, de ambos os grupos, que disseram usar a ferramenta para estudar.

Finalmente, a última questão da FB, consolidada no Gráfico 15, questiona que outras atividades os alunos realizam além destas apontadas.

Gráfico 15 - Outras atividades realizadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das Fichas Biográficas.

Neste consolidado, em AI, há nitidamente mais alunos que realizam “outras atividades”. Outrossim, sobressalta-se, entre os que afirmaram realizar “outras atividades”, o fenômeno do “aluno-trabalhador” apontado por Arroyo (1993) e Pereira et al. (2011). Nota-se que, entre os alunos infrequentes, esse fenômeno é estatisticamente acentuado, o que indica uma possível causa para as ausências escolares. Afinal, segundo esses autores, o exercício de trabalho remunerado gera fadiga, estresse, baixo rendimento e comumente resultam em ausências escolares.

Além disso, 40% desses alunos são menores de idade, exercendo um ofício fora da condição de aprendiz. No entanto, a necessidade de levantar recursos financeiros é facilmente explicada pela baixa condição econômica da família, identificada ao cruzar as informações sobre a realização de atividade remunerada com a renda familiar.

Dito isto, não basta encaminhar estes casos ao CT, é preciso prover a família de condições suficientes, de informações e subsídios assistenciais. Apesar de esta situação extrapolar os “muros da escola”, os gestores escolares podem atuar no encaminhamento e diálogo intersetorial na perspectiva de minimizar o problema da infrequência discente, de acordo com Lenskji (2006).

Sendo assim, uma ação intersetorial provavelmente fará parte do PAE, tendo em vista a necessidade de “intervenção das diversas políticas públicas direcionadas ao cidadão (aluno) e à sua família, que se constituem no ‘suporte’ para o andamento da política de educação” (PEREIRA et al., 2011, p. 140).

3.4 QUADRO SÍNTESE DAS ANÁLISES

Ao finalizar este capítulo, o Quadro 7 pretende sintetizar as discussões descritivas e teóricas das análises, retomando os eixos e as fragilidades levantadas nas análises e apresentando as possíveis ações para o PAE.

Quadro 7 - Síntese das análises dos dados da Ficha Biográfica do PPDT e possibilidades para o PAE

(continua)

Eixo	Fragilidades	Possíveis Intervenções
1. Perfil do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações do fracasso escolar: estudantes em distorção Idade-série; alunos que acumularam alguma reprovação na trajetória escolar; o fenômeno do “Aluno-problema” / “Excluído da escola”. (Dados confirmados pelo eixo Vida Escolar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação do Plano de Apoio e Complemento Educativo (PPDT) para o acompanhamento personalizado dos estudantes em distorção e/ou com defasagem de aprendizado.
2. Informações da família / responsável e informações socioeconômicas	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo nível de escolarização dos pais/responsáveis, que influencia na transferência de capital cultural e valor atribuído à escolaridade; • Baixo nível socioeconômico; • Famílias que não incentivam o estudo e/ou são omissas no auxílio dos estudos/tarefas do aluno. (extraída do eixo “Vida escolar”) 	<p>Criação de itinerário formativo para pais e responsáveis sobre o valor da educação e papel da escola no projeto de vida dos filhos/pupilos. Com isso, espera-se o fortalecimento da relação da família-escola como estratégia de reduzir os problemas de permanência escolar oriundos do baixo nível socioeconômico.</p>
3. Vida Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Indícios de problemas na prática pedagógica: estudantes não se sentem apoiados e/ou assessorados pelos ambientes de apoio pedagógico da escola. • Inadequação curricular: alunos que não veem importância em ir à escola ou atribuem pouca importância à própria educação. Isto é, há escassez de sentido em estudar. • Baixas expectativas do aluno: falta de definição sobre uma profissão desejada para o futuro e ausência de interesse em cursar o ensino superior; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressignificação do trabalho dos ambientes de apoio pedagógico na execução do Plano de Apoio e Complemento Educativo, no sentido de melhorar a ação de apoio/assessoria pedagógica. • Oferta do componente “projeto de vida”, da parte diversificada, com o objetivo fortalecer as escolhas do presente e do futuro e sensibilizar os estudantes para importância da permanência e sucesso escolar neste projeto.

Quadro 7 - Síntese das análises dos dados da Ficha Biográfica do PPDT e possibilidades para o PAE

(conclusão)		
Eixo	Fragilidades	Possíveis Intervenções
3. Vida Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Baixas expectativas do aluno: falta de definição sobre uma profissão desejada para o futuro e ausência de interesse em cursar o ensino superior; 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilização do currículo por meio da inserção de atividades com foco no mundo do trabalho, visando aumentar e fortalecer as expectativas profissionais e/ou acadêmicas. Esta possível intervenção visa intervir também sobre o fenômeno do “aluno-trabalhador (eixo “ocupação no tempo livre).
4. Ocupação no tempo Livre	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômeno do aluno-trabalhador e suas consequências na permanência escolar e a ineficiência dos órgãos protetivos de crianças e adolescentes que exercem atividade remunerada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento da ação intersetorial, em especial com o Conselho Tutelar e Assistência Social, com vistas à busca ativa dos estudantes e o tratamento dos casos de aluno-trabalhador.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, com base nas análises, foi possível realizar diferentes inferências sobre as motivações para as faltas/presenças, as quais comungam com as ideias dos autores que embasaram a pesquisa, ao evidenciar que problemas de permanência dizem respeito tanto às condições individuais e familiares quanto escolares.

Burgos et al. (2014) sintetizam essas conclusões ao defender que:

a infrequência e a evasão são socialmente construídos como resultado de trajetórias que se desenrolaram como um fluxo de decisões e omissões que combinam diferentes escalas, a individual (do próprio estudante), a da família e a de uma escola que ainda não consegue desmassificar sua relação com o seu público. (BURGOS et al., 2014, p. 98).

Por fim, apesar da ciência de que as discussões realizadas certamente não exaurem a temática, julga-se que o presente estudo empírico trouxe informações relevantes que permitiram uma reflexão sobre os fatores de permanência escolar. Com isso, a despeito dos limites do instrumento, considerando a amplitude e complexidade do objeto da pesquisa, esses achados são informações basilares e suficientes para nortear a elaboração do Plano de Ação Educacional que será descrito no capítulo seguinte.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POR UMA CULTURA DE PRESENÇA DISCENTE NA ESCOLA

O objetivo deste plano é apresentar alternativas para minimizar os desafios da infrequência discente, apresentados nos capítulos 2 e 3. De outra forma, as presentes ações interventivas têm como foco a melhoria da permanência na escola, isto é, uma presença mais assídua dos estudantes no cotidiano das atividades escolares. Considerando que isso é um direito fundamental, mas também, segundo os dados apresentados, um aspecto essencial no alcance do sucesso escolar.

Afinal, apesar da existência de dispositivos legais e das diversas políticas que primam pela frequência escolar, como o BPF, as tecnologias de gestão da rede estadual (SIGE/Sala de Situação, Projeto Jovem de Futuro, PPDT), além das ações estratégicas da própria escola, temos um cenário desafiante de ausências discentes da/na escola. Entretanto, é preciso considerar que, segundo o referencial teórico, o problema da infrequência discente é multicausal, ou seja, na maioria das vezes, as políticas existentes não dão conta das especificidades de cada faceta, singular ou plural, que dão origem ao dilema.

Em síntese, de acordo com o referencial teórico-bibliográfico, a infrequência pode ter origem tanto nos aspectos extraescolares como intraescolares. Estes dialogam com as dimensões do fracasso escolar: distorções, dificuldades de aprendizagem, reprovação, inadequação do ensino, ausência de apoio pedagógico efetivo, falta de perspectiva do estudante, clima escolar negativo, entre outros; aqueles, mais relativos às questões socioeconômicas e culturais do aluno e de escolarização dos pais/responsáveis.

Sendo assim, em virtude da multicausalidade do problema, o PAE não poderia se restringir a uma única dimensão. Porém, haverá um maior foco sobre as possibilidades e os limites da gestão da escola, haja vista que a essência do PAE é a busca de soluções viáveis e exequíveis, as quais devem estar ao alcance profissional do proponente.

Em outras palavras, a despeito da influência dos fatores externos sobre a permanência/infrequência, os quais fogem à governança da escola, a ideia síntese deste PAE é disseminar uma cultura de presença e valorização da escola, fortalecendo o valor atribuído à educação/escola entre os jovens estudantes. Isso através do estreitamento da relação família-escola; do acompanhamento pedagógico desmassificado; da flexibilização curricular e da ação intersetorial, descritos na subseção a seguir.

4.1 AÇÕES PROPOSITIVAS DO PAE

É importante mencionar que na maioria dos casos analisados a partir da FB, há um misto de causalidades que se entrelaçam, ao passo que inviabiliza apontar um único ou o primeiro motivo para a infrequência escolar.

Dito isso, o presente plano traz uma proposta interventiva que tanto atende aos fatores genéricos para a infrequência escolar, geralmente atrelados às questões externas: a formação precária dos responsáveis; o distanciamento da relação família-escola e a necessidade de fortalecimento da ação intersetorial, no monitoramento e na intervenção sobre os casos de alunos infrequentes.

Assim como em ações com foco no indivíduo, consoante à uma proposta desmassificada, como o plano de apoio e complemento educativo e a flexibilização curricular, por meio da oferta dos componentes “projeto de vida” e “mundo do trabalho”.

Nesse contexto, a ferramenta que será utilizada para o detalhamento das ações será o 5W2H²⁷ que, embora tenha origem na gestão empresarial, atende satisfatoriamente às dimensões do PAE, posto que organiza a proposta em objetivo, justificativa, local, tempo/período, responsabilidade, métodos e custos.

4.1.1 Foco na família/responsável

É inegável que a variável familiar exerce um papel fundamental na permanência escolar. Para além da responsabilidade legal de matricular criança/adolescente na escola, este segmento, parafraseando os referenciais da pesquisa, é a primeira referência em cultura, conhecimentos e valores e, portanto, também deixa “marcas” sobre o valor atribuído à escolaridade e o interesse pela educação dos filhos.

Nesse sentido, infelizmente, as análises sobre eixo “informações da família e do responsável”, no Capítulo 3, sinalizaram o baixo nível socioeconômico da família e pouca escolaridade dos pais, assim como, em alguns casos, uma participação passiva na vida escolar do filho, desde a ausência de interesse pela educação à falta de acompanhamento e auxílio nas atividades escolares.

²⁷ O 5W2H consiste em uma maneira de estruturar o pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantar uma solução no negócio. O 5W do nome corresponde às palavras de origem inglesa What, When, Why, Where e Who, e o 2H, à palavra How e à expressão How Much. Isto é, são questões que respondem O quê, Quando, Por que, Onde, Como, Quem e Quanto. (BEHR, 2008).

Pensando nesse cenário, o Quadro 8 engloba uma estratégia que não apenas estreita relação entre família escola, mas que dá a ela subsídios para que amplie a visão sobre a importância da educação e da presença estudantil na escola, a partir do vislumbamento das possibilidades de sucesso escolar, pessoal e profissional do jovem. Além disso, esse projeto inclui a pactuação com compromisso de permanência assídua do aluno na escola.

Quadro 8 – Ação Propositiva 1 – Formação para Pais/Responsáveis

O quê?	Promover um circuito formativo para pais/responsáveis sobre a relação entre a presença na escola e o sucesso do aluno.
Quem?	Diretor e Conselho Escolar
Quando?	O primeiro encontro será acordado no ato da matrícula do estudante ainda para janeiro do ano letivo; os demais encontros formativos serão um por bimestre (fevereiro, maio, agosto, novembro).
Onde?	Na quadra/pátio da escola
Por quê?	Aumentar o valor atribuído à educação dos filhos. Pactuar compromissos com a permanência e a aprendizagem dos estudantes; Refletir sobre a necessidade de permanecer na escola de forma assídua para a obtenção do sucesso escolar.
Como?	Por meio da oferta de percurso formativo, dividido em 5 (cinco) reuniões/oficinas temáticas, a primeira com 1h, as demais com 2h cada, totalizando 14h anuais, da seguinte forma: 1ª reunião/oficina: apresentação dos indicadores da permanência escolar do ano anterior e cerimônia de pactuação do compromisso de todos com a assiduidade escolar, seguindo de assinatura do termo de responsabilidade pela frequência do estudante. 2ª reunião/oficina: palestra sobre o tema “Uma escola que prepara para a vida”. Na ocasião, os pais/responsáveis também serão incentivados a concluir a educação básica, através da oferta de vagas na EJA presencial, em horário noturno, na própria escola. 3ª reunião/oficina: diálogo em torno da proposta “Sucesso escolar, uma responsabilidade de todos”. Para tal, serão convidados ex-alunos a compartilhar a trajetória de sucesso acadêmico-profissional em vista da intervenção da escola e principalmente da família. 4ª reunião/oficina: a partir da proposta motivadora “oficina dos sonhos: o futuro começa aqui”, os pais refletirão sobre as escolhas dos filhos e as oportunidades que a escola, a universidade e o mercado de trabalho têm para eles. Por fim, cada responsável receberá a Certificação “Família Presente, filhos(as) de Sucesso” emitida pela escola contendo a carga-horário do percurso formativo.
Quanto?	Comunicado de reunião: papel A4 (R\$ 200,00) e impressão (R\$150,00); bloco de anotações para os pais/responsáveis (R\$ 700,00); canetas (R\$ 270,00). Estes itens serão obtidos por meio da portaria de material de expediente da escola. A cada reunião/oficina, professores, profissionais da comunidade e ex-alunos serão convidados a participar, de forma voluntária, do evento.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

4.1.2 Apoio pedagógico desmassificado

Uma das reflexões obtidas, a partir da análise das FBs, é o fato de que os fatores associados à infrequência discente são multifacetadas. Na verdade, cada caso apontava não para um motivo exclusivo, mas para a somatória de aspectos que poderiam influenciar nas ausências escolares: a questão socioeconômica e de escolaridade dos pais/responsáveis, as distorções e defasagem de aprendizado, a falta de perspectiva acadêmica e profissional, entre outros.

Em virtude disso, não bastaria criar intervenções genéricas. É necessário considerar a realidade de cada estudante faltoso, numa perspectiva desmassificada de olhar a realidade do aluno e implementar um apoio pedagógico que atenda as características singulares do indivíduo.

Pensando nisso, o próprio PPDT propõe a implementação do Plano de Apoio e Complemento Educativo. Entretanto, somente agora, de posse dessas evidências, propomos a efetivação deste instrumento, conforme a descrição do Quadro 9. Ademais, ele será fortalecido pela resignificação da atuação dos ambientes pedagógicos, o qual a pesquisa de campo sinalizou para indícios de fragilidade.

Quadro 9 – Ação Propositiva 2 - Efetivação do Plano de Apoio e Complemento Educativo

(continua)

O quê?	Efetivar o Plano de Apoio e Complemento Educativo do PPDT
Quem?	PDT e professores de ambientes de apoio pedagógico
Quando?	Reuniões Bimestrais dos Conselhos de Turma do PPDT
Onde?	Ambientes de Apoio Pedagógico (Sala PPDT, Laboratórios e Centro de Multimeios)
Por quê?	Construir um plano de apoio e complemento educativo para cada estudante faltoso, em distorção ou com defasagem de aprendizado. Objetivo é desmassificar o atendimento ao aluno, por meio da eleição de estratégias personalizadas de acompanhamento e de estudo orientado para que ele melhore sua autoestima/autoimagem e se sinta mais motivado e preparado para concluir o ensino médio. Resignificar o trabalho dos ambientes pedagógicos, agora com foco no apoio aos alunos infrequentes e/ou com dificuldades de apropriação dos objetivos de aprendizagem, com vistas à equidade e à garantia da permanência e sucesso escolar.
Como?	Mapear os estudantes em distorção ou com defasagem de aprendizado na 1ª reunião bimestral do Conselho de Turma do PPDT; Traçar estratégias de apoio e complementos educativos em instrumental próprio (Anexo A); Eleger, no plano individual, os objetos de conhecimento, o(s) docente(s) responsável(eis), os horários de atendimento, o cronograma e o modelo/instrumento de avaliação formativa; Responsabilizar os ambientes de apoio pedagógico pela tutoria do estudante, no sentido de dar novas chances de aprendizagem e oferecer apoio socioemocional;

Quadro 9 – Ação Propositiva 2 - Efetivação do Plano de Apoio e Complemento Educativo

Como?	Dedicar 2h/a semanais para a execução do plano (estudo orientado) e 1ha de atendimento/diálogo para a escuta ativa do estudante. Registrar os atendimentos, dificuldades e avanços individuais ao longo do bimestre; Avaliar qualitativamente os resultados do plano na 2ª reunião bimestral, afim de readequá-lo ao próximo período ou, caso os sujeitos da ação sintam-se seguros em relação ao alcance dos objetivos (why), dispensar o estudante do estudo orientado.
Quanto?	Impressão dos planos (R\$ 400,00); apostila personalizada para o aluno (R\$ 1.500,00); caneta/lápis (R\$ 80,00); cadernos (R\$ 500,00); pincéis para quadro branco (R\$ 300,00). Itens adquiridos pela portaria de material de expediente. Será realizado durante as horas-atividades dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

4.1.3 Flexibilização curricular

Entre os aspectos investigados na pesquisa, observamos a necessidade de flexibilizar o currículo. Afinal, as informações constantes nas FBs trouxeram indícios de uma organização curricular que não atende aos interesses dos estudantes e que, conseqüentemente, pode ser um dos motivos para a ausência do desejo de frequentar a escola. Além disso, a infrequência escolar, segundo Charlot (1996), também pode ter origem no esvaziamento de sentido da escola ou de aprender.

Desta forma, também é coerente criar uma estratégia de permanência com foco na flexibilização curricular, de modo que o estudante se sinta atraído pela escola e reconheça que a escolarização faça sentido no seu projeto de vida. Tal flexibilização, prevê a inclusão dos componentes “Projeto de Vida” e “Mundo do Trabalho” na parte diversificada.

Ademais, essa adaptação curricular surge em resposta às baixas expectativas do aluno, que impactam na permanência, segundo os dados da pesquisa. Afinal, entre os alunos infrequentes, observamos a falta de definição sobre a profissão desejada para o futuro e a ausência de interesse em cursar o ensino superior.

A estratégia de integrar ao currículo o componente Projeto de Vida – ação descrita no Quadro 10 - foi pensada com objetivo de fortalecer das dimensões cognitivas e socioemocionais do estudante. Para isso, uma das estratégias do componente é cultivar a premissa de que estudar vale a pena e, portanto, estimular o jovem a permanecer e concluir o ensino médio.

Talvez esta seja a principal ação de caráter preventivo do problema, neste PAE, já que se pauta na valorização da cultura de permanência da escola para construção de um projeto de vida sólido. Isto é, pretende-se cultivar o prazer de estar na escola e o reconhecimento da

conclusão do ensino médio como um meio para ampliar as perspectivas de futuro e até possibilitar a interrupção do ciclo de pobreza encontrado.

Quadro 10 - Ação Propositiva 3 – Projeto de Vida

O quê?	Incluir nas 3 (três) séries do Ensino Médio o componente curricular “Projeto de Vida”, na parte diversificada, visando ao atendimento das dimensões cognitivas e socioemocionais do estudante.
Quem?	PDT
Quando?	2ha semanais, totalizando uma carga-horária de 240h ao concluir o Ensino Médio
Onde?	Na sala de aula
Por quê?	Promover o fortalecimento das questões de identidade juvenil na construção de um projeto de vida, o pertencimento escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais; Descobrir e construir o projeto de vida de cada estudante.
Como?	Organizar e executar a proposta formativa do componente Projeto de Vida para do ensino médio, em 6 (seis) ciclos de 40h, sendo 2 (dois) por série: 1º ciclo: escuta de impressões e expectativas dos estudantes sobre o componente Projeto de Vida; reflexão sobre o que é ser um estudante protagonista; reflexão sobre elementos que constituem a identidade; diálogo sobre os sonhos para o futuro e o papel do planejamento para isso; observação e definição de competências para o desenvolvimento do estudante. 2º ciclo: construção dos primeiros passos do projeto de vida; seleção das competências a serem desenvolvidas e observadas; observação da realidade familiar e local; projeção de interesses e sonhos. 3º ciclo: interação entre os alunos sobre os interesses de cada estudante; reflexão e trabalho sobre a autoestima; inspiração para os jovens tornarem sonhos em realidades; avaliação das competências necessárias ao andamento do projeto. 4º ciclo: debate regrado sobre os impactos das redes sociais nas identidades e seus usos na escola; identificação dos desafios no percurso escolar; estudo sobre os direitos humanos; acompanhamento e “feedback” das competências do Projeto de Vida. 5º ciclo: processo de identificação, pelos jovens, das vantagens e desafios dos próprios projetos; trabalhando a autogestão; exercícios sobre situações do cotidiano; diálogos socioemocionais. 6º ciclo: publicidade e consumismo; elaboração de currículo de autoavaliação; diálogo sobre decisões a serem tomadas e apresentação do produto final.
Quanto?	Caderno para alunos (R\$ 1.400,00); colas (R\$ 180,00); tesouras (180,00); cartolinas (R\$ 290,00); banners (R\$ 800,00); lápis coloridos (R\$ 300,00); papel A4 (R\$ 750,00). Itens adquiridos pelas portarias de material de expediente e serviços. Material digital/impresso “Competências para a vida” (INSITUTO AYRTON SENNA, 2017), disponibilizado pela parceria com o instituto, sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

Já o componente “mundo do trabalho”, estruturado no Quadro 11, visa atender ao desejo dos estudantes de se inserir de forma exitosa no mercado de trabalho, com base na qualificação para escolhas planejadas e conscientes. Dessa forma, pretende-se ampliar as perspectivas profissionais e acadêmicas dos jovens estudantes.

Outrossim, a ação se volta para a questão do “aluno-trabalhador”, identificado como uma possível motivação para a infrequência, ao postular como premissa uma reflexão para as escolhas do presente e a prioridade dos estudos em detrimento aos desejos imediatos.

Quadro 11 - Ação Propositiva 4 - Mundo do Trabalho

O quê?	Oferta do componente curricular “Mundo do Trabalho” aos alunos das 3 ^a séries com objetivo de incentivar os alunos a escolher, de forma consciente e aprazível, uma profissão futura ou área de formação superior.
Quem?	Professores Coordenadores de Área (PCAs) e graduados ou profissionais da comunidade
Quando?	Durante todo o ano letivo, com carga horário de 2ha semanais.
Onde?	Na escola, nas empresas e na universidade.
Por quê?	Aumentar as expectativas em relação ao futuro profissional e/ou acadêmico; Fortalecer as escolhas conscientes, através da criação de metas individuais para escolha de profissões futura, bem como um planejamento estratégico com foco no objetivo pretendido; Oferecer aos indivíduos a possibilidade de descobrirem e aperfeiçoarem suas aptidões e competências profissionais a fim de que possam se inserir no mercado de trabalho ou na Universidade de modo exitoso.
Como?	Trata-se de um cronograma de aulas/ oficinas com carga horária total de 80h, divididas nas seguintes etapas/ações: I. Apresentação do programa (2h); II. Projeto ENEM: carreiras e profissões, da SEDUC (20h); III. Estudo e exposição dos cursos e notas de corte ofertados pelas universidades próximas: UFC, IFCE, UVA e UECE, bem como de entidades particulares por meio do ProUni (bolsas integrais ou parciais) (4h); IV. Teste vocacionais com uso de aplicativos (4h); V. Oficinas de diálogo e tira-dúvidas com profissionais e/ou graduandos sobre os diferentes cursos de graduação (10h); VI. Visitas técnicas às universidades e empresa locais para dialogar sobre acesso, empregabilidade, renda média, entre outros; VII. Estudo de campo das demandas locais de empregabilidade e graduação (20h); VIII. Palestra motivacional sobre “as ações do presente e a escolhas do futuro” IX. Realização de uma feira das profissões / exposição de áreas de estudos, convidando a comunidade a participar do evento (8h).
Quanto?	I, II, III e IV e VII: materiais de expediente da escolar: papel A4 e pinceis para quadro branco (R\$ 320,00); V: Confecção e impressão de convites (R\$ 80,00); ornamentação do espaço (250,00) e material das oficinas (R\$ 120,00); VI: transporte escolar cedido pela rede municipal/estadual, mediante a solicitação por ofício; alimentação dos estudantes (R\$ 1.500,00); VIII. Palestrante vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (R\$ 1.500,00); IX: Aluguel de ornamentação e serviço de fotografia (450,00). A ação será custeada pelo recurso do Programa Dinheiro Direto na Escolar (PPDE) e/ou recurso do programa de fomento ao Novo Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

4.1.4 Ação intersetorial

É indiscutível que tanto a legislação quanto a literatura enfatizam o papel responsivo e colaborativo das instituições no combate à infrequência discente. Nesse contexto, a pesquisa apresentou evidências da necessidade de melhoria da ação intersetorial no enfrentamento dos problemas relativos à permanência na EEM Luzia Araújo Barros.

Os casos estudados trouxeram a tônica o aluno-trabalhador entre os infrequentes, inclusive, de alunos menores de idade. Supomos que a escolha precoce do estudante pela atividade remunerada é fruto das baixas condições socioeconômicas de suas famílias e do desejo de ter acesso a bens de consumo. Infelizmente, esta situação é um fator extraescolar que afeta permanência na escola e foge à governabilidade da gestão.

Face a isso e a outras situações de infrequência em que a escola esgotou as possibilidades de intervenção, uma proposta voltada para o fortalecimento da ação intersetorial é crucial na construção deste PAE. Nesse sentido, o Quadro 12, propõe a instituição de uma comissão em prol da permanência escolar, formada por diferentes agentes da comunidade.

Quadro 12 – Ação Propositiva 5 - Comissão de Busca Ativa e Permanência Escolar (COBAPE)

(continua)

O quê?	Criar a comissão de busca ativa de estudantes infrequentes com o objetivo qualificar a ação intersetorial em favor da permanência escolar.
Quem?	Gestão Escolar, Conselho Escolar, Grêmio Escolar, Conselho Tutelar e Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Creas
Quando?	Um encontro, no início do ano letivo, para formar o Grupo Gestor da ação e uma reunião cada bimestre com todos os membros da ação.
Onde?	Na escola ou na sede do CT municipal
Por quê?	Mapear e encaminhar ao CT os casos de alunos com infrequência superior a 30%; Intervir sobre os casos de elevada infrequência afim de evitar o abandono escolar ou a reprovação.
	Inicialmente, deve-se criar o grupo gestor da ação, formado pelo diretor, um coordenador escolar e um membro do Grêmio estudantil. Em seguida, o grupo gestor deve realizar uma reunião com os membros do Conselho Escolar, do Conselho Tutelar e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) do município para que todos tomem ciência do caso de infrequência discente descrito neste trabalho. Na ocasião, será proposto a instituição da Comissão de Busca Ativa e Permanência Escolar (COBAPE), com representação do núcleo gestor, Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Conselheiro Tutelar e Assistente Social. O objetivo do COBAPE é intervir e regularizar o caso de infrequência discente que as ações intraescolares não surtiram efeito. Para tal, será criado um calendário de reuniões mensais desta comissão para mapear e analisar a situação de cada aluno neste perfil. A ideia é criar uma rede de intervenção intersetorial, assegurando os meios pedagógicos e assistenciais necessários para reinserção exitosa do aluno na rotina escolar. Isto é, assegurar que o estudante não só retorne, mas obtenha sucesso na permanência.

**Quadro 12 – Ação Propositiva 5 - Comissão de Busca Ativa e Permanência Escolar
(COBAPE)**

(conclusão)	
Como?	<p>Situação de vulnerabilidade, problema de mobilidade/saúde, violação de direitos, <i>bullying</i>, desmotivação, dificuldades de aprendizagem, enfim, cada caso diagnosticado terá um ou mais segmentos, atuando de forma conjunta, com a finalidade de regularizar a frequência do estudante.</p> <p>A cada encontro será registrado em ata os encaminhamentos, os quais serão lidos na assembleia seguinte para fins de protocolagem e verificação da efetividade. Também será criada uma planilha, compartilhada em rede, para o registro da situação de intervenção e monitoramento dos casos.</p> <p>Os alunos provenientes desta busca ativa terão um Plano de Apoio e Complemento Educativo (Ação Propositiva 2) e, se necessário, serão acompanhados pelo assistente social e/ou psicólogo.</p> <p>A comissão também ficará responsável pelo monitoramento e avaliação permanente das demais ações do PAE.</p>
Quanto?	<p>Aquisição de livro de ata (R\$ 30,00); crachás (R\$ 320,00); banners de divulgação (R\$ 250,00); pastas (R\$ 190,00); canetas (R\$ 40,00); papel A4 (R\$ 200,00); impressões (R\$ 250,00). Itens adquiridos gastos com transporte/viagens serão de responsabilidades da rede municipal, mas estima-se um investimento de cerca de R\$ 15.000,00.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H.

Com o objetivo de concretizar a operacionalização da Combape, o Quadro 13 traz uma sugestão de distribuição de responsabilidades/ações entre os setores que comporão a comissão.

Quadro 13 – Responsabilidades dos Segmentos na COBAPE

Segmento	Responsabilidades/ações
Diretor	Apresentar este caso de gestão e o PAE para a comissão e, em seguida, para a comunidade escolar; sensibilizar para a adesão da estratégia, sua relevância e a necessidade da ação intersetorial; ser membro permanente do grupo gestor da ação; monitorar a execução do PAE; presidir as assembleias da comissão e o processo de avaliação da ação.
Coordenador Escolar	Registrar a execução das tarefas na planilha compartilhada; monitorar os registros de frequência no SIGE/Sala de Situação; acompanhar à infrequência discente; verificar o andamento do Plano de Apoio e Complemento Educativo.
Conselho Escolar	Mapear e encaminhar ao CT os casos de alunos com infrequência superior a 30%; registrar em ata os encaminhamentos das assembleias; fazer a leitura dos combinados do encontro anterior; dialogar com o grupo gestor a cada quinzena.
Grêmios Estudantil	Ser membro permanente do grupo gestor da ação; monitorar à infrequência diária por turma; alinhar os diagnósticos com o Diretor e Coordenador Escolar. cuidar da reinserção exitosa do aluno infrequente, oferecendo apoio emocional e auxílio na recuperação das aprendizagens; divulgar em mídias sociais a atuação da COBAPE.
Conselho Tutelar	Realizar a busca ativa dos casos de alunos com infrequência superior a 30%; regularizar à frequência desses alunos; verificar os casos de aluno-trabalhador; realizar encaminhamentos ao Ministério Público as situações em que a comissão não logrou êxito.
CREAS	Garantir o acompanhamento especializado de assistente social ou psicólogo aos alunos infrequentes, consoante à necessidade levantada pela comissão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, é importante mencionar que o COBAPE, além de atuar na mediação da busca ativa, avaliará continuamente o andamento da demais ações propositivas deste PAE. Tais considerações sobre o processo de monitoramento e avaliação do plano será objeto de discussão, de maneira mais detalhada, na última subseção deste capítulo.

4.2 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE

Um dos pontos fundamentais para a efetividade de um plano intervenção, em especial na área de gestão escolar, é a etapa de monitoramento e avaliação. Em termos objetivos, esta etapa permite verificar o andamento das estratégias, sua efetividade e até pontos frágeis que precisam ser ajustados. Nesse sentido, também é um processo que aponta para o quanto às ações estão coerentes com os objetivos propostos.

Neste caso, objetiva-se estimular a permanência assídua do aluno na escola. Logo, com este fim, é preciso mobilizar os diferentes atores da comunidade escolar em torno do problema.

Diante disso, a proposta de instituir o Cobabe (4.1.4) visa também monitorar o *modus operandi* do PAE, pois caberá à comissão instrumentalizar os processos, as atividades do plano e as responsabilidades para cada segmento constituinte. É evidente que o grupo gestor da ação, de posse dos dados atualizados sobre frequência e munidos de informações sobre os alunos, atuará na mediação das etapas de execução e monitoramento. A saber, o monitoramento das atividades deverá ser guiado pelo cronograma de execução a seguir.

Quadro 14 - Cronograma de Execução das Ações Propositivas do PAE

Ação	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1. Formação para Pais/Responsáveis	X		X		X			X		X	
2. Efetivação do Plano de Apoio e Comp. Educ.		X		X			X		X		
3. Projeto de Vida		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Mundo do Trabalho		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Ação Intersetorial	X			X		X		X		X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, o detalhamento de cada ação (objetivos, responsável, período de realização e resultados esperados) será organizado em uma planilha colaborativa cuja alimentação será de responsabilidade do grupo gestor. Com esta ferramenta, espera-se uma maior coerência das informações e celeridade nos registros e *feedbacks*.

Sobre avaliação do PAE, ao final de 12 meses de aplicação das ações, a comissão se reunirá para analisar os resultados parciais alcançados e “corrigir rotas”, isto é, realizar adaptações frente às novas demandas ou fragilidades na execução. Vale mencionar que o objetivo de criar uma cultura de permanência do aluno na escola é uma construção morosa, ou seja, a curto prazo, não será possível mensurar a abrangência e assertividade das intervenções ora colocadas. Acreditamos que, para tal, seja preciso um ciclo de 3 (três) anos de implementação deste PAE.

Por fim, julga-se que o sucesso do plano será guiado pelo cumprimento integral das ações propostas e o grau de envolvimento de todos os atores. No entanto, é preciso ponderar que as ações aqui planejadas não esgotam as possibilidades de intervenções, nem dão conta de todas as variáveis do problema, na verdade, isso foi apenas um recorte baseado nas análises da pesquisa de campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levantar os dados da pesquisa, observou-se que a escola já possui um volume considerável de informações sobre a permanência dos alunos: controle da infrequência diária/semanal/mensal/bimestral/anual; alunos com mais de 20% de infrequência; infrequência média da escola e por turma; registro da infrequência longitudinal por aluno, entre outras. Vale lembrar que esses subsídios foram basilares para identificar e sustentar o presente caso de gestão: a infrequência discente na EEM Luzia Araújo Barros.

Em outras palavras, a gestão da escola, em se tratando de monitoramento da (in)frequência, já possuía um diagnóstico palpável e suficiente para implementar uma intervenção. A questão, neste caso, seria identificar os fatores relacionados à infrequência e, de posse dessas informações, elaborar estratégias que estimulassem a presença do aluno da escola.

Nesse sentido, a questão que norteou a pesquisa foi: que fatores se relacionam com a infrequência discente e que estratégias de gestão poderiam fomentar a permanência do aluno na escola?

Com isso, foi preciso primeiro analisar sobre como legislação aborda o tema, que se delineou a partir direito de permanência na escola e das disposições e responsabilidades sobre a garantia deste direito. Em seguida, foi necessário revisitar as ações políticas e pedagógicas, em níveis macro e micro, já no sentido de melhorar a assiduidade escolar.

A partir desses materiais, descrevemos as evidências do caso de gestão que apontaram para uma elevada infrequência média da escola, resultado de faltas discentes alternadas e de uma fração de alunos que se ausentam de maneira contínua.

Nesse contexto, recorreremos às pesquisas bibliográficas com o intuito de analisar os fatores que motivam a permanência ou não na escola. Nesta busca, os autores apontaram motivações que dialogam com os aspectos socioeconômicos e familiares, mas também com os meandros do fracasso/sucesso escolar.

Entretanto, com objetivo de pesquisar esses fatores *in loco*, na realidade da EEM Luzia Araújo Barros, optou-se pela análise documental da Ficha Biográfica do PPDT, comparando os dados dos alunos frequentes e infrequentes de maneira amostral. A partir dela, foi possível realizar inferências sobre aspectos relevantes do aluno – perfil, família, dados socioeconômicos, vida escolar e ocupação no tempo livre – que dialogam com o objeto de pesquisa.

Em resumo, esta pesquisa trouxe indícios de que as faltas dos estudantes podem ter origem na baixa escolaridade dos pais e pouca participação da família na vida escolar; na falta de perspectivas profissionais e acadêmicas dos alunos; na realização de trabalho remunerado

no contraturno; em casos de distorção, defasagem e/ou reprovações na trajetória escolar e na inadequação curricular.

Diante disso, o PAE, ciente das restrições da Ficha de análise e dos limites de intervenção da gestão escolar frente às fragilidades levadas, propõe estratégias que visam disseminar uma cultura de valorização da presença na escola. Logo, partimos do pressuposto de que é preciso investir no estreitamento da relação família-escola; no acompanhamento pedagógico personalizado dos estudantes em fracasso; na flexibilização curricular, como forma de construir um projeto de vida vinculado à escola; na preparação para o mercado ou universidade e no trabalho compartilhado dos segmentos da comunidade no sentido de estimular a permanência na escola.

Ao finalizar, enfatizamos o carácter não conclusivo da pesquisa, considerando a complexidade do objeto e as dimensões não contempladas pelo instrumento da pesquisa, como o clima escolar, a ação pedagógica, as condições físicas e materiais da escola, entre outros pontos citados pelos autores da pesquisa.

Nesse ínterim, um aspecto relevante desta pesquisa foi apontar evidências de que o problema da infrequência está para além do senso comum de que os alunos faltam porque têm preguiça e desinteresse. Na verdade, concluímos que a raiz do problema é plural, influenciado por diferentes fatores intra e extraescolares e, em alguns casos, de modo bastante peculiar.

Por fim, espera-se que essas proposições sirvam de inspiração para outras realidades educacionais que vivenciam um caso semelhante. Outrossim, ratifica-se a importância da pesquisa sobre o tema permanência escolar, sob o prisma da frequência discente na escola como um direito constitucional, mas, principalmente, como aspecto essencial no alcance do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas**. Violências nas Escolas. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, MEC, 2015, 21p. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- ALMEIDA, Zenilton Ribeiro; FERREIRA, Lúcia Gracia. O estudante do meio rural nas séries finais do ensino fundamental: olhares e revelações. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 109-123, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/27459/15946/>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- ARAÚJO NETO, Antônio de Souza. **O Absenteísmo Discente nas Aulas de Educação Física e sua Implicação no Rendimento de uma Escola da Rede Estadual do Amazona**. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BARROS, Roberta Andrade. **A família e o fenômeno do absenteísmo discente no ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Educação Escolar, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9EAHPQ/1/dissertacao_roberta_barros.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.
- BARROS, Rubem. Professores ainda creem que reprovação pode estabelecer justiça na escola, mostra estudo do Cenpec. **Revista Ensino Superior**, Olhar Pedagógico, ed. 237, 15 mar. 2017. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/professores-ainda-creem-que-reprovacao-pode-estabelecer-justica-na-escola-mostra-estudo-do-cenpec/>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- BEHR, Ariel et al. **Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca**: Ci. Inf., Brasília, vol 37 nº 2 ago, 2008, p 32-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, 251p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2019.
- BRASIL. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 8.090 de 13 de novembro de 1990**. Altera a estrutura básica da Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8090.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. **Parecer 05, de 07 de maio de 1997**. Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília: Ministério da educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 18 mar 2019.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico PPDE Interativo**. Brasília: Simec, 2015. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo2015/pddeinterativo2015.php?modulo=principal/diagnostico&acao=A&aba=diagnostico_6_infraestrutura>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em :25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Carta de Serviços ao Usuário**. Brasília: MDS, 2019a. Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/mds-para-voce/carta-de-servicos/usuario/bolsa-familia-1/tipos-de-beneficios>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acompanhamento da frequência está entre as ações premiadas**. Brasília: Portal do MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34158>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13803.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

BURGOS, Marcelo et al. Infrequência e Evasão Escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Desigualdade e diversidade – **Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 71-105, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/MARCELO-BURGOS_Infrequ%C3%Aancia-e-Evas%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 2010. Disponível em: https://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaltvjustica/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_trindade__teoria_geral_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

CEARÁ. **Decreto nº 28.571, de 26 de dezembro de 2006**. Diário Oficial do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2006. Disponível

em:<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20061228/do20061228p01.pdf#page=1>. Acesso em: 19 set. 2019.

CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Fortaleza: Seduc/Anpae, 2011.

CEARÁ. **Manual do projeto professor Diretor de Turma**. Fortaleza: CODEA/SEDUC-CE, 2013.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.

CEARÁ. **Ficha Bibliográfica do Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2020.

EEMLAB. **Relatório Anual do Projeto Professor Diretor de Turma** (documento interno). Itarema, 2016.

EEMLAB. Escola de Ensino Médio Luzia Araújo Barros. **Projeto Político Pedagógico** (documento interno). Itarema, 2019, 46p.

EEMLAB. **Regimento Escolar** (documento interno). Itarema, 2018a, 52p.

EEMLAB. **Planilha de Infrequência Diária**. Itarema, 2018b. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VxftQhRvIGzwd8mxM5QwMmzl0-u90MHByWW_BJZnvyk/edit?usp=drive_web&oid=106658178778246103538. Acesso em: 22 dez. 2018.

EEMLAB. **Ofício 078 de maio de 2018**, da solicitação de uma Revisão e Reforma Elétrica em todo o prédio (documento interno). Itarema, 2018c.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre estudantes de Periferia. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Daniel Carlos da. **A Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma**: a Experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (Ce). Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2014.

DIOGO, Bertoni V.; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. O Programa Bolsa Família (PBF) na Vida das Mulheres da Cidade de Alcântaras/Ce. **Revista Homem, Tempo e Espaço**, Sobral: CCH/UVA, v. 11, n. 2, 2017, p. 22-40. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rhet/index.php/rhet/article/view/219/194>. Acesso em: 05 out. 2019.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 30 ago. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018), 2019. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 1998. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 12 ago. 2019.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica** (Nota Técnica). Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas da Educação Básica** (Nota Técnica). Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

INEP. **Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio**.

Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206#:~:text=Ensino%20fundamental%20E2%80%93%20A%20pesquisa%20mostrou,26%2C1%25%2C%20respectivamente. Acesso em: 14 abr. 2020.

INSITUTO AYRTON SENNA. **Competências para a vida**. Instituto Ayrton Senna /eduLab21, 2017. Disponível em:

<<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/compet%C3%Aancias-para-a-vida.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INSITUTO UNIBANCO. Projeto Jovem de Futuro. **Circuito de Gestão**: princípios e método. Percorso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

LEITE, Haidé Eunice G. F; CHAVES, Maria Luiza B. **O Projeto Diretor de Turma no Ceará, Dois Anos Depois**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2010.

LIMA, Soares V.; SILVA, Albuquerque E.L. **Análise dos sistemas ambientais do município de Itarema, Ceará.** Revista Geonorte, Edição Especial 4. Manaus: UFAM, p.127-130, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1666/1558>>. Acesso em: 30 out. 2018.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola:** a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRS, Porto Alegre, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. Aluno faltoso também é problema da escola. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, nov. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1272/aluno-faltoso-tambem-e-problema-da-escola>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (formato digital). Editora Melhoramentos Ltda, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, núm. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=21821071006>Acesso em: 14 mai. 2019.

NUNES, Rozele Borges. Realidade escolar dos alunos do meio rural do município de Dom Feliciano/RS. In **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/647-0.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, R. de C.; BRANDÃO, A; DALT, S. da. **A evasão escolar sob a ótica de profissionais de ensino.** SER Social, Brasília, v. 13, n. 29, p. 113-145, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/32445881/A_Evas%C3%A3o_Escolar_sob_a_%C3%93tica_de_Profissionais_de_Ensino. Acesso em: 18 jan. 2019.

PIERINI, Alexandre J.; SANTOS, Sonia M. Combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da rede de proteção social no programa Apoia. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 19, n. 1, p. 92-107 jul. 2016.

PONTILI, Rosângela Maria e KASSOUF, Ana Lúcia. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar nos meios urbanos e rural de São Paulo e Pernambuco. **Rev. de Econ. Social**, vol. 45, n 1, p. 27-47, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/resr/v45n1/02.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, vol.5 n. 12, São Paulo, Mai/Ago. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002. Acesso em: 07 nov. 2019.

RODRIGUES, José R. S. **Relatório dos casos relativos à secretaria de educação encaminhados ao conselho tutelar**. Disciplina de Legislação e Políticas Locais do PPGP. Itarema: PPGP/CAED, 2018.

SEDUC. **Sala de Situação**. 2019. Disponível em: <https://saladesituacao.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 20 set 2018.

SIGE ESCOLA. **Sige Escola**. SEDUC/ASTIN, 2019/2020. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br>

SAMPAIO, Juliana. **Equipe da Bahia vem ao Ceará para conhecer sistemas de gestão e de informação da Seduc**. Fortaleza: Ascom Seduc, set. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/09/06/equipe-da-bahia-vem-ao-ceara-para-conhecer-sistemas-de-gestao-e-de-informacao-da-seduc/>. Acesso em: 13 set. 2019.

SOARES, Karina da S.; BACZINSK, Alexandra V. de. A Meritocracia na Educação Escolar Brasileira. **Revista Temas e & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121/13052>. Acesso em: 07 out. 2019.

TABOSA, F. J. Silva; MAYORGA M. R. Dario; FILHO, J. do Amaral; KHAN, A. Saeed. **Análise do capital social e qualidade de vida da população rural**: Um estudo de caso no município de Itarema, estado do Ceará. *Revista de Economia UFPR*, Paraná, v.36, n.1, ano 34, p.49-66, jan./abr. 2010. Disponível em: [jan./abrhttps://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/21797/14185](https://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/21797/14185)>. Acesso em: 21 fev. 2019.

TOMASEVSKI, Katrina. Indicadores del derecho a la Educacion. Indicadores del Derecho a la Educación. **Revista IIDH**: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, n. 40, p. 341-388, jul./dez., 2004.

VASCONCELLOS, Suziane de Santana. Absenteísmo escolar de discentes na classe de repetentes: um estudo de caso etnográfico. **Olhar de professor**, n. 16, p. 277-293, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/5393/4417>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ANEXO A – Plano de apoio e completo educativo



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ – SEDUC
PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT
EEM LUZIA ARAÚJO BARROS



PLANO DE APOIO E COMPLEMENTO EDUCATIVO

Aluno: _____ Nº: _____
Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	OBJETIVOS DO PLANO	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS
<input type="checkbox"/> Interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Atenção / concentração; <input type="checkbox"/> Participação na aula.	<input type="checkbox"/> Desenvolver o interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar a atenção/concentração; <input type="checkbox"/> Participar da aula.	<input type="checkbox"/> Propor situações desafiadoras que despertem seu interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Instigar e valorizar a participação do aluno; <input type="checkbox"/> Intensificar as interações verbais estimulantes.
<input type="checkbox"/> Rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Organização; <input type="checkbox"/> Atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Ausência de material escolar; <input type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade.	<input type="checkbox"/> Desenvolver uma rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar os métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Desenvolver práticas de organização; <input type="checkbox"/> Realizar as atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Portar diariamente o material escolar; <input type="checkbox"/> Revelar-se assíduo e/ou pontual.	<input type="checkbox"/> Incentivar e valorizar os hábitos e métodos de estudo, a organização e o cumprimento das atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Reforçar o controle sobre os trabalhos de casa e/ou o caderno diário; <input type="checkbox"/> Reforçar o controle sobre a assiduidade e/ou pontualidade; <input type="checkbox"/> Solicitar um maior envolvimento/acompanhamento dos responsáveis pela sua educação nas tarefas escolares de casa e nas atividades letivas; <input type="checkbox"/> Aumentar a informação aos responsáveis pelo aluno.
<input type="checkbox"/> Expressão escrita; <input type="checkbox"/> Expressão oral; <input type="checkbox"/> Leitura; <input type="checkbox"/> Domínio de vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Domínio de regras gramaticais.	<input type="checkbox"/> Produzir enunciados escritos de forma adequada; <input type="checkbox"/> Exprimir-se oralmente de forma adequada; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de expressão escrita/oral; <input type="checkbox"/> Ler de forma adequada; <input type="checkbox"/> Adquirir vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Adquirir e aplicar regras gramaticais.	<input type="checkbox"/> Produzir, com maior frequência, exercícios práticos de expressão escrita; <input type="checkbox"/> Dar uma maior valorização à participação oral; <input type="checkbox"/> Motivar o aluno para leitura; <input type="checkbox"/> Aumentar a frequência de interações orais aluno-aluno e aluno-professor; <input type="checkbox"/> Reforço curricular onde o aluno apresenta maiores dificuldades; <input type="checkbox"/> Treinar exercícios de aplicação de regras gramaticais.
<input type="checkbox"/> Ausência de noções básicas das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Compreensão/interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Uso dos conhecimentos desenvolvidos.	<input type="checkbox"/> Adquirir as noções básicas necessárias à compreensão das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolver competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de compreensão/interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Fazer uso dos conhecimentos desenvolvidos.	<input type="checkbox"/> Proporcionar Aulas de Apoio Pedagógico; <input type="checkbox"/> Diversificar, com maior frequência, os métodos de ensino; <input type="checkbox"/> Aumentar o número de atividades de avaliação formativa; <input type="checkbox"/> Incentivar a frequência na sala de estudo; <input type="checkbox"/> Elaborar materiais específicos que ajudem o aluno a superar suas dificuldades; <input type="checkbox"/> Criar grupo de nível; <input type="checkbox"/> Proporcionar situações de ensino individualizado; <input type="checkbox"/> Recorrer mais vezes à autoavaliação; <input type="checkbox"/> Diferenciar as atividades no tempo e no espaço da aula.
<input type="checkbox"/> Raciocínio lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Análise / síntese / avaliação de situações.	<input type="checkbox"/> Desenvolver o raciocínio lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Analisar / sintetizar / avaliar situações.	<input type="checkbox"/> Treinar raciocínio lógico e/ou abstrato através de exercícios adequados; <input type="checkbox"/> Treinar as capacidades de análise/ síntese/ avaliação de situações.

PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	OBJETIVOS DO PLANO	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS
<input type="checkbox"/> Iniciativa; <input type="checkbox"/> Criatividade; <input type="checkbox"/> Espírito de observação; <input type="checkbox"/> Espírito crítico; <input type="checkbox"/> Curiosidade científica.	<input type="checkbox"/> Manifestar iniciativa; <input type="checkbox"/> Revelar criatividade; <input type="checkbox"/> Demonstrar espírito de observação; <input type="checkbox"/> Desenvolver o espírito crítico; <input type="checkbox"/> Desenvolver a curiosidade científica.	<input type="checkbox"/> Valorizar o espírito de iniciativa; <input type="checkbox"/> Valorizar a criatividade; <input type="checkbox"/> Incrementar a análise de situações que valorizem a dúvida científica e o espírito investigativo; <input type="checkbox"/> Realizar experiências e trabalhos de pesquisa; <input type="checkbox"/> Fomentar o gosto por uma atualização constante dos seus conhecimentos; <input type="checkbox"/> Favorecer o ensino pela descoberta.
<input type="checkbox"/> Relacionamento com os colegas e/ou professores; <input type="checkbox"/> Respeito pelos outros; <input type="checkbox"/> Consciência cívica e moral; <input type="checkbox"/> Falta de confiança em si próprio; <input type="checkbox"/> Autonomia; <input type="checkbox"/> Carências afetivas/materiais.	<input type="checkbox"/> Melhorar o seu relacionamento com os colegas e/ou professores; <input type="checkbox"/> Demonstrar respeito pelos outros; <input type="checkbox"/> Desenvolver a consciência cívica e moral; <input type="checkbox"/> Revelar confiança em si próprio; <input type="checkbox"/> Demonstrar autonomia; <input type="checkbox"/> Manifestar estabilidade afetiva.	<input type="checkbox"/> Incrementar o trabalho em grupo; <input type="checkbox"/> Proporcionar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros; <input type="checkbox"/> Favorecer a confrontação de ideias; <input type="checkbox"/> Tentar averiguar, junto dos familiares, alunos, psicólogo, médico de família, outros professores etc., a origem de determinados problemas; <input type="checkbox"/> Reforçar o apoio dos Serviços de Ação Social Escolar; <input type="checkbox"/> Favorecer a sua autoestima.
<input type="checkbox"/> Domínio da(s) técnica(s); <input type="checkbox"/> Desenvolvimento físico e motor.	<input type="checkbox"/> Dominar a(s) técnica(s); <input type="checkbox"/> Desenvolver as capacidades físicas e motoras.	<input type="checkbox"/> Treinar a(s) técnica(s); <input type="checkbox"/> Treinar as capacidades físicas e motoras.
<input type="checkbox"/> Interesses divergentes dos escolares; <input type="checkbox"/> Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais; <input type="checkbox"/> Interesse geral.	<input type="checkbox"/> Manifestar interesse pelas atividades escolares; <input type="checkbox"/> Participar nas atividades escolares e extracurriculares; <input type="checkbox"/> Compreender a importância da cultura escolar na sociedade atual.	<input type="checkbox"/> Articular alguns conteúdos curriculares com os interesses do aluno; <input type="checkbox"/> Dar maior valor a sua participação na organização escolar, nas atividades das áreas curriculares e extracurriculares; <input type="checkbox"/> Facultar contatos e experiências com o meio extraescolar; <input type="checkbox"/> Sensibilizar o aluno e os responsáveis pela sua educação para a importância do conhecimento e cultura escolares numa futura integração profissional.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ALUNOS:

- Nº reduzido de aulas frequentadas em anos anteriores;
 Dificuldades na aquisição de conhecimentos;
 Ritmo de aprendizagem inferior à média;
 Deficiência física e/ou mental;
 Proveniência de outros sistemas de ensino.

TIPO DE PROGRAMA

- ESPECÍFICO
 INTERDISCIPLINAR
 TRANSDISCIPLINAR
 ALTERNATIVO

PERÍODO DE APLICAÇÃO

- 1º BIMESTRE
 2º BIMESTRE
 3º BIMESTRE
 4º BIMESTRE

De ___/___/___
a ___/___/___

DISCIPLINAS INTERVENIENTES:

_____/_____
_____/_____
_____/_____

OUTROS INTERVENIENTES:

- Psicólogo
 Família
 Orientador
 Outros

INSTRUÇÕES/SUGESTÕES:

Em todas as colunas colocar uma cruz nos quadrados que digam respeito às “dificuldades” detectadas; aos respectivos “objetivos” do plano e às consequentes “estratégias” propostas.

