



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Aplicadas



ANA CAROLINA RAMOS

**ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES:
PROBLEMA PARA UMA REDE (INTEGRADA) DE PROTEÇÃO**

**SCHOOL DROPOUT OF ADOLESCENTS:
PROBLEM FOR AN (INTEGRATED) PROTECTION NETWORK**

LIMEIRA
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Aplicadas



ANA CAROLINA RAMOS

**ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES:
PROBLEMA PARA UMA REDE (INTEGRADA) DE PROTEÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Junior

Coorientador: Prof. Dr. Rafael de Brito Dias

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CAROLINA RAMOS E ORIENTADA PELO PROF. DR. OSWALDO GONÇAVES JUNIOR.

LIMEIRA

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

R147a Ramos, Ana Carolina, 1982-
Abandono e evasão escolar de adolescentes : problema para uma rede (integrada) de proteção / Ana Carolina Ramos. – Limeira, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Oswaldo Gonçalves Junior.
Coorientador: Rafael de Brito Dias.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1. Adolescentes. 2. Evasão escolar. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Colaboração intersetorial. I. Gonçalves Junior, Oswaldo, 1968-. II. Dias, Rafael de Brito, 1982-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School dropout of adolescents : problem for an (integrated) protection network

Palavras-chave em inglês:

Adolescent
School dropout
Interdisciplinary approach to knowledge
Intersectoral collaboration

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Oswaldo Gonçalves Junior [Orientador]
Sandra Francisca Bezerra Gemma
Dirce Djanira Pacheco e Zan

Data de defesa: 03-12-2021

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2527-779X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4694281488979045>

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autora: ANA CAROLINA RAMOS

Título: ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES: PROBLEMA PARA UMA REDE (INTEGRADA) DE PROTEÇÃO

Natureza: Dissertação

Área de Concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas – FCA/Unicamp

Data da Defesa: Limeira-SP, 03 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Junior (orientador)

Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA/Unicamp

Profa. Dra. Sandra Francisca Bezerra Gemma (membro interno)

Faculdade de Ciências Aplicadas - FCA/Unicamp

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan (membro externo)

Faculdade de Educação - FE/Unicamp

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica da aluna.

DEDICATÓRIA

À Sofia e Lívia,

Para quem olho e tenho esperança de um amanhã melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o professor Dr. Oswaldo, por ter me guiado neste processo com disponibilidade e por todo aprendizado adquirido, assim como ao professor Dr. Rafael, meu coorientador, que foi muito importante no aprendizado durante o curso e na construção deste trabalho.

Às professoras doutoras da banca examinadora, Deise, Ana Maria e Sandra pelas excelentes contribuições, a partir de um olhar atento e cuidadoso foi possível ir além, meu muito obrigada!

Agradeço à Defensoria Pública do Estado de São Paulo, instituição na qual trabalho, em especial à coordenação da Unidade de Limeira pelo apoio para que eu cursasse as disciplinas e a todos os colegas servidores pelo respaldo de sempre.

Gratidão a todos os professores que me ensinaram nesta caminhada até aqui, desde a educação básica até a pós-graduação, profissionais fundamentais para a transformação social que almejamos. A escolha pelo tema desta pesquisa também tem forte influência destes mestres, é fruto de todas as reflexões e ensinamentos em sala de aula e de fora dela. Em especial à Unicamp/Faculdade de Ciências e aos docentes do ICHSA que colaboraram durante as disciplinas com as leituras, reflexões e tensionamentos, não somente para a elaboração desta dissertação, mas para a ampliação do olhar sobre o conhecimento científico e um novo modo de ser na profissão, pois, me distanciando da disciplina, retorno a ela de forma mais potente e dialógica!

Não tem como deixar de mencionar meus colegas de turma do curso de mestrado, minha enorme gratidão pelas observações, orientações, questionamentos, embates e suporte, também essenciais para eu chegar até aqui. Àqueles que estenderam a amizade para além da sala de aula e à minha família e amigos mais próximos, pelo companheirismo e presença afetuosa, amizades essas que me deram força para continuar em meio ao esgotamento na pandemia.

E, por fim, gratidão a todos os participantes da pesquisa, sem eles, este trabalho não seria possível e construído por muitas “mentes”, obrigada pela adesão e enorme generosidade em ceder tempo e conhecimentos técnico e de vida!

EPÍGRAFE

“Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo”

(Bernard Charlot)

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho.

Os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire)

RESUMO

Buscamos analisar a articulação dos agentes sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e sua família) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais de Limeira/SP. Além de entender as motivações do fenômeno e suas múltiplas dimensões, objetivamos compreender “como” o poder público se mobiliza para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre os agentes das políticas públicas e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar. À luz das categorias Interdisciplinaridade, Intersetorialidade, Participação Social e Protagonismo Juvenil o problema foi investigado, a partir de entrevistas semiestruturadas com educadores, conselheiros tutelares, profissionais das políticas públicas, adolescentes e uma familiar. Como resultados observamos que se trata de um problema complexo com diversos fatores que favorecem a ocorrência do abandono e evasão, fatores esses pertencentes às dimensões escolar, socioeconômica, familiar e da singularidade do adolescente, que se entrelaçam e dificultam sua resolução e que apontam a vulnerabilidade social como contexto de risco para o fenômeno. As concepções dos agentes públicos sobre o problema influenciam nas estratégias adotadas para o enfrentamento da questão, sendo que diversas ações ocorridas nos últimos anos foram mencionadas por eles. Ações inclusivas ou excludentes podem ocorrer nos âmbitos das políticas públicas, minimizando ou reforçando os processos de afastamento do jovem da escola. Ao final serão apontadas algumas possibilidades para o enfrentamento deste problema complexo e multifacetado, contando com as contribuições dos participantes da pesquisa.

Palavras-chaves: Adolescente; Abandono Escolar; Evasão Escolar; Interdisciplinaridade; Intersetorialidade.

ABSTRACT

We seek to analyze the articulation of social agents (professionals from the child protection network, adolescents and their families) in the face of the situation of abandonment and evasion of adolescents in state schools in Limeira/SP. In addition to understanding the motivations of the phenomenon and its multiple dimensions, we aim to understand "how" the government is mobilized to face the issue, whether these actions are coordinated or not, how the communication processes between public policy agents and their consequences for the possibility of improvement in school dropout rates. In the light of the categories Interdisciplinarity, Intersectoriality, Social Participation and Youth Protagonism, the problem was investigated through semi-structured interviews with educators, tutors, public policy professionals, adolescents and a family member. As a result, we observed that this is a complex problem with several factors that favor the occurrence of dropout and dropout, factors that belong to the school, socioeconomic, family and adolescent uniqueness dimensions, which intertwine and make its resolution difficult and point to vulnerability social as a risk context for the phenomenon. The conceptions of public agents about the problem influence the strategies adopted to face the issue, and several actions that have taken place in recent years have been mentioned by them. Inclusive or excluding actions can occur in the spheres of public policies, minimizing or reinforcing the young people's removal from school. At the end, some possibilities for facing this complex and multifaceted problem will be pointed out, counting on the contributions of the research participants.

Keywords: Adolescent; School Dropout; Interdisciplinarity; Intersectoriality

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Fatores extra e intraescolares motivadores de abandono e evasão escolar encontrados na literatura	28
FIGURA 2 – Diagrama dos fatores causadores de abandono/evasão escolar, segundo as percepções dos agentes públicos.....	64
FIGURA 3 - Diagrama dos causadores de abandono/evasão a partir de suas dimensões de influência	65
FIGURA 4 – Relações intersetoriais para as demandas escolares, inclusive abandono e evasão escolar	117
FIGURA 5 - Sugestões para o enfrentamento do abandono e evasão escolar pelos agentes públicos	119
GRÁFICO 1 - Rendimentos dos alunos da rede estadual de ensino de Limeira (2018)	50
GRÁFICO 2 – Rendimentos dos alunos da rede estadual de ensino de Limeira (2020)	50
QUADRO 1 – Participantes da pesquisa e seus papéis.....	61
QUADRO 2 - Ações, inações dos educadores das escolas estaduais participantes e os resultados obtidos em relação ao problema	94
QUADRO 3 - Ações, inações intersetoriais dos educadores das escolas estaduais participantes e os resultados obtidos em relação ao problema	100
QUADRO 4 – Ações internas e intersetoriais das conselheiras tutelares participantes e os resultados obtidos em relação ao problema	104
QUADRO 5 - Ações/inações internas e intersetoriais dos técnicos da rede de proteção e seus resultados obtidos em relação ao problema	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Indicadores educacionais do município de Limeira	47
TABELA 2 – Abandono dos alunos da rede estadual de ensino no município de Limeira em 2018 e 2020.....	49
TABELA 3 – Abandono dos alunos dos anos finais do EF na rede estadual de Limeira (2018 e 2020)	51
TABELA 4 – Abandono dos alunos do EM na rede estadual de Limeira (2018 e 2020).....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC: Aula de trabalho pedagógico coletiva

BF: Bolsa Família

CAPS: Centro de Atenção Psicossocial

CRAS: Centro de Referência de Assistência Social

CC: Centro Comunitário

CEDECA: Centro de Defesa do Direito da Criança e do Adolescente

CT: Conselho Tutelar

COVID-19: Corona Virus Disease 2019

CF: Constituição Federal

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONANDA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONJUVE: Conselho Nacional de Juventude

DRE: Diretoria Regional de Ensino

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OSC: Organização da sociedade civil

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC Domicílios: Tecnologia de Informação e Comunicação nos domicílios

PBF: Programa Bolsa Família

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PMEC: Professor Mediador Escolar e Comunitário

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

POC: Professor Orientador de Convivência

PSE: Programa Saúde na Escola

SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SGDCA: Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

SUS: Sistema Único de Saúde

SUAS: Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

Introdução	15
 Capítulo 1	
Abandono e evasão escolar: um desafio complexo para a garantia do direito à Educação	19
Ações de enfrentamento do abandono e da evasão escolar pelas políticas públicas	29
 Capítulo 2	
Construindo o campo a partir dos pilares da Interdisciplinaridade, Intersetorialidade, Participação Social e Protagonismo Juvenil	36
O trabalho de campo e o percurso metodológico	47
 Capítulo 3	
As percepções dos atores sobre os causadores de abandono escolar: suas dimensões e interrelações	63
 Capítulo 4	
Ações e inações dos agentes públicos na implementação das políticas de combate ao abandono e evasão escolar	93
Abandono escolar na pandemia: um fragmento	121
 Considerações finais	127
 Referências	136
 APÊNDICES	147

Introdução

O percurso realizado no curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, permeado por diversas desconstruções e reflexões ao longo das disciplinas e orientações, possibilitaram a construção de uma nova perspectiva teórica e metodológica sobre a pesquisa inicialmente apresentada. Uma proposta que esteja mais condizente com os objetivos de um programa interdisciplinar. A não naturalização dos fenômenos e da separação sujeito-objeto, a importância da autorreflexão e de fazer pontes por meio do diálogo, considerando que a construção do conhecimento também é política, sem deixar de lado o rigor e a coerência necessários para o fazer científico, foram pontos fundamentais para o aprimoramento deste projeto. Acredito que a subjetividade do pesquisador permeia toda a construção do seu trabalho, desde a pergunta de pesquisa até às escolhas epistemológicas e metodológicas. Quando a/o cientista se questiona e dá a abertura necessária, inclusive para acolher o erro, ela/e pode alcançar lugares antes não percebidos que levem a um maior sentido e criatividade em seu pensar e agir. Além disso, analisar a política pública se valendo do olhar dos sujeitos nela implicados é dar o importante reconhecimento àqueles que vivenciam diretamente os processos e problemas que pretendemos aqui investigar.

Primeiramente, o tema inicial da pesquisa era a articulação entre escolas estaduais e conselhos tutelares para os casos de evasão de adolescentes. Conforme bem assinalou Morin (2018) os “fatos” estão comunicados com os “valores” do cientista, assim, a partir de minha experiência profissional como psicóloga na Defensoria Pública do Estado de São Paulo, houve o desejo em conhecer uma política pública, a Educação, e a identificação com o papel do conselho tutelar nas funções profissionais que, de alguma maneira, motivaram a busca por tentar melhorar a qualidade das interações deste dois setores na efetivação de direitos às crianças e aos adolescentes. Outro aspecto é a relevância do assunto, devido aos impactos – imediatos e a longo prazo - que o abandono e a evasão escolar produzem na vida de milhares de jovens e na sociedade como um todo, necessitando de ações que os evitem, minimizem ou os solucionem. No entanto, a preocupação inicial era muito mais com os fatores de riscos e violações de direitos que os adolescentes poderiam estar expostos com o abandono escolar, como uso de drogas ou prática infracional, do que propriamente a evasão escolar em si e as diversas consequências possíveis a partir dela.

Um ponto de vista revisto ao longo da pesquisa foi de que o direito à Educação deixa de ser da seara e responsabilidade somente da escola, mas de todos os agentes sociais, conforme o

próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 4º, que aponta ser “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...]” de crianças e adolescentes. Deste modo, o campo a ser pesquisado passou por uma reformulação e ao invés de tratar somente de dois atores institucionais (Educação e Conselho Tutelar), levando a considerar a rede de proteção e de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, na qual há um forte componente político, de construção coletiva para o acesso aos direitos humanos e fundamentais por meio das políticas públicas. Trata-se de uma ampla rede de atores formada pelo Estado e sociedade civil para a proteção integral de crianças e adolescentes.

O campo onde está o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes possibilita um fértil debate interdisciplinar, já que diversas disciplinas o compõem, como o Direito, Serviço Social, Psicologia, Educação, etc. E além de disciplinas, nele estão presentes diferentes instituições públicas e órgãos não governamentais que atendem a população juvenil. Consequentemente, o objetivo deste trabalho se amplia para investigar a articulação de uma rede de agentes em relação ao problema do abandono e da evasão escolar, na qual também estão inclusos o adolescente e sua família, enquanto sociedade civil.

Para Bourdieu (2004, p. 20) o campo é “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. O campo como um mundo social, porém com certa autonomia em relação ao macrocosmo. Enquanto presente num mundo social e político, o campo sofre pressões externas e por isso, “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22). Portanto, nenhum campo – seja ele científico, econômico, religioso - está isento das questões políticas e das condições estruturais objetivas nas quais ele se organiza, assim, a rede de proteção e de garantia de direitos infantojuvenis se constitui dentro de um campo de forças e concepções políticas que trazem consequências dentro do próprio campo.

Segundo Morin (2018), o cientista precisa interrogar a si próprio e tentar descobrir as contradições fundamentais em que desembocam as atividades científicas e as injunções contraditórias a que está submetido, que confronte sua ética do conhecimento com sua ética humana e cívica. Neste sentido, foi realizado também o reposicionamento metodológico, que inicialmente era um tanto “adultocêntrico”, não prevendo a escuta de adolescentes, para agora dar espaço ao protagonismo juvenil, os reconhecendo em sua capacidade de fala sobre um assunto que lhes compete. A partir de sua inclusão, coloco os adolescentes não apenas como meros receptores dos benefícios que esse trabalho científico possa produzir, mas também como participantes ativos

na própria produção do conhecimento, tornando a pesquisa mais coerente aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além da busca pelo conhecimento científico, visa-se também a aproximação com o conhecimento popular na investigação dos processos e dinâmicas presentes na situação de abandono e evasão escolar de adolescentes. A inclusão dos atores da sociedade civil na constituição da pesquisa, não somente os da sociedade civil organizada, mas das pessoas comuns, no seu agir cotidiano, permite que o conhecimento popular também faça parte da prática científica, uma possibilidade de diálogo de áreas muitas vezes consideradas incomensuráveis pela ciência moderna. Segundo Santos (1989, p. 45) “A dupla ruptura epistemológica tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimento que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de estar democraticamente distribuída”. Dialogando com o conceito da *dupla ruptura epistemológica*, no sentido em que ela apresenta o processo de transformação tanto do senso comum quanto da ciência, o senso comum sendo transformado com base na ciência e esta, por sua vez, também sendo transformada. Deste modo, ao aproximar os discursos do senso comum e científico, ocorre um desnivelamento entre eles (SANTOS, 1989), dando voz às pessoas marginalizadas socialmente, inclusive pelo próprio meio científico, que muitas vezes não as reconhece como detentoras de um saber legítimo, pautado na experiência cotidiana.

Pretendo, portanto, a partir do lugar epistemológico aqui exposto, num local delimitado de investigação, o município de Limeira, compreender estes complexos fenômenos que são o abandono e a evasão escolar de adolescentes, estudantes de escolas públicas, para tentar alcançar algumas respostas pelo viés de múltiplos atores sociais, principalmente, a partir do interesse em contribuir com possíveis soluções desse problema.

Assim, como objetivo principal da pesquisa busco investigar a concepção e a articulação dos agentes sociais - escola pública, profissionais da rede de proteção, adolescentes e familiares - frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais, compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para a questão. Há uma diferença conceitual entre abandono e evasão escolar: o abandono é quando o estudante deixou a escola antes do final do ano letivo, sendo possível que ele retorne no ano seguinte e matricule-se novamente. Já a evasão é quando o estudante matriculado não o concluiu naquele ano e nem retornou nos anos seguintes (SANTOS et al., 2019). Embora exista esta diferenciação, no presente trabalho, ambos os conceitos serão considerados, uma vez que eles estão diretamente relacionados.

Como objetivos específicos relacionados ao problema de abandono e evasão escolar de

adolescentes, visto:

a) elucidar como os educadores, conselheiros tutelares, profissionais da rede de políticas infantojuvenis compreendem a problemática do abandono/evasão;

b) identificar as ações e a comunicação entre esses agentes sociais para o enfrentamento da questão;

c) identificar as consequências dessas ações e se há efetividade na resolução desse problema nas escolas estaduais.

d) identificar as sugestões para solução do problema apresentadas pelos agentes das políticas públicas representadas.

Para tanto, no Capítulo 1 será tratada a complexidade do problema a ser pesquisado, com suas múltiplas causalidades e condicionantes que afetam a garantia do direito à educação aos jovens, principalmente das classes populares. Além disso, serão apresentadas as políticas públicas que produzem efeitos sobre índices de abandono/evasão escolar.

No Capítulo 2 serão abordadas as categorias analíticas de Interdisciplinaridade, Intersetorialidade, Participação Social e Protagonismo Juvenil como modo alternativo àquelas apresentadas por pesquisas e concepções fragmentadas sobre o assunto, bem como será trazido o percurso metodológico deste trabalho de base qualitativa.

Por fim, nos capítulos 3 e 4 serão apresentados os resultados da pesquisa, sendo o primeiro referente às concepções dos entrevistados sobre os motivadores de abandono e evasão escolar, com seus entrelaçamentos/atravessamentos e o segundo, relativo às ações realizadas tanto no âmbito interno das instituições, quanto intersetorialmente, para o enfrentamento do problema. Um fragmento acerca do fenômeno em meio à pandemia da COVID-19 também será trazido neste capítulo, tendo em vista que essa realidade tão inesperada e abrupta impactou o fenômeno em foco e a pesquisa.

Capítulo 1

Abandono e evasão escolar: um desafio complexo para a garantia do direito à Educação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, propõe a doutrina da proteção integral, rompendo com a visão de menoridade posta anteriormente e colocando a criança e o adolescente na condição de cidadãos, com direitos e deveres e como prioridade das políticas públicas. Sem fazer distinção entre crianças, o ECA deve ser aplicado a todas elas (SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003), corresponsabilizando família, Estado e sociedade para proteção desta população:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990).

A educação é um dos direitos fundamentais contemplados no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas trata-se de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação, que não pode ser dispensado por crianças ou seus pais (HORTA, 1998). Por muito tempo, segundo alertam Cury e Ferreira (2010), o direito à educação trouxe a obrigatoriedade ao cidadão e não ao poder público de fornecer este direito a todos e, somente a partir da Constituição de 1988, houve um significativo avanço estabelecendo a educação como direito social fundamental para o exercício da cidadania, além de ser um direito subjetivo que cabe ao Estado o dever de efetivá-lo.

Ao longo do tempo, a legislação brasileira foi aumentando o número de anos e de faixas etárias para a obrigatoriedade do ensino (CURY; FERREIRA, 2010). Por meio da Emenda Constitucional nº. 59 de 2009, no artigo 208, a educação básica obrigatória e gratuita tornou-se garantida dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, objetivando assegurar a universalização do ensino pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (artigo 211).

A educação por ser um direito público subjetivo previsto em lei, permite que o cidadão possa utilizar-se de meios legítimos de acesso à justiça para sua obtenção, no entanto, compreende-se que a efetivação do direito à educação não consiste somente no acesso às escolas, mas também a sua permanência. Um ponto fundamental que se coloca é que o atendimento quantitativo pela obrigatoriedade e universalização do ensino não garante sua qualidade (CURY; FERREIRA, 2010). Há muitos problemas no sistema educacional público que agem diretamente na

qualidade da educação, no desempenho e motivação dos estudantes. O abandono e a evasão escolar são exemplos disso e tratam-se de problemas complexos que trazem consequências significativas no âmbito pessoal e social.

Ainda que se observe uma melhora nos últimos anos, as estatísticas indicam que o problema persiste, constituindo-se em um desafio para os gestores públicos da área. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD de 2019 (IBGE, 2020), o atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. As taxas de abandono no ensino fundamental eram de 8,5% até os 13 anos e 8,1% aos 14 anos, a partir dos 16 anos há um significativo aumento (entre 15,8% e 18%), no entanto, a grande mudança ocorre na idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Aos 15 anos, o percentual de abandono escolar quase duplica em relação aos 14 anos de idade, na região Sul (16,3%), Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%). A juventude masculina e negra é a mais afetada: dos 10,1 milhões de jovens que não conseguiram completar alguma das etapas da educação básica, 27,3% eram brancos e 71,1% pretos ou pardos.

Neri (2009) aponta o paradoxo existente no fenômeno do abandono escolar, pois, embora muitos saibam do retorno social da educação, tendo em vista as oportunidades trazidas no futuro de crianças e adolescentes, ainda há pouco investimento nela por parte dos brasileiros. O autor ainda coloca que esse retorno ocorre para além do aumento da renda, havendo uma relação direta com positivos índices de saúde. Mas, mesmo assim, muitos jovens decidem abandonar a escola e essas consequências positivas, a longo prazo, parecem não exercer influência suficiente para a decisão de permanecer na escola. É importante ponderar que entre as evidências dos ganhos pela educação e a decisão do aluno de permanecer ou não na escola, existe uma grande lacuna que são atravessados fatores subjetivos e objetivos e que podem ser internos e externos à escola. A seguir serão apontadas pesquisas que buscaram analisar os fatores causadores de abandono e evasão escolar, pois debater as possíveis motivações deste fenômeno é o primeiro passo para se alcançar os objetivos deste estudo. Pesquisas apontam que há diferentes fatores que agem sobre o abandono escolar, sejam relacionados ao contexto escolar ou de fora dele (SOARES et al., 2015; SILVA, 2016).

Quanto aos fatores externos à escola que exercem influência sobre o abandono escolar há situações relacionados à família, ao próprio adolescente e suas condições socioeconômicas. A desigualdade social tem efeitos diretos sobre o abandono e evasão escolar, fatores como morar em bairros periféricos (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015; SALATA, 2019), não ter escola próxima à casa (NERI, 2009; SANTOS, 2007), ser negro (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; CARVALHO, 2016), ter pais com baixa escolaridade (HONDA, 2007; SALATA, 2019), ser de família monoparental

(SALATA, 2019) e um número maior de irmãos (HONDA, 2007; SOARES et al., 2015; SALATA, 2019) diminuem a possibilidade de conclusão dos estudos.

A teoria de Bernard Charlot, pesquisador francês, radicado no Brasil, pode colaborar no entendimento das questões escolares dos menos favorecidos e dos processos de mobilização destes na escola. Considerando a educação como uma ação política, o pensador questiona as teorias da reprodução que explicam o fracasso escolar pela origem socioeconômica dos alunos, ao trazer casos de estudantes que se saem bem na escola, apesar de seu meio sociocultural desprivilegiado. O pesquisador percebeu que a singularidade pode explicar o motivo de crianças e adolescentes serem bem-sucedidos na escola, apesar de viverem em condições socioeconômicas desfavoráveis, assim como o inverso, alunos que vivem em contextos favoráveis, mas que não obtêm sucesso na escola. Mais a frente, trataremos com maior profundidade tal discussão e algumas contribuições de Charlot para o meio educacional.

A trajetória dos jovens brasileiros é marcada pelo ingresso precoce no trabalho, seja para a colaboração no sustento familiar ou para o próprio consumo. O emprego pode ser visto com prioridade em detrimento da escola, produzindo inserção no mercado de trabalho, embora muitas vezes de forma precária (FRITSCH et al., 2019). No entanto, esta trajetória não é igual para todos e as situações de sobreposição entre trabalho e estudo podem ocorrer em diferentes momentos das trajetórias dos jovens e em diferentes padrões de transição (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020).

Apesar do trabalho agir como um obstáculo para a permanência na escola, ele também pode ser visto de maneira positiva pelo adolescente, como uma situação que proporciona ampliação de possibilidades e horizontes futuros que colaborem para seus projetos de vida e ressignificação da própria escolarização. Além disso, nas camadas populares, o trabalho tem valor positivo como meio de autonomia dos jovens, formação de caráter e controle de ociosidade (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015). Para alguns jovens, a prática laboral pode dar sentido à volta à escola, além de haver uma dimensão educativa (DAYRELL, 1989). Contudo, os tipos de trabalhos não são iguais para os jovens de classes sociais diversas e também a percepção sobre o trabalho também é distinta, Silva (1995) analisou jovens de 13 a 17 anos, pertencentes a segmentos sociais diversos, de uma escola pública e outra particular e verificou que os alunos da classe trabalhadora tem a visão do trabalho como forma de luta pela sobrevivência, sofrimento, mas também de construção pessoal, já para os adolescentes de classes mais favorecidas, ele é visto como fonte de prazer e possibilidade de construção de uma carreira.

Quanto ao efeito desta sobreposição para o abandono escolar, Carrano, Marinho e Oliveira

(2015) observam que muitos que exercem essa dupla atividade não abandonam os estudos. O problema ocorre especialmente quando há condições de trabalho precárias ou com jornadas extensas (SALATA, 2019), pois é comum que o aluno comece a faltar e depois reprova por excesso de faltas ou, que devido a elas, perca a motivação de frequentar a escola. Quando as condições de trabalho dos jovens são mais protegidas, há maiores chances de concluírem o Ensino Médio, apesar do cansaço e da perda do aproveitamento escolar (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015). No entanto, há uma grande carência de políticas públicas que possibilitem manter o jovem fora do mundo do trabalho ou de exercê-lo em melhores condições, bem como a ausência de fiscalização do trabalho juvenil que impeça jornadas extensas que prejudiquem os estudos.

Uma outra categoria que perpassa a questão do trabalho é o envolvimento do adolescente no tráfico de drogas, que em certa medida, também pode ser considerada uma forma de trabalho, visto que existem normas internas e divisão de funções, porém trata-se de um trabalho ilegal e por vezes atravessado por violência (COSTA; BARROS, 2019). Embora bastante degradante, pode ser uma atividade muito atrativa para obter dinheiro mais facilmente, principalmente para o adolescente em condição de pobreza dentro de um contexto capitalista onde consumo é altamente valorizado. Muitas vezes, o adolescente inserido no ato infracional, tem uma relação conflituosa com a escola, seja antes ou depois de passar pelo sistema socioeducativo. Cardoso e Fonseca (2019) apontam que grande parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas estão evadidos da escola e aqueles que frequentam, são considerados “problemáticos” pelos membros da comunidade escolar e a escola, de um espaço favorável para o desenvolvimento, passa a ser um lugar de exclusão e seleção social, dificultando sobremaneira a permanência desses adolescentes na escola. Em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Justiça (2012), os dados mostram que 57% dos entrevistados, que cumpriam medida socioeducativa em meio fechado, disseram que estavam evadidos da escola antes de serem internados e 87% não concluíram o ensino fundamental, sendo que um número significativo (39%) deixou de estudar entre a 5ª e 6ª série.

É importante ressaltar que não encontramos pesquisas no contexto brasileiro sobre abandono/evasão que os correlacionassem ao tráfico de drogas, apesar dos estudos nacionais apontarem que muitos meninos, neste contexto, estavam ausentes da escola. Foi encontrado um estudo no Chile que mostra esta relação associando tráfico, uso de drogas e abandono escolar (REDON PANTOJA; VALLEJOS SILVA; ANGULO RASCO, 2018). Embora sejam poucas, há pesquisas que apontam o *uso de drogas* como causador de abandono e evasão (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; MOMBELLI; MARCON; COSTA, 2010; REDON PANTOJA; VALLEJOS SILVA; ANGULO RASCO, 2018). Bahls e Ingbermann (2005) também notaram correlação entre uso de drogas e fracasso escolar, verificaram que 63,4% dos adolescentes que estavam em tratamento por

substâncias psicoativas apresentavam atraso escolar, principalmente entre os meninos.

Nos estudos de Neri (2009) a *falta de interesse* ganhou maior destaque entre os motivadores de evasão escolar, com 40,3%, a resposta dos adolescentes evadidos ao questionário aplicado foi “não quis mais frequentar” a escola, entretanto, como o estudo não contemplou em sua metodologia a especificação da resposta ou entrevistas com os participantes, não ficou claro o que estaria por trás deste “não querer”. Duas das principais justificativas levantadas pelo estudioso para o abandono seria o elevado custo subjetivo para alguns adolescentes em frequentar a escola e que eles tendem a desconsiderar demasiadamente os benefícios futuros da educação. Esses custos podem ser: dificuldade para aprender, repetências, interações negativas com pares e professores etc. Outro aspecto apontado é que o adolescente pode priorizar os ganhos presentes ao invés dos benefícios futuros na tomada de decisão em abandonar a escola. Silva (2016) também encontrou a falta de interesse como um dos fatores de evasão escolar, apontando que muitos alunos preferem ficar nos arredores da escola do que em sala de aula, principalmente os do período noturno.

Ainda neste sentido, existem estudos baseados em neurologia e psicologia do desenvolvimento¹ que defendem que o comportamento orientado pelo tempo presente, típico de jovens e adolescentes, faz com que tomem a decisão de abandonar a escola, subestimando os benefícios futuros da educação. Por outro lado, o imediatismo não é uma realidade somente dos jovens, mas faz parte da cultura contemporânea (RUSHKOFF, 2013; BAUMAN, 2003) e muitos dos jovens que decidem retornar à escola, o fazem para obter trabalho ou um emprego melhor, mostrando que eles têm consciência dos benefícios futuros da educação (FERNANDES, 2011).

Segundo a pesquisa “Repensar o Ensino Médio” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017), na escola pública há maior motivação para a formação básica voltada para o emprego em comparação com as escolas particulares (16,5% dos alunos da escola pública), mas o número mais expressivo é para o vestibular, pois 70,2% dos alunos da escola pública visam a preparação para o ensino superior, o que mostra a relevância dada à educação por parte dos jovens.

Para Soares et al. (2015) embora os alunos percebam a possibilidade de maior sucesso na vida com a obtenção do diploma, não é suficientemente claro a eles que o ganho, com o esforço de completar os estudos, será devidamente recompensado. Frente a um cenário de futuro incerto e de mudanças constantes, os adolescentes anseiam por respostas mais imediatas e para aqueles

¹McClure, S. M. et al (2004). “Separate Neural Systems Value Immediate and Delayed Monetary Rewards”. *Science*, v. 306, n. 15, p. 503–507.

que abandonam os estudos para trabalhar, o retorno imediato trazido é muito mais valorizado e necessário pra família, do que a possibilidade de um emprego melhor no futuro, a partir de uma maior escolaridade (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017). Uma outra hipótese também é que ao invés de avaliarem de forma equivocada, os adolescentes podem ser tão perceptivos sobre o meio social em que estão inseridos, que acabam não tendo muitas perspectivas de rompimento do processo de reprodução da desigualdade em suas próprias vidas a partir da educação.

A família do aluno também pode influenciar no processo de abandono escolar. Bahls e Ingbermann (2005) colocam que o ambiente familiar pode ser o primeiro lugar para aprendizagem de padrões de comportamento inadequados. As pesquisadoras também colocam que crianças privadas de experiências positivas e consistentes no ambiente familiar podem apresentar maiores dificuldades na escola, como problemas de comportamento e de disciplina. Os conflitos e a violência intrafamiliar também são fatores de abandono e evasão escolar (REDON PANTOJA; VALLEJOS SILVA; ANGULO RASCO, 2018), contudo, há necessidade de pesquisas brasileiras que investiguem esses fenômenos, tendo em vista a dificuldade em localizá-los. O que mais aparece na literatura em relação à família é a ausência de acompanhamento familiar nos estudos e a baixa escolaridade dos pais como contextos para o abandono/evasão dos estudantes (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; IWASAKI, 2013; SOARES et al., 2015; SALATA, 2019). Autores apontam que o acompanhamento da família pode interferir no desempenho escolar, quando os pais participam de reuniões na escola e exercem um maior monitoramento dos filhos, com incentivo e cobrança de participação desde o início da vida escolar, há maiores chances de resultados melhores no futuro (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; IWASAKI, 2013).

Pondero que muitos pais podem não possuir bagagem de estudos para auxiliar seus jovens em casa, o que dificulta o acompanhamento familiar, por outro lado, não é somente o apoio nas tarefas escolares que incentivam o estudante, “mas é a força de uma demanda inscrita nas redes de relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola” (CHARLOT, 1996, p. 57). Atitudes como confiança, o “ter orgulho” dos resultados, podem exercer maior influência. Nas classes populares, há uma diversidade de práticas familiares, não sendo possível generalizar e justificar o fracasso escolar pautando-se na origem social. Contudo, pode haver uma tendência por parte da escola em valorizar determinados padrões de famílias, atribuindo como “desequilibradas” àquelas com composição familiar diferente da “tradicional” (COSTA E SILVA; DA CUNHA, 2005) como as monoparentais, homoafetivas etc., ou que há presença de conflitos e violência, situações socioeconômicas desfavoráveis como ausência de moradia e o trabalho da mãe fora de casa (LIMA, 2017).

É fato que de alguma maneira, as situações familiares têm efeito sobre a história escolar do jovem, porém, estão articuladas com outros processos e, portanto, não são determinantes. Muitas vezes, o que mobiliza o aluno nos estudos não são os pais, mas outras figuras dentro da rede familiar, que podem se tornar referência de sucesso ou não na trajetória escolar. Para Charlot (1996, p.57) “é toda a rede de relações familiares, com as identificações que produzem, as referências que buscam, que está em jogo aqui”, ainda o autor aponta que não é em termos de capital cultural que se deve pensar a história escolar dos jovens das famílias populares, mas sim na capacidade de mobilização em relação à escola e na escola.

Outro aspecto importante são as atividades que os jovens assumem no ambiente doméstico e que repercutem na vida escolar. Quando o adolescente se responsabiliza por outras tarefas no âmbito familiar, sobretudo com o cuidado de outros membros (filhos, irmãos menores, pessoas doentes ou idosas) há uma sobrecarga de afazeres que podem prejudicar a possibilidade de se manterem nos estudos (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; REDON PANTOJA; VALLEJOS SILVA; ANGULO RASCO, 2018). A gravidez na adolescência faz parte desta situação e é fator de risco para o abandono escolar, porém, Sousa et al. (2018) afirmam que a condição social da adolescente é um fator que exerce maior influência do que a própria gravidez. Adolescentes pobres tendem a abandonar os estudos para se dedicarem aos cuidados dos filhos e da casa ou para trabalhar, o que acaba dificultando sua ascensão social, ao contrário de meninas da classe média que não desorganizam suas trajetórias acadêmicas, mesmo que haja um possível atraso. O apoio da família das adolescentes pode propiciar que elas retornem aos estudos (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017). Para Sousa et al. (2018) políticas voltadas para manter a jovem mãe na escola são fundamentais para interromper o ciclo vicioso de pobreza – gravidez – abandono escolar – pobreza.

Com relação aos fatores escolares, o atraso é um dos mais importantes preditores de abandono e de evasão escolar no país, pois quanto maior a defasagem idade-série, maior é o risco do abandono. Pesquisas apontam que isto se relaciona à repetência que desestimula os alunos e suas famílias na continuidade dos estudos (ALAVARSE, 2009; SOARES et al., 2015; FRITSCH et al., 2019). Abandono e reprovações podem não levar necessariamente à evasão, mas quando repetidos, causam atraso e muitos adolescentes podem ficar desmotivados a continuarem os estudos (FELÍCIO et al., 2010).

Um aspecto a destacar é que há uma idade crítica para a evasão escolar, Neri (2009) coloca que, aos 13 anos de idade, a proporção dos que frequentam a escola é de 97%, tal proporção cai para 83%, 74% e 53% aos 16, 17 e 18 anos, respectivamente. O abandono ocorre mais no 1º ano do Ensino Médio do que nos demais anos desta etapa (SILVA; REZENDE; QUARESMA, 2016). Acredita-

se que a evasão escolar no Ensino Médio está relacionada com o histórico do aluno desde o Ensino Fundamental. Para muitos estudiosos, a evasão é o ápice de um processo contínuo de desengajamento do estudante com a escola, não ocorrendo de forma repentina e que os sinais aparecem anteriormente a ela (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015; FERNANDES, 2011). Em São Leopoldo/RS verificou-se que grande parte dos adolescentes que tinham histórico de reprovação no Ensino Fundamental também foram reprovados no Ensino Médio e/ou abandonaram a escola nesta etapa de ensino (FRITSCH et al., 2019). Gremaud et al. (2010) afirmam que as lacunas de aprendizagem acumuladas desde o Ensino Fundamental podem dificultar o acompanhamento das aulas no Ensino Médio e, portanto, é necessário combater o atraso escolar para se evitar que os alunos deixem de se matricular no primeiro ano do Ensino Médio ou diminuam as chances de ele desistir ao longo desse primeiro ano escolar.

Muitos alunos abandonam a escola por excesso de faltas e por perceberem a iminência da reprovação, a falta de compreensão dos conteúdos e o “não gostar de estudar” podem ser motivadores para o abandono. O baixo rendimento ou desempenho escolar é apontado por diversos autores como contextos para o desengajamento do estudante com a escola (RUMBERGER; LIMA, 2008; SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017; SALATA, 2019). Soares et al. (2015) colocam que a manutenção do ciclo de frustração do aluno perante práticas escolares deficientes afeta sua autoestima e geram resultados acadêmicos insatisfatórios, somados por vezes a fatores comportamentais que realimentam os maus resultados. Além disso, práticas como avaliação e currículos inadequados à realidade do aluno, regulamentos opressivos e posturas que discriminam e afastam o estudante do ambiente escolar podem proporcionar a desvinculação com a escola.

A forma como as aulas são ministradas influenciam na motivação do aluno, a criatividade do professor aliada à infraestrutura e os recursos da escola podem fazer a diferença para promover frequência. Nesse sentido, aspectos da infraestrutura escolar também podem interferir no abandono, Felício et al. (2010) analisou dados de sistemas de avaliação e percebeu que escolas com alto número de alunos por sala ou por professor, que não dispõem de laboratórios de ciências e de informática, que têm menor média de horas-aula diárias e que apresentam carência grave de pessoal para o trabalho administrativo, têm maior probabilidade de abandono dos estudantes do que as demais escolas.

A questões de gênero e étnico-racial também estão presentes no cotidiano escolar produzindo efeitos sobre as relações na escola e na construção de identidades. Carvalho (2016) coloca que há um número mais elevado de problemas escolares, inclusive de evasão, entre os meninos, principalmente meninos negros. Para ela, tal situação muitas vezes é velada na

comunidade escolar, não se debatendo as desigualdades sociais de raça, classe e gênero que muitas vezes são reproduzidas nos critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente, pelos encarregados de avaliar e atribuir conceitos ou notas aos alunos. Além dos problemas sociais pelos quais são afetados, esses alunos podem ser vistos pelo ambiente escolar como pertencentes ao grupo dos alunos com problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, interferindo na construção de suas identidades e autoestima.

Em relação ao *bullying*, enquanto violência escolar, também é motivador para que o jovem desista de estudar (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; ESPINOZA DÍAZ et al., 2012; JACOMETTI et al., 2014; MARTINS et al., 2020), contudo, são necessárias mais pesquisas que os investiguem no contexto brasileiro. Este fator será melhor apresentado nos capítulos seguintes, a fim de dialogarem com os resultados.

Sem desconsiderar a desigualdade social, Charlot (1996, 2013) irá olhar de forma especial para o sujeito, sua singularidade e a relação que ele estabelece com o *saber*. Sua sociologia busca ir além de analisar a escola como espaço que legitima e reproduz o poder das classes dominantes conforme a teoria de Bourdieu (1992), mas visa olhar o desenrolar da própria atividade escolar. Nesse sentido, Charlot (1996) defende que a democratização da escola não depende somente das lutas sociais de fora dela, mas também depende da transformação das práticas escolares - as ações dos alunos e educadores são tão importantes quanto as suas categorias sociais para a compreensão do que ocorre na escola.

Quando se olha para a atividade do aluno, do para que ele estuda, nos deparamos com o sentido que ele atribui ao estudo e preferindo a palavra *mobilização* no lugar de *motivação*, Charlot (2013) debate o motor interno do estudante, o motivo/desejo que faz com que ele invista nos estudos, que é algo maior do que propriamente uma estimulação externa. O autor irá apontar, fazendo referência à teoria de Leontiev, psicólogo russo que desenvolveu a Teoria da Atividade, que somente ocorrerá atividade intelectual no estudo quando o motivo coincidir com o objetivo, isto é, quando o aluno estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado. No entanto, em suas pesquisas, percebe que muitos vão à escola para:

Passar de ano, receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde. Essa posição é realista, claro está, mas o problema é que cada vez mais alunos frequentam a escola apenas para isso (e, claro, para verem os amigos). A escola como lugar desaber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserçõesocioprofissional (CHARLOT, 2013, p. 152).

Desta forma, como o aluno irá se engajar na escola? O pesquisador continua:

Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem.

Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido (CHARLOT, 2013, p. 154).

Em resumo, a literatura indica que as motivações para o abandono e evasão escolar são múltiplas, de forma geral, os perfis do aluno que estão mais propensos a desistirem dos estudos são: possuir histórico prévio de reprovação, defasagem idade-série, elevado número de faltas, apresentar falta de interesse nas atividades escolares, ter menor condição econômica, ser negro, pertencer ao gênero masculino e quando do gênero feminino, a gravidez precoce, ou seja, situações de vulnerabilidade do jovem estudante.

O conceito de vulnerabilidade aqui adotado é aquele trazido por Carmo e Guizardi (2018, p.2) que coloca sua gênese multifatorial, “não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos”. É nesse sentido que a vulnerabilidade produz a ocorrência de incertezas e inseguranças, além do frágil ou nulo acesso a serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade. Portanto, torna-se importante olhar para a integralidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade com a constatação de que eles possuem demandas e necessidades de muitas ordens, possuem capacidades e estão suscetíveis a riscos devido à vivência em contextos de desigualdade e injustiça social, o que exige do Estado, por meio das políticas públicas, maior aproximação com o cotidiano das pessoas, para potencializá-las no enfrentamento e superação da vulnerabilidade vivenciada (CARMO; GUIZARDI, 2018).

FIGURA 1 – Fatores extra e intraescolares motivadores de abandono e evasão escolar encontrados na literatura.



Na figura acima (FIG. 1) apresentamos uma síntese com exemplos da literatura encontrada, as quais investigaram os motivadores extra e intraescolares para o abandono e evasão, a distribuição em dimensões aqui apontadas - jovem, socioeconômico, familiar e escola - se justifica pela intenção de operacionalizá-los posteriormente com os resultados deste estudo, não necessariamente coincidindo com as divisões eventualmente adotadas pelos autores.

Silva (2005, p. 133) pesquisou o abandono escolar entrevistando educadores e jovens que se evadiram da escola e verificou que “a saída dos jovens da escola não é influenciada apenas por um motivo, mas por um conjunto de fatores isolados ou correlacionados que, como uma teia de aranha, criam complicações para que o desejo dos jovens de continuar nos estudos seja adiado. São questões do âmbito da escola e de fora dela, conhecer esses fatores são fundamentais para o estabelecimento de estratégias de ações para o enfrentamento do abandono e da evasão escolar, no entanto, há mais estudos sobre as causas deste problema em comparação às ações realizadas para a sua superação.

1.1 – Ações de enfrentamento do abandono e da evasão escolar pelas políticas públicas

Para tratar das ações de combate ao problema do abandono e evasão escolar, primeiramente, é importante apontar o papel das políticas públicas como o meio pelo qual o Estado age para o enfrentamento de problemas sociais. Embora não haja uma definição única sobre política pública, ela pode ser compreendida como um conjunto de ações com as quais o Estado interfere na realidade para solucionar um problema, porém, ela não deve ser vista apenas nessa dimensão, considerando que há conflitos, dinâmicas e interesses de diferentes atores envolvidos. Para Serafim e Dias (2012) a forma como se entende uma política pública está relacionada à percepção que se tem do Estado. Segundo eles, o Estado não tem plena autonomia em relação à sociedade e também não é completamente dependente dela, além disso, nem beneficia a todos através de suas ações. O Estado é produto e catalisador das relações sociais, das contradições e tensões presentes na sociedade, onde estão inseridos atores com interesses, valores, ideologias e projetos políticos distintos.

As políticas públicas não devem ser entendidas somente pelo o que o Estado faz, mas também naquilo que ele deixa de fazer; Estado capitalista não é um ente independente e isento aos conflitos que se manifestam na sociedade, assim, as políticas públicas refletem diversas interações e também disputas entre os diferentes atores sociais (DIAS, 2013). Segundo o autor, a política pública é o Estado e a sociedade em movimento, produto de tensões, conflitos e alianças que são dinâmicos. É a partir desta perspectiva que pretendo abordar as ações para o enfrentamento do problema em foco.

Há políticas públicas cujos programas podem ser de maior ou menor complexidade e escala na cadeia de interações dos cargos públicos. Programas cujo desenho final implica num processo complexo decisório, serão necessariamente implementados por agentes que não participaram do processo de decisão e a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação. De modo geral, a implementação se efetiva na realidade, tendo como base as referências que os implementadores adotam para desempenhar suas funções, nesse sentido, são os implementadores quem de fato fazem a política (ARRETCHE, 1998).

Há uma tensão entre as regras e as situações reais nos espaços de encontros das políticas públicas, onde os julgamentos dos burocratas podem modificar, negociar a ordem normativa a depender das necessidades e circunstâncias dos cidadãos. Tais julgamentos são resultados das visões que os burocratas têm sobre as políticas, seus demandantes, ao pertencimento social e visão sobre equidade que orientam suas ações. Somado a isso, há as interações sociais envolvidas na entrega final dos serviços públicos que produzem consequências em termos de efeitos distributivos dos direitos sociais, com reprodução ou não de desigualdades (PIRES; LOTTA; DUTRA, 2018).

Arretche (1998) aponta que todo programa tem objetivos e um desenho de implementação, que se expressam em uma legislação geral e uma regulamentação específica, com os quais os implementadores deveriam pautar suas ações, no entanto, problemas não previstos no momento da formulação podem levar os implementadores a promover adaptações ao desenho original para viabilizar a realização dos objetivos do programa, demonstrando, assim, a relativa autonomia decisória dos implementadores a partir de suas condições de trabalho e disposições em relação à política.

No Brasil não foram encontrados programas e projetos específicos voltados para o combate do abandono e da evasão escolar, mas programas que tem a diminuição das taxas de abandono com um dos objetivos da política. A seguir serão apresentados alguns exemplos de políticas públicas no contexto brasileiro e depois serão apresentados três exemplos de políticas internacionais de enfrentamento do problema, que podem servir de modelos para nossa realidade.

O Programa Bolsa Família (PBF) é a principal estratégia do Brasil com o objetivo de combater a pobreza extrema, a fome e a desigualdade social, articulando três dimensões de atuação: a transferência direta de renda, o atendimento às condicionalidades e ações governamentais complementares. Tem como objetivo básico promover o acesso à rede de serviços públicos de saúde, assistência social e educação e para acessar este benefício, as famílias devem assumir o compromisso das condicionalidades definidas especialmente na área da saúde e

educação, sendo este último, a frequência escolar de crianças e adolescentes (SANTOS et al., 2019). Estudos apontam que no Ensino Fundamental, o abandono escolar tem uma taxa menor entre os estudantes do PBF, de 1,5% contra 1,8%, nos anos iniciais, 4,4% contra 4,8%, nos anos finais, com impacto mais significativo nas regiões Norte e Nordeste. Já no Ensino Médio, os resultados são maiores, com uma taxa de abandono de 7,4% dos estudantes do PBF contra 11,3% dos que não participam do programa, na região Norte essa taxa chega próxima à metade, 8,7% contra 17,1% e no Nordeste é ainda maior, 7,7% contra 17,5% (CRAVEIRO; XIMENES, 2014). Silveira, Campolina e Horn (2014) perceberam que há uma maior probabilidade de estudar entre os beneficiários do programa BF com idade entre 15 e 17 anos, no entanto, para a condição de “somente estudar” o impacto é maior entre as meninas de áreas urbanas, já em relação aos meninos verificaram um incremento na situação de “estudar e trabalhar”, especialmente entre os garotos da zona rural. A pesquisa de Santos et al. (2019) que analisou diversos estudos sobre os impactos do Programa Bolsa Família em indicadores educacionais concluiu que o programa não tem repercussão na proficiência e no desempenho escolar, mas impacta significativamente nas taxas de abandono e na frequência escolar.

Outra política de Estado que tem efeitos sobre índices de abandono e evasão é a da Progressão Continuada, com objetivo de superação do fracasso escolar expresso pelas altas taxas de reprovação que a seriação produzia, esta política foi possível pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, organizando o ensino em sistema de ciclos. No Brasil, existem três ciclos, o ciclo I da Educação Fundamental equivale aos cinco primeiros anos de estudo (do 1º ao 5º ano), o ciclo II, que ocorre do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o terceiro e último ciclo, o Ensino Médio, composto pelo 1º, 2º e 3º anos. Neste sistema, as reprovações podem ocorrer apenas se o estudante ultrapassar o limite de faltas determinado ou por baixo desempenho ao término do ciclo. Apesar do avanço deste sistema na redução da repetência, é importante refletir que este modelo não necessariamente trouxe ganhos qualitativos no ensino (VIÉGAS; SOUZA, 2006).

Silva, Rezende e Quaresma (2016) observaram que no Brasil, num período de 15 anos, houve diminuição da taxa de abandono na etapa do Ensino Médio, mas aumento na taxa reprovação e significativa queda no desempenho dos alunos, apontando que a permanência na escola não resulta necessariamente em melhor desempenho. Já o estudo de Menezes-Filho et al. (2008), patrocinado pelo Banco Itaú, verificou que a adoção de ciclos reduziu a taxa de abandono e melhorou os níveis de aprovação, com exceção do 9º ano do Ensino Fundamental, que apresentou forte queda de desempenho. Os pesquisadores relativizam o resultado, justificando que em termos monetários, o programa de Progressão Continuada gera um retorno econômico no futuro dos estudantes com o aumento da escolaridade e da renda, o que compensaria o baixo desempenho

de aprendizado. No entanto, é uma perspectiva neoliberal da educação, cujo interesse sobretudo parece ser a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, deixando escamoteados outros aspectos como a formação do estudante para a cidadania e seu desenvolvimento humano. Assim, embora sejam importantes os resultados de redução de abandono e evasão com a política, não houve a superação da exclusão escolar com a Progressão Continuada, visto que a queda na qualidade de ensino e desempenho dos alunos também gera exclusão e reprodução de desigualdades, portanto, uma política que por si só, não basta para a resolução do problema.

O Programa para Eliminação do Trabalho Infantil (PETI), é uma política de transferência de renda que tem efeitos sobre a permanência na escola, criado em 1996, direcionado às famílias com crianças entre 7 e 15 anos em situação de trabalho infantil. Para serem beneficiadas com o auxílio financeiro, as famílias devem retirá-las dessa situação e matriculá-las na escola, além de participarem de ações socioeducativas e de convivência como atividades de esporte, cultura e lazer (BRASIL, 2013; ARANSIOLA; JUSTUS, 2020). Em 2005 o PETI foi incorporado ao Programa Bolsa Família, tornando a ausência de trabalho infantil como mais uma das condicionalidades para sua concessão e para aqueles que não possuem os critérios para receber o Bolsa Família, por estarem acima da linha da pobreza, o programa PETI transfere o valor de R\$25 por criança para famílias residentes em áreas rurais com menos de 250 mil habitantes e R\$40 por criança para famílias que residem em áreas urbanas com mais de 250 mil habitantes. Contudo, Aransiola e Justus (2020) destacam que a renda obtida por crianças em trabalho infantil é maior do que esse valor, assim, apontam que o valor do PETI é muito baixo para atrair a participação das famílias não pertencentes ao PBF, o que mantém as crianças e jovens no trabalho informal infantil. Para eles, o PETI deveria assumir o protagonismo para aqueles que estão acima da linha da pobreza, com ajustes nos valores dos benefícios para motivar as famílias a participarem, levando também em consideração o valor que as crianças e adolescentes recebem no mercado informal.

Felício et al. (2010) afirmam que a frequência compulsória e programas de incentivo financeiro para a permanência dos estudantes seriam as melhores políticas disponíveis para elevar os índices de conclusão do Ensino Médio, baseando-se no imediatismo dos adolescentes que, segundo ele, tende a desconsiderar os ganhos futuros com a educação. No entanto, a despeito da lei propor que o ensino é obrigatório até os 17 anos e haver o Programa do Bolsa Família, ainda há muito abandono e evasão escolar entre os estudantes, conforme apontado anteriormente, 36,5% dos adolescentes não concluíram a Educação Básica em 2018, no período adequado. Considerando o argumento de Felício et al. (2010) e analisando a pesquisa de Craveiro e Ximenes (2014) que verificaram que muitos dos beneficiários do PBF também trabalham, pode-se inferir que em alguma medida os jovens podem não se perceberem como beneficiários do PBF ao não acessarem o

dinheiro diretamente ou o valor recebido não é suficiente para atender suas necessidades básicas e de consumo. Outro aspecto é que pela legislação, a responsabilidade pelo não cumprimento da obrigação de frequentar a escola, não recai sobre os adolescentes, mas aos pais ou responsáveis, na escola, os efeitos são sentidos de forma indireta, na medida em que elevados índices de abandono e evasão, podem afetar nos resultados dos sistemas de avaliação da escola e consequente queda de premiação promovida à equipe escolar. Pelo exposto, acreditamos que a obrigatoriedade do ensino e os programas de transferência de renda podem colaborar para a redução dos índices de abandono, porém, ainda não são suficientes para garantir a permanência, principalmente entre os estudantes do Ensino Médio.

Políticas voltadas para melhorias no clima escolar produzem efeitos sobre a permanência de estudantes. A partir de consulta aos materiais contidos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi possível verificar que inicialmente foi implantado o Programa de Mediação Escolar e Comunitária (PMEC) por meio da Resolução SE 41 de 22/09/2017, programa este dentro do Sistema de Proteção Escolar, criado pela Resolução SE nº 19 de 12/02/2010. O PMEC tinha a finalidade de implementar a cultura de paz no interior das unidades escolares, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação básica paulista. Neste programa, buscava-se o diálogo com todos os integrantes do ambiente escolar e da comunidade em que a escola se encontra inserida, seu objetivo era: “atuar de forma proativa, preventiva e mediadora, com emprego de práticas colaborativas e restaurativas diante de conflitos do cotidiano escolar. Além disso, também era papel do PMEC assessorar a Equipe Escolar quanto às ações pedagógicas transversais relacionadas à cultura de paz e nas ações de articulação da Escola com a Comunidade e os demais órgãos integrantes da Rede de Proteção Social e de Direitos. Visando assegurar os objetivos do Sistema de Proteção Escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola”. Na prática esta política era executada pelos professores-mediadores, embora a Resolução aponte que a cultura de paz deve envolver a todos da comunidade escolar, esses agentes tinham um papel de maior protagonismo para as resoluções dos conflitos e na articulação com o território.

Contudo, há estudos que apontam as limitações desta política, tais como insuficiência de formação do professor-mediador, desvio para funções burocráticas, o trabalho solitário na resolução dos conflitos da escola sem envolvimento da comunidade escolar e práticas punitivas ao invés de restaurativas (POSSATO, 2014; ROCHA; BITTAR; LOPES, 2016). A menção deste programa no presente trabalho se justifica por ela ter aparecido de forma significativa no campo de pesquisa, sendo mencionado por vários entrevistados como uma ação importante para o enfrentamento do abandono escolar. Houve uma ampliação do programa com a implantação da recente política denominada Conviva SP, instituído pela Secretaria Estadual de Educação, Resolução SE nº 48 de

01/10/2019, que ainda está em fase inicial de implementação, sendo que a melhoria de indicadores de permanência na escola é um dos objetivos desta política. O professor-mediador nesta nova política foi extinto e passou a ser Professor Orientador de Convivência (POC) através da Resolução Seduc-92 (01/12/2020), que tem atribuições semelhantes às do antigo professor-mediador.

Pesquisadores colocam que o país carece de políticas específicas para os grupos de estudantes com alta probabilidade de evasão escolar e que uma estratégia importante seria a de identificar os alunos que possuem alto risco de evasão para atuar diretamente com eles como uma forma de prevenção (FERNANDES, 2011; CURY; FERREIRA, 2010). Há três experiências internacionais que visam enfrentar o abandono escolar dos jovens, que serão descritas de forma breve, com o objetivo de ilustrar algumas possibilidades de intervenção sobre o problema, sendo duas delas, com maior foco na prevenção, a experiência de Costa Rica e da Espanha. Importante apontar que dentre os artigos internacionais encontrados sobre o tema, a maioria aborda mais as causas do que as ações, semelhante aos estudos brasileiros. Os três estudos, a seguir, são os mais específicos quanto às estratégias de ações em relação ao abandono/evasão.

O “Programa Yo me Apunto”, da Costa Rica, tem como objetivo focar a atenção em escolas onde há alto número de evasão escolar, localizadas em região de maior vulnerabilidade social no país. As ações são divididas em *atenção universal* (melhorias em infraestrutura, política de igualdade de gênero nas escolas e formação docente contínua), *atenção seletiva* (ações interinstitucionais voltadas às necessidades de cada diretoria regional educativa e *atenção indicada* (para casos individuais dentro das escolas que necessitam de um plano específico de intervenção). Estratégias de âmbito central, regional e dentro de cada unidade escolar, com ações preventivas por diversos atores sociais do governo e da sociedade civil são realizadas (COSTA RICA, 2017).

Ruiz-Mosqueira e Palma-Garcia (2019) apresentam um estudo de múltiplos casos de alunos em situação de risco de abandono escolar que foram acompanhados pela “Equipe Psicossocial” (EIPs) de centros escolares de uma cidade espanhola. Segundo os autores, a heterogeneidade dos estudantes e os fatores de risco permitem o desenvolvimento de diferentes intervenções, desenhadas de acordo com as características individuais, situação familiar, escolar e social de cada sujeito, como entrevistas e orientações individuais, reuniões familiares, estratégias grupais, acompanhamento por tutores e de outros sistemas de proteção. Dentre os seis casos analisados pelas autoras, apenas um resultou em abandono escolar.

Martins et al. (2020) apresentam uma análise sob a ótica dos jovens atendidos pelos projetos da política educativa “Educação de Segunda Oportunidade” (ESO) para jovens que vivenciaram situações de abandono escolar. Estabelecido no continente europeu, esta política visa

oferecer apoio psicossocial, qualificações acadêmicas e experiência de ensino com abordagens pedagógicas individualizadas, flexíveis e participativas. Geralmente desenvolvem uma abordagem baseada na comunidade, articulando-se com outros agentes institucionais relevantes como serviços de promoção e proteção de jovens e serviços de justiça juvenil, serviços de saúde, agentes locais de educação e formação, empresas e instituições de apoio social para promover a inclusão social, cultural e econômica dos jovens. Segundo os autores, tal política busca acolher jovens que foram marginalizados pelo sistema escolar, de modo que relacionamento emocional dos educadores em relação aos alunos é bastante valorizado neste contexto. Os métodos de ensino são mais flexíveis e ajustáveis às necessidades, disposições, preferências e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos, além do recurso da criatividade (maioritariamente através do uso das artes) e pela sua natureza prática (por meio de atividades reais na e para a comunidade), além da participação em processos de tomada de decisão, promovendo assim uma sensação de pertença e de apropriação em relação ao projeto de ESO.

Soares et al. (2010) coloca que o grande desafio para combater o abandono escolar é atacar a multiplicidade de causas de forma direta e simultânea e que para jovens com expectativas e interesses diferentes, a oferta e a atenção às suas necessidades também deveriam ser diferenciadas em termos de suas aptidões e interesses, de modo a elevar a atratividade da educação e da escola. As ações para o combate do abandono e evasão escolar devem passar pelo Estado, escola, família e pelo próprio aluno (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017). Partindo do princípio de que a educação não é um problema somente dos educadores, mas de toda a sociedade, uma alternativa seria o empenho de diversos atores sociais para a redução dos índices de abandono e evasão escolar dentro do papel que lhes competem. Os exemplos mencionados de políticas internacionais mostram a importância da implicação de diversos segmentos sociais no enfrentamento da questão, já que é muito difícil para escola sozinha dar conta da complexa realidade vivenciada por muitos jovens.

Nesse sentido, os conceitos de *Interdisciplinaridade*, *Intersetorialidade*, *Participação Social* e *Protagonismo Juvenil* são meios de ampliar a visão, os agentes e suas ações para o enfrentamento do complexo problema aqui estudado e tais categorias foram as norteadoras para a escolha do campo e dos participantes da pesquisa, a fim de tornar a construção deste conhecimento mais ampla e democrática.

Capítulo 2

Construindo o campo a partir dos pilares da Interdisciplinaridade, Intersetorialidade, Participação Social e Protagonismo Juvenil

O paradigma cartesiano foi o fundamento da ciência moderna, pelo princípio da parcimônia, em que para conhecer era necessário reduzir, simplificar, a ciência acabou se desenvolvendo com base na especialidade ou disciplinaridade. Durante a Revolução Industrial, a disciplinaridade como estratégia de organização histórico-institucional da ciência foi importante para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas por outro lado, gerou uma excessiva fragmentação dos problemas científicos (ALMEIDA FILHO, 2000). Segundo Morin (1987, p. 77) o paradigma de disjunção provocou “a redução do complexo ao simples, do global ao elementar, da organização à ordem, da qualidade à quantidade, do multidimensional ao formal, do destacar fenômenos em objetos isolados de seu contexto e separados do sujeito que os percebe e os concebe”.

Para Morin (2018) a ciência é igualmente complexa porque é inseparável de seu contexto histórico e social, sua realidade é multidimensional, assim como seus efeitos podem ser ambivalentes. Segundo o pensador:

Se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante [...]. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico socio-cultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2018, p. 176).

O princípio clássico da explicação excluía a aleatoriedade, que via na contradição o sinal de um erro de pensamento, que não reconhecia o problema da organização e eliminava o observador da observação. Hoje sabe-se que o universo não é determinista, que as ciências trabalham cada vez mais com a aleatoriedade, considerando que um universo de combinação do acaso e a necessidade. As ciências modernas reconhecem as contradições, de forma coerente e lógica, a associação de duas ideias contrárias para a concepção do mesmo fenômeno. Assim como, o progresso científico

exige que o observador se inclua na observação, de forma que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autorreflexiva (MORIN, 2018).

Devido à complexidade dos problemas que as populações enfrentam diariamente, situações essas muitas vezes ambíguas, contraditórias e conflitantes, nas esferas individual ou social, os técnicos e cientistas, formados dentro do paradigma da disjunção, podem analisar as situações de acordo com sua ótica, não identificando as múltiplas facetas, nem os múltiplos sinais que os problemas emitem, desta maneira, podem indicar soluções parciais ou alienadas que não atingem as reais causas desses problemas (WESTPHAL; MENDES, 2000).

A interdisciplinaridade surge como superação ao paradigma disciplinar, que convencionou organizar a ciência em disciplinas autônomas e estanques (ALMEIDA FILHO, 2000, 2005). Posteriormente à expansão do imperialismo científico, no século XX, iniciaram-se buscas por sínteses do conhecimento, não mais visando a destruição, mas a construção de objetos pela composição dos elementos constituintes. Essa mudança de paradigma surge da necessidade de lidar com problemas complexos que povoam os campos do conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2000, 2005). Nesse sentido, a Interdisciplinaridade surge como um movimento contrário àquele responsável pela fragmentação do mundo em campos disciplinares, visando maior comunicação entre os campos e como um conhecimento mais adequado para responder às necessidades prática, política e social (SANTOS, 2007). Assim, a formação interdisciplinar é uma alternativa científica para pesquisadores e profissionais de diferentes campos para abordar a complexidade dos problemas com os quais se defrontam.

Não há um conceito único de Interdisciplinaridade, uma vez que ela incorpora uma diversidade de configurações ao se considerar distintas finalidades, seja como troca de saberes entre campos disciplinares, como campo teórico que questiona a fragmentação do saber nas instituições, como ferramenta no desenvolvimento de pesquisas e de tecnologia ou como formação de profissionais para ampliar sua visão na atuação em equipes de trabalho (RIOS; SOUSA; CAPUTO, 2019). Para os autores, a interdisciplinaridade é um processo que associa vários saberes (campos disciplinares ou especialidades) em torno da observação de um mesmo objeto científico ou tratamento de uma questão comum, com o objetivo de superar a justaposição desses saberes, resultando em intercâmbios, flexibilidade e enriquecimento mútuos que propiciem abordagens não pertencentes a um campo específico de origem, mas como um produto exclusivo da cooperação e da diversidade de olhares.

Desse modo, há um desafio que é o rompimento do processo de troca de competências, em que cada área atua sobre uma face do problema para uma troca de experiências, promovida

pela multiplicidade de questionamentos e olhares, além de uma ampliação da compreensão do problema para proposições de soluções conjuntas, levando em conta sua complexidade (RIOS; SOUZA; CAPUTO, 2019). Santos (2007) coloca que quando a solução de um dado problema pressupõe a reunião de conhecimento de diversas áreas sem que haja conexão entre elas, compreende uma perspectiva multidisciplinar, na qual há um trabalho conjunto complementar, no entanto, sem uma integração e transformação efetiva, com a permanência das fronteiras disciplinares e sem construção conjunta de um novo aparato conceitual. Mas quando duas ou mais disciplinas integram-se numa mesma investigação e este intercâmbio promove mudanças conceituais a partir de teorias e metodologias compartilhadas, produz-se uma atuação interdisciplinar. É uma árdua tarefa da ciência de um trabalho coletivo que supõe a compreensão dos diferentes pensamentos e ações, considerando a existência de pontos comuns entre as pessoas que pretendem realizar uma ação interdisciplinar (WESTPHAL; MENDES, 2000).

Quando se abordam problemas na realidade social que demandem intervenções para soluções efetivas, a relação interdisciplinaridade e intersetorialidade pode ser profícua. Apesar da importância dos saberes produzidos por determinada política setorial, a troca entre os diferentes saberes com outros setores, para uma política mais inclusiva e que atenda as reais necessidades da população, é algo necessário (NASCIMENTO, 2010). De acordo com Morin (1987), a política requer um pensamento que alcance o nível da complexidade dos próprios problemas políticos para poder responder ao desejo de viver da espécie humana.

No Brasil, o Estado se configurou historicamente a partir da setorialização e fragmentação das políticas públicas, tanto na sua formulação, quanto na coordenação e execução. Essa lógica setorial está expressa na estrutura dos três níveis de governo e, como consequência, pode gerar uma desarticulação e sobreposição de ações, causando excessiva exposição das pessoas à duplicidade de cadastros e procedimentos para acesso aos serviços públicos (WANDERLEY; MARTINELLI; DA PAZ, 2020).

Para Westphal e Mendes (2000) o governo deve assumir o compromisso de adotar políticas que promovam a qualidade de vida e atendam aos direitos dos cidadãos, mas para isto precisa rever suas estruturas e adotar uma forma de organização que dê conta da ampla determinação dos problemas ou de suas múltiplas relações causais. As autoras citando Mendes (1996) apontam que na lógica de governar intersetorialmente, há uma correspondência entre a intersetorialidade - no campo do fazer - e a interdisciplinaridade - na construção do saber.

A intersetorialidade é entendida como instrumento de otimização de saberes e competências, por meio de relações das políticas setoriais para alcançar uma prática social

compartilhada (PEREIRA, 2014 apud SANTOS, 2015). Em outras palavras, é uma articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de políticas, programas e projetos dirigidos a comunidades e a grupos populacionais específicos, num dado espaço geográfico, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico e integral no desenvolvimento social (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997).

Na intersetorialidade estabelecem-se vínculos, corresponsabilidade e cogestão para objetivos comuns, porém, com ações que partem de campos distintos, possibilitando maior capacidade de intervenção em fenômenos complexos em sua constituição (ANDRADE, 2004), a partir da clareza dos participantes de que nenhuma das instituições pode alcançar seus objetivos sem a contribuição das outras. Ainda, de acordo com Mendes (1996 APUD WESTPHAL; MENDES, 2000, p.54) “a intersetorialidade não anula a singularidade do fazer setorial pela instituição de uma polivalência impossível; ao contrário, reconhece os domínios temáticos, comunicando-os para a construção de uma síntese”. Deste modo, cada campo deve questionar sobre o lugar a partir do qual está autorizado a intervir (SCHNEIDER et al., 2016).

A rede deve ser tecida na própria dinâmica das relações entre as organizações, buscando a potencialização dos recursos para a garantia de direitos, redes essas que podem ir além da organização e do intercâmbio de serviços, mas podem contar com a participação da rede de familiares e de vizinhança (BAPTISTA, 2012). As redes buscam integrar e conectar pessoas, objetos ou ideias, de forma a descentralizar e estabelecer relações mais horizontais entre os elementos. No campo das políticas públicas, as redes intersetoriais pode ser uma estratégia do Estado para promover a articulação entre o setor público, privado e a sociedade civil, dada a complexidade dos problemas e a escassez de recursos, além de ser uma possibilidade de rompimento com um modelo centralizador e hierárquico (MALVEZZI; NASCIMENTO, 2020).

Existem imensos desafios na implementação da intersetorialidade na arena política, se a interdisciplinaridade não é algo fácil de se realizar, devido a uma lógica individualista que muitas vezes impera entre as disciplinas na delimitação de espaço, quanto mais em setores públicos, onde o consenso e a capacidade de diálogo podem ser comprometidos por determinados modelos de gestão. Sposati (2006) coloca que há modelos mais ascendentes ou mais descendentes na gestão, o primeiro, parte de um movimento intersetorial de cúpula na composição de agenda e ações comuns, enquanto que o descendente parte da base, pela participação de sujeitos/técnicos na condução das ações. Outro aspecto é que não necessariamente uma ação supostamente intersetorial se efetive na prática, mas nas ações podem haver insulamento, verticalização e a

negligência em relação a processos sobre as dinâmicas de relações estabelecidas entre os atores (ORNELAS; TEIXEIRA, 2015).

Há desafios da consolidação da intersectorialidade, pois cada um dos setores envolvidos possui a sua especificidade, em termos culturais, de responsabilidades, de políticas, de burocracias e fluxos (PERES; GRIGOLO; SCHNEIDER, 2017). Para Andrade (2004) há um consenso discursivo, mas um dissenso prático em relação à intersectorialidade, devido à “contradição entre a necessidade de integração de práticas e saberes requeridas pela complexidade da realidade e um aparato de Estado setorializado” (ANDRADE, 2004, p. 308), modelo hegemônico na constituição do Estado ao longo do século XX, situação essa que ele denominou como o “Dilema da Intersectorialidade”.

Algumas políticas se destacam no trabalho intersectorial, como as políticas públicas de Saúde e de Assistência Social. Na Saúde, as ideias de intersectorialidade e organização em rede se consolidaram na VIII Conferência Nacional de Saúde em 1986 e na implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988. No âmbito da Assistência Social, contrário à cultura historicamente setorial centrada no paternalismo e assistencialismo, a organização em redes surgiu como um eixo estruturante do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), a partir de 1993 (MALVEZZI; NASCIMENTO, 2020). Por atender o mesmo público em seus territórios, articulações entre setores da Saúde e da Assistência Social tem sido uma estratégia para garantir os direitos de forma a atender a complexidade e a integralidade das necessidades da população (NASCIMENTO, 2010).

Já na área da Educação, um exemplo de política intersectorial é o Programa Saúde na Escola (PSE), proposto em 2007 pelo Ministério da Saúde e da Educação em todo o território nacional, para a realização de ações integradas, cujo objetivo principal é articular ações para contribuir na formação integral dos estudantes, com atividades de atenção à saúde: promoção, de prevenção de doenças e agravos à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2007). A operacionalização da política se dá pela pactuação das ações entre as Equipes de Saúde da Família e as escolas do território. A pesquisa de Chiari et al. (2018) demonstra que apesar das normativas da política propiciarem mecanismos integradores, na prática, no PSE pode haver um predomínio de uma lógica setorial nas ações dos gestores e atuações sobre os territórios.

Outra rede intersectorial possível é a do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), estabelecido através da Resolução nº 113 de 2006 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006). Nesta Resolução, o SGDCA se estrutura a partir da articulação e integração em rede das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, com três eixos estratégicos de ação na área

dos direitos humanos de crianças e adolescentes: I — da defesa; II — da promoção; e III — do controle de sua efetivação. Diversos órgãos pertencentes a distintos setores da sociedade (sistema de justiça, poder executivo, organizações não-governamentais, conselhos de direitos, movimentos sociais etc.) são participantes deste sistema, dentre eles, o Conselho tutelar, que nasceu com o ECA, cuja principal função é evitar a judicialização da garantia de direitos, possibilitando a resolução no âmbito das relações administrativas e comunitárias (GONSALVES; ANDION, 2019). Desse modo, o conselho tutelar é um ator importante dentro do SGDCA para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, incluindo o direito de acesso e permanência à educação. Por ser autônomo e não-judicial, o conselho tutelar deve servir como mediador entre comunidade e o Poder Judiciário, entre comunidade e poder público local, na defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente (BLANES, 1992).

No combate à evasão escolar, o conselho tutelar pode utilizar-se de alguns instrumentos presentes em suas atribuições previstos no art. 136 do ECA (Lei Federal nº 8.069/90) tais como: atender aos pais para a obrigação de matricular os filhos na escola e acompanhar sua frequência e desempenho escolar ou requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança para atender melhor às necessidades de crianças e adolescentes. Há também a possibilidade de a escola acionar o Conselho tutelar em situações de maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas, elevados níveis de repetência e de evasão escolar, quando esgotados os recursos escolares (art. 56 do ECA).

Apesar da evidente importância do conselho tutelar no combate ao abandono escolar, estudiosos têm apontado que o órgão tem se tornado, ao contrário de sua missão, um agente promotor de judicialização, fazendo muitos encaminhamentos ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, a partir de uma lógica punitiva às crianças, adolescentes e suas famílias, individualizando um problema que tem suas raízes em fatores sociais e de ausência do Estado em garantia de direitos básicos (GONSALVES; ANDION, 2019; BETT; LEMES, 2020). Neste sentido, uma questão que surge é como esta rede de proteção e de garantia de direitos a crianças e adolescentes pode atuar, sem que se reproduza a mesma desigualdade e processos excludentes, os quais ela busca combater?

Gonsalves e Andion (2019) apontam que o SGDCA pauta-se muitas vezes por atuações que valorizam os aparatos institucionais-legais com ênfase no enfrentamento da violação de direitos ao invés de práticas preventivas e de promoção, tem um olhar das crianças e adolescentes como meramente “beneficiários” da política do que integrantes do debate público sobre seus direitos, bem como a desvalorização do papel central da família nessa participação. Em sua pesquisa, os

estudiosos verificaram o desejo que crianças e adolescentes tinham em ser vistos e de atuar como sujeitos da política e não como beneficiários apenas.

Segundo Dias (2013), um novo arranjo de política pública torna-se importante, com a participação ativa da sociedade civil organizada, que pode gerar movimentos socialmente inclusivos, com a valorização da cultura, valores e conhecimentos locais, propiciando o empoderamento das comunidades. Para o autor, a aprendizagem à participação é um processo fundamental para a adesão das ações no contexto local e consolidação de práticas democráticas, sendo necessário o rompimento de barreiras à participação no âmbito do Estado, herdadas do tempo do autoritarismo.

Estudiosos destacam que é nos territórios que a intersectorialidade se materializa como condição para implementação de serviços integrados, com a construção de diagnósticos, programas, ações com responsabilidades compartilhadas, tendo em vista o enfrentamento das desigualdades sociais e o carácter multifacetado da pobreza. Sugerem também a importância de ações intersectoriais que valorizem o modelo participativo que envolva a sociedade civil e os sujeitos que são alvos das políticas públicas por eles demandadas (WANDERLEY; MARTINELLI; DA PAZ, 2020; SPOSATI, 2006). Ainda nesse sentido, Chiari et al. (2018) aponta que o fortalecimento das ações intersectoriais só ocorrerá por meio da adesão de gestores, trabalhadores, famílias, comunidades, incluindo a participação popular já estabelecida nos territórios. Assim como a interdisciplinaridade, a intersectorialidade é um processo que envolve enfrentamento de restrições, contradições e resistências. Ao dar respostas integradas aos problemas, sejam dos indivíduos ou grupos, estes devem ser sujeitos do processo de definição de prioridades. Neste sentido, negociações são necessárias entre os diferentes atores sociais presentes na arena política, que precisam estar sensibilizados e comprometidos com a mudança (WESTPHAL; MENDES, 2000).

No contexto da rede de proteção e do SGDCA, além da intersectorialidade e da interdisciplinaridade, as categorias *participação social* e o *protagonismo juvenil* presentes na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) podem colaborar para a ampliação da compreensão e das ações das políticas públicas à esta população. A arena pública onde a rede de políticas para a juventude acontece contém diversos atores estatais e não-estatais que se articulam e mobilizam em prol dos seus direitos, incluindo os próprios adolescentes e suas famílias. Citando Cefaï e Terzi (2012), Gonsalves e Andion (2019, p.230) afirmam:

É por meio das situações cotidianas de enfrentamento dos problemas públicos que a cultura democrática se constrói. Ao investigar, experimentar, discutir determinar as causas [...], pensar alternativas de respostas e agir para solução dos problemas públicos, de forma coletiva, os públicos influenciam na configuração das arenas públicas em que se situam e promovem ou não inovação social.

O caráter democrático de participação dos sujeitos e instituições também evidencia o encontro entre os saberes técnicos e populares. Malvezzi e Nascimento (2020) colocam a importância de estudos que investiguem as controvérsias e consensos entre os atores e a complexidade que envolve as interações humanas nas redes e o quanto elas têm contribuído para a redução das desigualdades e promoção de uma prática mais emancipatória para a população.

Com o ECA, a relação das crianças e dos adolescentes com seus pais ou responsáveis deixa de ser uma questão somente do âmbito privado e passa a ser também uma questão pública. A garantia de direitos a eles torna-se dever de todos os setores da sociedade, assim, a comunidade assume uma função importante nas relações familiares e não pode ser ignorada nas intervenções das políticas públicas (FONSECA, 2006). Segundo a autora, existem diversas formas de organização familiar, que afetam as vivências, valores e a relação de seus membros com os recursos sociais. Nesse sentido, um olhar atento para os aspectos históricos e culturais é importante ao se fazer intervenções nas famílias pelas políticas sociais. Além disso, concepções de família “ideal”, ideologicamente entendida como constituída pela família nuclear, heterossexual, monogâmica e patriarcal, podem desqualificar as famílias com outras constituições e especialmente àquelas de classes populares como “desestruturada”, “irregular”, inibindo assim, o respeito às diferenças étnico-cultural, sexual, territorial, simbólica presentes nos núcleos familiares (FONSECA, 2006).

Para Medeiros (2000), dentro do contexto latino-americano, a família precisa ser compreendida como uma entidade que pode haver interesses comuns, mas também divergências entre os membros e que o interesse do chefe de família, por exemplo, pode predominar, implicando em situações como migração, trabalho infantil, abandono escolar etc. Analisando estudos da CEPAL, Fonseca (2006) afirma que, dependendo da característica familiar como o capital educacional dos pais, o interesse deles em dedicar horas ao acompanhamento dos estudos dos filhos, a quantidade de pessoas dentro de casa, mostram uma relação com o rendimento escolar das crianças e adolescentes no interior das famílias. A autora ainda aponta que grande parte das famílias monoparentais femininas estão abaixo da linha da pobreza, o que colabora para que crianças e adolescentes tenham seus estudos comprometidos devido à necessidade de trabalharem precocemente e ajudarem no orçamento familiar.

Por um bom tempo a família ocupou um lugar secundário na proteção social, com ofertas de serviços clientelistas e políticas orientadas para os indivíduos e não às famílias, muitas vezes de maneira fragmentada, não considerando as suas necessidades como um todo. Além disso, havia pouca implicação da família nas ações das políticas. Medeiros (2000) contrapõe que o fato do

Estado não considerar as famílias como contribuintes para as políticas públicas, ao invés de aliviarem sua carga, cria uma situação de sobrecarga a elas, por ficarem numa relação passiva com o Estado, com poucas possibilidades de controle sobre as políticas. Nesse sentido, o pesquisador afirma que o conhecimento sobre as famílias é importante para que elas possam participar da concepção, execução e controle das políticas, trazendo exemplos da Bolívia e da Colômbia, onde houve uma maior descentralização administrativa do sistema de ensino, com a participação das famílias, de membros da comunidade organizada e os próprios estudantes.

Diminuir a possibilidade de que adolescentes pobres trabalhem para complementar a renda é uma meta importante para as políticas públicas, uma vez que os salários dos jovens costumam ser baixos e o impacto negativo do trabalho infantil juvenil é muito maior, no que diz respeito às perdas na educação, saúde e desenvolvimento. As perdas educacionais decorrentes do trabalho infantil e juvenil podem não ser recuperadas ao longo da vida dos sujeitos e podem se propagar intergeracionalmente (MEDEIROS, 2000). Um aspecto importante colocado pelo autor é que as famílias são instituições que redistribuem recursos entre seus membros, portanto, toda política social tem impacto sobre os diversos membros sejam eles beneficiários diretos ou não.

Para Fonseca (2006) as políticas comprometidas com a inclusão social das famílias devem facilitar o processo de tomada de decisões sobre suas vidas, mobilizando sua capacidade de agir, de forma ativa nas estratégias de enfrentamento das vulnerabilidades que lhes afetam. Seriam políticas “para” e “com” as famílias, compreendidas como sujeitos coletivos e protagonistas de direitos, que demandariam ações articuladas em rede, com recursos governamentais e não-governamentais, ações essas executadas, monitoradas e avaliadas por equipes de trabalho com perfil generalista e polivalente. Rizzini e Pilotti (2009 apud BETT; LEMES, 2020) também defendem que o ponto de partida é incluir pais e/ou responsáveis além das próprias crianças e adolescentes no processo de identificação das formas de apoio que desejam receber e o que deve ser priorizado, chegando a um consenso junto à comunidade, diferentemente de uma intervenção assistencialista, arbitrária ou autoritária.

Há efeitos de concepção sobre a juventude que estão subjacentes às ações ou ausência de ações nas políticas: os jovens ora são vistos como problemas, ora como uma parcela da sociedade que precisa de atenção, por serem vítimas dela. Sposito e Carrano (2003) ao analisar um conjunto de políticas públicas para a juventude, desde 1995 até 2002, chegaram a algumas conclusões importantes sobre a temática. Alertam que, embora tenha havido uma oxigenação das políticas governamentais desde a implantação do ECA com a participação da sociedade civil, ainda havia lacunas em espaços democráticos e colegiados de relacionamento participativo na gestão e

consolidação das políticas para esse público. As políticas eram fragmentadas, sem avaliação e com pouca institucionalização que assegurasse um mínimo de unidade entre elas.

Na década de 90, o Brasil ainda não havia criado um espaço institucional de juventude, mas instituiu vários programas voltados para adolescentes e jovens em vários ministérios. De fato, a partir da metade desta década é que começaram a surgir espaços institucionais – coordenadorias e assessorias – de juventude, bem como experiências inovadoras como os centros de referência, as primeiras conferências municipais e os festivais culturais que valorizavam as culturas de periferia. No entanto, “o conjunto de programas e projetos que atingia a juventude no final dos anos de 1990 não chegava a constituir uma política pública, pois não conseguiu se alçar à condição de problema de natureza política e tampouco ocupar significativamente a agenda pública” (BRASIL, 2014, p. 116), mas apontava a necessidade de valorização da diversidade juvenil pelo poder público.

Nos anos 2000 a situação começou a mudar, de modo especial, a partir de 2003 com a realização de diversas audiências públicas pelo país, a Conferência Nacional em Brasília, assim como a elaboração de documentos que serviram de base para a construção de marcos legais como a Emenda Constitucional, o Plano Nacional de Juventude e o Estatuto da Juventude. A partir da necessidade de um espaço institucional de Juventude, em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude que tinha o objetivo de articular programas e ações do governo federal para a juventude. Ademais, o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), com caráter consultivo, tinha por objetivo formular diretrizes, discutir prioridades e avaliar programas e ações governamentais voltados para jovens, com representantes do poder público e da sociedade civil (BRASIL, 2014).

O Estatuto da Juventude foi aprovado somente em 2013, transformado em Lei nº 12.852 em 5 de agosto de 2013, no entanto, ainda existem diversos desafios para que ele se consolide. Os movimentos sociais em prol dos direitos de infância e juventude conseguiram ampliar o olhar que mostrasse a potencialidade do jovem e a importância de sua participação, mas ainda há mecanismos especialmente na esfera estatal que não contemplam o adolescente e o jovem como locutores legítimos na formulação de políticas. Há conflitos e tensões de ordem geracional, que colocam o mundo adulto como dominante ao mundo do jovem, assim, é necessário percorrer caminhos que legitimem o protagonismo juvenil, que compreenda os jovens como agentes autônomos e ativos no interior da própria burocracia das políticas a eles direcionados (SPOSITO; CARRANO, 2003). A consolidação da concepção de “jovens como sujeitos de direitos” e não como uma população “perigosa” que precisa ser contida é um desafio. A perspectiva de direitos deve estar presente nas políticas públicas, articuladas entre os entes federados, que redistribua e

promova acesso aos direitos, além do reconhecimento e participação dos jovens, tanto nas políticas de caráter universal, quanto de caráter focal com temáticas específicas (BRASIL, 2014).

Para Dayrell, Carrano e Maia (2014) quando se enxerga o jovem pela ótica dos problemas, se reduz a complexidade desta etapa da vida, pois muitos problemas considerados como próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens e já existiam antes do sujeito chegar à juventude. Quanto ao contexto escolar, a relação dos jovens com a escola pode ser contraditória e conflituosa, pois ao mesmo tempo que são portadores de direitos em busca de autonomia, também estão submetidos à autoridade dos educadores e aos contratos impostos pela instituição escolar. O ser aluno é uma construção histórica, dentro de um determinado contexto escolar e de uma ordem social e o que as escolas esperam pode ser diferente do que recebem, tendo em vista que os alunos são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências, que levam para a escola as tensões vividas em outras dimensões do mundo social (CAMPOS, 2017).

Dessa forma, os jovens muitas vezes não são ouvidos sobre suas expectativas e opiniões acerca da escola e a Educação que desejam, sendo que poderiam contribuir significativamente com a política pública trazendo suas visões e experiências. Campos (2017) ao ouvir os estudantes do Ensino Médio de escolas públicas em Pernambuco analisou que eles desejavam atividades e projetos que despertam o prazer de aprender e a integração da comunidade escolar, e que a escola tivesse relação com seus interesses atuais e com seu projeto de futuro. Esperavam maior qualificação dos professores, que eles não se ausentassem das aulas e que estas fossem dadas por professores formados na área. Trouxeram também a necessidade de maior segurança nas escolas, e aspectos mais amplos como a colaboração entre a gestão da escola e a gestão da educação e a importância do financiamento da educação, mostrando assim a boa compreensão dos estudantes acerca dos processos que a política educacional está envolvida. Nesse sentido, as ações não podem estar desassociadas do diálogo com o jovem, de suas visões de como a escola pode ser diferente, mais atrativa e com maior qualidade.

O campo desta pesquisa é a rede de proteção e de garantia de direitos de crianças e adolescentes, compreendendo que o direito em questão – Educação – não é de responsabilidade somente da escola, mas de todos os agentes sociais, conforme o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, que coloca no artigo 4º, ser “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...]” de crianças e adolescentes. Neste sentido, a pesquisa contou com os seguintes participantes, que foram fundamentais para a construção do conhecimento aqui produzido: educadores, conselheiros tutelares, profissionais da rede de proteção infanto-juvenil, jovens e família.

2. 1 - O trabalho de campo e o percurso metodológico

Limeira está situada no Centro-Leste do Estado de São Paulo, a 145 Km ao noroeste da cidade de São Paulo, na Região Administrativa de Campinas e é sede da Microrregião de Limeira, composta por oito municípios: Limeira, Araras, Leme, Pirassununga, Cordeirópolis, Conchal, Santa Cruz da Conceição e Iracemápolis. Está à margem da Via Anhanguera, principal rota de ligação entre a Capital e as regiões Norte e Centro de São Paulo, ocupa uma posição privilegiada no entroncamento rododiferroviário-Via Anhanguera; Bandeirantes, Washington Luís, Limeira Piracicaba, Limeira - Mogi Mirim; FERROBAN. Faz divisa com Cordeirópolis e Araras, ao Norte; Engenheiro Coelho, Arthur Nogueira e Cosmópolis, à Leste; Americana e Santa Bárbara D'Oeste, ao Sul e Piracicaba e Iracemápolis, à Oeste. Pertencente à Bacia Hidrográfica do Piracicaba, sendo três seus principais cursos d'água: o Ribeirão do Tatu, Ribeirão da Geada e Ribeirão do Pinhal (LIMEIRA, 2007).

Tem uma população estimada em 2020 de 308.482 pessoas. Com um PIB per capita de 43.440, 26 em 2018 e o Índice de Desenvolvimento Humano de 0,775 em 2010 (IBGE, 2010). Com uma economia diversificada, o setor industrial, por exemplo, responde por aproximadamente 50% dos empregos registrados, historicamente permanece como destaque nacional na produção de mudas ornamentais e frutíferas, além de grande produtora de mudas cítricas. A cidade de Limeira é o maior conglomerado de produtores de joias folheadas do continente, sendo que a informalidade e o trabalho infantil são fortemente demandados por este setor produtivo, causando impactos importantes para diversas famílias e adolescentes de regiões vulneráveis do município (VENDRAMIN, 2017).

Limeira também possui uma ampla rede de ensino médio e superior, tendo a Unicamp se instalado na cidade há mais de 40 anos. A seguir serão apresentados alguns indicadores sobre a educação básica da rede estadual de Limeira.

4.1 – O município de Limeira e seus indicadores na Rede Estadual de Ensino

Tabela 1 - Indicadores educacionais do município de Limeira

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,7 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	7,3

IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2020]	32.239 matrículas
Matrículas no ensino médio [2020]	10.213 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2020]	1.808 docentes
Docentes no ensino médio [2020]	762 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	92 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	40 escolas

Fonte: IBGE (2020)

Considerando apenas a rede estadual, foco do presente estudo, abaixo estão as taxas de abandono escolar, segundo indicadores do Censos Escolares de 2018 e 2020. O objetivo é comparar os dois períodos, levando em conta que, após o exame de qualificação, houve a atualização dos dados educacionais do país pelo INEP (2021), que trouxe a seguinte ressalva sobre o período considerado no Censo de 2020:

A data de referência da pesquisa, tradicionalmente indicada pela última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357/2020), que marca o momento imediatamente anterior à interrupção das aulas. Assim, as informações do Censo Escolar 2020 apresentadas aqui e nos demais instrumentos de divulgação retratam a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia. De tal modo, a leitura das informações do Censo Escolar 2020 deve sempre ser realizada com cuidado, não sendo possível ainda observar o impacto da pandemia da covid-19 nos dados educacionais coletados e, portanto, não é adequado interpretar eventuais alterações de estatísticas e indicadores como sendo causadas pela pandemia (BRASIL, 2021, p. 11).

Deste modo, serão colocados os números trazidos pelo Censo Escolar de 2020, mas é importante ler como sendo do período anterior à pandemia.

Tabela 2 – Abandono dos alunos da rede estadual de ensino no município de Limeira em 2018 e 2020

Etapas Escolares	2018	2020
Anos Iniciais	0,3% 5 abandonos	0,1% 1 abandono
Anos Finais	1,7% 171 abandonos	0,1% 9 abandonos
Ensino Médio	5,3% 485 abandonos	0,2% 14 abandonos

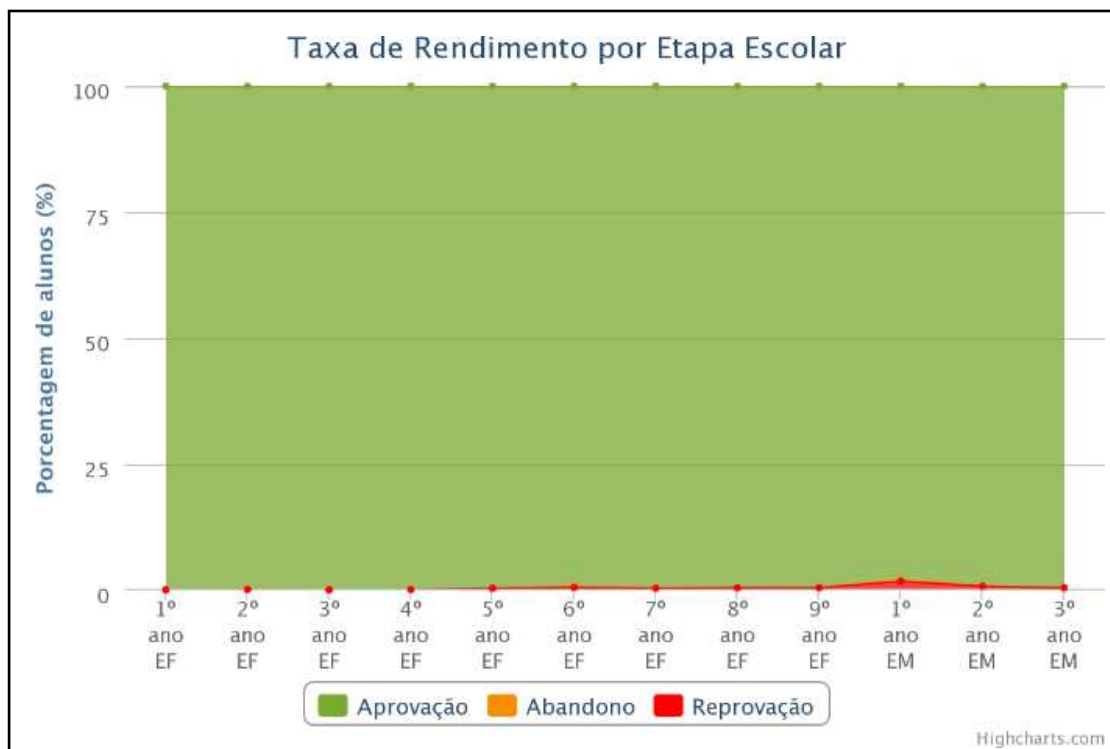
Fonte: Censos Escolares (2018/2020) e QEdu (2021).

Na TAB. 2 estão os números de abandonos na rede estadual de Limeira nos anos de 2018 e 2020, os dados em porcentagem foram retirados do INEP, por meio do Censo Escolar dos respectivos anos, portanto, tratam-se de número oficiais. Já os números brutos foram retirados do site QEdu, que os calculou com base nesses mesmos Censos Escolares, não sendo número oficiais, mas estão aqui para termos uma melhor ideia em termos de quantidade.

Se considerarmos o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, temos a porcentagem de 7,3% de alunos que deixaram de estudar na rede pública estadual de Limeira em 2018, sendo que somente no Ensino Médio foi 5,3% do total de matrícula desta etapa de ensino, o que demonstra ser a etapa de maior preocupação neste aspecto. No entanto, em 2020, há expressiva redução, esses números caem para 0,1% nos anos finais do Ensino Fundamental e apenas 0,2% no Ensino Médio (TAB.2). Ressaltando que se tratam de números anteriores à pandemia da COVID-19, portanto, não foram reduzidos em função da paralisação do ensino presencial. Como os dados foram coletados em março de 2020 e geralmente são coletados em maio de cada ano, podemos hipotetizar que há uma subnotificação dos dados de abandono escolar em 2020, o que pode ter colaborado na grande queda dos números de abandono e reprovação nesse ano.

GRÁFICO 1 - Rendimentos dos alunos da rede estadual de ensino de Limeira (2018)

Fonte: qedu.org.br (2018)

GRÁFICO 2 – Rendimentos dos alunos da rede estadual de ensino de Limeira (2020)

Fonte: qedu.org.br (2020)

Em 2018, as taxas de reprovação aumentam ao final dos ciclos, com crescimento significativo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo ápice no 1º ano do Ensino Médio. Com relação ao abandono escolar, os dados são ainda maiores, com expressivo aumento da taxa de abandono a partir do 9º ano do Ensino Fundamental e também com ápice no 1º ano do Ensino Médio (GRAF. 1). Já em 2020 observamos uma significativa redução em ambos os aspectos, reprovação e abandono (GRAF. 2), mas ainda com maior expressão no 1º ano do Ensino Médio.

Detalhamento por ano escolar

No que diz respeito ao ano de 2018, para as etapas finais do Ensino Fundamental, é possível notar que a quantidade de abandono aumenta de forma significativa entre o 8º e o 9º anos. Já em 2020, não há nenhum registro de abandono para o 8º ano e somente 0,1% no 9º ano do EF (TAB. 3).

Tabela 3 – Abandono dos alunos dos anos finais do EF na rede estadual de Limeira (2018 e 2020)

Anos Finais	2018	2020
6º ano EF	1,2% 29 abandonos	0,2% 3 abandonos
7º ano EF	1,2% 34 abandonos	0,1% 3 abandonos
8º ano EF	1,9% 38 abandonos	0,0%
9º ano EF	2,4% 70 abandonos	0,1% 3 abandonos

Fonte: Censo Escolar (2018/2020) e QEdu (2021).

Abaixo, vemos os dados do Ensino Médio, com destaque para os 1º e 2º anos, em especial o 1º ano, com alta taxa de abandono (7,6%) em 2018. Contudo, em 2020, ocorre uma importante

redução, com total de 0,5% de abandono do total de matrículas, sendo o 1º ano com o maior número (0,3%) do total (TAB.4).

Tabela 4 – Abandono dos alunos do EM na rede estadual de Limeira (2018 e 2020).

Ensino Médio	2018	2020
1º ano EM	7,6% 272 abandonos	0,3% 8 abandonos
2º ano EM	5,1% 153 abandonos	0,1% 4 abandonos
3º ano EM	2,3% 61 abandonos	0,1% 3 abandonos

Fonte: Censo Escolar (2018/2020) e QEdU (2021).

De modo geral, notamos uma importante redução dos números de abandono escolar entre os dois Censos Escolares (2018 e 2020), voltando a dizer que, o Censo Escolar de 2020 é anterior ao período da pandemia, por isso, não podemos atribuir a diminuição desses números ao fechamento das escolas para o ensino presencial. Temos como hipótese que os dados coletados em março de 2020 estão subnotificados, tendo em vista que geralmente são coletados em maio de cada ano, portanto não foi considerado um período de aproximadamente dois meses, que é o período inicial do ano letivo. Nesse sentido, fica difícil avaliar se houve de fato redução dos números de abandono escolar no período.

Escolas Estaduais

Para a seleção da amostra de escolas estaduais, busquei aquelas que atendem o público adolescente de 12 a 17 anos, provenientes de regiões vulneráveis de Limeira, consultando a base de dados do INEP, a partir dos seguintes indicadores:

- A nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), considerando a média de todas as avaliações feitas desde 2007;
- O Índice de Complexidade de Gestão (numa escala de 1 a 6, sendo que, quanto maior o índice, mais complexa é a escola);

- O Índice Socioeconômico dos alunos – numa escala de 1 a 6, sendo que, quanto menor o índice, maior é a vulnerabilidade socioeconômica, ressalta-se que a partir do grupo 4 trata-se de alunos com renda familiar de até 3 salários mínimos (INEP, 2015).

Além disso, o IDESP foi consultado, no ano de 2018, este índice avalia a qualidade das escolas públicas no Estado de São Paulo em relação ao desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP - o quanto aprenderam - e o fluxo escolar - em quanto tempo aprenderam (SÃO PAULO, 2018).

Tais indicadores foram confrontados da seguinte maneira: escolas com média do IDEB abaixo de 5, complexidade escolar igual e acima a 4, aquelas pertencentes ao grupo 4 ou abaixo dele quanto ao índice socioeconômico, bem como as que tiveram nota do IDESP 2018 abaixo da média do Estado de São Paulo. Deste modo, onze escolas no município atingiram tais critérios e foram convidadas a participarem da pesquisa, buscando-se, no mínimo um representante em cada escola, dos diferentes segmentos de educadores: gestores, professores e funcionários.

Para obter autorização da Diretoria Regional de Ensino de Limeira, tendo em vista que onze escolas estaduais compõem o campo da pesquisa, foi realizada conversa com uma Supervisora de Ensino para apresentação do projeto, que levou posteriormente para apreciação da Dirigente Regional de Ensino. Paralelo a isso, o projeto foi protocolado na instituição para a formalização do consentimento de participação. O parecer da DRE foi positivo, com a ressalva de que as entrevistas nas escolas não poderiam ocorrer em horário de trabalho dos servidores, situação que dificultaria a realização de grupo focal – intenção metodológica inicial – e mesmo as entrevistas individuais. Posteriormente, no contato com as escolas, entreguei a autorização da Diretoria Regional de Ensino e com a ressalva sobre a não realização da pesquisa em horário de trabalho dos profissionais, contudo, os gestores que concordaram em participar, alegando autonomia, optaram por agendar as entrevistas nas dependências das unidades escolares e em horários que não atrapalhassem as atividades dos participantes, o que foi por mim respeitado.

Primeiramente, enviei e-mail com o convite para participação da pesquisa às onze escolas da amostra, com o projeto detalhado anexo, no entanto, somente três responderam por esse canal, manifestando interesse. Com estas escolas, foram realizadas posteriormente reunião de apresentação e agendamento de entrevista (s).

O trabalho de campo nas escolas ocorreu durante os meses de janeiro a março de 2020, primeiramente buscando àquelas que não se manifestaram via e-mail. Sem contato prévio, na

tentativa de ser atendida e apresentar o projeto, contudo, como era semana de planejamento, na maioria delas tive dificuldade em conversar com alguém da equipe gestora, mas aproveitava a oportunidade para verificar na secretaria o recebimento do e-mail. Algumas confirmaram, outras não, assim, anotava o e-mail correto para novo envio do projeto. Ressalto que o levantamento dos e-mails ocorreu por contato telefônico e em alguns casos percebi que ele havia sido repassado ou sido anotado de forma equivocada. Um aspecto que chamou atenção é que as recepções/secretarias das escolas estaduais, em sua grande maioria, ficam na parte externa do prédio (embora contíguas) e possuem grades que as separam do público que procura por atendimento.

Em três escolas, neste primeiro contato presencial, foi possível conversar com alguém da gestão, sendo que em uma já houve aceitação e agendamento de entrevista, em outra, o gestor ficou de retornar posteriormente, via telefone, o que não ocorreu. Numa outra escola, a diretora me ouviu rapidamente na parte externa e pediu que ligasse em outro dia para falar com a coordenadora pedagógica, no entanto, nesse contato telefônico, a escola negou-se a participar da pesquisa com a justificativa de mudança recente na equipe gestora.

Em duas escolas, fiz uma segunda tentativa de ser atendida, sem contato prévio. Na segunda vez, foi possível conversar com os gestores, sendo que em uma houve imediato aceite e agendamento de entrevista, mas não foi possível fazer a entrevista devido ao início da pandemia do COVID-19. Na outra escola, ficaram de retornar com uma resposta, porém, também por causa da pandemia e o fechamento da escola, não houve tempo hábil de receber a resposta.

Em duas escolas houve prévio contato telefônico para pedido de atendimento, uma escola agendou e depois aceitou participar da pesquisa e a outra não manifestou interesse já por telefone, também justificando recente mudança na equipe gestora. Portanto, houve distintos comportamentos nas escolas, sendo que em algumas houve maior acolhimento do que outras, porém, de forma geral, apesar das dificuldades iniciais, quando a conversa se efetivava, havia uma boa receptividade daqueles que se dispuseram a ouvir a proposta. Ocorreu, até o momento, três negativas, sendo duas explícitas e uma implícita.

Foram realizadas nove entrevistas em seis escolas, mas uma entrevista não será analisada porque o participante tinha apenas dois meses de experiência naquela escola e somente experiências prévias em escolas de outras cidades. Como o objetivo da pesquisa é estudar o fenômeno no município de Limeira, optei por excluir tal entrevista da análise. É importante ressaltar que em duas escolas, onde tiveram professores entrevistados, primeiramente, foi realizada uma abordagem no grupo de ATPC, momento em que eles se reúnem para planejamento pedagógico, a

fim de apresentar a pesquisa e conseguir os participantes. Nas demais escolas, as entrevistas ocorreram com o próprio gestor ou com funcionários indicados pela equipe gestora por terem prática com a questão de abandono escolar. O projeto foi previamente apresentado a esses funcionários para obtenção de seu consentimento de participação.

Todos os entrevistados foram ouvidos em local privado, nas próprias dependências das escolas, resguardando o sigilo e as questões éticas, com leitura e assinatura do TCLE. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior análise, com a autorização dos participantes. Ao todo, foram entrevistados dois agentes de organização escolar, dois coordenadores pedagógicos, uma professora-mediadora e três professores, contudo, a entrevista de um deles não será considerada, em virtude do pouco tempo de experiência de trabalho na cidade de Limeira, portanto, sete entrevistas analisadas no total.

Após as entrevistas, foram consultados os registros de encaminhamentos ao Conselho Tutelar de casos levantados de adolescentes durante a entrevista. Foi solicitada a consulta dos encaminhamentos pelos educadores, resguardado o sigilo das informações sobre os adolescentes e sua família. As informações obtidas foram: nome do aluno e responsáveis, data de nascimento, ano escolar, data do encaminhamento ao CT, o CT acionado, data de entrada no CT, motivos do encaminhamento. Das cinco escolas entrevistadas, três apresentaram os registros, que foram anotados para posterior consulta nos Conselhos Tutelares. Duas escolas não mostraram naquele momento, alegando que era preciso procurar nos arquivos da escola e se dispuseram a fornecer as informações posteriormente.

Com a eclosão da pandemia, suspendi o trabalho de campo junto às escolas e para dar conta do cronograma e seguimento na coleta de dados, priorizei ouvir os demais setores participantes. Além disso, não foi possível fazer as coletas de dados sobre os casos encaminhados ao Conselho Tutelar. Com a dificuldade em fazer o trabalho de campo, durante a pandemia, a prioridade foi fazer as entrevistas, deixando de realizar a consulta dos registros documentais.

Retornei ao campo, em uma das escolas, após a pandemia, tendo em vista o interesse em conhecer o problema do abandono escolar neste novo contexto. Diversas reportagens na mídia vinham apontando que o abandono escolar havia aumentado de forma significativa com o fechamento das escolas e adoção de ferramentas tecnológicas para o ensino à distância. Nesse sentido, busquei entrevistar uma educadora (que já havia aceito participar da pesquisa antes da pandemia) para que pudesse relatar como estava sendo a adesão e permanência dos alunos neste novo modelo de ensino e como o Estado estava se organizando para enfrentar o desafio imposto.

As questões aos educadores estão a seguir, sendo que outras foram colocadas, à medida que se fazia necessário uma melhor compreensão da realidade trazida pelos participantes. Da mesma forma, o roteiro de perguntas sofreu adaptação para o contexto da pandemia.

As questões realizadas junto aos educadores foram as seguintes:

- 1) Conte um pouco sobre sua trajetória na Educação.
- 2) Sob seu ponto de vista, quais são as motivações do abandono e da evasão escolar de adolescentes?
- 3) Você sabe qual é o índice de evasão desta escola?
- 4) Como a escola age quando ocorre o abandono escolar do aluno?
- 5) A escola atende o adolescente e a família nesses casos? Como é a abordagem?
- 6) O conselho tutelar é comunicado sobre os casos de abandono escolar? Como ocorrem essas comunicações?
- 7) Quais são os resultados dos encaminhamentos realizados aos conselhos tutelares para os casos de abandono escolar?
- 8) Existe um espaço de reuniões de trabalho entre escolas, secretaria da educação, conselho tutelar para planejamento de ações e atuação conjunta mais coordenada?
- 9) Há articulação com outras políticas públicas (Assistência Social, Saúde, por exemplo) para as situações de abandono escolar?
- 10) O que você sugere para o enfrentamento da questão do abandono/evasão escolar de adolescentes na escola?
- 11) Você se recorda de algum caso de adolescente evadido e que tenha sido encaminhado ao conselho tutelar? Poderia citar um exemplo para consulta de registros?

Conselheiros Tutelares

Em Limeira há dois conselhos tutelares com cinco conselheiros em cada um deles. O projeto de pesquisa foi apresentado aos dois conselhos tutelares, nos horários de reunião semanal dos colegiados. Em um CT, foi necessário ir por duas vezes, para garantir a apresentação do projeto a todos os conselheiros. Também em um dos conselhos, recebi a relação das escolas atendidas, constando o conselheiro de referência de cada escola para o atendimento de suas demandas. Foi informado que para os casos de abandono escolar, somente são abertos prontuários quando há outras violações de direitos associadas. Se houver apenas a questão do abandono/evasão, o conselheiro tutelar registra o caso em folhas avulsas.

Houve autorização em ambos os conselhos tutelares para a coleta de dados em formato grupal, no horário das reuniões dos colegiados, contudo, devido à mudança da maioria dos conselheiros tutelares na última eleição e consequentemente, a ocorrência da pandemia, não foi possível coletar dados em um dos conselhos que teve mudança na totalidade de sua equipe. Assim, optei por fazer entrevistas com os/as conselheiros/as que já possuem experiência com a questão estudada, sendo realizada entrevista com duas conselheiras. A pedido delas, ambas foram entrevistadas de forma conjunta, respeitadas às normas de segurança sanitária. As questões feitas às conselheiras tutelares foram:

1. Para você, quais são os motivos do abandono e da evasão escolar de adolescentes?
2. Como ocorre a articulação com as escolas estaduais para os casos de abandono/evasão de adolescentes?
3. Quais resultados você vê nesta articulação com as escolas estaduais para as situações de abandono e evasão?
4. O CT encontra dificuldade nesta articulação? Quais?
5. É realizado atendimento do CT ao adolescente e seus familiares para esses casos? Como é a abordagem?
6. Você vê resultados nessa conversa? Quais?
7. O CT articula com outras políticas públicas para atendimento dos adolescentes com abandono/evasão escolar?
8. Quais são os resultados da articulação com as demais políticas públicas?
9. Na pandemia você atuou em casos de abandono escolar de adolescentes (nas plataformas de ensino à distância)? Se sim, como foi?
10. Quais suas sugestões para o enfrentamento da questão do abandono e evasão escolar de adolescentes?

Rede de Proteção

Quanto à rede de proteção de crianças e adolescentes, participaram do estudo, três trabalhadores das políticas públicas de assistência social e saúde mental que prestam atendimento a crianças, adolescentes e jovens no município. Dois técnicos da rede foram convidados por meio de indicação da coordenação dos próprios equipamentos públicos, por serem pessoas que estão

mais próximas dos adolescentes e uma profissional foi por minha escolha, tendo em vista o conhecimento da experiência que a participante tem com os adolescentes em vulnerabilidade social. No convite foram explicados os objetivos e a metodologia da pesquisa, havendo aceitação por todos eles.

Cabe salientar que houve maior facilidade em acessar os técnicos da rede de proteção por conhecer de forma mais próxima esses profissionais, devido ao trabalho como psicóloga da Defensoria Pública. Foram um psicólogo, uma assistente social e uma educadora social. Duas entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos profissionais e uma na casa da entrevistada, respeitando as normas sanitárias de prevenção ao COVID-19.

Por pertencer ao grupo de risco, uma entrevistada solicitou que a entrevista fosse feita na parte externa do prédio, o que foi acatado prontamente. Infelizmente, por problemas na gravação, que não foram percebidos de imediato, foi necessário anotar a memória da conversa com a educadora social, assim que percebi o problema. Embora alguns pontos possam ter se perdido, as questões principais foram resgatadas e, portanto, não prejudicou a pesquisa. As perguntas realizadas aos técnicos da rede foram:

- 1) Conte um pouco sobre sua trajetória e atuação profissional
- 2) Para você, quais são os motivos do abandono e da evasão escolar de adolescentes?
- 3) Você lida com esses casos na sua prática profissional?
- 4) Como se dá a abordagem aos adolescentes que abandonaram ou evadiram da escola?
- 5) Como é a abordagem junto aos familiares?
- 6) Você articula com as escolas estaduais nessas situações? Quais são os resultados?
- 7) Você articula com o conselho tutelar e outros serviços das políticas públicas para as situações de abandono/evasão escolar? Quais são os resultados?
- 8) Quais são suas sugestões para o enfrentamento do problema de abandono e evasão escolar de adolescentes?

Jovens

Buscamos ouvir um jovem e uma adolescente que passaram pela experiência do abandono escolar. Houve a preferência por jovens que estivessem próximos da fase da adolescência e que a experiência do abandono escolar fosse recente. Assim, foi entrevistado um jovem de 18 anos, cuja evasão ocorreu na rede estadual de ensino e uma adolescente de 14 anos, atualmente matriculada na rede estadual, porém com histórico de abandono prévio, quando estudava na rede municipal.

Embora sua experiência de abandono não tenha sido na rede estadual, no qual o estudo se debruça, acreditamos que trazer seus relatos possa ser enriquecedor. Sua história era conhecida por esta pesquisadora no âmbito profissional e, em contato com sua mãe obtivemos o consentimento da participação de ambas – mãe e filha – que se dispuseram a falar sobre suas percepções e experiências relativas ao tema, o que ocorreu posteriormente, na residência das participantes.

Com a colaboração de um amigo e colega de turma do programa de mestrado (para sentir-me mais segura), fomos em busca de um jovem nos semáforos da cidade, com a hipótese de que nesses locais haveria maior possibilidade de encontrar jovens evadidos da escola, o que de fato ocorreu, sendo que um artista de rua, de 18 anos, aceitou e reservou alguns minutos do seu trabalho para participar da pesquisa. Pesquisadora e participante sentados na calçada de uma movimentada avenida da cidade, conversaram por quase 20 minutos, o amigo esteve sentado um pouco mais distante para dar privacidade à entrevista.

As entrevistas aos dois jovens foram semiestruturadas, sendo acrescentadas questões outras que no decorrer da entrevista se fizeram importantes para o maior entendimento e aprofundamento dos relatos dos entrevistados. A saber:

- Porque você parou de ir à escola?
- O que significa ir à escola para você?
- O que você achava da escola que frequentava?
- Como era o relacionamento com os professores? E com os colegas?
- Quando você estava para abandonar os estudos, você teve ajuda de alguém na sua família? Com quem e como foi?
- Quando você estava para abandonar os estudos, você teve ajuda de alguém na sua escola? Com quem e como foi?
- Algum conselheiro tutelar atuou no seu caso? Se sim, como foi?
- Algum profissional da rede (assistente social, psicólogo etc) atuou no seu caso? Se sim, como foi?
- Quais foram as consequências do abandono do estudo em sua vida?
- Você retornou aos estudos? Como está sendo este retorno?

Família

Em decorrência da pandemia, ficou mais difícil realizar entrevistas na comunidade, junto às pessoas usuárias das políticas públicas aqui consultadas. No entanto, para não deixar de ouvir, ao

menos um familiar, foi realizada entrevista com a mãe da adolescente, usuária do serviço onde trabalho. Foram explicados a ela, os objetivos e o procedimento da pesquisa, a qual se dispôs a participar prontamente. A genitora ficou de conversar primeiro com sua filha para verificar se também aceitava participar, sendo que em posterior contato telefônico, ela confirmou o assentimento da adolescente. Agendamos as entrevistas em sua residência, ocasião em que foram respeitados os protocolos de segurança sanitária da COVID-19.

A entrevista foi semiestruturada, sendo acrescentadas outras perguntas que no decorrer da entrevista se fizeram importantes para o maior entendimento e aprofundamento dos relatos da entrevistada, a saber:

- Para senhora, por que acontece o abandono escolar e por que sua filha parou os estudos?
- Para a senhora, qual a importância dos estudos?
- Como era seu relacionamento com a escola dela, na época?
- A senhora conversou com sua filha sobre isso na época? Se sim, como foi?
- A senhora buscou ajuda na escola? Se sim, como foi?
- A senhora buscou ajuda no CT? Se sim, como foi?
- Algum profissional da rede (assistente social, psicólogo, etc.) atuou no seu caso? Se sim, como foi?
- Como está sendo o retorno da sua filha aos estudos?

Portanto, foram oito educadores, duas conselheiras tutelares, três técnicos da rede de proteção, dois jovens e uma familiar, totalizando 16 participantes na pesquisa. A fim de preservar suas identidades e das instituições onde trabalham, os profissionais das políticas públicas serão apresentados com identificações que os atrelam a seus segmentos (ex: educador 1), enquanto que os jovens e a familiar serão identificados com nomes fictícios, João, Helena e a Sra. Maria (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Participantes da pesquisa e seus papéis.

EDUCAÇÃO	CONSELHO TUTELAR	SAÚDE	ASSISTÊNCIA SOCIAL	JOVENS	FAMÍLIA
Prof. Educação Física (Educador 1) Escola 1	conselheira tutelar 1	Psicólogo (Técnico 3) CAPS Infantil	Educadora social (Técnica 1) Centro Comunitário	João, 18 anos	Sra. Maria (mãe de Helena)
Agente de Org. Escolar (Educadora 2) Escola 1	conselheira tutelar 2		Assistente social (Técnica 2) OSC	Helena, 14 anos	
Coord. Pedagógica (Educadora 3) Escola 2					
Prof. Sociologia (Educadora 4) Escola 3					
Coord. Pedagógico (Educador 5) Escola 4					
Prof. mediadora (Educadora 6) Escola 5					
Agente de Org. Escolar (Educadora 7) Escola 1					
Coord. Pedagógica (Educadora 8) Escola 6					

Forma de análise dos resultados

Para análise dos resultados foi adotado o referencial analítico *hermenêutico-dialético*, tal proposta analítica leva em conta os sentidos das falas dos sujeitos, em seus consensos e dissensos, aspectos contraditórios e/ou similares, face ao contexto histórico onde e pelo qual foi produzida, preservando da hermenêutica a possibilidade de interpretação dos sentidos que os sujeitos elaboram em seus discursos, e se combinando com a compreensão de tais sentidos em relação às contradições que os constituem, e ao seu contexto social e histórico, por meio da lógica dialética (CARDOSO, BATISTA-DOS-SANTOS, ALLOUFA, 2015; MINAYO, 1994).

Para organizar o material obtido nas entrevistas, todas as entrevistas foram transcritas de forma literal, em seguida, realizadas leitura do material de forma exaustiva, a fim de encontrar categorias relacionadas aos objetivos do trabalho, isto é, as unidades de sentido foram incorporadas visando compreendê-las a partir dos seguintes aspectos:

- 1) Percepção dos atores sobre os motivos do abandono e evasão escolar a partir de suas experiências;
- 2) As ações/inações realizadas pelos atores institucionais para o enfrentamento do problema;
- 3) Resultados e as dificuldades encontradas no processo;

4) Sugestões para o enfrentamento do problema.

Busquei olhar para as categorias e comparar seus diferentes sentidos contidos nas narrativas dos entrevistados. Além disso, relacionar as categorias, apreendendo suas convergências e contradições, na tentativa de compreender o fenômeno do abandono e evasão escolar em sua complexidade, bem como os processos de articulação entre os agentes sociais. Assim, foi possível construir algumas imagens sobre este campo semântico e intersecções entre os atores, que serão apresentadas no Capítulo 3, que se refere à percepção dos participantes sobre as motivações do abandono e da evasão escolar. No capítulo 4, serão apresentadas as ações realizadas por eles para o enfrentamento do problema, tanto no âmbito interno das instituições, quanto de forma intersetorial. Os relatos dos jovens e da mãe participantes estarão presentes em ambos os capítulos e trarão luz sobre o assunto estudado.

Capítulo 3

As percepções dos atores sobre os causadores de abandono escolar: suas dimensões e interrelações

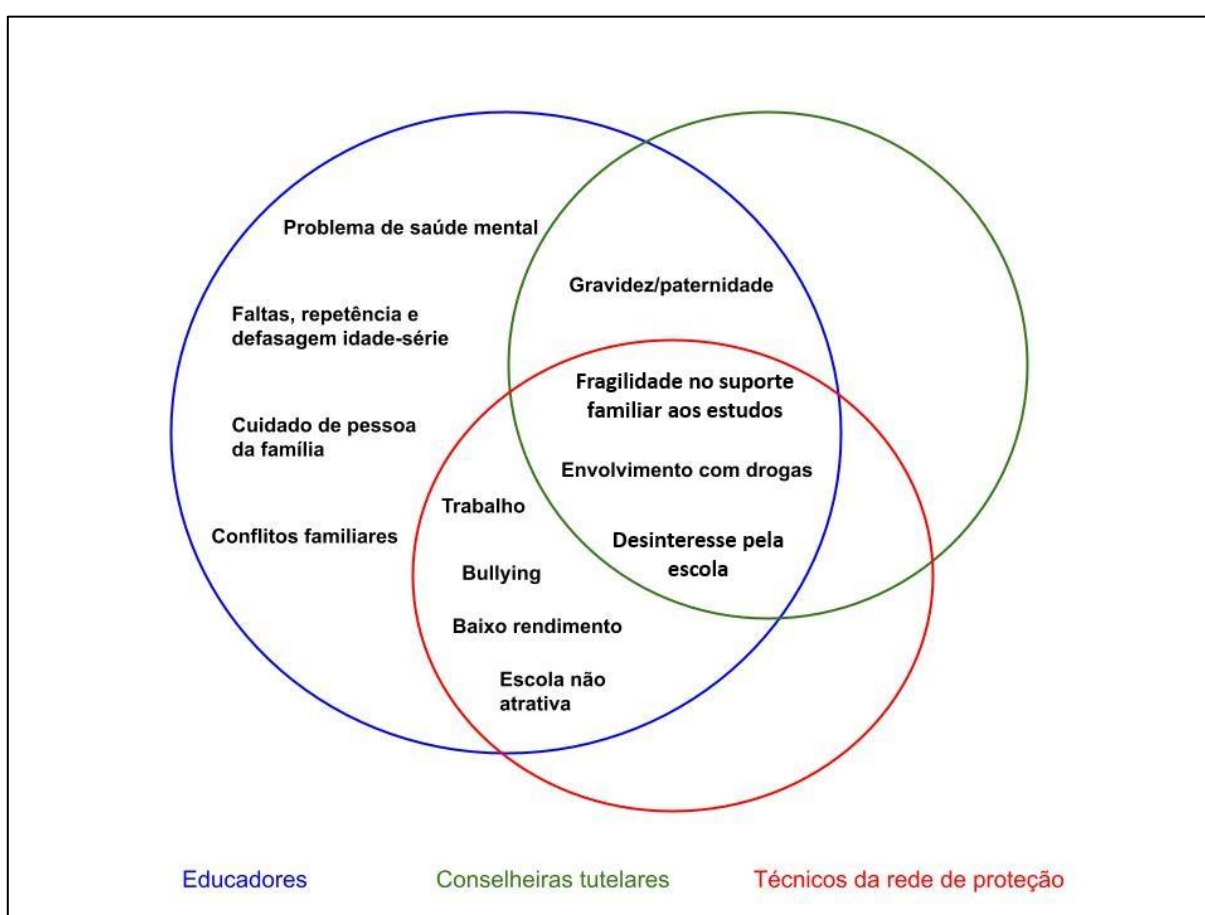
As percepções sobre o problema estudado serão apresentadas, relacionando e confrontando as visões dos diferentes atores, a partir de suas posições institucionais na rede em que estão implicados, de modo a abordar a complexidade do fenômeno com suas múltiplas faces. Considerando a singularidade de cada pessoa e o lugar em que ela ocupa nessa rede, de forma geral, os resultados sobre a percepção dos fatores causadores de abandono e evasão escolar pertencentes à escola, à situação socioeconômica, à família e ao próprio adolescente apareceram na fala dos entrevistados de todos os segmentos estudados. Também serão trazidos os dados relativos a dois jovens e da mãe de um deles, pessoas que passaram pela experiência do abandono/evasão escolar, o que proporcionará exemplos concretos de vivências sobre o tema.

O contexto da população deste estudo é marcado por situações de vulnerabilidade, nos termos em que foi apresentado no capítulo 1, cuja causa é multifatorial, assim, a análise buscou não compactuar com tendências culpabilizantes dos sujeitos, ao considerar somente o aspecto individual da vulnerabilidade, mas também não adotou posição radical ou binária, validando a associação de variáveis de escopo individual, social e pragmático/institucional que se inter-relacionam em seus limites imprecisos e permeáveis (CARMO; GUIZARDI, 2018). No presente capítulo serão apresentadas as concepções dos agentes sociais sobre o abandono e a evasão escolar, muitas vezes ocorridos em condições de vulnerabilidade, o que traz implicações às práticas profissionais no campo das políticas públicas aos jovens e suas famílias.

A literatura aponta que os fatores de abandono e evasão escolar são múltiplos e podem ocorrer de forma concomitante, mas poucos estudos apresentam as interrelações entre eles. Soares et al. (2015) trazem um modelo de interconexão entre os causadores, a partir de diferentes dimensões (aluno, família e escola), colocando a questão socioeconômica como pertencente à dimensão familiar. Iremos apresentar essas mesmas dimensões, porém, atribuindo à situação socioeconômica uma dimensão à parte, por entendermos que seus condicionantes estão além da esfera familiar, pois também dizem respeito a conjunturas mais amplas, como o acesso aos bens e serviços públicos. Apesar de adotarmos essas divisões por dimensões, buscaremos mostrar suas relações na ocorrência do fenômeno investigado.

Na FIG.2 estão os fatores relatados pelos participantes das instituições, distribuídos nos lugares onde foram enunciados, com diversas confluências na rede, demonstradas nas intersecções do diagrama. Os educadores foram os que mais trouxeram fatores possivelmente porque estão mais próximos do fenômeno, por estarem em maior número quanto à representatividade neste estudo, bem como por conhecerem bem a realidade em que atuam, sendo que muitos desses fatores se repetiram na fala de entrevistados dos outros segmentos, mas podendo ter significados distintos, que serão explorados adiante.

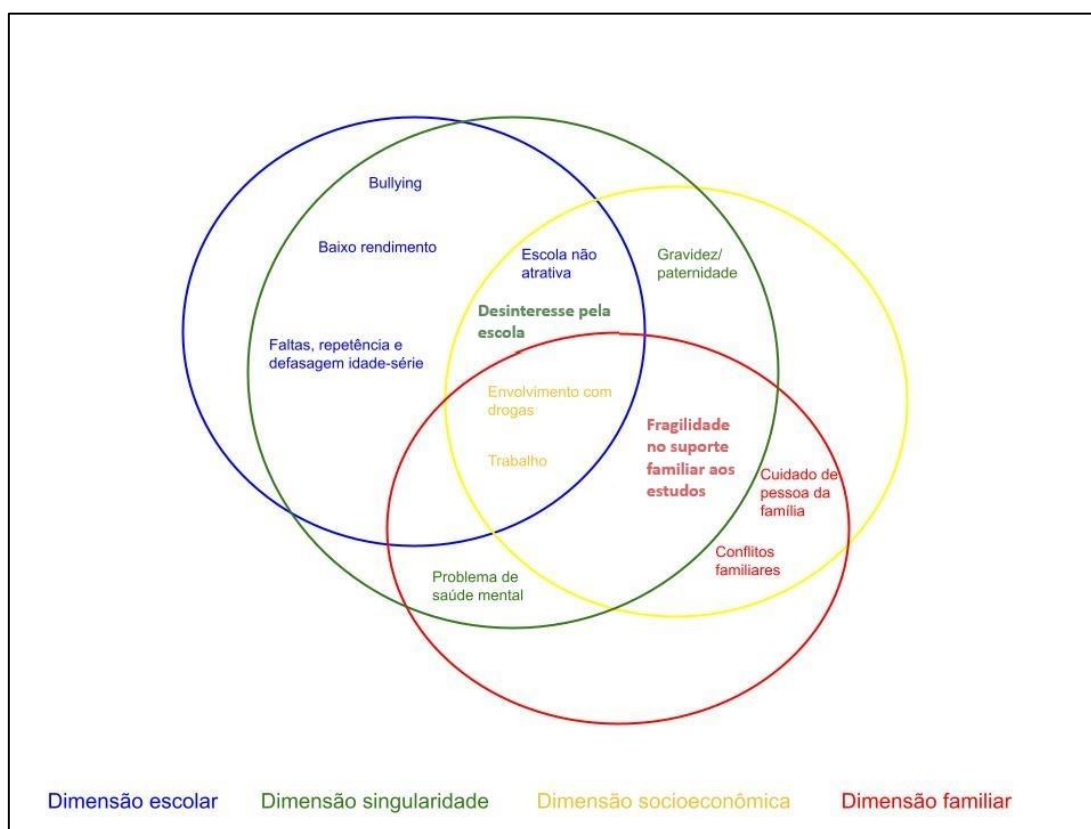
FIGURA 2 – Diagrama dos fatores causadores de abandono/evasão escolar, segundo as percepções dos agentes públicos



Na FIG. 3 vemos os fatores de abandono e evasão escolar enunciados pelos participantes, demarcados com as cores que sinalizam as dimensões às quais eles pertencem. A intenção por estruturar esses causadores a partir de dimensões é de apontar os contextos onde eles são gerados e onde há uma maior governabilidade de ações para o seu enfrentamento, no entanto, com a admissão da interferência de outras dimensões em sua ocorrência, sendo observadas nas

intersecções as quais eles se encontram.

FIGURA 3 – Diagrama dos fatores causadores de abandono/evasão a partir de suas dimensões de influência



Para exemplificar, a escola possui maior governabilidade para atacar os fatores causadores de abandono escolar por ela gerados como a *escola não atrativa*, contudo, aspectos da dimensão socioeconômica e do próprio adolescente também a permeiam. Primeiramente, serão apresentados os fatores das dimensões que ocorrem fora da escola e, após, apresentar aqueles que ocorrem no ambiente escolar. No entanto, percebemos que os fatores não estão desassociados entre si e possuem ligações com outras dimensões, assim, questões relativas ao não interesse dos alunos, de âmbito individual, também estão interligadas com as questões da escola. Nesse sentido, o objetivo é olhar para os fatores de forma mais ampla para não incorrer em dicotomizações e fragmentações dos fenômenos. Não significa, tampouco, que iremos esgotar o debate sobre o tema, pois cabem estudos para cada fator aqui apontado, considerando também que fenômenos complexos abarcam incompletude e incerteza.

3.1 - Dimensão singularidade

A questão da singularidade é assumida como uma dimensão importante, de acordo com as bases de Charlot apresentadas previamente, sobretudo quando falamos sobre sujeitos que se encontram num determinado período do desenvolvimento humano, que é a adolescência.

Embora não haja um consenso sobre o que seria a adolescência, devido a uma diversidade de sentidos e ambiguidade de pensamentos sobre o assunto, é certo que durante esse período de mutações e instabilidade, se configura uma concorrência de situações e experiências pelas quais o adolescente irá se confrontar até chegar à idade adulta. Assim, a busca pela emancipação e independência, será fortemente marcada por diversas questões impregnadas na sociedade e pelo momento histórico em que o adolescente estiver situado, contudo, não é possível dizer que ele ocupa um papel passivo e alienado até alcançar a fase adulta, mas trata-se de uma parte da vida repleta de significados, protagonismo e produção cultural própria (QUIROGA; VITALLE, 2013).

Na construção de sua identidade, o adolescente manifesta seu protagonismo, sua subjetividade, com interesses e escolhas próprias, que podem divergir dos adultos que estão no seu entorno. Tal aspecto pode ser visualizado nas contribuições das conselheiras tutelares que relataram que há famílias que são chamadas no Conselho Tutelar para conversar sobre a ausência escolar de seus filhos, mas que não sabiam que eles não estavam indo à escola e são surpreendidos quando são convocados, primeiro, porque como os pais saem muito cedo para trabalharem, acreditavam que os adolescentes estivessem frequentando a escola e, segundo, porque a escola não comunicou as ausências. Apesar de serem advertidos pelo CT, há pais/responsáveis que não conseguem fazer o adolescente retornar aos estudos, porque não se trata de um desejo dele.

Embora haja aí uma questão da relação entre pais e filhos que é desenvolvida/construída ao longo dos anos, há de se inferir que há também um elemento da singularidade deste adolescente que resiste em voltar para a escola, seja porque não vê sentido, porque a escola não é agradável, porque não consegue acompanhar o conteúdo, por problemas com seus pares, enfim, pelos diversos motivos que o presente estudo busca conhecer. As conselheiras também apontaram que há adolescentes que retornam aos estudos após sua intervenção, mas muitos deles não acreditam nas consequências legais sob seus responsáveis caso evadam da escola e, assim, acabam não retornando.

Com relação aos fatores da dimensão *singularidade* podemos citar: a **gravidez/paternidade**, os **problemas de saúde mental** e o **desinteresse pela escola**.

Quanto à **gravidez**, conselheiras tutelares e educadores apontaram que é uma questão que faz com que a jovem interrompa seus estudos. A literatura apresenta, de forma predominante, a questão da menina e de sua gestação precoce que interfere em sua vida escolar, demonstra que isso ocorre principalmente em famílias de condições socioeconômicas inferiores, quando a jovem não conta com o apoio de outra pessoa da família para cuidar de seus filhos e poderem frequentar a escola (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; SILVA, 2005; SOUSA et al., 2018). Além disso, muitas delas precisam deixar a escola para trabalharem e trazerem o sustento para seus filhos. Complementando o que coloca a literatura e os próprios entrevistados, ao trazerem a gravidez como causadora de abandono escolar, optamos por também inserir nesta categoria a **paternidade**, tendo em vista que João, um dos jovens participantes, colocou que este foi um dos motivos pelo qual não retornou aos estudos. Sua experiência pode nos indicar que a parentalidade nos meninos (e não somente nas meninas), que ao se perceberem neste novo papel, podem decidir deixarem a escola, o que merece maior atenção dos pesquisadores sobre o assunto.

João, após envolver-se numa situação de violência na escola, que o levou à transferência de unidade escolar, logo em seguida recebeu a notícia de que seria pai, fazendo com que priorizasse o trabalho ao invés dos estudos:

“Enfim os três foram expulsos da escola, depois disso, encaminharam pra uma outra escola, mas só que aí eu tive tipo a notícia que eu ia ser pai né? Então, tipo, não consegui conciliar a escola com trabalho, então eu tive que, no momento, agir de uma forma, né? [...] A insegurança de ser pai com dezesseis anos meu, eu falei, mano, eu tenho que estar o dia inteiro no farol, tipo juntar pelo menos 150,00 por dia. Fazer acontecer. Então naquele momento eu não enxergava que eu poderia, sabe, separar as coisas. Eu fiquei desesperado! Eu era um jovem rebelde, né, e com o tempo, ter uma mudança assim, foi difícil”.

A situação deste jovem confirma o que é colocado pela literatura de que jovens de baixa renda têm maior risco de abandonarem os estudos, assim, visualizamos que a **gravidez/paternidade** (FIG.2), embora admitida como categoria da singularidade, também é abarcada pela dimensão socioeconômica, articulada, à categoria Trabalho, pois para jovens de baixa renda, este acaba sendo colocado como prioridade para fazer frente às novas exigências e responsabilidades impostas pela parentalidade.

Quanto aos **problemas de saúde mental**, boa parte dos educadores apontaram que situações como depressão, transtorno do pânico, automutilação aparecem no contexto escolar e podem afastar o jovem da escola, até mesmo por orientação médica e as atividades podem ser feitas em casa. Além disso, há o uso de substâncias psicoativas como fator de abandono dos estudos (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017), vivência prévia relatada pontualmente por

João. Apesar do uso de substâncias ser também uma questão de saúde mental, ele foi incorporado à dimensão socioeconômica, o que será explicado à frente, não desconsiderando, contudo, que se trata de um problema importante a ser cuidado pela área de saúde mental.

Além disso, problemas de saúde mental podem estar associados a contextos familiares e/ou escolares, como o *bullying*. João relatou que depois da separação dos pais, começou a se isolar e a sofrer *bullying* dos colegas, dizendo que sofria preconceito porque se maquiava para as aulas de teatro e tinha amizade com gays. Tais situações lhe causavam sofrimento e, com dificuldade em pedir ajuda, manifestava em comportamento de agressividade na escola. Helena também relatou sofrimento emocional após a perda de um familiar, relatando não conseguir ficar até hoje em ambientes fechados:

“[...] Daí minha mãe também ficou mal e eu fiquei mal junto com a minha mãe e foi isso [...]. Até hoje eu não consigo ficar em lugar, tipo assim, presa, tenho medo na hora que as aulas voltar, como eu vou pra escola e ficar dentro da sala. Esses dias eu fui fazer negócio para a inscrição de jovem aprendiz e eu passei mal dentro da sala fazendo a inscrição...”

O adolescente pode estar vivenciando situações de sofrimento, que dificultam ou impedem sua permanência no estudo, situações essas relacionadas ao contexto escolar ou de fora dele, das quais muitas vezes são vividas em silêncio, porque o jovem não pede ajuda para ninguém, como foi o caso de João e Helena. A adolescente se sentiu excluída em uma das escolas que frequentou e o auto isolamento tornou o pedido de ajuda mais difícil:

“É que eu não sou muito de me enturmar, essas coisas de escola, com professora, eu não sou de muito não... só na (nome da escola), aí lá eu me enturmei, eu fiz bastante amizade, com as professora memo. Mas nas outras escolas eu não consigo, eu não me aproximo de ninguém”.

Mas quando há o conhecimento por parte do adulto, pode haver a omissão do Estado em não prover o cuidado, quando o jovem precisa de acompanhamento de um profissional. Uma professora-mediadora apontou a dificuldade de jovens conseguirem acesso ao tratamento de saúde mental, seja pela burocracia para o acesso ou pela falta de profissionais na rede pública de saúde. O profissional pertencente ao serviço de saúde mental reconheceu que não há um trabalho instituído com as escolas e que isto seria de fundamental importância para auxiliar os educadores a lidarem com tais demandas. Uma hipótese é que se ambos os setores, Saúde Mental e Educação, estivessem mais próximos, possivelmente, o número de alunos afastados devido a problemas de saúde mental seria reduzido e este ambiente poderia ser mais um fator promovedor de saúde e não o contrário, a ponto de precisar afastá-los.

São poucos os estudos nacionais sobre a relação entre abandono escolar e saúde mental,

Silva (2005) verificou a correlação entre evasão e problemas de saúde, mas não especificou quais problemas seriam esses. De modo geral, o que foi encontrado no processo de coleta bibliográfica foram pesquisas sobre uso abusivo de drogas entre os adolescentes que apontam o abandono escolar como fator de risco ao problema (BAHL; INGBERMANN, 2005; MOMBELLI; MARCON; COSTA, 2010). No entanto, há uma possibilidade de que um seja fator de risco para o outro, isto é, que o afastamento da escola possa deixar o jovem mais vulnerável a contextos de drogadição, assim como o uso de substâncias psicoativas potencializem a desistência dos estudos. Ademais, é importante compreender outros processos de adoecimento mental que possam se relacionar com o abandono escolar, sendo, portanto, necessárias maiores investigações para compreensão da relação destes fenômenos.

Ainda na dimensão da singularidade, o que mais apareceu foi o desinteresse pela escola, pois todos os setores apontaram este fator como grande causador de abandono escolar. João colocou que ela esteve presente durante sua escolarização:

“Chegou um determinado ponto da minha vida que eu tive uma mudança né, então eu tinha um comportamento bem de boas, gostava de estudar, depois que aconteceu problemas na minha vida eu acabei meio que perdendo o interesse, mas eu acredito que pela situação que eu me encontrava, não por tá desinteressado mesmo, e ficar sem estudar, mas eu acredito que eu não sou muito chegado a estudar, mas reconheço que isso é básico, né cara? Até tenho vontade de voltar a estudar, mas, é... seria um pouco desinteresse pessoal né? Talvez eu sinto assim, que tipo eu gosto, não sei se gosto, será que eu gosto? Estou meio perdido moça, desculpa! ”

Notamos nesta fala que o desinteresse pela escola é nomeado pelo jovem com certa confusão e dúvidas quanto a sua causalidade, se é devido ao momento histórico de dificuldades pessoais ou se de fato não havia o “gostar de estudar”. Posteriormente, iremos abordar outros aspectos desta entrevista, na dimensão escolar, em que este jovem irá apontar elementos da escola que não favoreciam o interesse por frequentá-la.

Uma educadora apontou que estudar implica disciplina e comprometimento, fazendo com que o aluno perca o interesse por estudar:

“O desinteresse pelo estudo, porque estudar realmente não é fácil, você tem que ter uma certa disciplina, um certo comprometimento, ainda mais se você quer resultados né?” (educador 8).

Uma professora relatou que a escola não é vista como sinônimo de futuro melhor, mas o contrário, os alunos percebem que o contexto social mais amplo, muitas vezes, não favorece pessoas com estudo e que acabam recebendo baixos salários, tomando como exemplo o próprio professor:

“Acontece a perda do sentido da escola, a escola, a educação geral, ela perde seu significado, ela perdeu muito seu significado, muitos não veem sentido nisso e não só os que estão em questão de vulnerabilidade, outros alunos que têm assim uma família mais estruturada, digamos assim, eles pensam ‘nossa, mas meu amigo, ele não fez o curso disso, nem daquilo, não terminou o ensino médio, ele tá pegando um emprego que muitas vezes ganha mais que professor, né, foi trabalhar na área da produção e tudo mais’, eles pensam hoje em dia, diante do próprio cenário né, a gente tem aí doutorandos e pós doutorandos desempregados, então, eles não são bobos, eles enxergam o cenário, então, diante do cenário, eles vão pra aquilo, muitos não tem perspectiva de entrar na faculdade, ou falam ‘eu vou fazer só um curso técnico e vou parar aí, porque eu acho que isso vai me trazer muito mais benefício do que passar anos estudando na faculdade e não conseguir nada depois’” (educador 4).

Nesse sentido, observamos que há uma interferência da dimensão social e econômica que perpassa as escolhas dos jovens. Esta entrevistada relatou que o desinteresse pelos estudos também tem relação com a percepção que os estudantes possuem sobre a realidade mais ampla do país e que muitos alunos estão sem perspectivas e desacreditados na Educação como caminho de um futuro melhor, principalmente os de regiões de maior vulnerabilidade social, que podem optar por trabalhar e abandonar os estudos, situação vivenciada por João. O que corrobora com o estudo de Silva (2005) que verificou que a falta de perspectiva dos alunos quanto à inserção profissional pode desestimular os alunos nos estudos.

A educadora social, por outro lado, aponta o interesse por boa parte dos jovens em cursar ensinos profissionalizantes em colégios técnicos da cidade, o que não é fácil de conseguir devido às poucas vagas existentes. Muitos veem neste tipo de ensino, uma forma de se colocar profissionalmente ou que seja mais ligado aos seus interesses.

Além disso, muitos estudantes vão à escola não porque possuem uma relação prazerosa com o saber, gostam de estudar e por terem acesso ao conhecimento, mas para ver os amigos, passar de ano, obter um diploma e conseguir um emprego no futuro, o que é possível observar no relato de Helena sobre o significado da escola:

“[...] aprender as coisas para ter futuro, hoje em dia sem estudo, não tem ...Tipo assim, não tem como fazer nada, arrumar emprego, não tem como fazer nada”.

Para Charlot (2013), a razão dos estudos estarem no futuro do aluno é pouco para ele se engajar, pois o motor interno do estudante, o desejo que faz com que ele invista nos estudos, é algo maior do que uma estimulação externa. Para o autor, o motivo precisa coincidir com o objetivo da ação para que ela produza sentido, em outras palavras, o aluno estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado. Quando isto não acontece, os estudos perdem o sentido:

Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem. Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admitir, é chato, muito aborrecido (CHARLOT, 2013, p. 154).

É importante ponderar que a falta de interesse nos estudos por parte dos jovens, não significa que eles estejam desprovidos de outros interesses, até mesmo dentro do ambiente escolar, conforme aponta o próprio Charlot ao dizer que estudantes podem ir para escola para encontrar os amigos. Nesta fase da vida (tão cheia de “vida”), podem haver outros interesses concorrendo com os estudos, como o “jogar vídeo-game”, atividade mencionada pelos participantes como uma questão que prejudica os estudos quando não há limite de tempo imposto pelos pais. Assim sendo, nos questionamos o que a escola tem feito para utilizar-se desses interesses outros dos estudantes para engajá-los nos processos de aprendizagem?

A categoria *desinteresse pela escola*, aqui apontada como sendo da dimensão da singularidade, possui então forte relação com a dimensão escolar, pois toda escola é atravessada por diversos desafios pedagógicos, disciplinares, estruturais que interferem na motivação e engajamento dos alunos, o que será melhor explicado posteriormente. Nesse sentido, o interesse nos estudos também é produzido pela escola, contudo, alguns educadores associam-no somente ao indivíduo, não trazendo os aspectos da escola que possam influenciar para a falta de motivação em estudar, como podemos observar neste relato:

“O (Ensino) Médio é próprio desinteresse deles mesmo, né. Pode até ver aqui, essas alunas que a gente tava com elas na secretaria agora [...], ano passado elas evadiram, duas delas, e agora esse ano voltaram, mas fica dormindo na sala, e por mais que o professor faça, por mais que tenha as aulas, por mais que tem agora essa parte das eletivas, eles não têm interesse também, parte deles também” (educador 1).

3.2- Dimensão familiar

Os fatores referentes à dimensão familiar apareceram na fala dos representantes de todos os segmentos, eles são: **cuidado de pessoa da família, conflitos familiares e fragilidade no suporte familiar aos estudos**, embora este com ênfases e significados distintos a depender do participante. O *cuidado de pessoa da família* e os *conflitos familiares* surgiram somente na fala de educadores.

O cuidar de uma pessoa vulnerável corrobora com a literatura (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020) que os jovens podem deixar de frequentar a escola para cuidar de uma pessoa doente, filhos ou irmãos mais novos, quando seus responsáveis precisam sair para trabalhar.

Uma coordenadora pedagógica colocou:

“Eles falam, alguns falam que tá cuidando do irmão, que não vem na escola porque não gosta, não vem na escola porque tá cuidando da mãe, porque tá cuidando do vô, porque tem alguém doente, é sempre esses relatos, mas o que mais geralmente eles falam, né... é uso de drogas, que a gente vai tirando, tirando, tem que ter muita paciência, muito jeitinho pra ir conversando, e pra cuidar de irmão, da mãe que tá doente, familiar” (educadora 3).

Este aspecto também diz respeito à dimensão social e econômica, uma vez que a família pode não contar com algum apoio social e condições financeiras suficientes para cuidar de seus membros vulneráveis, tendo apenas o adolescente estudante como ajuda, situação que pode prejudicá-lo em sua trajetória escolar, iniciando-se pelo excesso de faltas e consequente abandono dos estudos.

Silva (2005) verificou que o papel de cuidar de um familiar atinge mais as meninas, que podem deixar de frequentar a escola porque não há outra pessoa para se responsabilizar nos cuidados de seus filhos pequenos, bem como pode assumir outros membros das famílias. Isto evidencia a questão de gênero perpassando a vida escolar das jovens, pois, em nossa sociedade patriarcal o papel de cuidadora acabou sendo colocado como atribuição da mulher, a sobrecarregando (MONTENEGRO, 2018).

Os educadores apontaram também os *conflitos* em casa que podem gerar separações conjugais e mudanças de endereços e a escola muitas vezes fica sem saber se o aluno foi transferido de escola ou se abandonou. Além disso, uma participante relatou que fica muito difícil para o aluno manter a concentração e motivação nos estudos quando ele está vivenciando problemas familiares, como brigas entre os pais e até violência doméstica, trazendo efeitos muito negativos em seu desempenho e engajamento escolar. Vale colocar que não foram encontradas pesquisas nacionais que apontem o conflito familiar como um dos contextos de abandono escolar, o que mais aparecem são análises voltadas para a baixa escolaridade dos pais e a falta de acompanhamento nos estudos dos filhos do que propriamente às situações conflitivas na dinâmica familiar que também podem afetar a motivação dos adolescentes aos estudos.

João relatou que vivenciou problemas familiares, pois após a separação dos pais, ficou mais complicada sua relação com a escola, porque morava apenas com o pai e tinha que se “virar sozinho” (sic). O que aponta uma possível *fragilidade no suporte familiar aos estudos*, questão que apareceu de forma significativa na fala dos entrevistados de todos os segmentos, embora com sentidos diferentes. Entre os educadores, os sentidos atribuídos foram quanto à dificuldade dos pais e responsáveis incentivarem os seus adolescentes aos estudos, bem como em exercer

autoridade para que eles permaneçam frequentando a escola. Colocam que o fato dos pais não incentivarem seus filhos para os estudos contribuem para que os jovens não valorizem a educação, bem como não se sintam cobrados por isso. Há quem relatou que os pais buscam transferir esta responsabilidade para a escola:

“Às vezes a gente liga e muitos falam assim ‘para de ficar me ligando, porque eu tenho mais o que fazer...’, falam desse jeito pra gente, ‘eu não vou ir aí não, se vira aí, vê o que você faz’, nossa, várias vezes” (educadora 3).

“O que a gente pode fazer é ir atrás do pai né, então, aí o pai chega lá fala ‘a minha filha não acorda’, aí justifica assim, é sério, tem lá, meu filho não acorda, aí a gente fica pensando, como que um filho de 13, porque eles são até 17 anos aqui, o pai não tem domínio de um filho, precisa de uma outra pessoa, duas instituições em cima do pai, pra ele ter autoridade em cima do filho dele, é complicado né” (educadora 2).

Somente uma participante apontou que o horário da escola precisa ser flexível para o atendimento aos familiares que trabalham, caso contrário, eles não comparecem. A questão do exercício da autoridade dos pais também foi colocada pelas conselheiras com o agravante quando o adolescente é mais velho ou está envolvido em situações de risco, como o tráfico de drogas:

“Quando a gente atende, geralmente vem a mãe né, a mãe quando não, o pai. Mas uma das grandes frases que eles têm é que o filho já não obedece mais, que tá na rua, que já está envolvido com o tráfico, que ela não tem mais poder sobre ele. Então ele fala que não vai, sai para rua e isso fica, só que aí já está numa situação quando chega, que já tá grande né, já alastrou. Então a mãe já não tem mais poder sobre o filho, o filho já não tá mais ficando dentro de casa, daí a gente encaminha pro CRAS e faz os encaminhamentos, pra começar. Pra acessar aquela família de novo, porque a mãe já não tem mais poder sobre o filho” (conselheira 1).

Também há situações de familiares que relataram não saber que o filho/a estava faltando das aulas, segundo a conselheira 2:

“Tem casos também que a maioria dos pais trabalham e deixa para ir para escola só que eles não vão, que por exemplo, pai entra na empresa às sete horas da manhã, ele sai às 6 horas da manhã e deixa né o filho pra ir, só que eles não vão, elas ficam cientes que foi, porque até chegar no final da tarde né, aí quando vê, a escola também, às vezes, não notifica os pais, que é obrigação da escola conforme o ECA, quando ela vê, recebe uma notificação do Conselho e fala ‘como que ele não tá indo para escola? A escola não me chamou lá? Nem tô sabendo”.

Alguns educadores apontaram que a família tende a valorizar mais o trabalho do que os estudos e que é comum que jovens deixem de estudar para trabalharem com seus familiares:

“Infelizmente sempre tem os casos de que, é você corre atrás, cê consegue falar com os pais, ou

muitas vezes os pais desistem, falam assim ‘ó não adianta, ele não quer ir, ele já desistiu, eu vou por pra trabalhar, então, não vai ficar aqui em casa sem fazer nada’, então, esses casos também acontecem” (educadora 4).

A questão do trabalho será melhor explorada posteriormente, mas é algo bastante frequente nas famílias pobres. Além disso, um educador apontou que, quando há cobrança por parte da família para que o aluno frequente as aulas, é devido ao Bolsa Família, a fim de não perderem o benefício, tendo em vista que é uma das condicionalidades para seu recebimento. Contudo, falas como essas podem julgar as famílias das classes populares como espaços que não valorizam a educação devidamente ou que o fracasso escolar de seus filhos é causado por ela.

Destaco que, apenas um representante da Educação ponderou que a ausência de acompanhamento familiar nos estudos também está associada ao fato dos pais não terem tido acesso à educação, o que dificulta auxiliarem seus filhos em casa, assim como é apontado pela literatura que a baixa escolaridade dos pais é um fator que diminui a possibilidade de conclusão dos estudos (HONDA, 2007; NERI, 2009; SALATA, 2019). Algo que também apareceu na fala da assistente social ao relatar que fica muito difícil cobrar da família aquilo que ela não teve:

“Então a gente fala tanto da juventude de hoje, hoje ninguém quer mais ir para escola, mas quando eu retorno para essa família, para os avós desses meninos, para a história dessa família né, para a linha do tempo dessa família, pouquíssimos deles tiveram acesso à educação, então acho que o mesmo processo que a gente faz com o menino, a gente tem que fazer com a família, mas aí a família por ser mais madura, ela tem o discurso um pouco mais apurado que é, eu sofro em não ter educação, então eu quero transmitir para ele de que ter acesso à educação, a educação não, a escolaridade, ter acesso à escolaridade, pode ser que ele não venha parar onde eu parei, que são os serviços mais simples, braçais e aí a gente poderia discutir até outras formas de relação de trabalho nesses ambientes. Só que aí essa mensagem ela é muito fraca, porque não é só a partir do eu sofri eu não quero que você sofra, né, eu acho que precisaria ter mais elementos que mostrassem o resultado de que talvez ter uma escolaridade completa, do que a sociedade espera, traria benefício, mas eles não conseguem ser referência e são exigidos de que eles têm que ser referência, mas eles não tiveram acesso também, então se eu for colocar a evasão escolar como uma violação de direitos, eu teria que olhar o histórico dessa mãe e que tem 37 anos, 32, que também viveu uma época em que já tinha aprovação do ECA, então assim, como que a gente faz né?” (técnica 2).

Charlot (1996) salienta que não é pertinente apontar, de forma generalizada, que as famílias populares são a razão do fracasso escolar, ainda que haja um efeito da família na história escolar dos jovens, eles só operam articulados com outros processos e, portanto, não a determinam. Nesse sentido, não é somente a transmissão de um capital cultural dentro da família que garante o sucesso ou o fracasso escolar, isto significa que a ausência ou a presença de ajuda

técnica dos pais não é o determinante, outros fatores como a rede de relações familiares, com as identificações que produzem e as referências que os jovens buscam nesta rede, podem colaborar em sua trajetória escolar dentro do âmbito familiar.

A experiência de Helena nos mostra que o suporte que não é possível encontrar em sua mãe analfabeta, vem da irmã mais nova, mas nem por isso, a mãe deixa de apoiá-la, a motivando e incentivando aos estudos:

“Ah tipo assim, minha mãe não sabe ler nem escrever, mas tudo que eu falo pra minha mãe, ela ajuda, tipo assim, agora eu quero fazer umas coisas, eu quero começar a mexer com a internet, quem tá me ajudando é minha mãe, quem fala pra mim ‘você vai conseguir, é pra vc erguer’ é minha mãe, sempre foi minha mãe e a minha irmã [...] Às vezes eu tenho ajuda da minha irmã mais nova, minha irmã mais nova é mais inteligente que eu [...] ela é a mais inteligente de dentro de casa”.

Sua mãe, a Sra. Maria, coloca a importância dos estudos e seu esforço para que suas filhas estudem, apesar de ela mesma não ter tido a oportunidade de estudar:

“Pra mim, na minha vida, falar uma coisa pra você, eu não tive estudos, mas graças a Deus, eu tenho uma inteligência, que sem estudos eu me dou... mas eu não quero que minha filhas fiquem sem o estudo, eu não tive um estudo, eu quero que minhas filhas estude, principalmente as duas mais novas, esses três mais novo, porque o estudo é tudo, fazer uma faculdade, pra ser alguém na vida, porque ela praticamente só tem eu, futuramente se eu for, eu não quero deixar minha filha desamparado, entendeu? E o estudo eu sei que é tudo na vida delas [...] Mesmo que eu sei que a (Helena) tem problema, tô correndo atrás, tô lutando, a (irmã), é mais inteligente um pouco, eu peço pra ela ajudar a (Helena), eu não tenho como estar ajudando, mas a gente... somos uma família unida, no mesmo tempo que nós temos uma briguinha, uma coisa, mas a gente tenta ser unida, entendeu? Eu tento dar o meu melhor, entendeu?”.

Uma outra questão importante é que a falta de apoio pode ser em decorrência de processos de adoecimento do familiar. A Sra. Maria relatou que ficou com depressão após a perda de duas pessoas de sua família e sendo o arrimo, ficou mais difícil acompanhar e garantir a permanência dos estudos da filha adolescente:

“Daí eu esmorei, comecei só tomar remédio pra dormir, só dormia, acordava de não querer ficar no meio, até hoje... Daí eu comecei ficar dentro de casa, nem com meus filhos eu gostava de ter contato, eu ia de noite tomar banho, tomava um café e era calmante pra não ver nada, pra não sentir aquela dor que eu sinto até hoje, era no calmante direto, entendeu”.

A adolescente complementa:

“Depois disso, eu ia uma vez na semana de ir pra escola, depois que aconteceu isso, eu parei de ir mesmo”.

A Sra. Maria baseando-se em sua experiência pessoal, achou melhor não obrigar sua filha a voltar para a escola, porque em sua percepção, poderia ser pior para ela:

“Eu achava que se fosse forçar ela, ela podia ficar pior, igual eu, eu entrei em depressão porque entrei numa empresa e a menina me ameaçou com faca, eu cheguei no patrão e falei, eles não fizeram nada e ficaram tipo me obrigando eu fazer aquilo que eu não queria. Aí o que aconteceu? eu não vou obrigar porque minha filha vai ficar pior, aí eu não obrigava, eu falava ‘filha, vai pra escola, você precisa estudar e ela falava ‘mãe, eu não consigo ir’, teve vez que eu catava ela, levava ela chorando pra escola, eu saía de lá chorando também”.

Neste sentido, o olhar torna-se mais compreensivo e não julgador em relação às famílias das classes populares, cujas histórias podem ser muito difíceis e com vários direitos básicos violados ao longo das gerações, de modo que a dimensão familiar possui estreita relação com a dimensão socioeconômica. Além disso, as famílias podem ter maior dificuldade de acompanhar os estudos de seus filhos quando os pais não tiveram a oportunidade/possibilidade de acesso à Educação, bem como quando estão sobrecarregados, como no caso da Sra. Maria. Ela cuida de três filhos sozinha, ao mesmo tempo em que vivenciou a perda de um irmão que era seu apoio e depois de um neto. Além de ter que dar conta da sobrevivência de sua família, ela teve que lidar com uma carga maior, que foi o luto de pessoas importantes em sua vida.

Outra questão colocada é que alguns participantes apontaram que a família por vezes não consegue exercer autoridade sobre os adolescentes e serem mais presentes em sua vida escolar, principalmente quando eles ficam mais velhos, conforme relato a seguir:

“Ainda mais quando é mais velho, quanto mais o aluno tá terminando, mais difícil a família vir aqui e esses que tão são mais constantes, são mais velhos, então eles tão meio que independente já, então a família nem dá muita importância pra escola, meio sabe já estão grandes suficientes pra se virar, eles tem meio essa visão” (educador 5).

Ao observar esta fala, não podemos deixar de apontar que a singularidade do adolescente tem um papel importante, quando é dito que os familiares muitas vezes não dão conta de garantir que seus adolescentes frequentem a escola, há também um aspecto importante agindo sobre isso, que diz respeito ao próprio adolescente e à fase de seu desenvolvimento, muitas vezes permeada pela busca por maior autonomia, enfrentamento às autoridades e por seus próprios interesses que podem colidir com os interesses dos adultos de sua casa, bem como da escola.

3.3 - Dimensão socioeconômica

Diversos estudos apontam que condições econômicas mais baixas é uma realidade dos

alunos com maiores propensões a abandonar os estudos (SALATA, 2019; SOARES et al., 2017, JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2020). Portanto, esta dimensão tem grande interferência no problema do abandono e da evasão escolar, sendo o **trabalho** bastante enunciado nas pesquisas como forte causador (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020; FRITSCH et al., 2019; SOARES et al., 2015), o que foi confirmado em campo.

O **envolvimento com substâncias psicoativas** (que pode ser de uso ou venda), também foi evocado entre a maioria dos atores sociais entrevistados. Atribuí também este último à dimensão social e econômica por acreditar que tanto o uso quanto o tráfico de drogas na população adolescente, não dizem respeito somente ao ato individual, mas têm interferência de variáveis de outros âmbitos como o familiar, a questão econômica e além de importante influência dos pares (SCHENKER; MINAYO, 2005; SCHOR, 1996).

Abaixo estão relatos de diferentes educadores sobre a questão do trabalho e do envolvimento com drogas:

“Olha, eu acho que na comunidade que a gente tá inserido, que a nossa escola tá inserida, eu acho que é a falta de recurso, porque quando a gente vai conversar com eles, eles relatam 'mas se eu não trabalhar...', 'mas se eu não conseguir meu dinheiro...', 'eu não tenho um tênis, eu não tenho uma roupa, nem caderno pra vir pra escola, minha mãe não tem dinheiro pra comprar'. Eu acredito que essa hoje seja... e a droga né, que nós temos bastante problema também de adolescente, criança, que acaba evadindo por conta da droga. Tem casos assim de até, da gente saber que a mãe vai na biqueira e leva comida pro filho pra ele ficar lá e ele não vem pra escola” (educador 3).

“Porque eles meio que cansam de estudar, querem trabalhar e qualquer trabalho pra eles já basta, eles conseguem comprar as coisinhas deles, daí mais pra frente só que eles vão sentir a necessidade de terminar os estudos, aí quando alguém pedir um diploma do Ensino Médio ou até um diploma da faculdade, aí que eles voltam, por isso o EJA cheio” (educador 5).

“...Chega uma hora da adolescência, no Ensino Médio, que eles começam a trabalhar, então, eles é... entre tá num lugar e ganhar dinheiro e tá no lugar e fazendo... e aprendendo, a valorização é pra estar no lugar de ganhar dinheiro, então, eles começam a dar mais valor, chega um momento da adolescência em que eles começam a dar mais valor no emprego, num emprego qualquer aí em que eles ganham o dinheirinho deles aí, do que continuar a escola. Eu já vivenciei aluno aqui que tá inserido no tráfico, então, mudar a cabeça dessa molecada, porque é o que eu falei, eles preferem... a cultura deles é assim, começa a ganhar dinheiro e começa daí a perder o vínculo com a escola []. Eu lembro de um caso do menino do 6º ano, que ele repetiu, na verdade, ele vinha pra escola, mas

ele não tinha comportamento nenhum, assim, não mostrava vontade nenhuma de aprender, então ele acabou repetindo. Depois, no ano seguinte, ele acabou faltando bastante, a gente chegou até ver ele, o pai dele é carroceiro, chegou a ver ele trabalhando com pai de carroceiro. Então ele parou de estudar e foi trabalhar, no 6º ano. Já vi aqui também do 3º colegial do ano passado, vi aluno que trabalhava e estudava e começou a faltar muito e acabou dando abandono” (educador 1).

O trabalho como um meio de obter dinheiro para o próprio consumo apareceu fortemente entre os educadores, porém com uma conotação de que seria uma escolha e algo mais valorizado pelo jovem do que a escola. Este fator também surgiu entre os técnicos da rede, porém, duas profissionais da área da Assistência Social ponderaram que essa escolha ocorre em função das condições de vulnerabilidade das famílias, que precisam priorizar despesas mais essenciais do que a aquisição de produtos que são do desejo dos jovens:

“Quando eles completam 13, 14 anos eles querem trabalhar, aí começa querer uma coisa, querer outra e a família não tem condições de dar, a família não tem condições, sabe. Aí eles querem trabalhar. Eles acham que eles já cresceram e precisam ajudar e aqui em Limeira tem muita coisa de joia, né, semijoia. Daí eles querem trabalhar, a gente orienta ‘não, tem que fazer os cursos que nós temos aqui’, mas eles saem. Às vezes, eu vejo que tem adolescente que fica meio período cuidando de criança e meio período na escola, e só tem a noite para fazer a lição e aí não vem mais no projeto. Eu acredito que seja mais a falta de condição mesmo, falta de dinheiro, o jovem quer comprar e não tem como comprar” (técnico 1).

Assim, há uma busca precoce pelo emprego e o estudo pode ser interrompido, devido à dificuldade de conciliar com o trabalho. A condição socioeconômica da família, cuja sobrevivência acaba sendo uma imposição imediata e concreta, pode fazer com que o trabalho seja visto pelo jovem como única saída para atender suas necessidades. A situação vivenciada por João é um bom exemplo de que a necessidade de sustento de um filho colocou o trabalho artístico no semáforo – que ele já realizava antes de abandonar os estudos – como prioridade em relação à escola:

“Mas só que aí eu tive tipo a notícia que eu ia ser pai, né? Então tipo não consegui conciliar a escola com o trabalho, então eu tive que no momento agir de uma forma, né? Do que eu tava precisando no momento né? Agora eu tô com dinheiro né? E com o tempo fui perdendo o interesse pelo pelos estudos né. Acabei trabalhando ficando no farol né, amo fazer arte, então aí eu acabei que tipo entrando numa certa zona de conforto, mas pretendo voltar a estudar”.

Silva (2005) observou que o trabalho é um forte causador de abandono escolar e pode estar associado a jornadas extensas, dificultando a conciliação entre trabalho e estudos. Na cidade de Limeira há uma intensa atividade voltada para a fabricação e comércio de semijoia, e uma maior facilidade para que o jovem se insira no trabalho (precário) que acontece, na maioria das vezes, em

sua própria casa. Os estudos podem ficar em segundo plano, o desempenho acadêmico prejudicado e, somado ao cansaço, podem fazer com que o aluno desista de frequentar a escola. Conforme trazido no Capítulo 1, a sobreposição trabalho e estudo é fator de risco ao abandono escolar, porém, o problema ocorre especialmente quando há condições de trabalho precárias ou jornadas de trabalho extensas, o que não foi apontado pelos participantes, profissionais das políticas públicas, desta pesquisa.

O envolvimento com o tráfico de drogas também exerce concorrência com os estudos, na percepção de vários entrevistados, envolvimento este que pode estar relacionado ao uso de substâncias acompanhado ou não da atividade ilegal de venda. Tal resultado mostra algumas diferenças em relação à literatura brasileira encontrada, que não apresenta o tráfico de drogas como fator de abandono escolar. Por outro lado, quando mudamos o objeto de estudo, analisando as pesquisas sobre os adolescentes envolvidos nesse contexto de risco, observamos que a maioria se encontrava evadida da escola (BAHL; INGBERMANN, 2005; CARDOSO; FONSECA, 2019; CNJ, 2012). Com relação ao uso de drogas, também existem poucas pesquisas que o colocam como motivador para abandono escolar (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017; REDON PANTOJA, VALLEJOS SILVA; ÂNGULO RASCO, 2018).

Alguns entrevistados apontaram que a inserção na criminalidade pode ser valorizada por alguns jovens da periferia que tem, como referências, pessoas que se ascenderam através do crime, cujo retorno financeiro e o acesso a bens de consumo é visto com mais facilidade, algo que não se teria por meio de um trabalho, grande parte das vezes, mal remunerado, como àqueles de seus familiares, por exemplo. Em nossa sociedade capitalista, isto passa a ser bastante atraente ao jovem:

“A gente precisa problematizar que tipo de trabalho é esse, porque aí... por exemplo, pros meninos que eu acompanho, meninas que eu acompanho, eu considero o tráfico de drogas uma forma de uma relação de trabalho, a exploração sexual como uma relação de trabalho. Eles têm hora pra entrar, eles tem hora pra sair, eles têm um compromisso, então... e é isso, é o que está disponível lá né, naquela comunidade, naquele espaço de vulnerabilidade, então muitas vezes eles vão buscando outros recursos que são mais atrativos e aí, é o trabalho, mas não no sentido do trabalho e sim da renda e de corresponder a algumas exigências sociais do consumo, por exemplo. Isso é atrativo para eles. E não quero, inclusive, acho que essa fala não é para condená-los, essa fala é uma leitura de realidade, que aí, a gente precisaria, por exemplo, ao meu ver, enquanto educação, enquanto assistência social, enquanto políticas setoriais, pensar estratégias para oferecer outras oportunidades” (técnica 2).

Vale apontar que o tráfico de drogas é considerado como uma das piores formas de trabalho infantil pela Organização Internacional do Trabalho (Convenção 182), devido aos riscos que oferecem à saúde e ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Embora não seja objetivo aprofundar esta questão, é possível perceber que se trata de uma atividade que tem efeitos muito negativos sobre a escolarização de adolescentes e jovens, um grande fator de risco ao abandono dos estudos e que tem poder de atração dos jovens da periferia, os quais não contam com outras possibilidades e oportunidades de acesso à lazer, educação, cultura, esportes, profissionalização etc. Considerando que há escolas que possuem resistência em aceitar os adolescentes que se envolveram no ato infracional e/ou cumpriram medida socioeducativa, conforme relatado por uma participante, é provável que esses jovens tenham maior dificuldade de retornar aos estudos depois.

Na FIG. 3 observamos que o fator trabalho está interseccionado na dimensão familiar, o que está demonstrado na fala de alguns participantes que apontam que as famílias podem colocar o jovem para trabalhar a despeito dos estudos, sendo que a educadora social pontuou a dificuldade em sensibilizar os familiares sobre o trabalho infantil e da importância da escola, quando eles estão inseridos em situações de intensa vulnerabilidade social. Além disso, muitos familiares veem o trabalho como uma forma de afastar os jovens da exposição nas ruas e de situações de risco como o uso e o tráfico de drogas.

3.4 – Dimensão escolar

Os fatores do contexto escolar que foram categorizados a partir da fala dos entrevistados são: **faltas, repetência e defasagem idade-série; baixo rendimento; bullying; escola não atrativa**. Embora tais fatores não sejam apenas de responsabilidade da escola, uma vez que não está somente sob sua governabilidade de ação, está sendo aqui colocado como pertencentes à dimensão escolar, por entender que se tratam de problemas expressos em seu ambiente e sobre os quais a escola deve atacar.

Com relação às **faltas, repetências** que geram **defasagem idade-série**, apareceram somente entre os educadores, são situações que trazem desmotivação e abandono dos estudos:

“Tem aquele aluno que repete e para de ir, e aí ele pensa ‘vou ficar por mais um ano? Não, não é pra mim’, então ele desanima, ele não vai mais, então isso contribui bastante” (educadora 4).

O caso de Helena traz luz a este problema de repetências e defasagem idade-série, em sua trajetória escolar, ela teve duas repetências e dois abandonos, sendo que em 2021 retomou os

estudos e atualmente, aos 14 anos de idade, está no sexto ano do Ensino Fundamental, período em que as crianças costumam ter 11 anos. Helena não se sente bem por estar com crianças mais novas e é um dos motivos de não gostar da escola e de não querer voltar ao ensino presencial:

“As pessoas que tem 11, 12 anos, tipo assim, eu sempre falo pra minha mãe isso, desde que eu tava na (nome da escola), desde que começaram a me repetir, eu falo que eu não gosto de estudar com crianças mais novas (começa a chorar), porque eu queria estar na sala que era pra mim tá, mas só que minha mãe já foi atrás de eu fazer prova pra ver se passa e eu não consigo, daí eu fico chateada... porque é diferente a idade, é diferente o jeito de pensar, é diferente em tudo.”

Conforme a literatura indica, o atraso é um dos mais importantes preditores de abandono e de evasão escolar no país, pois quanto maior a defasagem idade-série, maior é o risco do abandono (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017, JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2020; SOAREL et al., 2015). A repetência pode desestimular os alunos e suas famílias na continuidade dos estudos. Além disso, quando no Ensino Médio, o abandono escolar pode estar relacionado ao histórico do aluno desde o Ensino Fundamental, de um processo contínuo de desengajamento do estudante com a escola, não ocorrendo de forma repentina, de modo que os sinais aparecem anteriormente (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015; FERNANDES, 2011).

Silva (2005) identificou a defasagem no aprendizado como sendo um fator de abandono escolar para os alunos do Ensino Médio, em sua pesquisa, os educadores colocaram a “falta de base” do aluno que não consegue acompanhar o conteúdo como um problema para sua motivação em permanecer nos estudos, no entanto, o problema por vezes é atribuído somente ao aluno e pode haver resistência por parte do educador, alegando “falta de tempo”, em assumir a tarefa de dar suporte àqueles que estão defasados por entenderem que os pré-requisitos já foram trabalhados anteriormente, no Ensino Fundamental.

As categorias **defasagem idade-série** e **baixo rendimento** estão aqui separadas pois não necessariamente aqueles que estão com defasagem idade-série tem baixo desempenho, embora isso seja algo comum, assim como alunos que apresentam baixo desempenho podem não estar com defasagem na idade-série, pois este aluno foi sendo aprovado sem assimilar os conteúdos importantes, conforme colocado pela assistente social:

“Também vai aparecendo a dificuldade de aprendizagem, então, é uma sala lotada, eu não sei ler e escrever, eu cheguei no ensino estadual... que compreende a partir do quinto ano né, quinto? Quinto ano, eu cheguei na escola, eu não sei ler e escrever, então eu já tenho esse bloqueio da instituição, do modelo que ela é, [...] e eu não sei ler e escrever, não consigo acompanhar o que a professora fala e não tenho vontade de ir” (técnica 2).

Helena trouxe suas dificuldades em aprender, que segundo ela, ocorre em todas as matérias, sendo que a leitura é um desafio:

“Eu tive, eu tenho até dificuldade pra ler, eu leio travando, eu não consigo ler assim pra todo mundo, eu prefiro ler sozinha. Igual minha mãe ‘lê isso aqui pra mim’, eu não consigo ler pra ela, tipo assim, eu acho que é muita pressão pra cima de mim [...] uma época eu tive que ir na escola pra treinar as coisas que eu tinha que aprender, mas só foi uma vez também...”

Observamos que não houve por parte das escolas por onde ela passou, ajuda extra além do que é ofertado em sala de aula, somente uma aula de reforço que não teve continuidade. Tal situação coloca em dúvida como o Estado tem lidado com os alunos que estão com defasagem e necessitam de maior atenção para se desenvolverem. Atribuir somente às famílias essa responsabilidade é um grande equívoco e uma carga excessiva sobre elas, principalmente famílias pobres cujos adultos não têm repertório para auxiliarem seus jovens, como ocorre com a Sra. Maria.

A dificuldade de aprender do aluno está relacionada às questões de âmbito psicológico e/ou socioculturais, ou seja, não é centrada exclusivamente na criança/adolescente e somente pode ser diagnosticada quando o déficit de aprendizagem não se deva a problemas neurológicos. Elas ocorrem em indivíduos que apresentam desempenhos abaixo do esperado, contudo, pode ser influenciada pelo meio em que a aprendizagem acontece e não puramente por dificuldades cognitivas do aluno. Muitas vezes o que é colocado como fracasso do aluno, pode ser um reflexo do fracasso do ensino a ele oferecido (FELIPE; BENEVENUTTI, 2013). Neste sentido, embora as participantes – assistente social e Helena - tenham nomeado a dificuldade para o aprender, optamos por dar o nome a esta categoria de **baixo rendimento**, a fim de evitar interpretações de que o problema esteja exclusivamente no aluno.

Soares et al. (2015) citando Finn (1989) colocam que a manutenção do ciclo de frustração do aluno perante práticas escolares deficientes afeta sua autoestima e geram resultados acadêmicos insatisfatórios, somados por vezes a fatores comportamentais que realimentam os maus resultados. Situações essas que podem gerar perda da motivação para o aprender e desistência em frequentar a escola.

Observamos que os fatores da dimensão escolar estão interseccionados com a dimensão individual, pois eles também contêm elementos do próprio adolescente (FIG.2). No entanto, esta dimensão pode ser superestimada pelos agentes escolares e o desengajamento do aluno na escola com o passar dos anos, assim como as dificuldades por ele apresentadas, podem ter uma conotação individualizante do problema:

“Aquele aluno que já vem dando problema há muito tempo sabe, nas outras séries já vem dando problema, a gente não consegue resolver, daí quando chega no nono ou no primeiro, ele começa a reter que dá o abandono, mas normalmente ele dá abandono, é aluno que vem dando problema na escola há muito tempo. Os casos de, vamos dizer assim, bons alunos que dão abandono são pouquíssimos, é mais aquele aluno problemático que ocorrem esses casos ...No sétimo e no oitavo é muito difícil do aluno reter, então ele vai meio que, mesmo aqueles muito ruins, ele vão meio que empurrado, então ele vai vindo, aí chega no nono ano, que é o final do ciclo, começa acontecer as retenções, aí ele retém uma vez, duas vezes, aí ele vê que também já tá fora da idade dos outros alunos, ele vai perdendo o interesse, às vezes, de vir pra escola. No primeiro colegial é a mesma coisa, o primeiro colegial aqui é a sala que de longe que mais tem evasão, de longe, disparado, então eles começam, vem um, dois meses, param. Aí, no ano seguinte, ele faz a matrícula de novo, fica seis meses, para” (educador 5).

Ou seja, a Progressão Continuada, uma política que foi implantada em sistemas de ciclos para reduzir os índices de repetência e de evasão escolar pela seriação, pode sofrer do mesmo problema que tenta combater ao final do ciclo, possivelmente devido ao reflexo da baixa qualidade do ensino e do baixo desempenho dos alunos. Alguns educadores apontaram que o problema maior ocorre no 1º ano do Ensino Médio, quando grande parte dos adolescentes desistem dos estudos, corroborando com os achados em pesquisa bibliográfica (SILVA; REZENDE; QUARESMA, 2016; SOARES et al., 2015).

Com relação ao **bullying**, somente uma participante da Educação colocou como fator de abandono. Ele é definido como uma categoria de violência, caracterizado em atos agressivos, repetitivos e com assimetria de poder entre pares (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009), que podem trazer consequências à saúde de adolescentes. Ele pode acontecer nas formas física (bater, chutar, empurrar, abusar sexualmente, fazer gestos estragar e roubar pertences), verbal (apelidar, importunar, xingar) de forma indireta (com atos de exclusão, isolamento da vítima), ou *cyberbullying*, que ocorre no espaço virtual; situações essas que podem ser pouco perceptíveis pelos adultos, devido ao seu caráter sutil (PIGOSI; MACHADO, 2015).

Portanto, trata-se de um sofrimento silencioso, que muitas vezes a escola não toma conhecimento, porque o aluno pode não relatar à escola e nem à família, dificultando a ação dos agentes escolares. Quando há conhecimento da situação, a participante disse que a escola busca mediar o conflito entre os alunos para resolver a questão. Este fator foi colocado por uma professora-mediadora, suas funções na escola podem ter colaborado por trazê-lo à tona, pois a ela o sofrimento do *bullying* pode ser mais visível ao lidar diretamente com ele. Um dos técnicos da rede, trabalhador do serviço de saúde mental, trouxe o *bullying* como fator de abandono escolar,

dizendo que é uma causa de sofrimento psíquico e que pode gerar aversão do adolescente em frequentar a escola. Ele afirmou que o ambiente pode se tornar muito desagradável quando a escola não consegue lidar com as situações de violência em seu interior:

“E o contexto da escola entra bastante, já atendi adolescentes que fala ‘minha escola é muito difícil’, mesmo adolescentes que gostam de ir à escola, falam ‘minha escola é muito ruim, todo mundo faz uso ou querem me chamar pra brigar, querem me envolver pra alguma coisa, então, é difícil ficar na escola’ e também já vi situações relacionadas ao bullying. Mas enfim, todas essas estão voltadas para uma falta de motivação, uma falta de sentido e propósito associado ao contexto escolar. Seja em relação ao que a escola vai proporcionar enquanto futuro, seja em relação ao próprio presente, de ser um ambiente que repele, eu iria usar a palavra “fóbica”, mas é isso mesmo, de ter dificuldade de estar porque o ambiente é muito ruim, desagradável mesmo” (técnico 3).

Um exemplo de que o *bullying* é um sério problema escolar que afeta no engajamento é a experiência de João que relatou situações de conflito e violência com os colegas, colaborando para o não gostar da escola, apesar do interesse pelo conteúdo e bom relacionamento com professores:

“Acho que foi muito sofrido, por ter muitas espinhas, né, de ser muito zoadado cara, né! E aí eu tinha amizades com homossexuais de boa, e cara, me julgavam como um, e isso me fez odiar a escola, cara, todo meu período letivo de treze até o dezesseis, que eu parei de estudar, desde os doze, eu já nunca gostei da escola nesse sentido. Mas sempre me dei bem com os professores, nas matérias, sempre gostei, sempre fui interessado em saber mais, eu acho que no sentido dos estudos eu acho bacana, cara [...] comecei sofrer muito bullying, muita treta, muita briga, tá ligado? E aí tipo, acho que com dois meses de escola, os moleques ficaram tacando borracha em mim e tal e beleza, né? Eu fui aceitando isso, né? Mas chegou um dia que eu tive que pôr um basta. Aconteceu que a gente entrou numa briga né?”[...] Mas já pensei muitas vezes, já conversei com muitos professores antes, que minha vida escolar, que eu preferia tá dentro de casa estudando, cara, eu acho que a escola não é um lugar bom, porque as pessoas que fazem a escola né! Então eu acho um lugar horrível, com pessoas horríveis, e eu não gostava de ninguém. Já confiei em muitas pessoas, já tentei ser amigo e fui passado pra trás. Nesse sentido, sim, como quem faz a escola é o aluno, nesse sentido eu odeio a escola”.

Helena também relatou uma vivência bastante negativa em uma das escolas, que podemos entender como uma situação de *bullying*, ainda que de forma indireta, que se expressou num movimento de exclusão por parte de seus colegas. A adolescente conta emocionada a situação:

“Eu não gosto de falar desta escola, eu tinha poucos amigos, mas pouco que eu tinha, tipo assim, na escola, na época, eu tinha bastante piolho e nem gosto de falar isso pra minha mãe, daí as pessoas viam o piolho na minha cabeça e falavam ‘ah ela tem piolho e ninguém ficava comigo”.

Existem poucas pesquisas brasileiras sobre abandono/evasão que faça a correlação com o *bullying* (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017, JACOMETTI et al., 2014), sendo necessários mais trabalhos neste sentido, visto que é uma realidade comum nas escolas e que tem interferência na motivação dos jovens em permanecerem nos estudos.

Quando a escola não consegue administrar os conflitos que emanam em seu ambiente, tendo em vista a heterogeneidade de pessoas, culturas, pensamentos presentes no contexto da escola, pode impactar negativamente na visão que o jovem tem sobre a instituição, fazendo com que ele não tenha vontade de frequentar. A **escola não atrativa**, uma categoria formulada, abrange esse aspecto, mas também possui outros elementos presentes, o que veremos a seguir.

O fato de a **escola não ser atrativa** ao aluno foi trazido por educadores e técnicos da rede de proteção, contudo, com significados distintos. Esta categoria contempla os seguintes aspectos, que apareceram nas entrevistas, e que produzem influência no engajamento do jovem estudante: *o conteúdo pedagógico, a infraestrutura da escola e o modelo escolar.*

Apenas uma participante, não pertencente ao segmento educacional, apontou a questão do conteúdo ensinado como um fator que pode promover engajamento ou não. A assistente social colocou que as matérias ofertadas na escola podem estar muito distantes da realidade dos alunos do meio popular, o que dificulta que eles vejam sentido em aprender determinados conteúdos. Ela apontou que procura em seu exercício profissional, junto aos adolescentes, mostrar a importância do conhecimento na vida cotidiana:

“Ainda a gente também tem dificuldade de encontrar os elementos que o convença, porque hoje a gente sabe que não vai dar a garantia que eles querem inclusive pra vida deles, então qual é o significado que aquilo tem pra mim? O que eu vou ter de retorno? E aí não é também só retorno financeiro como eu disse, e aí eu vou analisando aqui também a outro modo, que é o porquê que eu vou usar a fórmula de Bhaskara, o porquê que eu vou usar seno e cosseno, tem menino que questiona, onde eu vou usar aquelas matérias que eu aprendo no meu dia a dia? E aí é isso... talvez a gente ainda enquanto política pública não conseguiu mostrar ainda pra ele, que o seno e o cosseno, talvez, é numa obra de empreiteira que tá construindo um prédio, que tá construindo a casa dele, então ele não consegue muitas vezes relacionar o conteúdo que ele aprende, no dia a dia dele” (técnica 2).

Silva Filho e Araújo (2017) apontam que a construção de um currículo, que englobe conteúdos vivenciados pelos educandos, deve ser fator fundamental na sua permanência no espaço escolar.

Charlot (1996) coloca que o aprender não significa a mesma coisa para todos os alunos, independente da classe social. Muitos cumprem o programa, estabelecem uma relação com a

escola, se adaptam às situações exigidas, mas não estabelecem uma relação com o saber em si. O seu movimento é muito mais em função de uma obrigação para obter um diploma e um emprego futuramente, do que com o prazer por aprender. Além disso, a motivação para ir à escola pode ser somente a socialização (ver os amigos). Nesse sentido, há um grande desafio para escola que é promover mobilização dos estudantes aos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma significativa:

Hoje em dia, para que as crianças vão à escola? Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma, isso é realismo. Só que cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer [...] assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes (CHARLOT, 2013, p.41).

Se um aluno não vê sentido na escola, ele poderá não estudar, não se interessar pelo conteúdo, por outro lado, as atividades que se desenvolvem na escola podem construir o sentido da escola para ele. São processos distintos, mas articulados. Assim, a relação com a escola pode implicar uma relação ou não com o próprio saber:

Jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber têm uma relação mágica com a escola e a profissão. Além disso, sua relação cotidiana com a escola é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo, mas somente para um futuro distante (CHARLOT, 1996, p. 56).

Assim, se a relação com o saber é fundamental para o engajamento na escola, tornar o conhecimento palpável a partir do cotidiano do adolescente, de situações de seu presente, podem ser mais efetivas do que apenas associar o conhecimento a uma utilidade futura, uma profissão futura ou a uma obrigação. Considerando a fala da assistente social sobre a importância do conhecimento estar ligado à realidade do jovem da periferia, questiono se o cotidiano não pode ser o ponto de partida para a mobilização em direção ao saber, de modo que o saber cotidiano não seja um rival do conhecimento cultural e cognitivo, mas um aliado.

O próprio Piaget demonstrou que as estruturas intelectuais (das mais simples às complexas) são construídas pela atividade da criança e do adolescente (PIAGET, 2008). Freire (2018) irá trazer a importância de se considerar as necessidades e a realidade objetiva do povo para a construção de conscientização e transformação social, de modo que ação e reflexão sejam uma unidade não dicotomizada. O conceito de dupla *ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989) apresenta o processo de transformação tanto do senso comum quanto da ciência, o senso comum sendo transformado com base na ciência e esta, por sua vez, também sendo transformada pelo contato

com o cotidiano e experiência do aluno, para que aproximando os discursos do senso comum e científico, ocorra um desnivelamento entre eles.

Somente duas educadoras trouxeram a dificuldade em promover engajamentos dos alunos devido a fatores escolares, apontando questões de infraestrutura da escola, sendo que uma das participantes, embora não tenha relatado diretamente, trouxe dificuldades dos alunos se motivarem dentro do modelo escolar vigente:

“Então eles ficam meio perdido, e eles têm desânimo, bastante desmotivação, fica desesperançoso, então, fica difícil pra eles, eles não conseguem ver muito sentido na escola, é uma coisa que eu penso, que a escola também é desgastante pra eles, porque se eles tem muito problema familiar, chega na escola [...], chega aqui 12:45 e fica até 18:20, 40 alunos dentro de uma sala de aula [...] É muito comum cê encontrar crianças que não querem nada [...] Você não sabe mais o que fazer pra motivar uma criança em sala de aula. Tem muitos assim, não querem nada, você não consegue atingir o que ele quer. Aí pensa bem, uma sala de aula com 40 alunos, várias pessoas desse jeito, fica bem complicado e a evasão escolar surge daí também (educadora 6).

“É difícil pensar numa solução, assim, a gente vive pensando o que poderia fazer né, aí tornar a escola mais atrativa né? É uma coisa que a gente discute sempre em ATPC, como a escola vai ser mais atrativa pro aluno? Como você vai fugir do texto, da lousa, do giz, pra ele ter mais vontade de vir para escola? E a gente se esbarra no problema da estrutura e de usar outras ferramentas, nós temos uma sala de informática que está sem internet, sem rede, então não dá pra levar os alunos e temos uma disciplina de tecnologia, eu dou tecnologia também, mas sem estrutura, então a gente fica pensando o que fazer com pouco” (educadora 4).

Assim, é compreensível que a falta de condições de trabalho e de infraestrutura dificultam tornar a escola mais dinâmica e os educadores se percebem limitados em sua capacidade de ação. A tecnologia e a internet são importantes e valorizadas socialmente, bem como pela atual geração de jovens estudantes, podendo colaborar com os processos de engajamento, mas ela não é suficiente para garantir maior interesse e permanência.

Charlot (2013) chama a atenção para o *modelo escolar*, isto é, as estruturas de espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar, que pouco combinam com o uso pedagógico do computador e da Internet. E o *modelo escolar* ou a *forma escolar* ainda vigente nas escolas públicas, podem exercer influência sobre o interesse do aluno em frequentar a escola. Segundo Nóvoa e Alvim (2021, p. 6), o *modelo escolar* se caracteriza pelos seguintes aspectos:

i) a educação tem lugar em edifícios próprios que funcionam de forma relativamente separada do resto da sociedade; ii) a sala de aula é o ambiente principal no qual decorrem as atividades escolares; iii) o trabalho de professores e alunos é orientado por um programa de ensino, com objetivos bem definidos e disciplinas organizadas numa “grade curricular”; iv) os professores realizam a sua ação sobretudo a título individual, dando aulas a um grupo de alunos.

O *modelo escolar* no início era dominado pela Igreja Católica (séc. XVI ao XVIII) depois irá sofrer, a partir do século XVIII, um processo de estatização da escola, momento de emergência do Estado-Nação e da Revolução Industrial, “[...] a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38). Nesse sentido, o modelo escolar até os dias atuais, abrange espaço, tempo, as relações sociais e formas de exercício de poder na instituição, considerando que a escola foi projetada e assentada a determinadas concepções de espaço e de tempo, bem como de um ritual cotidiano para a entrada da criança na cultura letrada, mas também como um instrumento de conformação de hábitos, valores, crenças e saberes prescritos pela vida moderna ocidental (BOTO, 2003). Ao longo dos últimos anos, este modelo foi criticado como ultrapassado e autoritário, com pouco espaço para a manifestação da autonomia dos alunos, porém, as mudanças foram tímidas e a escola ainda possui muitos resquícios do modelo de séculos atrás. Para Freitas (2010, p. 91), “a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar não pode separar-se da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação”.

Silva e Bernava Aguillar (2020) colocam que a trajetória histórica do modelo escolar, fez com que a escola se constituísse como espaço separado de outras práticas sociais, conduzindo-a ao isolamento, à deformação do valor do saber e do aprender, bem como sua perda de significado como espaço de produção do conhecimento. Freitas (2010) coloca que a vida, como motivador natural, ficou do lado de fora da escola. A assistente social traz em seu relato, aspectos do modelo escolar que impactam os jovens estudantes:

“Também influencia na evasão, na permanência, é o estímulo do modelo escolar, o que os meninos e meninas mais trazem é um ambiente conservador, e aí é uma leitura minha, técnica, porque eles não trazem dessa forma, mas é um ambiente conservador, eu não tenho espaço de fala, eu não posso nada lá dentro e não tenho vontade de ir” (técnica 2).

O psicólogo aponta sobre a importância de se repensar este modelo e de promover maior participação e abertura da instituição escolar:

“Eu acho que uma das coisas principais, eu falei inicialmente da questão da motivação, que tá muito associada à motivação que não é individual que sempre perpassa o coletivo. Que atravessa as

relações com os pares, com a vida social. Eu acho que a escola precisa ser atravessada com vitalidade, com mais potência. Então, vamos dizer assim, então pra que as crianças e os adolescentes vão na escola e consigam ver nesse espaço, como um espaço potente, pra vida, sabe. Que faça sentido, que não só um espaço como uma obrigação. E em muitas circunstâncias isso acaba acontecendo, pelo menos o que percebo... Claro, eles têm uma tarefa, tem coisas pra fazer mesmo, mas eu acho que precisa ser um espaço de inventividade, de inovação mesmo. Que a comunidade construa a escola e não a escola diga como tem que ser simplesmente[...]. Eu acho que o espaço precisa ser ocupado, para que ele construa mesmo. De que não é só o diretor, o coordenador, acho que todo mundo tem que fazer parte disso. Eu acho que isso seria bem interessante, eu acho que é um bom caminho, acho que é uma possibilidade. E isso acaba abrindo caminho para um monte de coisa, enfim, e quando eu falo em comunidade, não é só os pais, mas os adolescentes mesmos. Que eles possam falar “assim, assim, assado”, viajar mesmo, entende. Eu sei que não é possível tudo, tudo que as pessoas querem, mas eu acho que, sabe as pessoas poderem sentir que elas fazem parte disso? Isso é importante, não apenas mais uma instituição quadradinha, que ela tem que entrar e fazer tudo de forma obrigatória, acho que isso atrapalha bastante” (técnico 3).

Vemos nos relatos desses dois profissionais que a motivação para frequentar a escola também está associada ao modelo de escola vigente, o qual poderia ser renovado a partir da participação e inclusão dos adolescentes nos rumos educacionais da instituição. Um exemplo é o debatido por Paulo Freire (2018) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao discutir a importância de se pensar o conteúdo programático com o aluno, evitando uma educação “bancária”, ao impor conteúdos ou um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, e estes, por sua vez, os recebendo passivamente, como “hospedeiros”:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazerem “bancárias” ou de pregarem no deserto (FREIRE, 2018, p. 205).

Dialogar com os educandos considerando sua situação concreta, existencial, presente e respeitando suas visões de mundo (FREIRE, 2018) é fundamental na visão deste pensador. Para ele, educador e educandos irão buscar o conteúdo programático da educação, juntos refletindo o conjunto de aspirações, dúvidas e temores dos educandos, na realidade mediatizadora e pela consciência desta realidade. Contudo, há um grande desafio, Freitas (2010) ao debater a participação do aluno coloca que a vida escolar dos jovens de classes trabalhadoras lhe é sonhada, colocados na perspectiva de serem administrados por alguém, “não são vistos como “sujeitos” de

seu desenvolvimento, de sua história e de sua vida escolar. E assim devem ser na vida real também “não-sujeitos” (FREITAS, 2010, p. 94).

Os achados de Silva (2005) dialogam com a categoria *escola não atrativa* deste estudo, pois ele apontou que aulas não atrativas, falta de acompanhamento aos problemas dos alunos, distanciamento entre professor e aluno, a falta de infraestrutura escolar como ausência de bibliotecas e laboratórios de informática, ausência de política de incentivos aos estudos e participação insuficiente dos alunos sobre as decisões e rumos da escola são fatores escolares que influenciam no não engajamentos dos jovens e podem gerar o abandono escolar.

Diferentemente do autor, não encontramos em campo junto aos profissionais das políticas públicas, aspectos que problematizem a relação professor-aluno como geradores de abandono escolar, embora os dois jovens trouxeram elementos dessa relação. Helena trouxe um exemplo positivo (de atenção de uma professora) e outro exemplo em que se sentiu ignorada pela professora em sala de aula:

“No (nome da escola) eu tinha bastante amigo, como eu falei... eu tinha bastante amigo, a professora memo, a minha ex professora eu converso com ela até hoje. Porque foi uma pessoa, nossa, tipo assim, enquanto eu tava na escola, ela que falava pra mim ‘você tem que fazer aquilo, aquilo outro, você tem que se erguer, você tem que fazer isso, você vai conseguir’, aí eu já animava, aí eu ficava feliz, eu ia pra escola certinho [...] tipo assim, na (nome de outra escola) ninguém ligava pra mim, eu tava lá, jogada... ninguém tipo assim, a professora não pegava você tem que aprender isso, isso, isso e aquilo. Eu não, não tinha isso, ela fazia isso com os outros alunos e comigo fingia que eu não estava na sala”.

Uma hipótese de os professores não terem trazido a relação professor-aluno como produtora de desengajamento do aluno é a pouca percepção por parte dos participantes sobre os aspectos intraescolares como motivadores de abandono escolar, tendo em vista que somente duas educadoras os apontaram, bem como a dificuldade de fazer autocrítica sobre a própria atuação. Com relação aos demais agentes da rede, os aspectos intraescolares são apontados por eles como sendo da instituição de ensino como um todo, não trazendo informações sobre a relação professor-aluno.

O lugar ocupado pelos agentes na rede de atendimento aos adolescentes e jovens podem influenciar a forma como enxergam o problema. Foi possível observar que entre os educadores e conselheiras tutelares há uma predominância em atribuir o problema do abandono e da evasão aos *fatores extraescolares*, diferentemente dos técnicos da rede que olharam mais para o *contexto da escola* quando falaram do problema, entre as conselheiras tutelares, não surgiram fatores escolares

como causadores de abandono. Enquanto os técnicos colocam que os problemas ocorridos no ambiente escolar que geram abandono ocorrem muito em função da dificuldade dos educadores em ouvir, acolher, ofertar suporte principalmente aos que têm mais dificuldades ou de não haver um ambiente favorável aos estudos em decorrência do modelo escolar, os educadores e conselheiras atribuem as dificuldades em função da falta de apoio familiar, dificuldades socioeconômicas ou como um problema que está no próprio adolescente, algo que pode ser apreendido nas categorias de “bons” e “maus” alunos, além de sua falta de interesse aos estudos.

De modo geral, abarcando todas as dimensões, os seguintes fatores causadores de abandono/evasão foram encontrados: *desinteresse pela escola; problemas de saúde mental; envolvimento com drogas (uso e/ou venda ilegal); gravidez/paternidade; fragilidade de suporte familiar aos estudos; conflitos familiares; cuidar de uma pessoa da família; trabalho; bullying; faltas, repetência e defasagem idade-série, baixo rendimento e escola não atrativa*. Não foi objetivo aprofundar cada motivador encontrado, porém, reconhecemos a importância de estudos como essa finalidade para maior aprofundamento das causas do fenômeno, assim, algumas considerações serão feitas sobre os resultados trazidos neste capítulo, a partir da literatura sobre o assunto.

Confirmamos o que está presente na literatura de que a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, o cuidar de um familiar, a fragilidade de suporte familiar aos estudos (aqui também levando em conta a baixa escolaridade dos pais), o uso de drogas e a gravidez como causadores de abandono escolar, situações essas consideradas como pertencentes ao contexto extraescolar e que expressam a vulnerabilidade social da maioria dos jovens que deixam a escola. Também confirmamos estudos que apontam as faltas, repetência, defasagem idade-série, o baixo rendimento; o *bullying*, o desinteresse pela escola, a escola não atrativa como fatores de abandono/evasão, sendo que em alguns casos, a literatura pode trazê-los com outras roupagens como: atraso no aprendizado, violência escolar, ausência de aulas dinâmicas.

Destacamos que não foram encontrados estudos sobre abandono/evasão que o relacionem com o tráfico de drogas e com problemas de saúde mental (apenas para uso de drogas), causadores esses que surgiram no campo. Mas, quando pesquisamos estes temas, o abandono/evasão aparecem como fator de risco, o que pode sugerir a necessidade de maiores investigações acerca dessas relações. Também sentimos necessidade de trabalhos que abarquem a relação entre o fenômeno e os conflitos familiares.

Outro ponto importante é que as pesquisas apontam que os meninos estão mais propensos a abandonarem os estudos do que as meninas, assim como os jovens negros (CARVALHO, 2016; SALATA, 2019). Embora não tenham sido questionados sobre isso, nenhum participante desta

pesquisa trouxe espontaneamente esses aspectos, a questão que fica é se os profissionais das políticas públicas têm conhecimento ou atenção sobre as questões raciais e de gênero que estão presentes no fenômeno do abandono escolar. Embora os participantes apontem que jovens deixam de estudar para cuidar de uma pessoa da família, não é trazido por eles se isto ocorre mais entre as meninas do que os meninos, da mesma forma que a gravidez é mencionada, mas não a paternidade, como podemos observar na história do jovem entrevistado. Acreditamos que mais pesquisas sobre as questões de gênero e racial articulados com o abandono/evasão sejam fundamentais.

Em síntese, verificamos que os fatores causadores podem ocorrer de forma concomitante na vida do aluno, dificultando seu engajamento nos estudos e aumentando o risco de abandonar a escola, como percebemos nas histórias dos jovens entrevistados. Suas realidades e os relatos trazidos pelos demais participantes confirmam a complexidade do problema e as situações de vulnerabilidade vivenciadas por muitos jovens que abandonaram ou se evadiram da escola. Buscamos mostrar também as interrelações entre os fatores de abandono e evasão escolar por meio de suas dimensões de influência (singularidade, familiar, socioeconômica, escolar) e percebemos que eles geralmente possuem mais de um aspecto em sua constituição, dificultando a resolução do problema.

Soares et al. (2015) coloca que a instituição de ensino deve estar atenta aos grupos de maior vulnerabilidade, pois são alunos que possuem alto risco de abandono/evasão para atuar diretamente com eles como uma forma de prevenção (FERNANDES, 2011; CURY; FERREIRA, 2010). Nesse sentido, é importante investigar quais são as ações realizadas pelos educadores para o combate do problema. Como tornar a escola pública mais atrativa ao adolescente a despeito dos escassos recursos disponíveis? Quais são as ações realizadas pela comunidade escolar, em conjunto com a rede de proteção infantojuvenil, que podem responder a essa necessidade? É o que o próximo capítulo busca elucidar.

Capítulo 4

Ações e inações dos agentes públicos na implementação das políticas de combate ao abandono e evasão escolar

Considerando a escassez de pesquisas sobre as ações de enfrentamento do abandono e evasão escolar no âmbito brasileiro, no presente capítulo serão discutidas as ações e inações para o enfrentamento deste problema pelos agentes públicos participantes desta pesquisa. Deste modo, serão focalizadas as ações na ponta da política, realizadas e muitas vezes elaboradas pelos próprios implementadores de forma criativa. Cabe apontar que se tratam de ações/inações trazidas pelos entrevistados, o que não significa que não possam existir outras mais, referentes ao problema, nas instituições desses profissionais. Além disso, serão apresentados alguns resultados dessas ações/inações, bem como as dificuldades percebidas por eles e sugestões para o enfrentamento da questão. Para isso, usaremos alguns conceitos como agência e governabilidade, a fim de contribuir com a discussão.

O conceito de agência está permeado pelos seguintes aspectos:

i) é inerente aos humanos e sua habilidade para usar linguagem, não precisando ser delegada ou legitimada por regras; ii) a capacidade de formar julgamentos e agir não existe apartada do sistema social (agência não existe fora de estruturas, assim como as estruturas não têm vida sem agência); e iii) a expressão da agência é profundamente social, na medida em que se concretiza em interações (PIRES; LOTTA; DUTRA, 2018, p. 257).

Sendo assim, a agência é fundamental para compreendermos as ações e as relações estabelecidas pelos agentes públicos nas instituições às quais pertencem, bem como as relações interinstitucionais na rede de atendimento de crianças e adolescentes que impliquem em aumento ou em redução de abandono e evasão escolar. Quanto à governabilidade, conceito emprestado da Administração Pública - sem, contudo, ter a pretensão de usá-lo nos termos que esta disciplina utiliza no âmbito do governo executivo - cujo significado possui direta relação com outros conceitos como “apoio político”, “capacidade de governo” e “projeto de governo” (DAGNINO, 2014). Mas a governabilidade aqui utilizada está mais próxima ao controle, isto é, às possibilidades dos agentes em realizar ações e ao controle dos efeitos destas, podendo ser total, baixo ou até mesmo fora do controle por parte dos agentes desta pesquisa.

Importante mencionar também que a ênfase na ação não está apartada da reflexão, ambas são importantes para o processo dialógico de entendimento da realidade que este trabalho aborda. Inicialmente serão analisados os dados relativos ao conjunto de educadores, são ações e inações

mencionados por eles, que ocorrem tanto internamente, no contexto da comunidade escolar, como de forma intersetorial. Por haver um número maior de ações elencadas por esse setor, as ações internas e intersetoriais serão apresentadas separadamente, em tabelas distintas. Essas ações não correspondem a escolas específicas, mas ao conjunto delas representadas neste estudo, o que sugere que nem todas as escolas participantes realizam todas as ações aqui elencadas.

QUADRO 2 - Ações, inações dos educadores das escolas estaduais participantes e os resultados obtidos em relação ao problema

AGENTE: EDUCADORE	AÇÕES E INAÇÕES	RESULTADOS
ÂMBITO INTERNO - AÇÕES	• Observação sobre as ocorrências de faltas • Professor comunica a gestão sobre a ausência do aluno • Pergunta aos colegas sobre o aluno faltante • Conversa com o adolescente por professores e gestores • Conversa com o aluno na comunidade (local de trabalho, ruas) • Conversa com a família (contato telefônico e pessoalmente) • Uso de WhatsApp institucional para contato com as famílias • Flexibilização do horário para atender a família na escola • Convocação à família via entregador (quando não conseguem contato telefônico) • Apoio aos professores • Assinatura de termo de ciência do excesso de faltas pelos responsáveis • Trabalho de compensação de ausência • Professor comunica gestão sobre os problemas dos alunos (social, saúde) • Escola adequa o horário dos estudos para o aluno trabalhador • Visita domiciliar pelo professor-mediador • Merenda escolar • Maior rigidez quanto à anotação de faltas para o BF • Reunião entre os gestores para discutir os casos mais complexos • Reflexão entre os professores sobre como tornar a escola mais atrativa • Mediação de conflitos • Realização de gincanas/show de talentos e outros eventos para comunidade escolar	• Melhora dos índices de abandono e evasão • Retorno do aluno após busca-ativa • Melhora do vínculo com a comunidade que percebe a melhora da escola • Melhora da nota do SARESP • Família comparece à escola após contato telefônico • Dificuldade de contato telefônico com a família • Ausência da família na escola, principalmente dos alunos mais velhos • Ausência dos responsáveis pelos alunos mais difíceis nas reuniões de pais • Familiar não consegue fazer o aluno retornar à escola • Menos resolução com os alunos mais velhos e casos mais complexos

ÂMBITO INTERNO –	• Não fazem visita domiciliar	
------------------	---	--

Os educadores apresentaram uma série de condutas na escola para evitar ou resolver o problema de faltas e de abandono dos estudantes, como pode ser observado no QUADRO 1. São ações e inações que ocorrem pelos gestores, professores e funcionários da escola. Quanto às ações direcionadas especificamente aos estudantes, podemos citar as seguintes: *observação das ocorrências de faltas; pergunta aos colegas sobre o aluno faltante; comunicação do professor à gestão escolar sobre o excesso de faltas e problemas manifestados pelo aluno; conversa com o aluno na escola e também fora dela, quando o encontram na comunidade; trabalho de compensação de ausência; adequação dos horários das aulas ao aluno trabalhador; merenda escolar e mediação de conflitos.*

As ações direcionadas às famílias são: *conversa com os familiares pessoalmente e por contato telefônico; uso de WhatsApp institucional; correspondências e motoboy para contato com a família; flexibilização do horário escolar para atender os familiares trabalhadores e assinatura do termo de ciência do excesso de faltas pelos responsáveis.* As demais ações como: *apoio aos professores; visita domiciliar pelo professor-mediador; maior rigidez na anotação de faltas para o Bolsa Família; reunião entre os gestores para discussão de casos complexos; reflexão entre os professores sobre como tornar a escola atrativa e realização de eventos para os alunos e comunidade escolar* são dirigidas a outros agentes ou a mais de um deles (como professores e familiares), que também acabam tendo efeitos sobre o engajamento do aluno na escola.

Em relação às políticas educacionais de maior amplitude e que possuem efeitos sobre o abandono/evasão, os entrevistados apontaram o *Programa Bolsa Família*, o *Professor-Mediador*, política que foi substituída recentemente pelo *Professor Orientador de Convivência (POC)* e a *Merenda Escolar*. O PBF foi apontado como importante motivador para a permanência na escola por três entrevistados, todos de uma mesma escola, pertence a uma região vulnerável na cidade:

“Eu vejo que um monte de aluno vindo pra escola, porque se não vir, se eles não vierem, eles perdem o Bolsa Família. Então, eles têm toda uma cobrança dos pais em cima disso, mas é porque tem esse problema de se não vierem, eles perdem o Bolsa Família” (educador 1).

Outra participante aponta o PBF e a merenda escolar:

“Porque eles são muito carente e assim a maioria que vem e eu sempre bato na mesma tecla, é só para ter presença pra receber Bolsa Família ou comer na escola, porque tem criança que chega

morrendo de fome “ai dona porque não deu tempo de eu comer”, tá, como que não deu tempo de comer? Não faz nada né, assim só estuda, e eles não aceitam, eles vêm mais por Bolsa Família, aí a mãe vem brigar com a gente que coloca porcentagem que é real do aluno, que é acima de 85 por cento, menor, mais baixo, aí parece que é não cancelada, mas bloqueada sabe, então eles, aí a mãe vem reclamar para gente” (educadora 7).

Notamos a importância dada pelos participantes ao PBF para a frequência dos alunos e que a escola precisa ser efetiva na anotação das faltas, uma outra entrevistada relatou que antes a escola era mais permissiva quanto à isso, porém, agora estão mais rígidos, o que levou a uma maior adesão dos alunos para não perder o benefício. A merenda escolar também mencionada por uma entrevistada como motivador importante para a presença dos alunos, no entanto, vale analisar que na fala dos participantes a frequência em função do PBF e da merenda não é vista como integralmente positiva, por entenderem que a motivação está condicionada à obrigatoriedade/necessidade e não a um interesse genuíno dos estudantes pelos estudos.

Quanto à inação, isto é, aquilo que não é realizado, no âmbito da escola, foi mencionada a não realização de visita domiciliar, por entenderem que não se trata de uma atribuição da escola. Além disso, alguns participantes relataram sobrecarga em suas funções devido à falta de profissionais na equipe, tornando-se um impeditivo para a realização de ações consideradas não prescritas ao cargo. Importante ilustrar que uma entrevistada disse que estava realizando atividades que não são de sua função devido à ausência de profissional na escola. A ausência de pessoal é colocada como um dos empecilhos para que a visita domiciliar ocorra, bem como a falta de autonomia em executar este trabalho, relatado por uma participante como algo não recomendado pela Diretoria de Ensino, devido à exposição a riscos, como acidente no percurso. Embora não haja uma proibição por escrito, há orientação verbal para que evitem fazer as visitas domiciliares. Apesar disso, em uma das escolas foi apontado que o professor-mediador já chegou a ir à casa de alunos, quando não conseguiram contato telefônico e uma educadora disse solicitar visita domiciliar à outra política pública, a Assistência Social, o que será melhor abordado em seguida.

Em relação aos resultados dessas ações e inações, podemos dizer que existem resultados exitosos como também não exitosos, embora tenhamos que tomar o cuidado em atribuí-los somente às ações/inações realizadas pelos educadores, já que a complexidade do problema produz desfechos que não estão somente sob sua governabilidade, dependendo de outras situações e agentes. De modo geral, observamos tanto ações preventivas como reativas frente ao problema do abandono/evasão escolar e que há bons resultados a partir dos esforços dos educadores em reduzi-los, uma vez que muitos participantes relataram melhora nos índices em suas escolas. A seguir,

alguns relatos sobre esses resultados:

“É uma problemática intensa, que eu gostaria de ter um norte pra combater. Porque o ano passado, a gente lutou muito, sabe, muito, muito, muito, a gente foi individualmente em cima de cada um e a gente mesmo assim, ainda teve, acho que teve 14 é... 14 evasão. Em 2019 a nossa luta foi muito ferrada, muito ferrenha mesmo e a gente teve o quê? Em torno de, quando que dá, teve mais ou menos 700 alunos, a gente teve 14 evadidos, o que é isso, representa o que? 2%? Mas a gente diminuiu bem, a gente melhorou bastante o nosso índice. Mas zerar é uma coisa impossível, e a luta não foi fácil pra gente conseguir esse índice” (educadora 6).

“Foi passado pra gente ano passado, mas eu não consigo me recordar, mas a gente tem assim uma quantidade boa de evasão, mas eu acredito que diminuiu com o tempo, porque teve ano que já foi pior, então pelo que eu entendi aqui deu uma diminuída na evasão” (educadora 4).

“A gente começou a ter mais contato com as famílias, vem pai e a mãe e a gente atende de uma forma diferente, não sei como era a outra gestão, e não é criticando, mas está sempre disponível aqui, sempre disposto a conversar com os pais, chama o pai pra vir, leva numa sala, conversa com os professores, eu acho que aí eles vão percebendo isso, tanto que o sexto ano, não era nada problema de evasão, mas o que acontecia? nos dois anos passados? Tem três sextos anos, eles chegavam lotados, com 30 alunos cada um, mas as duas semanas, metade saía da escola pra outra escola por aqui ter uma fama de escola ruim, então a gente tá trabalhando muito, ano passado diminuiu um pouco isso, esse ano diminuiu mais ainda, cada ano tá conseguindo trabalhar com isso, e as pessoas, tanto tem pai de aluno que falou assim ‘ah eu não queria colocar aqui, mas eu ouvi que escola tá melhorando, tá ficando mais interessante’, isso eu ouvi mais de uma vez esse ano... é um processo e assim, é meio que trabalho de formiguinha mudar essa mentalidade, a gente tem a prova do SARESP que eles fazem, aqui é uma das últimas escolas, a nota mais baixa de Limeira, quase, mas, de dois anos pra cá, a gente conseguiu aumentar e cumprir a nota, não disparar a nota, mas sempre aumentando e com a ajuda dos professores sabe” (educador 5).

Portanto, vemos que com o empenho dos educadores e maior aproximação dos alunos e da família, há melhora nos resultados de abandono e evasão escolar. Alguns educadores colocaram que o investimento em reduzir o abandono escolar também tem relação com a cobrança dos gestores da DRE, visto que elevados índices de abandono e evasão afetam nos resultados dos sistemas de avaliação da escola e consequente queda de bonificação promovida à equipe escolar.

Mas ainda existem muitos desafios ainda a serem enfrentados, a maioria das escolas têm dificuldades em contatar pais/responsáveis devido às constantes trocas de números de telefones e mudança de endereços sem aviso:

“Aqui a gente tem um problema muito sério que eles mudam muito de telefone, você não consegue contato telefônico, é muito difícil você conseguir contato telefônico com a família” (educadora 3).

“Tá constatado que ele não está vindo, aí a gente busca o responsável. Aí eu vou por telefone falar com o responsável, mas hoje em dia também tem esse problema de eles mudarem muito de número, é difícil, às vezes, você falar porque eles mudaram de número. Aí a gente encaminha pro conselho tutelar, pede pra eles localizarem. E a gente busca muito assim, colegas também, porque às vezes ele mudou de cidade, mas eles sempre têm o contato, ele tá no grupo de alguém da sala dele, então a gente sempre vai na sala de aula e pergunta quem conhece o fulano” (educadora 6).

E também há menor alcance em relação aos casos considerados difíceis, os mais complexos, que envolvem situações de risco e vulnerabilidade social, além dos alunos mais velhos, os quais muitas vezes nem mesmos seus familiares conseguem fazer com que voltem a estudar, o que os educadores, por vezes entendem como falta de autoridade da família sobre o jovem. O diálogo, por vezes, não ocorre sem dificuldades, principalmente com os adolescentes a partir dos 15 anos e com aqueles envolvidos com substâncias psicoativas. Dois participantes colocaram ser um desafio o convencimento de jovens mais velhos a frequentarem a escola e que depois de uma certa idade, passam a não ouvir, seus interesses e desejos podem colidir com os do adulto:

“Quando eles são os mais novos, a gente consegue mais facilmente, a gente tem mais dificuldade com os mais velhos, colegial, aí é mais difícil esse... e aqui na região tem muitos envolvidos com drogas, essas coisas que evadem [...] até por eles usarem lá fora, tarem no crime, tem uns que pararam de vir porque foram presos, então isso dificulta mais, até pra conversar com eles, teve um aluno ano passado que ele chegava drogado já, a gente tentava conversar com ele e a gente percebia que não dava nem pra conversar, a gente não entendia o que ele falava, teve dois casos de abandono ano passado por causa disso” (educador 5).

“Mas é difícil a gente agir numa coisa que eles não querem né e se eu não consigo acordar meu filho de manhã, o que que eu posso, o que que a escola pode fazer? A gente não pode ir lá pegar o aluno e trazer aqui dentro e manter ele acordado, não é verdade? Aí cê deixa o seu filho, porque já aconteceu um caso, do menino evadir, porque ele ficava até 4 horas da manhã no celular, a mãe chegava aqui, não sei o que eu faço mais? Mas se ela não sabe o que ela faz, o que a gente pode fazer? Se você não tem autoridade, cê tomar, seu filho de 14 anos, cê tomar o celular dele, tirar ele dum jogo, pra de manhã ele tá acordado na escola, e tem outros casos também, de você ligar, porque o aluno tá dormindo, você vai dar suspensão? Você me chamou porque ele tá dormindo? Você entendeu? É complicado...” (educadora 2).

É importante colocar que existe uma série de normativas a respeito da importância da permanência dos alunos, controle de presença e a comunicação do excesso de faltas dos estudantes aos órgãos competentes como forma de prevenir o abandono e a evasão, tais como a própria

Constituição Federal (artigos 205, 206, 208), Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 56), Lei de Diretrizes e Bases (artigos 5 e 12), a recente Lei Federal 13.803/2019 e, no âmbito do Estado de São Paulo, a Lei Estadual 13.068/2008 e a Resolução SE nº 42/2015.

Há diferenças entre elas quanto ao limite de faltas para comunicação aos órgãos competentes (Conselho Tutelar, Ministério Público, Vara da Infância), como por exemplo, a LDB aponta o limite de 50%, a Lei Federal 30%, a Estadual 25% acima do permitido em lei que é 25% da carga horária total. Assim como há menção no ECA que para a comunicação ao Conselho Tutelar, a escola deverá primeiro esgotar seus recursos quanto ao retorno do aluno à escola.

Assim, estes regulamentos, por vezes amplos ou ambíguos entre si, podem trazer interpretações divergentes sobre o que seria esgotar os recursos da escola. A escola deve ser ativa neste processo buscando realizar ações que evitem que esse número de faltas ocorra, mas quando ela não é bem-sucedida, a comunicação aos órgãos por si só é suficiente ou a escola deveria se articular com as instituições para melhor efeito no retorno dos alunos faltantes? Entendemos, neste estudo, que as ações de caráter intersetorial não significam simplesmente o encaminhamento formal e burocrático dos casos, mas o processo dialógico entre os agentes sociais para a construção de práticas preventivas e resolutivas ao problema em questão, na medida em que os participantes possuem a clareza de que nenhuma das instituições pode alcançar seus objetivos sem a contribuição das outras (ANDRADE, 2004). Além disso, para que uma política seja de fato inclusiva e atenda as reais necessidades da população é necessária a troca entre os diferentes saberes com outros setores (NASCIMENTO, 2010) a partir de uma construção conjunta e de metodologias compartilhadas (WESTPHAL; MENDES, 2000).

O QUADRO 3 apresenta os dados sobre as ações dos educadores ao envolverem agentes de outras instituições, constituindo-se em ações intersetoriais que têm efeitos sobre situações de abandono e evasão escolar. É possível verificar que os educadores tendem a encaminhar os casos de excesso de faltas ou de abandono escolar ao Conselho Tutelar, Ministério Público e Vara da Infância somente quando esgotam seus recursos ou para os casos considerados graves, que envolvem situações de riscos e/ou outras violações de direitos a crianças e adolescentes. Os recursos escolares seriam aqueles que envolvem as tentativas de diálogo com a família e aluno para que este retorne à escola ou deixe de se ausentar. Mas há muitas queixas de falta de devolutiva sobre esses casos encaminhados e uma sensação de falta de resolubilidade por parte desses órgãos, apesar de alguns participantes apontarem o retorno de alguns jovens após encaminhamento ao Conselho Tutelar. Nesse sentido, é possível inferir que a falta de respostas dos encaminhamentos possa fazer com que as escolas evitem encaminhar os casos, principalmente

quando não se trata de situação de maior complexidade.

Arretche (1998) aponta que problemas não previstos no momento da formulação da política podem levar os implementadores a promover adaptações, de modo que os processos do cotidiano fazem com que as instituições, na prática, realizem certas “conformações”, sendo que isto ocorre tanto no âmbito interno das instituições quando entre setores.

Além disto, a compreensão pela falta de resolução e a não devolutiva sobre os casos por parte do CT também tem relação com a percepção do excesso de demandas deste órgão:

“Assim, a gente encaminha quando eles são mais novos, 6º ano assim, a gente encaminha, porque assim, já saiu uma lei que todos os casos a partir de 25% de faltas seriam para encaminhar pro conselho tutelar, só que eu acho assim, se toda escola, por exemplo, de Limeira encaminhar os alunos que tem mais de 25 % faltas, vai ficar uma fila de dois metros de altura, eles não vão dar conta, então, a gente aciona o conselho tutelar em casos muito graves, casos extremos, se não a gente tenta resolver pela escola mesmo, porque a gente vê meio que burocrático esses casos do conselho tutelar, uma burocracia, acho que não, talvez não, na minha visão também, não resolva tanto” (educador 5).

QUADRO 3 - Ações, inações intersetoriais dos educadores das escolas estaduais participantes e os resultados obtidos em relação ao problema

AGENTE: EDUCADORES	AÇÕES E INAÇÕES	RESULTADOS
INTERSETORIAL – AÇÕES	• Encaminhamento ao CT, quando esgotam os recursos da escola e nos casos graves • Participação em reuniões de rede do território • Presença do centro comunitário para divulgação de ações • Encaminhamento ao CRAS para realização de visita domiciliar • Encaminhamento ao MP • Encaminhamento à Vara da Infância • Encaminhamento aos serviços de saúde mental (quando há professor mediador) • Trabalho voluntário de estudantes das faculdades, colégio técnico e de pessoas ligadas a instituições religiosas • Palestras e rodas de conversas realizadas por OSC de defesa de crianças e adolescentes	• Retorno de aluno após atuação do CT • Retorno de aluno após atuação do CRAS • Falta de devolutiva e resolutibilidade do CT • Educador sente-se culpabilizado pelo CT sobre o problema • Falta de devolutiva da Vara da Infância • Trabalhos voluntários são interrompidos • Dificuldade do acesso dos alunos às políticas públicas, principalmente de saúde mental

INTERSETORIAL – INAÇÕES	• Não encaminhamento ao CT quando atinge 25% de falta • Deixar de frequentar reuniões intersetoriais • Não existência de reuniões intersetoriais • Não fazem encaminhamento diretamente à Saúde	
-------------------------	--	--

Quanto às práticas intersetoriais com instituições como o CT e a rede de proteção como CRAS, Centro Comunitário, serviços de saúde, há diferentes formas de articulação, como aquelas que se limitam a encaminhamentos por escrito, os que procuram discutir os casos mais difíceis ou considerados urgentes por telefone e os que possuem uma maior proximidade com os equipamentos do território e que procuram fazer o contato telefônico e participação de reunião de rede, observada em somente uma escola das participantes.

Uma parte dos educadores apontaram que deixaram de frequentar as reuniões de rede por não verem sentido ou por estarem com sobrecarga de atividades dentro da escola, o que dificulta as ações externas. Os representantes que apontaram a importância da participação das reuniões de rede do território colocaram que neste espaço conseguem ter maiores informações sobre os estudantes que têm apresentado problemas no âmbito escolar e, assim, ampliam o olhar sobre seu contexto familiar, considerando as parcerias com outros setores muito positivas.

O que ocorre, por vezes, é o recebimento de pessoas de outras instituições e voluntários para divulgação de projetos aos alunos ou atividades como palestras e rodas de conversas, sendo que duas escolas colocaram parceria com uma OSC da cidade que realiza atividades regulares com os alunos. Numa escola chamou a atenção a parceria com o CRAS do território ao encaminhar pedidos de visitas domiciliares:

“Porque eu até encaminhei um aluno ano passado, que a mãe veio aqui e falou assim pra mim ‘ah mas se alguém tivesse ido em casa, talvez ele teria voltado pra escola’, daí eu falei, ‘Mas não foi?’. Eu mandei ela pro Conselho Tutelar duas vezes e inclusive mandei ela pra juíza e ninguém foi até a residência... às vezes a gente tenta ir, mas o que a Diretoria de Ensino fala é que isso não é pra gente fazer. Porque tem toda a questão de trajeto, que se acontece um acidente, alguma coisa assim... A recomendação é para não ir, pelo menos nas reuniões que eu fui é o que foi falado” (educadora 3).

A visita domiciliar foi apontada por dois educadores como mais uma estratégia para acessar a família, quando as estratégias anteriores não são efetivas. Contudo, como já mencionado anteriormente, esta abordagem não é vista por eles como sendo atribuição da escola. Portanto,

como alternativa, uma escola trouxe a busca por outra política para a realização de visita domiciliar, encaminhando solicitações ao CRAS do território para visitar os casos de abandono escolar, já que a visita domiciliar é um procedimento pertencente à rotina de trabalho desta política.

Koga (2002) aponta que mesmo que as políticas sociais atuem nos mesmos territórios, isto não pressupõe que suas ações sejam confrontadas e realizadas num projeto global. Wanderley, Martinelli e Da Paz (2020) colocam que a intersetorialidade se materializa nos territórios com a implementação de serviços públicos integrados, desenvolvidas através da construção de diagnósticos, programas, ações com responsabilidades compartilhadas. A participante disse que tem tido resultados positivos com retornos de alguns alunos aos estudos a partir da atuação do CRAS, no que pese haver bons resultados relatados pela entrevistada, percebemos que o entendimento da realização de visitas domiciliares não ser atribuição da escola ou a justificativa do risco envolvido, pode inviabilizar que a escola realize essa ação ou que a faça de forma conjunta/compartilhada com outros órgãos.

Numa escola foi relatado que as visitas domiciliares já foram realizadas pelo professor-mediador, o que pode sugerir que este profissional entenda ter autonomia para realizá-la e que tenha maior familiaridade para fazê-la. Uma outra inação que apareceu, foi o de não fazer encaminhamentos diretos ao setor de Saúde, especialmente o de Saúde Mental, por terem o entendimento de que é a própria família que deve procurar pelo atendimento ou que, por serem da esfera estadual, “não possuem legitimidade” para fazerem encaminhamentos diretos à esfera municipal, conforme se observa na fala a seguir:

“Só que nós não somos responsáveis pelos alunos né, então a gente não pode ir direto procurar ajuda, tem que ser a família, nós não temos esse contato direto, porque tem todo uma questão de autorização familiar né, então foge do que a gente pode fazer, mas a gente sempre tenta, o CRAS, a gente passa o que tá acontecendo, a gente tenta com o Conselho Tutelar né, chama a família, conversa, é sempre nosso procedimento... Nós não podemos, por exemplo, fazer um encaminhamento para o posto de saúde, isso não... o Estado, a prefeitura faz, o Estado não, nós não temos nenhum...mas é, quando, assim às vezes o pai traz algum relatório e pede pra gente preencher, a gente preenche, mas encaminhamentos diretos nós não podemos fazer, porque nós somos Estado né, porque Estado é diferente. Mas se é alguma coisa séria, que a gente acha séria, a gente fala com o CRAS pra fazer o encaminhamento” (educadora 3).

Sabemos da necessidade de a família aderir ao encaminhamento e fazer a busca pelos serviços, mas o que chama a atenção é o fato da escola não se sentir autorizada a encaminhar para uma avaliação/acolhimento dos casos identificados com demandas para Saúde. Somente nas escolas que tem o professor-mediador foi mencionado o encaminhamento pela escola à Saúde:

“Como mediadora eu busco selecionar os conflitos que eles têm, ah eu mudei porque fulano tá doente... está doente o que? Ele tá com depressão. Então a gente já faz o encaminhamento pra psicologia, pra médico, a gente tenta ajudar de alguma forma. “Ah o aluno tá passando fome, tá isso, tá aquilo. A gente tenta arrumar um jeito lá no CRAS, ah o aluno tá usando drogas, a gente vê uma possibilidade de clínica, vê uma possibilidade... Assim, não é nossa função dar um jeito na situação, mas a gente faz encaminhamento. A gente mostra que tem o CAPS, que tem o Amor Exigente, cê passa os endereços, sabe, cê tenta ajudar a pessoa num encaminhamento pra ela resolver os problemas que tá levando a isso daí... Então, como eu já tava acostumada a fazer encaminhamentos, eu continuo, é pra CAPS, é pra psicólogo, é pra Conselho Tutelar, pra tudo, a gente tenta fazer encaminhamento, mas sem eu aqui eu não sei, algumas coisas sairia, mas não assim observando, porque a gente tem uma possibilidade grande, o aluno, cê acaba vendo mais as necessidades do aluno, agora coordenadora, vice, não tem muito tempo para tá fazendo isso, então eles vão mandar alguma coisa que for gritante, que o professor encaminhar, mas aí vai diminuir bastante os encaminhamentos, que o número de encaminhamento vai diminuir, porque não tem uma parceria assim grande, não tem, é uma parceria com a rede, é deveria ter uma bem afinado, mas não é afinado.” (educadora 6).

Considerando que a intersetorialidade pressupõe ações compartilhadas entre os setores (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997) em prol de um objetivo comum, o fato de uma instituição realizar somente encaminhamentos, não significa que ela esteja realizando atuações intersetoriais. Além disso, o fato de alguns educadores apontarem que, muitas vezes, nem os encaminhamentos a outros setores são feitos pela unidade escolar, demonstra a dificuldade dos educadores em realizar a intersetorialidade na prática profissional, conforme aponta Andrade (2004) a respeito do dilema da intersetorialidade presente nas políticas públicas, fruto do intenso processo de setorialização da constituição do Estado.

Observamos que o professor-mediador, na rede estadual de Limeira, acabou não somente atuando nas demandas internas de mediação de conflitos, mas como uma figura-chave nas articulações com as demais políticas públicas. Porém, quando não há este profissional na equipe, o vice-diretor é quem assume essa função, o qual possui também outras atribuições, portanto, podendo haver sobrecarga, o que coloca em dúvida se os vice-diretores têm conseguindo realizar articulações intersetoriais. Como não houve representante deste cargo na pesquisa, não foi possível elucidar a questão. Assim, sem o professor-mediador, algumas escolas se viram mais limitadas em suas ações para fora da escola, com a comunidade e outras instituições, conforme relatos abaixo:

“Eu acho que pouquíssimas escolas agora têm esse professor mediador, eu conheço porque tá sendo meio passado para o vice diretor essa função de mediação, transferindo pro vice diretor, até tem um programa do Estado começando é o Conviva SP, que absorve essa parte da mediação escolar, então

o que era do mediador passou meio para o vice diretor, tanto que as reuniões de mediação, é o vice diretor que vai, se a escola não tem o mediador” (educador 5)

“Eu acho que toda escola deveria ter mediador, porque o mediador que tem mais né possibilidade de controlar isso, porque o que acontece na escola, nós temos uma função, mas a gente não desempenha só a nossa função, a gente desempenha muitas outras, então não é uma coisa que dá pra gente ficar assim, só em função disso, que seria o papel do mediador, o vice também, só que não dá conta de tudo, é muito aluno” (educadora 3).

QUADRO 4 – Ações internas e intersetoriais das conselheiras tutelares participantes e os resultados obtidos em relação ao problema

AGENTE: CONSELHEIRAS TUTELARES	AÇÕES / INAÇÕES	RESULTADOS
INTERNAMENTE	• Conversa com a família (advertência) • Conversa com o adolescente (advertência) • Elaboração de termo de advertência	• Familiar não consegue fazer o aluno retornar aos estudos • Adolescentes desacreditam nas consequências legais apontadas pelo CT
INTERSETORIAL	• Reuniões com a Diretoria de Ensino • Palestras nas escolas • Encaminhamento ao CRAS e CC • Solicitação de inclusão em projeto social no contraturno escolar • Requisição de vaga na escola mais próxima • Fiscalização nas escolas • Encaminhamento ao MP	• “Retorno de 30% aos estudos” (sic) • Envio tardio dos casos pelas escolas ao CT • Algumas escolas não conversam com o familiar sobre a ausência do aluno • Sentem a ausência do professor-mediador • Escolas estaduais não encaminhando casos de abandono escolar na pandemia • Falta de acompanhamento e de devolutiva dos equipamentos da rede de proteção.

Com relação ao QUADRO 4, que trata das ações internas e intersetoriais das conselheiras tutelares, podemos verificar que suas ações junto ao adolescente e familiares têm um caráter de orientação e advertência. Há assinatura de documento no qual ambos se comprometem ao retorno dos estudos, com menções de que a família pode responder judicialmente por negligência caso o aluno não retorne. No entanto, as conselheiras apontaram que muitas vezes o resultado não é bem-

sucedido, uma delas acredita haver uma média de 30% de retorno nos casos em que atuam. Apontaram que há alguns agravantes que dificultam terem êxito, como o fato de o próprio familiar não ter autoridade sobre o jovem para que ele retome os estudos ou porque ele não tem interesse em voltar, ademais, muitos desacreditam nas consequências legais sobre seus responsáveis. Uma conselheira apontou que já atendeu casos de denúncia em que o adolescente estava fora da escola e os pais não sabiam de suas faltas, por saírem muito cedo para trabalhar e porque a escola também não havia notificado a situação.

Outro aspecto, que diz respeito às ações junto às escolas: as conselheiras colocaram que os encaminhamentos da rede estadual chegam com muito atraso, ao final do bimestre ou do ano letivo, o que dificulta sobremaneira a atuação devido à perda do “*timing*” e do possível agravamento do caso quando tomam conhecimento, apontando que o ideal seria realizar o encaminhamento antes do abandono escolar. Por outro lado, outra conselheira aponta que a escola precisa esgotar seus recursos antes de encaminhar ao Conselho Tutelar:

“Tem escolas estaduais que nos encaminham essas faltas somente no final do ano, quando você não tem mais como retornar esse adolescente para concluir o ano e isso a gente já tem feito reunião com as diretora da escola, com supervisores da Diretoria de Ensino e esse ano mesmo nós já tivemos reunião com eles, até foi reunião online, passando essa dificuldade do Conselho tem, porque se, por exemplo, as aulas começa em fevereiro, em março eles já mandaram para o conselho que esgotou os recursos deles, porque eles tem que esgotar os recursos deles também, tem que procurar a família, saber o motivo, porque que tá faltando, porque não está indo na escola, pra depois mandar pro Conselho, mas isso não acontece [...] sempre teve essa cobrança do Conselho com a Diretoria de Ensino e sempre chega no final do ano chegam aquelas pilhas de alunos faltosos, um copia e cola, a mesma coisa, copia e cola. E quando você notifica que vem, ah não tem mais, porque já reprovou por falta. Aí o aluno no outro ano, ele repete de novo e é tudo novamente, é quando vem adolescentes aí e completa 18 anos e não concluiu nem o Ensino Fundamental” (conselheira 1).

“A escola manda só no final do bimestre, só no final do ano, que a gente vai ter a informação que tá faltando. Daí quando a gente notifica a mãe e a mãe vem com essa fala ‘ah eu mando, eu acordo, só que aí ele já não vai, ele vem pra cima de mim, aí ela já informa que ele tá ficando muito na rua, com má companhia, até mesmo já envolvido com o tráfico e ela não sabe mais o que fazer, que nunca pensou em procurar o Conselho... A gente orienta a escola que tem que encaminhar né, quando tá tendo as faltas não só quando evadiu, do nada evadiu? Começou com as faltas, então que seja encaminhado, porque aí dá tempo de fazer um trabalho, um acompanhamento, fazer os encaminhamentos. Mas já evadiu, aí você já vê que perdeu um grande período de um acompanhamento para isso não acontecer, as escolas são orientadas, mas algumas ainda falam que desconhecem” (conselheira 2).

Portanto, é possível verificar nas falas das conselheiras o entrave no fluxo dos encaminhamentos e a dificuldade na comunicação entre as escolas estaduais e o CT. Enquanto as escolas apontam que encaminham os casos mais graves e quando esgotam seus recursos, as conselheiras disseram que os encaminhamentos chegam tardiamente, quando há pouco a ser feito para o retorno do jovem aos estudos.

Ademais apontam que sentem uma diferença no diálogo com a rede municipal e estadual, sendo esta mais distante e que o professor-mediador era uma figura importante no diálogo e na atuação dos casos de abandono escolar, contudo, a maioria das escolas estaduais não contam mais com esse profissional, devido a sua significativa redução na rede de Limeira. Saliento que na época das entrevistas com os participantes da educação, ainda não havia sido instituído o Professor Orientador de Convivência, política regulamentada pela Resolução Seduc 92 em 1º-12-2020.

“Tinha a mediadora né, aí saiu que não ia ter mais mediador, porque era os mediadores que iam atrás do aluno que tava com falta ou pra ver a situação, mas saiu que não ia ter mais mediador, então ficou pior ainda” (conselheira 1).

Junto à educação, além de requisição de vagas, as conselheiras tutelares também podem fazer palestras, fiscalizações e reuniões com os educadores, quando são solicitados. As demais ações intersetoriais apontadas pelas representantes do CT, além do encaminhamento ao MP dos casos mais graves, são os encaminhamentos à Assistência Social para acompanhamento da família, com pedido de inclusão do adolescente em projeto social. Contudo, por vezes, os equipamentos da rede não dão devolutiva sobre os encaminhamentos realizados. O que chamou a atenção na fala das conselheiras é que na pandemia, até o momento da entrevista, que foi em janeiro de 2021, não havia sido encaminhado nenhum caso de abandono escolar pela rede estadual de Educação, apesar do alto número de abandono no ensino remoto, noticiado pela imprensa de todo o país.

Com relação às ações realizadas pela rede de proteção, aqui considerando profissionais da Assistência Social e da Saúde (QUADRO 5), há a conversa com o adolescente e seus familiares, cujo sentido atribuído é o de construção do desejo e motivação do adolescente em frequentar a escola, ao invés de tratá-la como uma obrigação:

QUADRO 5 - Ações/inações internas e intersetoriais dos técnicos da rede de proteção e seus resultados obtidos em relação ao problema

AGENTES: TÉCNICOS DA REDE	AÇÕES / INAÇÕES	RESULTADOS
INTERNAMENTE	• Conversa com os adolescentes • Conversa com a família sobre o trabalho infantil e a educação, bem como sobre as relações familiares • Evita-se tratar a educação como obrigação • Atividades de esporte e cultura	• Prazer dos adolescentes em frequentar as atividades • Distanciamento das escolas estaduais (pouco diálogo)
INTERSETORIAL – AÇÕES	• Discussão com escolas, segundo às necessidades dos casos e para uma melhor recepção dos alunos que estão retornando aos estudos • Conversa com a gestão educacional, dependendo da necessidade • Articulação com o CT para obtenção de vaga • Mediação entre escola e família para orientação à entrega das atividades escolares na pandemia	• Resistência da escola em receber o aluno com transtorno mental e egresso de medida socioeducativa • Histórias que se repetem nas famílias de classes populares acerca da falta de escolarização • Transferência compulsória dos alunos com problemas sérios de disciplina
INTERSETORIAL – INAÇÕES	• Não encaminhamento ao CT de alguns casos (devido à postura punitivista) • Não há parceria instituída com a Educação Estadual	

“Eu peguei um caso específico para dizer que a gente vai trabalhar sempre pensando a questão específica da pessoa e também que é um processo pra retomar os estudos e também pensar nesse propósito, nesse sentido de estar no espaço escolar, porque nada adianta eu falar “você tem que voltar pra escola”, porque assim, você falar simplesmente dizer isso, qual vai ser o sentido pro outro? Isso não tem muita finalidade, isso também tem que ser uma construção, tanto de um desejo, quanto de ver que isso faz parte da vida, mas faz parte da construção de um futuro. Acho que parte disso. Acho que nunca, ou pelo menos a gente evita dizer ‘você tem que voltar pra escola’, a gente vê que não é legal” (técnico 3).

“A gente tenta é... não começar um diálogo por um 'você tem que ir pra escola', a gente sabe que a lei garante isso né, então, toda criança e adolescente tem que ter acesso à educação né, educação é um direito, e obviamente se é um direito, ele tem algumas obrigações, eu não gosto dessa palavra, mas é a obrigação de ir né, e é mais ou menos isso que a gente fala para aqueles que são mais resistentes. Mas a gente tenta, acho que, iniciar esse processo do retorno dele pra escola é... num diálogo de tentar mostrar uma perspectiva do que ter o ensino médio completo, por exemplo, poderia trazer de diferente na vida dele. Então é mostrar que talvez no processo seletivo, é... iriam pedir ensino médio completo e se um dia ele desejar estudar outras coisas, fazer um curso técnico, alguma coisa assim, é, se especializar em alguma mão de obra, ele teria que ter o ensino médio e a gente caminha pra um viés também, de que a escola é um ponto protetivo pra ele, é então o momento dele acessar outros conteúdos, outras coisas, que não aquela realidade cruel dele. A gente caminha muito mais por um viés de tentar ressignificar o olhar dele para a escola, pra depois falar pra ele 'vamos lá matricular?'” (técnica 2).

Percebemos nessas falas que os profissionais, na abordagem ao adolescente, evitam falar em obrigação de estudar, mas nos benefícios que os estudos podem trazer, principalmente em relação ao seu futuro. Já a conversa com a família é no sentido de mostrar a importância da educação, a despeito do trabalho infantil, porém, a profissional relatou não ser fácil o trabalho de convencimento quando a família está em situação de intensa vulnerabilidade social e que conta com o adolescente para o sustento familiar.

Por outro lado, as atividades ofertadas de esporte e cultura nos espaços da Assistência Social são fatores de motivação para frequentar a escola, tendo em vista que para matricular nos projetos sociais é necessário que a criança ou o adolescente esteja estudando e são, segundo a educadora, atividades muito prazerosas a eles. O psicólogo colocou que, além da conversa com a família sobre a importância dos estudos, há o trabalho nas relações, visando a melhoria na dinâmica de relacionamento entre os membros, o que pode repercutir em maior adesão dos jovens aos estudos.

Em relação às ações intersetoriais, quando necessário, os técnicos apontaram que procuram as escolas para discutirem casos, especialmente daqueles que precisam de um melhor preparo para a inserção na escola, seja porque estiveram por um grande tempo afastados devido ao cumprimento de medida socioeducativa, por histórico de problemas de comportamento na escola ou por dificuldades emocionais do adolescente no contexto escolar. Tais articulações são consideradas necessárias pelos técnicos por se tratarem de casos mais sensíveis e o diálogo com os educadores se torna primordial para um maior acolhimento desses alunos. Conforme abordado no capítulo 1, a percepção dos agentes sobre o problema, muitas vezes permeadas por concepções estereotipadas ou por estigmas, podem interferir nas decisões e ações que acabam por reproduzir

exclusão e desigualdades, produzindo pouco investimento sobre alunos considerados mais difíceis. Helena trouxe sua vivência que retrata seu sentimento de exclusão na escola, que já foi mencionada no capítulo anterior, mas será retomada por sua pertinência:

“Ninguém ligava pra mim, eu tava lá, jogada... ninguém tipo assim, a professora não pegava você tem que aprender isso, isso, isso e aquilo. Eu não, não tinha isso, ela fazia isso com os outros alunos e comigo fingia que eu não estava na sala”.

Martins et al. (2020) ao ouvirem alunos que abandonaram a escola, constataram que muitos tinham o sentimento de que a escola como um todo e, especialmente os professores, não se importavam com eles, havia um relacionamento distante, com baixas expectativas e compromisso por parte dos educadores, sem lhes ofertarem apoio.

Os considerados “maus” alunos são aqueles que possuem maior dificuldade para aprender e/ou apresentam problemas de comportamento e a escola, por sua vez, não consegue ajudá-los ao longo da sua escolarização ou pode fazer pouco investimento para que fiquem e melhorem seu desempenho; geralmente estes alunos irão abandonar nos anos finais do Ensino Fundamental ou no começo do Ensino Médio. Os alunos que apresentam comportamentos, muitas vezes vistos pelos agentes escolares como problemáticos, desafiantes às regras instituídas, podem sofrer rejeição dos próprios educadores.

A assistente social relatou que atendeu um caso que tinha acabado de sair de uma internação na Fundação Casa, com vaga garantida para estudar numa escola onde ele já havia passado, mas o diretor não o quis, devido ao seu histórico de mau comportamento. O psicólogo colocou que tentou inserir um adolescente com transtorno mental numa escola, que estava há muito tempo evadido, mas ouviu da gestão que aquela escola não era adequada para o adolescente. Assim, seja por um histórico negativo do estudante ou movidos por concepções estigmatizantes, os educadores podem excluir justamente aquele que mais precisa de apoio e investimento, a despeito da lei prever inclusão educacional para todos, sem distinção.

João é um exemplo de aluno que passou por muitas dificuldades no contexto escolar, chegando a ter três “expulsões” ao longo de sua escolarização:

“Já passei por várias escolas né e nunca me adaptei bem ao convívio escolar, a outras pessoas, então, de umas dez escolas, acredito que umas três eu fui expulso né, por rebeldia, por não estar num momento bom, e o resto foi tudo que eu fui mudando de escola por não tá me adaptando bem aos restos dos alunos”.

Este participante relatou várias mudanças de escolas quando morava em outra cidade, e embora ele aponte que era um aluno rebelde, com problemas de adaptação, colocando maior

responsabilidade sobre suas condutas, parece que as instituições escolares também não conseguiram ajudá-lo nesse processo de socialização/integração.

Martins et al. (2020, p. 144) descrevem as percepções dos alunos com histórico de abandono em sua pesquisa:

A referência ao sentimento de discriminação por parte das escolas e dos professores devido ao seu baixo desempenho escolar, local de origem (bairros pobres) ou comportamentos passados foi recorrente entre os participantes, lembrando frequentemente episódios de escolas que os transferiam para outras instituições ou recusavam a sua matrícula.

As organizações implementadoras de políticas são sistemas sociais específicos que precisam ser analisadas também a partir das interações entre os agentes que estão na linha de frente da política e o público que demanda por seus serviços. Nessas interações se constroem e reproduzem categorias morais de “bons” ou “maus” que classificam os indivíduos em merecedores ou não, que influenciam nas decisões organizacionais e nas trajetórias de inclusão e exclusão dos usuários dos serviços públicos (WEINBACH, 2014 APUD PIRES; LOTTA; DUTRA, 2018). Portanto, existem aspectos subjetivos presentes nas decisões e ações dos implementadores da política, que podem gerar reprodução de exclusão social; a política educacional não está isenta disto.

A assistente social trouxe outro caso em que atuou junto a uma escola, demonstrando a resistência em aceitar determinados alunos considerados mais difíceis:

“E é o mesmo adolescente de 17 anos que quando ele tinha 11, ele já questionava o modelo escolar, porque a gente fez uma mesma reunião sobre ele numa escola estadual, ele tinha 11, tinha 12 eu acho, que ele já tava numa escola estadual também e ele já estava começando essa questão de comportamento, e a gente foi discutir para escola, porque a escola ia expulsar ele, porque ele tinha problema de comportamento, ele não para quieto na sala. E aí quando você vai ouvir a escola é... 'ele não para quieto na carteira, ele quer ficar andando, ele quer ficar jogando lixo toda hora', lá com 12 anos. 'Ele quer ficar circulando na escola, ele quer ficar na aula de Educação Física'. Então claro, não eram problemas sérios, gravíssimos, era uma questão aí de um de um adolescente com energias, um pré-adolescente ali com energias, e aí depois de muito convencimento a gente conseguiu fazer com que a escola não expulsasse e desse uma transferência compulsória. Que é expulsão com nome bonito, 'eu não te quero aqui, mas tudo bem. Eu posso até não gostar de você, mas eu dou uma vaga para você em outro lugar'” (técnica 2).

A transferência compulsória é a ação mais gravosa na Educação, de não aceitação da permanência do aluno com sérios problemas de indisciplina. Segundo o Regime Escolar do Conselho Estadual da Educação (SÃO PAULO, 2019), a transferência compulsória ou transferência por questões disciplinares ou como medida de cautela é indicada para casos que impliquem riscos à

integridade (física, ou psíquica e/ou moral) de um aluno, ou de outrem, ou do coletivo, devendo ser aplicada em casos excepcionais quando esgotadas todas as possibilidades do Regimento Escolar pelo Conselho de Escola. O aluno tem direito de defesa e pode apresentar recurso e, caso a transferência se efetive, cabe à Diretoria de Ensino providenciar a vaga em outra unidade escolar. Um educador contou uma situação de transferência compulsória:

“A gente sempre falava com a (conselheira) que até o diretor tinha mais contato com ela, então, a teve um caso de um aluno que dava muito trabalho, ofensa à professora, até meio, agressão ao professor sabe. Esse foi um caso que o diretor encaminhou pessoalmente, conversou com a conselheira, a gente conseguiu fazer a transferência dele daqui da escola, compulsória, aí foi encaminhado” (educador 5).

A partir deste relato, observamos a articulação da escola junto ao CT para a retirada do aluno da escola, o termo “conseguiu fazer” demonstra um ato deliberado por parte da escola pela transferência compulsória, ao invés da resolução do conflito pela integração deste aluno. Segundo Martins et al. (2020, p. 148):

A escola regular continua a ter dificuldades em lidar com a diversidade sociocultural dos alunos, tornando particularmente difícil aos jovens de baixo nível socioeconômico conseguirem corresponder às expectativas escolares e serem bem-sucedidos academicamente. Deste modo a escola regular acaba por empurrar os jovens mais vulneráveis e socialmente excluídos para um processo de crescente distanciamento face à educação formal que pode, eventualmente, culminar em abandono escolar precoce. Embora fosse precisamente junto destes jovens que a educação poderia fazer uma diferença positiva, infelizmente, muitas vezes a escola ainda contribui para reforçar a sua vulnerabilidade e exclusão.

João relatou sua vivência de exclusão escolar. Três meses depois que chegou a Limeira, ele se envolveu numa briga com os colegas, após ser provocado com borracha, numa reação impulsiva, jogou a cadeira no colega que acabou atingindo uma professora:

“Na época tive muito apoio, mas pra escola mesmo assim, num quis retornar com os alunos ou comigo né, que foram três expulsos contando comigo[...] Ah, a professora eu tinha tinha um bom relacionamento com ela, ela entendeu que não foi uma agressividade sabe, gratuita, que eu não quis acertar ela, né. Ela inclusive falou para os policiais que eu não dava trabalho, que eu era um aluno tranquilo mas..... Isso, acho que a melhor coisa de toda essa situação foi que ela entendeu ...”

O que João chama de expulsão, na verdade trata-se da transferência compulsória, ele coloca que antes de acontecer a reunião com o Conselho Escolar, ficou sabendo que ia ser pai e decidiu não iniciar os estudos na nova escola, dando prioridade ao trabalho. Segundo Morrone (2019) a aplicação dessa sanção disciplinar valoriza a dimensão punitiva sobre a educacional, o que pode gerar a exclusão do aluno da Educação Básica. Citando a Constituição Federal (inciso I do Art.

206), que preconiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o autor questiona a legalidade de tal sanção. Para ele, a escola apresenta uma diversidade de conflitos, pois nela convivem pessoas que possuem diferenciação de idades cronológicas, origens sociais, gêneros, etnias e de condições socioeconômicas e culturais. Desta forma, toda a comunidade escolar precisa estar preparada para o enfrentamento da heterogeneidade e tensões da convivência escolar e que a escola tem também a função social de uma educação dialógica e emancipadora à formação da cidadania, de modo que os valores e as habilidades para a convivência devem estar no projeto pedagógico com ações para superação dos conflitos que nela ocorrem (MORRONE, 2019). O autor ainda coloca da importância em se diferenciar o aluno indisciplinado, do aluno infrator e que na instauração desta sanção disciplinar, jamais ele deve permanecer fora do contexto escolar, até o fim do processo disciplinar.

João relatou que a escola não chamou o CT, mas a polícia, sendo encaminhado para Delegacia, além de ter se tornado notícia no jornal da cidade:

“Aqui são só dois meses que eu tive convívio com o pessoal, não teve nada de Conselho Tutelar, teve polícia né, fomos pra Delegacia, teve todo não sei se é inquérito, tudo uma papelada lá assinado pelo meu pai e minha mãe e a imprensa né, teve muita imprensa e polícia[...] mas aí chato de toda situação foi ficar sendo comentado pela cidade inteira. Tá na rádio, tipo eu achei muito escandaloso a repercussão por um negócio que poderia ser resolvido mais de boa [...] as diretoras deram entrevista para imprensa e eu não vi, talvez seja isso que imprensa acabou colocando na matéria o que vieram dos professores. Acho que por um motivo de abaixar o caso. Eu sei que a história foi contada, que apareceu a reportagem das diretoras. Mas eu vi elas dando entrevista do lado de trás da Delegacia”.

A partir dessas falas (educador, assistente social, jovem), podemos inferir que há situações muito delicadas e complexas que a escola tem dificuldade em lidar, fazendo com que ela mesma adote condutas excludentes em relação ao aluno tido como “problema”. Em ambas as falas, notamos atuações intersetoriais para esses casos complexos, tanto para um desfecho de transferência do aluno, quanto para o de evitar esse tipo de conduta pela comunidade escolar. A atuação intersetorial não significa necessariamente a existência de ações que impliquem em inclusão escolar, mas dependendo do objetivo a que se destina, pode justamente realizar o contrário, como no caso de João que acabou sendo encaminhado à Delegacia, não retornando aos estudos e está evadido da escola há mais de dois anos.

Deste modo, apesar de trazer resultados positivos, a solicitação para que outra política realize uma ação também pode ser contraproducente, quando a articulação não for cuidadosa. Um educador relatou uma situação de aluno que estava ausente da escola e fazendo uso de drogas na parte externa da escola, assim, a Ronda Escolar da Polícia Militar foi acionada e se comprometeu a

ir à casa do aluno e conversar com ele, depois disso, o aluno não retornou à escola, nem mesmo nas redondezas do prédio, embora o educador não tenha conseguido afirmar se os policiais de fato foram à casa dele e a escola também não fez a busca-ativa do adolescente para compreender o que ocorreu, há uma grande possibilidade dos policiais terem procurado o adolescente, resultando num afastamento ainda maior dele com a escola. Diante de uma situação complexa para a qual o campo da educação pode sentir-se limitado a agir, acionar a polícia militar para um aluno que faz uso de drogas nas redondezas, pode demonstrar haver uma percepção, por parte dos educadores, como sendo uma questão da segurança pública mais do que uma questão de saúde ou evidenciar a dificuldade de articulação com este setor, sendo a segurança pública mais acessível aos educadores. Assim, uma articulação intersetorial quando não realizada de forma cuidadosa e refletida, pode gerar resultados que reforçam a exclusão dos alunos com maiores dificuldades.

Conforme Pires, Lotta e Dutra (2018) há situações de imprevisibilidade da política, que estão além de normas e regras organizacionais, mas tem relação com a singularidade/subjetividade do agente implementador, apontando para a existência do poder de sua discricionariedade. O agente estatal realiza julgamentos e decisões frente às necessidades dos cidadãos com base não somente às forças institucionais, mas também a processos de classificação identitárias de usuários, muitas vezes realizados em encontros estruturalmente assimétricos. As relações de poder, neste caso, interferiram para que João se sentisse não apoiado e injustiçado, buscando na rede social um espaço para ser ouvido e se defender:

“Xinguei pra caramba, não xinguei por xingar, porque senão eu taria né, tando errado, mas no Facebook eu falei um monte, falei das diretoras também. Mais ou menos isso[...] Então acho que foi um desespero grande pra escola, inclusive a escola, a diretoria não teve tipo, não ficou do meu lado e muitas pessoas me disseram hoje que foi uma injustiça, que eu tinha chegado na escola, os moleques já tinham um histórico ruim e aí a diretoria da escola tava mais preocupada com a reputação”.

Não desconsiderando a gravidade da situação, que vitimou fisicamente uma professora, mas as ações da escola relatadas pelo jovem apontam para um viés punitivo em relação aos adolescentes envolvidos. Além disso, mostra uma dificuldade de resolução preventiva, quando os conflitos iniciais entre os pares se iniciaram, culminando para a ocorrência de violência na escola. Por outro lado, é importante apontar que os profissionais da Educação também são cotidianamente afetados (para não dizer violentados) pela fragilização das políticas educacionais, ausência de condições de trabalhos adequadas e valorização profissional, tendo em vista os retrocessos políticos vividos nos últimos anos, com importante redução de recursos e investimento na Educação, principalmente por parte do governo federal, que encerrou o ano de 2020 com o menor

orçamento da década, principalmente na Educação Básica em relação às demais etapas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Ainda assim, há educadores que, em meio a todo esse contexto, são boas referências aos alunos e os ajudam a se manterem nos estudos, podendo ser os únicos motivos pelo quais o jovem permanece na escola, conforme relata Helena:

“A minha ex professora eu converso com ela até hoje, porque foi uma pessoa, nossa, tipo assim, enquanto eu tava na escola, ela que falava pra mim ‘você tem que fazer aquilo, aquilo outro, você tem que se erguer, você tem que fazer isso, você vai conseguir’, aí eu já animava, aí eu ficava feliz, eu ia pra escola certinho, daí eu depois ... acho que depois teve que vir uma substituta, daí, peguei e parei de ir pra escola”.

Sobre as relações intersetoriais, as conselheiras tutelares e os técnicos da rede apontaram um maior distanciamento em relação à educação estadual, fazendo até comparações com a rede municipal, com a qual possuem maior facilidade no diálogo, muito em função da existência de assistentes sociais na rede municipal de ensino, profissionais que ainda não estão na rede estadual. A educadora social comentou que o extinto programa “Escola da Família” os aproximava da escola estadual, porque havia reuniões intersetoriais sistemáticas, algo que deixou de existir. Já a assistente social colocou que há resistência de algumas escolas em debater assuntos considerados “tabus” como redução de danos quanto ao uso de substâncias psicoativas, gravidez na adolescência, por entenderem que seria um estímulo ao jovem, e assim acabam se distanciando de serviços que poderiam auxiliá-las a lidarem com demandas que são externas a elas, mas que aparecem lá. O psicólogo disse não compreender o motivo do distanciamento da educação estadual, mas reconhece que também não há, por parte do serviço de saúde mental, uma iniciativa de implementar trabalho com a educação para além das discussões de casos pontuais, o que pode ser considerada com uma inação por parte de ambos os setores:

“Tem alguns casos, especificamente, que a gente acaba discutindo mais, com algumas especificamente, porém, a gente não tem um trabalho instituído com as escolas estaduais, por exemplo. Não temos esse trabalho. E, com algumas que eu já fiz contato e foi bastante difícil...É claro, enquanto saúde, eu acho que a gente deveria ter um papel importante de coparticipante disto também, de entender quais são as dificuldades, até mesmo das questões que atravessam a saúde mental dos alunos na escola sabe, isso é uma coisa importante. A gente tem buscado fazer isso esse ano, até o ano passado a gente tava fazendo nas escolas municipais, não estaduais, que você tava falando. As escolas estaduais, a gente realmente tem um distanciamento maior” (técnico 3).

Com relação à articulação com o Conselho Tutelar, observamos que no tocante ao tema da pesquisa, os técnicos da rede a realizam mais para a obtenção de vaga quando não conseguem por si mesmos, mas os encaminhamentos são evitados por eles devido à cultura punitivista do

órgão em relação às famílias:

“A gente (encaminha), em alguns casos sim e em outros não. O Conselho Tutelar ele é visto e muitas vezes não só visto, ele tem um comportamento punitivista, então assim, já teve casos que a gente informou o Conselho e o Conselho chegou e falou assim 'olha, o (nome da instituição) falou que você não tá indo para escola, para ficar no semáforo', (risos) então assim, a postura do Conselho Tutelar às vezes nos assusta, então mesmo sabendo dessa, de o conselho ser um ator importante nessa engrenagem da evasão e de um processo de olhar para o todo daquele menino e daquela menina, e entender o porquê da evasão, que é assim que eu vejo o Conselho, e articular o que tá precisando naquela família de garantia de direitos para que ele possa retornar pra escola, então, mas às vezes não é essa a postura, as vezes é uma postura punitivista, histórica também, mas que vem do próprio comportamento dos conselheiros, desses que aqui estão e dos que já passaram, que é ter um trabalho, às vezes, muito mais de polícia e de fiscalização e de punição, do que um trabalho de acolhida, de entender a realidade, de pensar estratégias para garantia de outros direitos que perpassam ao menino ou menina ir ou não para escola, né?” (técnica 2).

A educadora social apontou que há escolas procurando pelo Centro Comunitário, na pandemia, nos casos em que as famílias não estão indo retirar o kit pedagógico e de alimentação, o que pode implicar em faltas e consequente abandono escolar do aluno. Fazendo um contraponto com a fala das conselheiras que disseram que, até o momento, nenhuma escola estadual os procurou com demandas de abandono escolar na pandemia, podemos inferir que é possível que alguns serviços de assistência social possam estar ofertando apoio nessas situações, o que reforça o constatado de que há escolhas, por parte de educadores e técnicos da rede, de quais casos encaminhar ao CT, apesar das obrigatoriedades legais. Importante colocar que uma educadora afirmou que foram encaminhados casos ao CT durante a pandemia, mas pode ter ocorrido para conselheiros não ouvidos nesta pesquisa. De modo geral, a percepção desses agentes sociais sobre a família dos alunos e a capacidade do CT em resolver tais demandas podem influenciar na decisão de encaminhá-los ou não.

A Sra. Maria, mãe de Helena, trouxe que foi anotado abandono escolar por uma escola, após excesso de faltas, porém, ela não havia conseguido transporte escolar para filha e ao invés de receber o apoio das políticas públicas para que isso acontecesse, a adolescente acabou sendo excluída da escola:

“Daí eu senti um pouco de discriminação, eu senti que eu era discriminada, porque a assistente social olhou pra minha cara e falou como eu vou colocar uma vaga se eu não tinha condições financeiras de pagar uma perua pra Helena [...] eu tava correndo atrás de perua, eu não achei nenhuma perua que ia pra lá, só que pra mandar de ônibus, daí é difícil, porque ela era mais nova, entendeu? Daí foi que ela colocou, não foi nem um mês, que ela colocou como abandono de escola ”.

O relato da Sra. Maria nos aponta um sofrimento ético político marcado por exclusão social desta família, para Sposati (1997), assim como a pobreza e a submissão, a discriminação também revela exclusão social, que pode ser reproduzida pelo próprio aparelho estatal, segundo Silva Júnior e Fávero (2010, p. 210) “políticas e práticas que deveriam assegurar direitos inclusivos, podem, inversamente e perversamente, manter e perpetuar ações de controle do Estado sobre pessoas com comportamentos considerados “desviantes” de convenções sociais autoritárias e preconceituosas.

Atualmente, a Sra. Maria tem sentido maior apoio dos agentes públicos, com as mudanças ocorridas nos dois Conselhos Tutelares, após eleição de novos membros, mãe e filha relataram maior apoio e vínculo da atual conselheira:

“[...] (nome da conselheira) é uma ótima conselheira pra mim, me ajuda bastante, tipo assim, tudo ela me informa, tipo assim, [...], eu tô lutando e ela tá me dando forças [...]. Porque do resto eu tive discriminação e sofrimento. Entendeu?”.

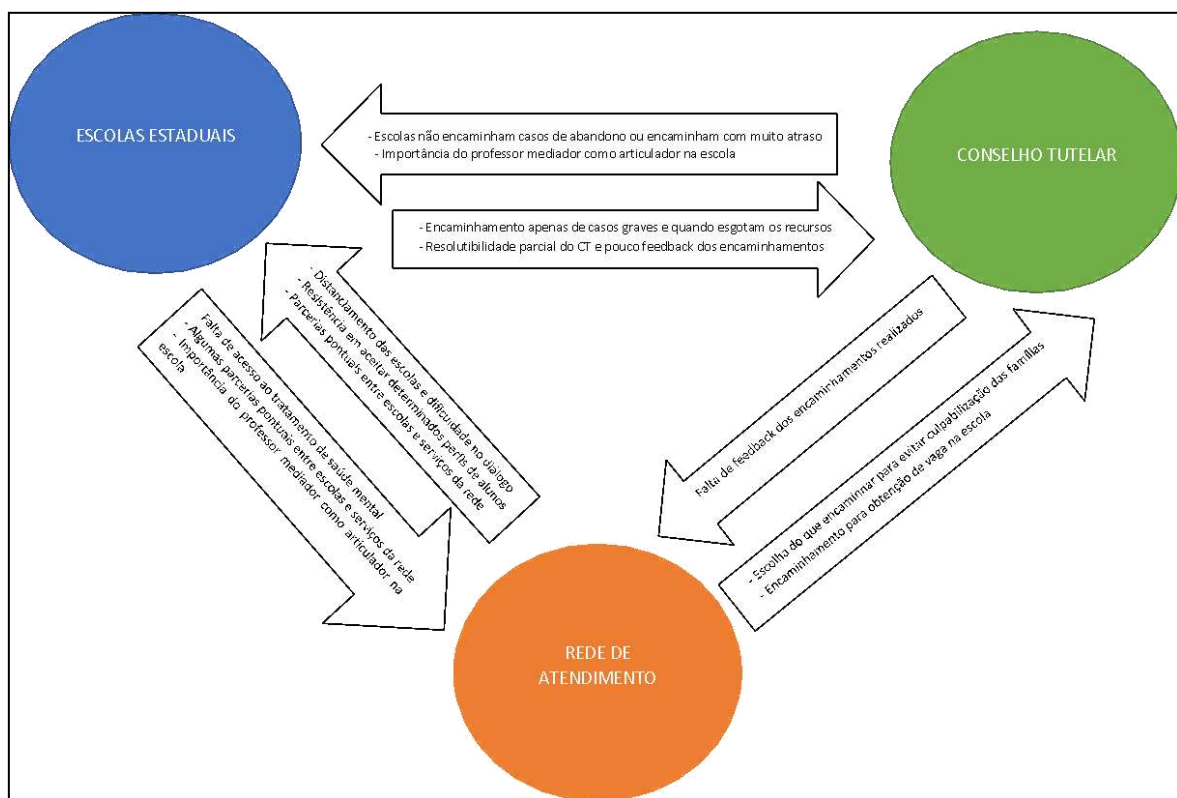
Além do CT, a Sra. Maria comentou sobre outros apoios de técnicos da rede de proteção:

“A turma do CEDECA chegou, começou a me dar uma força, uma psicóloga muito boa, (nome da psicóloga), ela me deu uma boa reanimada, e agora eu estou bem mais forte”.

Para Sawaia (2001, p.127) “bons encontros só são possíveis com justiça e sem miséria, quando não há dominação instituída e excesso desproporcional de poder”. Neste sentido, é possível inferir que uma nova forma de encontro, mais acolhedora e democrática ocorreu com alguns profissionais da rede e do CT, proporcionando maior fortalecimento às participantes.

De modo geral, é possível observar que tanto as ações quanto as inações são geradas a partir das interações sociais estabelecidas pelos profissionais da “linha de frente” com a população e com os demais agentes públicos da rede de atendimento. Tais questões apontam para o fato dos agentes públicos serem agentes políticos que têm suas próprias percepções sobre as situações atendidas e tomam decisões baseadas em conhecimentos técnicos, normas ou regras estruturais, mas também por questões subjetivas (psíquica e moral) sobre a clientela atendida e sobre as instituições dessa rede, permeando suas condutas e na realização ou não de encaminhamentos a outros segmentos setoriais.

FIGURA 4 – Relações intersetoriais para as demandas escolares, inclusive abandono e evasão escolar



Na FIG.4 podemos ver, de modo geral, uma síntese dos principais aspectos trazidos pelos participantes sobre as relações intersetoriais para as demandas escolares trabalhadas por eles, incluindo os casos de abandono e evasão escolar. De uma forma ilustrativa, busco mostrar as trocas realizadas entre as instituições, seus elos e barreiras para que um trabalho de parceria possa de fato se estabelecer.

As escolas estaduais, em relação ao CT, encaminham os casos considerados graves e quando seus recursos são esgotados, possuem percepção de resolução parcial dos encaminhamentos realizados e ausência de feedback por esse órgão, apesar dos educadores compreenderem a alta demanda do CT. Este, por sua vez, por meio de suas representantes, relata que as escolas não encaminham os casos de excesso de faltas/abandono escolar no momento oportuno, quando encaminham, chegam em grande quantidade e com muito atraso, dificultando as ações e o agravamento dos casos. Ademais, as conselheiras colocaram da falta que o professor-mediador faz nas escolas, devido ao seu papel articulador para os casos mais complexos.

Quanto aos serviços da rede, os educadores apontaram a falta de acesso dos alunos aos atendimentos com profissionais da saúde mental, devido à grande demanda dos serviços e escassez destes profissionais na rede. Por outro lado, trouxeram algumas parcerias pontuais realizadas com alguns órgãos, realizadas por iniciativas dos próprios agentes desses serviços, sem

a institucionalização dessas parcerias, algo relatado por um técnico da área de saúde mental. De modo geral, os técnicos da rede relataram sentir um distanciamento, com diálogo enfraquecido com as escolas estaduais, somado a uma resistência de algumas delas em aceitar determinados perfis de alunos considerados “difíceis” ou “problemáticos”.

Quanto à relação entre CT e serviços da rede, no que diz respeito às demandas escolares, observamos que os técnicos escolhem o que encaminhar ao órgão para evitar a culpabilização da família ou judicialização dos casos, sendo que o CT acaba sendo acionado para obtenção de vagas na rede estadual, quando a família e os profissionais da rede não as conseguem diretamente. Já as conselheiras apontaram que muitas vezes não ficam sabendo do acompanhamento dos casos encaminhados, devido à falta de feedback dos serviços da rede de proteção, seja por escrito ou verbal.

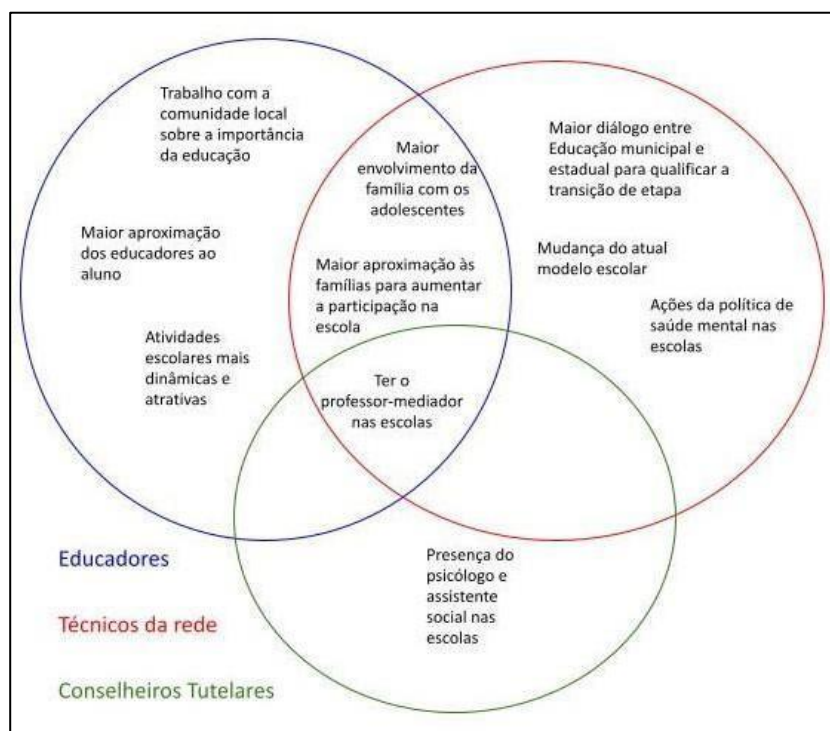
Como ponto convergente entre todos os setores entrevistados, observamos apontamentos sobre a importância do professor-mediador como articulador junto à rede para o atendimento de casos complexos na escola e para as situações de abandono, contudo é uma política que foi se enfraquecendo e hoje, poucas escolas contam com esse cargo na equipe escolar. Nas escolas onde não contam com esse profissional, são os vice-diretores que realizam a função do mediador, contudo, parece que os agentes da rede, externos às escolas, não tem conhecimento desta informação, pois não trouxeram isto em seus relatos. Além disso, foi apontada a dificuldade da comunicação dos demais setores com a educação estadual em função de um conjunto de fatores já aqui apontados: a ausência de um profissional articulador na escola, que antes era realizado pelo professor-mediador, a sobrecarga dos profissionais da educação que acabam por priorizar atividades internas, entendimento dos educadores de que não é sua função realizar ações que extrapolam o rol de atribuições do cargo, a não existência de um espaço instituído de reunião intersetorial, ficando sua realização por iniciativas pontuais dos agentes da ponta dos serviços que sentem a necessidade de se reunirem.

Dois participantes apontaram abertura da unidade escolar para o trabalho voluntário em atividades educativas, psicológicas, culturais etc., realizados por pessoas vinculadas principalmente às OSCs e estagiários de universidades, mas que muitas vezes não há a continuidade dessas ações voluntárias. Observou-se também em alguns relatos, que a escola tende a não se envolver de forma direta e compartilhada nessas atividades.

De modo geral, apesar de todas as escolas colocarem que há momentos de busca por outras políticas públicas, elas se dão de forma pontual, não regular e sistemática na maioria das escolas, sendo que seus educadores apontaram ausência, escassez ou interrupção da articulação

intersectorial, com a ressalva de que apenas uma participante apontou resultados positivos a partir de parceria com outras instituições. Esta dificuldade pode ser atribuída por diferentes motivações, seja por se sentirem sem autonomia em realizar tal articulação, por estarem sobrecarregados com atividades do cargo, por uma escolha de tentar resolver as questões internamente ou por não perceberem resultados efetivos da rede. Isto demonstra o distanciamento da maioria das escolas participantes com as demais políticas públicas, inclusive com o Conselho Tutelar. Observamos, portanto, que há ainda muito a se avançar em relação às ações intersectoriais para as demandas escolares, incluindo as questões de abandono/evasão, pois a intersectorialidade não significa a realização de encaminhamentos e não pode ser apenas iniciativa individual de profissionais ou equipes, mas “requer decisões institucionais e políticas nos níveis de planejamento e de execução que rompam com a cultura política da setorização” (WANDERLEY; MARTINELLI; DA PAZ, 2020, p. 9).

FIGURA 5 - Sugestões para o enfrentamento do abandono e evasão escolar pelos agentes públicos



Com relação às sugestões levantadas pelos agentes públicos é possível observar uma variedade de estratégias de ações para o combate do problema de abandono e evasão, que poderiam ser adotadas ou intensificadas no cotidiano da escola e de fora dela. Notamos que os agentes apresentam ações que dizem respeito a sua própria competência e outras que fazem parte da governabilidade de outros agentes, mas houve uma predominância em sugestões de ações no interior da escola.

Observamos sugestões direcionadas ao aluno, à família e melhorias nos processos escolares. Quanto à família, educadores e técnicos da rede colocam sobre a importância de se trabalhar a aproximação da escola às famílias e estas em ter um maior envolvimento na educação dos adolescentes. Educadores apontam a importância de se trabalhar com a comunidade o valor da Educação, de se aproximar do aluno para conhecer sua realidade e dificuldades e de promover atividades mais dinâmicas e atrativas ao público jovem. Os técnicos da rede colocaram a importância do diálogo entre educação municipal e educação estadual no momento da transição dos alunos de um setor para o outro, principalmente daqueles que possuem maior dificuldade, ações de saúde mental nas escolas por meio de parcerias entre a Saúde do município e as escolas estaduais e apontaram, também, a importância de haver uma mudança no modelo escolar, para que ele se torne mais criativo e democrático. Quantos às conselheiras tutelares, apontaram a importância do trabalho dos assistentes sociais e psicólogos nas escolas, o que agora é lei (Lei Federal 13.935/2019), mas que ainda não se consolidou de fato na rede estadual, há a presença de psicólogos contratados por meio do Projeto Psicologia Viva, na rede estadual de São Paulo, mas é necessários maiores estudos para se verificar se está sendo suficiente para dar conta das demandas e necessidades na comunidade escolar, além disso, não há a/o profissional do Serviço Social compondo as equipes do Estado, assim, esta é uma política que apesar de haver a normativa, ainda tem muito que avançar em sua implementação.

Destacamos que todos os setores entrevistados apontaram a necessidade de haver professores-mediadores em todas as escolas estaduais, o que sugere que é um profissional que é valorizado e reconhecido pela rede de Limeira, não somente no interior das escolas, mas de fora dela. No entanto, houve um enfraquecimento desta política no município, com a diminuição do quadro, e atualmente, deixou de ser professor-mediador para ser professor orientador de convivência, mudança também recente dentro do Programa Conviva SP, que carece ser acompanhado para uma avaliação desta política.

Abandono escolar na pandemia: um fragmento

Enquanto estava realizando o trabalho de campo, a pandemia do COVID-19 se instalou no mundo no começo de 2020, um evento inesperado, que até então não havia sido vivido nessa magnitude, pela humanidade, nos últimos cem anos. A Educação teve que se adaptar e, por muitos meses, as escolas fecharam suas portas para evitar aglomerações dado o alto risco de contaminação nesses espaços. As crianças e adolescentes acabaram sendo intensamente afetados, sendo obrigados a estudarem em casa, pelos meios de ensino à distância, o que prejudicou especialmente os alunos mais pobres, que não contam com recursos tecnológicos e suporte adequados. Muitas matérias, em diferentes meios de comunicação, apontavam o alto número de abandono escolar, pois muitos estudantes não estavam tendo acesso ao ensino com o fechamento das escolas.

O trabalho de campo precisou ser interrompido, mas havia o interesse por saber como estava ocorrendo o fenômeno na pandemia e embora não seja o objetivo do presente trabalho, não considere prudente ignorar esta realidade que se impôs. Sendo assim, retornei a uma escola em julho de 2021 e entrevistei uma educadora, que havia concordado em participar da pesquisa, antes mesmo da pandemia. A partir dela, foi possível entender como estava sendo o ensino no atual contexto e como o abandono escolar estava se manifestando.

A participante colocou que a escola estava sendo bastante ativa no processo de garantir a permanência dos alunos, fazendo contato com os estudantes e familiares por diferentes meios (telefone, WhatsApp, Facebook) e monitorando, à distância, a execução das atividades. Contou que devido ao medo de contaminação, muitos pais não enviaram seus filhos ao estudo presencial, quando este foi liberado (o retorno presencial se deu de forma parcial, em esquema de revezamento, sendo que o limite de aluno em sala de aula variava conforme a fase do Plano São Paulo, estabelecido pelo governo estadual). Na ocasião da entrevista, a porcentagem aceita de alunos em sala de aula era de 35%, mas segundo a participante, este número nunca foi atingido:

“Só que educação, ela continua, ela não parou, as aulas, nós estamos desde fevereiro abertos, paramos somente quinze dias no recesso e continuamos os estudos, professores, eles deram aulas online, dão aula presencial, só que é uma média muito pouco da escola, nós temos 800 e poucos alunos e pouquíssimos estão vindo por sala. Às vezes dois, três, quatro né? [...]É os pais, eles, na realidade, é assim, eles não têm a certeza do que os filhos vão se cuidar na escola e realmente é uma preocupação porque tem que estar constantemente falando, ‘olha a máscara né’, é cuidado, vamos manter os espaçamentos’ e por mais que a gente tenha aqui na escola, a gente realmente, né, eu tento manter o distanciamento, não ficar pertinho um do outro, né, daquele um metro e meio de distância, mas o adolescente, a hora que ele sai para a hora do intervalo, ele quer se divertir, ele quer

brincar, ele quer, né, extravasar. E então, as vezes pode ser que né...Os pais têm essa preocupação” (educadora 8).

Por outro lado, a educadora coloca que também não há um incentivo dos pais, que acabam deixando os estudos a critério de escolha do filho e que isto também ocorre durante a pandemia:

“Mas eu vejo isso né... também, a questão da família, né...É o que eu vejo aqui, os nossos familiares não são tão comprometidos com os estudos, deixam os filhos a lá von tê [...] Eu tenho que estar incentivando, tenho que estar colaborando na educação deles, porque senão eles podem desanimar no caminho e muitos pais não entendem que a participação deles é importante sim. Eles vão deixando o filho fazer o que quer, hoje vai pra escola, amanhã cê tá com uma dor de cabeça, não vai, mas o outro dia também não vai, pode ficar em casa. Então a família não, ela infelizmente não tá junto com a educação, isso pelo menos eu vejo aqui [...] Os pais, eles deixam muito, já deixavam e agora na pandemia eles não se veem obrigados a fazer com que o filho realize as atividades e infelizmente eles acham assim, ‘ah depois que passar a gente vê isso, né?’ [...] Sinto que as mães, elas se preocupam, mas também não correm atrás do aprendizado, ou seja, não vem até a escola saber o que está acontecendo, aqui está acontecendo muito o inverso, a escola está indo até o aluno” (educadora 8).

Como alternativa, o Estado ofertou uma plataforma digital de ensino à distância, chamado “Centro de Mídias”, implantado em meados de 2020. Nesta plataforma, os alunos podem acessar, através de celulares e *desktop*, as aulas em tempo real, que também ficam gravadas, além de poderem acessar atividades sobre o conteúdo e passarem por avaliações. Segundo a educadora, houve alunos que estavam somente estudando à distância por meio do Centro de Mídias, houve aqueles no esquema híbrido (presencial e à distância) e também adolescentes que não estavam estudando, ou seja, não frequentaram presencialmente as aulas, nem mesmo realizaram as atividades à distância, tendo em vista que a gestão da escola tem controle dos acessos de professores e alunos nesta plataforma. A entrevistada apontou que, no Centro de Mídia, a adesão dos alunos também foi baixa:

“Muito pouco, pouquíssimos. É porque a gente tem o presencial aqui na escola, né. Então eles se veem no direito, assim, ah eles vêm à escola, eles não participam do Centro de Mídias, né. Mas era pra continuar, era pra participar, era pra vir à escola e à tarde tá vendo as aulas pelo Centro de Mídias, acompanhando, mas não é isso que acontece né? Aqueles que vêm mesmo, ainda bem que tem aqueles que vêm né na escola, eles só vêm, muito pouco assiste. Agora aqueles que não vêm, eles também não se sentem obrigados a assistir” (educadora 8).

Mas para aqueles que não acessam o Centro de Mídias, há a opção de receberem os conteúdos via WhatsApp, que eles podem devolver aos professores para correção por fotos. A

educadora colocou que cada sala de aula tem um grupo nesta rede social, no qual os professores enviam as atividades. Este é o caso de Helena, que tem feito as atividades pelo grupo, porque não conseguiu acessar o Centro de Mídias e pelo receio de ir às aulas presenciais, não por conta da COVID-19, mas por insegurança do convívio social. Helena contou um pouco sobre esse acesso:

“Eu não tô conseguindo entrar porque a professora não falou nada pra mim, ela tipo assim, ela manda os negocinhos no grupo, daí eu entro e faço e envio pra escola, mas quando mandam o link de entrar, não tá parecendo pra entrar, mas eu dou presença pelo grupo, eu dou presença, só não consigo assistir a aula... Mas daí as pessoas, quando a professora manda tipo assim, um resumo do que teve na aula, aí eu pego e vou, vejo lá, aí às vezes, eu ponho no caderno, às vezes depois eu passo”.

A educadora relatou que, para aqueles que não possuem celular ou internet, há a possibilidade de buscar material impresso na escola para realizar os estudos em casa. Ressalto que nesta escola não foram entregues chips para acesso à internet aos alunos que não a tem em casa, pelo governo estadual, por ser uma escola de período integral. A entrevistada não soube dizer o motivo das escolas de período integral não receberem os chips, que foram distribuídos aos alunos de escolas regulares.

Quando não há engajamento em nenhuma dessas opções, há busca-ativa da escola, que tem sido intensa na pandemia, e em sua percepção, tem tido bons resultados:

“Os resultados são bons, tá? E, nossa, a gente cerca o aluno de tudo quanto é forma né? É por mensagem no WhatsApp, sabe? É pelo Facebook, nós, assim, é aqui na escola, de repente vem ele, o coleguinha não veio, ‘olha chama o coleguinha’, mandamos mensagem, então as buscas ativas estão sendo feitas, e surtem efeitos, sim, no primeiro bimestre nós tivemos menos de 10% de não engajamento, no segundo bimestre, nós temos mais ou menos, uns 10% também, aumentou um pouquinho o número de não engajados, mas esse daí é algo, assim, em torno de 22 e 23 alunos que não estão engajados”.

Esses números dizem respeito à etapa do Ensino Fundamental, a educadora explicou que de 400 a 450 alunos do EF, vinte e poucos não estão frequentando nenhuma das formas de ensino ofertadas, mesmo após a procura da escola. Contudo, ela pontua que muitas vezes, são os próprios pais que estão nos grupos de mensagens, porque o aluno não tem celular e que há visualizações das mensagens, mas não há respostas. Para ela, apesar da dificuldade de acesso, existe também a falta de interesse do aluno e família, tendo em vista as diversas possibilidades ofertadas de atividades:

“Quando a mãe avisa ‘olha, nós estamos sem celular’, não tem problema nenhum. Mesmo o nosso simulado a gente imprime, a mãe vem aqui, leva tudo pra casa, depois pode retornar pra gente.

Então isso não é uma desculpa pra não fazer atividade, a própria escola imprime. A gente tem várias impressoras aqui na escola e os professores estão aí pra fazer isso. Fazer a impressão dos roteiros, né? Aí é impresso os roteiros e leva pra casa e devolve” (educadora 8).

Segundo a educadora, há um investimento da escola para que os estudantes não deixem de estudar, mas há aqueles que fizeram a matrícula e não compareceram na escola e não fizeram nenhuma atividade, sendo que após 10 dias consecutivos, sem justificativa, seus nomes são retirados da lista de matrícula. Aqueles que iniciaram, mas pararam as atividades, há ainda a possibilidade de recuperação no final no bimestre, porém, se ele não fizer e continuar afastado da escola, o caso pode ser encaminhado ao Conselho Tutelar:

“Outros não apareceram, não deram as caras, não falaram nada, entendeu? Aí eles são realmente retirados da lista. Agora principalmente esses que já vêm, já começa com a gente, faz atividade ou não faz, a gente sabe que tá lá, são nossos e a gente tenta de um jeito, tenta de outro e não dá certo, aí a gente leva ao conselho tutelar, e aí a gente tem que fazer aquela lista de ver o porquê que essa criança parou, porque não tá vindo, né [...]. Porque, por conta da pandemia, tem aluno, por exemplo, que por conta da pandemia não apareceu, por exemplo, no primeiro bimestre ele só respondeu um ou outro roteiro, ou fez alguma atividade no Centro de Mídias, porque quando ele faz atividade no Centro de Mídias, a gente sabe também. Aí a gente, ele fez que, bom, teve nota, mas aí no segundo, ele já não fez, não apareceu na escola então a gente não sabe o perfil, porque nós tentamos entrar em contato com o aluno, com o pai sabe? Mas a gente não teve retorno”.

A educadora colocou que há também alunos com deficiência que estão matriculados na escola e em sala de recursos, mas que nunca compareceram:

“[...] tem aluno que a gente nem viu a carinha ainda esse ano. Então, nós estamos mandando pro conselho tutelar”.

No entanto, nem sempre os encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar, surtem efeitos:

“Assim, o Conselho, acho que daí chama os pais e lá conversa e, às vezes o aluno volta, mas não é sempre não, por que não tá vindo, né? “.

A entrevistada colocou que os que começam e param de estudar, geralmente o fazem sem avisar ou pedir ajuda da escola, simplesmente param de ir. Há situações que, segundo ela, refletem falta de autoridade da família perante à rotina do filho na pandemia, contando um exemplo de uma conversa recente com um pai ao telefone:

“Aí o pai falou assim, olha o problema é que ele fica a noite inteira jogando na televisão, no joguinho dele lá e aí de dia ele não quer vir pra escola, ele fica a noite inteira, ou seja, um adolescente que

pode ter entre 13-14 anos, que é do 8º ano e aí o pai sabe que ele fica a noite inteira jogando, e no outro dia não tem como vir na escola, e continua assim. Se ele fica a noite, imagina o dia, né? Então é dia e noite. Então com muitos adolescentes tá acontecendo isso, né? Dia e noite”.

A participante afirmou que apesar de todas as alternativas oferecidas pela escola para que o aluno não fique sem estudar, existe, de fato, uma perda na aprendizagem durante a pandemia, apontando as limitações do ensino à distância:

“Assim, não tem como o aluno falar assim, eu não tenho como tá seguindo nada, eu não tenho como aprender nada, porque...São Paulo mesmo, lá pelo Centro de Mídias, tem várias atividades, várias avaliações tá? É pra eles fazerem [...] olha na realidade a situação não é boa, tá? [...] A educação em sala é diferente. Eu não tenho como alcançar tudo né? Todas as disciplinas. [...] De qualquer forma na pandemia a educação está sendo prejudicada não tem como dizer que não. Nós só estamos correndo atrás pra que o aluno não fique totalmente sem estudar. Isso a gente não quer. Então a gente tá correndo atrás pra que ele tenha atividade. O professor está fazendo o que pode, às vezes, até o que não pode, sabe [...] é muito difícil por que ele tem que ser um pouco autodidata, né? É um pouco, porque tá tudo explicado no roteiro, mas ele tem que ter muita vontade também, coisa que tá ficando difícil, cada vez mais, porque eles não estão se obrigando a estudar mais né. Ah é tanto faz, depois eu faço um trabalhinho, depois isso, depois aquilo, então a pandemia realmente tá sendo muito prejudicial à educação, não tem como eu dizer que seja diferente” (educadora 8).

Para esta participante, o desejo do retorno à aula presencial é maior, apesar dos riscos de contaminação:

Mas agora já no segundo semestre nós já podemos aumentar esse número né? E a escola vai fazer isso mesmo, nós vamos, pelo menos metade da sala, tá? Que a gente vai poder agora por conta de ter mais pessoas vacinadas, né? Por tá um pouquinho melhor a situação, então a gente vai fazer isso, metade pelo menos da escola estará aqui. Poderá estar presente? Pra comunidade escolar nós enviamos um questionário via forms, tá? Eles estão respondendo, se o pai deixar o aluno vir, muito que vem, é o que a gente quer! ”

No início do segundo semestre de 2021, o Estado retornou com o ensino presencial devido ao avanço da vacinação. Como recomendação de segurança sanitária, além do uso de máscaras, deveria haver o distanciamento social de 1 metro entre os alunos, o que é muito difícil de garantir entre crianças e adolescentes. Para o retorno ao presencial, a entrevistada disse que, os pais que ainda não se sentirem seguros a enviar seus filhos para escola, poderão optar por manterem somente no ensino remoto, assinando um termo de próprio punho na escola. Cabe apontar que, na época da entrevista, o ensino presencial não era obrigatório.

No que diz respeito às articulações intersetoriais, a entrevistada colocou que não há parcerias estabelecidas com outros setores. Colocou que há alunos que frequentam o serviço de Assistência Social do território, mas que sentem necessidade de um trabalho com o setor de Saúde e Segurança, mas isso não ocorre, segundo a participante:

“É assim, a gente tem assistente social aqui, a gente tem até perto aqui no centro comunitário, se eu não me engano, chama CREA, tá? Que são os alunos que eles fazem cursos, né? Mas assim parceria, parceria escolar e diretamente, não. A gente não tem assim uma e nem com saúde, viu? Nem com a saúde, a escola e saúde assim não se conversam [] agora se a gente tivesse essa parceria com a questão da saúde também seria muito bom, um médico, por exemplo né? Só que daí talvez o médico iria fazer o que? Talvez orientação coletiva também, né? Como a psicóloga, eu acho que psicologia já fica um pouquinho mais fácil mesmo fazer essa orientação coletiva né? Porque vai falar sobre o socioemocional [...] eu acho que seria interessantíssimo que a gente tivesse a segurança né. A questão da segurança, uma parceria, não é que não tenha, assim se a gente ligar eles vêm, né, os PMs, mas não é aquela coisa, assim, totalmente ligada a escola”.

De modo geral, notamos que o abandono escolar se agravou na pandemia, embora a escola esteja trabalhando intensamente nas buscas-ativas e na oferta de diferentes formas de atividades aos alunos, pela fala da educadora, é possível apreender que a aprendizagem fica muito prejudicada na modalidade de ensino à distância, até mesmo entre aqueles que realizam as atividades propostas.

Há uma carga de responsabilidade pelo não engajamento do aluno atribuída ao aluno e sua família, que a escola pode entender como falta de interesse e de a família não assumir suas responsabilidades pela educação dos filhos, concepção similar trazida pelos demais educadores fora da pandemia. Mas na pandemia, as dificuldades se exacerbaram e pouco se pondera sobre as desigualdades de acesso, a falta de equipamentos adequados que refletem a grande desigualdade digital em nosso país. A pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontou que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total) e 58% dos alunos declararam utilizar o celular para atividades escolares, sendo que 18% destes alunos só possuíam acesso à internet pelo telefone (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 2020).

Macedo (2021) aponta que no Estado de São Paulo, próximo ao fim de 2020, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade e a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando especialmente os estudantes de menor renda. Outro aspecto trazido pelo autor, é que mesmo entre aqueles que possuem equipamentos e internet, pode haver o não engajamento ao ensino remoto devido a fatores como falta de

organização e espaço adequados para os estudos em casa e dificuldades da família em acompanhá-los por diferentes motivos (sociais, econômicos, saúde, rotina de trabalho), além da dificuldade em garantir que seus filhos entrem nas aulas remotas, o controle do tempo que ficam em frente às telas em jogos e redes sociais, dar contas das lições e dúvidas dos conteúdos. O desânimo e a falta de motivação dos alunos no ensino à distância também devem ser considerados, ainda mais se já estavam ocorrendo antes da pandemia.

Por ser um evento muito recente e que ainda perdura (tendo em vista que a pandemia não acabou e o ensino presencial diário pelo Estado foi retomado no segundo semestre de 2021), é fundamental que mais pesquisas futuras sejam realizadas para compreender o fenômeno do abandono escolar na pandemia, contexto este que tem impactado significativamente a vida das famílias de ordens econômica, social, psicológica e de saúde. Não foi objeto específico do presente estudo, o qual se iniciou antes do evento, e aqui foi trazida a fala de somente uma educadora, sem consultar os representantes dos outros segmentos estudados, entretanto, consideramos pertinente trazer os poucos dados encontrados no trabalho de campo, visto que a pandemia impactou consideravelmente a Educação e potencializou os desafios aqui discutidos.

Considerações finais

Nenhuma dimensão aqui abordada, por si só, pode determinar o fenômeno de abandono e evasão, mas a articulação entre os motivadores e suas dimensões podem proporcionar contextos que dificultem ainda mais a resolução do problema. O campo mostrou os seguintes fatores motivadores de abandono/evasão: *desinteresse pela escola; problemas de saúde mental; envolvimento com drogas; gravidez/paternidade; fragilidade no suporte familiar aos estudos; conflitos familiares; cuidar de uma pessoa da família; trabalho; bullying, baixo rendimento; faltas, repetência e defasagem idade-série e escola não atrativa.*

Esses fatores podem ocorrer de forma concomitante na vida do aluno, dificultando seu engajamento nos estudos e aumentando o risco de abandonar a escola, como ocorreu com João e Helena, os jovens participantes desta pesquisa. João vivenciou processos de falta de apoio e conflitos familiares, envolvimento com drogas, *bullying*, a paternidade precoce e a necessidade de trabalhar concorrendo com os estudos, embora algumas situações tenham acontecido em diferentes momentos de sua vida escolar, a evasão culminou há mais de dois anos. Helena passou por problemas familiares e de saúde mental, não só sua, mas também de sua mãe, que analfabeta, tem maior dificuldade em apoiá-la nos estudos, ademais, há a dificuldade de aprender, o baixo rendimento nas disciplinas, histórico de faltas, repetições e defasagem idade-série, além das

vivências de *bullying* que contribuíram para o não gostar da escola e o consequente abandono, e mesmo com o recente retorno dos estudos, à distância, a adolescente tem grande insegurança em retornar à sala de aula. Histórias, portanto, complexas e marcadas por diversas vulnerabilidades no âmbito individual, familiar, escolar e socioeconômico, dimensões essas que se interrelacionam constantemente e que muitas vezes não estão somente sob a governabilidade da pessoa que a vivencia, mas que depende de outros agentes e instituições para seu enfrentamento.

Confirmamos o que está presente na literatura de que a dificuldade de conciliar trabalho e estudos; o cuidar de um familiar; a fragilidade de suporte familiar nos estudos (considerando também a baixa escolaridade dos pais); o uso de drogas; a gravidez; as faltas, repetência e defasagem idade-série; o baixo rendimento ou desempenho ; o *bullying*; o desinteresse pela escola, a escola não atrativa como fatores de abandono/evasão e mostramos que esses fatores motivadores, grande parte das vezes, não ocorrem isoladamente, tornando mais complexa a resolução do problema. Apesar de não ter sido interesse deste em aprofundar cada fator, sentimos a necessidade de estudos que relacionem o abandono/evasão escolar aos problemas de saúde mental, ao tráfico de drogas, ao *bullying* e com os conflitos familiares, pois eles apareceram em campo, mas foram mais difíceis de serem encontrados na literatura. Por outro lado, as pesquisas apontam que questões de gênero e racial perpassam o fenômeno, algo que não foi relatado pelos participantes, o que pode sugerir a necessidade de mais estudos qualitativos sobre isto e fomento do debate sobre o assunto nas políticas públicas.

Diferentemente da maioria dos estudos que tendem a ouvir somente educadores e/ou alunos, buscamos trazer também as percepções dos diversos profissionais das políticas públicas que lidam com o público juvenil, bem como as percepções dos beneficiários dessas políticas, o que foi interessante para verificar as nuances entre eles. Houve uma preponderância por parte dos educadores e conselheiras tutelares em atribuir o problema ao próprio adolescente, seu contexto socioeconômico e familiar, enquanto técnicos da rede tiveram um olhar mais voltado para os aspectos escolares e as condições socioeconômicas como causadores para o deixar de estudar. Essas concepções podem apontar para as mesmas categorias, contudo, com sentidos e significados distintos por parte dos agentes, um exemplo é que houve sujeitos que colocaram a *fragilidade do suporte familiar aos estudos* como a ausência de incentivo e de autoridade dos responsáveis em acompanhar/exigir os estudos de adolescentes e jovens, enquanto que tiveram participantes que possuem o entendimento de que esta dificuldade de apoio está relacionada à não possibilidade dos pais/responsáveis, por não terem tido acesso aos conhecimentos acadêmicos, o que os limitam a ajudar seus filhos. Outro exemplo, é a categoria *Trabalho*, pois

houve quem apontou que o adolescente passa a escolher trabalhar ao invés de estudar, atraídos pela necessidade de consumo, por outro lado, tiveram participantes que colocaram que o trabalho não é uma questão de escolha, mas de necessidade para colaborar no sustento familiar, além do próprio consumo.

Nesse sentido, as percepções sobre o problema podem sofrer influência do lugar ocupado pelos agentes dessa rede, dos conhecimentos técnicos, normas ou regras estruturais, mas também dos processos subjetivos, como as visões que possuem sobre o indivíduo e a sociedade e dos próprios serviços dessa rede. Essas percepções influenciam as tomadas de decisões e ações no cotidiano do trabalho desses agentes executores das políticas públicas, a partir das classificações identitárias dos usuários atendidos, sendo que ações mais inclusivas ou excludentes podem ocorrer por parte dos profissionais de “linha de frente” (PIRES; LOTTA; DUTRA, 2018). Ouvir os dois jovens e uma familiar foi importante para trazer a perspectiva dos usuários desses serviços, de modo a conhecermos suas histórias e realidades, bem como seus olhares sobre as ações dos agentes executores das políticas, a fim de que a técnica não esteja apartada da reflexão e da compreensão.

Notamos diversas ações realizadas no âmbito interno e externo das instituições para o combate do abandono e da evasão escolar. Na Educação Estadual foi possível verificar diversas iniciativas (anteriores à pandemia), o uso de estratégias criativas como: *conversa com o aluno fora da escola, utilização de motoboy para entrega de cartas aos responsáveis, utilização do WhatsApp* antes mesmo da pandemia, que depois forçou o uso dessa tecnologia, são alguns exemplos de ações de *buscas-ativas* realizadas por educadores para aproximação à família e ao aluno para seu retorno aos estudos. A busca-ativa, portanto, apareceu com destaque e como uma ação essencial para o retorno dos alunos e familiares ausentes, trazendo bons resultados às unidades escolares.

Algumas ações preventivas também foram mencionadas como: *maior rigidez na anotação de faltas para o BF; reunião entre os gestores para discutir os casos mais complexos; reflexão entre os professores sobre como tornar a escola mais atrativa; mediação de conflitos e realização de gincanas/show de talentos e outros eventos para comunidade escolar* (sendo este último citado por apenas uma educadora). Em síntese, no panorama geral das ações observadas entre os educadores, é possível concluir que há preponderância de ações reativas frente ao abandono escolar (quando o número de faltas já está excessivo) em relação às ações preventivas.

Considerando que muitos educadores relataram melhoria nos índices de abandono escolar em suas escolas, podemos apontar que a manutenção dessas ações apresentadas é fundamental para que os ganhos continuem ocorrendo, ainda mais com a instalação da pandemia que pode ter

trazido retrocessos nesses índices. Apesar da melhora nos números de abandono escolar, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, principalmente relacionados às dificuldades em contatar as famílias e o atendimento aos jovens considerados por educadores como mais “difíceis” ou “problemáticos”, que apresentam dificuldades de comportamento e/ou de aprendizagem ou estão em situações de riscos como envolvimento com substâncias psicoativas. Além disso, há os jovens mais velhos e aqueles que vivem contextos de intensa vulnerabilidade social, que precisam trabalhar para colaborar na sobrevivência da família, bem como aqueles que acumulam anos de defasagem na aprendizagem, destacando que para esses alunos não ficou claro, nesta pesquisa, quais recursos e ações a eles são ofertados para a recuperação desse déficit pedagógico, conquistas na aprendizagem e prevenção do abandono/evasão.

Há situações muito sensíveis e complexas que a escola pode ter dificuldade em lidar, fazendo com que ela mesma adote condutas excludentes em relação ao aluno tido como “problema”. Observamos que ações de cunho punitivista podem sobressair, como por exemplo, a transferência compulsória e o encaminhamento à Delegacia ou acionamento da Polícia Militar; são situações difíceis, mas que poderiam ser resolvidas de modo menos repressivo. Assim, as ações precisam ser avaliadas com atenção por parte dos agentes implementadores, a partir da necessidade de cada caso particular, a fim de se evitarem reproduções de exclusão e discriminação, afastando ainda mais o jovem e sua família da comunidade escolar.

Deste modo, para além das ações aqui levantadas já em execução pelas políticas, algumas outras possibilidades serão propostas, não desconsiderando, contudo, a fundamental importância de investimento público para melhorias estruturais e profundas da educação básica, como a contratação de profissionais, por exemplo, algo detectado em campo, como uma necessidade. Portanto, há soluções que são mais difíceis de serem implementadas porque dependem de níveis superiores na hierarquia e vontade política do poder público.

Como focalizamos de modo especial as ações realizadas pelos profissionais da linha de frente, a seguir serão realizadas algumas proposições baseadas nos achados deste estudo, para este nível da política, a fim de fortalecer as ações para o combate do problema em foco. É importante que as unidades escolares **potencializem as ações preventivas** apontadas pelos próprios participantes da Educação (*maior rigidez na anotação de faltas para o BF; reunião entre os gestores para discutir os casos mais complexos; reflexão entre os professores sobre como tornar a escola mais atrativa; mediação de conflitos e realização de gincanas/ show de talentos e outros eventos para comunidade escolar*) a maioria destas se apresentam como estratégias de melhoria no clima escolar, o que pode proporcionar maior engajamentos dos estudantes. De maneira

adicional, a **escuta com qualidade dos alunos que passam por dificuldades**, seja de ordem pedagógica, emocional, familiar ou com seus pares, como forma de acolhimento, cuidado e que aumente o sentimento de pertença ao espaço escolar, tendo em vista as experiências relatadas pelos jovens participantes que sentiram necessidade de serem ouvidos pela escola em situações de dificuldades, o que não ocorreu.

Outro ponto importante é a **promoção da participação juvenil nos rumos da política pública educacional**, de modo que as escolas fortaleçam espaços de escuta das opiniões e sugestões dos estudantes, bem como de algumas decisões que impactam suas realidades e aprendizagem no ambiente escolar. Tais sugestões foram colocadas pelos técnicos da rede de proteção como meio de tornar a escola mais democrática, inclusiva e que também podem gerar maior sentimento de pertença nos alunos.

Do mesmo modo, a **aproximação às famílias e a abertura da escola para a participação da comunidade** se torna essencial, sugestões essa apontadas por técnicos da rede e pelos educadores. Ainda que percebemos a ocorrência de um intenso trabalho dos educadores de busca-ativa e contato com as famílias para os alunos ausentes, é possível que ele seja ampliado, antes da ocorrência do problema, para que a proximidade entre as escolas e as famílias sejam fatores preventivos de abandono e evasão. Um ponto colocado como desafio são as constantes trocas de número de telefones e mudanças de endereços que dificultam o contato, nesse sentido, melhoria na comunicação entre escola e família e possível solicitações regulares de atualização cadastral podem ser uma estratégia para evitar esse tipo de barreira na comunicação.

As **estratégias interdisciplinares e intersetoriais** também são importantes para o combate do problema, mas precisam ser aprimoradas e fortalecidas. Observamos nos relatos dos técnicos da rede e das conselheiras tutelares uma percepção de maior distanciamento no diálogo com a rede estadual de ensino em comparação com a rede municipal. Isso foi justificado pelos participantes devido à presença de profissionais do Serviço Social na rede municipal, o que não existe na rede estadual. Ficou evidente que a implementação das parcerias com outros setores acaba ocorrendo por meio de uma improvisação pragmática dos profissionais do que por uma política institucionalizada. Se antes era o professor-mediador quem realizava esta atuação intersetorial, com o esvaziamento desta política, o vice-diretor assumiu a função, contudo, como não entrevistamos uma pessoa deste cargo e, pelo fato de conselheiras tutelares e técnicos da rede não terem apontado essa substituição, fica a dúvida se este profissional tem realizado ações intersetoriais. Observamos vários participantes de setores distintos colocando a importância do professor-mediador enquanto agente articulador e a falta que fizeram quando foram se esvaziando

na rede de ensino. Assim, é possível afirmar que o professor-mediador, agora Professor de Orientação de Convivência, não é somente valorizado no interior da comunidade escolar, mas de fora dela, pelos profissionais da Rede de Proteção do município. A existência de um agente intersetorial se mostrou necessário nas escolas estaduais para construir pontes com as demais políticas públicas, a questão é quem poderá realizá-lo tendo em vista a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação, observadas em campo. Neste sentido, esta questão necessita ser melhor aprofundada e estudos, sobre a efetivação da articulação intersetorial pelas escolas estaduais, poderiam ser realizados.

A melhoria na comunicação entre os setores aqui investigados é um desafio, porém, factível de acontecer se houver mobilização e organização dos agentes para que o trabalho interdisciplinar e intersetorial se efetive nesta rede, mas mais do que isto, é necessário o estímulo institucional formalizando essas ações como pertencente à política educacional e tornando as escolas espaços mais abertos e permeáveis à sociedade civil e à comunidade geral. A intersectorialidade se justifica, para além das complexidades ocorridas no cotidiano escolar, pela possibilidade de já existirem outros serviços com conhecimento e acompanhamento do adolescente e sua família, com vínculos que venham facilitar o diálogo e intervenção em processos que estejam influenciando na não motivação e permanência do estudante em relação à escola. Seria a inclusão de novas perspectivas e construção de ações que visem a mudança dessas realidades complexas, saídas mais criativas para situações que fogem do controle dos agentes escolares e que estão fora da governabilidade de suas práticas profissionais.

Com relação à Assistência Social, o que chamou a atenção foi a parceria realizada por uma escola com o CRAS do território para realização de visitas domiciliares aos alunos ausentes. Apesar de ser uma estratégia interessante, em razão do impedimento aos educadores devido a riscos no trajeto, problematizamos quais os recursos seriam necessários para que a escola assumisse esta atividade de busca-ativa no território. Entendemos que para as escolas localizadas na região central é mais difícil de realizar, porém, para as escolas situadas nos bairros e comunidades, a visita domiciliar pode ser mais viável pela proximidade. Ela poderia ocorrer também em parceria com os profissionais da Assistência Social, quando necessário. Mas, para tanto, é importante o investimento adequado pela Educação Estadual em recursos e na equipe de trabalho para que isto se efetive.

Outra questão referente à área da Educação e da Assistência Social são os estudantes em vulnerabilidade social que acabam saindo da escola para trabalharem, não dando conta de conciliarem estudo e emprego. Nesse sentido, subsídios financeiros para que o estudante não abandone a escola podem ser importantes, mas com valores que realmente atraiam e possam

trazer benefícios reais à renda familiar, diferentemente do que foi encontrado nas referências bibliográficas de que os subsídios ofertados até o momento pelo Estado acabam não sendo suficientes para evitar o abandono escolar em virtude dos baixos valores. Além disso, tal subsídio deve vir acompanhado de outras ações de inclusão do jovem (esporte, lazer, cultura, profissionalização) visto que a vulnerabilidade social não está atrelada somente à baixa renda, mas às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (CARMO; GUIZARDI, 2018). Esta política seria de maior abrangência e dependeria de vontade política e formulação de gestores de escalas superiores.

Quando os educadores apontam que os encaminhamentos ao CT ocorrem quando esgotadas as intervenções da escola, é possível que a ação intersetorial ainda não tenha sido contemplada. Se uma das ações do CT é justamente o encaminhamento da família e do adolescente às políticas públicas de Assistência Social e de Saúde, a reflexão que emerge é se isto não pode ser antecipado pelos educadores. Mas para isso é possível que estes ainda não se sintam autorizados ao trabalho intersetorial, como observamos em pontuações de que a busca pelos órgãos da Saúde tem que partir da própria família, sem a intervenção da escola. Do mesmo modo, é importante que o movimento ocorra dos demais setores em relação à Educação, apesar de observar a existência de algumas parcerias, essas ocorrem em escolas isoladas, não na rede estadual como um todo. O relato do profissional da saúde mental afirmando não haver um trabalho mais próximo e instituído com as escolas estaduais, apesar da grande demanda em saúde mental nesses espaços corrobora a lacuna entre essas políticas. No presente estudo, observamos a correlação entre saúde mental e abandono/evasão escolar, portanto ações entre Educação e Saúde que abranjam toda a rede estadual mostram-se importantes como formas preventivas de agravamento de sofrimento psíquico e afastamento dos estudos por partes dos adolescentes.

Há ocorrência de falhas em alguns fluxos intersetoriais como observado entre as escolas estaduais e o Conselho Tutelar: as escolas encaminham ao CT casos considerados graves e quando seus recursos são esgotados e possuem percepção de resolução parcial desses encaminhamentos e ausência de feedback por parte do CT, apesar dos educadores compreenderem a alta demanda deste órgão. O CT, por sua vez, por meio de suas representantes, relata que as escolas não encaminham os casos de excesso de faltas/abandono escolar no momento oportuno, quando encaminham, chegam em grande quantidade e com muito atraso, dificultando as ações e o agravamento dos casos. Deste modo, a melhoria na comunicação entre os dois setores se faz importante a fim de estabelecerem em conjunto, por meio de pactuações, um melhor fluxo e *timing* de encaminhamentos e devolutivas dos casos. Apesar de verificarmos esta perda de *timing*, ousamos a fazer a seguinte ponderação: que ao CT, de fato, caberiam as situações de maior gravidade

e quando as intervenções escolares, juntamente com a Rede de Proteção (Assistência Social e Saúde), não fossem suficientes para dar conta do problema. Neste sentido, os conselheiros poderiam atuar, realmente, apenas como último recurso, mais no sentido de responsabilização dos envolvidos quando todos os meios foram esgotados, da prática parental por parte de familiares e, de modo especial, das próprias políticas públicas quando negam ou não efetivam de forma satisfatória o atendimento que é de direito do adolescente e/ou de sua família. Isto também aliviaria a demanda do órgão, algo que foi pontuado pelos participantes como sendo excessiva.

De modo geral, observamos a necessidade da institucionalização da intersetorialidade pelos gestores das políticas públicas aqui investigadas, destacando de maneira especial a Educação Estadual, que somado aos movimentos de aproximação entre os próprios agentes implementadores das instituições, num fluxo constante de mão dupla (diálogo horizontal, compartilhamento de informações e responsabilidades), pode retroalimentar as interações, aprofundando e qualificando essas relações intersetoriais para a redução do problema investigado.

Com relação aos atravessamentos da pandemia da COVID-19 no fenômeno de pesquisa, apesar de não ter sido o foco do presente, impôs um enorme desafio à Educação. Com o fechamento das escolas, foi necessária uma rápida adaptação de toda comunidade escolar ao ensino remoto, trazendo imensos impactos sobre crianças e adolescentes que ficaram impedidos de estudarem e de se socializarem nas dependências das escolas. Alunos de regiões vulneráveis, de escolas públicas, foram os mais atingidos, devido às dificuldades de acesso aos recursos digitais e tecnológicos, ocasionando maior defasagem de aprendizagem dos conteúdos, bem como abandono dos estudos, o que foi observado pontualmente neste trabalho. É possível que a pandemia tenha trazido retrocessos às conquistas realizadas pelos educadores na melhoria dos índices de abandono escolar, conforme já pontuado, contudo, serão necessários estudos futuros para a compreensão desta realidade que ainda poderá trazer impactos profundos na vida dos estudantes. Outra dúvida que surgiu e que pode ser esclarecida é se os alunos que abandonaram os estudos na pandemia já estavam passando por processos de desengajamento escolar com os causadores aqui debatidos, influenciando sua vida escolar antes mesmo da pandemia, e que esta acabou trazendo um contexto ainda mais favorável para a decisão de deixar a escola.

Por fim, o abandono e a evasão escolar são sérios problemas da educação pública, e podemos afirmar que, na verdade, são sintomas que dizem respeito a problemas de vários âmbitos da vida do estudante, portanto, sendo um desafio não somente ao campo da Educação, mas aos diversos segmentos de atendimento ao público infanto-juvenil. Olhar para o fenômeno,

sob a perspectivas dos diversos agentes das políticas públicas e dos próprios jovens e sua família foi o maior interesse deste trabalho, a fim de que os conhecimentos aqui adquiridos possam trazer contribuições para a melhoria desta realidade. E, apesar de ser um município específico, acreditamos que possa ser extrapolado para outras situações locais, que enfrentam desafios semelhantes.

Referências

- ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523-542, set. 2020.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, abr. 2009.
- ALMEIDA FILHO, N. Intersectorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 6, p. 11-34, 2000.
- _____. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saude soc.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 30-50, Dec. 2005.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, Apr. 2007.
- ANDRADE, L. O. **A saúde e o dilema da intersectorialidade**. 2004. 365 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. 2004.
- ARANSIOLA, T. J.; JUSTUS, M. Evolution of child labor rate in Brazilian states: policy limits and contradictions. **Econ. soc.**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 273-295, Apr. 2020.
- ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In : BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre ; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo : IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001.
- BAHLS, F. R.; INGBERMANN, Y. K. Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 395-402, Dec. 2005.
- BAPTISTA, M. V. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 179-199, Mar. 2012.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.
- BETT, G.; LEMES, M. J. Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, e217251, 2020.
- BLANES, D. N. *Trabalhando Conselhos Tutelares*. São Paulo: CBIA/SP; IEE-PUC/SP. 1992. (Cadernos de ação, n. 2).
- BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos CEDES [online]**. 2003, v. 23, n. 61. pp. 378-397. Epub 12 Feb 2004. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100008>.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, 12 de outubro de 1927. **Código de Menores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm.

BRASIL. **8ª Conferência Nacional de Saúde – relatório final**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n. 30/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília.

_____. **Lei n. 8080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 set. 1990 (a), seção 1, p.18055-9.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola – PSE. Diário Oficial da União, 06 dez 2007.

_____. **Panorama Nacional. A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação Programa Justiça ao Jovem**. Poder Judiciário. Brasília: CNJ/2012.

_____. **Resolução Nº 08, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre as ações estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI no âmbito do Sistema Único da Assistência Social – SUAS e o critério de elegibilidade do cofinanciamento federal para os exercícios de 2013/2014 destinado a Estados, Municípios e Distrito Federal com maior incidência de trabalho infantil e, dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 abr 2013.

_____. **Lei nº 12.852 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 Ago 2013.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF 17 fev. 2017b.

_____. **LEI nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019**. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. Diário Oficial da União nº 8, 11.01.2019, Seção 1, p.1.

_____. **LEI nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, 12.12.2019.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas.** Brasília, DF: INEP, 2021.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (IDEB 2019)

CAMPOS, L. I. A qualidade da escola pública a partir da opinião dos jovens do Ensino Médio. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A produção do conhecimento em educação profissional. IFRN. Campus Natal Central. Natal, RN. Jul, 2017.

CARDOSO, M. F.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; ALLOUFA, J. M. de L. Sujeito, linguagem, ideologia, mundo: técnica hermenêutico-dialética para análise de dados qualitativos de estudos críticos em administração. Revista de Administração FACES Journal, Belo Horizonte, v. 14, n. 2 p. 74-93 abr./jun. 2015.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 31, e190283, 2019.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. 2018, v. 34, n. 3 26 Mar 2018. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1439-1454, Dec. 2015.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 22, p. 247–290, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644646>.

CEFAÏ, D.; TERZI, C. **L'expérience des problèmes publics.** Paris: Perspectives Pragmatistes, 2012.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. Pesquisa TIC Educação. 2020. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de**

Pesquisa, n.97, p.47-63, Maio, 1996.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHIARI, A. P. et al. Rede intersetorial do Programa Saúde na Escola: sujeitos, percepções e práticas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, e00104217, 2018.

CONANDA. Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. **Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006. Disponível em: <http://dh.sdh.gov.br/download/resolucoes-Conanda/res-113.pdf>.

COSTA E SILVA, A. L.; DA CUNHA, C. A. Representações Sociais de Família para um grupo de Professoras. **Psic**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 01-09, dez. 2005.

COSTA, A. P.; BARROS, B. W. “Traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados. **Revista Direito e Práxis [online]**. 2019, v. 10, n. 4 pp. 2399-2427. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/36727>>. Epub 25 Nov 2019. ISSN 2179-8966.

COSTA RICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Estrategia Institucional YO ME APUNTO La educación, un compromiso de todas y todos. 2017. Disponível em: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/informacion-general-yo-me-apunto-2017.pdf>.

CURY, C.; FERREIRA, L. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: Estudos sobre Educação**. 17. 10.14572/nuances.v17i18.729. 2010.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. **Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica**. In CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania: Sumário Executivo. Brasília: Ipea, 2014. 87p.

DAGNINO, R. P. **Planejamento estratégico governamental** / Renato Peixoto Dagnino. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] CAPES: UAB, 2014.

DAYRELL, J. De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador. Belo Horizonte, 1989. 399 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org). Juventude e ensino médio: sujeito. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DIAS, R. B. Tecnologia social e desenvolvimento local: reflexões a partir da análise do *Programa Um Milhão de Cisternas*. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 173-189, set. 2013. ISSN 2317-5443.

FELÍCIO et al. **Avaliação do impacto dos fatores escolares sobre o abandono no Ensino Médio**.

Instituto Unibanco: São Paulo, 2010.

FELIPE, S. M.; BENEVENUTTI, Z. S. Dificuldade de aprendizagem. UNIASSELV. **Revista Maiêutica Pedagogia**. V. 01, nº 01, 2013.

FERNANDES, R. **Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?** Instituto Unibanco: São Paulo, 2011.

FINN, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v. 59, n. 2, 1989.

FRANCESCHINI, V. L.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M.M. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, mg. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e164208, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)* / Paulo Freire; Jason Ferreira Mafra; José Eustáquio Romão; Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). – 1. ed – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, jul.-dez.-2010, p. 89-99.

FRITSCH et al. Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio:aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.104, p.543-567, Sept.2019.

FONSECA, M. T. Famílias e Políticas Públicas: Subsídios para a Formulação e Gestão das Políticas com e para Famílias. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 2, São João del-Rei, dez. 2006.

GONSALVES, A. K.; ANDION, M. C. Ação pública e inovação social: uma análise do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente de Florianópolis-SC. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 26, n. 89, p. 221-248, June 2019.

GREMAUD, A. et.al. **A relação entre abandono escolar no Ensino Médio e o desempenho no Ensino Fundamental Brasileiro**. USP/RP: São Paulo, 2010.

ESPINOZA DÍAZ, O.; CASTILLO GUAJARDO, D.; GONZÁLEZ FIEGEHEN, L.; LOYOLA CAMPOS, J.; SANTA CRUZ GRAU, E. Fatores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso **Revista Lusófona de Educação**, n. 20, 2012, pp. 47-64.

HONDA, K. M. **Um estudo sobre determinantes do atraso escolar. 2007. Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, São Paulo, 2007.

HORTA, J. S. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019. Rio de Janeiro. 2020.

IBGE, CIDADES. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/limeira/panorama>. Acesso em 09 de agosto de 2021.

IWASAKI, C. O Desafio do abandono escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p 150. 2013.

JACOMETTI, M.; BLASIUS, L.; POLIDO, M. J.; ANDRADE, M. M. de. Até que ponto o bullying influencia o aumento da demanda por educação de jovens e adultos?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 307–326, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i2.1321.

JÚNIOR, F. T.; SANTOS, J. R. dos.; MACIEL, M. de S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 73–92, 2020.

JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M.; KOMATSU, S. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD “EL TRANSITO DE LA CULTURA BUROCRÁTICA AL MODELO DE LA GERENCIA PÚBLICA: PERSPECTIVAS, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES”, 11., Caracas, 1997. Caracas: UNPAN, 1997.

KOGA, D. Cidades entre territórios de vida e territórios vivido. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 72, p. 23-52, nov. 2002.

LIMA, A. M. As famílias de alunos de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de ensino do Recife: uma construção atravessada por relações de poder. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Arquivado do original em 21 de fevereiro de 2007. Acesso em: ago 2021. Disponível em <https://web.archive.org/web/20070221054359/http://www.limeira.sp.gov.br/municipio/>.

LISBOA C., BRAGA L.L., EBERT G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**. 2009; 2(1):59-71.

LOTTA, V. E. (Org.). **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: Interseções Analíticas**. 1ed.Brasília: IPEA/ENAP, 2018, v. 1, p. 247-268.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)** [online]. 2021, v. 34, n. pp. 262-280. ISSN 2178-1494. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>

MALVEZZI, C. D.; NASCIMENTO, J. L. A Teoria Ator-Rede e o estudo da intersectorialidade nas políticas públicas. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 24, e190341, 2020.

MARTINS, F., CARNEIRO, A., CAMPOS, L., MOTA RIBEIRO, L., NEGRÃO, M., BAPTISTA, I., MATOS, R. The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153, 2020.DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.09

McCLURE, S. M et al. “Separate Neural Systems Value Immediate and Delayed Monetary Rewards”. **Science**, v. 306, n. 15, p. 503–507, 2004.

MEDEIROS, A. A importância de se conhecer melhor as famílias para elaboração de políticas sociais

na América Latina. Versão para apresentação no Encontro Anual da ANPOCS, 2000.

MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. São Paulo, Hucitec, 1996.

MENEZES-FILHO, N. et al. Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil. In **Relatório de avaliação econômica – Política de progressão continuada**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MOMBELLI, M. A., MARCON, S.S.; COSTA, J.B. Caracterização das internações psiquiátricas para desintoxicação de adolescentes dependentes químicos. Revista Brasileira de Enfermagem [online]. 2010, v. 63, n. 5, pp. 735-740.

MONTENEGRO, R.C.F. Mulheres e cuidado: responsabilização, sobrecarga e adoecimento. In 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social: Em tempos de radicalização do capital, lutas, resistência e serviço social. Anais, UFES, Vitória/ES. 2018.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. Revista e modificada pelo autor 17ª ed - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORRONE, M.L. Transferência compulsória no Regimento Escolar: um impasse na Educação Básica. **Rev. Ibirapuera**, São Paulo, n. 17, p. 39-50, Jul/Dez 2019. ISSN 2238-6335

NASCIMENTO, S. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serv. Soc.Soc.**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, Mar. 2010.

NERI, M. C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM Y. C. COVID-19 Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN: 1870-1920-1970-2020. História da Educação [online]. v. 25, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 182: convenção sobre proibição das piores formas do trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. Brasília: OIT, 2000.

ORNELAS, A. L.; TEIXEIRA, M. G. Intersectorialidade ou diálogos setoriais? Reflexões a partir da experiência do Projeto Teias-Escola Manguinhos, Rio de Janeiro. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 659-670, Sept. 2015.

PEREIRA, P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (Org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

PERES, G. M.; GRIGOLO, T. M.; SCHNEIDER, D. R. Desafios da Intersectorialidade na Implementação de Programa de Prevenção ao Uso Abusivo de Drogas. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]** v. 37, n. 04, 869-882, 2017.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015. DOI: 10.1590/1413-812320152011.05292014.

PIRES, R.R.; LOTTA, G. S.; DUTRA, R. Burocracias Implementadoras e a (Re)Produção de Desigualdades Sociais: Perspectivas de Análise no Debate Internacional. In: **Burocracia e políticas públicas no Brasil : interseções analíticas** / organizadores: Roberto Pires, Gabriela Lotta, Vanessa Elias de Oliveira. – Brasília : Ipea: Enap, 2018. 413 p.

POSSATO, B. C. **O “Professor Mediador Escolar e Comunitário”: uma mirada a partir do cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, São Paulo. 2014.

QUIROGA, F. L.; VITALE, M. S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]**. 2013, v. 23, n. 3 pp. 863-878. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000300011>>. Epub 28 Out 2013. ISSN 1809-4481.

REDON PANTOJA, S.; VALLEJOS SILVA, N.; ANGULO RASCO, J. F. Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada: Citizenship education curriculum and school dropout: denied citizenship. **Revista Portuguesa de Educação, [S. l.]**, v. 31, n. 2, p. 5–22, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14753.

RIOS, D. R.; SOUSA, D. A.; CAPUTO, M. C. Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, e180080, 2019.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (2a ed.). São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, M. F. R.; BITTAR, J.; LOPES, R. E. O professor mediador escolar e comunitário: uma prática em construção. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 341-53, 2016.

RUSHKOFF, D. Present shock: when everything happens now. **Imp /Ed. New York**, NY, Estados Unidos: Current, 2013.

RUIZ-MOSQUERA, A. C., PALMA-GARCIA, M. d. I. O. Prevención del Abandono Escolar Temprano. Aportaciones desde el Trabajo Social. PROSPECTIVA. **Revista de Trabajo Social e intervención social**, 27. 2019.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **INTERSEÇÕES** [Rio de Janeiro] v. 21 n. 1, p. 99-128, abr. 2019.

SANTOS, B. S. **Introdução à ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, M. S. Integração e diferença em encontros disciplinares. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 65, p. 51-60, Oct. 2007.

SANTOS, W. **Modelo social, interdisciplinaridade e intersetorialidade: desafios às políticas sociais para a deficiência no Brasil**. Brasília: UnB; Fundação Oswaldo Cruz, 2015. (Observatório Internacional de Capacidades Humanas, Desenvolvimento e Políticas Públicas, n. 2).

SANTOS, M. C. et al. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, June 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 19, de 12-2-2010**. Instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e criou a função do Professor-Mediador Escolar e Comunitário, para implementar as respectivas ações específicas. Diário Oficial Poder Executivo, 19/08/15, p. 29.

_____. **Resolução SE n. 42, de 18-8-2015**. Institui o Projeto “Quem Falta Faz Falta”, no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (30), p. 34.

_____. **Resolução SE 41, de 22-9-2017**. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas (REVOGADA, EXCETO CAPUT DO ARTIGO 1º).

_____. **Lei Estadual Nº 13.068**, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade de as escolas da rede pública estadual comunicarem o excesso de faltas de alunos, na forma que especifica. Diário Oficial Estado de São Paulo - Executivo, 12/06/2008, p.1

_____. **Resolução 48, de 1-10-2019**. Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 02/10/2019, p. 32.

_____. **Resolução Seduc-92, de 1º-12-2020**. **Institui a Orientação de Convivência como parte integrante da equipe executora local do CONVIVA SP** - programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, instituída pelo inciso V do artigo 3º da Resolução 48, de 1-10-2019.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. (IDESP 2018).

SAWAIA, B. **Participação social e subjetividade**. In: SPOSATI, A. et al. Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2001.

SCHENKER, M.; MINAYO, M.C. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2005, v. 10, n. 3, pp. 707-717. Epub 11 Jun 2007. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000300027>.

SCHOR, E.L. Adolescent alcohol use: social determinants and the case for early family-centered prevention. *Bulletin of the New York Academy of Medicine* 73(2):335-356, 1996.

SCHNEIDER, D. R., OLTRAMARI, L., BUDDE, C., SILVEIRA A. L., SILVEIRA, S. A clínica na comunidade: uma experiência de intervenção intersetorial para adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, 8(18), 68-80, 2016.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, p. 121-134, 2012.

SILVA FILHO, R. B; ARAÚJO, R. M. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores,

causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48, 2017.

SILVA JÚNIOR, G. P.; FÁVERO, E. T. Sentimentos, sofrimentos e realidades de adolescentes com base na relação Escola, Conselho tutelar e Saúde Mental. *SER Social*, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 189–213, 2010. DOI: 10.26512/ser social. v12i27.12719.

SILVA, R. R. A concepção de trabalho entre adolescentes no contexto do pós-modernismo. Curitiba, 1995. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

SILVA, F.C. A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Para. 2005. 167p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA. P.B.; REZENDE, N.C.; QUARESMA, T.C. Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), p. 445-476, 2016.

SILVA, M. J. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. *InterEspaço*, Grajaú, v. 2, n. 6, p. 367-378, maio/ago. 2016.

SILVA, O. V.; BERNAVA AGUILLAR, C. M. Considerações sobre a história da forma escolar e a pedagogização das relações sociais. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista*, v. 1, p. 131-144, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6541>. E-ISSN: 2675-3294

SILVEIRA, F. G.; CAMPOLINA, B.; HORN, R. Impactos do Programa Bolsa Família na alocação do tempo entre escola e trabalho de crianças e adolescentes de 10 a 18 anos. In CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania: Sumário Executivo. Brasília: Ipea, 2014. 87 p.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N.S.; NÓBREGA, M.C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

SOUZA, M. P.; TEIXEIRA, D. C.; SILVA, M. C. Conselho tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicol.Estud.* Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, Dec. 2003.

SOUZA, C. R et al. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. *Cad. saúde colet.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 160-169, June 2018.

SPOSATI, A. **Que cidade é esta?** São Paulo: PUC-SP, 1997.

_____. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 85, p. 133-141, mar. 2006.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Repensar o Ensino Médio**. Maio, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **6º RELATÓRIO BIMESTRAL DE EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)**. Consolidado do Exercício de 2020. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>.

VENDRAMIN, M.C. Trabalho infantil em Limeira-SP: pesquisa com estudantes da rede municipal e estadual de ensino. 2017. 1 recurso online (119p.). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, SP.

VIÉGAS, L.; SOUZA, M. P. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 247- 262, Dec. 2006.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, UFMG, 33, p. 7-48, 2001.

WANDERLEY, M. B.; MARTINELLI, M. L.; DA PAZ, R. D. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo , n. 137, p. 7-13, Apr. 2020.

WEINBACH, C. Moralische personenkategorien als transformationsmechanismus in politischen dienstleistungsbeziehungen: das beispiel der jobcenter-interaktion. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 43, n. 2, p. 150-166, 2014

WESTPHAL, M. F.; MENDES, R. Cidade saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 47 a 61, jan. 2000. ISSN 1982-3134.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLAS)

Abandono e evasão escolar de adolescentes: problema para uma rede (integrada) de proteção

Pesquisadora discente: Ana Carolina Ramos
Professor orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Jr.
Número do CAAE: 25543919.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Busca-se analisar a articulação dos atores sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e familiares) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais do município de Limeira-SP. Mais do que entender as motivações do fenômeno, visa-se compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre esses atores e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar.

Procedimentos: Caso aceite participar da pesquisa, você será submetido aos seguintes procedimentos: 1) participar de entrevista individual sobre a questão do abandono e da evasão escolar de adolescentes e a articulação intersetorial para este problema 2) apontar um caso de aluno que seja adolescente e tenha se evadido na escola e sido encaminhado ao Conselho Tutelar para posterior consulta dos registros institucionais, sendo que a identidade deste adolescente será preservada em sigilo. Nesta consulta, não será necessária sua presença, contudo, é possível que você seja procurado pela pesquisadora para esclarecimento de dúvidas ou orientações sobre esses registros. O tempo para a realização das intervenções terá duração entre 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada e, ao término da pesquisa, deverá ser descartada.

Desconfortos e riscos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Agora com a situação de pandemia do novo coronavírus, houve aumento dos riscos com o contato presencial, neste sentido, uma mudança de plano foi necessária e serão priorizadas entrevistas por videoconferência, buscando respeitar as questões de sigilo e privacidade. Se o contato presencial for imprescindível, e num contexto melhor de pandemia com queda nos índices de contaminação, os protocolos de segurança deverão ser respeitados com uso de máscaras por ambas as partes (participante e pesquisadora), uso de álcool em gel, distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

Você não deve participar deste estudo caso não se sinta confortável com algumas perguntas feitas durante a entrevista. Um risco possível é um desconforto com relação às entrevistas abertas, pois estaremos dedicando um tempo exclusivo a elas. Assim como, ansiedade e expectativa com relação ao conteúdo a ser elaborado na conversa. Possíveis constrangimentos também podem acontecer em perguntas sobre a sua relação com atores de outras instituições. É

importante ressaltar o anonimato na participação da pesquisa, você não terá nenhum dado revelado.

Indenização e Ressarcimento: De acordo com o Código Civil (art. 927), asseguro que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora. Considerando que será priorizada a entrevista por videoconferência, os participantes não terão nenhum tipo de gasto e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

Benefícios: Ao participar dessa pesquisa, você estará colaborando para o enriquecimento teórico do trabalho, assim como, para o avanço científico no que diz respeito ao campo de trabalho. Além disso, será um momento de reflexão sobre a temática, o que poderá favorecer sua prática profissional e melhoria das relações com os demais atores da comunidade escolar e intersetoriais sobre o fenômeno a ser estudado. Outro benefício poderá ser, a partir dos dados da pesquisa, a elaboração de ações futuras para o enfrentamento da situação a ser estudada.

Acompanhamento e assistência: Após o término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados diretamente ao senhor ou a senhora, da melhor e mais conveniente maneira, para que possa ter acesso irrestrito e imediato, e também as organizações que estão diretamente envolvidas, para que possam melhorar nas atuações do trabalho desenvolvido. Informo que, na eventualidade de algum dano em função da participação na pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade: Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (Termos assinados) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador principal com a garantia de manutenção do sigilo e da confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados no texto da redação de dissertação de mestrado da pesquisadora, em encontros ou revistas científicas, entretanto, ela mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Carolina Ramos, aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, R. Pedro Zaccaria, 1300, Caixa Postal 1068; Cep 13484-350, Limeira – SP, e-mail: ramoscarolpsico@gmail.com, celular (16)98211-0517. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta

possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do (a) participante _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura da pesquisadora)

Data: ____/____/____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CONSELHEIROS)***Abandono e evasão escolar de adolescentes:
problema para uma rede (integrada) de proteção***

Pesquisadora discente: Ana Carolina Ramos
Professor orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Jr.
Número do CAAE: 25543919.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Busca-se analisar a articulação dos atores sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e familiares) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais do município de Limeira-SP. Mais do que entender as motivações do fenômeno, visa-se compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre esses atores e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar.

Procedimentos: Caso aceite participar da pesquisa, você será submetido aos seguintes procedimentos: 1) participar de entrevista individual sobre a questão do abandono e da evasão escolar de adolescentes e a articulação intersetorial para este problema 2) colaborar para posterior consulta dos registros institucionais, sendo que a identidade deste adolescente será preservada em sigilo. Nesta consulta, não será necessária sua presença, contudo, é possível que você seja procurado pela pesquisadora para esclarecimento de dúvidas ou orientações sobre esses registros. O tempo para a realização das intervenções terá duração entre 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada e, ao término da pesquisa, deverá ser descartada.

Desconfortos e riscos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Agora com a situação de pandemia do novo coronavírus, houve aumento dos riscos com o contato presencial, neste sentido, uma mudança de plano foi necessária e serão priorizadas entrevistas por videoconferência, buscando respeitar as questões de sigilo e privacidade. Se o contato presencial for imprescindível, e num contexto melhor de pandemia com queda nos índices de contaminação, os protocolos de segurança deverão ser respeitados com uso de máscaras por ambas as partes (participante e pesquisadora), uso de álcool em gel, distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

Você não deve participar deste estudo caso não se sinta confortável com algumas perguntas feitas durante a entrevista. Um risco possível é um desconforto com relação às entrevistas abertas, pois estaremos dedicando um tempo exclusivo a elas. Assim como, ansiedade e expectativa com relação ao conteúdo a ser elaborado na conversa. Possíveis constrangimentos também podem acontecer em perguntas sobre a sua relação com atores de outras instituições. **É importante ressaltar o anonimato na participação da pesquisa, você não terá nenhum dado revelado.**

Indenização e Ressarcimento: De acordo com o Código Civil (art. 927), asseguro que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação

na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora. Considerando que será priorizada a entrevista por videoconferência, os participantes não terão nenhum tipo de gasto e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

Benefícios: Ao participar dessa pesquisa, você estará colaborando para o enriquecimento teórico do trabalho, assim como, para o avanço científico no que diz respeito ao campo de trabalho. Além disso, será um momento de reflexão sobre a temática, o que poderá favorecer sua prática profissional e melhoria das relações com os demais atores da comunidade escolar e intersetoriais sobre o fenômeno a ser estudado. Outro benefício poderá ser, a partir dos dados da pesquisa, a elaboração de ações futuras para o enfrentamento da situação a ser estudada.

Acompanhamento e assistência: Após o término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados diretamente ao senhor ou a senhora, da melhor e mais conveniente maneira, para que possa ter acesso irrestrito e imediato, e também as organizações que estão diretamente envolvidas, para que possam melhorar nas atuações do trabalho desenvolvido. Informo que, na eventualidade de algum dano em função da participação na pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade: Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (Termos assinados) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador principal com a garantia de manutenção do sigilo e da confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados no texto da redação de dissertação de mestrado da pesquisadora, em encontros ou revistas científicas, entretanto, ela mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Carolina Ramos, aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, R. Pedro Zaccaria, 1300, Caixa Postal 1068; Cep 13484-350, Limeira – SP, e-mail: ramoscarolpsico@gmail.com, celular (16)98211-0517. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do (a) participante _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura da pesquisadora)

Data: ____/____/____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TÉCNICOS DA REDE)***Abandono e evasão escolar de adolescentes:
problema para uma rede (integrada) de proteção***

Pesquisadora discente: Ana Carolina Ramos
Professor orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Jr.
Número do CAAE: 25543919.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Busca-se analisar a articulação dos atores sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e familiares) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais do município de Limeira-SP. Mais do que entender as motivações do fenômeno, visa-se compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre esses atores e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar.

Procedimentos: Caso aceite participar da pesquisa, você será submetido ao seguinte procedimento: participar de entrevista individual sobre a questão do abandono e da evasão escolar de adolescentes e a articulação intersetorial para este problema. O tempo para a realização das intervenções terá duração entre 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada e, ao término da pesquisa, deverá ser descartada.

Desconfortos e riscos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Agora com a situação de pandemia do novo coronavírus, houve aumento dos riscos com o contato presencial, neste sentido, uma mudança de plano foi necessária e serão priorizadas entrevistas por videoconferência, buscando respeitar as questões de sigilo e privacidade. Se o contato presencial for imprescindível, e num contexto melhor de pandemia com queda nos índices de contaminação, os protocolos de segurança deverão ser respeitados com uso de máscaras por ambas as partes (participante e pesquisador), uso de álcool em gel, distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

Você não deve participar deste estudo caso não se sinta confortável com algumas perguntas feitas durante a entrevista. Um risco possível é um desconforto com relação às entrevistas abertas, pois estaremos dedicando um tempo exclusivo a elas. Assim como, ansiedade e expectativa com relação ao conteúdo a ser elaborado na conversa. Possíveis constrangimentos também podem acontecer em perguntas sobre a sua relação com atores de outras instituições. **É importante ressaltar o anonimato na participação da pesquisa, você não terá nenhum dado revelado.**

Indenização e Ressarcimento: De acordo com o Código Civil (art. 927), asseguro que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora. Considerando que será priorizada a entrevista por videoconferência, os participantes não terão nenhum tipo de gasto e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

Benefícios: Ao participar dessa pesquisa, você estará colaborando para o enriquecimento teórico do trabalho, assim como, para o avanço científico no que diz respeito ao campo de trabalho. Além disso, será um momento de reflexão sobre a temática, o que poderá favorecer sua prática profissional e melhoria das relações com os demais atores da comunidade escolar e intersetoriais sobre o fenômeno a ser estudado. Outro benefício poderá ser, a partir dos dados da pesquisa, a elaboração de ações futuras para o enfrentamento da situação a ser estudada.

Acompanhamento e assistência: Após o término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados diretamente ao senhor ou a senhora, da melhor e mais conveniente maneira, para que possa ter acesso irrestrito e imediato, e também as organizações que estão diretamente envolvidas, para que possam melhorar nas atuações do trabalho desenvolvido. Informo que, na eventualidade de algum dano em função da participação na pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade: Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (Termos assinados) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador principal com a garantia de manutenção do sigilo e da confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados no texto da redação de dissertação de mestrado da pesquisadora, em encontros ou revistas científicas, entretanto, ela mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Carolina Ramos, aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, R. Pedro Zaccaria, 1300, Caixa Postal 1068; Cep 13484-350, Limeira – SP, e-mail: ramoscarolpsico@gmail.com, celular (16)98211-0517. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do (a) participante _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura da pesquisadora)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(adolescentes menores de 18 anos)

***Abandono e evasão escolar de adolescentes:
problema para uma rede (integrada) de proteção***

Pesquisadora discente: Ana Carolina Ramos
Professor orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Jr.
Número do CAAE: 25543919.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e seu responsável legal e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Busca-se analisar a articulação dos atores sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e familiares) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais do município de Limeira-SP. Mais do que entender as motivações do fenômeno, visa-se compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre esses atores e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar.

Procedimentos: Caso aceite participar da pesquisa, você será submetido ao seguinte procedimento: participar de entrevista individual sobre a questão do abandono e da evasão escolar de adolescentes. O tempo para a realização das intervenções terá duração entre 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada e, ao término da pesquisa, deverá ser descartada.

Desconfortos e riscos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Agora com a situação de pandemia do novo coronavírus, houve aumento dos riscos com o contato presencial, neste sentido, uma mudança de plano foi necessária e serão priorizadas entrevistas por videoconferência, buscando respeitar as questões de sigilo e privacidade. Se o contato presencial for imprescindível, e num contexto melhor de pandemia com queda nos índices de contaminação, os protocolos de segurança deverão ser respeitados com uso de máscaras por ambas as partes (participante e pesquisadora), uso de álcool em gel, distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

Você não deve participar deste estudo caso não se sinta confortável com algumas perguntas feitas durante a entrevista. Um risco possível é um desconforto com relação às entrevistas abertas, pois estaremos dedicando um tempo exclusivo a elas. Assim como, ansiedade e expectativa com relação ao conteúdo a ser elaborado na conversa. Possíveis constrangimentos também podem acontecer em perguntas sobre a sua relação com a escola, com o Conselho Tutelar e demais atores das políticas públicas. **É importante ressaltar o anonimato na participação da pesquisa, você não terá nenhum dado revelado.**

Indenização e Ressarcimento: De acordo com o Código Civil (art. 927), asseguro que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora.

Considerando que será priorizada a entrevista por videoconferência, os participantes não terão nenhum tipo de gasto e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

Benefícios: Ao participar dessa pesquisa, você estará colaborando para o enriquecimento teórico do trabalho, assim como, para o avanço científico no que diz respeito ao campo de trabalho. Além disso, será um momento de reflexão sobre a temática. Outro benefício poderá ser, a partir dos dados da pesquisa, a elaboração de ações futuras para o enfrentamento da situação a ser estudada.

Acompanhamento e assistência: Após o término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados diretamente a você e seu responsável legal, da melhor e mais conveniente maneira, para que possa ter acesso irrestrito e imediato, e também as organizações que estão diretamente envolvidas, para que possam melhorar nas atuações do trabalho desenvolvido. Informo que, na eventualidade de algum dano em função da participação na pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade: Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (Termos assinados) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador principal com a garantia de manutenção do sigilo e da confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados no texto da redação de dissertação de mestrado da pesquisadora, em encontros ou revistas científicas, entretanto, ela mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Carolina Ramos, aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, R. Pedro Zaccaria, 1300, Caixa Postal 1068; Cep 13484-350, Limeira – SP, e-mail: ramoscarolpsico@gmail.com, celular (16)98211-0517. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 as 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Assentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do (a) adolescente _____

Data: ____/____/____

Participante da pesquisa

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

Pesquisadora

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(REPRESENTANTE LEGAL)**

***Abandono e evasão escolar de adolescentes:
problema para uma rede (integrada) de proteção***

Pesquisadora discente: Ana Carolina Ramos
Professor orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Jr.
Número do CAAE: 25543919.0.0000.8142

O/a adolescente que está sob sua responsabilidade legal está sendo convidado/a a participar como voluntário/a de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como representante legal do/a participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar a participação dele/a ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Busca-se analisar a articulação dos atores sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e familiares) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais do município de Limeira-SP. Mais do que entender as motivações do fenômeno, visa-se compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre esses atores e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar.

Procedimentos: Caso consinta que o/a adolescente participe da pesquisa, ele/a será submetido/a ao seguinte procedimento: participar de entrevista individual sobre a questão do abandono e da evasão escolar de adolescentes. O tempo para a realização das intervenções terá duração entre 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada e, ao término da pesquisa, deverá ser descartada.

Desconfortos e riscos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Agora com a situação de pandemia do novo coronavírus, houve aumento dos riscos com o contato presencial, neste sentido, uma mudança de plano foi necessária e serão priorizadas entrevistas por videoconferência, buscando respeitar as questões de sigilo e privacidade. Se o contato presencial for imprescindível, e num contexto melhor de pandemia com queda nos índices de contaminação, os protocolos de segurança deverão ser respeitados com uso de máscaras por ambas as partes (participante e pesquisadora), uso de álcool em gel, distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

O/a adolescente não deve participar deste estudo caso não se sinta confortável com algumas perguntas feitas durante a entrevista. Um risco possível é um desconforto com relação às entrevistas abertas, pois estaremos dedicando um tempo exclusivo a elas. Assim como, ansiedade e expectativa com relação ao conteúdo a ser elaborado na conversa. Possíveis constrangimentos também podem acontecer em perguntas sobre a sua relação com a escola, com o Conselho Tutelar e demais atores das políticas públicas. **É importante ressaltar o anonimato na participação da pesquisa, você não terá nenhum dado revelado.**

Indenização e Ressarcimento: De acordo com o Código Civil (art. 927), asseguro que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação

na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora. Considerando que será priorizada a entrevista por vídeoconferência, os participantes não terão nenhum tipo de gasto e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

Benefícios: Ao autorizar a participação do/a adolescente dessa pesquisa, você estará colaborando para o enriquecimento teórico do trabalho, assim como, para o avanço científico no que diz respeito ao campo de trabalho. Além disso, será um momento de reflexão sobre a temática. Outro benefício poderá ser, a partir dos dados da pesquisa, a elaboração de ações futuras para o enfrentamento da situação a ser estudada.

Acompanhamento e assistência: Após o término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados diretamente ao senhor ou a senhora, da melhor e mais conveniente maneira, para que possa ter acesso irrestrito e imediato, e também as organizações que estão diretamente envolvidas, para que possam melhorar nas atuações do trabalho desenvolvido. Informo que, na eventualidade de algum dano em função da participação na pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade: Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (Termos assinados) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador principal com a garantia de manutenção do sigilo e da confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados no texto da redação de dissertação de mestrado da pesquisadora, em encontros ou revistas científicas, entretanto, ela mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Carolina Ramos, aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, R. Pedro Zaccaria, 1300, Caixa Postal 1068; Cep 13484-350, Limeira – SP, e-mail: ramoscarolpsico@gmail.com, celular (16)98211-0517. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que o/a adolescente a/o qual sou responsável participe e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do representante legal

Data: ____/____/____ _____
Participante da pesquisa/Representante Legal

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____ _____
Participante da pesquisa/Representante legal

Data: ____/____/____ _____
Pesquisadora

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(FAMILIARES E ADOLESCENTES MAIORES DE 18 ANOS)**

**Abandono e evasão escolar de adolescentes: problema
para uma rede (integrada) de proteção**

Pesquisadora discente: Ana Carolina Ramos
Professor orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Jr.
Número do CAAE: 25543919.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e seu responsável legal e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Busca-se analisar a articulação dos atores sociais (profissionais da rede de proteção infantojuvenil, adolescentes e familiares) frente à situação de abandono e evasão de adolescentes nas escolas estaduais do município de Limeira-SP. Mais do que entender as motivações do fenômeno, visa-se compreender “como” a sociedade e o poder público se mobilizam para o enfrentamento da questão, se essas ações são coordenadas ou não, como são os processos de comunicação entre esses atores e suas consequências para a possibilidade de melhoria nos índices de abandono e evasão escolar.

Procedimentos: Caso aceite participar da pesquisa, você será submetido ao seguinte procedimento: participar de entrevista individual sobre a questão do abandono e da evasão escolar de adolescentes. O tempo para a realização das intervenções terá duração entre 30 a 40 minutos. A entrevista será gravada e, ao término da pesquisa, deverá ser descartada.

Desconfortos e riscos: De acordo com a Resolução nº 466/2012, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Agora com a situação de pandemia do novo coronavírus, houve aumento dos riscos com o contato presencial, neste sentido, uma mudança de plano foi necessária e serão priorizadas entrevistas por videoconferência, buscando respeitar as questões de sigilo e privacidade. Se o contato presencial for imprescindível, e num contexto melhor de pandemia com queda nos índices de contaminação, os protocolos de segurança deverão ser respeitados com uso de máscaras por ambas as partes (participante e pesquisadora), uso de álcool em gel, distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metro.

Você não deve participar deste estudo caso não se sinta confortável com algumas perguntas feitas durante a entrevista. Um risco possível é um desconforto com relação às entrevistas abertas, pois estaremos dedicando um tempo exclusivo a elas. Assim como, ansiedade e expectativa com relação ao conteúdo a ser elaborado na conversa. Possíveis constrangimentos também podem acontecer em perguntas sobre a sua relação ou da escola com o Conselho Tutelar e demais atores das políticas públicas. **É importante ressaltar o anonimato na participação da pesquisa, você não terá nenhum dado revelado.**

Indenização e Ressarcimento: De acordo com o Código Civil (art. 927), asseguro que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora.

Considerando que será priorizada a entrevista por videoconferência, os participantes não terão nenhum tipo de gasto e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento.

Benefícios: Ao participar dessa pesquisa, você estará colaborando para o enriquecimento teórico do trabalho, assim como, para o avanço científico no que diz respeito ao campo de trabalho. Além disso, será um momento de reflexão sobre a temática. Outro benefício poderá ser, a partir dos dados da pesquisa, a elaboração de ações futuras para o enfrentamento da situação a ser estudada.

Acompanhamento e assistência: Após o término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados diretamente ao senhor ou a senhora, da melhor e mais conveniente maneira, para que possa ter acesso irrestrito e imediato, e também as organizações que estão diretamente envolvidas, para que possam melhorar nas atuações do trabalho desenvolvido. Informo que, na eventualidade de algum dano em função da participação na pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade: Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (Termos assinados) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do pesquisador principal com a garantia de manutenção do sigilo e da confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados no texto da redação de dissertação de mestrado da pesquisadora, em encontros ou revistas científicas, entretanto, ela mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Carolina Ramos, aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Unicamp, Faculdade de Ciências Aplicadas, Laboratório de Estudos do Setor Público, R. Pedro Zaccaria, 1300, Caixa Postal 1068; Cep 13484-350, Limeira – SP, e-mail: ramoscarolpsico@gmail.com, celular (16)98211-0517. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome do participante _____

Data: ____/____/____ _____

(Assinatura do participante)

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura da pesquisadora)