EDNALDO ANTONIO DA SILVA

EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (PEADS) EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PERNAMBUCO/BRASIL

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Margarido

Coorientadora: Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2018

EDNALDO ANTONIO DA SILVA

EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (PEADS) EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PERNAMBUCO/BRASIL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett em cumprimento das exigências para a obtenção do título de Mestre na especialidade de Administração Escolar.

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Margarido

Coorientadora: Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2018

EDNALDO ANTONIO DA SILVA

EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (PEADS) EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PERNAMBUCO/BRASIL

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do título de Mestre em Eucação.

Aprovado em _____.

Prof.ª Doutora Ana Maria de Sousa Pessanha

Presidente

Prof.ª Doutora Helena Pereira

Arguente

Prof.ª Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Orientadora

Prof.ª Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Coorientadora

Lisboa

2018

Tem gente que se acostuma com o caminho. Mas se acostuma tanto que quando quer mudar o rumo das coisas, ao invés de mudar o caminho, muda o jeito de caminhar. (Jack Bianchi).

Dedico esta dissertação a Deus pelo o Dom da Vida e pela divina providência que agraciou com todas as condições para realizar esta etapa da minha vida acadêmica. A Jesus Cristo, Deus Emanuel, meu Irmão e Amigo pela sua Divina Misericórdia em lutar em meu favor. Ao Divino Espírito Santo por me iluminar nos momentos. À Maria Santíssima Mãe de Jesus e minha Mãe por está sempre comigo na jornada. Ao Santos Anjos da Miguel, Rafael e Gabriel e o meu Anjo da Guarda por me proteger.

Ao meu Pai, Antonio Severino da Silva - Antonio Bento (*in memorian*) e a minha Mãe Cleonice Josefa da Conceição que deram a base para mo meu desenvolvimento, as minhas irmãs Edvânia, Elizângela e Kerolen referência que me guiam nos caminhos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Deus por me revelar o seu amor. A agradeço a Jesus por está sempre comigo. E minha mãe Maria por me amparar quando eu mais precisei.

As minhas primeiras professoras Licinha, Marlene e Josete que me ensinaram os primeiros passos na vida escolar.

As professoras e Professores (José Elias; Carlos Elias; Salvador Ricardo; Durval Ferreira; Leonilton Carneiro; Ivanildo Félix; Dulce Ferreira; Djanice Ferreira; Angelina (in memorian); Maria Silva; Maria Barbosa; Ivan; Djanira; Mª da Paz; Osvaldo; Ronaldo; Zuleide; Félix; Maria das Dores; Edeilton; Adjane; Solange; Gilvado Gabriel; Verônica, Inês Meeiro) que apontaram novos conhecimentos e novas direções.

À minha família e meu tio Sebastião Severino - Bastião Bento e a minhas Tias Maria Severina e Miriam Josefa, sempre cuidando de mim. As minhas irmãs por me auxiliar e aconselhar a minha minha sobrinha Laura por sempre fazer presente.

À Profª Doutora Maria Eduarda Margarido, orientadora desta dissertação, pela dedicação e orientações para conclusão e apresentação desta pesquisa.

À Profª Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, coorientadora desta dissertação possibilitando segurança para irmos mais adiante à trajetória da vida. Uma pessoa revistada de luz perfumada de sabedoria, minha gratidão, meu eterno agradecimento, respeito e carinho.

Às minhas colegas e amigas do mestrado Domênica Rodrigues, Eveline Rossi, Flávia Mota, Magalia Cosmopolita, Nailne Lyra, Fábia Barbosa e Maria José Mel; aos meus amigos Nélio Fonseca e Edvaldo Rosas, Ronaldo pelo apoio e atenção, incentivo e força durante a trajetória do curso de mestrado.

Ao Profº Dr. Alessandro Henrique da Silva Santos, por me auxiliar e colaborar no processo de análise estatística.

As professoras e Professores do curso do mestrado por partilhar seus conhecimentos e favorecer espaços de trocas experiências, convivência e partilha de vida.

À Escola Superior de Educação Almeida Garrett ESEAG, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a presidenta Dilma Rousseff, por implementar as Políticas Públicas de Direitos Humanos em promoção de um futuro mais igualitário no Brasil. Ao Ex. Governador Eduardo Henrique Accioly Campos (*in memorian*) por garantir o acesso a qualidade de vida e saúde.

Ao Secretário Municipal de Educação Rogério Hermínio, Secr. M. de Administração de Lagoa de Itaenga Gilmar Dias; À Secretária de Promoção Social e Direitos Humanos a Srª Nadir Natali; À Secretária Executiva do Conselho M. de Direito da Criança e do Adolescente COMDICA Srtª Janaina pelo apoio durante o processo de pesquisa.

À Coordenadora do Centro de Referência e Assistência Social Sta. Sara Carolina; a Gestora M. do Programa Bolsa Família a Srª Dalva; à gerente de Proteção Especial a Srª Elida; ao Coordenador de Informática Sr. Robson Elgino pelo suporte e apoio.

Aos funcionários/as da Secretária Municipal de Educação Srª Natali, Sr. Carlos, e o Sr. César; À Secretária do Colégio Municipal João Vieira Bezerra Srª Vera pelo auxílio durante a pesquisa documental; Sr. Zito motorista do ônibus.

Aos voluntários que participaram durante a realização das entrevistas, sem os quais não seria possível a realização desta dissertação.

Aos meus e minhas colegas de trabalho: Srtª Sara Carolina, Srª Sineide, Srtª Synara Stênia, Srª Gerlane, Srª Tatiana, Srª Ademilta, Sr. Vagner Souza, Srª Luciana Lima e Srª Edna - CRAS Salinas; Srª Brigida, Srª Andrea Sales, Srª Luciana, Srª Elainde Vasconcelos, Sr. José Marcos. Pela forças e acreditar no meu potencial.

As minhas Madrinhas Geogina Reis e Luiza de Medeiros pelo incentivo. Aos amigo e colegas pela compreensão, apoios e fortalecimento. As minhas médicas Kénia e Maria José pelo suporte nos momentos de dor.

Ao meu amigo José Rufino dos Santos (*in memorian*) por me ouvir e apoiar nos momentos de dificuldades. A Dona Maria de Elias (*in memorian*) por estigar a caminhada que carinhosamente me chamava Josué despertando para luta e não desviar os meus passos.

Aos irmãos (Ronaldo, Serverina - Bia, Michely, Vânia, Lene, Wllington, Eliabe, Leonardo, Sandra, Vanessa, Pe. João Ribeiro, Luiza de Medeiros, Irmã Inês e Neide Tomé, Adeilde) do Grupo de Oração Cordeiro de Deus – RCC da Igreja Católica pelas orações de intercessão, súplica, louvor, adoração a Jesus Sacramento e apoio espiritual.

Por fim, a todos que contribuíram nesse momento de crescimento pessoal e social.

RESUMO

Silva, Ednaldo Antonio da. Evasão Escolar: Uma Análise do Impacto da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) em Escolas Públicas em Pernambuco/Brasil, 2018, 381 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Administração Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Escola Superior de educação Almeida Garrett - ESEAG, Lisboa.

O fenômeno da evasão escolar está presentes de forma determinantes na educação em todas as modalidades de ensino. Em resposta a reivindicação da população, o Governo Brasileiro, em conjunto com a sociedade civil e organizada, a partir de 2003 articulou esforços através de políticas públicas como Bolsa Família, PEADS, Mais Educação, Merenda, Transporte Escolar em garantia da permanência dos alunos nas escolas. O trabalho investigativo teve objetivo de analisar as características da evasão escolar, a partir da documentação em três escolas das Instituições que aderiram e/ou não a PEADS no Município de Lagoa do Itaenga/PE (2013). A coleta de dados foi realizada através da pesquisa documental e da entrevista semi-estruturada. Buscamos nos documentos de 12 escolas informações sobre a evasão escolar.

Palavras Chave: Evasão Escolar. Cidadania. Políticas Públicas. Cultura. PEADS. Lagoa de Itaenga.

ABSTACT

Silva, Ednaldo Antonio da. School dropout: An Analysis of the Impact of Proposed Educational Support Sustainable Development (PEADS) in public schools in Pernambuco / Brazil, 2018, 381 pgs. Dissertation (Master of Education Sciences in the area of specialization in School Administration) - Program of Graduate Studies in Education - ESEAG, Lisboa.

The phenomenon of school dropout is present determinants way in education in all forms of education. In response to people's demands, the Brazilian government, together with civil and organized society, from 2003 articulated efforts through public policies like Bolsa Família, PEADS, More Education, Lunch, School Transportation for students staying warranty on schools. The investigative work was aimed at analyzing the characteristics of truancy from the documentation in three schools of the institutions that have implemented and / or not PEADS the Municipality Lagoa Itaenga/PE (2013). Data collection was conducted through desk research and semi-structured interview. We seek to 12 schools information on truancy documents.

Keywords: Dropouts. Citizenship. Public Policy. Culture. PEADS. Lagoa de Itaenga.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADL	Agentes de Desenvolvimento Local
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALFA	Faculdades Alves Faria
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA	American Psychological Association
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BR	Rodovia Brasileira
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CCI	Centro de Convivência para Idosos
CEBES	Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
CF	Constituição da República Federativa do Brasil.
CLABES	Conferência Latino-Americana sobre Abandono na Educação Superior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselhos Municipais de Educação
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco.
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CO2	Dióxido de Carbono, ou, Anidrido Carbônico, ou, Gás Carbônico.
COMDICA	Conselho Municipal de Direito da Criança do Adolescente
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DAP	Declaração de Aptidão ao Pronaf

DST	Doença Sexualmente Transmissível
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Excerto de Depoimento
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EPPEC	Encontro de Pesquisa e Práticas Educativas em Educação do Campo.
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
FALUB	Faculdade Luso
FCAP	Faculdade de Ciência da Administração de Pernambuco da UPE
FD	Formação Discursiva
FE	Faculdade de Educação da Universidade Federal em Campinas.
FETAPE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco
FFC	Fuculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Campos Marília
FIPED	Fórum Internacional de Pedagogia
FNDE	Fundo Nacional e Desenvolvimento da Educação
FNE	Fundo Nacional de Educação
FNHIS	Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDLS	Programa de Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da FCAP/UPE
GRB	Gases Renováveis do Brasil - Empresa do Grupo Petribú.
GRE	Gerência Regional de Educação
Gini	Coeficiente de para medir as desigualdades sociais e educacionais.
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDE	Indicadores Demográficos Educacionais
Ideb	índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LTDA	Limitada
LV	Leishmaniose Visceral
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MNLA	Movimento Nacional da Luta Antimanicomial
MTSM	Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental
MW	Megawatts
NAF	Programa Núcleo de Apoio à Família
NOB/Suas	Norma Operacional Básica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos e Bird
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU-	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal
Paef	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAIF	Programa de Atenção Integral a Família
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAS	Programa Alfabetizar com Sucesso
PBF	Programa Bolsa Família
PBT	Piso Básico de Transição
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAS	Plano Nacional de Assistência Social
PPA	Plano Plurianual da Criança
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pradime	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRIVAGUA	Privação de Água
PRIVLIXO	Privação de Coleta de Lixo
PRIVEDUC	Privação de Educação
PRIVREND	Privação de Renda
PRIVSANE	Privação de Esgoto de Fossa
PROMATA	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata de Pernambuco
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção de média e alta complexidade
PSE	Programa Saúde na Escola
REME	Renovação Médica
RMV	Renda Mensal Vitalícia
SAC	Serviços de Ação Continuada
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação de Educação Básica de Pernambuco
Sosintra	Sociedade de Serviços Gerais para a Integração Social pelo Trabalho
SCFV	Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa

SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SNHIS	Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
SISC	Sistema de Informação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
STF	Supremo Tribunal Federal brasileiro
STRs	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
Teia/Rede	uma rede composta por vários organismo públicas e privadas
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
THA	Tripanossomíase Humana Africana
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFCAMP	Universidade Federal em Campinas
UFF	da Universidade Federal Fluminense
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco e o Serta
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulisa
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPE	Universidade de Pernambuco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 Relação Homem com meio ambiente e a interferências relacionais..... 58
Figura 02 Modelo Cognitivo-Comportamental..... 61
Figura 03 Interferência do meio (fator de proteção e risco) sobre a pessoa..... 62
Figura 04 Modelo Ecológico para a compreensão da Evasão escolar..... 63
Figura 05 Modelo de representação dos fatores de risco e proteção Intra e extraescolares sobre o indivíduo..... 68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Distorção Idade-Série 2006 a 2014..... 200
Gráfico 02 Distribuição da evasão escolar segundo o sexo do aluno e a adesão da escola a PEADS..... 225
Gráfico 03 Distribuição da evasão escolar segundo a faixa etária do aluno e a adesão da escola a PEADS..... 226
Gráfico 04 Distribuição da evasão escolar segundo a zona de residência do aluno e a adesão da escola a PEADS..... 226
Gráfico 05 Distribuição da evasão escolar segundo a cor/raça do aluno e a adesão da escola a PEADS..... 227
Gráfico 06: Distribuição da evasão escolar segundo a participação do PBF e a adesão da escola a PEADS..... 229
Gráfico 07 Distribuição da evasão escolar segundo a renda e a adesão da escola a PEADS..... 229
Gráfico 08: Distribuição da evasão escolar segundo o sexo do chefe da família e a adesão da escola a PEADS..... 230
Gráfico 09 Distribuição da evasão escolar segundo a configuração familiar e a adesão da escola a PEADS..... 230
Gráfico 10: Distribuição da evasão escolar segundo o número de membros na família e a adesão da escola a PEADS..... 231
Gráfico 11 Distribuição da abandono escolar segundo o histórico de abandono e a adesão da escola a PEADS..... 231
Gráfico 12 Distribuição da Evasão Escolar na Zona Urbana..... 236
Gráfico 13 Distribuição da Evasão Escolar na Zona Rural..... 238

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 01	Mapa do Brasil, Pernambuco e do Município de Lagoa de Itaenga.....	173
Mapa 02	Mapa do Município de Lagoa de Itaenga e seus limites.....	174
Mapa 03	Mapa dos Bairros da Zona Urbana e das Comunidades da Zona Rural.....	175
Mapa 04	Mapa do Perímetro Urbano da Cidade de Lagoa de Itaenga.....	176
Mapa 05	Localização Geográfica das 12 Instituições Escolares.....	202
Mapa 06	Distribuição da Evasão Escolar na Zona Urbana segundo Bairro.....	236
Mapa 07	Distribuição da Evasão Escolar na Zona Rural segundo Comunidade.....	239
Mapa 08	Mapeamento da Evasão Escolar segundo Bairros da Zona Urbana que apresentam maiores índice.....	265
Mapa 09	Mapeamento da evasão escolar segundo bairros da Zona Urbana que apresentam maiores índice.....	267

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 Motivos de Baixa Frequência Escolar: Com Vínculo Escolar..... 151
Quadro 02 Motivos de Baixa Frequência Escolar: Sem Vínculo Escolar..... 151
Quadro 03 Rede de Apoio Educacional no Município de Lagoa de Itaenga..... 191
Quadro 04 Instituições Escolares no qual foi realizada a Pesquisa..... 201
Quadro 05 Organizações Sociais da Zona Rural..... 204
Quadro 06 Descrição das categorias da entrevista aplicadas aos Coordenadores e Diretores e Gestor..... 216
Quadro 07 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD “Conceito de Evasão Escolar”..... 241
Quadro 08 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD “Características da Evasão Escolar”..... 248
Quadro 09 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD “Perfil dos Evadidos”..... 256
Quadro 10 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD “Perfil Familiar dos Evadidos”..... 261
Quadro 11 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD "Mapeamento da Evasão Escolar"..... 264
Quadro 12 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD "Projetos, Ações e Políticas Públicas Educacionais de Combate a Evasão Escolar"..... 269
Quadro 13 Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD “O trabalho junto à comunidade escolar (docentes, funcionários e família) no combate a evasão escolar”..... 283
Quadro 14 Triangulação dos dados das características da evasão escolar..... 294
Quadro 15 Triangulação de dados das Políticas Públicas de direito à permanência na escola e combate a evasão escolar..... 301
Quadro16 Triangulação dos dados do perfil dos evadidos..... 306
Quadro 17 Triangulação de dados do Perfil familiar dos Evadidos..... 308

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição da Taxa de Evasão Escolar na Rede Pública de Lagoa de Itaenga em 2013.....	41
Tabela 02	Índice de Exclusão Social em Lagoa de Itaenga, 2015.....	185
Tabela 03	Taxa de Pobreza Extrema do Município de Lagoa de Itaenga - 2010.....	187
Tabela 04	Número e taxas (por 100 mil) de homicídio segundo raça/cor nos municípios de 50 mil habitntes População Jovem Brasil 2008/2012 (Ordenado por taxas negras).....	188
Tabela 05	Privações em 2000 e 2010 no Município de Lagoa de Itaenga.....	188
Tabela 06	Rendimento escolar período de 2009 a 2010 na Rede Estadual de Ensino...	196
Tabela 07	Rendimento escolar período de 2008 a 2010 na Rede Municipal.....	197
Tabela 08	Distribuição da Taxa de Evasão Escolar na Rede Pública no Ensino Fundamental em 2013.....	198
Tabela 09	Taxa de Rendimento Escolar EF-Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (2011-2014).....	198
Tabela 10	Rendimento escolar Rede Municipal divisão por Zona (2011 a 2014).....	199
Tabela 11	Taxa de Evasão Escolar das Instituições que Aderiram a PEADS Pertencentes a Gestão Partilhada "A".....	205
Tabela 12	Perfil da Instituição que não Aderiu a PEADS em 2013.....	207
Tabela 13	Taxa de Matrícula e de Evasão Escolar na Instituição que não implantou a PEADS.....	207
Tabela 14	Matrícula e Evasão Escolar na Instituição que não Aderiu a PEADS 2011.....	208
Tabela 15	Matrícula e Evasão Escolar na Instituição que não implantou a PEADS 2012.....	209
Tabela 16	Matrícula e Evasão Escolar na Instituição que não implantou a PEADS 2013.....	209
Tabela 17	Localização por zona e sexo da população de evadidos das Instituições Pesquisadas em 2013.....	210
Tabela 18	Perfil dos Entrevistados.....	212

Tabela 19 Distribuição da evasão escolar segundo o fator perfil pessoal (sexo, faixa etária, localização de moradia, cor e raça) e a adesão da escola a PEADS..... 225
Tabela 20 Distribuição da evasão segundo perfil pessoal dos alunos (Histórico abandono, Benefíciário do PBF, Renda, Chefe de Família, Configuração Familiar, N.º de filhos e a adesão da escola a PEADS..... 228
Tabela 21 Distribuição da Ocorrência de Abandono Escolar dos alunos acompanhados pelo CRAS..... 233
Tabela 22 Distribuição da Evasão escolar na Zona Urbana segundo bairros..... 235
Tabela 23 Distribuição da evasão escolar na Zona Rural segundo Comunidade/Sítio..... 237
Tabela 24 Distribuição do perfil dos entrevistados..... 240
Tabela 25 Distribuição do perfil acadêmico e profissional..... 240

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO..... 24

CAPÍTULO 1 EVASÃO ESCOLAR..... 34

1.1. Adolescência e Evasão escolar..... 42

1.1.1. Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar..... 50

1.2. Qualidade de vida: fatores de proteção, fatores de risco e resiliência..... 52

1.2.1. Fatores de Proteção 70

1.2.2. Fatores de Risco..... 72

1.2.3. Fatores de Resiliência..... 75

1.3. Família e Relacionamento Familiar..... 79

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS..... 86

2.1. Plano Nacional de Educação- PNE..... 108

2.1.1. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE..... 113

2.1.1.1. Plano de Ações Articuladas - PAR..... 114

2.1.1.2. Programa Formação pela Escola - PFE..... 116

2.1.1.3. Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE..... 116

2.1.1.4. Programas do Livro..... 116

2.1.1.5. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD..... 117

2.1.1.6. Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE..... 117

2.1.2. Programas Nacionais de Avaliação e Monitoramento de Apoio a Gestão Escolar..... 118

2.1.2.1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb..... 119

2.1.3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC..... 120

2.1.4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb..... 120

2.1.4.1. Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente Prova Docente..... 122

2.1.5. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - Pradime..... 122

2.2. Políticas de Assitência Social Alinhadas as Políticas de Educação..... 124

2.2.1. Sistema Único de Assistência Social - SUAS..... 127

2.2.2. Proteção Social Básica - PSB..... 128
2.2.2.1. Centro de Referência e Assistência Social - CRAS 129
2.2.2.1.1. Programa de Atenção Integral a Família - Paif 131
2.2.2.1.2. Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. 134
2.2.3. A Proteção Social Especial - PSE..... 138
2.2.3.1. Centro de Referência Especializado de Assistência Social CREAS..... 139
2.2.3.1.1. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos - Paef..... 142
2.3 Benefícios e Transferências de Renda..... 144
2.3.1. Programa Bolsa Família - PBF..... 145
2.3.2. Benefício de Prestação Continuada - BPC 152
2.4. Políticas Educacionais Alinhadas as Políticas de Saúde..... 153
2.4.1. Centro de Atenção Psicossocial - CAPS..... 153
2.4.2 Programa Saúde na Escola - PSE 155
2.5. Política Desenvolvimento Sustentável Alinhadas as Políticas Educacionais. 155
2.5.1 Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável PEADS..... 155
CAPÍTULO 3 CULTURA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA..... 158
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA……..... 170
4.1. Objetivos..... 171
4.1.1. Objetivo Geral..... 171
4.1.2. Objetivos Específicos..... 171
4.2. Hipótese..... 172
4.3. Método Escolhido..... 172
4.4. Lócus da Pesquisa..... 173
4.4.1. Caracterização do Município de Lagoa de Itaenga..... 173
4.4.2. Localização..... 174
4.4.2.1. Aspectos Fisiográficos..... 177
4.2.2. Recursos Hídricos..... 177
4.4.2.3. Vegetação..... 178
4.4.2.4. Histórico..... 178

4.4.2.5. História de Formação da Cidade de Lagoa de Itaenga 179
4.4.2.6. Aspectos Econômico..... 183
4.4.2.7. Aspectos Sociais 185
4.4.2.8. Aspectos Educacionais..... 192
4.4.2.9. Educação Infantil..... 193
4.4.2.10. Ensino Fundamental..... 194
4.4.2.11.Caracterização das Instituições Escolares Pesquisadas..... 201
4.5. Sujeitos da Pesquisa..... 210
4.6. Instrumentos de Coleta de Dados 212
4.6.1. Pesquisa Documental..... 213
4.6.2. A Entrevista semi-estruturada..... 214
4.7. Instrumentos para Análise de Dados..... 217
4.7.1. Dados Quantitativos..... 217
4.7.1.1. Statistical Package for the Social Sciences SPSS..... 218
4.7.2. Dados Qualitativos..... 219
4.7.2.1. Análise do Discurso (AD)..... 219
4.7.3 Triangulação de Dados..... 221
CAPÍTULO 5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 223
5.1. Análise Estátística..... 224
5.1.1 Perfil dos Evadidos..... 224
5.1.2. Evasão Escolar Segundo Sexo..... 225
5.1.3. A Questão Etária 226
5.1.4. Localização: Zona Urbana e Rural..... 226
5.1.5. A Cor/Raça das Pessoas em Situação de Evasão Escolar..... 227
5.1.6. Características Escolares e Familiares..... 228
5.1.7. Evadidos Beneficiários do Programa Bolsa Família..... 229
5.1.8. Condição Econômica..... 229
5.1.9. Chefe de Família..... 230
5.1.10. Configuração Familiar..... 230
5.1.11. Tamanho da Família..... 231

5.1.12. Histórico de Abandono Escolar..... 231
5.2. Mapeamento..... 235
5.3. Resultado: Análise Qualitativa - Analise do Discurso..... 240
5.3.1. Conceito de Evasão Escolar..... 241
5.3.2. Características da Evasão Escolar..... 248
5.3.3. Perfil dos Evadidos..... 256
5.3.4. Perfil Familiar dos Evadidos..... 261
5.3.5. Mapeamento da Evasão Escolar 264
5.3.6. Projetos, Ações e Políticas Públicas Educacionais de Combate a Evasão Escolar..... 269
5.3.7. O trabalho Junto à Comunidade Escolar no Combate a Evasão Escolar..... 283
5.4. Triangulação..... 291
5.4.1. Triangulação dos Dados das Características da Evasão Escolar..... 294
5.4.2. Triangualção dos Dados das Políticas Públicas de Direito à Permanência na Escola e Combate a Evasão Escolar..... 301
5.4.3. Triangulação dos Dados do Perfil dos Evadidos..... 306
5.4.4. Triangulação dos Dados do Perfil Familiar dos Evadidos..... 308
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 310
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 322
Bibliografia..... 322
Legislação..... 342
Webgrafia..... 351
APÊNDICE..... 374
APÊNDICE I CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO..... 375
APÊNDICE II CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA DE CAMPO..... 376
APÊNDICE III GUIÃO DE ENTREVISTA GESTOR (A)..... 377
APÊNDICE IV GUIÃO DE ENTREVISTA COORDENADOR (A)..... 379
APÊNDICE VI RESPOSTAS DA ENTREVISTA..... 481

INTRODUÇÃO

Trabalhar com tema da evasão escolar pressupõe analisar comportamentos entrelaçados, uma compreensão dos fenômenos em rede, com consequências que interferem em vários aspectos da vida. Minayo & Assis (1993), apontam que em qualquer ação para superar a evasão passa por articulação intersetorial, interdisciplinar, multiprofissional e com organizações da sociedade civil e comunitária que militam por direitos e cidadania.

Baptista, et al. (2008, p. 603), "no Brasil, os direitos à dignidade da pessoa e ao exercício da cidadania estão garantidos pela Constituição de 1988, instituiu a Educação como Política Pública de direito do cidadão e dever do Estado[1]. Posteriormente essa determinação regulamentada e assegurada na Lei n.º 8.069/90, que dispõe sobre o ECA" Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei n.º 12.852/2013Estatuto da Juventude (Brasil, 2013a).

O ECA em seu artigo Art. 13 preconiza a obrigatoriedade de notificação dos casos, mesmo que suspeitos, de Evasão, maus tratos, abandono, negligencia a crianças e adolescentes, ao Conselho Tutelar, Ministério Público ou à autoridade judicial. Segundo Saliba et al. (2007), Garcia (2011) e Campelo (2013), a notificação é de grande importância apontar as violações dos Direitos dando visibilidade e permitindo o dimensionamento epidemiológico do problema, também criar Políticas Públicas[2] voltadas à sua prevenção.

A Política Nacional de Educação avançou na consolidação de uma política de Estado através da Lei nº 9.394/1996 LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fazendo parte de um processo de ampliação do acesso aos direitos educacionais, criando condições para a garantia de oferta de um serviço de qualidade para a população que dela necessita.

Segundo Moura (2003b), a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) articulada a Rede/Teia[3] Socioassistencial Setorial e Intersetorial e interfere nos problemas educacionais e sociais ao aplicar a didática sócio construtivista,

[1] Estado - Poder organizado, estruturado para impor à comunidade em que está implantado normas que atualmente chamamos jurídicas. O Estado moderno encontra suas raízes no processo político que se desenvolveu na Inglaterra, na França e, nos Estados Unidos, ora com as roupagens ocidentalizadas, advindas do cenário europeu, ora em formas diversificadas, como no mundo árabe e em regiões longínquas de vida tribal. (Andrada, 2012, p.166).

[2] Políticas Públicas - "são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade". Ou seja, "são estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade". Elas possuem "quatro etapas principais: formulação, execução, monitoramento e avaliação" (Amabile, 2012, p.391).

[3] Rede/Teia: - é um conjunto integrado de organismo, ações, projetos, entidades, públicas e privadas que ofertam e operam benefícios, serviços e programas capazes de reunir pessoas e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de objetivos comuns. Em ações articuladas e integradas, visando o apoio e a proteção social, educacional, assistencial em garantia aos Direitos (Câmara, 2012, p. 410).

pedagógico nos trabalhos coletivos e individuais, através das políticas de fortalecimento de vínculos familiares e comunitário nos cinco eixos de educação: 1) Sanitária; 2) Ambiental; 3) Direitos Humanos e as Diversidades; 4) arte, esporte e cultura; 5) Trabalho: inclusão produtiva, emprego e renda, os espaços pedagógicos de formação são os espaços de sala de aula, e de produção, da família, da convivência social, da cultura, dos serviços. A sala de aula é um laboratório de sistematização, de análise e de síntese. Tudo que é praticado (contexto pessoal, familiar, social) é sintetizado no contexto escolar se transforma na sala de aula.

Dada à complexidade da evasão escolar não pode ser estudada apenas do ponto de vista econômico, ou pode ainda ser estudada incorporando aspectos não econômicos à análise. É possível que ela seja avaliada de forma contextualizada ou não, dependente ou não da estrutura sociopolítica da sociedade em todas as suas possíveis variáveis, entre elas a cultura escolar que pode interferir no processo de ensino e aprendizado. O PPP – Projeto Político Pedagógico, a política publica e os programas governamentais. Nessa rede, cabe observar e avaliar se os serviços de convivência e fortalecimentos de vínculos, familiar e escolar e comunitário conseguem atender a população em situação de evasão.

A PEADS tem sua missão o fortalecimento dos vínculos e da convivência familiar e comunitária como estratégia do alcance do desenvolvimento do capital humano, ela investe nas pessoas com prioridade em relação ao domínio de conhecimentos e tecnologias que serão adquiridas através convivência, das trocas de experiências, “da valoriza da gestão dentro de padrões necessários para bom funcionamento no qual as experiências seguem a missão e na finalidade” (Serta, 2006b, p.69) instituição escolar.

Desse modo, os professores, gestores, coordenadores, auxiliares, técnicos da escola são qualificados e treinados para empreender a comunidade escolar através da mobilização dos alunos para desenvolver os trabalhos de complementação curriculares e de extensão voltado para a valorização comunitária e familiar. Os alunos realizam mapeamento do local onde residem, traçam o perfil dos moradores locais, avaliam os impactos dos resultados alcançados, bem como, a comunidade analisa os impactos listandos, as fragilidades e as potencialidades. Outrossim, para cada fragilidade encontrada a comunidade busca a Rede setorial e inter setorial as soluções que minimizem os impactos negativos.

Nessa perspectiva, ao mapear a evasão escolar e suas variáveis levantadas, a comunidade escolar identifica seus impactos na vida das pessoas. Posteriormente, os atores sociais “mensuram mais e melhor e dão qualidades aos números, [faz] com que não sejam manipulados de quantitativos sem vida, sem correspondência com valores” (Serta, 2006b,

p.68). Essa sistematização fornece subsídios, a comunidade escolar, para elaborar o Projeto Político Pedagógico, a partir dele, estruturam e aplicam os projetos estratégicos de promoção de uma educação de qualidade com equidade.

A experiência de trabalhar a PEADS no fortalecimento, no aprendizado, nos serviços, minimiza os índices de evasão. O aluno, segundo Serta (2006b, p.68) "toma consciência de sua importância e sente convocado a ser um pesquisador ativo. Transforma-se em cliente com o papel ativo" de ser Agentes[4] de Desenvolvimento Local (ADL's), "aprende a elaborar projetos, dar conta de exigências burocráticas, realiza pesquisas, aprende a fazer orçamento, plano de trabalho e aprende a criar e oferecer produtos e serviços".

O processo formativo do ADL apresenta o foco em direito e cidadania, possibilita ao aluno olhar para o entorno das relações pessoais, perceber que a convivência ampla, garante questionar suas responsabilidades com outras pessoas da comunidade escolar, familiar, com mundo, meio ambiente, com a política resultante da maior participação pelo acesso aos direitos. A formação de ADL "estimula a produção do conhecimento intelectual conectado a prática social incentivado pela pesquisa e extensão nas comunidades" (Serta, 2006b, p.64).

A PEADS mobiliza a comunidade a unir-se para o trabalho em comum estruturado em três processos distintos: 1- participação e inserção com o suporte pedagógico na formação continuada das famílias; 2- apoio a produção de conhecimento e beneficiamento e distribuição de informações; 3- formando núcleos de atendimentos. Nessas linhas de atuação voluntária, o contato com a comunidade agrega novas temáticas e exige que a gestão escolar desenvolva outras linguagens e novo estilo de gerenciamento (Serta, 2006b.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento 2012 da Pnud - Programa das Nações Unidas, o contexto democrático brasileiro não é vivenciado com a mesma intensidade por todos, uma vez, que grande parte dos seguimentos sociais não participa na mesma condição de acesso aos direitos e vivências proporcionados pela sociedade (Pnud, 2012).

Nesse cenário, consideramos como questão de partida para esse trabalho: Quais as características da evasão escolar, apresentadas a partir da documentação acerca da evasão das instituições escolares que implantaram e/ou não a PEADS no Município de Lagoa de Itaenga/PE?

[4] Agente - é o indivíduo que age, que opera, que realiza a ação. Existem três tipos de agente: público, político e social. Atua no âmbito da educação, cultura, saúde, dentre outros. A escola é composta por uma série de agentes internos, que são aqueles que agem por dentro do sistema (professores, alunos, coordenadores etc.) e, agentes externos, são os que agem por fora (secretaria municipal de educação, conselho tutelar, etc.). O professor é, ao mesmo tempo, um agente público e um agente social; A família (no contexto educacional) ora podem ser agentes internos, ora agentes externos. (Gontijo, 2012).

Para um maior aprofundamento e compreensão do estudo em questão propomos três categorias teóricas que respaldam o fenômeno estudado: Evasão Escolar; Políticas Públicas; Cultura Organizacional na Escola. Na categoria Evasão Escolar aprofundamos os estudos em Almeida, 2011; Baggi & Lopes, 2011; Costa & Assis, 2006; Garcia, Brino & Williams, 2009; Iosif, 2007; Lima, 2011; Lobo, 2012; Maia & Williams, 2005; Moraes, 2009; Rocha, 2013; Santos, 2005; Senna, 2013; Silva Junior, 2011; Sousa, 2011; Sousa et al., 2011; Steimbach, 2012; Véras,2001) por tratarem, dos motivos da evasão escolar e as suas diversas causualidades atreladas as estruturas de exclusão social[5] e dominação simbólicas que mantém a evasão. Apensar de várias produções sobre a temática, no Brasil, a evasão ocorre sutilmente, nessa perspectiva traçar o perfil dos evadido para analisar suas características para posteriores estudos, como também, para formação de Políticas Públicas direcionadas para efetiva e eficiente aplicação de investimentos voltados para a prática de ações igualitárias, e longe da dominação mercantil, capitalista predatória e neoliberal.

Ao adotar as Políticas Públicas Escolares, aprofundamos a análise nos estudos alguns autores (Alferes & Mainardes, 2012; Apple (2002; 2003); Ball (2002; 2004; 2005; 2006; 2010); Cacciamali, Tatei & Batista, 2010; Campbell, 2010; Casassus, 2009; Castro, 2009; Cury (2002; 2005); Freire (1975; 1987;1992; 1996; 1997b; 2001); Iosif, 2007; Locatelli, 2002; Mainardes (2006a; 2006b 2008; 2009a; 2009b); Mantoan, 2003; Serta (2002; 2003; 2006a; 2006b); Tapajós & Rodrigues, 2007; Torres, 2009; Torra, 2014; Xiberras, 1996) que através de sua abordagem dialética analisam as diferenças sociais, exclusão, e as desigualdades como desdobramento das políticas protecionistas do sistema econômico.

Os autores (Apple & Buras, 2008; Candau (2002; 2009; 2011; 2012; 2015; 2016); Candau & Leite, 2011; Candau & Russo, 2010; Forquin, 1993; Foucault (1975; 1979, 1999); Freire (1982; 1996; 1997a); Libâneo (2004; 2012); Lück, 2009; Nóvoa (1992; 1998; 2001; 2004); Nóvoa & Ó, 2007; Baggi & Lopes, 2011; Campbell, 2010; Lück (2000; 2009); Saneh, 2010; Torra, 2014; Viñao, 2000) que tratam da temática cultura educacional, analisam os mecanismos que interferem no currículo, na organização escolar, nos sistemas gerenciais, na didática, na profissão e na formação docente, em todo processo de ensino e aprendizagem que potencializam os resultados positivos e, maximizar as estratégias de prevenção da evasão. Nessa observação, a gestão, liderança, cultura escolar e cultura educacional possuem

[5] Exclusão Social - "Situações de vulnerabilidade, isolamento e/ ou discriminação social em que determinados indivíduos ou grupos sociais se encontram. Esta condição[...] requer estratégias ou políticas de inserção que lhes possibilitem a participação e integração/reintegração na sociedade que os rodeia". (Silva, 2012a, p. 197).

características embrionárias, das quais partem as ações transformadoras, pelo reforço hierárquico do modelo adotado dentro do contexto escolar.

O nosso olhar em favor da importância de pesquisar a evasão escolar nas instituições que aderiram ou não aderiram a PEADS seguem o protocolo proposto por Ball (2002), como: a elaboração de uma base de dados, reunião de avaliação, revisão anual, redação de relatórios, candidatura à promoção, inspeções e comparação com pares, ou seja, uma luta constante e sistemática das instituições pela visibilidade: o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade; organização e regulação da educação nacional; a qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos trabalhadores em educação; financiamento da educação e controle social; a justiça social, educação e trabalho; inclusão; diversidade e igualdade.

O processo de produção de conhecimento nessa área e suas repercussões na criação/(re)criação/(re)produção de práticas concretas, no quadro dos projetos de intervenções que dinamizam suas ações através das Políticas Públicas voltadas para a promoção educativa. Possibilita a compreensão da complexidade do tema, por avaliar os avanços ou retrocessos dos modelos educacionais frente à evasão escolar e das diferentes condições e contextos biopsicossociais causadores do fenômeno da evasão no Ensino Fundamental ao superior.

Alguns questionamentos surgiram: qual o perfil dos evadidos? Quais são as características da evasão escolar? Como as gestões escolares do Ensino Fundamental lidam com fenômeno da evasão escolar? Como compreender os mecanismos desestruturantes da evasão escolar? Quais Políticas Públicas propostas e ações são usadas no enfrentamento de reversão dos índices de evasão escolar no ensino fundamental? Qual o papel da PEADS?

O *corpus* sobre o qual incidiu o estado da arte da temática foi composto de 263 artigos: 76 artigos sobre cultura escolar, 103 sobre Políticas Públicas escolar; 80 sobre evasão escolar; 04 sobre a PEADS. Publicados nos Anais de Congresso e Encontros: ABED[6], ALAS[7], Anped[8], Anpae[9], Ebrapem[10], Eppec[11]; Clabes[12], FIPED[13], SEGeT[14]; Revistas: Avaliação; Educação e Pesquisa, GUAL, Ideário, Interacções, Intersaberes, Nuances,

[6] ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância.
[7] ALAS - Associação Latino-Americana de Sociologia
[8] Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
[9] Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
[10] Ebrapem - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.
[11] Encontro de Pesquisa e Práticas Educativas em Educação do Campo.
[12] Clabes - Conferência Latino-Americana sobre Abandono na Educação Superior
[13] FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia.
[14] SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia.

Reveduc[15], RBPAE, REnCiMa, Revista Eletrônica de Educação, Vértices, Estudos sobre Educação e Profissão Docente. 06 Dissertações: 05 sobre abandono e evasão escolar defendidas: ALFA[16], PPG Educação Estácio[17], PPGTE/UTFPR[18]; PPGPS/UFF[19]; FE/UFCAMP[20]; 01 sobre a PEADS defendida no GDLS/FCAP/UPE[21]. Foram 04 Teses, sendo 02 sobre evasão escolar defendida no PPGEF/UFRS[22] e 02 defendida no PPGPS/FFC/UNESP[23]. Foram ainda, 02 Teses sobre a PEADS defendida no Instituto de Física, PPGE/UnB[24] e outra no PPGEd/UFRN[25].

Paro (2011), ao investigar as causas e as estratégias de enfrentamento da evasão escolar , os resultados triangulados e analisados à luz de uma abordagem teórica apontou que Módulo de Acolhimento do curso como melhor estratégia de participação dos alunos. Borges (2011) aponta que, o fator econômico é a principal causa de desistência. Os estudos de Violin (2012) no curso de Engenharia da Computação aponta que os fatores de risco causadores da evasão escolar estão relacionados com as questões sociais, pedagógicas e psicológicas.

Para Resende (2012), a causa da evasão escolar no curso integral semi-interno é um fenômeno multifatoril intrínseco e extrínseco. Entre as causas estão o *bullying* sofrido, situação socioeconômica das famílias, drogas, roubos nos alojamentos, excesso de disciplinas e a realização de tarefas domésticas nos finais de semanas. Por fim, a saudade de casa é um fator determinante. Para Scali (2009), os motivos podem está na definição do curso de ingresso, na localização da instituição, na formação e atuação profissional do tecnólogo, condições relacionadas ao trabalho e nas condições financeiras dos alunos.

Lima (2013) em sua tese dedicou-se a identificar as razões da evasão em curso de graduação em Física. A sua pesquisa consistiu em três níveis de análise: estrutural, individual e institucional. Os resultados apontaram que os filhos de classes populares e dominantes são igualmente propensos a evadir ou concluir o curso. No entanto, os de classe populares são sensivelmente mais propensos a ficar retidos no curso e acumular reprovações nas disciplinas. Com as mesmas chances de evasão, os filhos da elite são mais propensos a evadir em direção

[15] Reveduc - Revista Eletrônica de Educação
[16] Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Regional da – Faculdades Alves Faria
[17] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá/RJ
[18] Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
[19] Prama Pós-Graduação Política Social da Universidade Federal Fluminense.
[20] Faculdade de Educação da Universidade Federal em Campinas.
[21] Programa de Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Faculdade de Ciência da Administração de Pernambuco da Universidade de Pernambuco.
[22] Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
[23] Programa de P. G. da Fuculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulisa/Campos Marília.
[24] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.
[25] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

a carreiras mais prestigiadas enquanto os de classes populares são mais propensos a evadir por fracasso escolar. A instituição em vista de suas próprias disposições institucionais, não pode ser considerada capaz de proporcionar a todos os seus alunos as mesmas oportunidades de aprender. Detregiachi Filho (2012) concluiu que as dificuldades dos alunos de tecnologia no início do curso concorrem para a evasão e seus motivos estão atrelados à ordens acadêmicas, em acompanhar o desenvolvimento nas disciplinas e deficiência na formação básica.

Os estudos encontrados, categorizados e analisados em profundidade, revelam vertentes que a evasão e o abandono escolar têm os seus motivos relacionados aos problemas de infraestrutura; psicológico (baixa autoestima, perspectiva de futuro, transtorno psiquiátrico e psicológico) dos educandos e/ou pais/responsáveis; gravidez; trabalho; violência e insegurança; álcool e outras drogas ilícitas; a gestão escolar; a sociedade; ao sistema político; como questão cultural e social. Todos os estudos apontam que, a evasão é um problema multifatorial: educacional, psicossocial, técnico, institucional, política, e econômico.

Dantas (2012) em sua análise sobre os jovens egressos do curso de Agente de Desenvolvimento Local, a PEADS potencializou diversas oportunidades para tornar o meio rural, lugar de vida, com olhar sobre suas propriedades e o entorno, articulado com o desenvolvimento sustentável e inclusão[26] das Políticas Públicas locais. O desenvolvimento pessoal, social e profissional após formados, impulsionou as competências e habilidades no enfrentamento das situações que os afligem.

Rodrigues (2009) em sua tese sobre a análise das práticas do cotidiano dos agricultores e sua relação com as práticas tecnológicas difundidas por ONG's, somadas as práticas dos saberes externos proporcionam alternativas do enfrentamento da seca, na perspectiva de desenvolvimento sustentável, que podem ser julgada vantajosa ou desvantajosa dependendo do seu modo de fazer cotidiano. Em sua tese Rocha (2013) apontou que a resistência e as lutas pela educação para os povos que vivem no campo, visando garantir o direito a escola e educação no Brasil e Espanha. No Brasil, os resultados deste foram agrupados em três dimensões: na constituição de espaços dentro da própria sociedade civil; na institucionalização de espaços de diálogo e proposição de promoção das Políticas Públicas com a participação dos movimentos sociais; na construção de programas e ações voltados uma frente de resistência a uma educação hegemônica.

[26] Inclusão - "conjunto de ações sociais, econômicas e políticas no combate à exclusão. Por meio de ações e interações, oportuniza a indivíduos e grupos excluídos a igualdade de direitos e oportunidades, bem como acesso a bens e serviços, tendo em vista novas sociabilidades e melhoria na qualidade de vida" (Silva, 2012b, p.268).

Vários autores (Lima, 2013; Brasil, 2009d; Barbosa, 2011; Santos, Manso & Mariano, 2011; Sayad, 2011; Neri, 2009; Neri, 2011a), apontam que as consequências da evasão escolar são responsáveis pelos: desemprego, alcoolismo e clima de violência em decorrência o uso do álcool; adolescentes em situação de conflito com a lei, medidas sócio educativas e internamento, níveis elevados de analfabetismo e reprovação; famílias em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social; Condições precárias de trabalho altos índices de DST/Aids[27] e gravidez na adolescência, 12 a 18 anos; Trabalho infantil e diversas formas de violência registradas no Conselho Tutelar que foram parar Hospitais, CREAS[28].

Este trabalho inicia com a introdução da monografia, dividida em: exposição do assunto, organização do documento, definição do problema, dos objetivos e da justificativa para a escolha do tema da monografia, apresentando-se os procedimentos metodológicos adotados para a sua construção a partir das questões da pesquisa e seu delineamento no tocante ao tipo, natureza, metodologia e levantamento de dados. Na sequência este trabalho segue organizado em 05 capítulos, subdivididos em seções para maior compreensão; Resultados; Considerações Finais; Referências; Anexos; Apêndice.

No Primeiro Capítulo, intitulado Evasão Escolar delineando as principais causas, fatores de riscos, população mais vulnerável; os recursos de proteção e resiliências que promovem a frequência escolar. A análise de alguns estudos aponta as influências intraescolar e extraescolar para o enfrentamento da evasão. Colocamos a margem os aspectos como: adolescência e evasão escolar em uma compreensão múltipla sobre o fenômeno estudado. De modo surgem variáveis marcantes como: gravidez na adolescência; qualidade de vida: Fatores de Proteção, Fatores de Risco e Fatores de Resiliência; família e Relacionamento familiar. Essas variáveis se esbolsam em subsídios para mapear, caracterizar, traçar o perfil e analisar as pontencialidades e fragilidades pessoais, familiares, sociais, culturais, políticas e escolares de combate ou de causa da avasão escolar.

O Segundo Capítulo Políticas Públicas Educacionais Articuladas as Políticas de Assistência Social, Saúde e de Desenvolvimento Sustentável, destacamos alguns avanços ocorridos no Brasil, a partir de 1988, e, dos desdobramentos legislativos e reordenamentos políticos que possibilitou condições de acesso aos serviços educacionais implementados

[27] DST/AIDS – Doença Sexualmente Transmissível e Aids – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (em inglês SIDA – Acquired Immunodeficiency Sidrome –AIDS).
[28]Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Atende pessoas vítimas de violência física, sexual, psicológica, verbal, abandono, trabalho infantil e negligência. Ou seja, pessoas com os direitos violados.

através dos marcos legais nas principais interfaces sociais que atingiu os mais diversos setores da sociedade em garantida da permanência dos estudantes no sistema educacional.

A partir do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei n.º 9.394/96 e os seus desdobramentos através das políticas públicas educacionais de garantia, acesso, qualidade e equidade na educação por meio das políticas públicas educacionais articuladas as políticas de Assistência Social, destacando o Programa Bolsa Família; As políticas de Saúde, com destaque do Programa Saúde na Escola Dec. n.º 6.286/2007; Sistema de Garantia de Drieitos através do Estatudo da Criança e do Adolescente Lei n.º 8.069/90; Proposta Educacional de Desenvolvimento Sustentável. Políticas de promoção educacional; proteção e defesa dos direitos fundamentais. Para isso, a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada apontam como essas políticas públicas se articulam e se complementam.

No Terceiro Capítulo Cultura Organizacional na Escola apresentamos a importância da análise da cultura educacional, cultura escolar atuarem de forma assertiva sobre a evasão escolar. Consideramos a influências dos fatores intraescolar e extraescolar mantém as dinâmicas de poder, exclusão, desigualdade presente no contexto escolar.

O Quarto Capítulo Caminho Metodológico trata-se de uma descrição detalhada dos instrumentos de coleta, procedimentos adotados para essa pesquisa em consonância com as normas da American Psychological Association (APA) e a atualização das normas para elaboração e apresentação de teses e dissertações, abordada nas informações e documentações acerca de trabalhos acadêmicos em sua versão mais recente.

Tratamos como foi organizado o trabalho incluindo o objetivos: geral e específicos, hipótese formuladas; o método da pesquisa quali-quantitativo descrita neste trabalho; o lócus da pesquisa, com suas características territorriais, populacional, economicas, sociais, política, históricas e escolar; as 12 (doze) escolas da rede municipal de ensino do município onde realizamos a pesquisa documental e as entrevistas semi-estruturada, com destaque as suas características institucionais; os 12 sujeitos (volutários) da entrevista semi-estruturada: 9 coordenadores pedagogicos e 3 diretores escolares; por fim os instrumentos de análise usados que foi a análise estatística, Análise do Discurso (AD) e a Triangulação de Dados.

O Quinto Capítulo tratamos da apresentação, análise e discussão dos resultados. A análise documental dos 257 evadidos nas instituiçõe municipais pesquisadas e as 12 entrevistas semi estruturadas dos coordenadores e diretores. Nele encontra-se a triangulação de dados que tratam do qualintercruzamento de métodos e dos resultados alcançados, a partir deles estabelecemos as diferenças e semelhanças do fenômeno analisado. Os resultados

evidenciou que as propostas de desenvolvimento sustentável fortalecem os vínculos, os laços familiares e comunitários pela prática do cotidiano e a relação do homem com o meio. Verificamos a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber na área.

A evasão escolar no município estudado possui características pessoais, familiares, sociais, culturais, políticas e escolares. As suas causas estão estreitamente relacionadas a todas as formas de exclusão, desigualdade, preconceito, violência e no uso álcool e outras drogas, imbricada nas dinâmicas de poder existentes numa sociedade de classes marcadas pelas questões de gênero, raça e cor. Ela é mais perversa quando o estudante reside nas periferias da cidade ou na Zona Rural; mulher; negro; baixa renda; famílias com os vínculos fragilizados, numerosas, mantidas apenas por um dos genitores; em situação de distorção idade e série. E, para finalizar, apresentamos as Considerações Finais constituida das conclusões e recomendações para os estudos posteriores que possam responder a novos questionamentos que esses estudos possam evidênciar. Como também, uma seção no qual estão as referências.

CAPÍTULO I

EVASÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 1 – EVASÃO ESCOLAR

Ao analisar as produções científicas sobre evasão escolar em um dado período possibilita uma compreensão múltipla sobre o fenômeno, por fornecer subsídio para detectar teoria e método predominantes; colocar à margem aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das futuras pesquisas; revelar em que sentido a pesquisa recente relaciona-se com a anterior, avançar na compreensão do objeto de estudo inserindo novos elementos ou suprimindo algo já superado; mensurar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e avaliar a incidência de repetição ou ruptura dos fenômenos.

A evasão escolar pode ser conceituada como “ato de evadir-se ou fuga” (Ferreira, 2001, p. 302). Para Bueno (1993, p. 13), "a evasão se caracteriza por um conjunto de fatores, que são multiplicativos e que vão definir as atitudes e motivações do estudante". Bueno (1993) adverte que os mesmos fatores atingem desigualmente os estudantes levando ao desligamento, em outro, não sendo capaz de atingir alunos que encontram em outros fatores sustentação para sua permanência na escola.

A pessoa evade por diversos fatores desde a necessidade de trabalhar, falta de interesse pela escolar, dificuldades de aprendizado, doenças crônicas, problemas com transporte escolar, falta de incentivo dos pais entre outros. Uma escola ou um município que apresente média de evasão escolar acima de 5% necessita que seja definida uma estratégia para conter os avanços do fenômeno a curto, médio e em longo prazo. Média acima de 15% a situação indica que muitos estudantes estão fora da escola. Para conter é importante uma intervenção no trabalho pedagógico o mais rápido possível. Os altos índices de reprovação escolar aumenta a distorção idade-série é um indicativo para a evasão escolar (Inep, 2013).

As dificuldades de aprendizagem a não adaptação e as falhas que contribuem para altos índices de evasão não estão presentes em instituições de baixas taxas. A evasão escolar é um problema educacional de formação dos estudantes, a ser adequadamente diagnosticados e enfrentados pelos docentes, coordenadores e gestores escolares e educacionais nas diversas esferas do ensino (Santos, 2001). A evasão escolar, talvez seja, um dos maiores problemas educacionais, nas regiões com maiores bolsões de desigualdades sociais, ela é um problema que preocupa estudiosos por ser uma ferramenta usada pelos excluídos.

A evasão distingue-se da exclusão mesmo andando na mesma direção de mãos dadas. Ela é uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Já a exclusão "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e do todo que a cerca por

não ter mecanismo de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação" (Bueno, 1993, p. 13). De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) podemos classifica a evasão escolar em três tipos: 1- Transferência Interna mudança de turma permanecendo na mesma instituição; 2- Transferência Externa - mudança de escola; Desistência/Evasão de sistema quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária da escola.

O fenômeno é amplo e possui um emaranhado com armadilhas (in)visíveis, não uma questão de desperdício, mas uma questão multifatorial, multidimensional com variáveis multáveis. A evasão escolar segundo Carnahyba (1979, p. 04) é o ato de evadir-se da educação “confunde-se com perdas ou desperdícios”. A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) debruçaram-se no conceito de evasão empreendido por Divos Ristoff:

> Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (Ristoff, 1995, p. 125).

Desse modo, a evasão é representada pela busca de caminhos que leve a felicidade e ao sucesso sem ter que passar pela escola. A partir disso, observamos que não há uma unidade quanto ao conceito para à evasão escolar, não cabendo generalizá-lo ou simplificá-lo, o importante para o análise desse fenômeno educacional é estudá-la em seus diferentes níveis e avaliar seus impactos para vida das pessoas e para sociedade. Contudo, a análise nesse estudo é dada pela à evasão do próprio sistema educacional conceituada como desistência por uma saída definitiva do aluno sem concluir a sua formação (Sesu/Mec/Andifes/Abruem, 1997).

Para Bruns (1985), a evasão escolar tem maior prevalência no sexo masculino. Silva (2005) cita que, a sua predominância concentra-se na faixa etária dos 18 a 25 anos de idade. Para Santos (2005) as casualidades se dão em conciliar estudo e trabalho; ausência de incentivo; famílias com vínculos fragilizados; desinvestimentos financeiros na infraestrutura escolar; inadequação curricular para atender ao mercado de trabalho; ausência de apoio pedagógico e questões de saúde

A revisão da literatura apresenta o cenário da educação mundial e do Brasil no período. Houve várias iniciativas isoladas como fundamento de garantir e promover à educação como direito, e o Estado ofertá-lo a todos, principalmente as crianças e aos adolescentes. Sem discriminação aos alunos fora de faixa etária, aos desistentes, aos que

trabalham, aos portadores de deficiência etc. (Pinto, 2011; Ribeiro, 2011a). As transformações econômicas, sociais, culturais e a conjuntura políticas interferem na educação deixando os gestores sem atitudes diante do capitalista predatório, globalizado e neoliberal. Vários autores (Moraes, 2009; Torres, 2009; Costa, 2010; Jorge et al., 2010; Ribeiro, 2011b; Sousa, et al., 2011; Lobo, 2012) falam que a evasão escolar é um problema sério, que se perpétua no Brasil com consequências tanto em termos escolares quanto em termos sociais.

Torres (2009); Lobo (2012) e Sousa et al. (2011), consideram os fatores ou causa pessoais do/a aluno/a, ou seja, um déficit responsável pela evasão escolar, essa visão desconsideram as outras variáveis e fatores motivadores da evasão escolar. Já Moraes (2009); Sousa (2011); Baggi & Lopes (2011) apontam a uma estreita relação da evasão escolar aos fatores de ordem ambientais: 1) familiares, sociais, pessoais, culturais e religiosos; 2) baixa qualidade de ensino; 3) política governamental; 4) não conciliação do trabalho com a escola. Resumindo, a evasão escolar apresenta múltiplos fatores: pessoais, psicológicos, familiares, econômicos, históricos, políticos, sociais e pedagógicos

Para Baggi & Lopes (2011, p. 371), a evasão possui múltiplas razões, e variam do "contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida". Suas causas estão relacionadas à má qualidade de ensino, provocando a perda definitiva do estudante. Assim, Silva et al. (2012, p. 400) destaca que “à evasão relaciona-se ao nível de satisfação dos educandos com a instituição”. Entre os perfis dos estudantes que merecem total atenção destaca-se os reprovados, que segundo Silva et al. (2012), a reprovação indicam elevados riscos dos educandos evadirem ou de redução do tempo de permanência na instituição. Nos estudos sobre os fatores que contribuem para repetência escolar, Correia (2012) destaca a importância da participação familiar nas reuniões escolares, atuando auxiliando diretamente no fortalecimento da relação família-escola.

Costa (2010) e Sousa et al. (2011) apontam que a evasão escolar acontece pela não conciliação do trabalho com a escola, pelas exigências do mundo capitalista predatório, neoliberal e globalizado, no qual deixam de estudar para trabalhar pela sobrevivência. Para as mulheres, a situação é mais perversa, a evasão escolar não é espontânea, mas sim forçada implicitamente pela cultura andocêntrica com base no modelo científico/higienista, sob o qual são excluídas e convivem em situação de desigualdades, quando engravidam são as primeiras a deixar a escola; quando a mãe precisa trabalhar fora são as filhas mais velhas quem a substituem nas tarefas domesticas e no cuidado dos irmãos mais novos. As condições familiares estão em constante processo de oscilação entre o moderno e o tradicional.

Segundo Costa (2010), o mesmo movimento que força a evasão exige a qualificação para o trabalho, forçando os estudantes experimentarem quatro grandes conflitos: 1- Evadir do ensino regular; 2- Retorno através da Educação de Jovens e Adultos EJA, ou outro curso com as características da EJA; 3- Pressão pela exclusão e marginalização social; 4- a não dominação das novas tecnologias do mercado do mundo do trabalho. Essa é a consequência da exclusão de parte da população.

Jorge et al. (2010) apontam quatro motivos para evasão em educação à distância: 1- o insuficiente domínio para lidar com tecnologia como o computador; 2- a ausência da relação face a face professores e acadêmicos; 3- dificuldade de expor ideias numa comunicação escrita a distância; 4- falta agrupamento de pessoas numa instituição física. Baggi & Lopes (2011) e Lobo (2012) apontaram a questão econômica e trabalho como causas da evasão.

De acordo com Torres (2009), a estratégia de prevenção da evasão se dá pelo fortalecimento das parcerias (Teia/Rede) com os diversos organismos do estado e da sociedade civil. Melhoria do ensino através da escola pública, democrática, autônoma e emancipadora. Lobo (2012) aponta que, a evasão escolar em instituições particulares é maior comparada as públicas. Desse modo, é importante que tanto os equipamentos públicos[29] como os particulares estejam engajados a rede. A Educação Permanente em Saúde e Movimento (2014a) orienta e adverte as dificuldades de trabalhar em rede:

> Os vários serviços que compõem a rede devem "conversar", ou seja, deve haver fluxos previamente definidos e combinados [...]. Só por meio de um processo de negociação das regras que essas podem se tornar mais efetivas. Óbvio que esse caminho dá mais trabalho e que ao longo dele [...] também pode se deparar com diversos atores que disputam outros interesses [...]. Não temos como controlar tudo e dimensionar o tamanho da encrenca [...]. O que sabemos é que quando abrimos espaços de diálogo na gestão, temos mais envolvimento e implicação do que reação. (EPS, 20014a, p. 03).

A rede torna-se forte pela presença das Políticas Públicas que agem como instrumento de defesa e promoção. Contudo, ainda há carência de políticas para atender a demanda, para tanto, cabe implementação de novas e diferenciadas políticas para tratar do fenômeno da evasão em razão das diferenças e dos diversos motivos nela implicada. Moraes (2009), em sua análise aponta a importância da modificação e flexibilização do currículo escolar para atender aos estudantes trabalhadores no sentido de garantir que conclua os seus estudos até o fim do

[29] Equipamentos Públicos - São locais, estruturas ou edificações integrantes do patrimônio da Administração Pública direta ou indireta, destinados ao uso indistinto ou à fruição de serviços por parte da população. No âmbito do Direito Administrativo [...] podem se enquadrar na categoria de bens de uso comum, utilizados livremente por todos os indivíduos no exercício do direito fundamental de ir e vir, a exemplo das ruas, praças, parques, avenidas; ou na categoria de bens de uso especial, afetados por finalidade específica e condicionante de sua utilização, a exemplo das escolas, hospitais, teatros e museus. (Nogueira, 2012, p.161).

ensino médio. Com isso, entendemos que à evasão também está ancorada nas questões trabalhistas, e, o acesso ao mercado de trabalho e da ascensão social e econômica.

Para Aldaíza Spozati (2000), as situações negativas e o resultado da relação entre a exclusão e os fracasso escolar fortalece os fatores de riscos causadores da evasão escolar. A exclusão é um fenômeno de multiplicidade de concepções relativa, cultural, histórica e gradual. Pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, varia ainda, em sua graduação em um mesmo momento.

Para Goffman (2004), a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas conforme os atributos considerados comum ou naturais para cada categorias. "A exclusão apresenta-se como uma homogeneização provocada pelas Políticas Públicas" (Véras, 2001, p. 47), marcada pela baixa qualidade de vida; comprometidomento do desenvolvimento humano; precariedade do trabalho, da educação; da saúde e outros direitos básico que compromete à autonomia, à eqüidade. O controle do estado em lidar com a negação coletiva da ordem social, isolam as pessoas nas instituições totais[30] (barreia de reação social com o mundo externo regido de regras, proibiçoes, sansões).

Os alunos não acompanham "o ensino que é lhe é dispensado, não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, não constroem certas competências, que não são orientadas para a habilitação que desejariam, naufragam e reage com condutas de retração, desordem agressão" (Charlot, 2000, p. 17) e, com a evasão surge como um sintoma da exclusão. Os mecanismos de exclusão são múltiplos e perniciosos, sobretudo, quando agem através das representações coletivas: a marginalidade (in)visibiliza-se. Criam os conflitos de valores, o antagonismo dos modos de vida alternativas deixam de reivindicar à luz do dia, mas se reduzem no segredo das alcovas (Xiberras, 1996).

Para compreender as causas da evasão escolar é importante conhecer de que forma o contexto educacional estigmatiza os evadidos, como referencial "as discrepâncias específicas estabelecida entre "a identidade social virtual e a identidade social real" (Goffman, 2004, p. 06). Os excluídos ocupam uma posição diferente em situação de êxito: possuem altos índices de reprovação e repetência, trabalho infantil, violência, drogas, doenças, deficiência etc.. Ao analisar os impactos da falta de educação, Digiacono (2008) conclui que a evasão escolar é a principal responsável pelo aumento da violência, desigualdade social e pobreza.

[30] Instituições Totais "um local de residência e trabalho ande um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada" (Goffman, 2005, p. 11).

> As conseqüências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semi-alfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% [...] Conclui-se que é a falta de educação, no sentido mais amplo da palavra, e de uma educação de qualidade, que seja atraente e não excludente, e não a pobreza em si considerada, a verdadeira causa do vertiginoso aumento da violência que nosso País vem enfrentando nos últimos anos. O combate à evasão escolar, nessa perspectiva, também surge como um eficaz instrumento de prevenção e combate à violência e à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando assim toda a sociedade. (Digiácom, 2008, p. 1).

Assim, a evasão pode materializar as três formas de estigmas: as abominações do corpo, as culpas de caráter individual, por fim, de raça, nação e religião (Goffman, 2004). Esse conjunto quando usado como ideologias, muitas vezes, reduz as chances de vida, reforça os esquemas desadapativos[31] de uma pessoa, ou, de um grupo sobre o outro, alargando ainda mais a distância existentes entre eles (Datillio, et. al., 2004; Young; Klosko & Weishaar, 2008). Esses fatores atuam no processo de ensino e aprendizagem, fragilizam a qualidade do ensino e contribuem para os altos indíces de evasão escolar.

No Brasil, a taxa de evasão escolar em 2009 foi maior nas cidades mais ricas como o caso de São Paulo (19,43%) e Porto Alegre (18,70%), essas mesmas regiões apresentam "menores taxas de matrículas Porto Alegre (83,55%) e São Paulo (87,72%)" (Neri, 2009, p. 12). Já as cidades das Regiões mais pobres e com menos oportunidades apresentou no mesmo período menor taxa de evasão escolar como "a Região metropolitana de Recife (13,98%) e Salvador (12,23%) e, maiores taxas de matrículas Salvador (89,13%) ocupou o primeiro lugar no ranking de matrícula" (Neri, 2009, p. 12), e Recife (88,28%). Uma das causas pode está relacionado ao aquecimento do mercado de trabalho em fins de 2004 que motivou as altas taxas de evasão nas regiões metropolitanas mais ricas.

Entre 2011 e 2012, "houve um declínio no número de matrículas do Ensino Fundamental na rede pública, e um ligeiro aumento na rede privada de 4%" (Brasil, 2014e, p.27). Entre os dois anos no Brasil, "mais 3.000 (três) mil escolas passaram a oferecer ensino em tempo integral", que diminuiu os alunos em anos finais por algum motivo não quiseram inserir no modelo de educação integral (Brasil, 2014e, p.54).

[31] Esquemas desadaptativos "são padrões emocionais e cognitivos autoderrotista iniciados no desenvolvimento desde cedo e repetido ao logo da vida" (Young; Klosko & Weishaar, 2008, p.22). "Podem está ativos ou adormecidos [...] os mais ativos governam o comportamento no dia-a-dia. Os adormecidos são acionados para controlar o comportamento nos momentos de estresse. [...] podem ser incentivadores ou não. Quanto mais incentivadores [...], mas provável [...] resposta a eles" (Datillio, et. al., 2004, p. 22).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud divulgado em março de 2013, aponta que o Brasil alcançou em 2012 a taxa de evasão escolar de 24,3% deixando o país na terceira posição abaixo apenas da Bósnia Herzegovina com 26,8% e Ilhas de São Cristovam e Nevis, no Caribe 26,5% entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano - IDH. Assim, 01 em cada 04 alunos que iniciam o Ensino Fundamental evade antes de completar a última série. Na América Latina dois países Guatemala 35,2% e a Nicarágua 51,6% apresentaram taxas de evasão superiores. Mesmos com avanços da década de 90 e da primeira década de 2000 o país está na 85ª posição do ranking dos países com menor média do IDH ao considerar a expectativa de vida, a educação, à saúde e a renda per capita (Penud, 2013b).

Em 2013, a situação da evasão escolar nos anos inicias do Ensino Fundamental do 1º ao 5º aponta um desafio de erradicar da educação nacional a situação da evasão escolar. A Zona Rural do Brasil e na Zona Urbana de Pernambuco apresentaram porcentagem iguais 2,3%, (Inep, 2013). Tanto o Estado, quando a Nação, devam adotar políticas educacionais mais eficientes, no sentido de minimizar esses índices. Ressalta-se ainda a importância da rede intensificar o monitoramento[32] e o acompanhamento no sentido do alcance das metas.

Tabela 01 – Distribuição da Taxa de Evasão Escolar na Rede Pública de Lagoa de Itaenga em 2013.

Evasão Escolar na Rede Escola Pública em 2013			
Etapa Escolar Anos Iniciais 1º ao 5º ano	**Nível**	**Localização**	
		Zona Urbana %	**Zona Rural %**
	Brasil	1,1%	2,3%
	Pernambuco	2,3%	1,9%
	Lagoa de Itaenga	0,6%	1,9%

Fonte: Censo Escolar 2013 (Inep, 2013).

No Censo Escolar 2013 é possível observar que cinco Estados da Região Nordeste (1º-Alagoas 12,1%, 3º- Paraíba 8,0%, 4º-Bahia 7,8%, 5º- Sergipe 7,6% e 6º- Pernambuco 7 ,4%) e um Estado da Região Norte (2º-Amazonas 9,9%) apresentaram maiores taxas de evasão/abandono em todas as modalidades. Merecendo destaque aos Estados com menor média como o Estado de Santa Catarina 1,2%, Paraná 1,4% e Mato Grosso1,5%. (Inep, 2013).

Quanto a estrutura das escolas nacionais, 13% das escolas não oferece água filtrada. 80% das escolas não possui biblioteca; 66% das escolas não possuem laboratório de informática; 98% das escolas não possuem laboratório de ciências; 81% das escolas não possuem quadra de esporte; 85% das escolas não possuem sala para leitura; 60% não possuem

[32] "Monitoramento - registro regular das actividades de projeto ou programa. Pode ser considerado um processo de acúmulo de informações de um projeto em todos os seus processos". (Dias, 2012b, p.329).

sala para os professores; 88% não possuem sala para atendimento especial; 17% dos sanitários estão localizados fora da escola (Inep, 2013).

Apenas 15% escolas nacionais possuem dependência acessíveis aos portadores de deficiência e 19% estão com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência. No que se refere a equipamentos 34% possuem aparelho de DVD, 42% não possuem impressora, 81% não possuem antena parabólica. Os dados apontam que existem 648.777 computadores para uso dos alunos e 168.462 para uso administrativo. Observamos ainda que 69% escolas possuem televisão; 35% possuem maquina de copiadora; Apenas 22% possuem retroprojetor. 41% das escolas possuem internet apenas 32% usam a banda larga (Inep, 2013).

Esses dados apontam a necessidade de mais investimentos financeiro, técnico, operacional e tecnológico. Como também, intensificar ampliar os debates sobre a complexidade no espaço educacional, para facilitar e minimizar a incidência da evasão. É importante investimento no recurso humano como formação continuada, especialização, valorização do magistério que estimule o fortalecimento da relação professor-aluno/a, que segundo (Silva, et al., 2012, p. 398), "o processo ensino-aprendizagem é baseado na interação professor/aluno/meio". O diálogo é uma ferramenta que minimiza evasão escolar.

1.1. Adolescência e Evasão Escolar

A adolescência sucede a infância na qual começam os primeiros anos de liberdade. Segundo a Unicef (2011) A Organização das Nações Unidas - ONU definiu adolescentes com idade entre 10 e 19 anos. O Brasil (1990) definiu adolescência a fase dos 12 aos 18 anos completo. Essa fase se situa entre a infância e a idade adulta e é marcada por contrastes, "múltiplas mudanças e remanejamentos profundos nos planos coportal, sexual, familiar e social" (Pereira, 2009, p. 28). Para Osório (1989) é uma etapa fundamental na vida do ser humano porque nela se desenvolve o processo biopsicossocial. Período que aparecem os primeiros sinais de liberdade.

> Transição entre a dependência infantil e a autonomia adulta, caracterizada por transição afetiva relacional, sociocognitivas, sexuais, identitárias e normativas, de separação e individuação, de luto e desilusão, de desejo, prazer. [...] Ele busca referenciais identitários e tenta vivê-las através de experiências coletivas sob forma de interações críticas. (Pereira, 2009, 16).

O adolescente procurar novas fontes de afeto estabelecendo relações afetivas extras familiares, o afeto dos pais é encarado como insuficiente. Esse momento de mudanças físicas, psicológicas e confusão de papeis resultam, como apontou Renon (2009) na busca da

liberdade e distância da família e de encontrar novas fontes de afetos e estabelece relações extra familiares. Para Maluf (2010) é uma busca pela emancipação e de assumir as suas responsabilidades. Surge ainda os comportamentos de experimentação, contestação e transgressão, ou seja, o desejo de ingresso no mundo do trabalho - "mundo adulto".

É nessa fase que a pessoa recebe maior influência dos fatores externos e pessoais que maximizam ou suprimem a possibilidade da evasão escolar. Esse desejo está caracterizado por conflitos que intensificam na medida em que o alcançam seu lugar entre os pares adultos, os conflitos continuam até idade adulta, e são ocasionados pelos estímulos internos e externos.

> Adolescentes [...] em [...] desenvolvimento biológico, psicológico e social, [...] são vulneráveis e receptivos aos estímulos internos e externos que interferem na formação de sua identidade. Carregam em si potenciais construtivos, destrutivos, reparadores e criativos, de vida e de morte que podem ser estimulados e reprimidos pela cultura, através da qualidade das relações, normas, limites, e valores éticos que a sociedade estabelece. (Levisky, 2007, p.12).

Para melhor adaptação ao meio ambiente é importante o engajamento a rede social de proteção, elas fortalaece os fatoes de resiliência e possibilita a partilha dos recursos culturais significativos que potencializa o acesso ao bem-estar social. Libório & Ungar (2009) defende que a resiliênia é um processo construído através do fortalecimento dos equipamentos e instituições sociais e das articulações setoriais e intersetoriais que estão no entorno dos indivíduos que forma as Redes de apoio e de proteção.

Desse modo, as redes são compostas por vários equipamentos e instituições como os amigos, escola, família, Unidades de Saúde, Conselho Tutelar, Igreja, Associações etc. As redes atuam em promoção, prevenção e proteção das situações de vulnerabilidade e risco pessoa e social. A vulnerabilidade leva ao surgimento de disfunções em todos os aspectos pelo qual a pessoa se encontre e se relacione. Quanto mais frágil a rede maiores são as chances da ocorrência da evasão escolar (Sakotani, 2016).

A situação de vulnerabilidade fortalece todas as formas de desigualdades, pobreza[33], violência e exclusão. A evasão escolar pode ser conceituada como: "A vulnerabilidade é uma predisposição para desenvolvimento de comportamentos ineficazes em situações de crise e situações de risco ou impedem que o aluno responda satisfatoriamente a um evento" (Poletto & Koller, 2006, p. 38-39). Vulnerabilidade para o surgimento da evasão opera na presença de um risco relacionado às variáveis/fatores internas e externa a pessoa. Os fatores são aparentes

[33] Pobreza pode ser dividida em: Pobreza Absoluta: pobreza primária e pobreza secundária; Pobreza Relativa; Pobreza Subjetiva; Pobreza Convencional; Pobreza Total ou Pobreza Parcial (Bruto da Costa, 1984), Pobreza Extrema (Osório, Soares & Souza, 2011).

como as alterações do desenvolvimento físico e/ou psicológico submetido a situações de risco e evidenciam uma trajetória de adaptação em algumas situações. Os estudantes são propensos a desenvolver as situações indesejadas: uso de drogas, evasão, gravidez/paternidade na adolescência, enfermidades, trabalho infanto juvenil etc.

A natureza dos adolescentes exige maior envolvimento pessoal e capacidade de analisar como se engajar nos grupos sociais. Segundo Costa & Assis (2006, p.75), "o adolescente pode apresentar" (dependendo dos fatores de proteção e a importância dos fatores riscos elevando a vulnerabilidade resultando em diversos problemas): "evasão escolar, [...] conflito com a lei, a violência, gravidez/paternidade precoce, a dependência química e as doenças sexualmente transmissíveis" (Costa, 2007, p. 37). Desse modo, Garbarino (1999) explica que, o elevado risco vivenciado pelo adolescente agrava o conjunto de fatores de risco e minimiza os fatores de proteção.

Na adolescência, os fatores de proteção de permanência na escola e os fatores risco da evasão escolar devem ser observados com mais atenção, por se tratar de uma fase de intensas mudanças biopsicossociais, e, buscar construir a imagem e a identidade, que pessoa não é mais criança. Esses fatores na adolescência podem ser observados em diferentes contextos, estão associados aos vários aspectos que interferem no grau dos riscos.

Segundo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2014) de uma população maior que 7,3 bilhões o mundo possui mais de 1,8 bilhões de pessoas nas faixas etárias entre 10 e 24 anos. O Brasil possui mais de 36.116.267 crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 17 anos, desse total, 17.167.135 crianças e adolescentes possuíam de 10 a 14 anos e 10.336.812 adolescentes estavam na faixa etária de 15 a 17 anos (Ipea, 2011), muitos estavam fora da escola e outros estavam em situação de evasão escolar. Essa situação gera um bolsão de exclusão mantendo a população em condições de subemprego, pobreza, e, a manutenção da vulnerabilidade pessoa e social (Silva, 2012b).

O Brasil passou a ocupar em 2012 a 85ª posição entre 187 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação (PISA) pela a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “com o foco principal em matemática avaliou os estudantes de 15 anos, idade que pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maior parte dos países” (Brasil, 2014e, p.140) ou seja "510 mil estudantes, cerca de 28 milhões de adolescentes participaram do Pisa em 2012" (Brasil, 2014e, p.70).

O avanço de 35 pontos na avaliação de matemática entre os anos de 2003 e 2012, colocou o país na 55ª posição em leitura, 59ª em ciência e 54ª em matemática. "A média de

desempenho saltou de 356 para 391 pontos no período, a maior evolução entre todos os países participantes" (Brasil, 2014e, p. 142).

A evasão escolar de 2009 a 2012 atingiu uma média anual de 20% da população com idade de 15 a 17 anos, com maiores índices para a população das regiões mais ricas e com maiores oportunidades (Baggi & Lopes, 2011; Lobo, 2012). Os altos índices de evasão escolar se concentram na adolescência 5,4% para as pessoas de 10 e 14 anos e subindo para 22,3% para faixa etária entre 15 e 17 anos (Silveira & Santos, 2013).

Em 2012, mais de 3,3 milhões de crianças e adolescentes brasileiras, entre 4 e 17 anos de idade encontravam-se fora da escola e, desse total, 1,2 milhão com idade entre 4 e 5 anos, 507 mil, de 6 a 14 anos e mais de 1,6 milhão são adolescentes entre 15 e 17 anos (Inep, 2012). "18,3% da população com 15 ou mais anos de idade era analfabeta funcional, significando que no país, por deficiências do sistema de ensino, os anos de escolaridade não significam uma efetiva alfabetização" (Brasil, 2014e, p. 82). Em 2012, a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental foi de 17,7% do 1º ao 5º ano e de 47,2% do 6º ao 9º ano (Inep (2012). A taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental municipal foi maior, quando comparada às taxas da Região Nordeste, maior que Pernambuco e a do Brasil.

Em 13 de julho de 2015, data comemorativa dos 25 anos de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) aponta que:

> ECA tem sido decisivo para proteger meninas e meninos brasileiros ao reforçar a importância do registro civil e da certidão de nascimento para todos os cidadãos brasileiros. [...] Os avanços são resultado da mobilização da sociedade civil, de campanhas de conscientização e de Políticas Públicas que garantiram, por exemplo, a realização de mutirões e a instalação de postos dos cartórios nas maternidades. Na última década, foram realizadas ações para aumentar a conscientização das famílias, engajar o setor da justiça, agentes públicos e serviços notariais para alcançar as crianças que vivem em áreas remotas. (Unicef, 2015, p. 20).

O país teve avançanços em todos os indicadores referente a educação (Unicef, 2015). O acesso, a permanência e no aprendizagem foram ampliados, desde 2009, a idade escolar obrigatória passou a ser 06 anos.

> De 1990 a 2013, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu 64% [...] é a queda na taxa média de analfabetismo entre brasileiros de 10 a 18 anos de idade. Essa taxa caiu 88,8%, passando de 12,5%, em 1990, para 1,4%, em 2013. A queda foi ainda mais significativa entre os adolescentes negros, com redução de 17,8% para 1,5%, e pardos, caindo de 19,4% para 1,7% no mesmo período. (Unicef, 2015, p. 16).

A sociedade assumiu o controle social com responsabilização de garantia dos direitos fundamentais, em atenção o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, etc. (Ribeiro, 2011b). Frente a isso, a Unicef (2015) celebra que o Brasil reduziu a mortalidade infantil.

> Entre 1990 e 2012, a taxa de mortalidade infantil caiu 68,4%, chegando a 14,9 mortes para cada 1.000 nascidos vivos, de acordo com o Ministério da Saúde1. Essa taxa está bastante próxima do nível considerado aceitável pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que é de 10 mortes por 1.000 nascidos vivos [...]. O País superou a meta de redução da mortalidade infantil prevista nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) antes mesmo do prazo estabelecido. Outro fator a ser comemorado é a redução das disparidades regionais nessa área. A Região Nordeste, onde a situação de mortalidade na infância era crítica há 25 anos, teve a mais acentuada queda no período. (Unicef, 2015, p.12).

É importante que as instâncias sociais se integrem as Políticas Públicas como o ECA no sentido de erradicar o trabalho infantil um potencial fator de risco causador da evasão escolar e da exclusão da população na faixa etária de 7 a 15 anos (Fleury, 2003).

A missão do ECA é garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente, bem como, "proteção integral através de políticas setoriais e intersetoriais (Políticas institucionais: segurança pública, [...] Direitos Humanos; Políticas sociais: Educação, saúde, assistência social [...]; Política Econômica: financeiro, orçamentário, de desenvolvimento" (Neto, 1999b, p. 47-48).

O relatório da Unicef (2015), em 25 anos de comemoração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[34] praticamente é inexistente no Brasil o trabalho de crianças de 05 a 09 anos. Mesmo com estes avanços, entretanto, o trabalho infantil ainda persiste.

> A redução do trabalho infantil foi uma das grandes conquistas do Brasil nos últimos 25 anos. Entre 1992 e 2013, o número de crianças e adolescentes de 5 a 15 anos trabalhando no País caiu de 5,4 milhões para 1,3 milhão [...] Uma queda de 76% na taxa de trabalho infantil para essa faixa etária (de 13,6% para 3,3%). Os dados mostram, no entanto, que nem todas as crianças têm o seu direito garantido em condições de igualdade. [...] Mas ainda está presente na faixa de 10 a 15 anos. A maioria das vítimas são meninos negros da zona urbana, ainda que as taxas tenham diminuído desde 1992, em especial na Região Nordeste, com queda de 75% [...]. A maioria executa trabalhos remunerados, e é significativa a parcela de meninas envolvidas no serviço doméstico. Muitos estão fora da escola, ou em atraso escolar. [...] A Constituição Federal de 1934 proibia qualquer forma de trabalho a menores de 14 anos, o trabalho noturno a menores de 16 e o exercido em indústrias insalubres a menores de 18 anos. [...] A Constituição de 1946 ampliou para 18 a idade mínima para o trabalho noturno. [...] Em 1967, as regras mudaram novamente e foi autorizado o trabalho a maiores de 12 anos. O limite subiu para 14 anos em 1974. [...] Nos anos 80: meninos e meninas de 14 anos ou mais podiam trabalhar e não havia uma legislação específica que lhes assegurasse direitos. Eles

[34] A ONU - Organização das Nações Unidas e a Unicef considera criança toda as pessoas na faixa etária entre 0 a 18 anos. A divisão em criança com idade de 0 a 12 anos e adolescente com idade 12 completo aos 18 anos foi adotada pelo Brasil através do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal 8.069/90.

> não eram vistos como sujeitos de direitos humanos e estavam expostos a situações degradantes, comumente denunciadas na imprensa nacional e internacional. Os debates sobre o tema ganharam força nas discussões para a Constituição de 1988. As regras para o trabalho de menores de 18 anos foram incluídas no Art. 7º [...] Constituição e em um capítulo específico do Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] Em 1998, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou a Convenção 182 sobre as piores formas de trabalho infantil e o Brasil aprovou a Emenda Constitucional nº 20, elevando a idade mínima de 14 para 16 anos. Ficava proibido o trabalho para menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz. (Unicef, 2015, p. 22).

Os 774 milhões de analfabetos no mundo, cerca de 57 milhões de crianças e adolescentes ainda se encontram fora da escola primária, os jovens, mulheres e homens adultos não sabem ler, não possuem acesso aos Direitos Fundamentais como à saúde, alimentação, a moradia etc. (Unesco, 2014). Ao Comparar o quantitativo de habitantes nessa faixa etária observamos a grande maioria da população encontra-se situação de exclusão.

Para as meninas e as pessoas residentes na região Norte e Nordeste do País, as violações de Direitos continuam a assolar a população. Desse modo, a sociedade passou a exigir do Governo e as agências nacionais ações estratégicas que culminou em Políticas Públicas (Unesco, 2014). Os impactos dessas políticas foram apontadas no relatório da Unesco 2013/2014 em que 94,4% das crianças e adolescentes com idade entre 7 a 14 anos foram incluídos no ensino no país, contudo, ainda existe desigualdades abissais.

Essas conquistas se devem pelas articulações das políticas, primeiro merece destaque a atuação do Conselho Tutelar, o Conselho Municipal de Direito da Criança do Adolescente - Comdica, Ministério Público, Defensória Pública, e Juiz da Vara da Infância e da Juventude. Instâncias e equipamentos que atuam em promoção, defesa e controle social. "O Conselho Tutelar, privativo das orbitas dos Municípios", são órgão de ação, de execução (Porto, 1999, p. 87) que zela pelos direitos da criança e do adolescente.

Na esfera da promoção o ECA Estatuto da Criança possui ‘os Conselho Defesa dos Direitos, nacional, estaduais e municipais são órgão do poder executivo encarregados de deliberar sobre as ações deste poder em defesa dos interesses de criança e do adolescente” (Porto, 1999, p. 87). Esse poder é exercido por indíviduos que atua na promoção e formulação das políticas (projetos, programas, ações) (Chanlat (1996) e "na implantação, implementação (operacionalização) de [...] espaços públicos institucionais e mecanismos de promoção e de defesa dos direitos e de controle social desses espaços e mecanismos (Neto, 1999a, p. 37).

O ECA estimulou a criação do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que na esfera defesa, promoção articulou forças como o Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Centro de Defesa etc., juntos atuam

"responsabilizando o Estado, sociedade civil e a família em defesa por meio de mecanismos e instrumentos os direitos da criança e adolescente o não atendimento, atendimento irregular ou violações dos direitos individuais ou coletivos", (ou seja, assegura a) "exigibilidade dos direitos (Garcia, 1999, p. 98).

A diminuição do trabalho infantil nestes 25 anos é resultado da articulação em rede dos vários orgãos do governo e da sociedade civil atuaram em linhas estratégicas, consolidado no Programa Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI), criado em 1996, que engajou o poder público e a sociedaded cívil. O PETI tem como objetivo:

> Retirar crianças e adolescentes do trabalho perigoso, penoso, insalubre e degradante; Possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho [...]; Fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos [...], por meio de actividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar ao da escola, ou seja, na jornada ampliada; Proporcionar apoio e orientação às famílias por meio da oferta de ações socioeducativas; Promover e implementar programas e projetos de geração de trabalho e renda para as famílias. (Brasil, 2004d, p. 03).

Segundo Unicef (2012), o fracasso escolar é o principal fator de risco para ocorrência da situação de evasão escolar. O fracasso causa a repetência e aumenta os índices de distorções idade-série, eleva as taxas da evasão escolar que resultada na exclusão perpetuada de geração em geração.

> Um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola é o fracasso escolar. A equação é simples, porém, perversa em seus impactos: o fracasso leva à repetência, que, consequentemente, gera elevadas taxas de distorção idade-série, o que, por fim, acaba com a criança ou o adolescente abandonando os estudos. Perpetua-se, assim, um ciclo de exclusão que passa de geração em geração. (Brasil, 2014e, p.38).

Houveram aumento do analfabetismo entre adolescente e adulto, por outro lado houve o aumento do acesso de pessoas de baixa renda no ensino superior. A mortalidade infantil ainda é visível na Região Norte e Nordeste. O relatório aponta que ainda há uma desigualdade de gênero, o desenvolvimento sustentável ainda é um sonho mediante o crescente número de mortes por violência no país (Unesco, 2014). Os problemas enfrentados são resultantes das desigualdades, ela tem cor, tem endereço, tem classe social, tem condição física e cognitiva, como aponta Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014:

> A exclusão escolar no Brasil atinge, sobretudo, os grupos notoriamente excluídos. Isso indica que as desigualdades ainda existentes na sociedade brasileira impactam diretamente o sistema educacional e que, até hoje, o País tem tido dificuldades em dar respostas efetivas a esse problema por meio das Políticas Públicas. As estatísticas mostram que a exclusão escolar tem cor. De acordo com dados do Censo, na faixa etária de 6 a 14 anos, 4,2% das crianças e adolescentes negros e 17% dos indígenas estão fora da escola. Entre a população branca da mesma faixa

> etária, 2,6% se encontram excluídas das salas de aula. A exclusão escolar também tem endereço. Boa parte das crianças e adolescentes fora da escola estão nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais vulneráveis indicadores sociais do Brasil. [...] Segundo o Censo, enquanto na região Sul 2,5% das crianças e dos adolescentes de 6 a 14 anos estão fora da escola, nas regiões Norte e Nordeste, os números ficam em 6,1% e 3,3%, respectivamente. Embora a histórica diferença entre os índices das zonas urbana e rural tenha diminuído [...] nos últimos dez anos, ela ainda permanece significativa. [...] A exclusão escolar tem classe social. Das crianças e dos adolescentes de 6 a 14 anos de idade que residiam em domicílios sem rendimento ou com rendimento mensal per capita inferior a um quarto do salário mínimo, 5,2% não frequentavam a escola. [...] Nos domicílios com rendimento per capita de um salário mínimo ou dois, o número de crianças e adolescentes fora da escola cai para 2%. Naqueles com renda acima de três salários mínimos, baixa ainda mais, para 1,6%. A exclusão escolar tem condição física e cognitiva. Em 2012, cerca de 140 mil crianças e adolescentes com deficiência, ou seja, 30%, que recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC) do governo federal, ainda estavam fora da escola. (Brasil, 2014e, p. 39).

Algumas Políticas Públicas criadas pelo Governo Federal como o Programa de Transferência de Bolsa Família (PBF)[35] diminuiu 18, 21% a chance de evasão entre pessoas com faixa etária dos 07 aos 15 anos. Entretanto, na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade, observou-se "um aumento de 32% da chance da população pobre em relação à população não pobre de se evadir da escola por motivos de insuficiência de renda, entre 2004 e 2006" (Neri, 2013, p. 42). Nesse período, as condicionalidades do programa não priorizava a população nessa faixa etária somada a expansão da oferta de trabalho.

O PBF, segundo Silva (2014a) registrou até 2012 dois milhões (60%) pessoas com idade de 16 e 17 anos e 1,3 milhão era do sexo masculino fora do perfil de renda do Cadastro Único (até meio salário mínimo) que se encontrava em situação de evasão escolar. Em 2012 aumento de 82 mil novos casos de trabalho infantil e 71,4% frequentavam à escola. A partir de 2012, as Políticas Públicas promovidas pelo Governo Federal através dos dados Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) promoveu maior acesso da população adolescente à educação de qualidade. Compreendemos para muitos adolescentes, em situação de vulnerabilidade o mercado de trabalho é o caminho lícito de ascensão social e de dependência (Pnud, 2012). Os dados são "positivos pela frequência dos pais no acompanhamento de seus filhos nas reuniões bimestrais, e por potencializar as outras políticas

[35] PBF - Programa Bolsa Família - Lei n.º 10.836/2004, foi criado no final de 2003, através da fusão de quatro programas de transferência de renda preexistentes: Programa Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e o Renda Mínimo (Brasil, 2004b). Atualmente é administrado pelo MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e outras instituições: Caixa Econômica Federal, Prefeituras dos Municípios garantindo a centralização e a descentralização do programa. Voltados a famílias pobres e extremamente pobres inscritas no Cadastro Único Federal – CadÚnico. Com objetivo de reduzir a pobreza e desigualdade de renda, reduzir a transmissão intergeracional de pobreza condicionando o recebimento dos benefícios a investimentos em capital humano pelos beneficiários.

educacionais já existentes como o IDEB, o Programa Mais Educação, actividades extraescolar" (Neri, 2011a, p. 79), e as mudanças no modelo avaliativo dos alunos como adoção de política de progressão que garantiu a elevação da qualidade educacional (Garschagen, 2007).

1.1.1 Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar

A gravidez é um problema internacional que pode interferir na vida da adolescente. Segundo Persona; Shimo & Tarallo (2004, p. 746) geralmente, "as adolescentes que engravidam são filhas de mães que também engravidaram durante a adolescência". Seria uma repetição psicológica de um comportamento familiar. As famílias possuem vínculos fragilizados e não estão inseridas ou elas abandonaram a rede de proteção. Em algumas regiões do país, a adolescente encontra-se sozinha e incapaz de cuidar e seu filho/a.

Para Persona; Shimo & Tarallo (2004, p. 748) "a primeira relação sexual dos 12 aos 15 anos" (após menarca na faixa etária entre 11 e 12 anos), 'primeira gestação aos 15 anos e história de apenas um parceiro para a maioria". Compreendemos que menarca ocorre entre 5º e o 7º ano, e a gestação pode ocorrer entre 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, a gravidez adolescente ocorre no momento que a adolescente está preste a finalizar o Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Para as adolescentes, é um período de mudanças físicas, psicológicas e sociais, um período de transição da fase infantil para fase adulta. Fase marcada por conflitos familiares e disputa de papeis.

A gravidez adolescente está imbricada em vários fatores, contudo o fator econômico fortalecer os fatores de risco e de exclusão. Sem qualificação profissional a gestante não consegue oportunidade de trabalho. Segundo Santos et al. (2014, p. 74), "os problemas socioeconômicos podem ser potencializados, caracterizando uma situação de pobreza somada à falta de estrutura emocional da adolescente grávida, desprovida, de uma rede de apoio adequada, gerando assim um processo de reprodução de pobreza".

Para as famílias de gestantes adolescentes de baixa renda, ou de famílias que não respeitam os direitos humanos, conforme aponta Persona, Shimo & Tarallo (2004, p.746), a "gravidez entre adolescentes pode levar à desorganização familiar, abandono escolar, afastamento social e do mercado de trabalho, além das questões emocionais". Inserida no modelo patriarcal machista algumas adolescentes abandonam a escolar para trabalhar muitas vezes, em locais insalubres, em condições precárias e com baixo salário para conseguir sustentar seu bebê. O pai da criança, na maior parte das vezes, é outro adolescente sem

condições econômicas, proveniente de famílias com os vínculos fragilizados e com poucos recursos materiais para sustentar mais um membro.

As famílias de baixa renda encontram dificuldades em sustentar mais um membro como também, devido a gravidez, a família que já se encontra com os vínculos fragilizados a sua condição intensifica levando a adolescente a situação de vulnerabilidade social e/ou pessoal. Fossa (2015, p. 98) destaca que "a vulnerabilidade de ser mãe até os 14 anos [é] 60% maior entre as pessoas negras, e de famílias de baixa renda". Para alguns grupos sociais a vulnerabilidade é estrutural, histórica, cultural, geográfica, econômica, política e social. Seus efeitos perpetua uma cultura de exclusão.

Os impactos negativos na econômia podem ser minimizados quando a gestante adolescente possui apoio da Rede setorial através dos seus equipamentos como o Centro de Referência e Assistência Social - CRAS, equipamento tem como papel articular as Políticas Públicas de Assistência Social em garantia dos Benefícios Eventuais: Cesta Básica, Auxílio Aluguel e Enxoval. Esses benefícios não suprem a carência emocional da nova família como também, a necessidade de apoio e atenção. Logo, a mãe gestante terá uma criança para criar e educar e pode limitar a sua frequência na escola e a família privar sua interação social.

Essas políticas ainda não conseguem garantir que as adolescentes grávidas não se evadam da escola, seja aprovada, ou saia da escola com a garantia de ter aprendido o que devia. As adolescentes que evadem da educação podem tornar-se mais uma brasileira dependente do Estado ou da sociedade, ou seja, "despreparada para vida e condenada a permanecer cliente dos programas de renda mínima" (Costa, 2001, p. 31).

Segundo Pernambuco (2010), os dados do Ipea aponta que 2,89% da população com idade 10 a 17 anos no Brasil já tiveram filhos, 3,08% em Pernambuco. Para TPE (2015), o país tem mais 5.186.146 milhões (48,6%) de adolescente do sexo feminino com idade de 15 a 17 anos, desse quantitativo 414.105 possue um ou mais filhos, 104.731 (25,3%) estudam, 52.062 (12,6%) apenas trabalham e 257.312 (31,9%) não estudam e não trabalham.

A adolescente grávida evade muitas vezes, pela falta de oportunidade, acesso e condições de conciliar trabalho e escola, não ter como quem deixar a criança para estudar. A "inserção no mercado de trabalho torna-se mais difícil diante da interrupção da escolarização (Braga et al., 2010). Como também, pelo preconceito, julgamento machista que adolescente grávida possui comportamento de prostituta, desse modo a evasão surge por:

> Motivo de vergonha para as mães adolescentes e o receio pelo julgamento de seus pares são importantes fatores para a saída da escola. [...] a maternidade na adolescência pode estar relacionadas a estereótipos sociais que afetam a [...]

> percebidas com receio por elas. [...] o fato da adolescente não gostar da escola [...] um fator [...] associado ao sentimento de vergonha, colabora para o abandono escolar. (Santos et al., 2014, p.74).

Temendo o comportamento e julgamento negativo da família e da sociedade, a adolescente esconde a gravidez ou faz uso de abortivo, outras ainda, tentam o suicídio. Existem ainda, os riscos de saúde para adolescente por está em situação de gravidez de risco. As "mães adolescentes, em especial entre 10 a 14 anos estão mais propensas a riscos obstétricos, evasão escolar, a DST, partos prematuros, expostas à violência sexual" (Santos, 2012, p. 12). Desse modo, os fatores de risco para uma gravidez adolescente são maiores, tendo em vista que qualquer complicação de saúde além de gerar um problema para adolescente e/ou seu bebê no aspecto físico, pode também, afetar no campo social e escolar.

O mercado de trabalho, muitas vezes, não emprega adolescentes grávidas quando estas estão acima dos 16 anos e os que têm menos de 15 o Estatuto da Criança e do Adolescente orienta que os adolescentes devem trabalhar dos 14 a 15 apenas na condição de aprendiz. Fora dessa condição é considerado trabalho infantil. Esse processo impede que ela faça o pré-natal e muitas vezes, resulta com consequências para mãe e para o bebê. Em decorrência disso, Persona, Shimo & Tarallo (2004) apontam que há:

> Grande número de abandono escolar, [...] repetência escolar que pode ser um fator de risco à repetição da gravidez na adolescência, pela experiência escolar negativa que traz. [...] principalmente se não houve retorno à escola em seis meses após a primeira gravidez. (Persona, Shimo & Tarallo, 2004, p. 748).

As mães adolescentes podem encontrar maiores desafios em seu processo de adaptação do estudo, do cuidado com sua criança, as vezes ainda precisa consciliar suas essas atribuições com o trabalho (Freitas & Botega, 1997). Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) ponde indicar estratégias psicopedagógicas para trabalhar essas questões.

1.2. Qualidade de Vida: Fatores de Proteção, Fatores de Risco e Fatores de Resiliência

Na sociedade tradicional e rural as pessoas residiam próximo ou no próprio local de trabalho, a produção obedecia ao ciclo natural do tempo e ao ritmo do homem. O capitalismo de certo modo, modificou modo de vida do homem, pela velocidade dos acontecimentos e pela industrialização. Com isso, surgiu uma verdadeira teia de proteção e risco, definidoras das estratégias usadas pelas as pessoas para resolução de seus problemas. Onde o tempo tornou-se moeda corrente que pode ser gasta, desperdiçada ou ganha. (Silva, 2009a)

> Com a implantação do capitalismo, a educação volta a ser pensada pelas classes dirigentes, como mecanismo de controle social (século XIX). Há uma inclusão das massas na escola, mas para domesticá-las. Para os teóricos da economia capitalista, a educação básica era fundamental para construir o cidadão passivo. Através da educação, buscava-se preparar os cidadãos para o convívio social harmonioso e para a produção. (Santos, 2008, p. 119).

O modo de produção capitalista provocou uma mudança de "sentimentos, desejos e necessidades próprias, (com) consequências profundas e radicais de transformação social e no modo de viver do homem" (Silva, 2009a, p. 01). Com isso, ficou evidente a relação entre dominador e dominado, personagem estruturados nos pilares fundamentais dos fatores de proteção, fatores de risco e resiliência.

Os fatores são processos resultantes das questões demográfica, econômica, de gênero, sociais, étnicas e raciais (Jessor et al., 1995), culturais, históricas, religiosos, éticas, ambientais, trabalhistas, políticas etc.

> Os fatores de proteção amenizam ou reduzem as influências negativas de se aceitar o risco [...] Os fatores de risco estão relacionados a toda sorte de eventos negativos de vida que, quando presentes no seu contexto, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais. Já os fatores de proteção correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação. (Job, 2003, p.57).

Os fatores de risco são traumáticos, ruins, prejudiciais as pessoais, ele é um processo e não um evento estático. “A resiliência ou volta ao estado inicial” (Poletto & Koller, 2006, p. 23), protege a pessoa dos desequilíbrios psicológicos, mesmo diante de uma adversidade esmagadora ou acontecimento inesperado, a pessoa é capaz de se adaptar, superar e restaurar e o seu equilíbrio (Poletto & Koller, 2006).

Entendemos assim que a resiliência é a capacidade de manter os vínculos sociais e afetivos mesmo em situações adversas. Ela é composta pela inter-relação das características do ser humano e o meio ambiente no qual ele está cercado. A resiliência é originária dos atributos ambientais e atributos do funcionamento psicológico. “Pessoas resilientes seriam positivas, focadas, flexíveis, organizadas e pró-ativas” (Job, 2003, p.63), ou seja, a pessoa resiliente é uma sentinela ativada muito mais nos aspectos positivos da vida. (Sabbag, 2012). Existem fatores de proteção e risco para diferentes populações desde as heranças genéticas do aluno como também o seu ambiente social. Segundo Poletto & Koller (2006, p. 31), “os diferentes fatores interagem entre si e modificam o percurso do aluno, tanto para produzir uma experiência estressora como uma protetora em seus efeitos”.

Os fatores de proteção podem ser mensurados através do PFI[36] - Índice Geral de Fator de Proteção fator de proteção geral e o fator de Risco são medidos pela RFI[37] - Índice Global de Fator de Risco, quanto maiores forem os níveis de desigualdades sociais e fragilizada for a rede/teia maiores serão os escores dos fatores de risco e vice versa, quanto menor for os escores maiores serão os fatores de proteção. Eles podem ser representados em uma escala de 0 a 7, o número sete representa maiores níveis de proteção. Os fatores de risco são representados em uma escala de 0 a 6 e o número 6 representa situação de vulnerabilidade pessoal e social. Jessor et al. (1995, p. 925) adverte que "uma pontuação de 0 indica que não há risco ou nenhuma proteção nas respectivas medidas[38]".

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) categorizou os fatores de proteção e os fatores de risco da evasão escolar, como**:** Características Individuais do Estudante; Características Escolares Internas e Características Escolares Externos**,** conforme descrita por fSESu/MEC/ANDIFES/ABRUEM (1997) asseguir:

> a) Fatores referentes a características individuais do estudante: relativos à habilidades de estudo; relativos à personalidade; decorrentes de formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce; [...] Relacionados a dificuldades pessoais de adaptação; [...] Decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem; [...] desinformação. (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, p. 27);
>
> b) Fatores internos as instituições: peculiares a questão acadêmicas: currículos desatualizados, alongados; rígidas cadeiras de pré-requisitos, [...] falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questão didático-pedagógicas; [...] à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; [...] ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante; [...] decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência; [...] insuficiente estrutura de apoio ao ensino [...] laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc. (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, p.29).
>
> c) Fatores externos às instituições: relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; vinculados a conjunturas eonômicas específicas; vinculados as dificuldades financeira do estudante; dificuldades de atualizar-se [...] frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino. (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, p. 30 e 31).

[36] Minhas traduções do original: Protective Factor Index (Jessor et al., 1995, p. 925).
[37] Minhas traduções do original: Risk Factor Index (Jessor et al., 1995, p. 925).
[38] Minhas truduções do original: "A score of indicates no risk or no protection on the respective measures" (Jessor et al., 1995, p. 925).

Os fatores surgem nas relações do homem com o meio, com o ambiente e de seus fatores pessoais: personalidade e genéticos que possibilita desempenhar diversos papeis, de acordo comas influências recebidas, percebidas, avaliadas e interpretadas que sempre resultam com respostas comportamentais, com desdobramento de mudar o meio social e meio ambiente com interferência na vida dos outros e na vida da própria pessoa. Independente se receba influência do fator de proteção ou risco cabe compreender que:

> O ser humano capta a realidade, tornando-a objeto de seus conhecimentos. Passa a refletir sobre a realidade e a compreender seus desafios para tentar superá-los. Não se limita a adaptar-se à realidade, mas a transforma, e neste processo, transforma-se a si próprio. É um ser que planeja, revisa e verifica suas ações, imaginando seus efeitos no futuro (consequências). [...] Um ser que transforma sua mente e o ser "eu" nas relações sociais. [...] O humano é principalmente um ser de relações e em parte constituído por elas. (Bonin, 2008, p. 96).

As relações dos estudantes como o meio externo pode ser considerada por postular argumentos científicos voltados para as relações construídas desde o seu nascimento, as situações diversas que são experimentadas no local onde habita. A compreensão dessas nuance demandam esforço, empenho, reflexões e seriedades teóricas e metodológicas para sua adaptação ao meio. Os efeitos da relação podem causar desordens humanas, patológicas, sociais, econômicas, sendo importante analisar os processos causadores das desordens.

O homem se preocupou em compreender seu meio ambiente e os seres que nele ocupam além de si mesmos. Alguns estudiosos (Pacheco, 2001; Lago & Pádua, 1984), debruçaram-se seus estudos sobre o termo ecologia, caracterizando uma gama de aspectos desde a biologia à política como do social ao individual, ao longo da história da humanidade.

Diariamente todas as pessoas enfrentam conflitos internos e externos para manter-se estável. Essa disputa é exercida em decorrencia das influências dos fatores de proteção, dos fatores de riscos e da resiliência que indivíduo disponhe. Desse modo, o individuo atua sobre o meios em decorrencia do maior poder de influência que ele execer (Chanlat (1996). Mesmo que o fator de risco exerça um maior poder de dominação. A resiliência é um diferencial em para que uma indivíduo tome decisões mais assertivas, quanto mais resiliente mais alternativas buscará para superar os desafios e conflitos que surgem em sua trajetória de vida.

Os estudos de Milani, Minin & Lima (2009) sobre as interferências ecológicas no envolvimento das pessoas em sua dimensão natural, cultural e social, evidenciou que os seres humanos agem de acordo com os fatores de proteção e risco. O comportamento resiliente (atua como escudo, mesmo que a pessoa esteja cercada de fatores de risco, conseguirá desenvolver estratégias enfrentamento e sairá da condição vulnerável) e a rede social (atua

como mecanismo de fortalecimento, prevenção, proteção em promoção do sujeito) potencializam o surgimento de uma sociedade igualitária, fraterna e libertária.

> A escola configura-se num campo de promessas não cumpridas: de aprendizagem, de cidadania, de um futuro na vida, de acesso aos bens culturais, de realização profissional. [...] Apesar das muitas promessas não cumpridas, os alunos conseguem criar outros sentidos, visualizando a escola como um lugar de encontro, de conquista de amizades, de resistência às "aulas monótonas". As estratégias de resistência [...] funcionam como rupturas da monotonia, do tédio e das certezas dos professores. (Santos, 2008, p. 130-131).

Mesmo não atendendo a todas as expectativas, a escola é um equipamento coletivo, público e/ou privado integrado à rede, que atua como fator de proteção (fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários) e tem suas ações promovidas pelo Estado, comunidade, família, no qual o aluno encontra-se inserido. Quanto mais forte for a rede, maiores serão os resultados escolares, consequentemente, menores serão as influências dos riscos.

Os fatores de proteção escolares e resiliência provenientes da percepção dos impactos da relação bidirecional aluno(a)-ambiente minimizam a evasão, já os fotores de risco possuem a evasão escolar como elemento estruturante. A PEADS atua como fatores de proteção e resiliência através: a) da construção e transmição do conhecimento a partir da realidade do aluno e da sua família; b) desenvolve o senso crítico do aluno e do professor, por meio do processo de conhecimento e análise da realidade; c) envolve a família na ação educativa da escola; d) provoca mudanças na comunidade, a partir da pesquisa feita pelas crianças na comunidade, com a participação das famílias; e) promove a participação da escola na melhoria das condições de vida da comunidade (Serta, 2002; Pires, 2008).

Em sua abordagem ecológica na avaliação das inter-relações e na concepção de sustentabilidade revelada no ecossistema vivo presente no contexto comunitário dos alunos instrumentaliza crianças e adolescentes com ferramentas da educação formal (Pires, 2008); amplia "seu conhecimento sobre a realidade em que vivem, com seus recursos humanos, naturais e econômicos; [produzem] conhecimento sobre seu entorno e praticam formas de intervir sustentavelmente na comunidade" (Fundação Itau Social & Unicef, 2011, p. 60); potencializa o investimento pessoal (Serta, 2002) proporciona ao aluno planejar e intervir em situações de risco.

> Os professores, coordenadores e alunos, na maior parte das vezes, conhecem as soluções necessárias aos problemas que se apresentam, dominando relativamente bem os conteúdos das cartilhas que pregam o fazer educativo como instrumento para a construção da cidadania. Entre o conhecer e o saber, porém, geralmente tece-se um hiato. O saber de algo envolve um investimento pessoal maior (o querer saber), uma implicação maior de apropriação e de construção particular do

> conhecimento, que vai além do estar apenas informado, na medida em que exige o saber de si e de seu desejo com relação a este algo a ser sabido... O "saber fazer", por sua vez, situa-se no âmbito do querer de fato e, aí, delineiam-se alguns impasses, como o de vencer a inércia! Tem-se observado, [...] a necessidade de maior autoconhecimento (na perspectiva do saber de si, de suas expectativas e ideais e dos seus entraves mais íntimos), e que assinala algumas possibilidades de inserção da intervenção. (Valore, 2008, p.109).

Sabemos que todos os seres humanos provêm de um meio ambiente, tem uma experiência de vida, relacionam-se com outras pessoas, instituições e a todo o momento, estão atuando como construtor, auxiliador e inovador, instrumentos e recursos usados para compreensão da totalidade do ser. A PEADS promove institucionalização

"de gestão democrática através do controle social pela efetiva participação da comunidade na escola instrumentalizada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP)e pela participação da comunidade em Conselhos Escolares ou equivalentes" (Pires, 2008, p.96).

O estudante em sua totalidade engloba analisar o seu contexto familiar, social, histórico e cultural. O conhecimento dessas variáveis é uma ferramenta para resolução de desafios da educação. Contudo, para que isso aconteça é importante que os analistas, pedagogos, gestores acessem as Políticas Públicas que favoreçam o surgimento de projetos, proposta e ações concretas que "garantam a universalização à Educação" (Pires, 2008, p. 100).

A cultura organizacional pode ser um diferencial importante para o cumprimento das metas. Mesmo sabendo fazer e tendo elementos para mudança o modo como os operadores e educadores são tratados pela gestão e pelo modelo cultural cria entraves com consequências desanimadoras. Os professores com baixa autoestima, desmotivados, mesmo capacitados, não sentem o desejo de promover a mudança, pela pressão interna sentem-se cuidadores descuidados. A cultura escolar fragilizada (decorrente da baixo altoestima do professor, desinteresse, baixo salários; cobranças e exigências desnecessárias, desvalorização docente, assédio moral; falta de estrutura física, material, mobiliária, tecnológica, pedagógica, didática, prática e metodológica; aulas não planejadas, currículos inadequados, sem espaço de organização e reuniões e planejamentos; gestão autoritária, ambiente conflituoso, professores sem respostas em suas reivindicações) engrossam os índices de evasão escolar.

A PEADS instrumentaliza os atores sociais no sentido de construirem "o movimento de articulação da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que ortaleça a cultura e os valores das comunidades [...] e que seja vinculada ao seu projeto de desenvolvimento auto-sustentável" (Pires, 2008, p. 101).

Os estudos sobre as interferências do ambiente sociofísico local de moradia, espaço social onde o/a aluno/a residem aponta novos direcionamentos para diminuição dos índices da

evasão escolar. É importante apontar que todo local possui uma história, que resultam em seus indicadores sociais. Com isso é pertinente considerarmos os indicadores para construção de um modelo educacional local eficiente. Uma instituição da Zona Urbana com alunos da Zona Rural necessitará de transporte escolar.

Para Aragonés & Amérigo (2000), o meio ambiente, ou ambiente sociofísico possuem em suas estruturas os elementos constituintes dos ambientes naturais (rios, florestas, etc.), quanto os construídos pelo homem (casas, cidades etc.) e as inter-relações sociais envolvidas. As alterações surgidas interferem, nos comportamentos dos alunos.

Figura 01 – Relação Homem com meio ambiente e a interferências relacionais.

(Fonte: Elaborado pelo próprio autor).

Hannequin (1908) ao analisar os estudos Leibniz traduziu a diferença existe e a harmonia entre o corpo e a alma, e a composição desse modo busca o alcance da homeostase entre as causas, ou seja, o equilíbrio, princípio ativo relacionado a um princípio passivo. Esse olhar objetiva uma visão aluno-mundo dentro de uma totalidade, cujo processo de troca permita a sustentabilidade do ecossistema global. Tais aspectos são absorvidos pelos alunos e, com frequência realiza essa troca de influências do ambiente com a natureza, alterando seu humor, seus relacionamentos. Os fatores são questões ambientais, ou seja, questão humana-ambiental, refletindo atuação de alunos, professores, coordenadores, gestores, pais nos ambientes. Há uma constante troca entre o aluno e o ambiente formando as quatro subáreas dos fatores: pessoais, familiares, sociais e escolares.

Pinheiro (1997) em sua análise sobre os fundamentos da psicologia ambiental, contribue na compreensão da relação do meio ambiente sobre o homem e do homem sobre o meio ambiente. Seus aprofundamentos apresentam ramificações de abordagem cognitiva e

geográfica que contribuíram para formação da estrutura dos Fatores de Proteção, Fatores de Resiliência e, Fatores de Risco:

1- Bonnes & Secchiaroli (1995) em seus estudos sobre *terrae incognitae* termo usado em cartográfica para designar terras desconhecidas ou inexploradas**.** Esse viés insere a importância da interferência do meio sobre homem através das representações particulares partilhadas por todos, ou seja, concebe análise das imagens, lembranças, ou representações que as pessoas têm de um determinado lugar;

2- Tuan (1980) debruçou-se no estudo da *Topofilia* que se refere ao elo afetivo entre as pessoas e o lugar ou ambiente físico, pondo em evidência de análise os papéis simbólicos de lar e proteção, inseridos nos fatores socioculturais analisados tradicionalmente pela corrente piagetiana da cognição espacial, que se manifesta no comportamento espacial humano, mediação dos processos de cognição espacial e percepção ambiental;

3- Outra característica significativa são os estudos de Levy-Leboyer & Duron (1991) sobre os impactos das mudanças globais sobre o ser humano, mediante isso, os estudos contribuíram sobre a formação de elementos como pensamentos, emoções, reações fisiológicas, reações comportamentais e estratégias de enfrentamento o mudança de atitude. A partir disso, análise dos fatores inseriu diferentes variáveis que interferem no comportamento, tais como: sociais, culturais, econômicos, religiosos, saúde, política educacionais etc.

4- Pinheiro (1997) ressalta as influências das mudanças globais sobre as pessoas como instrumento de análise dos fatores, a partir da compreensão interna e externa à psicologia, por essa visão destaca-se a importância do conhecimento das características do comportamento das pessoas diante das mudanças ambientais e como elas reagem às informações globais e locais, de modo que gera impactos em suas vidas.

5- Ética global, essa análise considera as interferências e intervenção que os atores sociais fazem no sentido de resolver os problemas ambientais, ou seja, é uma tomada de decisões, reação organizadas, éticas e assertivas sobre os desafios impostos pelas mudanças ambientais e globais (Pinheiro, 1997);

6- Foi incorporado alguns processos psicológicos básicos**,** inter-relacionados aos processos da interferência e influência do meio ambiente sobre as situações onde os fenômenos ocorrem (evasão escolar, uso de drogas psicoativas, guerras, brigas, abusos). Os indivíduos atuam e conforma o meio ambiente "em função de seus planos, objetivos, interações, preferências, expectativas etc." (Pinheiro, 1997, p.388);

7- Ao considerar que os acontecimentos cotidiano são fenômenos da vida natural, ou seja, vida real, foi inserida uma abordagem ecológica em sua análise. Nessa visão a evasão escolar pode ser analisada de maneira ampla e sistêmica; (Pinheiro, 1997);

8- Os estudos sobre os impactos humanos sobre o meio ambiente em diferentes interfaces (planejamento, geografia, ciências biológicas-ecológica) possibilita analisar as questões imbricadas no relacionamento homem com o meio ambiente, avaliar os impactos do êxodo rural, migração, formação de favelas e habitações em áreas de riscos, abandono dos equipamentos públicos; depredação das escolas; precariedade do trabalho. Consequentemente, esses impactos fragiliza os vínculos familiares e comunitários intensifica a violência, desigualdade, insegurança e evasão escolar (Pinheiro, 1997).

Parkes (1990) constatou que o ambiente de trabalho, familiar, escolar e social intertefe na vida das pessoas, incluindo tanto resultados a curto, como em longo prazo. Dejours (1992) realizou vários estudos sobre a interferência do meio e da relações pessoais sobre à saúde mental dos trabalhadores. Essa abordagem foi conceituada como Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 1994) sobre os quqais, o contexto sóciohistórico, estrutura de personalidade da pessoa, a organização do trabalho pode levar as pessoas a sentir preazer, e/ou conflitos.

O processo das percepções do ambiente escolar mediam os efeitos das características objetivas no estudo nos resultados relacionados com a qualidade de vida. As diferenças educacionais das diversas instituições ocupam papel como determinantes da natureza e magnitude das respostas ao aprendizado decorrente da energia investida no aprendizado. Essa contribuição subsidia a análise sobre a visão de mudo dos indivíduos sendo transmitida de uma para os outros, através das rodas de conversas, expressões comportamentais, cultura, livros, filmes, músicas, na mídia, contos, histórias etc.; nos palcos sociais família, escola, igrejas entre outras. Essas representações cognitivas podem ser assertivas ou distorcidos.

A compreensão ambiental, ecológica cognitovo subsidia a visão dos problemas humano-ambiental existentes na escola, ou seja, permite uma análise das variáveis do aluno e dos aspectos inter e extrassetoriais. A partir disso, é possível analisar evasão escola nos aspectos tanto de dentro para fora ao aluno (reações emocionais e fisiológicas), quanto da função organicista e da estrutura ambiental. Essa compreensão da abordagem cognitivo-comportamental possibilita o conhecimento sobre os fatores resultantes da tríade cognitiva (pensamento automático, emoção/reação fisiológica e o comportamento) surgidos da influência do meio sobre o homem e vice versa. (Freeman; Datilio, 1998).

Os pensamentos automáticos (são invasivos) surgem a todo o momento em nossa cognição eles podem ser bons ou ruins. Eles influenciam e recebe influência das emoções/reações fisiológicas e do comportamento. As emoções/reações fisiológicas influenciam e recebe influência do comportamento e do pensamento automático; por fim, o comportamento recebe influência e influencia as emoções/reações fisiológicas e o pensamento automático: positivo ou negativo. (Wright; Basco; Thase, 2008).

Figura 02: Modelo Cognitivo-Comportamental

Fonte: (Imagem adaptada de Quarteto Inseparável, 2008)

Os fatores geram os pensamentos automáticos que são resultantes das emoções e reações fisiológicas e/ou o comportamento. Os fatores riscos pessoais geram o pensamentos automáticos distorcidos (resultante de um esquema desadaptativo que gerou uma crença central, que resultou nos pensamentos automáticos disfuncionais), que dispara um gatilho indesejado (Emoção = medo, angústia e tristeza etc.; Reação Fisiológica: taquicardia, náusea, tontura, sudorese, salivação, etc.), resultado em um comportamento disfuncional/inadequado (isolamento social, choro, desenvolve agressividade, uso de álcool e outras drogas), que alimenta o círculo levando o sujeito à evasão escolar. (Wright, Basco & Thase, 2008).

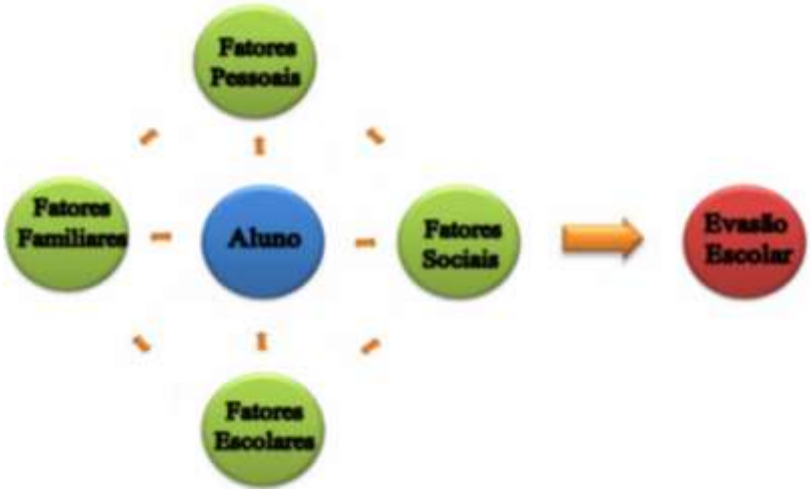
O indivíduo com "suas necessidades básicas supridas, são alunos mais confiantes e de uma autoestima melhor" (Santana & Rodrigues, 2013, p. 25). Mesmo em condições adversas um indivíduo pode conseguir ser resiliêntes. É desafiador a busca por soluções e respostas aos velhos e novos questionamentos e anseios no enfrentamento da crise educacional-ambiental: interescolar e extraescolar. É possível caracterizar os fenôemenos e analisar os problemas reais, críticar os impoactos sociopolíticos e culturais sobre os indivíduos.

Com o advento dos estudos sobre as violações dos Direitos Humanos: bullying, violência, homofobia, feminicídio, discriminação; enfrentamento dos problemas escolares: dificuldades de aprendizado, analfabetismo, evasão escolar, reprovação; Problemas de saúde: transtorno psiquiátricos, DST/Aids, câncer etc.; Problemas sociais: precariedade de acesso a habitação, moradia e do trabalho, relacionamentos familiares e comunitários fragilizados, as novas configurações das questões sociais, qualidade de vida (Torres, 2001).

Essas categorias emaranhadas mantêm a dinâmica de poder e as artimanhas da exclusão social sustentáculo da evasão escolar. A educação nesse cenário é a peça central do motor que torna uma nação pobre ou rica, que pode ser medida através do IDH e do Gini instrumentos comparativos. A evasão é um empecilho para o alcance da igualdade e o desenvolvimento do país (Guerra, Pochmann & Silva, 2015). Analisar um fenômeno por diveres aspectos é fundamental no sentido de abarcar o fenômeno completo e multicausal da evasão escolar, pois os princípios opositores de proteção e risco apresentam algo em comum e se combinam na mesma categoria. Entretanto, o fator de proteção potencializa os pensamentos assertivos e comportamentos desejados, minimiza os pensamentos distorcidos e, os comportamentos inadequados, essa mesma regra vale para os opostos.

Essas subáreas interferem no comportamento no aluno em seu ralacionamento com o meio ambiente. Para Pinheiro (1997), a relação conflituosa do homem com o meio ambiente gera interferência nas questões humano-ambientais. Para Lima (2000), o ser humano interfere sobre o ambiente e o ambiente interfere sobre o homem. O meio ambiente/situação (fatores de proteção e os fatores de rico: pessoais, familiar, social e escolar) interfere no/a aluno/a e vice versa, conforme representado na figura a seguir.

Figura 03: Interferência do meio (fator de proteção e risco) sobre a pessoa



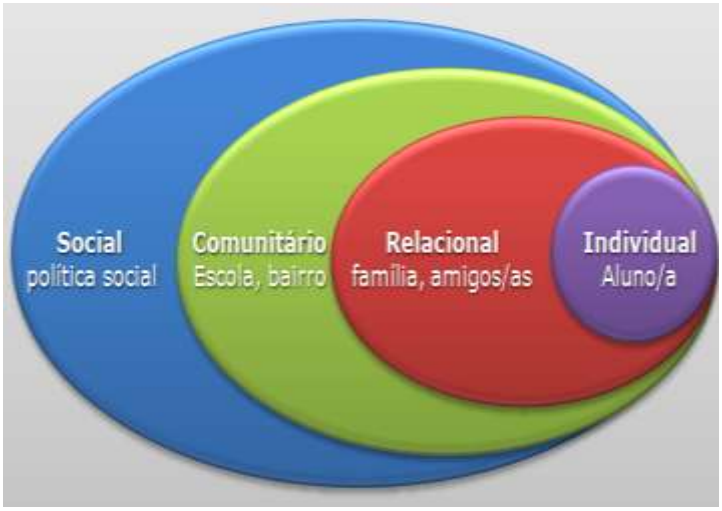
Fonte: (Elaborado pelo próprio autor).

Através do modelo ecológico compreendemos as oportunidades oferecidas (seus recursos) ou situações de vulnerabilidades existes na vida dos alunos. Através dessa abordagem, o gestor escolar reconhece a reciprocidade dinâmica entre a percepção de um organismo e as características ambientais específicas (características ou "invariâncias") que unidas formam fundo (situação ou contexto) de um ser humano, ocultos e obscuros (Gibson, 1986). Já Veiga et al. (2011) sugerem que diante dos desafios educacionais é importante a realização da análise da interferência dos fatores em quatro níveis distinto:

> Nível individual - fatores de história biológica e pessoal, que influenciam a probabilidade de o indivíduo se tornar uma vítima ou causador de maus comportamentos; nível relacional - relações próximas, tais como estabelecidas na família e no grupo de colegas [...]; nível comunitário - contextos comunitários em que as relações sociais ocorrem, como a escola ou o bairro, procurando identificar as características destes contextos que aumenta o risco de comportamentos inadequados; nível social - fatores sociais mais globais, que contribuem para um clima [...] são encorajadas ou prevenidas. (Veiga et al., 2011, p. 38).

A percepção de suas ações permite identificação do conjunto, de fatores que resultam na evasão escolar.

Figura 04: Modelo Ecológico para a compreensão da Evasão escolar.



Fonte: (Adaptado da OMS, 2003, p. 14).

Desse modo, compreender a evasão surge da combinação dos fatores de risco em suas diversas áreas e subárea. Ao considerar esses níveis é possível identificar as potencialidades e fragilidades do indivíduo e do meio ambiente. No modelo ecológico, o nível individual sofre a interferência dos níveis relacional, comunitário e social, que, engloba a abordagem da cognição. O individuo cria representações mentais que podem ser distorcida ou assertivas, resultado comportamentos desejados ou indesejados. Esses últimos são derivações das distorções sistemáticas da realidade (Gibson, 1950).

Os agentes educacionais podem buscar referências empíricas que promovam o fortalecimento dos fatores de proteção, no sentido de modelar a interação dinâmica das características dos ambientes específicos (com as suas oportunidades de acompanhamento e restrições) e particulares capacidades organísmicos (ações) inseridos em contextos situacionais (Gibson, 1950). Todo ser humano percebe o seu cotidiano ambiental como um lugar de funcionalidade. Resultando na diminuição da evasão escolar. O modelo ecológico abrange o contexto (ambiente), o momento histórico, as rotinas, as crenças, os processos, a interpretação dos eventos de vida dos alunos nas situações familiares e na instituição escolar.

Os estudos sobre a evasão escolar e outras questões decorrentes dos fatores de riscos e o modelo ecológico possibilita a ação nos diferentes níveis ao mesmo tempo. Para isso os projetos de intervenções, o Projeto Político Pedagógico da escola, as Políticas Públicas "devem envolver a comunidade, a organização escolar e as turmas, dirigindo-se não apenas aos indivíduos, mas também aos grupos" (Veiga, et al. 2011, p. 47). O modelo ecológico da maior ênfase a todas as variáveis no qual o indivíduo se encontra e estabelece relações.

O meio ambiente é o local da primeira experiência minifestada no fluxo da percepção em curso e de agir em um mundo que pela rotina parecem automático e habitual negligenciado as experiências de uma fronteira entre o eu e o mundo. O desafio é não se limitar as ingenuidades, falta de experiências, mas avançar em compreender os sinais manifestos concretos, abstratos mentais e representacionais, ou seja, a sua realidade interna, interpretações redutivas e pobres da realidade externa e interna popular que os alunos tomam como verdades absolutas que demarcam os limites e leva-os a situação de evasão (Veiga, et al. 2011). Em tese, é a estrutura do organismo do aluno que determina o que pode ser perturbado e como ele será perturbado por outros objetos.

Para o Pradime, éimportante que o sistema educacional analise a evasão escolar e apontem quais as suas características e quais os alunos são os mais vulneráveis. Apontem ainda, o perfil desses alunos destacando como as características como a idade, emocional, as condições de saúde, econômicas, identidade. Dessa forma, é importante que os projetos estejam atrelados ao conceito proteção, potencialização, empoderamento, no sentido de proporcionar condições de concluir o ensino fudamental e médio (Brasil, 2007c).

Esse modelo chamado de bioecológico reforça a ênfase nas características biopsicológicas dos estudantes em desenvolvimento e processo de aprendizagem (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Essa abordagem é reapresentada em quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados: aluno, processo, contexto e tempo. (Bronfenbrenner &

Morris, 1998). As ações são individuais e locais, isto e, são feitas individualmente e está sempre restrito a certo espaço, o que muitas vezes pode gerar resistências na mudança de atitudes. As ações têm relevância pro-ambiental quando estiverem comprometidas com o macro processo das mudanças globais e forem coletivas, representando a opinião de varias pessoas que habitam o mesmo ecossistema.

Para Alves & Bassani (2008), os problemas ambientais têm sido muito divulgados pela mídia, na maioria das vezes ressaltando de forma sensacionalista a redução dos recursos naturais, o aumento dos vários tipos de poluição, o aquecimento global, a redução das reservas de água potável, a produção excessiva de lixo, entre outros.

Em 1952 Holzer Introduz o conceito de geograficidade, termo entendido como a relação entre o homem e a terra: A relação do ser-no-mundo. Na qual o corpo faz a junção do Eu com o mundo, ou seja, o Eu com o meio ambiente por meio da experiência. O mundo nesta perspectiva é um reino, onde as coisas se encontram e ocorrem, onde se estrutura a polaridade entre o Eu e o Outro (Holzer, 2001).

O geográfico (mundo) está para estudante como o seu corpo está para ele, ou seja, o fator de proteção leva estudante a perceber que não vive sem a escola (mundo) e não vive sem o seu corpo. Percebem os estímulos através do seu corpo de modo ele está envolvido no contexto escolar. Por dizer, o geográfico existe por ser o suporte físico necessário a própria condição de existência concreta no mundo educacional. A percepção imediata vem antes da tomada de consciência. Compreende que a sala de aula é um espaço de construção social, um lugar de movimento das contradições formado por seus pares dialéticos:

Interno o semelhante ao local e o externo o que está fora do lugar representado como uma escala maior ao inserir no lugar se internaliza; a escola/saber é visto como local de permanência elaborada através da construção social da base da reprodução da vida através do palco de acontecimentos na dimensão real, prática, sensível e concreta, onde os alunos estão juntos, vivendo, pensando, sentido emoções com atuação no global; O global é o lugar de competição, com interesses voltados ao mundo econômicos, com hierarquias composto de redes de difusões marcado pela presença e ação do Estado, dos poderes da existes na sala de aula, na escola, entre docentes, estudantes, gestão, coordenação, comunidade etc.; na prática, é no global surgem os conflitos entre o novo e velho.

O "novo que não chega a todos os lugares ao menos tempo e com a mesma intensidade, (e), o velho resiste à chegada do novo, (ou seja), o novo expulsa o velho, às vezes este resiste por muito tempo" (Moreira & Hespanhol, 2007, p. 53). A sala de aula, a escola, a

comunidade, a rua, a casa do/a(s) estudantes, a cidade, a região precisam ser estudados juntos com sua dimensão social, condição inalienável das inter-relações estudante-ambiente (Rosa, 2006). São nos locais onde os estudantes se encontram que os fatores de proteção e os fatores de risco estão em conflitos do lado de seus atributos simbólicos, mas o/a(s) estudantes se comportam de diferente forma diante cada um dele (Silva, 2009). (definir qual silva)

As preocupações da ciência da educação referente a evasão escolar, diante do papel desempenhado pela família, escola, Estado diante desse fenômeno, de modo pessoal do/a estudante, caracterizamos a evasão escolar como psicossocial, em que processos cognitivos e afetivos estão implicados na forma como o/a estudante observa, representa o ambiente, tanto na esfera individual como na esfera coletiva somada às dimensões espaciais e temporais, a percepção ambiental (Rosa, 2006). O organismo/ambiente humano não é apenas físico ele possui também elementos psicológicos que sofre os efeitos da relação homem com o meio e vice versa. A essa análise, nos reportarmos ao campo de interação dos fatores socioculturais e ecológicos pelo qual a pessoa se comunica. No campo escolar há uma maior atenção à ação do ambiente sobre os estudantes, do que o contrário. (Tuan, 1983).

Nas últimas décadas as ciências humanas e sociais se debruçaram sobre a influência do meio sobre as pessoas e vice versa. Foram criados novos enquadre teórico que considerou a ação das pessoas meio e do meio sobre elas. Foram implicados novos conceitos e métodos coerentes com noções como prevenção, participação, autonomia e transformação da educação; Foram desenvolvidos novos instrumentos de prevenção das situações de vulnerabilidade como trabalho infantil, em todos os setores da sociedade (Silva, 2014b).

Novas variáveis foram incorporadas para minimizar os resultados negativos na educação. Compreendemos que nenhum fenômeno tem uma única causa e sua ação não age isoladamente (Brasil, 2010b). Como exemplo, o trabalho infantil existe diversas causas desde negligência dos pais, até a questão do desemprego, falta de oferta escolar. Os resultados do trabalho infantil vão desde a violência, ao uso de drogas como também, evasão escolar situação de degradação humana, problemas graves de saúde e trabalho escravo (Silva, 2014b).

O fenômeno da evasão escolar é um problema histórico e multifatorial com características que varia de localidade para localidade. Após as reivindicações sociais ocorridas no Brasil foram criadas várias Políticas Públicas após a Constituição Federal 1988, com o empenho das agências nacionais e internacionais; Estado; entidades governamentais (conselhos municipais, estaduais e o nacional), e as entidades não governamentais,

conseguiram resultados positivos nos últimos 25 anos derruno a evasão escolar de 64% para 19,6%, ainda temos como desafio frear o histórico déficit educacional no País (Unicef, 2015).

Os fatores agem no meio ambiente, e o meio ambiente não deve ser considerado como um espaço neutro e isento de valores, ele é culturalmente marcados. É importante apontar que, a comunidade tem como desafio analisar os impactos do meio ambiente no contexto escolar e nos comportamentos de seus alunos confrontando às diferenças culturais entre os alunos e a escola. (Moser, 2002).

No Brasil, nos últimos 15 anos, o governo, a sociedade civil e organizada, as instituições, a comunidade científica, estiveram mais preocupados em expandir o acesso e atendimento escolar por faixa etária na Educação Básica 41,2% para crianças de 04 a 06 anos, 95,8% para crianças e adolescentes com idade de 07 a 14 anos e 81.1% para adolescentes de 15 a 17 anos; Promover a qualidade através do estabelecimento de Parâmetros Curricular Nacional - PCN; Melhoria na formação docente; e criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica em nível nacional. (Brasil, 2014b).

No que se referem ao acompanhamento das famílias de baixa renda, os avanços educacionais aconteceram com implantação do PBF - Programa Bolsa Família que inseriu como condicionalidades o acompanhamento da frequência escolar das crianças e adolescentes 06 a 17 beneficiários do Programa. Porém, o Estado negligenciou a implantação de Políticas Públicas educacionais fundamentadas para o acompanhamento da frequência de alunos não beneficiário do PBF, ou seja, implantação de uma política de acompanhamento da frequência escolar de todos os indivíduos independente de ser ou não do PBF. Como ainda, ainda existe lacuna de investimentos em pesquisas que fomente a criação de Políticas Públicas para redução da evasão escolar (Stechi, 2015).

Castro, Alves & Neto (2014) em sua análise tipificou os fatores escolares em duas partes: Os fatores intraescolares e extraescolares. Segundo esses autores:

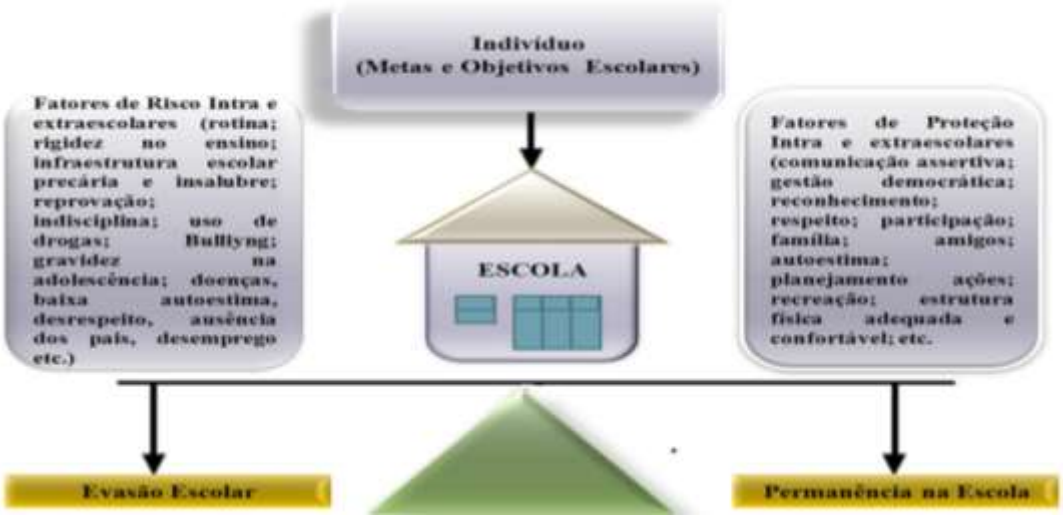
> Os fatores extraescolares são as características sociodemográficas e socioeconômicas sob as quais a escola não consegue exercer nenhum controle, mas que, em geral, influenciam no destino educacional e ocupacional dos indivíduos. Entre os fatores extraescolares, tanto a organização da sociedade, como a da família e dos próprios alunos pode ser o ponto de partida de ações direcionadas à melhoria dos resultados educacionais, pois, exercem influência direta sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, consequentemente, sobre seu desempenho (Castro, Alves & Neto, 2014, p. 63).

> Os fatores intraescolares se referem aos aspectos e práticas escolares que influenciam no aprendizado e no sucesso escolar dos alunos atendidos pela escola. Mostram-se como características estruturais das escolas que podem ser mudadas por sua ação interna e que [...] são classificados em recursos, administração e

> relação da escola com a comunidade externa. Além disso, dentro da escola existem dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino. (Castro, Alves & Neto, 2014, p. 63).

Nessa análise é possível compreender que, a escola pode dominar os fatores internos, entretanto, para o controle dos fatores externos é necessário realização de ações conjuntas, alinhadas as Políticas Públicas de saúde e assistência, articulada a Rede/Teia socioassistencial e psicopedagógica, acionando todos os operadores e técnicos que promovam o fortalecimento da rede, objetivando fortalecer os fatores de proteção dos alunos (Bassani, 2002).

Figura 05 Modelo de representação dos fatores de risco e proteção Intra e extraescolares sobre o indivíduo.



Fonte: (Adaptado de Job, 2003, p. 166).

Os fatores de proteção e o risco interferem na vida dos indivíduos no ambiente escolar, dependo da importância do fator para a pessoa no qual o equilíbrio pode deslocar-se para a evasão ou permanência na escola. Nesse modelo, Job (2003) aponta que, os indivíduos definem suas metas e seus objetivos no sentido de minimizar o seu sofrimento gerado pelos fatores de riscos e alcançar seu bem estar e de suas famílias. Para que isso seja possível é importante a interferência dos fatores de proteção geradores da resiliência.

Entre os fatores extraescolares da evasão escolar , Alves (2010, p. 282) destaca ss fatores familiares, no qual "70% dos alunos [...] a maioria vive com o pai e a mãe, 20,5% moram com a mãe sem a presença do pai ou outro homem responsável, 4,5% só com o pai e 5% residem com outras pessoas". Os alunos que vivem em família paretal apresentam melhores desempenhos, enquanto aqueles que moram apenas um o pai (situação mais rara) apresenta baixos resultados, superados os que residem com outras pessoas e/ou parentes.

Por esse olhar, as configurações familiares que determinantes dos fatores familiares podem ser um dos elementos chave para o processo de compreensão do processo que leva alunos a situação de evasão escolar. A articulação com a Rede/Teia direciona o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, no sentido de junto aos alunos e aos pais promover os recursos culturais e frente a novas atitudes familiares e de investimento escolar, fortalecendo a estrutura familiar em garantia da expectativa de futuro.

Os fatores socioeconômicos são em alguns contextos os definidores dos resultados, negativos, consequentemente, os altos índices de evasão escolar. Brooke & Soares, (2011, p. 594) ponta que "o nível socioeconômico dos alunos é o fator que melhor se associa ao seu desempenho escolar, em detrimento da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores". Cabendo frisar que um clima escolar positivo, local em que as normas e metas são pactuadas e em que a participação de todos é claramente delineada, a escola apresenta índices baixos de evasão escolar.

Os fatores extraescolares são definidores, para tanto, cabe fortalecer as políticas afirmativas no sentindo de promover a igualdade socioeconômica e combater a exclusão discriminatória, histórica, raciail, étnica, religiosa, de gênero ou de casta. No sentido de aumentar a participação de minorias no processo de ensino e aprendizado ao alcance do processo político com acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais. Apoiado a redes de proteção social e no reconhecimento cultural como estrutura da identidade dos alunos. O acesso as Políticas Públicas e a valorização da territorialidade potencializa o surgimento de atores sociais[39] que atuam como agentes de desenvolvimento local. Os fatores intraescolares podem ser administrados pelo gestor escolar, entretanto, é importante avaliar as características que implicam uma boa gestão. Sobre essa lógica Castro, Alves & Neto (2014), apontam que:

> As características das escolas, como seu porte, também podem interferir diretamente no desempenho escolar. Nesse sentido [...] embora uma escola grande facilmente consiga recursos adicionais e ofereça aos seus alunos uma maior diversidade de experiências, as energias necessárias para fazê-la funcionar bem podem ser usadas de forma mais eficaz em uma escola menor, o que é reflexo da boa atuação da gestão escolar. (Castro, Alves & Neto, 2014, p. 63).

Os fatores de proteção e os fatores de riscos intraescolares estão também intimamente relacionados ao modelo de gestão e da cultura organizacional escolar. Uma cultura propícia o desenvolvimento de habilidades dos alunos e com espaços ampliados de interlocuções

[39] Atores Sociais - "são indivíduos que cuja participação interfere na qualidade das ações que impactam na qualidade de vida de todos os seres que constituem as diversas redes sociais. Representam, [...] um 'bloco de poder' que, ao trabalharem em favor do interesse coletivo, interferem [...] na transformação da sociedade" (Dias, 2012a, p. 29-30).

minimizam os fatores de riscos escolares internos, no sentido de dinamizar as energias existentes nas relações construídas no contexto escolar. Castro, Alves & Neto (2014, p. 64), apontam que fatores intraescolares: recursos pedagógicos, gestão, ou seja, "os recursos humanos e pedagógicos das escolas e os recursos físicos", conduzem a eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

É imprescindível a presença dos diversos profissionais atuando no alcance do desempenho dos alunos, no sentido que os professores estabeleçam o extenso processo de interação com os alunos, entre professores, facilitando a troca de experiência docente, para agregar conhecimentos e criar soluções dos problemas institucionais. Para Lück (2009), os fatores interescolares apresentam cinco dimensões de gestão, que foram sintetizadas por Klauck (2011):

> 1) Recursos escolares; 2) Organização e gestão da escola formado pela: Liderança profissional, Objetivos e visões compartilhados e, Monitoramento do progresso; 3) Clima acadêmico formado por: Ambiente de aprendizagem, Incentivo positivo, Direitos e responsabilidades do aluno, e Parceria casa-escola; 4) Formação e salário docente; 5) Ênfase pedagógica: Concentração no ensino e na aprendizagem, Ensino e objetivos claros, Altas expectativas e Organização orientada à aprendizagem. Klauck (2011, p.10)

A gestão escolar pode dividir a atuação dos autores sociais em em níveis de infraestrutura escolar como elementar, básica, adequada e avançada. Desse modo, o gestor escolar tem maior controle dos fatores intraescolares, como também, possui controle dos recursos físicos, prédios, equipamentos e suas respectivas condições de uso. Ele pode ainnda, indicar a utilização da infraestrutura, indica o bom funcionamento da administração escolar.

1.2.1 Fatores de Proteção

Os fatores de proteção "são elementos biopsicossociais constituintes das relações e experiências pessoais, familiares, sociais, históricas" de vida (Costa & Assis, 2006, p.78). Atuam interferindo na vida de todos os seres os seres humanos de forma positiva e protetiva. Carlos (2010, p. 46) apontou quatro finalidades dos fatores de proteção: 1) "reduzir o impacto dos riscos;" 2) "reduzir as reações negativas em cadeia;" 3) "Estabelecer e manter a autoestima e autoeficácia através da relação de apego seguras e o cumprimento de metas com sucesso;" 4) "criar oportunidade para reverter os efeitos do stress".

Eles são as garantias dos direitos primários de todo ser humano que permite condições de crescimento, desenvolvimento, de amparo e de fortalecimento das pessoas, eles "correspondem às influências que modificam, melhora ou alteram respostas individuais a

determinados riscos de desadaptação" (Poletto & Koller, 2006, p.31). Os fatores familiares são duráveis e harmonioso despertam no indivíduo o desenvolvimento de comportamentos responsáveis: valores familiares de sociabilidade, espiritualidade e religiosidade. São através deles que as pessoas aprendem a lidar com as frustrações e limites.

Eles promovem, segundo, Garbarino (1999), a provisão de apoio, suporte e respeito mútuo e, a manutenção dos fatores familiares depende da própria capacidade individual de se desenvolver autonomamente, com autoestima positiva, autocontrole e características de temperamento afetuoso e flexível. O apoio oferecido pelo ambiente social: escolar, religioso, grupos de jovens, amigos, parentes, vizinhos resulta em seu bom desenvolvimento.

Para Garbarino (1999), os fatores de proteção são mais significativos no desenvolvimento da criança e podem ser representandos como os vínculos familiares fortes; no êxito escolar; na estabilidade; no apoio mútuo; na capacidade de tomar decisões; nas rotinas organizadas; no compartilhamento de sentimentos; na responsabilidade; na autoestima; na competência; na religiosidade.

Os fatores de proteção escolar são representados através da sociabilidade; estrutura física da escola: quadra, biblioteca, parque, cantina, restaurante, sala de jogos, salas climatizadas e/ou ventiladas, iluminadas, limpas, boa lousa, laboratório de informática; Formação docente; bom relacionamento professor e aluno, direção e aluno, coordenador e aluno, vigilante e aluno, etc.; lazer e recreação: olimpíadas, interclasse, jogos escolares, campeonatos regionais, estaduais e intermunicipais em todas as modalidades; cultura organizacional escola; currículo escola; didática de ensino; actividades extracurriculares: feiras de artes e ciências, passeios culturais, actividade de campo, visitas a museus, teatros, parques, festas comemorativas etc. (Jessor et al., 1995), o bom desempenhos escolares possuem estreita relações aos fatores de proteção fortalecidos.

Os vínculos afetivos constituem a base do apoio social, sensação de segurança a pessoa no enfretamento das adversidades. Assim, fortalecer os vínculos deve está inserido em todo processo educativo. Promover a autonomia, a autodeterminação e o comportamento pró-social no contexto escolar e educativo. Segundo Costa & Assis (2006), resulta as experiências de cooperação e reciprocidade e provê capacidade para a compreensão e resolução de conflitos que envolvem a participação do aluno no mundo. As autoras adverte que para o alcance da autonomia o aluno dependerá de mais de dispositivos externos de controle, e quanto maior forem as imposições das regras, normas e determinações menores serão os fatores de proteção.

Yunes; Miranda & Coelho (2005) ressaltam que um dos fatores de proteção individual fortalece os outros fatores como familiar, social, escolar, e cultural e torna-se possível que a pessoa elabore um projeto de vida. Quando a pessoa está inserido em um contexto marcado pelas dinâmicas da desigualdade (exclusão, opressão, vulnerabilidade e submissão), elas não acessa os de para elaborar os projetos de vida, salvo, os mais resilientes, em meio a exclusão, elaboram seus projetos de vida.

Contudo, a concretização do projeto irá depender das condições políticas, escolares, familiares, sociais, e culturais que ela conseguir acessar. Com isso, o seu projeto de vida é adiado, esquecido ou substituído. Desse modo, os fatores de risco gera à vulnerabilidade ao meio físico, cultural e social (Sakotani, 2016) no qual o indivíduo se relaciona tais como:

> A perenidade dos corpos, a exposição a riscos, a falta de confiança na proteção adulta parecem obstaculizar os jovens ao aprendizado de projetar-se no futuro. Vislumbrar o futuro e planejá-lo pode ser visto como fator de proteção por estimular a preservação e o interesse na conquista da felicidade. Riscos frequentes na vida [...] vinculam-se a uma perspectiva pessoal de futuro frágil ou inexistente, como se a vida não valesse a pena. Refletir acerca de projeto de vida enquanto fator de proteção remete à questão da temporalidade e cuidado. A lógica do cuidado prescinde de uma perspectiva temporal, pois a ideia central que move um projeto só adquire sentido se tomada a partir de uma dimensão temporal definida. O tempo é a condição de um projeto, e o projeto é conteúdo que especifica o que é presente, passado e futuro. (Costa & Assis, 2006, p. 79).

Os fatores de proteção atuam principalmente como moderadores e a sua influência gera uma real diminuição da probabilidade da ocorrência dos fatores de riscos. Nem sempre, segundo Costa & Assis (2006), o não querer estudar em um dado momento signifique como fator de risco, pode ser que, o aluno esteja tentando naquele momento através da negação e das brigas com os colegas driblar a monotonia causada pela falta de didática do docente.

1.2.2 Fatores de Risco

Os fatores de risco são as razões ou situações que aumenta a possibilidade da pessoa entrar em situação de vulnerabilidade. Eles "estão relacionados a toda sorte de eventos negativos de vida que, quando presentes no seu contexto, aumentam a probabilidade do aluno apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais" (Poletto & Koller, 2006, p.31). Podem ser observados em outros comportamentos de riscos como comportamentos disruptivos, antissocial, evasão escolar e Bullying; uso de drogas; comportamentos sexuais de risco - Bareckback[40], gravidez na adolescência[41].

[40] Bareckback - do inglês - cavalo sem sela. A prática de fazer sexo anal sem camisinha.

Dentre os fatores de risco ambientais e sociais os adolescentes dão maior ênfase a opinião e aceitação pelo grupo de amigos, a importância de seguir o comportamentos dos ídolos, alta vulnerabilidade a comportamentos consumistas da moda. A corrida por acesso ao mundo capitalista há um distanciamento dos pais, vínculos familiares e comunitários fragilizados resultados em falta de limites e valores divergentes (Poletto & Koller, 2006).

Algumas características individuais também podem ser fatores de risco como a onipotência (pensamento distorcido que nada vai lhes acontecer); comportamentos impulsivos, agressivos ou intolerantes às frustrações, insegurança e insatisfação pessoal, busca por prazeres imediatos ou alívio para tensão, baixa autoestima, busca de destaque no grupo no qual faz parte, uso indevido de substâncias psicoativas, transtorno de condutas, transtorno de personalidades, depressivos e de ansiedade (Viegas, 2015).

Algumas questões de gênero podem atuar como fatores de risco desencadeadores da evasão, desigualdades no desempenho do papel social da mulher, violência doméstica, feminicídio, abuso sexual, físico ou emocional (Poletto & Koller, 2006). Frente a isso, "as escolas é um ambiente de caráter paradoxo competitivo: são incapazes de garantir a estabilidade em longo prazo e, simultaneamente, estão exigindo de seus alunos um maior compromisso e um alto nível de rendimento" (Viegas, 2015, p. 183).

Os fatores de riscos escolares surgem da cultura e do modelo de gestão escolar; da inadequação curricular no atendimento da população; dos ruídos de comunicação; da falta de trabalhos pedagógicos em equipe; das exigências do cumprimento das metas, cada vez maiores; da pressão pela urgência em passar todo o conteúdos; dos fatores estressores no ambiente escolar de natureza física (infraestrutura inadequada) e/ou psicossocial (baseados nos papéis, os fatores intrínsecos e os aspectos do relacionamento interpessoal, a autonomia/controle e os fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira; inexistência de projetos de educação continuada, desvalorização profissional e baixos salários, desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos, a indisciplina). Aos alunos há duas saídas: 1- adaptar-se e/ou não adaptar-se reprovar ou aprovar; 2- adaptar-se e/ou não adaptar-se, contudo evadir-se. Aos professores resta adaptar-se e/ou não adaptar-se. Entretanto, em todos as situações de stress e sofrimento é inevitável (Silva, 2009a).

Bueno (1993) ao analisar as características da evasão universitária e pontuou que o processo enfretamento das dificuldades de adaptação e mudanças encontradas pelos alunos é um dos fatores de risco ligado à evasão escolar.

[41] Comportamentos Disruptivos e Antissocial - um padrão de comportamentos agressivos e violentos.

> Há a dificuldade de adaptação à mudança de cidade, de uma metrópole cosmopolita para uma cidade média do interior, acarretando limitações, seja de um pequeno Município para uma capital, acarretando ameaças. Há a dificuldade de adaptação à vida universitária. Deixa-se, na maioria das vezes, um colegial ou um cursinho com orientação rígida e meramente reprodutora de conhecimento para enfrentar uma universidade que exige iniciativa e exercícios de crítica, acarretando um choque; às vezes, a mudança se opera no sentido contrário, quando o aluno vem de um colegial dinâmico para enfrentar aulas expositivas sem nenhuma motivação, acarretando decepção. Há a dificuldade de adaptação ao currículo escolar. As expectativas quanto à profissão nem sempre são acompanhadas pelo estudante da avaliação dos requisitos exigidos e das aptidões necessárias para a formação naquela profissão; ocorre frequentemente a recusa de formação em ciências básicas, incompreensão quanto à exigência de formação científica, negligência quanto aos aspectos sociais envolvidos na profissão, etc.. [...] A estrutura dos cursos, por sua vez, apresenta empecilhos para a fácil inserção do estudante nas actividades de ensino. [...] O baixo nível de envolvimento de docentes e alunos com a efetividade do processo ensino/aprendizagem, a ausência de um processo sistemático de avaliação. (Bueno, 1993, p. 12-13).

Acrescenta-se também, as questões de regiões de moradia Zona Urbana e Zona Rural. Desse modo, a gestão escolar deve em seu diagnóstico trabalhar esse processo de adaptação com intuito de fortalecer os fatores de proteção e minimizar os fatores de riscos responsáveis pelo surgimento da evasão escolar. Reppold et al. (2002) definiu os fatores de risco como:

> As condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de um resultado negativo ou indesejáveis, como resposta aos vínculos familiares e comunitários fragilizados. Dentre estes, incluem-se comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do individuo. (Reppold et al., 2002, p. 10).

Os vínculos desqualificam os alunos e fortalece as artimanhas da exclusão social (Costa & Assis, 2006). Assim, os fatores de risco são as influências negativas percebidas, interpretadas e avaliadas do meio ambiente, que atuam negativamente sobre os alunos e, em suas relações, gerando conflitos que interfere no meio através dos ambientes. Os comportamentos desses conflitos tem o poder de gerar a evasão escolar.

Os fatores de risco segundo a visão ecológica do presidente do WWI - *Worldwatch Institute*[42] Lester Brown são: frutos do crescimento demográfico desordenado, da degradação dos sistemas naturais, da falta de planejamento familiar, das diversas formas de desigualdades que se desdobra pobreza e violência. É importante que seja realizada uma mudança radical nos relacionamentos entre o aluno e o meio ambiente, aluno e outros alunos, aluno entre

[42] O WWI - Worldwatch Institute está sediado em Washington EUA, promoção de uma sociedade ambientalmente sustentável, que supre suas necessidades sem ameaças à saúde da natureza. O seu objetivo é buscar atingir por meio de pesquisas interdisciplinares e apolíticas, montando os cenários sobre as emergentes questões globais divulgados através de publicações, editadas em vários idiomas. No Brasil ela é associado a UMA - Universidade Livre da Mata Atlântica, instituição do terceiro setor, dedicada à pesquisa e promoção do desenvolvimento sustentável através dos eco negócios (Portes, 2013).

professores, alunos e gestores, alunos e coordenadores, alunos e seus pais, gestores e pais, gestores e docentes, gestores e coordenadores, gestores e alunos, docentes e alunos, docentes e coordenadores, docentes e gestores, docentes e pais. É importante uma mudança direcionada entre cada tipo de configuração desses relacionamentos.

1.2.3 Resiliência

A resiliência e a habilidade de se adaptar e superar os desafios e as situações estressantes, ou seja, é a superação das situações adversas de forma saudável. Segundo Magnani (2012, 67), a resiliência é uma "capacidade de resistir a doenças, capacidades individuais de relacionar-se socialmente sem apresentar problemas". Para Poletto & Koller (2006, p. 22) "a resiliência (é a) [...] habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado [...] depois de passar por [...] dificuldades, um estado de caráter". Ou seja, uma variação individual em respostas aos riscos experimentadas de maneiras diferentes por diferentes alunos. Moraes (2009) em seu estudo definiu a resiliência como:

> Um processo de adaptação organizacional ou pessoa para fazer frente, de forma adequada, as diversidades da vida, aos traumas, as tragédias , às ameaças, ou, ainda, a algumas outras fontes de estresse, como as prolongadas fases de aperto financeiro. [...] as pessoas resiliêntes são aquelas que sabem se recuperar de grandes impactos negativos, mantendo a crença num futuro melhor. (Moraes, 2009, p. 359).

As pessoas resilientes conseguem sobressair dos percalços (Garmezy, 1994) e, dão importância ao desenvolvimento de sua própria identidade. Encontram maneiras construtivas de lidar com as situações adversas, agem com base na força de vontade, na resiliência. Ou seja, pessoas resilientes adota um perfil de resistência e enfrentamento. Como referiu Guzzo (2006, p. 13) "a resiliência é um construto que aponta para um novo modelo de se compreender o desenvolvimento humano".

Diante das experiências de situações de violência; discriminação; homofobia; psicofobia; preconceito; abusos; exploração; discriminação de raça, cor, religião; bullying; fome; doenças crônicas; deficiências físicas; paralisia (Dattilio, 2004); poucas habilidades em algumas disciplinas, famílias com os vínculos fragilizados, etc. Quanto aos fatores de risco pessoais como: a baixa autoestima que gera tristeza, o sofrimento emocional (Machado, 2010); Fatores de risco ambientais: enchentes, tempestas, geadas, terremotos, nevasca, tornados (Carlos, 2010); Ao processo de resiliência surge da reestruturação cognitiva que a pessoa estudante elabora: reflexão, avaliação, analisa das evidências que sustenta a ideia de

evadir-se, avaliar as influências do contexto histórico, sócio e cultural (Yunes, 2006; Libório & Ungar, 2009); Embasado em conhecimento desenvolve um treinamento dos processos cognitivo-comportamentais que gerara os sofrimentos psíquicos derivados dos pensamentos distorcidos, emoções indesejáveis, e comportamentos inadequados (Yunes, 2006).

Esse esquema atua como uns circuitos giratórios as situações e experiências de vida geram os esquemas dos quais brotam as crenças centrais negativas, delas surgem os pensamentos automáticos, resultando no surgimento das emoções e reações fisiológicas, resultando nos comportamentos inadequados. Entretanto, os pensamentos automáticos geram emoções e reações fisiológicas, como ainda, as reações fisiológicas geram pensamentos automáticos, e comportamentos inadequados e de vulnerabilidade Dattílio et al. (2004),

Moraes (2009, p. 360) adverte que a "resiliência não é um traço de personalidade que a pessoa estudante tem ou não tem". Resiliência envolve comportamentos, pensamentos e ações que podem ser aprendidos e desenvolvidos pelo/a(s) estudantes. O debate dessas questões por Poletto & Koller (2006, p. 27) apontam "a resiliência como um conjunto de fatores que auxiliam os alunos a enfrentar e superar os seus problemas e adversidades da vida". Eles podem ser destacados em três fontes de resiliências:

1) atributos da criança (pessoais): "Alto nível socioeconômico, ausência de deficiência orgânicas, temperamento fácil, idade precoce por ocasião do trauma, ausência ou perdas e separações precoces" (Job, 2003, p.53); 2) atributos ambientais: a) maternagem competente que responde as necessidades básicas, oportuniza modelos de comportamento, propiciar o desenvolvimento de criatividade e da expressividade (Angst, 2009); b) boa rede de relações informais; c) apoio social formal (educação); d) actividade organizada; e) ter fé (Guzzo, 2006); 3) atributos do funcionamento psicológico do aluno (Garcia, Brino & Williams, 2009); a) "inteligência e capacidade de resolver problemas; b) autonomia ou lócus interno do controle; c) boa autoestima; d) empatia; e) desejo; f) capacidade de planejamento; g) senso de humor" (Job, 2003, p.53-54).

A resiliência fortalece os relacionamentos emocionais positivos instrumento de combate à violência. Quando mais resiliente for a pessoa mais assertivas são a suas decisões. Desse modo, elas escolhem não fazer uso de substâncias psicoativas e investem mais em seus estudos, de modo autônomo, mesmo que a sua situação aponte para o oposto (Garbarino, 1999). Para alguns autores (Moraes, 2009; Angst, 2009), a resiliência é uma combinação de fatores e estratégia, a resiliência cria maneiras positivas de enfretamento dentro de uma cultura. É uma viagem pessoal e individual, para cada situação ela age de forma diferenciada.

Ela cria autoconfiança e modelo de confiantes de atuação nos diversos contextos sociais, encoraja e assegura o desempenho das habilidades de enfrentamento tais como:

> a) A capacidade de elaborar planos realistas e factiveis, para evitar frustrações desnecessárias, e buscar perseverança para realizá-los a bom termo; b) A manutenção da visão pessoal e organizacional positiva e confiante na superação das dificuldades, as quais sempre leva à crença na reconquista do sucesso; c) O desenvolvimento constante das habilidades de comunicação e resolução de problemas; d) A capacidade de gerenciar fortes emoções e a impulsividade. (Moraes, 2009, p. 360).

A resiliência é a capacidade de ponderar sobre as consequências de seus atos conduz o aluno a refletir sobre o seu comprometimento com o seu futuro, consigo, sua família, sua comunidade, a sociedade em geral, ao poder público em favor do bem comum. A resiliência atua como uma saída do sistema educacional, pela promoção da autodeterminação (Garcia, Brino & Williams (2009). Ela está intimamente ligada ao modelo cultural individual e coletivo e como a pessoa lida com as situações, sentimentos.

No sentido de mobilizar as suas capacidades pessoais de examinar as possibilidades de enfrentamento de sua situação alcançando novos direcionamentos e transformando a sua vida. Seguindo nessa linha Poletto & Koller (2006) acrescentou a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano em compreensão do construto da resiliência diante das situações atípicas privilegiando os aspectos da resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção. Analisando que o desenvolvimento interage com quatro elementos:

1- O contexto: a) caracterizado pelos processos proximais - marcado pelas experiências face a face, papeis sociais, relações interpessoais; b) o processo referente às relações estabelecidas entre as pessoas; c) o ambiente que o aluno não frequenta como participante ativo, contudo influência indiretamente o seu desenvolvimento; d) o conjunto das ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas que influenciam o desenvolvimento do aluno (Poletto & Koller, 2006).

2- A pessoa: as características da pessoa influenciam a direção e o conteúdo dos processos proximais baseado em três características: a) a força - refere-se as disposições comportamentais ativas com potência para impedir ou aproximar; b) recursos são biopsicossociais constituídos por experiências, habilidades e conhecimentos; c) demandas atributos do aluno capazes de provar ou impedir reações do ambiente social - podendo favorecer o processos proximais (Poletto & Koller, 2006).

3- O tempo: esse um papel no desenvolvimento a partir de mudanças e continuidades características do ciclo de vida ele se divide em microtempo (pequenos episódios proximais),

mesotempo (episódios com intervalos maiores) e o macrotempo (eventos em mudança dentro da sociedade através de gerações). As transições biológicas e sociais normativas (criança na escola, namoro, casamento, puberdade) e, não normativas (mudanças súbitas, não previstas). (Poletto & Koller, 2006).

4- O processo: são formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente. No processo destaca-se a competência e a disfunção. A competência trata-se da aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades para a condução e direcionamento do comportamento do aluno. A disfunção refere às manifestações recorrentes de dificuldades na manutenção da integração e do controle do comportamento como os sintomas psicopatológicos. (Poletto & Koller, 2006).

É importante que o docente identifique o/a(s) estudantes em especial os em situação de evasão os fatores de proteção que promovem a resiliência. Como também, avaliar e refletir sobre o papel dos fatores de proteção e de risco "nos processos físico, social e emocional do desenvolvimento dos alunos e, em especial os que estão em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social" (Costa & Assis, 2006, p.75).

Por essa análise, entendemos que a evasão escolar não é de total responsabilidade do aluno. É importante compreender que o aluno não escolhe autenticamente a vida que quer levar. O ECA Lei n.º 8.69/90, por exemplo, responsabilza os pais e os responsáveis e, o poder público e a sociedade em geral pelas situações de negligência e violações dos direitos da criança e do adolescente. Portanto, é importante o acompanhamento sistemático da frequência é uma obrigatoriedade e a criança e o adolescente não pode decidir se deve ou não ir à escola. (Brasil, 1999). Assim, Costa & Assis (2006) apontam que, o aluno mais resilientes mostram-se capazes de concluir seus estudos até o final, desenvolvem capacidades de lidar com os seus problemas de forma surpreendente. A sua autoestima positiva tornam mais autoconfiantes, disciplinados, independentes, autônomos.

> Não se deve apenas focar em um individuo e denominá-lo resiliente ou não. Suas características resilientes ou não resilientes estão também relacionadas ao ambiente que o cerca, e rotular cada pessoa pode causar maiores preconceitos e limitações em intervenções a serem realizadas. (Angst, 2009, p. 257).

A interferência dos fatores ambientais sobre o sujeito. A rotulação, fragilizar o acesso da pessoa as Políticas Públicas, ou seja, mesmo que seja resiliente a promoção e a prevenção devem ser garantidas com efetividade. Compreendemos que pessoas resilientes são mais persistentes e determinadas, aprendem a serem flexíveis e criativas. Ou seja, "ao enfrentar os

problemas desenvolvem-se mais e ficam mais otimistas na vida e encontram um sentido para aprenderem com as suas experiências difíceis" (Costa & Assis, 2006, p. 77).

Nessa perspectiva, a postura autônoma do/a aluno/a leva-o a compartilhar as regras, normas e diretrizes e engajar-se no protagonismo educacional, no sentido de promover o autocuidado (Prince-Embury, 2013), valorizar as experiências individuais e coletivas do respeito mútuo, no sentido experimentar a reciprocidade, compartilhamento e a responsabilidade social. Reflete sobre seu papel social e estimula o seu comprometimento nas tomadas de decisões e promove desenvolvimento de atitudes assertivas.

O/a aluno/a resilientes, "desenvolve a sua capacidade de integrar com as suas perdas e busca novas perspectivas e sentidos que levem a construção de projetos vida que desenvolva o enfrentamento das dificuldades" (Costa & Assis, 2006, p. 79) impostas na atualidade. Compreende-se dessa forma que a resiliência impulsiona um recomeço, que resulta na necessidade de reestruturação e manutenção da vida em vários papéis que perpassa de um estágio sofrimento, angústia, dor, medo, preconceito, violência, fome, evasão escolar, trabalho forçado, trabalho escravo, etc. para buscar um novo sentido, ressignificando a vida.

Na ampliação desse debate, compreendemos que em meio às adversidades do cotidiano, o aluno resiliente pode manter sua liberdade, assume o seu papel social, institucionaliza o seu projeto de vida fomentando o conhecimento dos seus próprios limites e possibilidades, atrelados ao seu desejo pessoal (Costa & Assis, 2006). Sua nova atitude, de um modo de viver, constroi, mesmo diante de perdas sucessivas experiências conflituosas e difíceis, carregadas ao longo de sua história com marcas profundas dos eventos negativos, o aluno consegue aplicar os conhecimentos adquiridos e, torna-se capaz de elege o seu próprio caminho investido no tempo e inspirador da felicidade.

1.3. Família e Relacionamento Familiar

A família é a primeira instituição formalizada de pessoas que compartilha a vida, ou seja, é um espaço de convívio e aprendizado; é paradoxo marcado pelo entendimento e também desentendimento, amor e ódio. São conflitos e conciliações vividos por pessoas de gerações diferentes. Brasil (2008) aponta que a família é a primeira referência do homem; é como uma sociedade em miniatura. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele.

E através da família que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos aos cuidados essenciais para o crescimento dos seus membros e desenvolvimento físico,

psíquico e social (Bock, Furtado & Teixeira, 1999). Ela é a principal responsável pela formação pessoal e, da personalidade do/a(s) adolescentes. Como afirma Baltazar, Moretti & Balcthazar (2006, p. 45), "não há melhor escola de formação cultural, social e psicológica que o próprio lar [...] é no lar que as pautas culturais e sociais são aprendidas, os pais são mestres naturais de seus filhos".

Entendemos que é no contexto familiar que as pessoas aprendem a socialização primária responsável pelos primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura: frustrações, interdição (as leis sociais), a linguagem a ferramenta indispensável para a troca e comunicação como o mundo e, também para a relação consigo mesmo/a, no sentido de representar simbolicamente o conhecimento da vida cotidiana (Silva, 2009a).

> A família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna. [...] Ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, preside esta organização das emoções segundo tipo condicionado pelo meio ambiente, que é a base dos sentimentos [...] Ela transmite estrutura de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. (Lacan, 2008, p. 09).

No sentido, as relações familiares são as mais importantes ao longo de nossas vidas, elas vão representam as bases do comportamento futuro desde a infância, pelas quais vão imprimindo nas crianças e adolescentes as diversas experiência que forma a multiplicidade de identificação cultural e moral. A criança e o adolescente encontram nos pais os modelos de como os adultos se comportar-se e adaptar-se, diante dos relacionamentos entre pessoas e o mundo, uma reprodução cultural da cultura internalizada.

Nesse sentido, os membros as famílias podem ser estruturados de várias formas:

> Família de pais separados que realizam novas uniões das quais resultam uma covivência entre os filhos dos casamentos anteriores de ambos e os filhos do casal; família chefiada por mulheres (em todas as classes sociais), a nuclear, a extensa, a homossexual, enfim observa-se uma infinidade de tipos que a cultura e os novos padrões de relações humanas vão produzindo (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 247).

As estruturas familiares mudaram e mudam ao longo da história, os diversos modelos se adéqua aos novos padrões sociais da contemporaneidade. Dentre os vários modelos de família destaca-se: as consanguíneas[43], punaluana[44], sindiásmica[45], patriarcal[46] até a

[43] Família Consanguínea - formada por intercasamento de irmãos e irmãs carnais e colaterais no interior de um grupo. (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 248).

monogâmica[47], essa primeira instituição social das pessoas e plural e dinâmica. Ela se divide em: 1- família natural e/ou parental: formada por laços sanguíneos, constituída por pais e filhos de origem de casamentos ou da união estável; 2- família monoparental: constituída poghr um dos seus genitores e os filhos, ela pode ser mãe e filho, ou pai e filho, em decorrência de abandono, separação dos conjugues, morte, produção independente, pode ser biológica ou por adoção e tem sua legalidade assegurada no art. 226, §4º da Constituição Federal de 1988 que aponta como uma "comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (Brasil, 1988).

Segundo Mota, Rocha, & Mota (2011, p.04), a formação familiar pode ser:

1. União Estável: Constituída fora do casamento através de união duradora, pública, com fins de constituir família, e possuem fidelidade recíproca entre um home e uma mulher, ou seja, um núcleo familiar com estabilidade, convivência continua e duradoura em uma mesma habitação com os filhos, com relação de dependência e partilha econômica;
2. Casamento: firmada por meio de um contrato de direito de familiar, no sentido de promover a união conforme a lei do homem e da mulher, para prestarem assistência mútua, cuidar de seus descendentes e regularem as relações sexuais;
3. Família Substituta: termo usado no ECA que traz para o seio de uma família uma criança e/ou adolescentes que por circunstâncias diversa foi desprovida da família natural. Pode ocorrer em três modalidades: 1) guarda - garante a proteção, de assistência moral, material e educacional; 2) tutela - definida através de poder de uma pessoa capaz em garantia de dirigir a pessoa incapaz; 3) adoção - estabelece a condição de filho ao adotado com os mesmos direitos e deveres;
4. Família Alternativa: composta por famílias homossexuais (formada por casais do mesmo sexo) e famílias comunitárias - todos os adultos são responsáveis pela criação e educação;
5. Família Moderna: todos os membros que compõem a família tem influência dentro dos lares, expõem suas opiniões, participam afetivamente através do respeito, amor, afetividade, atenção e carinho;
6. Família Extensa e Ampliada: famílias formadas por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (Art. 25, Parágrafo Único da Lei n.º 8.069/90 e a Lei n.º 12.010/2009);
7. Família Sócio-Afetiva: Formada por crianças em situação de convivência familiar e comunitária, a não discriminação de filhos e coresponsabilidade dos pais quanto ao poder familiar e/ou monoparental reconhecida como uma instituição familiar reconhecida, os filhos de criação.

[44] Família Punaluana - casamento de vários irmãos, carnais e colaterais, com os maridos de uma das outras; os irmãos também se casam com as esposas de cada um dos irmãos, um grupo de homens eram conjuntamente casados com grupo de mulheres. (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 248).

[45] Família Sindiásmica ou de casal - casamento entre casais, mas sem obrigação de morar juntos. O casamento existia enquanto ambos desejassem (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 248).

[46] Família Patriarcal - O casamento de um só homem com diversas mulheres (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 248).

[47] Família monogâmica - casamento de duas pessoas, com obrigações [...] exclusiva, a fidelidade, o controle sobre os filhos. (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 248).

Compreendemos que a família e a influência cultural são fatores importantes na determinação do/a aluno/a não evadir-se. Há vários problemas causados pelos padrões culturais distorcidos interferindo negativamente o comportamento evadido. Os laços familiares imprimem "os valores das gerações anteriores com as figuras significativas", esse momento e esperado e desejado, um momento crucial para a criança e o adolescente por ser marcado pela construção da identidade própria (Comazzetto et al., 2016, p. 152). Na ausência da família a legislação brasileira orienta o estado a colocar criança e adolescente "em família substituta assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral" (Brasil, 1990, art. 19; 2016c, Art. 25). Os casos especiais ou pela falta de uma família substituta são abrigadas em uma instituição que "cumpra as funções maternas e paternas" (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 249).

É na adolescência que a pessoa fica mais exposto à influência de terceiros como os amigos; Então é necessário uma tenção para o comportamento da criança ou adolescente. Há casos que a relação familiar desgasta pela falta de diálogo positivo, desenvolvimento de comportamentos disfuncionais dos filhos. É importante eliminar os ruídos de comunicação e fortalecer os laços e os vínculos familiares. Alguns das situações geradoras da fragilização dos vínculos familiares, o uso de álcool e outras drogas por um dos pais ou pelo/a filho/a, o desemprego, falta de recursos econômicos para pagar as despesas, rivalidades entre pai/mãe e filho/a; doenças, abuso, violência doméstica etc.

Para Osório (1989) a ausência de comunicação dos pais com seus filhos também é um dos fatores de risco. A família com uma comunicação é ruidosa carregadas de medos e segredos familiares não explicados contribuem para o surgimento de pensamentos distorcidos, comportamentos inadequados e disfuncionais aparecendo sentimentos de "baixa autoestima, desatenção, agressividade, mentira, roubo e sintomas psicossomáticos e, principalmente desmotivação para o estudo" (Baltazar, Moretti & Balcthazar, 2006, p. 22). A familia com os vínculos[48] fortalecidos filtrar os fatores ambientais e possui ferramentas de eliminar os riscos e maximiza os fatores de proteção que influência os comportamentos assertivos de seus membros. "É necessário enfatizar a importância (junto aos aspectos constitucionais) das relações da criança, adolescentes com seus pais um dos fatores de proteção essenciais a um desenvolvimento saudável" (Tuller; Rosa; Menegatti, 2007, p.157).

[48] Vínculos é um significativo que assegura as condições de vida, de crescimento e de desenvolvimento (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 254).

O diálogo entre pais e filhos evita a evasão escolar, como também, prepara-os para ser adultos autônomos e como os vínculos fortalecidos. A comunicação entre os pais e filhos é fundamental para deixar os filhos preparados para enfrentar o mundo como pessoas capazes de fazer as escolhas certas e, com responsabilidade das escolhas não assertiva. Em famílias, onde existe comunicação positiva a personalidade dos membros é consciente da realidade. Pelo fato que "o/a adolescente sente necessidade de diálogo de alguém que o compreenda e explique as transformações que vem ocorrendo com ele" (Araújo, 2010, p. 28).

As famílias com os vínculos fragilizados contribuem para desencadear situações de evasão escolar como reflexo do mal relacional vivido pelo estudante em seus contextos familiares. Uma família com os vínculos fragilizados possui alguns elementos que formam os fatores de riscos tem como consequência a evasão escolar:

Educacionais: pais que educam sem limites; são negligentes; não acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos; não participa da dinâmica escolar. Habitação: habitações localizadas em locais de riscos de desabamento/barrancos e barracos (taipas, palafitas, papelão, lona, madeira de refugo) estado físico precária, sem energia e/ou com gambiarra e/ou presença de macacos, sem acesso a água encanada/potável e a rede de esgoto, sem saneamento básico, sem coleta adequada de lixo; sem acesso ao meio de transporte, sem equipamentos públicos e comunitários: parque, praças, escolas, posto de saúde, etc.

Trabalho: distante do mercado de trabalho, desemprego, desqualificação profissional, baixo salários, precariedade das condições de trabalho. Social: feminicídio, abuso e exploração sexual, uso de álcool e outras drogas dos genitores e responsáveis, tráfico de drogas, filhos com vários modelos de criação e interferência, famílias em conflito com a lei e com vínculos comunitários fragilizados, machismos, disputa de poder e autoridade familiar, traição de um dos membros, a separação do genitores, abandono, maus-tratos, negligência dos pais e responsáveis, situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. Saúde: acidentes de trânsitos, doenças crônicas hipo e hipertensão arterial, diabetes; doenças negligenciadas[49]; doenças respiratórias, cardíacas, doenças das vias biliares, toda a forma de câncer, transtornos mentais e sofrimento psicológico etc.

O relacionamento assertivo familiar minimizar os fatores de riscos, no sentido de filtrar os fatores e pondera as necessidades em postura democrática. Em famílias com relacionamentos coesos as decisões são serena e firme, suas atitudes interventivas juntas aos

[49] As doenças negligenciadas são consideradas endêmicas em população de baixa renda, que incapacitam ou mata milhões de pessoas, entre elas estão: a doenças de Chagas, Tripanossomíase Humana Africana - THA, Leishmaniose Visceral - LV, a filariose linfática, a dengue, a esquistossomose.

filhos, mesmo que em situação de risco garante um suporte social necessário para alcance de uma melhor condição e qualidade de vida.

A cultura familiar é um os elementos que forma a estrutura dos fatores de proteção, famílias com vínculos fortalecidos administra os compromissos escolares, sociais e pessoas de seus membros como uma cerimônia composta por vários rituais ligados ao estatuto adulto articulado a cultura da qual fazem parte. Esse estatuto é formado por regras e normas sociais não escritas que definem como os seus membros devem se comportar, não aceitando descumprimento das regras sociais estabelecidas como evadir-se, ou cometer atitudes que prejudique a todos de forma direta ou indireta.

A família contribui para a maturidade emocional de seus membros e, eles aprendem a confiar em seus sentimentos, regulam suas próprias emoções, são resolutivos, apresentam alta estima elevada, facilidade de aprender e de se relacionar com as pessoas. Os relacionamentos familiares nos quais os papeis são respeitados os fatores de proteção desse grupo é salutar ao desenvolvimento de seus membros. Crianças e adolescentes que apresentam condutas inadequadas pode ser um trato dos conflitos vivenciado no contexto familiar reflexos de "sonhos perdidos dos seus pais por serem incapazes de ser modelo, de amar, de demonstrar afeto, de relacionar, de ser cuidado. etc." (Baltazar, Moretti & Balcthazar, 2006, p. 22).

A família em conflito produzem disfunções em seus filhos, com resultados negativos no contexto escolar. A presença dos pais é significativa na formação da identidade dos filhos, bem como, as famílias funcionais possibilitam melhor desenvolvimento de seus filhos, bem como reflexos positivos na escola. Os pais e responsáveis tem a missão de colocar ordem, organizar as agendas diárias de seus filhos, filtrar os fatores de riscos e de proteção e traduzi-los em segurança, ou seja, a constituição de um sujeito psicológico, marcado pela relação de confiança entre pais e filhos, e escola e familiar, docentes e alunos.

A degradação da condição humana e a exclusão social das parcelas crescente da população mundial da vida ativa e da produtividade relegam grandes contingentes humanos ao desemprego, à miséria e a forme e criam cidadãos de segunda, terceira e até quarta categoria. Quando em situação de trabalho, as condições são degradantes, baixo salários, sem segurança alimentar, transportes inadequados, alojamento desumano, precárias condições de higiene, carga horária ultrapassa das 44 horas semanais, contratados sem direitos a seguro desemprego, salário maternidades, 13º salário, férias remuneradas, sem direito a descanso, sofrendo assédio moral e sem tempo para cuidar dos filhos. Reagindo a tudo isso, as crianças e adolescentes manifestam os sintomas dessa dura realidade análoga ao trabalho escravo.

> As crianças revelam-se, [...] mais nervosas, irritadas, mal-humoradas, deprimidas, solitárias, impulsivas e desobedientes. Houve uma profunda mudança na visão da família, nestes últimos anos. A maioria dos pais precisam trabalhar mais do que nas gerações passadas para sustentar suas famílias, o que representa menos tempo de convívio com os filhos. As crianças permanecem em casa, sob os cuidados de outras pessoas ou [...] diante de uma tela de videogames ou computador, [...] não estão relacionando-se com outras crianças, tampouco recebendo atenção dos pais. [...] os pais precisam, além da sobrevivência, enfatizar a importância dos laços emocionais como base segura para vida em família. (Mondin, 2003, p. 25).

Os filhos apresentam como sintoma da luta de pais e/ou responsáveis os comportamentos individualistas, intolerância e a violência social. Por esses motivos surgem "as dificuldades em estabelecer limites ao comportamento infantil, enfrentar a rebeldia e a desobediência crônica" (Mondin, 2005, p.138).

> Os pais estão "abandonados à própria sorte" e destino, expostos à "roda da fortuna" da ciranda financeira, ao fantasma do desemprego, tornaram-se presas fáceis dos vendedores de ilusão e das promessas de sucessos e felicidade garantidas, dos políticos oportunistas e demagogos que fazem da insatisfação popular a sua profissão. (Baltazar, Morretti & Balthazar, 2006, p. 42).

É papel da família, garantir aos seus membros todas as suas necessidades essenciais para seu desenvolvimento biológico, psicológico, social, etc., supridas. A família orienta, informa e educado sobre os processos de mudanças tantos do meio quando pessoais. A formação e educação familiar é o elemento imprescindível de adaptação da pessoa ao meio. A adaptação possibilita a organização, institucionalização dos conceitos, reelaboração, esclarecimentos de dúvidas, como também, conhecer os códigos usados pelos adultos (Silva et al., 2010). Princípios do processo de adaptação, informação e insenção torna o homem um ser global, social, como domínio da comunicação humana (Cócco & Hailer, 1996).

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No Século XXI o Brasil foi um dos países que mais cresceram, por outro lado foi um dos que mais geraram desigualdades sociais e regionais. A partir da década de 60, os Estados nordestinos como Pernambuco, Bahia, Ceará possuíam uma ampliada desigualdade inter-regional, com políticas voltadas para ponto de escoação de produtos para o exterior levando a ao investimento em portos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), com ideologias voltadas para qualificar a mão de obra para uma determinada indústria a relação era de troca, o homem era tratado como "produtor e consumidor" (Bordignon, 2000, p. 53).

O Estado atuou no papel de expansão das capacidades humanas, na participação e deliberações para a produção de Políticas Públicas direcionadas para as reformas políticas e administrativas, contudo o seu crescimento caminhou para a expansão descoordenada da máquina pública, com alto grau de fragmentação e sobreposição das agências, organizações sociais e de Políticas Públicas. A sociedade não cruzou os seus braços os movimentos jovens dos anos 60 promovia as aspirações emancipatórias dos trabalhadores e à conscientização dos setores populares. As altas taxas de analfabetismo mergulhou o país no atraso científico e tecnológico, pela má distribuição de renda e desqualificação profissional.

Em 1960, na cidade de Recife Paulo Freire criou os Movimentos de Cultura Popular - MCP, em 1961 a União Nacional dos Estudantes - UNE criou os Centros Populares de Cultura - CPC e na Igreja Católica surgiu os Movimentos de Educação de Base - MEB, essas ações ofertavam e interviam na escolarização mais eficiente no ajuste da camada mais popular da sociedade. O Estado brasileiro criou o Plano Nacional de Educação - PNE (1962 -1970) com ideias de desenvolver e aperfeiçoar a educação no sentido de atuar em prol do desenvolvimento econômico. A LDB Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971), converteu a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial, foi transferida para a educação a lógica capitalista aplicas nas fábricas através dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

O aparato estatal estava concentrado em vícios políticos de desenvolvimento tradicional, carregado pelo patrimonialismo e o clientelismo, uma cultura da fragmentação setorial. As agências governamentais apresentavam-se autosuficiente e atuava sem a participação da sociedade civil e organizada. A população exigia espaços deliberativos, estratégicos, curto, médio e longo prazo. No cenário internacional, havia uma cobrança para acesso aos direitos fundamentais. Os debates apontavam para a construção de uma educação

voltada ao interesse da população estimulada pela maior participação dos atores sociais no estabelecimento das normativas via ações cidadãs para no processo decisório e do controle social; participação quanto ao seu futuro e ampliação da representatividade estrategica das novas abordagens vinculadas à articulação de Políticas Públicas, em consolidação das ações e a favor das organizações deliberativas territoriais: como a implementação dos conselhos municipais, estaduais e federais (Gohn, 2011).

A tradição política estava centralizada no poder da esfera executiva em detrimento dos poderes legislativo e judiciário. Em 1979, o regime militar realizou uma reforma política abrindo espaço para formação dos novos partidos políticos e, em 1982 disputaram as eleições para o governo estaduais e distritais cargos eleitorais e demais cargos legislativos. Era preciso mudar a cultura, os valores empreendidos pelo modelo educacional pública, tendo em vida que era frágil e desestruturada.

> As classes eram bastante heterogêneas e os professores geralmente propunham [...] tarefas idênticas a todos os alunos, independentemente do nível de aprendizagem e necessidades dos alunos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem mais sérias ficavam quase ou totalmente excluídos e obtinham poucos avanços na aprendizagem. [...] Significa preparar os professores para o estabelecimento do trabalho diversificado na sala de aula (diferenciação de tarefas), a utilização dos dados obtidos na avaliação para realimentar o ensino e atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e ainda preparar professores para mudanças nos procedimentos de ensino: a utilização de um ensino explícito e de uma pedagogia que proponha actividades mais estruturadas [...]; critérios de avaliação mais explícitos, comunicação aberta entre professores e alunos, articulação entre conhecimento acadêmico e não acadêmico. (Mainardes, 2006b, p. 101).

Os estudiosos e ativistas educacionais (Boal, 1983; Freire, 1982; Freire, 1987) empreenderam "um amplo debate articulado pela luta social para o alcance dos Direitos Humanos acarretando em mudança na estrutura ou prática educacional, nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social" (Mainardes, 2006b, p. 98-99). Os movimentos sociais liderados por ativistas, políticos, as instituições e organizações de representantes dos marginalizados e segregados ganharam força e, com suas demandas reprimidas, iniciaram o processo de redemocratização do país (Gohn, 2011). A exigência era a redemocratização do Brasil, efetivação de um pacto federativo para implementação de Políticas Públicas educacionais voltadas para todas as áreas da sociedade e, destinadas a todas as pessoas, em garantia de uma distribuição equilibrada das oportunidades de crescimento e recursos.

Os debates objetivavam uma ampla reforma educacional que atingisse vários setores articulados a todas as Políticas Públicas. Entre os temas segundo alguns autores (Unesco, 1998; Castro, 2000; Werthein, 2000; Torres, 2001) destacou-se o propostos pelo Fundo das

Nações Unidas para a Infância - Unicef a construção de uma "Educação para Todos". A proposta ocasionou na reformulação do curricular da Educação Básica e do Ensino Superior; oferta pública e gratuita da Educação Infantil; ampliação do acesso à graduação e a pós-graduação a todos; formulação de políticas púbicas para corrigir distorções; formulação de ações voltadas para atender a população com deficiência, altas habilidades/super dotação; promoção para implantação de políticas da Educação à Distância; Conjuntos de políticas em promoção das salas de recursos para inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado.

> O tratamento dado à educação dos pobres no Brasil deixou um legado que pode ser verificado até hoje nos baixos índices de aprendizagem do país, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, regiões mais pobres, e nas periferias dos grandes centros urbanos. [...] Desigualdades educacionais e sociais entre ricos e pobres; brancos, negros e índios. As estatísticas nacionais e internacionais apontam [...] em ampla desvantagem educacional e socioeconômica, principalmente quando se fala de pobres não brancos. O atraso em relação ao cuidado e zelo com a educação dos brasileiros, [...] historicamente marginalizados, contribuiu para o avanço das desigualdades sociais no país e para a manutenção da pobreza daqueles que têm sido mantidos à margem dos direitos sociais, principalmente do direito a uma educação de qualidade. O resultado [...] é o índice de analfabetismo crônico de grande parte da população brasileira. (Iosif, 2007, p. 19).

O governo ficou inerte e impossibilitado de apontar a novos caminhos que ordenasse o Estado atender o acesso das pessoas a igualdade e aos direitos básicos: à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação, à segurança, à previdência social, à igualdade, à liberdade etc. (Gohn, 2011). Os alunos segregados eram os representantes legítimos da doença, ou de problemas de justiça, constantemente o estado movia ações corretivas aos comportamentos indisciplinados como forma de conter a população.

Os diferentes, desviantes, inválidos, anormais, excepcionais, fora de faixa, reprovados, evadidos, pobres e os negros, foram segregados, uma estrutura carente de recursos pedagógicos, composta de profissionais baixa formação, baixo salários, sem investimento em cargos e Carrera. Jogados em modelo educacional tecnocráta, elitista, médico/psicologizante e punitiva. Equipados de ferramentas educacionais, culturais, pedagógicas, neliberais, assistencialista, que instrumentaliza a complexa dinâmica econômica expressada nos interesses políticos e de poder da classe elitista dominante (Gohn, 2011).

A população e classe política, mesmo que incipiente alcançaram a eleição de um presidente civil, corroborando para a Constituição Federal de 1988, que desembocou nas eleições diretas para presidente e, maior participação da população nos conselhos deliberativos "novidade de autogestão e de produção e auto-administração da população" (Gohn, 2007, p. 67). Nesse cenário de tensões, iniciou-se o processo de absorção da nova

cultura democrática implementada na Constituição Cidadã. Os impactos dessas mudanças levou o Estado a formular estratégias de intervenções no processo de "exclusão interna".

As pressões dos movimentos sociais forçou o País a buscar novos modelos de educação no sentido de frear as desigualdades (Gohn, 2011). Diante disso, o governo tem articulado diversas Políticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 no sentido de criar e fortalecer a Rede de apoio e proteção. Entre as políticas destaca-se: A Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, Lei n.º 8.742/993 e, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei n.º 8.069/90; A Lei n.º 8.080/90 de promoção, proteção e recuperação da saúde, como a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança e Adolescente realizado em 1990 pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 1959. A Declaração dos Direitos da Criança, afirmou que todas as pessoas "precisam de adultos, de grupos e instituições responsáveis pela promoção e defesa da sua participação, proteção, desenvolvimento, sobrevivência e, em especial, por seu cuidado" (Conanda, 2013, p. 21).

Essas Políticas Públicas, segundo (Brasil, 2007e) constituem um marco de promoção da igualdade no Brasil. Elas provocaram rupturas em relação às concepções e práticas assistencialista e institucionalizantes referente a operacionalização e proteção dos Direitos Humanos referente ao cuidado e responsabilidades.

> Trata-se da mudança do olhar e do fazer, não apenas das Políticas Públicas focalizadas na infância, na adolescência e na juventude, mas extensivos aos demais atores sociais do chamado Sistema de garantia de direitos, implicando a capacidade de ver essas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e de maneira indissociável do seu contexto sóciofamiliar e comunitário. (Brasil, 2006d, p. 16).

A articulação das políticas estabelecem princípios e diretrizes necessários ao projeto nacional de educação atribuindo aos sistemas os campos de atuação e competências prioritárias. A educação até 1988 foi o setor da sociedade que foi a mais prejudicada, com diferenças desiguais entre as regiões, entre raças, gênero e étnicas, sendo importante "interrogar e questionar a política e seus modos de implementação no sentido de:

> Refletir sobre o impacto da política sobre grupos específicos (classe social, gênero, raça, localização geográfica, ritmos de aprendizagem, pessoas com necessidades especiais etc). [...] A análise do contexto de estratégia política exige [...] um sério engajamento crítico, ou seja, identificação das desigualdades e a proposição de estratégias e ações que poderiam ser válidas para a eliminação das desigualdades da política. Assim, mesmo em políticas emancipatórias, é possível identificar desigualdades e ações que seriam necessárias serem implementadas. (Mainardes, 2006b, p. 101).

A década de 90 foi marcada pela retomada do processo de reconcentração dos investimentos e desintegração nacional no sentido de promover corredores de expansão

desconectados as outras regiões nacionais ligadas a exportação exterior (Favaro, 2014). Mesmo avaliado como um dos países que mais cresceu, por outro lado, um dos que mais gerou desigualdades sociais e regionais.

As agencias estatais iniciam o processo desenvolver tecnologias para criação de instrumentos de análise que possibilitassem o acesso de outros indicadores que aproximasse a realidade (Neri, 2011b). A sociedade passou a exigir uma melhor dimensão estrutural (espaço disponível para as crianças e adolescentes), dimensão processual (interação verbais e lúdicas) e a dimensão contextual (Zona habitacional e os recursos da comunidade, entre os outros aspectos). Foram desenvolvidos mais estudos que resultaram em debates que permitiram a compreensão do processo de desenvolvimento humano em suas etapas e as tarefas que o indivíduo tem a aprender a desempenhar ao longo da vida.

As instituições da entidade civil, agências do governo, os profissionais de educação e de outras ciências humanas e da saúde acirraram o debate no panorama das argumentações política na articulação dos princípios de cidadania, participação, isenção e transformação social em uma função humanitária. A hegemonia da globalização neoliberal não conseguiu alcançar os ciclos estáveis da expansão econômica, gerando um processo violento de reconcentração de capital impostas pelas políticas neoliberais em ações de privatização de patrimônios públicos, barateamento da força de trabalho do professor e de outros profissionais, de subsídio ao capital enfraquecendo os investimentos produtivos pela transferência de capital do setor produtivo para o especulativo (Sousa, 2003).

Os Conselhos de Educação, singularmente Conselhos Municipais, Conselhos Estaduais e o Conselho Nascional de Educação (CNE) atuam como órgão democratizador desenvolvem estratégias de luta, com objetivos de superar os limites, analisam os recuos e os avanços. Os debates empoderam os estudantes e repercurtem com ações políticas frente ao desafio de garantir uma educação e qualidade, melhores condições de trabalhos aos docentes e interferência nas situação de violações dos direitos da criança e do adolescente: trabalho infantil, maus-tratos, violência, abuso e exploração sexual, evasão escolar (Brasil, 2007e).

Os Conselhos Municipais de Educação (CME), advindo da Constituição Federal 1988, composto por membros da sociedade civil e do governo têm o papel de elaboração, deliberação e controle da execução das políticas públicas. Interferem nos substratos econômicos, políticos, sociais da complexa rede política educacional e social, no sentido de instigar nas pessoas o desenvolvimento de seu protagonismo. Nos Conselhos os atores sociais deliberam, através de uma metodologia específica, a construção da política pública (Siraque,

2009). Analisam, avaliam as nuances das relações de poder existes nas organizações no sentido de indicar caminhos, propor idéias e promover a participação efetiva da comunidade nas decisões de cunho público (Moroni, 2009). Contrapondo os modelos tradicionais e históricos, da interferência cultural e da realidade da população (Machado Pasuch, 2013).

Mainardes (2009a) em sua análise de políticas educacionais aponta que, a rede possui potencialidades e fragilidade. Entre as potencialidades destacou as mudanças sociais ocorridas, como também, a importância de avaliar o percurso histórico das políticas educacionais, no sentido de apoio a resistência que pode reconstruir e fortalecer a sociedade civil. As Redes de relações e de apoio educacional são desdobromamentos da participação política da população materializada nas instituiçõe com ações estratégias de promoção, defesa e controle. Para Paulon (2005), as Redes são formadas de recrusos humanos, materiais, instiicuinais, tecnólógicos e legislativo; atuam como um canal de comunicação interdisciplinar difundindo estudos críticos sobre políticas em processo e sobre as propostas avalizadas. Elas provem a organização das políticas de atendimento contemplada na atuação interdisciplinar fortalecendo o processo educacional e romper o viés de exclusão.

A Rede combate as práticas discriminatórias que extrapolam os muros e regulamentos das instituições sociais. Promove uma nova concepção de educação e sociedade concretizada na mobiliação e participação comunitária, no sentido de assumirem o seu papel de gestores e técnicos da educação e operar dentro e fora da escola no alcance das transformações da educação. Ela sintetiza "os aspectos percebidos como tensionadores do processo de inclusão educacional e de identificar um conjunto de práticas desenvolvidas pelas escolas na perspectiva de efetivar políticas públicas" (Paulon, 2005, p.08) em garantia da igualdade na educação. Ela atual na compreensão do processo de disputa por influências e das múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico.

> [...] identificação das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros. Ao se destacar as diferentes dimensões e escalas da formulação e implementação das Políticas Públicas, bem como as redes que exercem influências e nas quais algumas vezes os *policy makers* estão inseridos, é possível resgatar-se o conjunto de determinantes políticos e institucionais das políticas educacionais no plano nacional ou em contextos específicos. (Mainardes, 2009a, p.13).

Várias organizações e agências sob orientação da Unesco passaram a se preocupar estudando as variáveis de maior representatividade deflagradoras da desigualdades sociais, pobreza, violência, trabalho infantil, evasão escolar, analfabetismo etc. (Unesco, 2010b). As

pesquisas passaram a abarcar estudos socioeconômicos dos países globalizados e dos países globalizadores, propondo que cada país tracem o perfil das populações considerando a situação socioeconômica, formação escolar dos pais e responsáveis, e, das crianças e adolescentes; elaborarem estratégia para criar indicadores de escolaridade por sexo, idade, tempo de estudo; situação de evasão, reprovação, aprovação e distorção escolar por série e idade (Neri, 2011b). No sentido analisar os dados e cada equipamento, localidade elaborar seu plano de metas e garante o acesso a educação para todos.

Cabe ao Estado promover a criação dos Conselhos Educacionais compostos por atores institucionais governamental, da sociedade civil e organizada membros das diferentes políticas sociais e das instâncias de participação e controle social, no sentido de integrar toda a rede educacional. Esse organismo atuar no controle social e propõe a formulação de Políticas Públicas educacionais (Gohn, 2011). Seguindo o modelo proposto por Boal (1983) e e aplicado a vários contextos sociais por Goldschmidt (2011), os Conselho Educacionais, são palcos onde os atores sociais expressam seus conflitos e contradições vividas em seu tempo, com suas próprias crenças, valores, concepções de mundo, da sociedade, de educação, que seguem modelos de sociedade expressas nas pautas, defesas e argumentações de sua prática.

Os conselheiros tem como atribuição analisar os impactos das políticas, reformular, modificar e fortalecer as existentes. Contudo, essa atuação "envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas" (Mainardes, 2006b, 96). Os Conselhos são uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado:

> Nos espaços da federação temos conselhos municipais, estaduais ou nacionais, responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, da saúde, da cultura, do trabalho, dos esportes, da assistência social, da previdência social, do meio ambiente, da ciência e tecnologia, da defesa dos direitos da pessoa humana, de desenvolvimento urbano. Em diversas áreas há conselhos atendendo a categorias sociais ou programas específicos. (Brasil, 2004a, p. 19).

Os conselhos educacionais municipais, estaduais, o federal assumiram o papel da nova institucionalidade expressa da sociedade organizada, de voz, plural da sociedade para situar a ação do Estado na promoção da cidadania através de sua função mediadora. Desse modo, os conselhos educacionais foram formados por "profissionais que exercem o papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais", com "[...] implicações para o processo de implementação das políticas" (Mainardes, 2006b, p. 98). Ou seja, um colegiado de atores sociais que falam publicamente ao governo em nome da sociedade, através de seus pareceres, decisões, em defesa dos direitos educacionais da cidadania

estruturada na imponderação, refletida, prudente e de bom senso. Dê modo que os conselhos formam uma categoria de participação cidadã.

> Participação cidadã tem como eixo a construção de um projeto de sociedade, que concebe o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos, sujeitos portadores de poder e de direitos relativos a uma comum qualidade de vida. Os conselhos representam [...] uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. (Brasil, 2004a, p. 19).

A qualidade de vida surge como produto das experiências vivenciadas pelos alunos nos vários contextos da socialização nas quais participe advogando um modelo ecológico e ambiental. O cenário da democracia é composto pela influência onde "as Políticas Públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. [...] Os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. [...] Atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos [...], do governo e no legislativo" (Mainardes, 2006b, p. 96-97).

A construção do processo surge através da mobilização, participação, análise, diálogos e debates nesses espaços de transformação social. Nascimento (2007) caracteriza os conselhos como espaços de articulação e influência, objetivando garantir maior relevância no desenvolvimento e na qualidade de vida da coletividade.

As ciências de modo distal e proximal da educação permitiram a sociedade, a família e ao Estado analisarem através da trajetória de desenvolvimento educacional as potencialidades e fragilidades, e, intervir de forma mais incisiva nas políticas em garantia da igualdade. Na garantia da permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais, "o Estado agiu como instituintes das vontades da sociedade que representam. Valorizam a família como um sistema organizador do cotidiano dos alunos e são as principais fontes de informações" (Bairrão, 2010, p. 08).

Os docentes e gestores passaram promover a socialização aos vários contextos e pressupostos, articulando as teorias psicológicas, ecológicas e sociais que centralizam a família em todo o processo educativo. A família como filtro e selecionador dos fatores ambientais, influencia os seus membros, organizam os diversos aspectos da sua rotina, em função dos recursos disponíveis e disponibilizado pelo Estado. Porém, a escola instrumento constituinte do Estado, auxilia os alunos a articular os conhecimentos e os processos de funcionamento dos filtros diante dos fatores ambientais, no sentido de compreender os sistemas organizadores da rotina dos alunos no alcance de um melhor desempenho escolar.

A primeira década dos anos 2000, o Estado estava voltado ao processo de expansão desordenada da máquina pública, com alto grau de fragmentação e sobreposição de

instituições e de Políticas Públicas, ressalta-se que a tradição política centralizava o poder na esfera executiva, em detrimento dos poderes legislativo e judiciário (Favaro, 2014). Contudo, na contemporâneidade, o Estado busca a expansão das capacidades humanas e diminuir a participação popular no processo de deliberação das Políticas Públicas. Por outro lado, os movimentos sociais intensificaram a sua luta de fortalecer o controle social, aumentar o poder de deliberação Políticas (Gohn, 2011). Exigindo com ações de ocupação e resistência reformas políticas e administrativas para o crescimento da educação.

> A partir de 2009, o contexto mundial emergiu-se pela grave crise financeira (além das de outras naturezas) e da avassaladora centralidade da economia global que empurram a educação ao cumprimento subserviente ao modelo individualista e utilitarista do mercado. Nesse cenário, de forças contrárias da globalização neoliberal, amplia-se uma intensa busca do conhecimento de utilidade e valor mercadológico – o conhecimento tornado mercadoria. A formação passou a se limitar a mera capacitação profissional. Essas ideologias políticas desrespeitam os princípios democráticos e intensificando drasticamente todas as formas de exclusão, atingindo as pessoas residentes nas periferias dos países em desenvolvimento.

As exigências políticas, segundo Heidemann & Salm (2009), ganharam forças mundiais, no reforço da articulação sustentável com qualidade e pertinência, os compromissos sociais da educação como bem público social, um Direito Humano e Universal é um dever do estado, promovedor de atores definidores dos princípios básicos na formação dos cidadãos (a) e, na construção da democracia e da cidadania, mediante a consolidação da consciência social, "para construção da democracia e da cidadania, mediante a consolidação de uma nova consciência que rompa com os modelos tradicionais de educação" (Sobrinho, 2009a, p.152).

As pressões das conferências, manifestações tomaram as ruas, para mudança desse cenário tornou-se relevante. Houve uma rapidez exatidão na execução dos procedimentos de controle, monitorização e sistematização dos dados estatísticos, como solução de problemas. Por outro lado, os grupos sociais se articularam institucionalizando articulando parceiros para criação de programas, banco de dados com objetivos de atualizar informações sobre a infrequência escolar encaminhando compulsoriamente e instantaneamente os casos aos equipamentos de intervenção (Campbell, 2010).

Ao mesmo tempo, criou-se o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) para sua efetivação passa atuar em sistemas online possibilitando a obtenção de estatísticas completas e confiáveis sobre o desenvolvimento dos programas, permitindo avançar em ações preventivas como citado por Campbell:

> As novas exigências sociais e as rápidas transformações na sociedade moderna, que determinam organizações em bases mais justas, incluem a necessidade de atendimento às crianças pertencentes a famílias de baixa renda, dando-lhes oportunidade de enfrentar, em condições mais favoráveis, a alta competitividade do mundo atual. (Campbell, 2010, p. 22).

A Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizada 05 a 08 de julho 2009 em Paris definiu a educação um direito social e dever do estado; bem público e imperativo estratégico a todos os níveis de ensino; a educação superior, fundamento de investigação, inovação e criatividade, dever de responsabilidade de todos os governos merecendo receber o apoio econômico (Unesco, 2009). O evento deliberou a "garantia da educação com responsabilidade social, acesso, equidade, qualidade, internacionalização, regionalização, mundialização etc." (Sobrinho, 2009b, p. 519).

Em 2010, a educação efetivou a centralidade na agenda global de transformações, sobretudo econômicas e culturais. Os ajustes e projetos de transformação da economia e do Estado encontraram na educação um instrumento fundamental, especialmente, em função da crença de que o conhecimento de matriz técnico-científica é o motor do desenvolvimento econômico correspondente ao desenvolvimento social e competitivo. Surgiram projetos, programas, diretrizes, normas e leis com objetivo de reformar o mundo na busca sistemática das convergências internacionais e regionais, na construção de espaços de colaboração, fortalecendo a Teia/Rede homogenia "internacional e inter-regional da educação inserida nos contextos de afirmação da globalização da economia e, por outro lado, intensificando os esforços de consolidação dos projetos nacionais em articulação com os projetos de integração e fortalecimento regional" (Sobrinho, 2010b, p. 05).

A comunidade escolar se articula para as questões comunitárias segmento que vem prestando uma valiosíssima contribuição à educação, à sociedade e ao estado brasileiro. A sociedade passou a exigir e criar mecanismos de controle sobre a educação, pondo em perspectiva padrões genéricos, cooperáveis, homologáveis e recontextualizados nos planos nacionais. As políticas globais e as mediações nacionais passaram "a operar em favor da funcionalização econômica da educação dando a direção para atender as demandas do mercado" (Sobrinho, 2010c, p.05). Os modos de organização, das relações com o Estado e a sociedade, dos significados das ações educativas e das dificuldades. Ainda, "não se costumava discutir em profundidade os conceitos de comunidade e de comunitário, zona imprecisa entre o estatal e o não estatal" (Sobrinho, 2010a, p. 05).

Esse momento, tratou-se de um processo de manifestação social que expõe a situação do não-lugar dos indivíduos na sociedade conforme apontou Bulla, Mendes & Prates (2004). Ou seja, a precariedade da desestabilização dos estáveis, a falta de políticas que garantam a instabilidade os profissionais levaram fortaleceu uma cultura da evasão escolar, por motivos de trabalharem em empregos temporários, em condições precárias, enfrentando o desemprego precoce, constatação do perfil de pessoas chamadas de sobrantes.

O sistema neoliberal mostrou com essa forma de manobrar a sociedade que há mais estabilidade. Os jovens não tem lugar na sociedade, não são integradas e talvez, não seja integrável no sentido da palavra (Mantoan, 2009). A invisibilidade e a baixa estima tende a formar pessoas passivas, que não lutam pelos seus direitos, se desconhecem como cidadãos e sujeitos de direitos, com baixa consciência de cidadania plena que combine liberdade, participação e igualdade, essas dimensões são inatingíveis (Carvalho, 2008).

Desse modo, a ciência da educação articulada a outros campos do saber promoveu um amplo debate sobre rebeldia contra a imposição de poderes. Os movimentos sociais frente a a um cenário excludente proveu várias manifestações no mundo. Frente a isso, as ciência sociais e humanas no campo das questões axiológicas e da preocupação com as práticas para uma sociedade construída como um espaço social entre as diferentes ordens de pesquisa do diálogo interdisciplinar: pedagogia, sociologia, antropologia, biologia, psiquiatria, fisiologia, direitos, psicologia e sua relação do homem com o saber. Nesse campo, entra em jogo a relação com os outros e consigo, ou seja, "a relação com o saber não é uma relação com o mundo, com sigo mesmo, em uma análise simbólica, ativa e temporal" (Charlot, 2000, p. 79).

Assim, os professores se insere no contexto político e mobiliza pais e a comunidade escolar a juntos formular novas políticas educacionais. A educação, desse modo, é um campo de luta por mais espaço e representatividade e efetivação de uma educação com qualidade e equidade para todos. Os professores têm ciência que a fragilização política e democrática é responsável pela exclusão e seus efeitos como a pobreza, analfabetismo, violência miséria etc. (Mainardes, 2006b). A atuação do professor no cotidiano escolar quebra os efeitos da exclusão na subjetividade dos alunos que reforça a crença de incompetência em atender as exigências "neoliberais", que se materializa na evasão.

Os estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) públicado em Paris em Julho de 2009, exigiu que as noções encontre soluções estratégico para inclusão de alunos no sistema educacional e criem novas ferramentas para vencer a exclusão materializada na evasão no contexto escolar até 2015 (Unesco, 2009). Por

esse vié, as conferências municipais, intermunicipais e estaduais, em 2009 criaram-se vários dispositivos ligados à obrigatoriedade escolar e ao financiamento da educação, e de novas arenas institucionalizadas para deliberações concernentes à política educacional. O país teve um IDH de 0,813 e o coeficiente de Gini[50] atingiu 0,55 (Pnud, 2013a).

Isso remete análise que o Brasil, ainda é profundamente desigual e marcada por clivagem socioeconômica, o que o posicionou como o sétimo mais desigual do mundo, onde os 10% mais pobres ficam com 1% e os 10% mais ricos com 43% dos rendimentos. As deliberações das conferências municipais, estaduais influenciaram os rumos dos debates da Conferência Nacional de Educação - Conae realizada em 2010 Corroboraram para a análise dos desafios educacionais a serem implementados no Plano Nacional de Educação (PNE), suas Diretrizes e Estratégias de Ação e Metas (Farenzena & Luce, 2009).

A Conae com o tema construindo um sistema nacional articulado de educação: PNE como espaço de deliberação democrática da formulação de políticas nacionais de educação e das referências para o futuro plano nacional de educação, estabeleceu metas para o PNE de duração decenal, articulado a o sistema nacional de educação em regime de colaboração. Além dos debates sobre o indicativo é a efetivação da lei do piso salarial profissional nacional – Lei n. 11.738/08, assim como, o cumprimento de uma jornada de trabalho que destine 1/3 (um terço) do tempo para actividades extraclasse e o estabelecimento de número máximo de alunos por turma nos diferentes segmentos da educação básica e da educação superior. (Farenzena, Luce & Sender, 2010).

A Emenda n.º 59/2009 delimitou a obrigatoriedade do ensino na faixa etária dos 4 aos 17 anos. A nova redação da CF/88[51] reordena os gatos públicos em educação, abrange a pré-escola, o Ensino Fundamental e o ensino médio (Brasil, 2009e). Foram estabelecidas as metas de aplicações de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) no PNE como mandamento constitucional. A emenda potencializa as políticas de democratização do acesso, das condições de qualidade e da gestão da educação brasileira. Compreendemos que houve um consenso que "o país avança na promoção do desenvolvimento" (Brasil, 2010a, p. 12), na inclusão social e na efetiva sua inserção soberana

[50] Coeficiente de Gini - "medida que determina quantitativamente o nível de concentração da distribuição de valores de variável representativa de fenômeno real específico" (Júnior, 2012, p.74). Usada na identificação de potencialidades e fragilidades (desigualdades) "inter-regionais que orientam ações diferenciadas visando eliminar desequilíbrios regionais" (p.76); identificar em determinada região desequilíbrios restritivos ao desenvolvimento socioeconômico; Instrumento usado para comparar e avaliar "diferenças entre regiões e subsidiar processos decisórios de Políticas Públicas, no sentido de prover e efetivar as ações regionalizadas" (p.76); Usado ainda, no cálculo da desigualdade de distribuição de rendas. Na educação é utilizado para discernir tendência em desenvolvimento social através da escolaridade ao longo do tempo.

[51] CF – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

no cenário mundial da educação (Lowi, 1992; Fleury, 2009; Ramirez, 2009). As realizações da Conae em 28 de março a 01 abril de 2010 em Brasília ampliaram-se os debates contribuindo para a construção PNE.

Em 2010, a Unesco lançou o relatório monitoração global, ele fomentou o debate para a criação de novas estratatégias de promoção a uma Educação para Todos (Unesco, 2010a), sabendo que "os sistemas educativos ou são carentes de qualquer qualidade, ou , quando qualitativos, estão nas mãos privadas da elite" (Demo, 2002, p. 15). O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos em 2011, apontou para uma crise oculta, marcada por conflitos que tem efeitos a desigualdade que resulta na exclusão principalmente a de gênero. Os baixos níveis de alfabetização no mundo deixaram fora da escola 40% das crianças nos países em conflitos (Unesco (2011).

Os indicadores educacionais subsidiam os debates em 2011, na mesa os estudos concentraram-se nas perspectivas contemporâneas, em torno da política, da gestão da educação, sobre o pensar o futuro da educação à luz da história de sua construção como campo de pesquisa, intervenção profissional no cotidiano dos sistemas de ensino e, das instituições educacionais em seus distintos níveis e modalidades de educação. As discussões "se apoiarm nas dimensões dos Direitos Humanos e da Justiça Social" (Sender, Farenzena & Luce, 2011, p. 08); No processo metodológico de construção do indicador de exclusão social territorializado, "cuja desagregação evidenciar o peso do fator escolaridade na exclusão social" no país (Farenzena, 2011, p. 160).

Esses temas ampliaram-se em sintonia com a legalidade e ordenamentos jurídicos CF/1988, PNE/2001-2011 e o PNE/2014-2025, LDB/1996[52] (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2014f), dentre outros, na efetivação do direito social à educação, com qualidade e equidade para todos. Na Câmara Federal, os debates foram intensificados nas propostas de alterações e comprimento das leis já vigentes. Ampliaram as responsabilidades das famílias e do poder público para a consolidação da educação básica para todos.

> Responsabilidade de pais ou responsáveis de matricular crianças e adolescentes na educação obrigatória e a responsabilidade de professores e gestores de comunicar, às famílias, ao conselho tutelar e/ou ao conselho de educação, faltas injustificadas às aulas, bem como evasão e repetência escolares, o que implicaria em mudanças na Lei n. 8.069/90, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e na Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. (Farenzena & Luce, 2010, p. 216).

[52] LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9.394/96.

Bem como, foram estabelecidas as exigências e sanções que incidaram na responsabilização dos agentes públicos a cumprir a agenda educacional, nem que para isso, realizem suplementação orçamentária de outros minitérios (Governo Federal), secretarias (Estadual e Municipal) em garantia de uma educação para todos. Desse modo, a renovada Política Pública educacional ganhou o centro das atenções na Lei n.º 8.069/90:

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
> VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola. (Brasil, 1990).

Com essa prerrogativa, as Políticas Públicas fortaleceram os compromissos dos atores sociais na condição de dever em assegurar com absoluta prioridade o direito a educação e os outros direitos fundamentais conforme apontado no Art. 227 da Constituição Federal 1988[53] (Brasil, 1988; Vannuchi & Oliveira, 2010). O Estado da Criança e do Adolescente (ECA) fortaleceu as Políticas Públicas que formam o Sistema de Garantia de Direitos (SGD)[54], criando instrumentos preventivo, punitivo aos pais e responsáveis, como também, fortaleceu e ampliou a atuação dos operadores da Justiça da infância e da Juventude, aplicado às punições aos representantes legais das crianças e adolescentes quando descumprirem o seu papel.

Desse modo, não matricular o filho ou pupilo na escola o Art. 5º[55] do ECA tipifica como crime de negligência, e o Art. 55[56] estabelece a sua obrigatoriedade (Brasil, 1990);

[53] Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 responsabiliza os pais em assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito [...] à educação (Brasil, 1988).
[54] Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é formado e representados por vários atores sociais como Conselho Tutelar, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, Poder Judiciário etc.
[55] Art. 5º do ECA Lei n.º 8.069/90 aponta que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência (Brasil, 1990). Entendemos como negligência a não oferta de direitos fundamentais, como também, não promover, proteger e punir os casos de violações de direitos previstos em Lei.

Abandono Intelectual no conforme Art. 246 do Código Penal Brasileiro Decreto de Lei 2848/40[57]. O Código Civil Lei n.º 10.406/2002 e suas alterações na Lei n.º 13.058/2014, e seu Art. 1.634[58] estabelece obrigatoriedade aos pais e responsáveis de matricular e acompanhar a criança e adolescente na escola (Brasil, 1940; Brasil, 2002c; Brasil, 2014g).

O Art. 54[59] do ECA como um desdobramento do Art. 228 da CRFB/88, estabeleceu o dever ao Estado garantir e o ofertar o acesso em absoluta prioridade aos direitos fundamentais como o acesso à educação. O Art. 56[60] responsabiliza os gestores escolares a comunicar ao Conselho Tutelar os caso de evasão escolar, os casos de violações dos direitos da crianças e do adolescente dentro do contexto escolar é de responsabilidade de todos que fazem a comunidade escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) redefine os papeis, as atribuições e a forma de atuar do gestor, dos órgãos e instituições escolares (Pinto, 2011) e, promove a garantia da igualdade de condições, acesso e permanência na escola; ao respeito por seu educadores, entre outros.

Ressaltamos que as Políticas Públicas escolares integradas a outras Políticas Públicas assumem uma leitura cidadã estratégica no disposto da legislação em garantia dos direitos da criança e adolescente "exigindo para a sua efetivação o reordenamento político-Institucional das organizações governamentais e da sociedade civil, de forma a aturem de acordo com a sua proposta" (Pinto, 2011, p.20). Os alunos com idade inferior a 18 anos possuem condições de igualdade de estudar. Destacamos, que a efetivação da educação com qualidade e equidade para todos só torna-se possível se as Políticas Públicas educacionais estiverem articuladas e integradas a rede de promoção e proteção (Sistema de Garantia de Direitos; Políticas de Saúde; Políticas de Assistência Social; Políticas de Direitos Humanos).

A LDB Lei n.º 9.394/96 junto ao ECA aperfeiçoa as questões efetivadas legalmente na Constituição Federal de 1988, na descentralização[61] do poder de decisões da União, definindo as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos conforme a realidade

[56] Art. 55 do ECA Lei n.º 8.069/90 estabelece obrigatoriedade de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 1990).
[57] Art. 246 do Código Penal estabelece como Abandono Intelectual deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar. (Brasil, 1940).
[58] Art. 1.634 de alteração do Código Civil, Lei n.º 13.058/2014 estabelece diretrizes aos pais: Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quantos aos filhos. I - dirigir-lhes a criação e a educação. (Brasil, 2014).
[59] Art. 54 do ECA Lei n.º 8.069/90 exige que o Estado assegure a educação todas crianças e adolescentes.
[60]Art. 56 do ECA Lei n.º 8.069/90 estabelece atribuição aos Gestores escolares do cumprimento da manutenção do direitos fundamentais de crianças e adolescentes. (Brasil, 1990)
[61] Descentralização - "processo por meio do qual os governos centrais, sejam eles estados unitários, sejam federais, transferem ou compartilham o poder e a autoridade com os governos estaduais, e, em menor medida, com os municípios, o que se concretiza através da transferência de recursos e funções" (Espinosa, 2012, p.117).

nas diferentes localidades. Tem o papel de tuar integrados as diversas Políticas Públicas, em níveis municipal, estadual e nacional, conforme aponta Santos & Avritzer (2002), corresponde às obrigações constitucionais do poder público de caráter universal.

Através das reivindicações da sociedade e em cumprimento as legislações a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), com foco na promoção e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários garantiu através do Programa Bolsa Família (PBF) as condições para acesso e permanência na escola das pessoas em situação de exclusão e vulnerabilidade e risco social pessoal. Assim, o Estado condicionou o recebimento recursos às famílias com crianças e adolescentes matriculadas e com mais de 76 de permanência na escola. De modo que, famílias com membro em situação de evasão escolar tem PBF bloqueado (Brasil, 2010c).

Em 2012, os debates esquentaram no âmbito educacional, de um lado a comunidade escolar de outro os governos nacionais, frente aos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, tais como a promoção da qualidade da educação e suas implicações na política e na gestão pedagógica; a formulação e execução de políticas e práticas de formação e valorização dos docentes e dirigentes educacionais; as políticas de avaliação e profissionalização dos educadores; o combate sistemático a evasão e abandono escolar, minimizar as situações violência, o combate às drogas, à indisciplina e a violência (Azevedo & Botler, 2012a).

Nesse ano, o Supremo Tribunal Federal - STF votou, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas para estudantes negros em universidades públicas, como ação afirmativa, situa-se entre as Políticas Públicas voltadas ao cumprimento do princípio constitucional da igualdade material, objetivando neutralizar as consequências da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem socioeconômica, entre outras. Outra novidade introduzida pela Lei nº 12.612/2012 a educação brasileira ganhou um patrono: o pernambucano Paulo Freire (1921-1997a), essa ação, o reconhece defensor dos oprimidos e da educação emancipatória (Brasil, 2012c).

Pontuamos a importância das iniciativas de dimensões simbólicas em face das características que marcaram a vida e a obra de Paulo Freire, como significado de influência positiva do imaginário nacional na direção das lutas pelo estabelecimento de padrões educacionais com qualidade para todos e todas (Azevedo & Botler, 2012b), no entanto, o financiamento da educação foi uma das mais discutidas no cenário nacional. As mesas de debates, círculos de estudos, conferências e reuniões dos GT - Grupos de Trabalhos contribuíram para o futuro da educação brasileira, no subsídio efetivo para a construção do

novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (Brasil, 2012b), na consolidação e avanço da educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado.

Em 2013, a Constituição Federal Brasileira, completou 25 anos, destacam-se os contornos e configurações das políticas educacionais com o horizonte de ampliar os ângulos sobre as conquistas, "fomentar as críticas aos recuos e intermitências e potencializar nossos propósitos pela incessante luta em prol de uma escola de qualidade socialmente referenciada" (Silva, Peroni & Azevedo, 2013, p.187). Há de considerar que nas escolas, os investimentos devam elencar algumas políticas que promovam uma educação de qualidade.

A migração de Políticas Públicas, tratam-se de "re-contextualizar dentro de contextos nacionais específicos da globalização, não apenas mera transposição e transferência" (Mainardes, 2006a, p. 52). Através das políticas que os professores criam ruptura impulsionando uma revolução em cadeia relacionada ao campo pedagógico. Passando a organização no âmbito escolar, de caráter de papel modificando os aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos, geográficos e culturais (Pérez-Goméz, 2001; Libâneo, 2004).

As revoluções apresentam características que transformam o contexto escolar: A geográfica desloca o eixo da história, do urbano, para o descobrimento do periférico, volta para os modelos antropológicos frente aos modelos de convivência, ou seja, a educação volta-se para o local. "Numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, com o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação", ou seja, "prescrições e assunções normativas do economicismo" (Ball, 2001, p.100).

As políticas educacionais são percebidas bem mais que do ponto de vista do Estado-Nação "a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios" (Ball, 2004, p.1108).

O mundo dos negócios assumiu o controle da política educacional nacional como uma área em expansão, nesse mundo especulativo, os lucros devem ser obtidos, todos querem ganhar porcentagens razoáveis e a gestão é uma ciência promíscua fortalecedora da substituição da mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam "obter" desempenho, qualidade e eficácia (Ball, 2010).

A gestão é forçada a criar um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que obriga ao monitoramento mercadológico sistemático, com o foco na avaliação e prestação de contas, formando no contexto escolar ontologicamente sujeitos inseguros: "sem saber se está fazendo o seu papel. Essa desconfiança cria uma ideia distorcida, de perfeição,

de ser melhor, ser excelente, de esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição" (Ball, 2005, p. 549).

O fortalecimento da revolução política muda a concepção de poder da gestão e da cultura organizacional escolar, ela cria a direção com uma visão do controle social, o estado deixa sua centralidade e controle. Corroborando para a produção de novos papéis e subjetividades à medida que os professores são transformados em produto res/fornecedores, empresários da educação e administradores, sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho.

Levando a educação nacional a um atraso. Uma herança do produto mais evidente da exploração econômica das colônias. É lamentável que os investimentos voltados para educação ainda sejam inferiores. Segundo Oxhorn (1999), há uma marginalização da população que foi excluída durante a colonização e continua da mesma forma sobre o crivo dos processos de dominação existentes desde a época da colonização.

Ou seja, um fator histórico-político, mas velho que o capitalismo e nele renovado que se fortalece pela exclusão. Costa (2004) em seu tudo caracterizou como seus elementos a humilhação, a marca na personalidade por imagens e palavras ligadas a mensagens de rebaixamento, arremessadas em cena pública: a escola, o trabalho, a cidade. Gestos ou frases que penetram e não abandonam o corpo e a alma do rebaixado, são mensagens inquietantes com lembranças intrigantes.

No Brasil, os excluídos vivem em zonas de disputas regionais, que banalizam os dispositivos legais de igualdade referidos na CF/1988. Formam uma população carente, submissa que mendiga recursos do Estado que está fortalecido pelo o clientelismo. No caso das pessoas negras, as políticas discriminatórias, mesmo que na retórica se defenda a igualdade racial, institucionalizam a ideologia racista com resultados negativos (Castel, Wanderley & Belfiore-Wanderley, 2000). Nas regiões carentes como a nordestina é secular a migração das pessoas por acesso ao trabalho nos grandes centros urbanos do Sul (Garcia Jr. 1988; Garcia Jr. 1989), forçando os jovens a evasão escolar. Com a formação de uma recalcitrante sociedade:

> Pobre, esgotada, ignara, embrutecida, apática, sem noção do próprio valor, esperando dos céus remédio à sua miséria, pedindo fortuna ao azar – loterias, jogos de bicho, romarias, ex-votos, analfabetismo, incompetência, falta de prepara para a vida, superstições e crendices, teias de aranha sobre inteligências abandonadas... Ou a putrefação passiva, ou o agitar de interesses baixos, conflitos de grupos, dominados por utilitarismo estreito e sórdido, onde os mais astutos não sabem pensar nem querer, incapazes de um esforço contínuo, correndo em empresa e

> empresa, gemendo quando têm fome, grunhindo como bácoro quando estão fartos. (Bartholo, 2006, 46).

As escolas municipais e estaduais que fizeram mudanças positivas e radicais, abolindo os velhos sistemas de ensino elitista, excludente, que passaram a organizar-se a partir das necessidades dos seus alunos, tornaram-se mais atrativas e levou os alunos a frequentar e permanecer na escola. A educação tem como desafio introduzir novo sistema ético, com interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo que descreve e restringe as possibilidades de ação: treinando e reconstruindo "o professor para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão" (Ball, 2005, p. 548). Ou seja, os professores incorporam no seu fazer a cultura do trabalho e do consumo, ele se convence de que o lazer deve ser a recompensa pelo trabalho, dessa forma, o seu tempo livre deva ser preenchido por um produto de consumo capaz de lhe proporcionar prazer imediato, felicidade, satisfação de desejos e autorealização.

Uma parcela da sociedade promove uma revolução econômica a educação vai de encontro ao sujeito como mercadoria, cria uma autonomia de intercâmbio, baseado na racionalização dos recursos financeiros e humanos e um cálculo do lucro como regra do crescimento econômico. O neoliberalismo se consolida provocando a desestruturação a fragmentação das Políticas Públicas (Peréz-Goméz, 2001). "A instalação do Estado precário de bem-estar social pela falta de estrutura econômica adequada, vida digna, lazer e educação com qualidade" (Menezes, 2011, p. 26). Além de transformar, como apontou Ball (2006, p. 17): "o bem-estar público em estado de coisas em um conjunto de características dominantes, para um novo, diferente, mutuamente exclusivo Estado". Substituindo o profissionalismo por responsabilização/culpabilização, competição de performances.

As políticas são soluções e nunca parte do problema. Este modelo atribui o problema da educação a escola ou no professor e não nas políticas como citou Sawaia (2001a). A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados (Neri, 2011b).

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de outra maneira de

tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – "a infindável procura da perfeição. Não obstante, nem sempre fica o claro o que esperam" (Ball, 2005, p. 549).

Essa busca por novos horizontes reduziu as distâncias para uns e aumentou para outros, mesmo com os vanços os avançaos tecnólogicos, o intercâmbios cultural, a ascessão democratica em quase maioria dos países. Segundo Sawai (2001a), a exclusão encontra-se emaranhada na tessitura do processo político carregado pelo fator histórico da colonização. A pobreza e a exclusão no Brasil persiste são faces da mesma moeda.

Os novos excluidos (evadido escolar) ficam impossibilitados de obter emprego, economicamente e são considerados desnecessários. "Se, de um lado, cresce cada vez, mais a distância entre os excluídos e os incluídos, de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que, os incluídos estão ameaçados de perder os diritos já adquiridos" (Wanderley, 2001, p. 25), pelo fato quer, o modelo neoliberal que promove o Estado de Bem-Estar não possui condiçoes de assegurar direitos a todas as pessoas.

Ao analisar das políticas educacionais é importante compreender que elas estão articuladas as políticas intersetoriais de promoção, proteção aos cidadãos. No caso da situação de evasão escolar mascara um problema ainda mais sério que a própria evasão, ela retrata desvalorização de valores construídos e precritos no universo simbólico. Como resultado da desigualdade social e consequência de um processo no qual o/a aluno/a "frequentemente e reprimido e rechaçados da escola, da família, da comunidade, sentido-se inferiorizados, fracassados" o aluno evade, "pela falta de participação no espaço socialmente legitimado", conforme retratou Mendes et al. (2004, p. 42).

As Políticas Públicas sejam elas educacionais, de assistência social, de saúde, Direitos Humanos, habitação e moradia, de gênero, igualdade racial, juventude etc, garantem acesso aos direitos fundamentais possibilita a igualdade um instrumento de promoção da resiliência. Esse conjunto de políticas públicas formam as bases da Educação em Direitos Humanos e possibilita ao aluno mudar a realidade social (Brasil, 2007e). As Políticas Públicas Educacionais ainda, não dão conta das multiplas dimensões dos seres humanos, como também, não dão conta dos diversos artifício e multiplos processos das desigualdades sociais existes na Brasil e na América Latina, que formam incorporadas pela cultura patrimonial.

Na contemporâneidade, existe grupos de pessosas que naturalizam o que devia causar idignação; rejeitam os padrões básicos e universais de cidadania; banalizam brutalmente a desigualdade; tratam a pobreza como parte de uma causualidade; fragilizam os laços e os vínculos familiares e comunitários; Promovem a desqualificação social, humilham e

estigmatizam os grupos menos favorecidos; Exalta ações que fortalece a pobreza, o desemprego e a precarozação das relações de trabalho. Embrigados nessa cultura as vítimas dessa sociedade, adotam um discurso de fragilidade, dependência, negação do outro (Brasil, 2007e). A desigualdade é uma "construção histórica consolidada em bases das operações intelectuais, valorativas, apoiadas no conhecimento de um grupo que usa a intervenção da consciência" (Bulla, Mendes & Prates, 2004, p.62), no alcace de apoio para suas ações:

> A dimensão política é aquela vinculada à cidadania. Refere-se aos direitos civis (proteção, acesso à justiça, igualdade), políticos (participação, tomada de decisões) e sociais (garantia de habitação, etc.). Significa o reconhecimento de que o outro é um ser semelhante, sujeito de direitos e, sobretudo, alguém que tem o direito de ampliar seus direitos. [...] Articula múltiplas dimensões e origens de natureza diversa [...] necessidade de tratamentos diferenciados no enfretamento dos multiplos processos de exclusão social. (Mendes et al., 2004, p. 42).

No tocante a educação, quando os índices de evasão escolar são maiores de 5% do público matriculado o sistema educacional deve criar projetos pedagógicos no sentido de promover a guarantia da permanência dos alunos em sala de aula, e, em casa que esses índices seja superior a 15% a gestão através de uma Educação em Direitos Humanos que asegure "a qualidade do ensino formal público com seu monitoramento contínuo e atualização curricular" (Brasil, 2010d, p. 79).

Articulada as Políticas Públicasde assistência social, habitação e saúde; trabalho, emprego e reda. juventude; mulher; negro etc. intervir para o acesso as bens públicos e comunitários; "Ampliar o acesso a educação básica, a permanência na escola e a universalização do ensino no atendimento à educação" básica (Brasil, 2010d, p. 79).

Nessa perpectiva, promover por meios das diveras políticas mecanismos de proteção e promoção da resiliência de participação democratica como estratetégia de enfretamento das situações adversas.

> Aperfeiçoar a interlocução entre Estado e sociedade civil depende da implementação de medidas que garantam à sociedade maior participação no acompanhamento e monitoramento das políticas públicas em Direitos Humanos, num diálogo plural e transversal entre os vários atores sociais e deles com o Estado. Ampliar o controle externo dos órgãos públicos por meio de ouvidorias, monitorar os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro, realizar conferências periódicas sobre a temática, fortalecer e apoiar a criação de conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais de Direitos Humanos, garantindo-lhes eficiência, autonomia e independência são algumas das formas de assegurar o aperfeiçoamento das políticas públicas por meio de diálogo, de mecanismos de controle e das ações contínuas da sociedade civil. Fortalecer as informações em Direitos Humanos com produção e seleção de indicadores para mensurar demandas, monitorar, avaliar, reformular e propor ações efetivas garante e consolida o controle social e a transparência das ações governamentais. A adoção

> de tais medidas fortalecerá a democracia participativa, na qual o Estado atua como instância republicana da promoção e defesa dos Direitos Humanos e a sociedade civil como agente ativo – propositivo e reativo – de sua implementação. (Brasil, 2010d, p. 27).

O fortalecimento das Políticas Educacionais depende dos equipamentos de controle social como os conselhos escolares, de transporte escolar, conselho de merenda, conselho do Fundeb, Conselho de merenda, Conselho de Educação, todos com seu papel preponderantemente deliberativo e fiscalizatório, em substituição à mera legitimação formal da gestão (Bordignon, 2000).

Saliantamos a importância de referenciar os alunos em situação de evasão escolar e suas famílias através do trabalho interdisciplinar e multidisciplinarque revebere o respeito à diversidade em todos os aspectos do ser humano. Na busca da transformação do ensino através Educação em Direitos Humanos, instrumento de combate à característica de "migração de políticas". (Brasil, 2007e).

Compreendemos que há grandes desafios serem enfrentados, ainda existem escolas: sem laboratórios de informática, ciências, química e física; sem bibliotecas; com estruturas precárias. Ainda existem gestores municipais, estaduais que não cumprem o piso nacional do magistério; Há gestores que desviam os recursos destinados a merenda e transporte escolar; ainda há professores sem formação de nível superior.

> Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei. (Brasil, 2010d, p. 14).

Os dados apontam que a sociedade brasileira tem maior parte de seus representantes os pobres que lutam pelo acesso a migalhas e favores, e, para os ricos, uma ocasião a mais para desviar os recursos públicos. Reconhecemos que as Políticas Públicas no país são até pertinentes e até exessivas, contudo, não funcionam efetivamente quanto a Direitos Humanos, controle democrático do Estado, políticas sociais, básicas, sobretudo, as universais.

2.1. Plano Nacional de Educação - PNE

Na década de 90, o Brasil e parte do mundo estavam mergulhados no ajuste fiscal e na restrição dos gastos sociais, conforme orientação das políticas no espaço capitalista (Yamamoto & Oliveira, 2010). O Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu a partir das reivindicações vindas ruas, das agências educacionais e das entidades da sociedade civil. A população participou das decisões em conferências, fóruns, congressos, seminários e

conselhos, assumiu o seu protagonismo no processo de construção das vias democráticas alcançando mudanças na formulação e implementação das Políticas Públicas Educacionais.

Os setores vinculados ao capital, em face das necessidades advindas da reestruturação produtiva se articularam e propuseram políticas globais de educação, modelo que estimulou o processo novas modalidades de privatização do público. A população exigia uma gratuidade da educação nos estabelecimentos públicos em todos os níveis, e do ingresso dos profissionais da educação na carreira por concurso público, a gestão democrática como princípio constitucional, a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino, e, a obrigatoriedade de implantação do piso salarial nacional do magistério.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214 contempla a educação nacional com a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação, a Lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus arts. 9º e 87 respectivamente, determina que a União encaminhe o PNE ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Dentre os cincos desafios elencados para consolidação das políticas educacionais de 2001 a 2011 foram:

1- Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE) com pretensão de institucionalizar e orientar a política comum no trabalho permanente do Estado e da sociedade; 2- Promover o debate nacional permanente em torno da qualidade e valorização da educação em todas as suas modalidades, respaudadas nos referenciais e pautadas nas concepções de Direitos Humanos e democracia; 3- Garantir que as deliberações da Conae - transformem-se Políticas Públicas Educaionais com qualidade social; 4- Propiciar condições articulada entre os sistemas de ensino na promoção do direito; reconhecimento e valorização à diversidade; qualificação dos/das profissionais da educação; condições salariais; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social etc.; 5- implementações das políticas educacionais e democratização de sua gestão (Brasil, 2010a).

No Congresso Nacional havia duas propostas de planos que envolveram a sociedade civil e os líderes políticos com distintas explicações de perspectivas políticas, educacionais e prioridades diferentes, os parlamentares, governo e representantes da sociedade travaram um intenso debate marcado por disputa. Inclusive com audiências públicas[62], com relação à

[62]Audiência Pública - "é um instrumento (mecanismo) na qual existe uma autoridade administrativa responsável pela sua marcação (objetivando) "o atendimento amplo dos interessados em determinado assunto, que contribui para implementar o princípio da participação popular na gestão da Administração Pública". A sua realização está assegurado no "Art. 1º, parágrafo único, da Constituição Federal de 1988" (Batista, 2012, p.31-32).

propriedade de sua execução, o ideário partidário hegemônico da proposta governamental resultou em 2001 na aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE): proposta da sociedade brasileira - Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001a; Batista, 2012), após a Constituição Federal de 1988, esse instrumento teve vários vetos entre eles a emenda que propunha o investimento (Brasil, 1988) de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação possui 04 objetivos conforme aponta Brasil (2001a):

> A elevação global do nível de escolaridade da população; A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para alcances desses objetivos, o PNE/2001-2011 priorizou uma educação segundo o dever constitucional e as necessidades sociais dos indivíduos, como aponta Brasil (2001a):

> 1. Garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; [...] 2. Garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; [...] 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; [...] 4. Valorização dos profissionais da educação; [...] 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essas prioridades foram preconizadas na obrigatoriedade, garantia e oferta de Educação Infantil conforme determina o art. 9º, IV da LDB Lei n.º 9.394/96; Ensino Fundamental através do art. 32, da LDB/1996 em acordo com o Art. 208 da CF/1988; Garantia progressiva universalização do ensino médio gratuito como disposto no Art. 208, II CF/88. (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Durante a vigência do PNE 2001-2011 aprovado pela Lei n.º 10,172, o país manteve uma política de desenvolvimento econômica aprofundando o ajuste fiscal do cumprimento do capital financeiro, das metas de inflação e do câmbio flutuante, através da transferência exorbitantes da renda nacional em pagamentos de juros da dívida pública interna e externa. Em Contrapartida houve uma ampliação das políticas afirmativas e assistencialistas. (Bonamigo et al., 2012).

Houve perdas relevantes no orçamento educacional no período de 2000 e 2006, por outro lado, os programas de transferência de renda como o Programa Bolsa Família (PBF) dobrou a sua participação, causando amortecimento dos conflitos, tensões sociais em resposta ao projeto neoliberal. As instituições escolares nesse período assumiu o papel de prestadoras

de serviços, submetidas ao modelo empresarial no alcance de resultados quantitativos da eficácia e da inserção profissional, ficando para segundo plano a sua finalidade de formação integral do sujeito e transmissão de cultura.

Em agosto de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apontou que os problemas de execução e implementação do PNE 2001-2011 podem sintetizados em duas dimensões: 1) externas e 2) internas ao Plano (Brasil, 2009a). A partir então outros problemas foram elencados como:

> 1) Pouca utilização do PNE no primeiro triênio após sua aprovação. 2) Pouca consideração dada ao PNE quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE. 3) Desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo. 4) Dissociação entre o PNE e os Planos estaduais e municipais de Educação. 5) Descontinuidade na coleta de informações pelo INEP e secretarias do MEC; 6) Pouca divulgação do PNE. (Brasil, 2009a, p. 06).
> 7) Ausência de normatização do sistema nacional de educação e do regime de colaboração. 8) Articulação tardia do PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE. 9) Minimização da universalização da Educação Básica como direito. 10) Ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE. (Brasil, 2009a, p. 06).
> Como questões internas ao texto do PNE: [...] 1) Ausência de indicadores relativos às metas, para concretizar a possibilidade de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE. 2) Retirada dos mecanismos concretos de financiamento das metas, expressos no próprio PNE (vetos). 3) Poucas políticas com capacidade de enfrentar as grandes desigualdades regionais. 4) Desarticulação interna e superposição de metas, dado o formato assumido pelo PNE. 5) Pouca expressividade das políticas voltadas para a diversidade. 6) Focalização excessiva no Ensino Fundamental. 7) Supremacia das metas quantitativas sobre as qualitativas. 8) Excessivo número de metas que acabaram pulverizando e fragmentando as ações. (Brasil, 2009a, p. 06-07).

Essas estratégias objetiva a promoção, divulgação teoricamente desse instrumento da educação nacional, uma política que garante aos alunos condições de igualdade e potencializa a educação, no sentido de colocar como prioridades os antigos problemas educacionais entre eles a evasão escolar por condições materiais e, técnicas operativas. Em 2009, através da Lei n.º 12.102 instituiu o Dia do Plano Nacional de Educação (PNE) a ser comemorado anualmente, em 12 de dezembro (Brasil, 2009b).

Pensando nessa nessas questões, O PNE (2014/2025) bem mais sucinto que o primeiro apresenta esforços se voltados a ações quantificável de estatísticas, facilitando a sua execução e fiscalização, em sua estrutura apresenta vinte metas. Segundo Brasil (2014) e Brasil (2012c), a objetividade do PNE, permite a discussão nas escolas potencializando as chances de seus objetivos serem efetivamente compreendidos e alcançados. Suas diretrizes apontar a garantia de uma educação para todos.

Ao evadir-se do sistema educacional o aluno fragiliza os fatores de proteção e fortalece os fatores de risco pessoas como resultantes de seus esquemas desadaptativos: submissão, vulnerabilidade. Fragilizados, os alunos aceitam qualquer condição, revidar, lutar, é um desafio de ter a eminência de exclusão e abandono. Os docentes recebem diariamente, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam. O PNE trabalha articulado no alcance de metas alinhadas CF/88 e seus desdobramentos, esses esforços promove acordos que fortalece os fatores de proteção no sentido de diminuir as lacunas de articulação no campo da Política Pública educacional (Silva, 2010).

Ações que fortalece o papel do estado na coordenação no território, incorporando instrumentos de monitoramento e avaliação continua e sistemática, intensificando a busca ativa e viabilizando de forma integrada as matrículas. Como também, integrar as escolas a rede que aumentando os níveis dos fatores de proteção escolar, articulando aos diferentes equipamentos públicos e comunitários: educativos, culturais, esportivos, científicos e de lazer, revitalizando e reformulando os projetos pedagógicos em atendimento a todos os alunos imersos no emaranhado dos fatores de riscos (Brasil, 2009i).

Surge desse modo, uma gestão educacional articula as políticas que agregam alguns princípios importantes para construção e atuação no modelo de gerencial escolar: formação de parecerias; visão estratégica; Estado catalisador; a busca da excelência; foco em resultados quantitativos e qualitativos da educação.

O PNE (2014-2025) advoga a abertura institucional aos debates sobre educação e o seu fazer pelos diversos profissionais, em uma abordagem interdisciplinar e multiprofissional trocando conhecimentos e experiência, do setor público e da sociedade pelo confronto de conceitos e entendimento acerca da democracia, do direito e da gestão escolar. No alcance de uma educação com equidade e qualidade para todos Art. 2º da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014) que estabelece dez princípios:

I. Erradicação do analfabetismo;
II. Universalização do atendimento escolar;
III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
IV. Melhoria da qualidade da educação;
V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX. Valorização dos (as) profissionais da educação;

X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014).

O PNE 2014 – 2025 provoca nos Estados e no Distrito Federal o fortalecimento de seu papel de coordenação no território para realizar a busca ativa e viabilizar o planejamento de matrículas de forma integrada aos Municípios, bem como, incorpora os instrumentos de monitoramento e avaliação contínua em colaboração com os Municípios e com a União (Brasil, 2014). Há ainda, a necessidade dos Estados e Municípios de projetem a ampliação a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral. Nesse contexto, é estratégico a articulação das escolas aos diferentes equipamentos e espaços públicos, no sentido de revitalizar os projetos pedagógicos em diração de uma sociedade equânime (Ferreira & Barros Nogueira, 2016)

Essas diretrizes atuam diretamente no combate do fenômeno da evasão escolar e de outros fenômenos que surge no dia a dia da prática escolar. Pode-se apontar que é um dos dispositivos que funciona como dos mais importantes fatores de proteção escolar, no sentido, de se empregado corretamente, os alunos terão transporte, merenda, as instituições é assegurado uma infraestrutura em condições acontecer o aprendizado, como também, uma educação com respeito aos Direitos Humanos na efetive das igualdades pela universalização do atendimento escolar, e, voltar-se para o acesso ao mundo do trabalho. Os diretores, coordenadores tem acesso aos princípios de gestão democrática, no sentido de erradicar o analfabetismo no alcance da igualdade social. Para alcance de suas metas, o PNE dá suporte outras políticas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE e suas diversas ramificações.

2.1.1. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE

O FNDE criado por força da Lei 5.537/68, modificada pelo Decreto Lei 872/79, tem objetivo de prestar assistência técnica e financeira e executar ações em promoção de uma educação de qualidade a todos. Sua referência se estabelece na implementação de Políticas Públicas Educacionais, comprometida com a educação, ética e transparência, excelência na gestão educacional, acessibilidade e inclusão social; cidadania e controle social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo (Brasil, 1968; Brasil, 1979).

O FNDE canaliza os recursos financeiros aos programas e ações educacionais, seu funcionamento se realiza na execução dos projetos e avaliação das ações. Sua estrutura é composta pela presidência: órgãos seccionais como a Procuradoria Federal, Auditoria Interna,

Diretoria de Administração e Tecnologia e Diretoria Financeira; os órgãos específicos singulares, como a Diretoria de Ações Educacionais, a Diretoria de Programas e Projetos Educacionais, Diretoria de Assistência a Programas Especiais; Um Conselho Deliberativo, órgão colegiado presidido pelo Ministro da Educação. É formada por profissionais de diversas áreas: engenheiros, arquitetos, nutricionistas, administradores etc.

O FNDE através das transferências diretas, ou, transferências Legais, ou ainda, transferências constitucionais repassa automaticamente mensalmente aos Municípios os recursos, entre eles Repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb e o Programa Merenda Escolar.

Nas transferências voluntárias os Municípios fazem os convênios para receber os repasses entre eles estão o Programa Caminhos da Escola, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os projetos de construção de escolas e creches são exemplos dessa modalidade.

O FNDE, disponibiliza aos gestores a possibilidade de adquirir materiais, como o mobiliário e o uniforme escolar, com preço mais barato do que no mercado e qualidade garantida pelo Inmetro[63]. O FNDE trabalha com programas e financiamentos direcionados a melhoria infraestrutura das escolas à execução de Políticas Públicas Educacionais como: alimentação Escolar, Biblioteca da Escola, Brasil Profissionalizado, Caminho da Escola, Dinheiro da Escola, Programa Nacional do Livro Didático, Plano de ações Articuladas, Proinfância e Transporte Escolar.

O FNDE é responsável pelo o repasse do Fudeb para os Estados. Através do FNDE a escola organiza sua estrutura administrativa, as condições físicas e materiais e, garante acesso à educação como prática social, no sentido de condicionar as práticas escolares a um ensino promovedor da igualdade.

2.1.1.1. Plano de Ações Articuladas - PAR

Plano de Ações Articuladas (PAR) foi criado pelo Decreto n° 6.094/2007 como programa constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trata-se de um processo de planejamento da gestão da política de educação municipal, estadual/distritais para implementação de ações no período de quatro anos (Brasil, 2007). Para isso, os Municípios elaboram o seu diagnóstico baseado em quatro dimensões: "Dimensão 1: gestão educacional;

[63] Inmetro - Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, que atua como Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Conmetro), colegiado interministerial, que é o órgão normativo do Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Sinmetro).

Dimensão 2: formação de professores; Dimensão 3: práticas pedagógicas e avaliação; Dimensão 4: infraestrutura física e recursos pedagógicos" (Brasil, 2011, p. 6).

O processo de elaboração está dividido em duas partes: 1- diagnóstico da situação educacional na rede de ensino composta pela coleta de material e informações usadas na análise da equipe técnica formada de representantes educacionais a nível estadual, regional e local. Aponta as situações minimizadas e as distorções corrigidas; 2- Por fim a elaboração do PAR (Brasil, 2011). O processo buscar relizar uma coleta de todos os indicadores que interferem nos processos educacionais: Indicadores Demográficos Educacionais (IDE), sociais, culturais, econômicos, de exclusão, reprovação, evasão e distorção idade/série (Neri, 2011a). Esses dados servirão de subsídio para elaboração do PAR, no sentido de traçar o perfil da população a ser atendida e quais metas serão traçadas para serem traçadas.

As suas dimensões são: Cada dimensão está dividida em áreas de atuação apresentada pelos indicadores específicos, pontuados de 1 a 4, conforme a situação diagnosticada. As pontuações devem ser referentes a fontes fidedignas a partir de fontes disponíveis. O critério de pontuação 1: está relacionado a situação crítica na qual deve ser contempladas com ações imediatas em superação dos desafios locais. É importante que o planejamento contenha ações a curto, médio e longo prazos, além das ações imediatas elaboradas para resolução das situações que receberam pontuação 1 e 2. O critério de pontuação 2: está relacionado a situação insuficiente, cabendo o planejamento de ações a curto e médio prazos para maximizar os indicadores encontros. O critério de pontuação 3: está relacionado a uma situação favorável, contudo, a gestão educacional deve promover ações para potencializar o seu desempenho. O critério de pontuação 4: está relacionado a uma situação positiva sem necessidades de ações imediatas (Brasil, 2011).

O PAR está dividido em duas fases: 1) Diagnóstico/elaboração; 2) Análise técnica; 3) Monitoramento/acompanhamento. O diagnóstico/elaboração, o gestor escolar busca de dados e informações do município ou estado no sentido de diagnosticar sua realidade educacional. A análise técnica é realizada pela equipe do Ministério da Educação e do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, no sentido de apontar inconsistência no plano elaborado e propor soluções (Brasil, 2011).

O monitoramento/acompanhamento é inserção no Simec[64] informações sobre a execução dos projetos previstos em seus respectivos PAR. A partir daí, no acompanhamento,

[64] Simec - Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle

equipes técnicas do Ministério da Educação e do FNDE desenvolvem ações para a gestão educacional no Município, no sentido de garantir um processo de construção de uma escola de qualidade através do apoio na construção de creches, reformas de escolas e garantir a formação continuada de professores (Undime, 2009).

2.1.1.2. Programa Formação pela Escola - PFE

Financiado pelo FDNE o Programa Formação pela Escola (PFE) trabalha em parceria com as secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, através do fortalecimento da capacidade de atuação dos agentes educacionais envolvidos na execução, no monitoramento, na prestação de contas e no controle social dos programas gerenciados pelo FDNE em todo país.

As capacitações dos parceiros do FDNE são feitas através do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE, voltadas aos gestores estaduais e municipais da educação, os professores e diretores das escolas e outros profissionais da rede pública de ensino, no Conselho de Alimentação Escolar, no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb em outros órgãos de representação existentes no espaço escola como: associações de pais e mestres, os caixas escolares e os conselhos escolares.

2.1.1.3. Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido como Programa Nacional de Alimentação Escolar tem objetivo de suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos, considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo e é o único com atendimento universalizado. Através da Lei n.º 11.947/09 ele passa atender a todos os alunos da educação básica, inclusive os alunos do Programa Mais Educação, Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos que frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2009j) semipresencial e em escolas de tempo integral. Como ainda, atender diferenciados das diversidades étnicas e as necessidades nutricionais por faixa etária e condições de vulnerabilidade social.

2.1.1.4. Programas do Livro

O Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) envia as escolas públicas da educação básica e às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado materiais

didáticos escolhidos segundo critérios técnicos e pedagógicos. Essa iniciativa acontece por meio do Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional Biblioteca da Escola.

2.1.1.5. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

O FNDE distribui livros didáticos, dicionários e obras complementares ás escolas públicas do Ensino Fundamental e médio, inclusive ao segmento da educação de jovens e adultos e da educação do campo. As escolas federais e as redes de ensino municipais, estaduais e distritais solicitam a remessa de livros por meio de um termo de adesão, assinado pelo prefeito, pelo secretário de educação do estado ou pelo diretor da escola federal.

O termo deve ser enviado pelo FNDE, junto com cópia da carteira de identidade dos signatários. Uma vez formalizada a adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sua vigência será válido por prazo indeterminado ou até que seja solicitado o seu cancelamento. Os livros didáticos do programa são impressos com uma estrutura física resistente, a fim de que sejam usados por três anos consecutivos.

2.1.1.6. Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE

Desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para aos alunos e professores e, educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de ensino médio. O programa distribui material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto à leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.

O acervo distribuído três ações: avaliação e distribuição de obras literárias nacionais e estrangeiras, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio e o PNBE

do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

Os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do PNBE, também estão disponíveis em outros formatos, conforme a necessidades apontadas no Censo Escolar: O Braille, para alunos cegos; Os caracteres ampliados, para estudantes com deficiência visual; A Libras, para pessoas com deficiência auditiva; O Projeto Livros Acessível - Mecdaisy[65] fornece livros digitais em formatos acessíveis a alunos com deficiência visual e motora. Essas políticas estão em consonância com a Lei nº 10.753/2003 que assegura o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro dos alunos.

O PNBE em sua integralidade engloba o conjunto de fatores de proteção educacional que elimina os fatores de riscos educacionais e seus desdobramentos como a evasão escolar. Esse dispositivo legal, objetiva que o aluno tenha acesso e condições para construção de sabe. Ressaltam-se outras políticas estão inseridas pra sua garantia. No processo de avaliação os representantes da sociedade civil e organizada militantes dos Conselhos, ONG's, Sindicatos, Ministério Público, Organizações nacionais e internacionais militantes dos Direitos Humanos através dos mecanismos legais de avaliação e monitoramento atuam como observadores auxiliam que o programa seja aplicado com efetivação pelo FNDE por meio do PNBE a todos os equipamentos cadastrados.

2.1.2. Programas Nacionais de Avaliação e Monitoramento de Apoio a Gestão Escolar

O Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação - MEC vem implantando programas, projetos e ações para construção de indicadores escolares criados de forma integrada as políticas de Educação, Desenvolvimento Social e de Saúde em âmbito federal. Atualmente uma das prioridades do MEC é o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Inep assumiu o papel de produzir material, distribuí-los, sistematizá-los e divulgar seus resultados. O cumprimento desses objetivos depende da capacidade da pactuação e do alinhamento das diretrizes do Governo Federal através do MEC com os estados e os Municípios.

[65]MECDaisy é uma solução tecnológica que produz livros em formato digital acessível no padrão Daisy desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio Janeiro (NCE/UFRJ).

Além disso, é necessário capacitar os profissionais que trabalham diretamente com as políticas educacionais, construindo habilidades para o uso de ferramentas de formulação, implementação e coordenação de ações de diagnóstico, monitoramento e avaliação das políticas e programas educacionais no alcance de uma gestão escolar democrática conferindo qualidade social da educação com acesso à aprendizagem e ao conhecimento.

2.1.2.1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb

É um Sistema de Avaliação da Educação Básica instituído através Port. n.º 931, de 21 de março de 2005, através de seus dois processos esse instrumento realiza Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Na A Aneb a amostragem é feita das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por garantir as mesmas características nas suas devolutivas, tornou-se conhecida pelo seu antigo nome Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), substituído por Aneb. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações, com foco de atuação em cada unidade escolar tem caráter universal extenso e detalhado.

Através dos indicadores do Saeb o país identificou alguns problemas grave na eficiência do ensino oferecido nas escolas, baixo desempenho em leitura, nesse panorama, os governos estaduais e municipais têm se esforçado para reverter esse quadro, uma das medidas tomadas diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Outra medica foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no sentido de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil.

A Provinha teve a sua primeira realização em 2008, no segundo semestre o material estava disponível na internet, além ser enviado o material impresso pelo MEC/FNDE. Em 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Inep inseriu instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática, objetivando a realização de um diagnóstico do processo de alfabetização ampla e, reorganização da prática pedagógica em matemática. Em 2013, o Inep ampliou esse mecanismo com o desenvolvimento de um Sistema para apoiar as redes de ensino que queiram lançar seus resultados da Provinha Brasil, no sentido de gerar relatórios e para posterior analisar os seus dados sistematizados. Essa iniciativa ocorreu por conta do PNAIC.

2.1.3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Port. n.º 867, de 4 de julho de 2012, trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e Município, com objetivo de assegurar que toda as crianças esteja alfabetizadas até os oitos anos de idade, ano final do 3º ano do ensino fundamental. Dessa forma, o país avança promovendo a toda criança condições de compreender os sistemas de escrita, domínios das correspondências grafofônicas, fluência de leituras e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

O PNAIC - possui quatro princípios norteadores ao longo do desenvolvimento do processo pedagógico:

> 1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
> 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
> 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
> 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (Brasil, 2013)

A gestão educacional tem como ações de atuação fundamentadas em quatro eixos: 1. Formação Continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estado; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliação sistemática; 4. Gestão, mobilização e controle social.

2.1.4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb

O Ideb criado pelo Inep em 2007, em resposta as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com objetivo de aglutinar dois indicadores que apontam para qualidade de educação em um só indicador: fluxo escolar e médio de desempenho nas avaliações. Com isso, os resultados podem ser sintéticos, facilmente assimiláveis, possibilita traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Entre eles, o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, alcançados no Censo Escolar e a média de desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb das UFs e para o país, e a Prova Brasil nos Municípios.

Desse modo, os resultados aponta às escolas em quais contextos socias se encontram e, concebe observar mesmo em contexto muitos diversos é possível alcançar bons desempenhos, pela transformação da realidade do aluno através da adoção de práticas construtivistas que promovem vantagens sociais (Padilha et al., 2012). A primeira média do Ideb é de nível socioeconômico dos alunos de cada escola, distribuídos em sete níveis (sendo 7 o mais alto). O indicador é calculado de acordo com as informações fornecidas pelos alunos no preenchimento do questionário contextual da Prova Brasil. Já os outros três indicadores são obtidos através das informações prestadas pelas escolas no Censo Escolar. O indicador de adequação da formação docente e a proporção de professores de cada escolar que possui formação adequada e indicada para a disciplina que leciona, nos termos da lei.

Os dados avaliam a dificuldade enfrentada pelos professores para o exercício da profissão considerando algumas variáveis como: o número de escolas em que atuam; turnos de trabalho; número de alunos atendidos, e de etapas nas quais lecionam. Outro dado importante, sobre a complexidade de gestão escolar na mensuração das quatro características da escola: porte; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e; número de etapas/modalidades oferecidas. Os dados permitem que a gestão escolar comparem seus resultados aos de outras escolas do mesmo Município, e, de características semelhantes: localização, dependência administrativa ou indicadores de complexidade de gestão e nível socioeconômico.

Espera-se até 2022 que as instituições de ensino progridam de 3,8 em 2005, até atingir um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb igual a 6,0, observando que esse é a médica educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE[66]. Esse valor é uma escala adotada pelos Sistemas de qualidade em países da OCDE, sujeita a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observada no Pisa[67] - Programme for Internacional Student Assessment e no Saeb

[66] OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico trata-se de uma instituição internacional formada atualmente por 34 países com maiores economias e apresentam elevado PIB per capita e os IDH, que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Nesse sentido, fornecem plataforma comparativas de políticas econômicas, solucionar os problemas comuns e coordenar as políticas domésticas e internacionais.

[67] A compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo Programme for International Student Assessment (PISA) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 consiste em identificar notas da escala do SAEB que correspondam a um determinado desempenho no PISA (e vice-versa). A partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA.

(Inep/MEC, 2007). Elevando o país no ano de comemoração de seu bicentenário a redução das desigualdades sociais.

2.1.4.1. Prova Docente - Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.

Em atenção a IX diretriz do PNE: Valorização dos (as) profissionais da educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Inep criou uma esta iniciativa no âmbito das Políticas Públicas Educacionais. Esse tem objetivo de subsidia os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos anuais para a contratação de docentes para a educação básica, de forma descentralizada em todo o país aos candidatos a carreira das redes de educação básica. A prova apresenta uma prova escrita, seguida de análise de títulos e uma prova adicional da própria escolhida dos municípios.

Dessa forma, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem a responsabilidade das publicações dos editais dos concursos públicos, os docentes se inscrevem nos concurso de seu interesse, logo após o Inep divulgar os resultados dos inscritos em seus respectivos concursos. Entre os resultados esperados, destaca-se a redução dos custos e a agilidade no preenchimento de cargos vagos docentes Essa estratégia, garante a contratação de professores concursados.

2.1.5. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - Pradime

Para garantir respaldo no cumprimento dessa matriz o MEC em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação criou o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - Pradime. o Pradime retoma a experiência do Prasem - Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação, realizado pelo MEC em 1997, 1999 e 2001.

Seus objetivo estão centrado em fortalecer a atuação dos dirigentes ante a gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais (Brasil, 2007c), bem como com o de contribuir para o avanço do País em relação às metas do Plano Nacional de Educação - PNE. No sentido da garantia de seu alinhamento o MEC formalizou parceria com várias organizações internacionais como Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Unicef, Pnud, Unesco, ONU, a Organização dos Estados Iberoamericanos (Bird) Banco Mundial (OEI). Promovem os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2001), bem como com as metas estabelecidas no Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 1998; UNESCO, 2001) e no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014.

O Programa de Apio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME) enfatiza a dimensão educacional do desenvolvimento humano e sustentável e chama a atenção do dirigente para o papel da educação no processo de desenvolvimento local, afinados com o contexto atuais e dos desafios da política educacional do país, com destaque do papel estratégico do dirigente municipal de educação nesse cenário, e, na oferta de um conjunto abrangente de unidades temáticas, no formato de palestras e oficinas, enfatizando aspectos práticos e teóricos de conhecimentos úteis à gestão dos sistemas de ensino e da política educacional no âmbito municipal (Brasil, 2007c).

Esse instrumento, segundo Fernandes & Silva (2006) aponta para os diversos avanços na cobertura educacional nos últimos anos, atingindo, para as crianças de 7 a 14 anos, taxas comparáveis às dos países mais desenvolvidos do mundo. Cabe apontar que, o aumento da matricula escolar após 2003 os indicadores mostram uma irrefutável redução das desigualdades de acesso ao Ensino Fundamental em nosso País.

Ressalta-se que os indicadores de aprendizagem detectados pelo SAEB em 2003 para o Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática apontaram índices críticos, com resultados piores no Nordeste brasileiro. O acesso ao Ensino Fundamental aumentou, entretanto, as desigualdades persistem, ou seja, nem sempre a garantia do direito à educação previsto no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente Lei n.º 8.069/90 não se resume à provisão de matrículas. Conforme se verifica que os resultados alcançados por diferentes segmentos da população, comprometem a universalização do Ensino Fundamental, uma vez que nem todos concluem este nível escolar.

Nessa lógica, os desafios do PNE 2014-2024 - Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014, se concentram em asseguram o aumento dos níveis de escolarização através das suas diretrizes, destacado nessa dissertação a importância de viabilizar e criar mecanismo de fortalecimentos dos fatores de proteção escolar em garantia à permanência, aprendizagem e conclusão da escolaridade básica, média e universitária dos alunos (Brasil, 2014).

Os instrumentos de técnicos para obtenção de indicadores educacionais no sentido de desenvolver a capacidade em dimensionar e localizar o público prioritário e, os programas e ações educacionais. Esse conjunto de ações fortalece a transparência, o controle social e a conduta ética, contribui para a eficiência, eficácia e efetividade da gestão escolar, como também, qualificar os técnicos escolares a utilizar o uso de sistemas de informação e no desenvolvimento de metodologias de avaliação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências, recursos humanos qualificados e

materiais instrucionais em monitoramento e avaliação, visando permitir a oferta periódica e regular de processos formativos relacionados à área vulneráveis.

2.2. Políticas de Assitência Social Alinhadas as Políticas de Educação

A Política de Assistência Social Brasileira é resultado da mobilização da população, ONG - Organização Não Governamental de níveis regionais, nacionais e internacionais; trabalhadores da educação, saúde iniciada na década de 1980. Com o objetivo de mudar a realidade das pessoas que viviam em situação de miséria. Garantir aos desprovidos dos direitos o pleno exercício de sua cidadania, e não somente o controle de sua condição de vida. Isso implica organizar serviços abertos, com participação ativa das famílias formando rede com outras Políticas Públicas (saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, etc.).

O movimento foi impulsionado pela importância que o tema dos direitos humanos adquiriu no combate à Ditadura Militar e alimentou-se das experiências exitosas de países europeus na substituição de um modelo assistencialista do "pão e circo" para um modelo de assistência social, baseado na promoção social das pessoas com potencialidades e com forte inserção territorial.

O desafio que se coloca é, ao invés de criar circuitos paralelos e protegidos de vidas para pessoas em situação de abandono de seus direitos, habitar os circuitos de trocas nos territórios da sociedade. Isso leva o desafio da assistência social para além do Assistencialismo e mergulho no Suas - Sistema Único de Assistência Social, já que, para realizar-se a assistência integral ela implica a abertura da sociedade para a sua própria diversidade. A aprovação de leis estaduais, alinhadas com esses princípios, ao longo da década de 1990, reflete o progresso desse processo político de mobilização social[68] não só no campo da Assistência, como também no conjunto da sociedade (Silva, 2014a).

Assim, as mobilizações sociais teve como resposta a nova Política Nacional de Assistência Social - Pnas lançada em 2004, com destaque para a instituição da Proteção Social Básica de Assistência Social - PSB.

> Destinada a famílias e seus membros em situação de vulnerabilidade social, com objetivos de prevenção das situações de risco e de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, tendo o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS como unidade de referência para organização e oferta de serviços de Proteção Social Básica em seus territórios de abrangência. Em 2005, a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB-SUAS dispôs

[68] Mobilização Social - "ato de vontade das pessoas em torno de propósitos comuns, tendo em perspectiva as contribuições de cada um num processo de transformação das suas condições" (Toro; Werneck, 2004, p. 05).

> sobre a atribuição da Proteção Social Básica de prestar serviços para famílias, crianças, adolescentes, jovens e idosos e de incluir em todos seus serviços, as pessoas com deficiência. (MDS, 2010c, p.04).

As políticas de assistência social prescrita na Lei Orgânica da Assistência Social - Loas e seus desdobramentos são resultantes da Constituição Federal/88, elaas estabelecem os princípios, os objetivos da política assistencial e as diretrizes para sua organização, lançaram as bases para a materialização do Sistema Único de Assistência Social - SUAS de forma descentralizada e participativa.

A Pnas instituiu as políticas prioritárias de proteção assistencial em seus dois níveis de complexidade: a Proteção Social Básica - PSB e a Proteção de média e alta complexidade - PSE, através da VI Conferência Nacional de Assistência inseriu as bases de padronização nacional dos serviços do SUAS como meta no plano decenal da área. O Brasil assumiu o papel de padronizar, organizar e disponibilizar os serviços de acordo com um padrão mínimo instituído passando sistematicamente pelo processo de avaliação e monitoramento das Instituições das unidades públicas estatais e das entidades beneficentes de assistência social.

As creches e pré-escolas fazem parte dos Serviços de Ação Continuada - SAC, podendo ser feita por estados e Municípios e/ou entidades sem fins lucrativos. O Cofinanciamento Federal era operado através de transferências para os Fundos Municipais, mediante Convênios assinados com as prefeituras, essas se encarregavam dos repasses às entidades prestadoras do atendimento. As Portarias n.º 736/2004/MDS e n.º 442/2005/MDS (MDS, 2004a; 2005a) criou o Piso Básico de Transição - PBT como estabelecido na NOB 2005/SUAS. Nesse sentido, o Estado garantiu o financiamento da Jornada Integral e da Jornada Parcial para crianças de 0 a 6 anos, como ainda, Ações Socioeducativas de Apoio à Família (Ipea, 2011).

Com a consolidação das políticas de assistência em 2010, o atendimento de crianças de 0 a 06 anos em creches e pré-escolas foi transferido para a Educação liberando recursos para o fortalecimento de ações e serviços da proteção social básica. Até a década de 90 o atendimento em creches e pré-escolas no país foi objeto de atenção pelos profissionais da educação e assistência social. Em 1970 a Legião Brasileira de Assistência - LBA criou o Projeto Casulo, a LBA foi extinta em 1995 e o Projeto passou para Seas - Secretaria de Assistência Social, ofertando o atendimento de pessoas com idade 0 a 6 anos. A LDB integrou em 1996 as pessoas de 0 a 6 anos na Educação Básica com responsabilidde municipal formando a modalidade da Educação Infantil (Ipea, 2011).

Com a LDB/1996, a Educação assume formalmente o atendimento de crianças de 0 a 6 em creches e pré-escolas, com um prazo de três anos para a integração do serviço ao sistema MEC até 2004. Apenas em 2007 com a promulgação e instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB Lei n.º 11.494/2007 que o financiamento deste atendimento de forma progressiva nos três primeiros anos de vigência 2007-2009 foi efetivado (Brasil, 2007b).

Nessa perspectiva, a Assistência Social resolve através da Portaria MDS n.º 460/2007 estimular a transferência dos serviços, contudo, por meio da autorização do Conselho Municipal de Assistência Social os recursos liberados do Piso Básico de Transição - PBT podem ser usados na oferta de ações socioeducativas de apoio à famílias em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social (MDS, 2007). Em 2009, o FUNDEB financiava a matrículas de crianças na Educação Infantil. Com isso, a Portaria MDS n.º 288/09 extinguiu PTB em 2010. (MDS, 2009a). O Plano Decenal Suas no período de 2005-2016 assumiu em metas e estratégias a esse compromisso de transição determinando que a partir de janeiro 2010 as creches passam a ser apenas de responsabilidade da educação.

As Normativas Federais passaram a estimular a regular a nascente rede de serviços de base territorial. Em 13 de julho de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Lei 8.069, após anos de debates debate no Congresso Nacional sobre as questões das crianças e adolescentes como Sujeitos de Direitos (Brasil, 1990); A Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS Lei n.º 8.742/1993 foi outra forma de corrigir a aplicação da norma aos casos concretos, mediante inclusão no grupo familiar de pessoas que, pelo conceito legal, dele estariam excluídos (Brasil, 1993); O Estatuto do Idoso - Lei n.º 10.741/2003, representa um avanço legal, vem para garantia da dignidade ao idoso votado por unanimidade após os 06 anos de espera no Congresso Nacional (Brasil, 2003b).

Nas questões de habitação o Governo criou o – Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social - SNHIS e o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social - FNHIS Lei n.º 11.124/2005 com a finalidade de acesso a terra urbanizada e à habitação digna e sustentável, voltadas à população de menor renda (Brasil, 2005). Em 2006 com objetivo de coibir e erradicar a violência doméstica e familiar contra a mulher foi criado a Lei Maria da Penha Lei n.º 11.340 (Brasil, 2006a), ainda em 2006, o Governo brasileiro cria o – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN Lei n.º 11.346/2006 com a finalidade de assegurar o Direito Humano à alimentação adequada (Brasil, 2006b).

2.2.1. Sistema Único de Assistência Social - SUAS

O SUAS - Sistema Único de Assistência Social foi instituído em 2005 a partir das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, conforme previsto na Loas - Lei Orgânica de Assistência Social.

Trata-se de um sistema público, descentralizado que organiza os serviços socioassistencial adota o modelo de gestão participativa e sociedade civil, seus esforços e recursos são articulados e compartilhados (o cofinanciamento e a cooperação técnica) dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da PNAS - Política Nacional de Assistência Social, envolvendo diretamente as estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal. A PNAS é coordenada pelo MDS, que operam a proteção social não contributiva de seguridade social no campo da assistência social (Cruz et al., 2013). Em 06 de julho de 2011, a Lei n.º 12.435/2011 garantiu a sua continuidade (Brasil, 2011a). A assistência social ocupa-se de prover proteção à vida, reduzir danos, prevenir a incidência de riscos sociais, independente de contribuição prévia, e deve ser financiada com recursos previstos no orçamento da Seguridade Social.

O SUAS foi instituído em 2005, a partir das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, conforme previsto na Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS Lei n.º 8.742/1993. O SUAS é público, descentralizado, organiza os serviços socioassistencial brasileiro, tem como administrativo a gestão participativa (poder público e sociedade civil), seus esforços e recursos são articulados e compartilhados (o cofinanciamento e a cooperação técnica) dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da PNAS - Política Nacional de Assistência Social envolve diretamente as estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal.

As ações da assistência social no SUAS estão organizadas em duas proteção social: Proteção Social Básica - PSB é a Proteção Social Especial - PSE. Estão inseridas no SUAS, a oferta de Benefícios Assistenciais são prestados a públicos específicos de forma articulada aos serviços, contribuem para a superação de situações de vulnerabilidade. O Sistema gerencia a vinculação de entidades e organizações de assistência social ao SUAS, mantendo atualizado o Cadastro Nacional de Entidades e Organizações de Assistência Social e concedendo certificação a entidades beneficentes, quando é o caso. A gestão das ações e a aplicação dos recursos são acompanhadas pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS.

O Suas direciona as políticas a produzir equidade no acesso aos bens e serviços, através da rede de proteção social hierarquizada fortalecendo a igualdade social. O Suas está

organizado a partir dos seus eixos estruturantes: Matricialidade Sócio-Familiar; Descentralização Político-administrativa e Territorialização; Novas bases para a relação entre Estado e Sociedade Civil; Financiamento; Controle Social; Desafio da participação popular; Recursos Humanos; Informação, Monitoramento e Avaliação.

2.2.2. Proteção Social Básica - PSB

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS através do Sistema Único de Assistência Social - SUAS gerencia a Proteção Social Básica - PSB de natureza preventiva promove o acesso à assistência social e a prevenção de riscos sociais às famílias por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e às famílias em situação de vulnerabilidade social. No sentido de desenvolver potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, voltados a população que vive em situação de fragilidade decorrente da pobreza, ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos ou fragilização de vínculos afetivos (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências etc.).

Destaca-se que através da PSB que o Centro de Referência e Assistência Social - CRAS articulado com a Rede/Teia em trabalhos integrados com Paif - Programa de Atenção Integral a Família, Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, Benefícios de Prestação Continuada - BPC, Benefícios Eventuais, alinhados as políticas de saúde e educação trabalha a prevenção dos fatores de riscos pessoais, familiares, sociais e escolares. Nesse sentido, com a Rede fortalecida fortalecerá consequentemente os fatores de proteção pessoais, familiares, sociais e escolares.

Na PSB, as ações priorizam famílias residentes em territórios com maiores índices de vulnerabilidade social com baixos de desenvolvimento humano, ou seja, desassistida dos direitos garantidos a todos no Art. 6º da Constituição Federal 1988 e suas alterações nas EMC - 026 de 14/02/2000 acrescentando a moradia e através da EMC - 064 de 04/02/2010 com inclusão da alimentação como direitos social. "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Rereafirmado os compromisso nos Art. 2º e 3º do Estatuto do idoso Lei n.º 10.741/2003 e também nos Art. 3º e 4º do Estatuto da Crianças e adolescentes Lei n.º 8.069/90.

A PSB alinha-se a outras políticas em garantia da cidadania e promove os fatores de proteção social dos indivíduos, objetivando prevenir baixa escolarização, trabalho infantil, uso

indevido de drogas etc. A PSB organiza a Rede de modo a inserir as famílias em situação de vulnerabilidade nas diversas ações ofertadas: Programa Bolsa Família, Benefícios Eventuais, BPC - Benefícios de Prestação Continuada, Programas Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho - Acessuas/Trabalho, no sentido de garantir a autonomia das famílias, através dos CRAS - Centros de Referências e Assistência Social e a Rede de Serviços socioeducativos que compõem os Centros de Convivência para crianças, jovens e idosos.

2.2.2.1. Centro de Referência e Assistência Social - CRAS

Na aplicação dos dispositivos legais da "Proteção Social Básica - PSB do Sistema Único de Assistência Social - SUAS o CRAS é um Programa do Governo Federal de responsabilidade do MDS[69]" (MDS, 2012, p. 08) que é instalado nos Municípios e sua organização, funcionamento, estrutura técnica e profissional conforme aponta o Art. 6º - C, §1º da Lei n.º 12.435/2011:

> O CRAS é uma unidade pública de base territorial, localizada em áreas de maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias (Brasil, 2011; MDS, 2012, p.08).

O CRAS está vinculado a Secretária de Promoção Social ele é considerado à "Porta de Entrada" para acesso as políticas de Assistência Social no território[70]. Brasil (2009a) descreve a sua finalidade:

> É uma unidade de proteção social básica do SUAS, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisição, do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. Esta unidade púbica do SUAS é referência para o desenvolvimento de todos os serviços socioassistenciais de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, no seu território de abrangência. Estes serviços, de caráter preventivo,

[69] MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Foi criado em janeiro 2004, com a missão de promover a inclusão social, a segurança alimentar, a assistência integral e uma renda mínima de cidadania às famílias que vivem em situação de pobreza. Através do programa de transferência direta de renda, como o Bolsa Família. Suas ações são estruturantes, emergenciais e sustentáveis de combate à fome, por meio da distribuição de alimentos, de incentivo à agricultura familiar, de desenvolvimento regional e de educação alimentar, respeitando as diversidades culturais brasileiras. Dedica-se, ainda, a consolidar o direito à assistência social em todo território nacional e da agilidade ao repasse de verbas do Governo Federal para os estados e municípios. As ações são realizadas nas três esferas do Governo e em parceria com a sociedade civil, organismos internacionais e instituições de financiamento.

[70] Território e Rede Social - A oferta do serviço no território são de portas abertas (qualquer um pode acessar, entrar e sair) localizado perto de onde o beneficiário vive, onde está sua família, seus amigos, as instituições com as quais tem contato (igreja, terreiro, escola, política, associação etc.). Os lugares que frequenta (PSF, lojas, etc.); e como consequência, onde circulam seus sentimentos, afetos e laços sociais. Esses elementos que fazem parte da vida do usuário compõem o que chama-se de rede social. (Garcia et al., 2013).

> protetivo e proativo, podem ser ofertados diretamente no CRAS, desde que disponha de espaço físico e equipe compatível. Quando desenvolvidos no território do CRAS, por outra unidade pública ou entidade de assistência social privada sem fins lucrativos, devem ser obrigatoriamente a ele referenciados. (Brasil, 2009a, p. 09).

A função deste equipamento público e estatal é ofertar serviços voltados às pessoas em situação de vulnerabilidade social, decorrentes da pobreza ou com vínculos familiares e comunitários fragilizados. Sobre o conceito de vulnerabilidade social Robert Castel (1997) seu artigo a dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. Conceitua a vulnerabilidade social como uma ausência de trabalho e isolamento relacional, ou seja, precarização do trabalho e da fragilização dos apoios relacionais surgida da:

> Zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade ou zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento. (Castel, 1997, p.23).

Como zona integrada, compreende um sistema dinâmico e comunicativo, que troca suas relações, entretanto, a zona de vulnerabilidade é marcada pela precariedade ou ausência do trabalho. Censo Suas é realiza anualmente desde 2007, instituído em 2010 através do Decreto n.º 7.334/2010, os seus resultados facilita a apropriação informações alcançadas através da avaliação e monitoramento dos serviços, programas e benefícios ofertados pelo Sistema Único de Assistência Social.

Em 2013, o país contava com 7883 unidades, presentes em 96,9% dos 5.564 Municípios existentes (Ipea, 2015, p. 73). A Região Sudeste concentrou 33,5% (2643) dos CRAS, a Região Nordeste com 32,4% (2557), seguido pela Região Sul com 18,5% (1459) unidades atuando junto à população vulnerável e com os vínculos fragilizados (Ipea, 2015; MDS, 2014a).

Os 75.241 trabalhadores dos CRAS, conforme o Censo Suas 2013 (MDS, 2014a, p. 07) trabalham diariamente com as pessoas com os vínculos fragilizados com maiores escores de fatores de riscos em todas as suas dimensões que lança os sujeitos em uma zona de marginalidade e/ou zona de desfiliação, algo sem identidade, reconhecimento, sujeitos sem cidadania, desprovido de direitos, vagabundo, mendigo, mesmo condições de trabalhar suas relações proximais os fatores de riscos as impede de sair dessa condição: errante, (in) visível, estrangeiro, que sobre ele recai o rechaçamento à exposição à morte, em casos extremos.

O CRAS é estratégico e relevante na consolidação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com ações e serviços de proteção básica como o Programa de Atenção Integral

a Família (Paif) e Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que decorre da gestão local, mantendo articulado diálogo com os demais serviços setoriais chamada de Rede Sócio Assistencial Setorial e Intersetorial composto de vários equipamentos das três esferas administrativas: Federal, Municipal e Estadual; ao Poder Judiciários, Ministério Público; Conselhos, Associações, Sindicatos; Igrejas e movimentos religiosos. Nas áreas da: Educação Permanente em Saúde; Educação Permanente em Assistência Social, Habitação, Transporte, Segurança, Lazer, Esporte, Cultura, Trabalho, Emprego e Renda; Educação Permanente em Direitos Humanos e Promoção Social.

No CRAS, a família é o centro das políticas, ou seja, a matricialidade sociofamiliar, como cita Brasil (2009):

> A matricialidade sociofamiliar se refere à centralidade da família como núcleo social fundamental para efetivação de todas as ações e serviços da política de assistência social. a família, segundo o PNAS[71], é o conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e ou de solidariedade, cuja sobrevivência e reprodução social pressupõem obrigações recíprocas e o compartilhamento de renda e ou dependência econômica. (Brasil, 2009a, p.12).

A família no espaço de socialização primária dos indivíduos é compreendida nos aspectos biopsicossocial, cultural e econômico, como centro e núcleo de social básico de acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social. Por meio do Paif o CRAS realiza visitas domiciliares, ações de orientação e informação, realização de grupos de convivência, actividades socioeducativas – de capacitação e inserção produtiva (Ipea, 2011, p. 62). Nas ações os técnicos trabalha a instituição de promoção no sentido de intervir nos conflitos, desigualdades, tensões, violência. Através de dinâmicas próprias e arranjos distintos em constantes movimentos e transformações.

2.2.2.1.1. Programa de Atenção Integral a Família - Paif

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif) surgiu por força da Lei 8.742/1993, entretanto suas ações passaram empregadas a partir do início dos anos 2000, passando por modificações e aprimoramentos, inclusive de nomenclatura, retratando sua ressignificação no âmbito do SUAS. A experiência de trabalho com famílias iniciou-se em 2001, com um projeto piloto, o Programa Núcleo de Apoio à Família (NASF)

[71] PNAS – Política Nacional de Assistência Social – Resolução n. 145, de 15 de Outubro de 2004. DOU 26/10/2004. Foi aprovada em 2004, pelo CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social. A PNAS representa o cumprimento das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em 2003. Incorporando as demandas da sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, a PNAS define o novo modelo de gestão e apresenta as diretrizes para efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. (Brasil, 2009b).

> O Paif acompanha famílias em situação de vulnerabilidade social, promovendo inclusive encaminhamento para inserção no CadÚnico e também para outras políticas. De acordo com dados do MDS, este conjunto de ações promovido pelo PAIF alcançou aproximadamente 2,8 milhões de famílias em 2009. (Ipea, 2011, p.62)

Em 2003, foi lançado no Paif e, em 2004, o Plano foi aprimorado e adequado às diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), instituindo-se através da Port. nº 78 de 08/04/2004 o Paif como principal referência para o usuário do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Através do Dec. nº 5.085, de 19/05/2004, tornou-se "ação continuada da assistência social", sendo sua oferta obrigatória e exclusiva nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

Em 2009, com a aprovação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, recebeu a denominação de Serviço de Proteção e Paif, inserindo-se no Art. 24 - A, da Lei nº 12.435, que altera a Orgânica de Assistência Social (LOAS), instituindo desse modo a obrigatoriedade da oferta desse serviço no CRAS. A atuação dos CRAS junto à população vulnerável ocorre, sobretudo, por meio do Paif, o principal programa da assistência social.

> O Paif é pedra fundamental, basilar da "nova" política de assistência social, que vem sendo construída no Brasil desde a publicação da Política Nacional de Assistência Social - PNAS, em 2004: Política Pública, dever do Estado e direito de cidadania que, além de enfrentar riscos sociais, atua na sua prevenção. Inova ao materializar a centralidade e responsabilidade do Estado no atendimento e acompanhamento das famílias, de modo proativo, protetivo, preventivo e territorializado, assegurando o acesso a direitos e a melhoria da qualidade de vida. (MDS, 2012, p. 05).

Ele integra o nível de Proteção Social Básica do SUAS de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Ele é inovador por agregar o seu caráter preventivo, protetivo e proativo, reconhecendo a importância de responder às necessidades humanas de forma integral, para além da atenção a situações emergenciais, centradas exclusivamente nas situações de risco social.

A ação preventiva tem por escopo prevenir ocorrências que interfiram no exercício dos direitos de cidadania, ou seja, dispor de maneira, impedir que se evite algo (dano, mal), ou seja, requer intervenções orientadas a evitar a ocorrência ou o agravamento de situações de vulnerabilidade e risco social, que impedem o acesso aos direitos; A proatividade é o contrário de reatividade, que é a propriedade de reagir aos estímulos externos, ou seja, uma reação aos fatores riscos. A proatividade dos atores sociais, conforme aponta Fiori, (1973, p. 23) é "uma tomada de consciência que emerge do mundo vivido e que os faz ser sujeitos", os

atores sociais, juntos, em círculo, em colaboração, reelaboram o mundo e reconstróis os elos humanos quebrados.

Com isso, a proatividade está ligada ao reconhecimento, à tomada de responsabilidade e à intervenção frente a situações–problema. Segundo MDS (2012), a ação proativa possibilita a criação de instrumentos de prevenção de ocorrências futuras, com um continuo e sistemático aperfeiçoamento da ação, de modo a concretizar a sua efetivação o mais rápido possível.

Consequentemente, através do Paif os técnicos e agentes realizam as visitas e os atendimentos domiciliares, ações de orientação e informação, realização de grupos de convivência, actividades socioeducativas – de capacitação e inserção produtiva. As famílias em situação de vulnerabilidade social são inseridas no Paif, no sentido de promover encaminhamento para inserção no CadÚnico, PBF, BPC, e outros programas de transferência de renda e benefícios eventuais, como também, a outras políticas.

O trabalho social desenvolvido pelos técnicos do CRAS no Paif fortalece a convivência familiar e comunitária de forma a fortalecer os fatores de proteção materializando-se a responsabilidade do estado de proteger, apoiar as famílias no desempenho de suas funções e socialização de seus membros na e para a convivência de um conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade. (MDS, 2012).

O Paif é um instrumento importante dentro do CRAS no sentido de favorecer o fortalecimento da rede, fortalece os laços fragilizados e promover a igualdade social das famílias. Esse programa atua como o principal fator de proteção pessoal e familiar para os alunos em situação de evasão escolar.

> É essencial para a proteção de assistência social, vez que assegura espaços de convívio, informa e garante acesso aos direitos socioassistenciais, contribui para a gestão intersetorial local, para o desenvolvimento da autonomia, o empoderamento das famílias e a ampliação de sua capacidade protetiva. Fortalece, ainda, vínculos familiares e comunitários, favorecendo a ampliação de perspectivas de vida das famílias mais vulneráveis e o acesso a oportunidades. (MDS, 2012, p. 05).

As famílias em precárias condições sociais: sem habitação, sem acesso a renda, sem acesso a água potável e encanada, eletricidade, alimentação, sistema de saneamento básico, com presença de adolescentes grávidas, pessoas fazendo uso de álcool e outras drogas, filhos em situação de trabalho infantil, evasão escolar, situação de rua, em medida socioeducativa, presidiário, ou desabrigada através desse serviço as políticas serão asseguradas. Os técnicos atuam conjunto aos Agentes Sociais, promovem encontros, reuniões, acompanham, encaminham, referenciam, promovem estudo de casos e articulam a rede. O Paif atua na rede e fortalece os fatores de proteção pessoal, familiar, social e escolar em um contexto marcado

pelos fatores de risco com suas entranças de desigualdade social, conflitos, violência, evasão, prostituição, morte, fome e miséria. No Paif, psicólogos e assistentes sociais buscam alternativas para promoção familiar, encaminham os beneficiários as políticas públicas.

Entre as ações do Paif destaca-se a: inclusão produtiva – oferta de curso socioprofissionalizantes; encaminham para expedição de documentação pessoal como Certidão de Nascimento, Carteira de Identidade, CPF, Carteira de Trabalho, Passaporte, etc.; Encaminha as pessoas com incapacidade para o acesso ao mercado de trabalho através do Benefício Prestação Continuada (BPC); Encaminha as pessoas em situação de vulnerabilidade econômica para ter acesso a cestas básicas, enxovais, auxílio moradia e funeral, pagamento de gás, energia, água etc. através do Benefícios Eventuais; Distribui sopas e peixes as família em situação precária de sobrevivência e; encaminham essas famílias ao Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família, a principal política minimizou as desigualdades sociais no Brasil, no último 10 anos.

No Paif os técnicos trabalham ainda com as famílias em palestras; oficinas; encontros; seminários; actividades culturais: Com música, dança e o teatro; reuniões e; sociais no sentido de trabalhar todas as dimensões das pessoas e as principais políticas nacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Feminicídio, Loas e outras políticas que fortalecem os fatores de proteção. Deve-se englobar que nas famílias com membros em situação de evasão serão acompanhadas no sentindo que o aluno retorno ao sistema educacional.

2.2.2.1.2. Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV

É um Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) faz parte do serviço da Proteção Social Básica (PSB) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) gerido e ofertado pelo Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) regulamentado alinhados e articulados pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif), no sentido de atendimento "aos membros das famílias em situação de vulnerabilidades e que tenha vivenciado violações dos direitos no quais precisem ter vínculos familiares e comunitários construídos" (Brasil, 2013, p. 19). Conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais Resolução CNAS nº 109/2009. E foi reordenado em 2013 por meio da Resolução CNAS nº 01/2013.

Possui natureza preventiva pautado na defesa dos direitos e desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo, prevenindo situações de vulnerabilidade

social. As actividades são realizadas em grupos, voltados para crianças, adolescentes de 0 a 17 anos e idosos a partir de 60 anos e usuários de drogas com idade de 18 a 59 anos de idade.

Para que a pessoa possa fazer parte do SCFV é necessária que ela esteja cadastrado no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), em seguida inserido no CRAS, que por sua vez, será inserido no Sistema de Informação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SISC). O acompanhamento e monitoramento são realizados nos municípios pelo CRAS, Estados, Distrito Federal e o Governo Federal.

O SCFV após o reordenamentos dos serviços unificou a oferta dos serviços: ProJovem Adolescente, Serviços de Proteção Social Básica para Crianças de até seis anos e/ou idosos, Serviço Socioeducativo e de Convivência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O serviço está organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com seu ciclo de vida, com o objetivo de:

> Assegurar espaços de convívio familiar e comunitário e o desenvolvimento de relações de afetividade e sociabilidade; Valorizar a cultura de famílias e comunidades locais pelo resgate de suas culturas e a promoção de vivências lúdicas; Desenvolver o sentimento de pertença e de identidade; Promover a socialização e convivência. (Brasil, 2013a, p. 03).

No Brasil, a demanda social da escola é visível a todo instante, cabendo aos educadores que trabalham com evadidos favoreçam em suas técnicas, intervenções as transformações sociais com consciência crítica e instrumentos teóricos e técnicos adequados. No SCFV são fomentadas as práticas de convívio e de poder libertadora do aluno oprimido ou marginalizado. No sentido de criar oportunidade para os alunos e para o grupo social se encarar frente a frente, se expressarem e viverem seus conflitos na busca do bem estar social.

Segundo (Brasil, 2013, p. 04-05), o Serviço apresenta como público prioritário as crianças, adolescentes e pessoas idosas em situações de:

> Em situação de isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e, ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de MSE em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Acompanhe sempre as atualizações deste material de consulta; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com medidas de proteção do ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

O SCFV trabalha no fortalecimento dos fatores de proteção pessoais, familiares, sociais e escolares articulados ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, ou seja, é um trabalho preventivo aos fatores e situações de riscos sociais, amplia as trocas

culturais e de vivência, desenvolve o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentiva a socialização e a convivência comunitária.

Brasil (2013) coloca o SCFV como instrumento de promovedor dos fatores de proteção para crianças, adolescentes e idosos. Com uma lista de objetivos para cada idade destacando em seus três eixos: 1) Convivência social; 2) Direito de ser; 3) Participação.

> Convivência social - Eixo principal traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e volta-se ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As ações e actividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, às relações de cidadania, etc. São sete os subeixos relacionados ao eixo convivência social, denominados capacidades sociais: capacidade de demonstrar emoção e ter autocontrole; capacidade de demonstrar cortesia; capacidade de comunicar-se; capacidade de desenvolver novas relações sociais; capacidade de encontrar soluções para os conflitos do grupo; capacidade de realizar tarefas em grupo; capacidade de promover e participar da convivência social em família, grupos e território. (Brasil, 2013, p. 23).

Cabe destacar que, o SCFV caracteriza-se como um espaço por excelência, onde as práticas sociais desenvolvidas contribuem para que os alunos que estavam e situação de evasão escolar exercem o seu papel de cidadãos, um local onde os alunos utilizam suas potencialidades, onde há sempre alguém que os escute, propiciando a efetivação de laços de amizade e momentos de lazer, contribuindo ainda, para o restabelecimento de autoimagem positiva, uma vez que, em geral, o contexto familiar desses alunos não favorece a utilização das potencialidades. No sentido de está voltado as pessoas em situação de vulnerabilidades e com os vínculos rompidos, ou seja, voltado as pessoas oprimidas.

Os trabalhos de convivência social trabalham e valorizar os fatores de proteção que confrontam os fatores de riscos, cabe aos operadores compreender que os conflitos geram a clareza das ideias. Bem como criar condições para inserção e permanência das crianças e adolescentes no sistema educacional. No sentido que, o SCFV um espaço de trocas sociais propicia o bem-estar e a difusão de representações positivas.

Segundo Blois (2005, p. 45), a "áreas muitos exploradas, com certas áreas de favelas, chamadas marginalizadas [...] com altos índices de violência, e de violência interna, analfabetismo, evasão escolar - o oprimido/dominados, em uma constante luta para ganhar a sua identidade e a sua autonomia", por não ganhá-la pelos meios naturais, hospeda o opressor dentro de si, assumindo o seu papel mascarando a violência horizontal. Pela convivência social os sujeitos pela clareza iluminam o caminho para uma reivindicação de mudança fundamental da sociedade. Segundo Freire (1982, p. 29), os participantes "refletem sua

situação de fragilização que através do diálogo crítico" em grupos operativos, actividades lúdicas e buscam através da ação concreta a libertação e emancipação.

O SCFV funciona como uma educação popular no qual há um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. Freire & Nogueira (1993, p19-20) apresenta suas características estreitamente voltada para transformar a organização do poder no sentido de fazer educação de outro jeito articulando aprendizado e política. Agregando a filosofia que a sociedade transforma-se passo a passo com as propostas populares, levando a conquista popular para o exercício do poder através da compreensão e sistematização do saber-fazer no sentido importância do alcance do exercício da liberdade para a formação de cidadãos.

> Direito de ser - O eixo “direito de ser” estimula o exercício da infância e da adolescência, de forma que as actividades do SCFV devem promover experiências que potencializem a vivência desses ciclos etários em toda a sua pluralidade. Tem como subeixos: direito a aprender e experimentar; direito de brincar; direito de ser protagonista; direito de adolescer; direito de ter direitos e deveres; direito de pertencer; direito de ser diverso; direito à comunicação. (Brasil, 2013, p. 23).

Esse é novo fazer, mergulhado no protagonismo estimula o exercício da cidadania e a institucionalização da diversidade. Proporcionar que alunos a experimentem situações grupais autênticas e "resgate das expectativas, histórias de vida, valores, identidade. É um ato de fazer história pressupondo a democratização do poder"(Freire, 1989, p.13), ou seja, um participar de todas as situações de processo educativo.

> Participação - Tem como foco estimular, mediante a oferta de actividades planejadas, a participação dos usuários nas diversas esferas da vida pública, a começar pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, passando pela família, comunidade e escola, tendo em mente o seu desenvolvimento como sujeito de direitos e cidadão. O eixo “participação” tem com subeixos: participação no serviço; participação no território; participação como cidadão. (Brasil, 2013, p. 23).

Esses são os instrumentos que leva o homem a se conhecer e a conhecer o seu mundo. No sentido de tomar consciência, fere o que está cristalizado, o sujeito percebe o seu espaço e toma novas decisões que geram em mudança de paradigmas aponta Paulo Freire em seu estudo o processo de alfabetização política:

> Os analfabetos não são convidados a conhecer, não são convidados a descobrir as causas de sua situação de vida concreta; eles são convidados aceitar a realidade tal qual é ou, outros termos, a adaptar-se a eles mesmos e essa realidade. Para tal ideologia de dominação, tudo o que é verdadeiro e bom para as elites é verdadeiro e bom para o povo. (Freire, 1997a, p. 22).

O SFCV promove um sujeito que confronta os fatores alienadores por meio da participação, resultando na quebra dos pilares que sustenta opressão, da miséria, da pobreza,

da violência e do analfabetismo. Os fatores de riscos que nutrem a evasão escolar perde sua força e o se poder. Com isso, o homem tomar posse de sua realidade pela permanente ação e reflexão sobre a sua realidade, assumindo a sua presença no mundo, como corpos conscientes que transformam o mundo pelo pensamento e ação.

2.2.3. A Proteção Social Especial - PSE

A Proteção Social Especial (PSe) é de natureza protetiva destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, evasão escolar, trabalho Infantil, maus tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros aspectos, é parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), gerenciado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). As suas ações requer o acompanhamento familiar e individual e maior flexibilidade nas soluções. Comportam encaminhamentos efetivos e monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção. As actividades são diferenciadas de acordo com níveis de complexidade (média ou alta) e conforme a situação vivenciada pelo indivíduo ou família.

> Proteção Social Especial (PSE) organiza a oferta de serviços, programas e projetos de caráter especializado, que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, o fortalecimento de potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de risco pessoal e social, por violação de direitos. Na organização das ações de PSE [...] o contexto socioeconômico, político, histórico e cultural pode incidir sobre as relações familiares, comunitárias e sociais, gerando conflitos, tensões e rupturas, demandando, assim, trabalho social especializado. (MDS, 2011, p.17).

Os serviços que compõem o PSE são ofertados no Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) através do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos - Paef que atuam diretamente ligados com o Sistema de Garantia de Direito (SGD), exigindo uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, o Ministério Público e com outros órgãos e ações do Executivo. Segundo Brasil (2010, p. 02), o SGD trata-se da "articulação e a integração das instituições públicas e da sociedade civil", aplicando os instrumentos normativos existentes para garantir os direitos.

As medidas protetivas fortalecem os fatores de proteção pessoal, familiar, sociais e escolares através do ambiente favorável a aprendizagem, colocando as crianças e os adolescentes em situação mais favoráveis à eficácia e competência pessoa e interpessoal emergindo a diversidade em plenitude.

Os agentes do SGD considera e compreende as particularidades das pessoas em currículo de vida, valorizando as suas experiências únicas, irrepetíveis com as quais formam a sua visão de mundo, de si mesmo e dos outros, ou seja, a individualidade e; as contribuições sociais e culturais que formam comportamentos de confiança demostrado e experimentado através da aprendizagem, ensino e vivido por meio dos sentimentos elementos constituintes dos processos educativos (Cendhec, 1999).

2.2.3.1 Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS

É uma unidade pública e estatal, que oferta e referência serviços especializados de caráter continuado a famílias e indivíduos em situação de risco pessoa e social, ou por violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, etc.), conforme LOAS, 1993; Lei Nº 12.435/2011; PNAS, 2004; NOB/SUAS, 2012; NOB-RH/SUAS, 2006; SUAS, 2009; Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, 2009; Portaria nº 843, de 28 de dezembro de 2010. Podem ter abrangência tanto local (municipal ou do Distrito Federal) quanto regional, abrangendo, neste caso, um conjunto de Municípios, de modo a assegurar maior cobertura e eficiência na oferta do atendimento.

A implantação, funcionamento e a oferta direta dos serviços constituem responsabilidades do poder público local e, no caso dos CREAS Regionais, do Estado e Municípios envolvidos. Devido à natureza pública-estatal, os CREAS não podem ser administrados por organizações de natureza privada sem fins lucrativos. Esse equipamento oferece um conjunto de procedimentos técnicos especializados para atendimento e proteção imediata às pessoas vítimas de abuso ou exploração sexual, bem como seus familiares, proporcionando-lhes condições para o fortalecimento da autoestima, superação da situação de violação de direitos e reparação da violência vivida.

O CREAS busca a construção de um espaço de acolhida e escuta qualificada, fortalecendo vínculos, priorizando a reconstrução de suas relações. Dentro de seu contexto social e, focar no fortalecimento dos fatores de proteção para a superação da situação apresentada. Os serviços ofertados são desenvolvidos de forma articulada a rede de serviços da Assistência Social, órgãos de defesa de direitos e das demais Políticas Públicas que forma o Sistema de Garantia de Direitos. A articulação no território é fundamental para fortalecer as possibilidades de inclusão das famílias em uma organização de proteção que possa contribuir para a reconstrução da situação vivida. Os maiores esforços do governo federal, no que tange à proteção social especializada, têm se concentrado na expansão dos CREAS.

O atendimento envolve: assistentes sociais e psicólogos; entrevistas com usuários e familiares; identificação dos casos, com levantamento das informações familiares e sobre a situação específica de cada caso; apoio psicossocial; manutenção de equipe de educadores para acompanhamento e abordagem junto às crianças e aos adolescentes vitimados sexualmente e violados em relação aos seus direitos. O Programa busca assegurar o acesso aos serviços públicos municipais de assistência social, saúde, educação, justiça, segurança, esporte, cultura e lazer. E garantir direitos fundamentais, fortalecimento da autoestima e o restabelecimento da convivência familiar e comunitária (Resende, 2008).

As ações no CREAS são executadas em parceria os equipamentos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e a Rede/Assistencial: Conselhos Municipais, Conselho Tutelar, CRAS, Ministério Público, Poder Judiciário, Polícia Civil, Polícia Militar, Poder Legislativo e Poder Executivo Municipal, Organização Não Governamental (ONG) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); as políticas de saúde e educação.

A inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente devem ser percebidas como de ordem pública e de interesse coletivo, onde o Estado e a sociedade devem atuar preocupando-se com o sujeito da situação, observando os limites estabelecidos pelos imperativos morais, imbuídos do senso de justiça. Nessa análise, no CREAS as famílias são atendidas por meio dos diversos serviços:

> Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. (MDS, 2011a, p.21).

Para realização dos serviços, o CREAS conta com uma equipe multiprofissional e orientar-se pela garantia das seguranças socioassistenciais, conforme previsto na PNAS e na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: Segurança de Acolhida; Segurança de Convívio ou Vivência Familiar Segurança de Sobrevivência ou de Rendimento e de Autonomia. É importante o mapeamento da rede e realizar a construção de fluxo e protocolos intersetoriais de atendimentos, com definições de papeis e responsabilidades, assim, essa ação pode identificar lacunas e, possíveis conflitos de papéis e competências na rede.

> Outro fator importante que continua contribuindo para a ampliação desse serviço foi o aporte de recursos adicionais originados do programa "Crack, é possível vencer!" que, desde 2012, contribui com a expansão desse serviço. É importante reconhecer o papel fundamental e estratégico desempenhado pelo Serviço Especializado de Abordagem Social para o enfrentamento às drogas, assim como

> para a oferta de oportunidades de inclusão produtiva, para promover uma mudança de vida aos ex-dependentes de álcool e drogas. (Ipea, 2015, p. 82).

O CREAS, através de seus serviços atua como instrumento de implementação das políticas de enfrentamento uso indevido de ao álcool e outras drogas, entre elas o Crack. Desse modo, os alunos e seus familiares em situação de evasão escolar por questões relacionadas as álcool, drogas, todo o tipo de violência, bullying, abuso e exploração sexual, homofobia, situação de rua, entre outras violações que funcionam como fatores de risco e vulnerabilidade pessoal e social tem o CREAS como local de apoio. Cabe a escola articular essa políticas no sentido de acompanhar os casos. Ressalta-se que na ausência do Centro POP - Serviço Especializado para a População de Rua, os casos de famílias, crianças e adolescentes em situação deverão ser atendidos pelo CREAS (Ipea, 2015).

Realizar uma análise sistemática do território avaliando os fatores de proteção e a capacidade protetiva das famílias e nela identificar os fatores de riscos que ocorrem em ameaçadas, vulnerabilidade, vitimização e danos. A análise territorial promove uma vigilância socioassistencial continua conforme orienta a Lei nº 12.435/2011 (Lei do SUAS), e a Resolução CIT nº 4, de 24 de maio de 2011.Através dos serviços as pessoas tem acesso a direitos socioassistenciais, conforme direciona a PNAS:

> Atendimento digno, atencioso e respeitoso, ausente de procedimentos vexatórios e coercitivos; Acesso à rede de serviços com reduzida espera e de acordo com a necessidade; Acesso à informação, enquanto direito primário do cidadão, sobretudo àqueles com vivência de barreiras culturais, de leitura e de limitações físicas; Ao protagonismo e à manifestação de seus interesses; À convivência familiar e comunitária; À oferta qualificada de serviços. (MDS, 2011a, p. 31).

As situações de evasão escolar tratam-se em todo caso de violação de direitos e o retorno do evadido está assegurado no ECA - Lei n.º 8.069/90. Na avaliação os técnicos de referência podem identificar as suas causas: trabalho infantil, maus-tratos, negligência dos pais e responsáveis e/ou do poder público, abuso e exploração sexual, etc., e, nesses casos o ECA orienta o denunciar ao Conselho Tutelar, Mistério Público, Defensoria Pública e o Poder Judiciário. As ações concentram-se na responsabilização família no tocante às vicissitudes que vivenciam no seu cotidiano, mas contextualizar a situação vivida e recolocar o papel do Estado como provedor de direitos por meio das políticas sociais, fornecendo instrumentos de apoio e sustentação necessários para a proteção social das famílias.

Os maiores esforços do governo federal, no que tange à proteção social especializada, têm se concentrado na expansão dos CREAS. Ele oferta diretamente grande parte dos serviços da média complexidade, como também, é responsável por coordenar e fortalecer a articulação

dos serviços especializados com a rede de assistência social e ainda com as demais Políticas Públicas e órgãos do sistema de garantia de direitos (Ipea, 2011).

De acordo com Censo SUAS 2013, anualmente desde 2007, em "2013 havia 2249 CREAS espalhados pelo país, 38,8% (873) estão concentrados na Região Nordeste, 27,4% (617) na Região Sudeste, 15,2% na Região Sul (Ipea, 2015, p. 79). Total existe 902 (40,1%) era de Pequeno porte II seguido de 551 (24,5%) era de Pequeno Porte I. Observa-se ainda, que 83,7% estavam concentrados na Zona Urbana Central e 97,7% de âmbito municipal e 2,3% de âmbito regional (Ipea, 2015; MDS, 2014b).

Nesse cenário, compreende-se a ênfase dada ao governo em ações de proteção, entre elas erradicação do trabalho infantil, a intensificação da vigilância sobre a violência abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, evasão escolar, como também, fortalecer os fatores de proteção em enfretamentos aos fatores de riscos.

2.2.3.1.1. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos - Paef

O Paef Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos surgiu através da Lei 8.742/1993, pela consideração da Res. CNAS n.º 145/2004, que aprova PNAS; a Res. CNAS n.º 130/2005, que aprova NOB/SUAS; Res. CNAS n.º 269/2006, que aprova NOBRH/SUAS e que através da Res. nº 109/2009, aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (MSD, 2013) por meio do Art. 24 - B, da Lei nº 12.435/2011, que altera a Loas - Orgânica de Assistência Social – LOAS, instituindo a obrigatoriedade do PAEF ofertado no CREAS, como um Serviço de apoio, orientação e acompanhamento a famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos.

Compreende atenções e orientações direcionadas para a promoção de direitos (MDS, 2011), a preservação e o fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais e para o fortalecimento da função protetiva diante do conjunto de condições que as vulnerabilizam e/ou as submetem a situações de risco pessoal e social, tais como:

> Violência física, psicológica e negligência; violência sexual: abuso e/ou exploração sexual; cumprimento de medida socioeducativa de LA e PSC; afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida de proteção; indivíduos que vivenciaram situação de tráfico de pessoas; situação de rua e mendicância; abandono; vivência de trabalho infantil; discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia; outras formas de violação de direitos decorrentes de discriminações/ submissões a situações que provoquem danos e agravos a sua condição de vida e os impeçam de usufruir da autonomia e bem estar;

> descumprimento de condicionalidades do PBF e do PETI em decorrência de violação de direitos. (Brasil, 2011b, p. 34-35).

Cabe apontar, que atualmente no Brasil há grupos mais vulneráveis a situação de ameaças ou violações de direitos como as crianças, adolescentes, pessoa idoso, mulheres em função das relações de gênero, pessoas deficientes em situação de dependência em função das barreiras sociais experimentadas nos contextos familiares, comunitários e sociais. Como também, gays, lésbicas, travestis e transexuais em função das orientações sexuais.

O atendimento fundamenta-se no respeito à heterogeneidade, potencialidades, valores, crenças e identidades das famílias. O serviço articula-se com as actividades e atenções prestadas às famílias nos demais serviços socioassistenciais, nas diversas Políticas Públicas e com os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos. Deve garantir atendimento imediato e providências necessárias para a inclusão da família e seus membros em serviços socioassistenciais e/ou em programas de transferência de renda, de forma a qualificar a intervenção e restaurar o direito.

> Em 2013, [...] 264.667 famílias e indivíduos ingressaram efetivamente no acompanhamento sistemático do Paefi, sendo 35% (93.796) famílias beneficiárias do PBF; 10% (28.845) famílias que possuem membros beneficiários do BPC; 8% (20.089) crianças ou adolescentes no PETI; e 7% (18.752) crianças ou adolescentes nos serviços de acolhimento, [...] há uma significativa quantidade de famílias, 39% (103.185), para as quais não constam informações sobre o perfil. (Ipea, 2015, p. 81).

Esse serviço junto às políticas educacionais fortalece os fatores de proteção pessoal, familiar, social e escolar. Mesmo com queda de 10.6% (379,8 mil crianças e adolescentes) em 2013 com idade de 05 a 17 anos em relação a 2012, em situação de trabalho infantil compreende-se a importância de continuar o trabalho da vigilância social voltados para essas temáticas (MDS, 2013). Com maior queda de contingente, ocorrendo no grupo de 14 a 17 anos, cerca de 362 mil pessoas, sendo 225 mil delas residentes na Regiões Nordeste e Sudeste conforme dados do PNAD 2013.

Desde 2009, o MDS ampliou os esforços para instalação de CRAS e CREAS em todas as regiões do país, intensificando as mudanças culturais em torno das violações dos direitos das crianças e dos adolescentes. Observa-se que o alimento das políticas de assistências, educação e saúde promover o fortalecimento dos fatores de proteção. Cabendo nessa nova fase, a continuidade das políticas e a ampliação da Rede/Teia CREAS.

2.3 Benefícios e Transferências de Renda

Os Programas Benefícios de Prestação Continuada (PBC) e o Bolsa Família (PBF) no âmbito do Sistema Único de Assistência Social são os dois vetores em garantia de renda como orienta a Constituição Federal 88 ao determinar a concessão de benefícios assistenciais às pessoas que não forem capazes de prover seu próprio salário mínimo de renda per capita. Os dois programas transferem valores para famílias e pessoas em situação de vulnerabilidade social em todos os Municípios brasileiros.

> Juntos, esses programas corresponderam por mais de 90% dos valores liquidados pela Função Assistência Social entre 2000 e 2007. Em 2007, esses programas corresponderam a mais de R$ 23 bilhões. Essa preferência por programas de transferência de renda denota as prioridades estabelecidas pelo governo sobre a forma de combater as vulnerabilidades sociais: destaque especial é dado à questão do combate à pobreza uma vez que tal problema guarda forte correlação com os demais aspectos abordados por políticas de assistência social, como são os casos da insegurança alimentar e questões relacionadas à desestruturação de famílias. (Brasil, 2009c, p. 40).

Os impactos sociais que esses dois programas causam na sociedade brasileira, diminuindo os indicadores de desigualdades sociais como, ainda fortalecendo os fatores de proteção. Em 2008, havia 270 mil (70%) de crianças com deficiência fora da escola que recebiam o BPC. Os dados do relatório do Tribunal de Contas da União - TCU 2009, aponta que aproximadamente "90% dos beneficiários vivem em famílias com até 1 salário mínimo de renda per capita, justificando a importância do BPC para combater a pobreza e reduzir a vulnerabilidade de importante segmento da população brasileira" (Brasil, 2009c, p. 103).

Em 2012, "cerca de 140 mil (30%) crianças e adolescentes com deficiência, recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC) do governo federal, e, ainda estavam fora da escola. Vale ressaltar o grande avanço nesse aspecto", como apontou o (Brasil, 2014, p. 39). O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 adverte que:

> Não existe uma única resposta para eliminar a barreira que exclui milhões de crianças e adolescentes do direito fundamental à Educação. As redes de ensino precisam reconhecer e eliminar os fatores que aprofundam a discriminação, olhar para cada menino e menina e entender os porquês de eles estarem fora da escola. É preciso criar estratégias específicas que busquem trazer para as salas de aulas essas crianças e adolescentes. Sobretudo, é preciso dar condições para que eles permaneçam na escola, aprendendo os conteúdos adequados para a idade, e que a escola faça parte do projeto de vida de cada um deles. Universalizar é para todos. (Brasil, 2014, p. 39).

2.3.1 Programa Bolsa Família - PBF

O Programa Bolsa Família – PBF é uma Política Pública integrada ao Plano Brasil Sem Miséria com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e regionais do País. Instituído através da Medida Provisória n.º 132,/2003 transformado na Lei nº 10.836, integrando o Programa Nacional de Renda Mínima está vinculado à educação atavés do Programa Bolsa Escola Lei n.º 10.219/2001, Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA Lei n.º 10.689/2003, Programa de Renda Mínima vinculada à saúde: Bolsa Alimentação MP n.º 2.206-1/2001, Auxílio Gás Dec. n.º 4.102/2002 (Jambeiro & Santos, 2013).

Segundo o Ipea (2015), os programas de transferência de renda direta estão voltados às famílias em situação de pobreza com renda per capita de até R$ 77,01 (setenta e sete reais e um centavos) e R$ 154,00 (centro e cinquenta e quatro reais) por mês de pobreza extrema com renda per capita mensal de até R$ 77,00 (setenta e sete reais) em todo país. Nos programas às famílias que recebem o Benefício de Superação da Pobreza (BSP) com o pagamento médio de R$ 242, mensais.

O PBF está direcionado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos, voltados a três eixos de atuação: 1) a promoção do alívio imediato da pobreza pela transferência de renda; 2) As condicionalidades reforçam o acesso a direitos básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; 3) As ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade (Florentino; Florentino, 2015).

Só é possível o acesso ao Programa Bolsa Família através do registro da família pela gestão municipal do CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, um instrumento de coleta e gestão de dados que identifica todas as famílias de baixa renda existes no país, que automatizada as famílias são selecionadas pelo MDS. Ressalta-se que o cadastramento não implica a entrada imediata no PBF (Siqueira & Silveira, 2014).

Todas as famílias inseridas no PBF assumem o compromisso para receber o benefício. Esse compromisso é denominado de Condicionalidades que é obrigatório o seu oferecimento pelo poder público e são voltados para os direitos sociais básicos: saúde, educação e assistência social. Nessa perspectiva, alguns autores (Pires, 2013; Agatte & Antunes, 2014; Campello, 2014; Castro; Alves & Neto, 2014; Fernandes; Viana & Alves, 2014; Ximenes, 2014; Stechi, 2015) referem-se às condicionalidades como o ato de todos os pais com filhos menores de 07 anos têm o compromisso de acompanhar o cartão de vacinação e o crescimento e desenvolvimento das crianças. Segundo Senna (2013), todas as mulheres na faixa etária de

14 a 44 anos devem fazer o acompanhamento, no caso da gestante ou nutrizes (lactantes), é obrigatório a realização do pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e da saúde do bebê.

No eixo educação do PBF são exigido das famílias beneficiárias a matrícula das pessoas com idade de 06 a 17 anos, frequência de 85% da carga horária mínima mensal para as pessoas com idasde de 06 a 15 anos e, a frequência mínima menal de 75% aos adolescentes com idade de 16 a 17. Cabendo ao poder público fazer o acompanhamento gerencial para identificar os motivos do não cumprimento das condicionalidades (Siqueira & Silveira, 2014). A partir daí, são implementadas ações de acompanhamento das famílias em descumprimento, consideradas em situação de maior vulnerabilidade social. Estudos da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea em seu relatório publicado em 2011 referente ao Programa Bolsa Famílias no ano de 2009 os dados apontam que:

> As crianças e os adolescentes (6 a 17 anos) do Bolsa Família têm [...] taxa de matrícula 4,4 pontos percentuais maior que os não beneficiários de igual perfil socioeconômico. Este efeito é maior na região Nordeste; As crianças e os adolescentes do PBF têm taxa de progressão escolar 6,0 pontos percentuais maiores do que o não beneficiário de igual perfil socioeconômico; [...]. Mais de 80% identificam a linha de extrema pobreza do Programa e mais de 90% identificam as principais condicionalidades de educação e saúde. (Ipea, 2011, p. 93).

O Programa Bolsa Família (PBF) é uma das principais Políticas Públicas que funcionam como fator de proteção às famílias em situação de vulnerabilidade social. Atuando diretamente no combate ao trabalho infanto-juvenil, resultados um forte aliado na erradicação da evasão escolar devido a necessidades materiais. Os dados do Censo Escolar 2013 mostram o resultado do esforço desenvolvido por todas as esferas de governo no sentido de "garantir acesso de qualidade e permanência no ensino básico, na idade correta, perseguindo os indicadores de fluxo que buscam o sucesso escolar" (Agatte & Antunes, 2014, p. 35).

No caso das famílias em descumprimento das condicionalidades, o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) ou a equipe de assistência municipal auxilia à família a superar as dificuldades enfrentadas, esgotando todas as chances de reverter o descumprimento das condicionalidades, a família pode ter o benefício, bloqueado, suspenso ou até mesmo cancelado (Siqueira & Silveira, 2014). Ou seja, elas atuam no suporte e apoio a políticas educacionais, de saúde e assistência social.

Através da articulação ministerial (Ministério da Educação, Ministério da Súde, Assistência) o governo federal passou a acompanhar as condicionalidades no estados e municípios realizada intersetorialmente através vários equipamentos públicos e coletivos (Senna, 2013), com objetivos de: Monitorar o Cumprimento dos compromissos pelas famílias

beneficiárias; Responsabilizar o poder público pela garantia de acesso aos serviços e pala busca ativa das famílias mais vulneráveis; identificar, nos casos de não cumprimento, as famílias em situação de maior vulnerabilidade e orientar ações do poder público para o acompanhamento dessas famílias (Rocha et al., 2011). Existe um calendário previamente acordado entre as áreas envolvidas, sendo registradas as informações relativas a cada condicionalidade constato em seus respectivos sistemas informatizados.

Até dezembro de 2013 o Programa Bolsa Família atendeu a 14,08 milhões de famílias, representando uma cobertura 1,2% superior à estimativa de 2012. Tais referências, associadas a ações de análise contínua do público em maior vulnerabilidade, O PBF superou o previsto para o quantitativo das famílias pobres e extremamente pobres no país, estimado em 13.738.415, de acordo com o estimado do Censo Demográfico do IBGE de 2010, representando em termos nacionais 102,53% de famílias atendidas (IBGE, 2010). A região Nordeste atingiu 110,48% e a Norte 104,70% de famílias atendidas, respectivamente as duas regiões superam a média nacional. A região Centro-Oeste apresenta percentual de 102,28%, portanto, bem próximo da média nacional, enquanto as regiões Sul (94,65%) e Sudeste (91,07%), respectivamente, encontram-se abaixo da média nacional. (Brasil, 2014).

O MEC articulado as políticas de assistência realizou o acompanhamento da frequência escolar de estudantes beneficiárias do programa em 92,2%, maior nível desde o início da implantação em 2006. De modo que 95,9% das crianças e adolescentes tiveram a frequência acompanhada, ou seja, os pais cumpriram a condicionalidade" (Ipea, 2015, 68). Cresceram as taxas de aprovação, passou de 80,5%, em 2008, para 83,9%, em 2011. Já a taxa de abandono em 2011 foi de 2,9%, enquanto a média nacional foi de 3,2%. Os dados da saúde analisados em 2013 aponta redução da mortalidade relacionadas à pobreza, com uma queda de 46,3% da mortalidade infantil por diarreia e 58,2% por desnutrição. (Senarc, 2013). A taxa de frequência escolar e vacinação são as principais condicionalidades do PBF.

O Programa Bolsa Família institucionalizou comportamentos proativos e protetivos, como o ato de levar as crianças ao médico, acompanhar o desenvolvimento biopsicossocial. Tornou-se frequente a presença dos pais e responsáveis participando das reuniões de pais e mestres, no sentindo do cumprimento da condicionalidade do Programa Bolsa Família. O programa vem criando uma cultura protetiva em torno das crianças e dos adolescentes, os pais, estão assumindo o seu papel e sua missão (Florentino; Florentino, 2015).

Às famílias das Regiões Nordeste e Norte recebem benefícios no valor médio de R$ 171,10 e R$ 157,17 enquanto as outras regiões os valores médios não ultrapassam R$140,00.

Os dados apontam ainda, que em 2013 o país possuía aproximadamente 1,2 milhão famílias em situação de extrema pobreza inseridas no PBF (Brasil, 2014).

Com relação ao acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários do PBF em 2013, 13,5 milhões (94,2%) do público total de 14,4 milhões crianças e adolescentes entre 06 e 15 foram acompanhados, do total acompanhado, 96,4% cumpriram e 3,6% descumpriram a condicionalidades. Esse é o melhor índice alcançado nacionalmente de acompanhamento das condicionalidades escolares. Na faixa etária entre 16 e 17 anos, o acompanhamento registrado foi de 83,5% (2,5 milhões) do total de 2,9 milhões de adolescentes. Desses, 93% cumpriram e 7% descumpriram a condicionalidade (Agatte & Antunes, 2014).

No Brasil, a taxa de evasão escolar em 2013 dos alunos sem o Programa "Bolsa Família no Ensino Fundamental (tiveram) 3,2%, e a dos estudantes com PBF foi de 2,8%" (Fernandes, Viana & Alves, 2014, p. 53), ligeiramente menor. A diferença entre as pessoas beneficiárias e não beneficiárias é ainda maior no Nordeste, região com presença mais forte do PBF. Das pessoas sem PBF 7,3%, apresentaram taxa de evasão escolar, contudo, 3,8% das pessoas que recebem Bolsa Família apresentaram evasão escolar. Os autores consideram que os alunos beneficiários do PBF apresentam menos chances de evadirem.

O PBF atua como um fator de proteção social no combate da evasão escolar e diminui as distâncias sociais existentes entre os estudantes do Ensino Fundamental e, promove o acesso a posteriores níveis de qualificação profissional necessária para o alcance das oportunidades de qualificação profissional. Para Fernandes; Viana; Alves (2014), no Ensino Médio, a taxa de abandono em 2013, também é menor para os beneficiários do PBF (7,4%.), destacando-se que a diferença entre os alunos beneficiários e não beneficiários (11,3%).

Essa diferença se amplia ainda mais para os alunos da Região Nordeste: "os alunos sem Bolsa Família apresentam taxa de abandono de 17,5%, enquanto os alunos com Bolsa Família apresentam taxa de 7,7%, menos da metade da taxa observada para os alunos não beneficiários" (Fernandes, Viana & Alves, 2014, p. 54). Os alunos com idade entre 16 e 17 anos apresentaram baixos índices de frequência escolar referente a trajetória escolar permeada pelas dificuldade familiares, sociais, culturais e escolares; distorção entre idade e série por desestimular a permanência na escola.

Segundo Agatte & Antunes (2014), os adolescentes nessa faixa etária estão mais sujeitos as interferências dos fatores de riscos, ficando em situações de vulnerabilidades e riscos que resultam em abandono dos estudos em troca da inserção precoce no mercado de

trabalho. A condicionalidade contribui para reforçar o acesso à educação aos adolescentes com faixa etária com maiores dificuldades.

Houve também, maiores taxas de aprovação e menores taxas de abandono dos beneficiários do PBF, comparado ao outros alunos da rede pública, especialmente na região Nordeste do país. O Governo dialoga com vários parceiros (Incra, IBGE, Inep, DataSUS, Pnud etc.), no sentido realizar cruzamentos entre cadastros e base do Cadastro Único, no esforço de inserir novas famílias e monitorar incondicionalidades.

Esse procedimento aprofunda as discussões sobre o tema, amplia o conceito de participação e controle social com foco no diálogo direto com a população. O cruzamento de dados possibilita mapear e traçar o perfil dos alunos, escolas, bairros e Municípios, no sentido de nortear a criação e o fortalecimento das Políticas Públicas Educacionais, como intensificar a ações de acompanhamento da frequência escolar.

O Governo brasileiro instituiu como condicionalidades do PBF o acompanhamento da frequência escolar e das condições de saúde das famílias beneficiárias (Undime, 2012). O Art. 24, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, n.º 9.394/1996 estabelece as regras e critérios para o controle da frequência escolar aprovação do estudante:

> VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino exige a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

A LDB/1996 condicionou a aprovação do aluno a sua frequência mínima nas actividades escolares programadas coforme aponta o Parecer da CNE/CEB n.º 05/1997:

> O controle da frequência contabiliza a presença do aluno nas actividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista. Deste modo, a insuficiência revelada na aprendizagem pode ser objeto de correção, pelos processos de recuperação a serem previstos no regimento escolar. As faltas, não. A lei fixa a exigência de um mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, considerando o "total de horas letivas para aprovação". O aluno tem o direito de fanar até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do referido total. Se ultrapassar este limite estará reprovado no período letivo correspondente. A frequência de que trata a lei passa a ser apurada, agora, sobre o total da carga horária do período letivo. Não mais sobre a carga específica de cada componente curricular, como dispunha a lei anterior. (Brasil, 1997, 04-05).

No caso do acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários (as) do PBF é realizada pelo sistema de ensino municipal e estadual através do Sistema Presença operadorado nas escolas pelo PBF na Educação. Por meio do Sistema Presença dos estudantes (menor que 85% para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos e, 75% para adolescentes de 15 a 17 anos) sinaliza ao operador a identificar a causa da baixa frequência, no sentido de

prevenir a evasão escolar, conforme estabelece a Lei n.º 10.836/2004 e a Port. Interministerial MDS/MEC n.º 3.789/2004 (Brasil, 2006). O descumprimento de condicionalidades é tomado como indicativo de situações de violação de direitos que requerem atenção prioritária por parte da rede de serviços tais como o BPC e o PETI (Brasil, 2009e).

As condicionalidades viabiliza o acesso as direitos sociais básicos e atua como fator de proteção, pelo compromisso que pais e responsáveis de zelar pela frequência e permanência de seus filhos na escola para ter acesso ao benefício. (Brasil, 2009e). O Art. 04º, IV da Portaria Interministerial MDS/MEC n.º 3.789/2004 e Art. 56 do ECA , Lei n.º 8.069/90 obriga a instituição escolar comunicar ao Conselho Tutelar os casos de condicionalidades nas seguintes situações: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência. (Brasil, 2005). O Sistema Presença apresenta dois grupos de motivos da baixa frequência escolar: Sem Vínculo Escolar e Com Vínculo Escolar.

O ECA considera violação dos direitos todo trabalho realizado por pessoas antes dos 14 anos de idade, bem como, todo trabalho realizado por adolescentes com idade entre 14 e 16 anos, que não se configure como aprendizagem, cumprindo integralmente os requisitos legais dessa modalidade de profissionalização (Brasil, 2006d). O ECA tipifica as violações dos direitos das crianças e adolescentes nas situações de:

> a) exposição de crianças e adolescentes a longas jornadas de trabalho; b) sobrecarga de actividades cotidianas que impedem a permanência na escola; c) ruptura dos vínculos familiares quando o trabalho é realizado em casa de terceiros ou lugares distantes da família; d) vivência de experiências constrangedoras ao receber tratamento diferenciado de outras pessoas da família; e) maior exposição às vulnerabilidades associadas ao trabalho infantil, como o abuso sexual. (MDS, 2010, p. 30-31).

As pessoas nessas situações devem ser atendidas pelo Paef e direcionadas ao SCFV, como também, encaminhadas a escola e ser acompanhadas, sendo inseridas em programas de transferências de renda. As condicionalidades para o recebimento do Bolsa Família é estar matriculado e frequentar a escolar, com ainda, esta com as vacinas em dias. (Brasil, 2015). Abaixa segue o Quadro 01 e 2, cada um apresenta uma lista dos motivos de baixa freqüência escolar com ou sem vínculo escolar. que quando não justificada, a gestão do PBF envia aviso, caso persita, envia uma advertência, persistindo, o benefício será bloqueado/cancelado.

Quadro 01: Motivos de Baixa Frequência Escolar: Com Vínculo Escolar

Beneficiários(as) Com Vínculo/Matrícula Escolar por uma das Situações Abaixo Caracterizadas	
1.	Tratamento de doença e de atenção à saúde do(a) aluno(a).
2.	Doença na família/Óbito na família/Óbito do(a) aluno(a).
4.	Fatos que impedem o deslocamento/acesso do(a) aluno(a) à escola.
6.	Concluiu o Ensino Médio.
7.	Suspensão escolar.
8.	EJA Semipresencial.
9.	Situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos.
10.	Participação em jogos estudantis/actividade escolar extraclasse.
11.	Preconceito/Discriminação no ambiente escolar/Bullying.
12.	Ausência às aulas devido a questões culturais, étnicas ou religiosas.
51.	Gravidez.
52.	Situação de Rua.
53.	Negligência dos pais ou responsáveis.
54.	Trabalho Infantil.
58.	Motivo de baixa frequência não foi informado.
60.	Violência/Agressividade no ambiente escolar.
62	Trabalho do Jovem.
63.	Exploração Sexual.
64.	Desinteresse/Desmotivação pelos estudos.
65.	Abandono Escolar/Desistência.
68.	Questões sociais, educacionais e/ou familiares.
70.	Envolvimento com drogas/Atos infracionais.
71.	Violência doméstica.

Fonte:(MDS/MEC, 2013, p. 05-08).

Quadro 02: Motivos de Baixa Frequência Escolar: Sem Vínculo Escolar

72. Beneficiários Sem Vínculo/Matrícula Escolar por uma das Situações Abaixo Caracterizadas	
72 a.	Inexistência de Ensino Fundamental na comunidade em que mora.
72 b.	Inexistência de Ensino Médio no território onde mora.
72 c.	Inexistência de serviços educacionais para acampados/ciganos/circenses/itinerantes
72 d.	Inexistência de serviços educacionais em situação de internação/privação de liberdade/internação em clínica ou hospital.
72 e.	Inexistência de escola indígena no território onde mora.
72 f.	Concluiu o Ensino Fundamental/EJA e inexiste oferta imediata da etapa seguinte.
72 g.	Beneficiário(a) concluiu o Ensino Médio.
72 h.	Inexistência de atendimento educacional especializado para beneficiário(a) com deficiência/necessidade educacional específica.
72 i.	Inexistência de transporte/locomoção acessível à escola para beneficiário(a) com deficiência/necessidade especial.
72 j.	Questões de resistência da família para que o(a) beneficiário(a) com deficiência/necessidade especial frequente a escola.
72 k.	Inexistência de acessibilidade no ambiente escolar para o(a) beneficiário(a) com deficiência/necessidade especial.
72 l.	Negativa da escola em receber a criança com deficiência/necessidade especial alegando falta de vaga.
72 m	Transferência em andamento/pendente – permanecendo sem solução/aceite, após o encerramento de 02 (dois) períodos de coleta, o(a) beneficiário(a) será lançado(a) como Localizado(a) no Município de origem do cadastro familiar.
72 n.	Beneficiário(a) sem vínculo/matrícula escolar foi encontrado(a), mas não quer mais estudar
72 o.	Beneficiário(a) sem vínculo/matricula escolar foi identificado(a) em condição de óbito (falecido).
72 p.	Beneficiário(a) com dados errados impedindo a identificação pela escola (nome errado/data de nascimento errada/NIS duplicado).

Fonte: (MDS/MEC, 2013, p.09).

2.3.2 Benefício de Prestação Continuada - BPC

Trata-se uma política de Assistência Social integrante da PSB - Proteção Social Básica repassa às famílias um benefício do âmbito do SUAS - Sistema Único de Assistência Social. Para o seu acesso não é necessário ter contribuído com a Previdência Social, não é vitalício e intransferível. Assegura a transferência mensal de um salário mínimo às pessoas com deficiências, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, como também, aos idosos, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais. (CNAS, 2014).

Em 2009, o TCU sugeriu maior controle para eficácia do BPC no sentido de fazer chegar recursos escassos a parcelas vulneráveis da população. Essas políticas estão sujeitas a ameaças de vazamentos decorrentes de fraudes, erros e de problemas de focalização e subcobertura de beneficiários, por ser uma Política de transferência de renda, que movimenta substancialmente recursos destinados a parcelas pobres da população (TCU. 2009).

O Tribunal de Contas da União (TCU) aponta ainda, à complexidade e dificuldade inerentes aos processos de concessão e controle dos benefícios. Destacado ainda: "a) renda declarada falsa; b) participação em vários programas simultaneamente sem que tal participação seja permitida legalmente; c) identificação falsa dos beneficiários; d) grupos de servidores dos órgãos gestores envolvidos em redes criminosas" (Brasil, 2009c, p. 31).

O BPC e a Renda Mensal Vitalícia (RMV) em conjunto ao PBF são os responsáveis pelo incremento dos valores alocados à Função Assistência Social desde 2004. O BPC apresenta uma modalidade voltada para crianças e adolescentes 0 a 18 anos estudantes chamada de BPC na Escola, criado em 24 de abril 2007, através da Portaria Normativa Interministerial n.º 18. Seu objetivo é desenvolver ações intersetoriais, visando garantir o acesso e a permanência na escola dos beneficiários, priorizando (CNAS, 2014):

1- identificar, entre os beneficiários do BPC até 18 anos, que estão escola e os que estão fora da escola; 2- identificar as principais barreiras para o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC; 3- desenvolver estudos e estratégias conjuntas para superação dessas barreiras; e 4- manter acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao programa (CNAS, 2014).

2.4. Políticas Educacionais Alinhadas as Políticas de Saúde

As políticas de saúde atuam fortalecendo os fatores de proteção extraescolares são políticas que garantem o acesso à saúde, um direito fundamental do ser humano e dever do Estado conforme a Lei n.º 8.080/90 (Brasil, 1990b). Dentre os coknjuntos de políticas que dão apoio as políticas de Educação destacam-se:

2.4.1. Centro de Atenção Psicossocial - CAPS

Os debates sobre saúde mental ganhou força na década 70 através dos espaços de discussões e produção de pensamentos como o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES) surgiu os primeiros movimentos de saúde como Renovação Médica (REME), Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM), que buscam implantar no país um sistema nacional de assistência psiquiátrica (Gomes, 2013), dentre as diversas reivindicações destacou-se melhores assistência à população e serviços humanizados, (Luchmann & Rodrigues, 2007); combate a dominação e a busca do controle por meio da defesa individual e dos princípios de liberdade e igualdade (Barbosa, Costa & Moreno, 2012); romper com a (in) visibilidade, o silêncio e a opressão presente na realidade social ancorada nas dinâmicas das relações de poder dominante; implementar novas práticas e concepções sobre a loucura, mudança de paradigma do controle cultural e institucional acerca do louco e da loucura. (Foucault, 1975), ou seja:

> O que está em jogo, portanto, é a reapropriação do sujeito; do sentido e da motivação humana; reapropriação da capacidade de forjar sua própria identidade, capacidade esta historicamente amputada pelos processos de manipulação e controle dos aparatos de gestão dos sistemas complexos. Esse controle se dramatiza no que diz respeito aos códigos e sentidos dominantes acerca do louco e da loucura e de sua "administração" institucional. É neste campo que entra em cena o movimento da luta antimanicomial. (Luchmann & Rodrigues, 2007, p.401).

Em 1987, com a realização do I Conferência Nacional de Saúde Mental e o II Congresso Nacional do MTSM, em Bauru/SP, com a presença das associações de usuários e familiares e vários ativistas funda-se no país o movimento antimanicomial (Barbosa, Costa & Moreno, 2012), sobre o lema: por uma sociedade sem manicômios (Gomes, 2013). Em 2001, foi instituída a Lei Antimanicominal, Lei n° 10.216/2001, que assegurou a garantia de direitos promovedores da saúde e Direitos Humanos com o estabelecimento dos:

> Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental [...] são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo,

> orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra. (Art. 1º) São direitos da pessoa portadora de transtorno mental: ter acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, consentâneo às suas necessidades; ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade; ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração; ter garantia de sigilo nas informações prestadas; ter direito à presença médica, em qualquer tempo, para esclarecer a necessidade ou não de sua hospitalização involuntária; ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis; receber o maior número de informações a respeito de sua doença e de seu tratamento; ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis; ser tratada, preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental. (Brasil, 2001b, Art. 2o Parágrafo Único).

Com isso, os municípios passaram a instalar o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que é a unidade especializada e embasada nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS): universalidade, integralidade, equidade e controle social, por meio da responsabilidade do Estado com a participação da família e a sociedade para desenvolver as políticas de saúde mental, pela assistência e pela promoção de ações de saúde as pessoas portadores de transtornos mentais e pessoas que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas, no sentido garantir a sua inserção social (Gomes, 2013).

O CAPS pode ser: Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), Centro de Atenação Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD). De acordo com o porte de cada Município pode ser CAPS I, CAPS II e, CAPS III. Em todos os modelos esse equipamento atua no sentido de reinserir a pessoa em seu meio (Maciel; Barros; Silva & Camino, 2009).

O CAPS é uma referência para tratar pessoas portadoras de transtorno mentais, usuários de alcool e outras drogas, no sentido de promover a autonomia e o fortalecimento dos fatores de proteção pessoais, familiares, sociais e escolares. A Portaria/GM nº 336/2002 lista os serviços ofertados pelo CAPS:

> Atendimento individual (medicamentoso, psicoterápico, de orientação, entre outros); b - atendimento em grupos (psicoterapia, grupo operativo, actividades de suporte social, entre outras); c - atendimento em oficinas terapêuticas executadas por profissional de nível superior ou nível médio; d - visitas domiciliares; e - atendimento à família; f - actividades comunitárias enfocando a integração do paciente na comunidade e sua inserção familiar e social; g - os pacientes assistidos em um turno (04 horas) receberão uma refeição diária, os assistidos em dois turnos (08 horas) receberão duas refeições diárias. (Saúde, 2002, p. 2-3).

A Portaria/GM nº 336/2002 lista como Recursos Humanos:

> a - [...] médico com formação em saúde mental; b [...] enfermeiro; c [...] profissionais de nível superior entre as seguintes categorias profissionais:

> psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, pedagogo ou outro profissional necessário ao projeto terapêutico. d [...] profissionais de nível médio: técnico e/ou auxiliar de enfermagem, técnico administrativo, técnico educacional e artesão. (Saúde, 2002, p. 3).

Desse modo, os motivos da evasão escolar pelo uso de drogas e/ou transtorno mental podem ser minimizados com o suporte do CAPS.

2.4.2 Programa Saúde na Escola - PSE

O PSE - Programa Saúde na Escola com finalidade de contribuir para formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Foi instituído no Ministério da Educação e da Saúde por força do Decreto nº 6.286/2007, no sentido de promover a sustentabilidade de ações de redes de corresponsabilidade articulado entre Escola e Rede Básica de Saúde e à base do PSE (Brasil, 2007c). Essa política em articulação com as políticas escolares e de Drieitos Humanos fortalece os fatores de proteção pessoais, familiares, sociais e consequentemente os fatores proteção estraescolares, garantindo assim a diminuição dos índices da evasão escolar.

2.5. Política Desenvolvimento Sustentável Alinhada as Políticas Educacionais

As políticas desenvolvimento Sustentável são estratégias criadas pelo Serviço de Tecnologia Alternativa - Serta em parceria com as secretarias municipais de Educação, Assistência, Direitos Humanos, Juventudes, Cultura, Esportes, Desenvolvimento Sustentável e Saúde. No sentido de promover o desenvolvimetno sustável criando ações que dinuia o cíclo de probreza nas regiões da Zona da Mata, Agrestre e Sertão de Pernambuco. Dentre as várias estratégias destacou-se a PEADS que articula a formação de alunos com o foco voltado aos alunos em especial alunos da Zona Rural.

2.5.1 Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS

Castro (2000) e Torres (2001) apontam que, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, serviu de marco para delineamento e a execução de políticas educativas em todo o mundo. A educação básica mundial em 1990 era:

> Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo

> funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los aperceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p. 01).

Esse panorama mundial suscitou/ressuscitou nos movimentos a criação de projetos inovadores como o resultado das múltiplas iniciativas e experimentos, na formação de recursos humanos, financeiros, internacionais e nacionais de capital privado e público, frenteà questão como avaliação, aprendizagem, monitoramento e informação de caráter sub-regional e inter-regional. Surgiram novos atores não governamentais e da crescente mobilização da sociedade civil em defesa do direito de todos à educação (Serta, 2006b), assegurado pela CF/1988 Castro (2000); Werthein (2000); Torres (2001). Neste contexto de dinamismo e transformações surge a PEADS um paradigma para atender as necessidades de uma educação voltadas para realidade dos desfavorecidos.

No GT 05 - Estado e Política Educacional da Anped o estudo de Pires (2009) ao tratar sobre o planejamento e gestão da educação do campo no Município de Lagoa do Itaenga, a PEADS é colocada como política de grande relevância para atualidade na perspectiva teórico-metodológica de democracia participativa do Estado e da sociedade civil. O Serta apresenta em seus documentos os princípios da PEADS (Serta, 2002, p.03):

> 1 - A escola tem um papel junto aos modelos de desenvolvimento e à cultura que precisa ser explicitado; 2 - O conhecimento não é neutro e é instrumento privilegiado de intervenção na realidade para modificá-la; 3 - Todas as pessoas possuem conhecimento e podem construí-lo ainda melhor; 4 - A construção do conhecimento passa por outros paradigmas diferentes daqueles que estamos acostumados: compartimentados, separados. A visão holística e interdisciplinar é importante para se entender a sustentabilidade do desenvolvimento e a ligação da educação com as interfaces do mesmo; 5 - Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar as condutas, a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização); 6 - A pesquisa não é só uma ferramenta de construção de conhecimento, deve ser também uma postura diante da realidade; 7 - Educação não se faz sem cidadania, sem participação política, sem envolvimento dos sujeitos sociais no projeto de vida das comunidades. O desenvolvimento, com sustentabilidade, exige construção, implementação e controle social de Políticas Públicas sociais básicas. Tudo isso começa na escola, exercitando a solidariedade, a participação, o respeito pelo outro e pelo diferente; 8 - A avaliação do ensino e aprendizagem engloba não só os conhecimentos, como conteúdos, nem só os instrumentos, como também os processos, os produtos, numa dimensão permanente e sistemática, em forma de Hetero e autoavaliação; 9 - Os conhecimentos novos

> construídos de forma inovadora provocam e conduzem os participantes do processo a novas ações e posturas; 10 - A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero e intergeracional, baseada na compreensão de que os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoa e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas.

Para Serta (2003; 2006a), a PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável sustenta-se mediante o fortalecimento da Teia/Rede Socioassistencial[72], que se articula através do conhecimento à vida do educando e da família, contemplando a renda, a propriedade, o meio ambiente, a cultura, a vida pessoal, a história, as carências e potencialidades das pessoas e dos grupos. Nesse ponto, o trabalho em rede.

> 1) Pesquisa – os educandos são incentivados e orientados a realizar pesquisas sobre a realidade local, como trabalho escolar, e para isso é escolhido um tema gerador; Desdobramento - o educador analisa, desenvolve e tematiza os resultados da pesquisa em conteúdos curriculares – português, ciências, história, cultura, arte, de forma interdisciplinar. Nesse processo de análise e aprofundamento, o educador faz uso de novas pesquisas, avaliam processo da realização da pesquisa – as dificuldades encontram e sua superação; os sentimentos vivenciados; a receptividade dos pesquisados; síntese e flexão sobre a realidade pesquisada; Devolução - os educandos e educadores apresentam os resultados alcançados na pesquisa. Em seguida há uma provocação da Teia/Rede para desenvolvimento do "novo conhecimento adquirido", para daí extrair uma ação que ajude a construir o desenvolvimento. O conhecimento não deve ser uma mera construção intelectual da escola ele é fator político/pedagógico para com os educandos e a comunidade; Avaliação - avaliar o processo de trabalho em relação à proposta. Ocorrendo de duas formas: autoavaliação e heteroavaliação. Avaliam-se os processos, os conteúdos e as pessoas envolvidas na construção da aprendizagem e das ações. Os atores sociais avaliam seu desempenho e os dos outros atores sociais. Aprendizado e avalia os demais. Por fim, o educando avalia a sua participação, a das famílias e a do educador; o educador procede da mesma forma e as famílias, também. (Mores, 2003, p. 105-121).

Os conteúdos curriculares articulam a teoria a prática, o que se estuda em um turno será praticado no outro turno, os educando aprendem observando e praticando pela convivência familiar e comunitária, através da das diversas formas de aprender (Serta, 2002). O sociólogo Abdalazis de Moura em seus estudos apresenta que a proposta se estrutura principalmente pelo desafio de conhecer a realidade do educando através da organização de seus quatro processos:

[72] Socioassistencial trata-se de conjunto ações articuladas a todas as unidades e organizações da sociedade civil, poder público, ONG's etc. Suas ações são estratégicas com base no território constituindo um trabalho integrado agregando os esforços com o intuito de integrar ações e multiplicar seus efeitos e chances de sucesso. As ações da Teia/Rede surgem, criam, promovem e fortalecem as Políticas Públicas, utilizando várias metodologias. (Brasil, 2013).

CAPÍTULO III

CULTURA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA

CAPÍTULO 3 - CULTURA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA

Lück (2009, p. 9) debruçou-se em suas pesquisas para apresentar os elementos necessários para o contexto da democratização da escola, de modo a torná-la uma "instituição aberta à comunidade e de qualidade para todos, além dos preceitos legais para a sua democratização, conforme proposto na legislação vigente".

Nesses análise, foi apontado os objetivos e as metas constitui uma educação como uma estrutura orgânica, sistemática, complexa, dinâmica, em uma visão evolutiva. Demo (1997), atribuiu ao professor a responsabilidade de inovar o processo de ensino e aprendizado. Cabendo a ele repensar a sua atuação e inovar e transformar o contexto escolar. Para Lück (2009), a formação do professor interfere no modelo da cultura organizacional, é importante, que a sua prática baseia-se em conhecimentos, habilidades e atitudes e, sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais, diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia depende a qualidade de seu trabalho.

Desse modo, cultura educacional e escolar é influenciada e influencia a gestão e política educacional. A educação é concebida como processo social de formação humana, com diretrizes que norteia, dá unidade e consistência às ações educativas na promoção da formação e aprendizagem dos alunos que pode ser de todas as idades. Nos quais os resultados possibilitam aos alunos a conhecer o mundo e conhecerem-se no mundo, como capacidade de atuação cidadã. Como apontou Freire (2001, p.14), "não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias".

A responsabilidade educacional depende da qualidade do trabalho e repercussão na formação de todos para um maior envolvimento no processo educativo com qualidade, equidade. Para que educação se torna fundamental, é importante que o modelo de gestão e a cultura organizacional agregue todos mediante a participação em processos de decisão e nas reflexões sobre o sentido da educação e o papel da escola. Cabendo a comunidade escolar usem os diversos recursos tais como material, tecnológico etc. necessários para um ensino que estimule o desenvolvimento educacional de uma nação. Segundo Lück (2009), na escola como instituição do saber existe para que os alunos e as pessoas podem alcançar o sucesso nos estudos necessários para formação pessoal e social. Essas dimensões escolares são os materiais para construção de sociedade com respeito as diversidades sociais e culturais.

Por tanto, é importante que toda a actividade escolar deva ser guiada por uma gestão, formada por profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e

pedagógica, da qual resulta a formação da cultura organizacional escolar, ou seja, o ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento, da aprendizagem orientada para a cidadania. Conforme aponta Lück (2009), a cultura se estrutura através do diretor, assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Ao diretor, cabe zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo desempenho de todos para o alcance dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais. Assim falando, são os elementos primordial que forma a cultura organizacional escolar

A cultura organizacional escolar é uma forma de caracterizar os vários mundos e podem ser encontrados em cada forma de gerenciar e ou administrar uma escola, independentemente de onde ela esteja localizada, culturalmente durante muito tempo a escola foi vista como espaço de introdução do conhecimento e castradora de ideias, a escola se engaja espaço democrático e na participação ativa de toda comunidade, podemos dizer que:

> Existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (Silva, 2006, p. 202).

Nesse ponto, entendemos que a promoção do aprendizado seja de responsabilidade de todos, ou seja, família, instituição de ensino, estado, sociedade civil e organizada são corresponsáveis pelos altos e baixos índices da evasão (Moraes, 2009). Na ação autônoma e individual, a cultura apresenta características organizativas e as bases estruturantes da escola na totalidade, não apenas "as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social", como referiu Candido (1964, p. 107).

A cultura organizacional escolar deve dava centrar a família como o centro de todo o processo educativo, com o foco pedagógico e didático em trabalho multiprofissional, disciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar, ou seja, em Teia/Rede ampliada: Setorial e Intersetorial, composta de uma equipe ampliada. No qual os profissionais dialogam, inserem e articulam as ações junto as família e juntos ao outros equipamentos públicos e privados para um trabalho articulados diversas e possíveis dimensões: 1) Educação Ambiental, Sanitária, Ética e Direitos Humanos; 2) Empreendedorismo e Geração de Emprego e Renda; 3) Mobilização Comunitária; 4) Diagnóstico das Demandas da Comunidade Escolar,

Planejamento, Matriciamento, Monitoramento, Avaliação, Ação e Atendimento; 6) Devolução dos Resultados/Culminância.

Nesse aspecto, a cultura organizacional escolar reordena o ensino no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, criando grupos de convivência tendo a família como o centro de todo o processo pedagógico, com uma acompanhamento efetivo das famílias prevenindo as situações de vulnerabilidade social e pessoal (Moraes, 2009). A cultura organizacional escolar articula a escola a Rede/Teia fortalecimento as Políticas Públicas, Educacionais, com uma abordagem construtivista, autônoma e deliberativa que intervenha nas imposições mercadológicas e neoliberais criadoras do estado de precariedade educacional.

A escola por ser uma instituição da sociedade é a base para o conceito de sociedade moderna de que "a humanidade dispõe atualmente, elemento fundante para o espírito de modernidade, um sistema de triunfo da modernidade" (Pineau, 1999, p. 39). Para Silva (2006), o papel da escola é caracterizado pela sua cultura e que essa por sua vez, é capaz de delinear os padrões, estabelecer os processos de construção do saber, de forma a influenciar todos os envolvidos direta e indiretamente no processo de gestão organizativa e na sociedade como um todo, na reprodução do modelo dominatório de constituição das culturas.

A cultura organizacional esta imbricada sobre um modelo de poder, concebido como a capacidade de agir do indivíduo (líder), e também como a capacidade de determinar o comportamento de outros indivíduos (liderados) (Carvalho & Vieira, 2007). O poder da organização escolar se refere à capacidade que o "grupo A" tem para influenciar o comportamento do "Grupo B", de maneira que o "Grupo B" haja de acordo com a vontade do "Grupo A". Implicando um potencial que não precisa ser realizado para ser eficaz e uma relação de dependência (Robbins, 2002). O exercício do poder do homem sobre o homem, ter poder é ter algo (Carvalho & Vieira, 2007).

Segundo Robbins (2002), o poder do líder escolar pode existir, mas não ser exercido. Sendo, portanto, uma capacidade ou potencial. Um gestor pode ter o poder e não utilizá-lo. Possivelmente, o aspecto mais importante do poder é ter uma função de dependência. Quanto maior a dependência do "Grupo B" em relação ao "Grupo A", maior o poder do "Grupo A" nessa relação. O poder só sobrevive se quem o tem para controlar alguma coisa que deseja.

O poder da gestão escolar se manifesta nas decisões e ações organizacionais, definindo-o como a capacidade de afetar os resultados. A sua dinâmica ocorre em função das interações entre as coalizões interna e externa e o sistema de metas da organização, o que dá origem à configuração do poder na organização (Neiva & Paz, 2005) escolar.

Na coalizão externa, estariam os pais, alunos, conselheiros escolares e outros (membros de fora da organização), que exercem o poder de três formas: dominadora, controlando as regras do jogo nas decisões organizacionais da escola; passiva, submetendo-se à coalizão interna; ou de forma dividida, provocando conflitos na coalizão interna da escola (Torrego Seijo, 2003). A coalizão interna é constituída pelos membros que vivem o dia-a-dia da escola e a ela estão diretamente vinculados, usando os sistemas de influência organizacionais: ideológico, de especialistas, político e de autoridade (Sergiovanni, 2004).

Os receptores do poder (funcionários da escola, alunos, pais, conselheiros escolares etc) são o indivíduos sobre o quais o poder é exercido e que é determinante na identificação do tipo de forma da ocorrência do ato de poder (Costa, Mendes & Ventura, 2000). Em algumas estruturas da cultura organizacional escolar, pode-se encontrar tanto manifestação de poder como de violência demandada como assimetria (Carvalho & Vieira, 2007). Nesse aspectos Robbins (2002), cita as para cinco bases ou fontes de poder: Coerção, recompensa, legitimidade, talento e referência. O Poder Coercitivo a sua base:

> É definida como dependente do medo. A pessoa reage a esse poder por medo das conseqüências negativas de seu comportamento. Ele emana da aplicação, ou possibilidade de aplicação, de sanções físicas como imposição de dor, frustração causada pelo impedimento de movimentação, ou controle, pela força, de necessidades básicas fisiológicas ou de segurança. (Robbins, 2002, p. 343).

Nesta forma de poder, a cultura organizacional escolar o sistema de ideologia da natureza é viva, uma vez que, a ideologia construída na gestão escolar possui caráter informal, com bases que sustenta a unidade de comportamento do líder que sustenta o sistema de crenças sobre a organização, partilhado pelos membros da comunidade escolar. Para Costa (2001), todos os membros são responsáveis pelo modelo experimentado no ambiente escolar.

Dejours (2003) crítica duro sobre esse modelo de cultura organizativa, nela os colaboradores visam a sua permanência no mercado de trabalho, em uma busca de superarem-se a sim próprios em uma competição individualista, pela necessidade de se manter nos empregos por questões de sobrevivência. Nessa análise, as condutas humanas têm sua gênese no mercado globalizado, envolvidos em uma natureza com fins econômicos contribuindo para o sofrimento no cotidiano do trabalho, podendo gerar altos índices de evasão.

A cultura organizacional escolar é direcionada a vontade de outro. Ela é a divisão do trabalho e sua repartição entre os funcionários da escola (trabalhadores), isto é, a divisão de homens: a organização do trabalho recorta assim, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as relações humanas de trabalho na escola. A cultura que prevalece é manutenção da vontade da

líder em substituir o livre arbítrio do trabalhador pela injunção do empregador mediatizado, eventualmente, por técnicos especializados, como por exemplo, o professores/engenheiros de métodos como referiu Paz (2004). O líder é, segundo Dejours (2003), despossuído de seu corpo físico e nervoso, domesticado e forçado a agir conforme a vontade de outro.

O poder enquanto controle possui particular importância na análise do líder escolar, na medida na cultural organizacional escolares burocráticas o controle é exercido por meio de regulamentos, normas e comunicações formal, elementos da estrutura de poder (Sergiovanni, 2004). A divisão hierárquica do trabalho na escola e os níveis de autoridade e controle, são os níveis formais (Carvalho & Vieira, 2007). O elemento decisivo que faz o trabalho escolar propender para o bem ou mal, no plano moral e político, é o medo. Não o medo em geral, mas o medo que se insinua e se instala na própria actividade do trabalho na escola. Para Sergiovanni (2004), o trabalho do líder é uma fonte inesgotável de paradoxos. Incontestavelmente, ele interfere na cultura organizacional da escola, pode dá origem a terríveis processos de alienação, possante instrumento a serviço da emancipação, bem como, do aprendizado e da experimentação da solidariedade e da democracia.

O desempenho pode ser o mediador insubstituível da reapropriação e da realização do ego. O medo é um sofrimento, mas este não marca absolutamente o termo do processo iniciado pelo exercício da violência (Costa, Mendes & Ventura, 2000). Ele também pode ser um ponto de partida das estratégias defensivas contra o sofrimento de sentir o medo, sendo ignorada pela filosofia pelo fato de não desprezá-lo, como referiu Dejours (1992). Nessa cultura, os professores não são recipientes passivos, mas construtores de significados ativos, sendo mais plausível entender que interpretações do modelo de cultura e poder coercitivo, os afetam num processo complexo de interação com o gestor escolar/empregador. Por meio disso, os colaboradores podem negociar e minimizar as constantes mudanças perceptuais com relação à cultura organizacional escolar. Quando frustrados o professor e outros colaboradores podem formular estratégias defensivas contra o sofrimento imposto subjetivamente.

Para Whitaker (1999), quando o rearranjo da cultura não é mais possível e a relação do líder com a organização é bloqueada, surge o sofrimento: uma energia pulsional que não acha descarga no exercício do trabalho se acumulando no aparelho psíquico, ocasionando um sentimento de desprazer e tensão, com consequências em todos envolvidos nesse modelo de cultura. A relação dos colaboradores escolar com a cultura organizacional que segundo Dejours (1994) e Dejours (2003), da origem da carga psíquica do trabalho escolar.

Mediante isso, Dejours (1994), a cultura organizacional, não oferece saídas apropriadas à energia pulsional, conduz a um aumento de carga psíquica da comunidade escolar. Os membros da comunidade escolar sufocados com poder coercitivo, entram constantes conflitos intermináveis de reivindicações, que por pressões internas podem levar a cultura organizacional a torna-se em uma cultura estruturada em poder de recompensa:

> O oposto do poder coercitivo é o poder de recompensa. Uma pessoa se submete à vontade ou ordem de outra porque isso lhe trará algum benefício. Aquele que pode distribuir recompensas que são vistas pelos outros como valiosas tem poder sobre eles. Essas recompensas podem ser qualquer coisa que a pessoa valorize (Robbins, 2002, p. 343).

A participação dos professores, alunos, pais e outros colaboradores, nessa cultura organizacional, desenvolvem estratégias defensivas objetivando evitar o risco gerador do sofrimento, crise psíquica e doença mental. As estratégias de defesa se mostram benéficas, à primeira vista, ainda que ocasionem por vezes um desvio das condutas, num sentido insólito para o leigo: condutas aberrantes ou paradoxais, frequentemente denunciadas na literatura gerencial, visto que comprometem às vezes a qualidade do ensino, pelo o adoecimento do professor pela ação do trabalho, fracasso escolar.

Na verdade, a ação jamais é pura, ela implica sempre uma parte de paixão que o teórico tende a eufemizar as influências, no entanto, são muito grandes no exercício da ação na prática de lecionar. Não existe ação consequente sem trabalho, e não existe ação sensata sem sofrimento do professor. Quem quer agir racionalmente deve preparar-se para lecionar; ser capaz de aguentar o sofrimento, para agir, é importante apresentar a condição biopsicossocial de suportar a paixão e de experimentar a compaixão. As quais estão na própria origem da faculdade de pensar ou da vida do espírito (Robbins, 2002).

Nesse formato de cultura organizacional escolar, o professor evita expor e expressar o que sente por razão das recompensas recebidas. Como consequência, ele não desvia a energia psíquica causada pelas demandas gerada na prática de lecionar, tende a querer dominar o sofrimento e este por seu turno torna-se adoecimento, ou contribuir para altos índices de evasão escolar, reprovação, ou, conflitos entre professores e alunos, professores e pais, alunos e alunos etc. Nessa perspectiva, segundo Robbins (2002), a gestão escolar realiza grande diversidade de movimentos, proporcionando diversas alternativas de sobrevivência desse modelo de cultura organizacional no espaço da escola. Ou seja, uma verdadeira cultura do contra afastamento por motivos médicos. Por outro lado, demanda uma resistência do professor ao gestor escolar a modificar a forma de lidar com o poder exercido na cultura.

Em algumas destaca-se em algumas a cultura organizacional o líder que possui o poder legítimo, diante disso, Stephen Paul Robbins em sua análise sobre o comportamento organizacional cita que a há uma maior “aceitação da autoridade e do cargo de líder pelo os membros da organização” escolar (Robbins, 2002, p. 343).

Surgem dentro do contexto escolar uma cultura organizacional baseado no sistema de especialistas. Nesse sistema os colaboradores são estimulados a se especializar melhor atender as demandas surgidas no contexto escolar. Os colaboradores executam seus trabalhos de forma complexas e especializada. Por outro lado, segundo Whitaker (1999), na instituição surge as críticas com capacidade de interromper o fluxo de trabalho da gestão escolar, carrear maiores percentuais do orçamento e com potencial recursos tecnológico, científico, intelectual e humanos para introduzir mudanças significativas na organização. Para Neiva & Paz (2005), as funções críticas constituem instâncias em que os professores aplicam sua especialização. A cultura é então concebido como uma força mobilizadora, um fenômeno pulsante, capacidade de afetar ou contribuir nas metas traçadas pela gestão escolar, como analisou Paz, Mendes & Gabriel (2001); Paz (2004). Dentro ou fora da escola, qualquer professor tem o direito de exercer o poder, desde que tenha competência para consegui-lo.

Segundo Neiva & Paz (2005), esse sistema mantém unidade de esforços dentro da organização escolar. As atribuições são delegadas e dividido entre "subordinados" e "superiores". Na gestão há utilização de dois sistemas de controle de comportamento - pessoal e burocrático, por meio dos quais há delegação de autoridade e subordinação, além da construção de regras e manutenção da disciplina e ordem. Contra pondo esse modelo, surgem. O comportamento defensivo como artifício eficaz para a sobrevivência e o progresso dentro da organização (Robbins, 2002). O comportamento defensivo tende a reduzir a eficácia. A curto prazo, atrasa as decisões, aumenta a tensão interpessoal e a intergrupal, reduz o enfrentamento de riscos, torna as avaliações e atribuições pouco confiáveis e restringe os esforços para mudanças. A longo prazo, conduz à rigidez e à estagnação da gestão escolar, à alienação em relação ao ambiente, a uma cultura organizacional excessivamente politizada e a um baixo moral entre os funcionários, podendo surgir o poder de talento.

Que segundo Robbins (2002, p. 343), o poder de talento surge pela “influência que se exerce como resultado da perícia, da habilidade específica ou do conhecimento. A perícia tornou-se uma das mais poderosas fontes de influência, à medida que o mundo passou a ser cada vez mais dependente da tecnologia”. Nesse modelo a cultura organizacional escolar é resultado do sistema político formal, legítimo que toma corpo nas situações de fraqueza dos

outros sistemas. Os conflitos são intensificados. Na análise de Vargas (1998); Paz, Mendes & Gabriel (2001); Paz (2004), a cultura organizacional torna-se uma mola propulsora dos jogos de poder ficando de lado os alunos. O poder de referência surge na cultura organizacional escolar como alternativas, esse poder possui suas bases na identificação de um sujeito com outro que possua recursos ou traços pessoais desejáveis. "Uma pessoa pode exerce poder sobre o outro, porque quem usa o poder quer agradá-la" (Robbins, 2002, p. 343).

Nesse modelo, os influenciadores usualmente obtêm sucesso em suas demandas pela persuasão eficaz, quando os influenciados aceitam seu poder social. A motivação para o poder ou preferência recorrente ou predisposição para experiências de se sentir forte e ter impacto sobre outros, também tem sido positivamente associada com a percepção de influência. Os motivados para o poder veem mais prontamente as relações interpessoais na perspectiva da influência social, pois os mais motivados fazem-se mais visíveis de várias maneiras. De acordo com Vargas (1998), os colaboradores arriscam-se para obter visibilidade, demonstram mais prontidão para responder ao estresse grupal e avaliam seus seguidores positivamente.

As relações de trabalho, são marcadas pela desigualdade que surgem pelo confronto com a dominação e a experiência da injustiça, tais como: má remuneração, invisibilidade, constantes reclamações e demissões injustas. A cultura tornar-se laboratório de experimentação e aprendizado da injustiça e da iniquidade, quer para os que são suas vítimas, quer para os que são seus beneficiários, quer ainda para os que são alternativamente beneficiários e vítimas. É atribuída ao trabalho, a função de gerar êxito realização profissional associado a um crescimento pessoal, desafios intelectuais, responsabilidade (Dejours (1994); Alarcao (2001), e prazer direto quando do contato com o conteúdo da tarefa de lecionar.

Alguns lideres para se manter no poder, usam da autoridade de forma não democrática (Robbins, 2002). Entre elas a autoridade tradicional que Conforme aponta Carvalho & Vieira (2007) ela tem por sua base a crença na tradição e características de sociedades tradicionais. Outra forma é a liderança carismática, segundo Rego (1997), usa por base a crença no carisma. A liderança racional busca aceitação e sua base é a crença em regras e normas, principal característica das sociedades modernas (Robbins, 2002). Em geral esses modelos manifestam-se em relação às características pessoais de um líder governante.

Alguns autores (Paz, 2004; Carvalho & Vieira, 2007; Mendes, 2004), pressupoem que os comportamentos dos membros dependerão da imagem que eles têm da organização. Assim, a cultura escolar e educacional pode promover entre tantas questões o sucesso, os alto índices de permanência e frequência na escola, bons resultados de aprovação. Através dos

diversos trabalho flexíveis que favorecem, ou não, os modos de ação e de enfrentamento dos índices negativos pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva a cultura escolar e educacional é conjunto de significados políticos simbólicos compartilhados e mantido através socialização da linguagem, de forma expressiva, ideacional, da manifestação do consciente e do inconsciente, tal constituída de experiências subjetivas (Regato, 2005). Cada escola possuem um modelo de cultura organizacional, que permitem satisfazer diferentes necessidades dos indivíduos: emocionais, econômicas, intelectuais etc. A cultura organizacional pode ser entendida como um conjunto de crenças, expectativas e valores, um favor de interação e relacionamento típicos de determinada organização. Cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura e com um sistema de valores que lhe é específico (Alarcão, 2001). As pessoas trazem à cultura organizacional escolar sua bagagem psicológica, conhecimentos, características, preconceitos, experiências anteriores (Torrego Seijo, 2003).

Regato (2005) aponta que, a visão do mundo que a pessoa que desenvolveu acompanha-a no teatro organizacional, no qual representará seus papéis. O papel neste caso é o conjunto total de expectativas que é definido, tato pela pessoa, como pelos demais participantes do ambiente escolar, incluindo aspectos formais e informais. A contribuição de cada participante da comunidade escolar é sempre limitável porque a doação varia de sujeito para sujeito e no próprio sujeito, de acordo com o tempo e a própria motivação.

Por objeto histórico, a comunidade escolar intervém maciçamente na origem da evasão e abandono escolar, levando em conta as variáveis da sociedade (Silva, 2006). Na PEADS, conforme sugere Júlia (2001), os temas educacionais diagnosticados são colocando como princípio norteador das relações sociais existentes na escola com todos os segmentos institucionais, desde a igreja até as famílias que fazem parte do todo organizacional.

Lück (2008) mostra que a construção das práticas educativas na escola se dá a partir da colaboração integrada de todos os membros da comunidade escolar. Concebendo a oportunidade de fazer melhor o trabalho proposto, todos devem ser são responsados por seus resultados, garantindo aos alunos a sua autonomia, no exercício de desempenho de seu papel de membro colaborador ativo das transformações sociais alcançadas pela educação.

Através da cultura educacional a escola "atua por intermédio de ações que controlem os fatores que conduzem o aluno à evasão ou as questões de deficiência da educação básica" (Baggi & Lopes, 2011, p. 365), bem como, sua prevenção, com estratégias coordenadas e de avaliação de programas pela compreensão crítica e integrada dos processos pedagógicos e de

socialização com objetivo continuo da qualidade de ensino. A auto avaliação da instituição escolar, funciona como processo permanente de reflexão sobre as ações institucionais, como estrutura, actividades de ensino, pesquisa, extensão, relações externas e internas, associadas às actividade administrativas, produz conteúdos necessários para orientar a gestão da direção institucional, indo além da prestação de contas ao Ministério da Educação.

É importante compreender que para o êxito dessa ferramenta, a articulação entre os colaboradores mantém uma relação dependente da missão, história e característica das instituições de ensino. Pelo qual o PPP - Plano Político Pedagógico desdobra-se em projetos e "programas e TICs[73] que realizem mudanças para reverter" (Baggi & Lopes, 2011, p. 365) e "prevenir os índices negativos de forma rápida" (Gessinger et al., 2012, p.04).

Para Cravo (2012), é importante que no contexto escolar haja profissionais a responsáveis pela criação de estratégias e de ações para combater os problemas educacionais entre eles à evasão. Nessa ótica, Libâneo (2004) aponta para priorização das metas e ações para o trabalho estratégico no combate dos altos índices de evasão devendo trabalhar o aperfeiçoamento da coordenação pedagógica e identificar se ela possui estratégias definidas para acompanhar a situação de cada turma, bem como a quantidade de alunos reprovados e evadidos, nas medidas interventivas referentes:

> 1 - Reuniões mensais para discussão e verificação da situação de cada turma, com vistas à análise da quantidade de alunos evadidos; 2 - criação de uma planilha, por turma, de acompanhamento de faltas; 3 - contato com os alunos com faltas consecutivas em duas semanas, feito pelo coordenador [...]; 4 - Conversa entre o aluno [...] e a coordenação pedagógica, sempre que há a manifestação de desistência [...]; 5 - identificação do problema e estabelecimento de estratégias para que o aluno não abandone o curso; 6- acompanhamento constante dos alunos que estão na fase final do curso [...]. (Cravo, 2012, p. 248).

Assim, a gestão escolar dentro de uma cultura democrática opera causando ruptura consciente manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas. Nesse modelo democrático e construtivista, o aluno é dotado de conteúdos revolucionários, com implicações políticas, surge uma alavancar de um novo conhecimento. Nesse senários, a cultura é mergulhada pela gestão participativa economicamente e politicamente, ideologicamente separando o mundo excludente e afirmando sua autonomia e centralidade na vida do aluno.

Para alguns autores (Alarcão, 2001; Costa, Mendes & Ventura, 2000; Carvalho & Vieira, 2007; Gracindo, 2009; Júlia, 2001; Lück, 2008; Mendes, 2004; Neiva & Paz, 2005; Nóvoa, 1998; Paz, 2004; Paz, Mendes & Gabriel, 2001; Peréz-Goméz, 2001; Regato, 2005;

[73] TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação.

Rego, 1997; Robbins, 2002; Torrego Seijo, 2003; Sergiovanni, 2004; Vargas, 1998; Whitaker, 1999), a cultura escolar e educacional forma sistemas complexos e humanos, com características próprias, marcadas por valores, expectativas, crenças, a favor da interação, medicação de conflitos típicos da organização. Por meio da cultura, as pessoas manifestam suas experiências, conhecimentos, preconceitos seu moto de atuar no meio. Conforme conclui Regato (2005), é no teatro da gestão escolar que os indivíduos representam seus papéis.

Para Chiavenato (1993, p. 20), "a organização é como um sistema de actividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas. A cooperação entre elas é essencial para a existência da organização". A cultura educacional é uma forma de caracterizar os vários mundos e podem ser encontrados em cada forma de gerenciar e ou administrar uma escola, independentemente de onde ela esteja localizada. Historicamente a escola foi vista como espaço de introdução do conhecimento e castradora de ideias, a escola se engaja ao espaço democrático e na participação ativa de toda comunidade.

Com foco pedagógico e didático a escola deve trabalhar com a família no centro de todo o educativo de forma Multiprofissional/disciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar, ou seja, em uma Teia/Rede ampliada em que equipe e família dialogam e trabalham articulada nas quatro eixos: 1) Ação Informativa; Mobilização Comunitária; Diagnóstico; Planejamento; Pesquisa; Monitoramento; Sistematização de Dados; Devolutiva; 2) Formação, Articulação e Fortalecimento de Parcerias; 3) Educação: Ambiental, Sanitária, para os Direitos Humanos; 4) Empreendedorismo e Geração de Emprego e Renda.

Através dos recursos materiais, tecnológicos e humanos entre outros a gestão articular bem a cultura escolar ao sistema filtrando os ruídos, fortalecer a rede através do controle, promoção das Políticas Públicas Educacionais, com uma abordagem construtivista, autônoma e deliberativa que intervenha nas imposições mercadológicas e neoliberais criadoras do estado de precariedade educacional conforme apontou Oliveira (2007).

CAPÍTULO IV

CAMINHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4 - CAMINHO METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo, focalizamos os objetivos e os aspectos metodológicos desenvolvidos durante a realização do trabalho, referindo-se a perspectiva teórica utilizada, contextualizamos o local, a pesquisa, traçamos o perfil dos sujeitos, descrevemos as etapas do trabalho e especificamos os procedimentos e instrumentos usados, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Como preocupação na equidade educacional no tocante às ações da gestão e da cultura escolar em torno da evasão escolar com suas diversas causadas como a exclusão socioeconômica e simbólica das crianças e adolescentes e a sua devida inserção nos rumos de seus direitos sociais previstos nas leis, normas, legislações, acordos e convenções legais.

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo Geral

Analisar as características da evasão escolar, a partir da documentação de 11 (onze) Instituições Escolares que implantaram a PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e 01 (uma) escola que não implantou a PEADS no Município de Lagoa do Itaenga/PE (2013).

4.1.2. Objetivos Específicos

1) Mapear através de documentação as características e o perfil das crianças e adolescentes em situação de Evasão Escolar das Instituições que aderiram e/ou a Instituição que não aderiu a PEADS no M. de Lagoa do Itaenga/PE no ano de 2013;

2) Identificar através de documentação as condições educacionais, econômicas e familiares dos evadidos nas Instituições Escolares Municipais de Ensino Fundamental que aderiram e/ou na Instituição que não aderiu a PEADS no M. de L. do Itaenga/PE no ano de 2013;

3) Analisar a partir da proposta da PEADS e das escolas, projetos, estratégias e ações pedagógicas, para a permanência dos alunos na escola.

4.2. Hipótese

A evasão escolar do Ensino Fundamental no Município de Lagoa de Itaenga são resultantes das desigualdades; ela têm idade e sexo, tem cor/raça, tem classe social, tem endereço (Brasil, 2014e); Apresenta caracaracterística no âmbito pessoal, familiar, social cultural e escolar.

4.3. Método Escolhido

O problema em estudo é considerado um desafio a ser superado pela educação, campo propício à adoção de metodologia quantitativa e qualitativa. Devido à natureza plural do fenômeno, à complexidade envolvida e às múltiplas interações realizadas pelos diferentes participantes do contexto escolar. Pela análise dos "fundamentos que sustentam e nutrem o papel da cultura e da gestão organizacional escolar e apontam às características principais dessas perspectivas mesurando as consequências causadas a educação" (Iñiguez, 2004a, p. 50). A abordagem qualitativa abrange uma natureza crítico-dialético, de um mundo antagônico em construção com uma postura sócio-histórico (Devechi & Trevisan, 2010).

Esse esquema dialético priorizou o fenômeno entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Que formam os pilares da estrutura da dinâmica social, os aspectos econômicos, pedagógicos, didáticos e psicossociais, a compreensão das políticas educacionais, das relações interpessoais, culturais, na aproximação da realidade em que está organizado o mundo dos alunos em relação à evasão escolar. Construída na "relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material" (Minayo, 2000, p. 25).

O caminho percorrido foi à própria realidade em transformação e a interpretação dos contrários, através da pesquisa documental e da entrevista semi-estruturada. O processo foi de caráter descritivo no estudo das percepções pessoais, crenças, entusiasmos, investimentos frente ao fenômeno estudado. A pesquisa quantitativa descritiva possibilita um "delineamento ou análise das características dos fenômenos, empregando artifícios quantitativos com objetivo a coleta de dados sobre a amostra da população pesquisada com técnicas como a pesquisa documental, a entrevista semi-estruturada" (Lakatos & Marconi, 2010, p. 187- 88).

O enorme volume de dados gerados pela abordagem qualitativa foi organizados e compreendidos, no sentido de desvelar os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes em um universo de múltiplos significados (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Alves-Mazzotti &

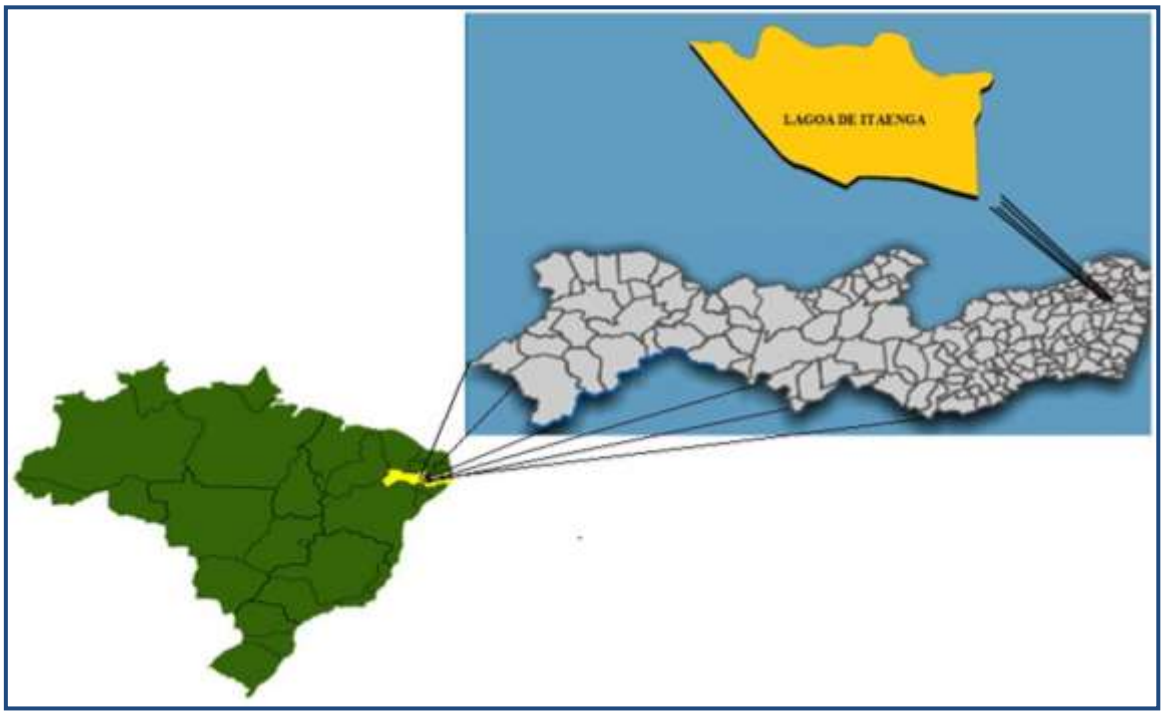
Gewandsznajder, 1998). Em resposta as questões particulares presentes, outros autores (Minayo, 1994; 2000; Duarte, 1998; Luna, 2000), consideram a ação humana dos atores sociais na estreita relação de seus significados e suas atribuições dadas aos diversificados fenômenos. Os pesquisadores, pois, estudaram o ambiente natural da ocorrência do fenômeno como fonte principal das informações. Viabilizara a interpretação dos atores sociais, também a sua própria, o caráter descritivo pela concepção do caráter indutivo (Godoi, 1995).

A nossa preocupação se deu em apontar os significados dado pelos entrevistados ao objeto. Na medida em que os dados foram sendo coletados através da entrevista semi-estruturada, buscamos identificar os "temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, gerando uma busca por novos dados, complementares" (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998, p. 170). A esta altura, adquirimos subsídio para conhecer melhor o fazer do homem, um ser especial capaz de significar e significar-se, ou seja, um meio da compreensão da linguagem do sentido enquanto trabalho simbólico que parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

4.4. Lócus da Pesquisa

4.4.1. Caracterização do Município de Lagoa de Itaenga

Mapa 01 - Mapa do Brasil, Pernambuco e do Município de Lagoa de Itaenga.



Fonte: Secretaria Municipal de Administração do Município de Lagoa de Itaenga.

4.4.2. Localização

O Município de Lagoa de Itaenga está situado na meso região da Zona da Mata Norte, situado na mesorregião da Mata e na Microrregião da Mata Setentrional - Região Canavieira da Zona da Mata Norte de Pernambuco. Ocupa área municipal de 57,903 km2 e representa 0.06 % do Estado de Pernambuco. "Apresenta uma altitude aproximada de 183 metros e coordenadas geográficas de 07 Graus 56 min. 10 seg. de latitude sul e 35 Graus 17 min. 25 seg. de longitude oeste, distando 87,4 km da capital" (CPRM, 2005, p. 02).

Mapa 02 - Mapa do Município de Lagoa de Itaenga e seus limites

Fonte: Secretaria Municipal de Administração de Lagoa de Itaenga.

Seus limites ao norte com Carpina e Lagoa do Carro, ao sul com Glória de Goitá; a leste com Paudalho; a oeste com Feira Nova e Limoeiro. As vias de acesso são pela BR 408 via Carpina, PE 53 que corta o Município, BR 232 via Vitória de Santo Antão e PE 90. (CPRM, 2005). A Zona Rural está dividida em 21 comunidades originárias dos antigos engenhos ou fazendas: **1-** Barragem (Divide-se em Vacas e Balança); **2-** Quatis; **3-** Eixo Grande; **4 -** Açude de Pedras; **5 -** Arrombados; **6 -** Chã da Merda; **7 -** Cai, cai; **8 -** Imbé I; **9 -** Girau; **10 -** Alegria; **11 -** Monte Videl; **12-** Angico; **13 -** Primavera/Periquito; **14 -** Açudinho; **15 -** Varame; **16 -** Maguari; **17 -** Usina Petribú; **18 -** Camboa; **19 -** Alto do Fogo; **20 -** Marrecos, **21 -** Lameiro Zona Urbana e Rural.

Mapa 03 - Mapa dos Bairros da Zona Urbana e das Comunidades da Zona Rural.

Fonte: Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA).

Mapa 04 - Mapa do Perímetro Urbano da Cidade de Lagoa de Itaenga.

Fonte: Lagoa de Itaenga (2014)

A Zona Urbana do Município é divido em 18 bairros: **1-** Nova Itaenga; **2 -** Jacaré I; **3 -** Jacaré II; 4 - Santo Antonio; 5 - São Sebastião/Matadouro; 6 - Saudade/Lot. Caixa; 7 - Salinas; 8 - Independência; 9 - Irmão Oliveira/Mãe Rainha/Campo; 10 - Júlio Januário/Artesanato; 11 - Boa Esperança/Nova Palmeiral; 12 - Centro; 13 - Caixa; 14 - Bom Jesus: Moinho e Bomba da Gasolina; 15 - São Gonçalo; 16 - João Boiadeiro; 17 - Baixa Fria; Glória/B13 (Parte do bairro é administrada pelo Município de Lagoa de Itaenga e outra parte pelo Município de Glória do Goitá, linha vermelha na parte inferior do Mapa 04.

O Município possui uma rede de Equipamentos Públicos voltados para a população, como os Conselhos Municipais, Associações, Sindicatos, Igrejas de vários seguimentos religiosos, órgãos da administração pública municipal, estadual e federal.

4.4.2.1. Aspectos Fisiográficos

O Município de Lagoa de Itaenga está inserido na unidade geoambiental do Planalto da Borborema, formada por maciços e outeiros altos, com altitude variando entre 650 a 1.000 metros. Parte do solo do Município é *podzólico*, vermelho amarelo, equivalente proveniente textura argilosa fase de floresta subcaduefólia. O solo latosol, vermelho amarelo onde está situada a cidade de Lagoa de Itaenga, são oriundos de solos mais importantes, fazendo parte do litoral da Zona da Mata, onde estes solos partem de alguma influência da cobertura de material de outras fontes ou pseudo-autóctones (CPRM, 2005).

O relevo é ondulado, montanhoso, constituído por morros com planícies e depressões. No solo são detectados vários tipos de rochas, a mais importante é a gnaisse que deu origem ao nome da cidade (*Ita*), ela apresenta colocação distinta do seu agregado e em seu exterior composto predominantemente por quartzo, feldspato e biotita por ser uma mica comum em rochas máficas. Apresenta um domínio Hidrogeológico Intersticial composto por rochas sedimentares do Grupo Barreiras. Como predomínio Hidrogeológico Fissural formado de rochas do embasamento cristalino englobando o subdomínio rochas metamórficas do complexo Vertentes e de Salgadinho (CPRM, 2005).

4.4.2.2. Recursos Hídricos

A área do Município é recortada por rios perenes de pequena vazão e o potencial de água subterrânea é baixo. Águas superficiais encontram-se inserido nos domínios da Bacia Hidrográfica do Rio Capibaribe. Seus principais tributários são os Rios Capibaribe e Goitá;

Principais riachos: Eixo Grande, Cumbe, da Cotia, Itaenguinha, Dendê, Macambira e Lagoa da Vaca (CPRM, 2005).

4.4.2.3. Vegetação

A vegetação predominante é composta pela monocultura da cana-de-açúcar. Nesta vegetação, existia uma vasta mata atlântica e floresta Subcaducifólia e Caducifólica (comum no agreste) que cobria toda Zona da Mata, hoje está quase que totalmente substituída pela cana-de-açúcar. Nos pequenos sítios e na cidade encontram-se coqueiros, bananeiras, cajueiros, mangueiras, pitombeiras[74], jaqueiras, pitangueiras, sirigueleira, plantas rasteiras e muitas outras árvores frutíferas (CPRM, 2005).

4.4.2.4. Histórico

O nome de Lagoa de Itaenga (Lagoa + *Ita* + *Enga)* é origem indígena composto por três elementos da natureza existente na região. Lagoa: lagoa localizada no antigo engenho Dois manos; *Ita* (do tupi-guarani) significa pedra, firme, forte, resiste etc., localizada na margem da Lagoa do Engenho Dois Manos; *Enga* - (do tupi-guarani) mato ralo, bravo, branco, que sobrevive com pouca água etc., existente em volta da lagoa. O engenho pertencia ao imigrante português Tristão Ferreira Bessa (Lins, 2012; Silva, 2016a).

Em 1930, a população residia predominantemente nos engenhos e nas propriedades rurais, devidos aos constantes assaltos existentes na região e por necessidade, os agricultores agruparam-se para combater os assaltos, resultando na fundação de um pequeno povoado. (Lagoa de Itaenga, 2015). Em julho de 1933 por iniciativa de José Isidoro de Santana líder comunitário e organizador dos eventos religiosos criou a primeira feira livre do povoado, no sentido de garantir a manutenção dos habitantes eram comercializados os produtos da agricultura familiar produzidos na região. Ainda em 1933, o prefeito do Município de Paudalho o Sr. Severino Carneiro da Silva e o Côn. Severino Guedes Pessoa de Vasconcelos lançaram a pedra fundamental para a construção da primeira capela dedicada a São Sebastião concluída a sua construção em 1945 (Silva, 2016a)

Em, 08 de março de 1948 através da Lei Municipal nº 17 o povoado de Lagoa de Itaenga tornou-se distrito com a denominação de Lagoa do Itaenga, subordinado ao Município de Paudalho (Lins, 2012). O sistema educacional era precário, pela existência do trabalho

[74] Pitombeira - Talisia esculenta da família das *Sapindáceas.* Originária do Brasil é uma árvore frutífera e seu frutos são chamados de pitomba. (Gomes, 1973, p. 389).

infantil e da distância dos povoados aos grupos escolares. Em, 20 de dezembro de 1963, através da Lei Estadual nº 4.966, foi elevado à categoria de Município com a denominação de Lagoa do Itaenga, desmembrado do Município de Paudalho, com a sede no antigo distrito. Em, 01 de março de 1964, foi instalada a sede do municipal (Lagoa de Itaenga, 2015).

4.4.2.5. História de Formação da Cidade de Lagoa de Itaenga

Com as enchentes catastróficas provadas pelo do Rio Capibaribe que atingiu a população de vários Municípios entre eles Recife na década de 60 e 70. Com destaque para a enchente de 1966, na qual o nível do Rio Capibaribe chegou a 9,20 m. que matou 175 pessoas e deixou mais de 10 mil desabrigados. A enchente de 1970 matou 150 pessoas e deixou 500.000 pessoas desabrigadas, em Recife foram 50.000; A enchente de 1975 atingiu mais de 25 Municípios, deixou 80% da cidade do Recife submersa, morreram em todos os Municípios 107 pessoas e 350.000 pessoas desabrigadas (Silva, 2015a).

Diante dessas catastrófes ocasionadas pelas enchentes do Rio Capibaribe, em 1976, o Presidente da República Ernesto Geisel por meio do Decreto n.º 77.060/1976 torna utilidade pública para fins desapropriação, uma área de terras com 1.050ha (um mil e cinquenta hectares) destinada a construção da barragem do Carpina, hoje barragem de Lagoa do Carro para defesa da cidade do Recife e outras cidades no período de cheias do Capibaribe (Brasil, 1976). Barragem foi inaugurada em 1978 um ano após a outra enchente (Silva, 2015a).

O processo de desapropriação das terras onde foi construída a barragem levou as famílias a migrarem para as cidades mais próximas Distrito (hoje cidade) de Lagoa do Carro, Carpina, Limoeiro, Feira Nova e Lagoa de Itaenga. Em Lagoa de Itaenga essas famílias se instalaram no Bairro do Matadouro/São Sebastião, Salinas, Saudade, Santo Antonio/João Boiadeiro, Glória, Nova Itaenga e Centro (Silva, 2015a).

De 1976 a 1977, município foi administrado pelo interventor do Estado o capitão Menezes, esse processo de intervenção levou os pequenos é médio donos de terras localizadas ao redor da cidade a venderem suas propriedades as famílias vindas das terras desapropriadas para construção da barragem que receberam. Essas famílias foram obrigadas a ceder seus hectares (propriedades rurais) por pequenos lotes de terra na Zona Urbana. A ação do Estado trouxe para Zona Urbana agricultores familiares, pequenos produtores rurais, lavradores, pescadores, pequenos pecuaristas para viver uma cidade sem opção de trabalho (Lins, 2012).

Aos que sabiam ler e escrever restou o trabalho no pequeno comércio local, funcionário público na prefeitura, alguns naus influentes conseguiram trabalho nos equipamentos do Estado. Aos que não sabiam ler nem escrever, restou o corte da cana-de-açúcar nos engenhos e Usinas; trabalho na construção civil na Região metropolitana do Recife e no Sudeste do país, principalmente, no estado de São Paulo. As mulheres que sabiam ler e escrever, estava reservado o trabalho como professora, auxiliar de enfermagem, serviço público nas escolas e na sede administrativa do município. As sem leitura o trabalho ofertado era auxiliar de serviços gerais, cozinheira. Algumas mulheres foram trabalhar como empregada doméstica na Região metropolitana do Recife, ou ir a São Paulo (Silva, 2015a).

As mulheres sem família e em situação de pobreza que moravam de favor, ou como arrendatário, e/ou em forma de contrato de comodato passaram a viver nos cortiços espalhados na cidade (Lins, 2012). As mulheres que perdiam suas virgindades eram abandonadas no prostíbulo da cidade que funcionava ao lado e nos fundos da Igreja Católica Matriz do Município, um único espaço destinado aos mendigos, prostitutas, doentes e miseráveis (Silva, 2015a).

O prostíbulo foi instalado na década de 60, após a chegada das famílias das terras onde está localizada a Barragem do Carpina. Na época era composta por duas casas e, no início da década de 70 cresceu tornando uma vila localizada aos fundos e na lateral direita (norte) da Igreja Católica Matriz ocupando toda uma avenida com várias casas que abrigavam as mulheres em situação de vulnerabilidade e abandono. Em 2002, o prostíbulo foi desativado. Atualmente o local funciona uma área comercial com vários equipamentos como Banco, Agências do Correios, lojas, academia de ginástica, padarias, barbearia e salão de beleza,Templo das Testemunhas de Jeová, CCI - Centro de Convivência para Idosos; Casa das Juventudes, Escola e Delegacia, Almoxarifado da Prefeitura e residências (Silva, 2015a).

O Prefeito Antonio Marcelo Lopes (1978-1983) executou o projeto de urbanização da cidade com a construção de prédios públicos como escolas, hospitais, um posto de saúde, clube, quadra poliesportiva e campo de futebol, asfalto nas ruas centrais e praças. As famílias que vieram da barragem especificamente se instalaram e fundaram os bairros da Salinas, Matadouro, Saudade, Glória, Nova Itaenga, João Boiadeiro (todos na área central do Município) área de maior vulnerabilidade social e pessoal (Silva, 2015a).

Com os baixos preços do açúcar e a crise do petróleo, o país criou o Programa Pro Álcool passou a produzir álcool em alternativa a gasolina intensificou o movimento que expulsou os habitantes das pequenas propriedades para ampliar as plantações de cana de

açúcar, no sentido de atender ao mercado em expansão do uso do álcool (Silva Junior, 2011). Os casos mais noticiado ocorreu em 1983 quando dois trabalhadores da Usina e dos Engenhos da região "José Costa da Silva e Severino Ribeiro da Silva, trabalhadores do engenho Fortaleza foi espancado [...] e o trabalhador João Correia de Santana, perseguido e ameaçado de morte" (Carneiro, 2010, p. 73). Outro caso de agricultores que foram assassinados para "expandir as fronteiras agrícolas" da cana-de-açúcar.

> O modelo extensivo de produção do monocultivo da cana-de-açúcar [...] necessita de muitas terras e [...] não convive com outras actividades econômicas e culturas. [...] O poder estabelecido entre o Estado e os Industriais do setor sucroalcooleiro, [...] com frequência se fazem presente [...] como Estado, conseguindo, portanto, controle no poder local como também uma forte influência na política nacional. (Silva Junior, 2011, p.28).

Essas famílias expulsas foram buscar moradias nas vielas e bicos de ruas dos centros urbanos mais próximos. A situação era de violência, morte e medo nos canaviais do estado segundo Silva Junior (2011), de 1985 a 2000 foram assassinados em Pernambuco 84 pessoas, só na Zona da Mata foram 56 pessoas assassinatos:

> O que assistimos na Zona da Mata de Pernambuco, durante a década de 1980, foi uma “onda” de violência, desrespeitos às leis trabalhistas, assassinatos, ameaças, destruição de casas, de sítios, da mata nativa e perseguição aos trabalhadores, com o intuito de expulsar as famílias camponesas das terras para expandir o monocultivo da cana-de-açúcar na Região e reprimir os anseios por reforma agrária. (ib. p.72)

As 600 famílias sairam da área da barragem se instalaram ao lado do abatedouro municipal formando o bairro de São Sebastião/Matadouro, São Gonçalo e Salinas. Com a venda do Engenho Goitá na metade da década 80, às famílias se abrigaram nas pontas de ruas, becos e cortiços de Lagoa de Itaenga. Forçando o surgimento dos bairros Boa Esperança/Cacetinho, Santo Antonio/João Boiadeiro, Nova Itaenga, Bom Jesus/Moinho/Boba/Baixa Fria. Por pressão social, o prefeito Moisés Barros da Anunciação (1984-1988) comprou uma grande propriedade ao redor do chafariz de Cacetinho e inicia o loteamento da Vila Boa Esperança, atualmente comporta três bairros Boa Esperança, São Vicente e Nova Palmeiral (Silva, 2015a).

Os produtores rurais em situação mais favorável, principalmente os expulsos do Engenho Goitá, Fazendas Urubu, Sapucaia, Ribeiro Fundo, Lameiro, Varame, instalaram nas terras onde hoje está localizado o bairros da Glória e parte da Baixa Fria. A situação da população do município até 2003 era composta por um contingente de pessoas desempregas,

formada por pessoas não escolarizadas e faminta, principalmente no período da entressafra da cana-de-açúcar (inicídio de março a fim agosto).

> Em Pernambuco, segundo a Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Pernambuco - FETAPE, mais de 40 mil sítios foram destruídos durante os primeiros cinco anos do Proálcool, causando a expulsão dos camponeses e das camponesas para a periferia das cidades, ou como os próprios chamam "pontas de ruas". Foi justamente nesse período, que houve um aumento da destruição da Mata Atlântica, para "dar" lugar à cana. Ainda desta época pode-se datar o avanço da cana sobre restingas e áreas de manguezais. (Silva Junior, 2011, p. 25).

Em 1986, Miguel Arraes de Alencar foi eleito governador do Estado de Pernambuco, criou dois Programas sociais para minimizar os sofrimento da população: o Programa Chapéu de Palha que funciona no período da entressafra, que emprega os trabalhadores rurais assalariados do cortadores de cana-de-açúcar, pagando meio salário mínimo e; Programa Vaca na Corda que financia às famílias da Zona Canavieira e do Sertão assolado pela seca a compra de uma vaca. No âmbito educacional esses dois programas criou os Fóruns Itinerantes de Educação em substituição ao modelo tecnicista pelo padrão democrático de planejamento. Esses fóruns promoveu a interlocução, entre sociedade e Governo, tendo como temática central o "acesso e permanência" (Aguiar, 2014, p. 204) na escola.

Por pressão dos movimentos sociais (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco - FETAPE, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e Pastoral da Terra) o Governo pernambucanos criou em 2001, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata de Pernambuco (PROMATA), que ofereceu trabalho aos desempregados da entressafra na construção de equipamentos públicos municipais (posto de Saúde, quadras poliesportivas, escolas, praças, estradas asfaltadas (Silva Junior, 2011; Aguiar, 2014); construção de chafariz, urbanização dos bairros, perfuração de poços artesianos (CPRM (2005).

Às famílias sem casa própria, ou moradoras de aluguel e/oucoabitação receberam a doação de lotes de terras para construção de suas casas, levando ao surgimento dois novos bairros em Lagoa de Itaenga: Jacaré I e II. O processo de urbanização ocorridos em 2004 a 2008 no Município mais fez surgir dois novos bairros: um ao entorno do Centro de Artesanato, o Bairro Júlio Januário e outro no entorno da quadra poliesportiva da Vila da Boa Esperança/Cacetinho, o bairro São Vicente.

Estes dois bairros foram ocupados pelas famílias provenientes do êxodo rural, expulsas e/ou que foram forçadas a abandonar suas terras na Zona Rural na década de 80 e 90,

ou, motivadas pelos prolongados períodos de estiagem e secas; pela ausência de serviços e equipamentos públicos nas comunidade de saúde, educação, assistência, água, esgoto habitação rural e coleta de lixo Barbosa (2007); violência; A inexistência de Ater - Assistência Técnica Rural; Não adaptação e implantação das novas tecnologias em suas propriedades, muitas das quais, eram inadequadas à agricultura familiar; o avanço do canavial; falta estradas vicinais e transporte para escoamento da produção rural (Leão & Vital, 2010) e a persistência da seca na primeira década do século XVI na Zona Mata e Sertão. Nesse cenário, ás famílias ficaram "endividadas junto aos bancos" (Sousa, Silva & Maciel, 2007, p. 92), levando a venderem a baixo preços as suas terras.

As políticas habitacionais do PAC - Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal impulsionou no final do ano 2012, por meio do Programa Habitacional Minha Caca Minha Vida, foram criados no município novos bairros: Vila da Caixa - próximo as terras do Engenho Dois Manos, local onde está localizado os símbolos que deram nome ao Município e; o Bairro é Nova Palmeiral localizado após a Vila Boa Esperança em divisa com a Comunidade do Imbé. Os dois bairros são formados pelos últimos moradores dos Engenhos ocupadas e dos moradores que migraram da Zona Rural em buscar melhores condições de vida na Zona Rural após as prolongadas secas dos últimos cinco anos.

4.4.2.6. Aspectos Econômico

Produto Interno Bruto - PIB municipal correspondeu a R$ 222,7 milhões 213.423 mil e as pessoas apresentou uma renda per capita R$ 10.293,86 (IBGE, 2012d). As actividades econômicas destaca-se o extrativismo vegetal, extrativismo animal, agricultura, a monocultura da cana de açúcar e eucalipto, pecuária, indústria, comércio, transporte e serviços públicos. O IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,602; IDHM - Renda 0,555 (Pnud, 2013a); coeficiente de Gini de 0,45 (DataSUS, 2010; DataViva, 2016).

O extrativismo vegetal destaca-se pela extração da castanha de caju, o coco, a lenha, totalizando uma renda de 1,48% , com predominância para população rural. No extrativismo animal, destaca-se a pesca de traíras, acaras, camarão, piabas, guarús, muçum (tuvira), jacundá predominantes no Rio Capibaribe, nos riachos, açudes do Município (IBGE, 2010).

A agricultura se divide em agricultura familiar e a monocultura. A primeira ocupa 766 minifúndios e um latifúndio de 1, 2, 3, 4, 5... Hectares composto por 535 agricultores

familiares cadastrados com a Declaração de Aptidão ao Pronaf[75] - DAP correspondendo a 94% da mão de obra e participam de 04% do valor de produção. Plantando lavoura de subsistência, com lavouras permanentes como os frutos: coco-da-baía, limão, mamão, maracujá, banana; lavouras temporárias como: feijão, milho, batata-doce, mandioca, cana-de-açúcar (IBGE, 2012c); Agronegócio ocupa 70% do território municipal formado composto de grandes latifundiários, entre eles o Grupo Petribu que possui 7.000 hectares destinada a monocultura da cana de açúcar. A atualmente, também está com um plantio de eucalipto para servir como combustível para alimentar os fornos da termoelétrica (Medeiros, 2010).

O Município apresenta uma capacidade de geração de renda através de actividades com destaque para criação de galos, frangas, frangos e pintos (76.000); Galinhas (51.000); bovino (2.850); codonas (2.000); suíno (930); registra-se a criação de outros animais como equinos, caprinos, peru, gansos, guinés (galinha d'angola). No total essa produção participa em 04% da produção agropecuária do Município (IBGE, 2015).

A Usina açucareira (Usina Petribú S/A), produz álcool, açúcar, melaço e bagaço; Uma Termoelétrica Itaenga Ltda com capacidade de produção de 47 MW tendo como combustível o bagaço e/ou resíduo de madeira; Uma indústria GRB - Gases Renováveis do Brasil Ltda que produz CO2 proveniente da fermentação do Etanol, disponibilizando CO2 líquido como grau alimentício de alta pureza e qualidade, gás renovável com utilidade para extintores de incêndio, fertilizantes, solventes para compostos orgânico, tratamento de efluentes, desenclagem de couro, soldas, gelo seco etc. (Medeiros, 2010; IBGE, 2010).

Quatro Cerâmicas que produzem tijolos, lajes, telhas etc.; 01 indústria de laticínio Itagro que produz manteiga, leite pasteurizado, iogurte, queijo etc.; 06 casas de farinha (mandioca) produzem farinha, goma[76], tapioca[77], beiju[78] e, casca[79] e crueira[80] e manicueira[81] (para ração bovina, caprina, suína, aves) (IBGE, 2012d); o Município conta ainda com 06 padarias; Existem no Município os pequenos e as pequenas artesãs que fabricam golas de

[75] Pronaf - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.
[76] Goma - é o amido da mandioca extraído que fabrica a tapioca.
[77] Tapioca é feita da goma (amido) da mandioca, um pastel recheada com coco, queijo, goiabada etc..
[78] Beiju é feito da fécula da mandioca uma massa pouco úmida que coloca ao forno quente.
[79] Casca da mandioca usado para ração.
[80] Crueira, resíduos da mandioca como raiz, tronco que não passam na peneira.
[81] Manicueira também chamada de Tucupi é o líquido amarelo rico em ácido cianídrico extraído da mandioca brava usado como principal ingrediente no Norte do país para o preparo do Pato no Tucupi. Entretanto, na região é usado para misturar a ração dos bovinos e suínos e/ou adubo orgânico.

caboclo de lança[82], bacamarte, tapetes, bordados, corte e costura, tricô, coche e flores artesanais (IBGE, 2010).

O setor secundário ou industrial, apresentou uma participação no PIB de 43,4%. Opequeno comércio local e outras fonte de emprego como comércio, serviços domésticos, prestação de serviços (marcenaria, serralharia, encanamento, estética, construção civil, etc.), emprego público e construções de natureza civil na cidade do grande Recife e próximas, constituindo a origem da fonte de renda da população. O setor de setor de Serviços, responde por 42,1% do PIB municipal (IBGE, 2012d).

4.4.2.7. Aspectos Sociais

O Município de Lagoa de Itaenga encontra-se 3.354º posição entre os Municípios com as piores posições em termos de exclusão social. Guerra, Pochmann & Silva (2015) ao usar o Índice de Exclusão Social (IES), considerando o padrão de vida digna, educação/conhecimento e ao risco juvenil. Os índices próximos a 0,00 zero reflete as piores condições de vida.

Tabela 02 - Índice de Exclusão Social em Lagoa de Itaenga, 2015.

Padrão de Vida			Conhecimento		Risco Juvenil		**Indicador de Exclusão**
Indicador de Pobreza	Indicador de Emprego	Indicador de Desigualdade (Gini)	Indicador de Alfabetização	Indicador de Escolaridade	Indicador de Juventude	Indicador de Violência	
74,15	29,08	0,45	66,04	6,17	47,36	4,96	**0,478**

Fonte: (DataViva, 2016; Guerra, Pochmann & Silva, 2015, p. 249).

Em 2010, o município de Lagoa de Itaenga tinha 3.304 (37,06%) pessoas em situação de pobreza extrema. Do total de pessoas extremamente pobres, 1.710 (51,8%) são mulheres e 1.594 (48,2%) são homens. No Município havia 932 (15,8%) jovens em situação de pobreza extrema, 664 (971,2%) jovens eram negros. Os dados apontam que entre a população em extrema pobreza do Município, 858 (26%) se classificaram como brancos e 2.333 (70,6%) como negros. Dentre estes últimos, 273 (8,3%) se declararam pretos e 2.060 (62,3%) pardos; 113 pessoas (3,4%) se declararam amarelos ou indígenas. Do total de pessoas extremamente pobres, 1.710 (51,8%) são mulheres e 1.594 (48,2%) são homens. No Município havia 932 (15,8%) jovens em situação de pobreza extrema, 664 (971,2%) eram negros. Os dados

[82]Gola do Caboclo de Lança uma túnica bordada com anutilhos, vidilhos, miçangas e lantejonas dos soldados daorte do maracatu uma dança folclórica existente predominante na região da Mata Norte praticada.

apontam que entre a população em extrema pobreza do Município, 858 (26%) se classificaram como brancos e 2.333 (70,6%) como negros. Dentre estes últimos, 273 (8,3%) se declararam pretos e 2.060 (62,3%) pardos; 113 pessoas (3,4%) se declararam amarelos ou indígenas (IBGE, 2010).

Segundo Pernambuco (2010), no Município 0,88% das mulheres de 10 a 14 anos e, 8,45% das mulheres de 15 a 17 anos já tiveram um filho, e, 26,69% das mães chefes de famílias não têm o Ensino Fundamental completo e possuem filhos menores de 15 anos.

O município através de convêncio com o Governo Federal desenvolveu ações de inclusão produtiva, porém, não desenvolve ações na educação formal (IBGE, 2012b). Com base na Minic - Pesquisa de Informação Básica Municipal 2009, o município não possui Conselho Municipal de Direitos da Juventude ou similar. Mesmo com os avanços sociais alcançados a partir do Programam Nacional de Direitos Humanos - PNDH instituido através do Decreto Presidêncial n.º 7.037/2009, no município não existe políticas extratégicas de promoção aos direitos Humanos em vários setores (Brasil, 2009i; Brasil, 2010d).

A maior parcela da população municipal é formada por pessoas negras, e apresenta maiores taxas de vulnerabilidade pessoal e social, porém a Pesquisa de Informação Básica Municipal 2011 apontou a inexistência das Políticas de Promoção da Igualdade Racial e outras Políticas de Direitos Humanos estratégicas para empoderar os grupos em situação de vulenabilidades. A inexistência da Lei municipal de segurança alimentar e nuticional. Ressaltamos a existência no município de uma Secretaria Municipal de Promoção Social e Direitos Humanos, porém, com base na Pesquisa de Informação Básica Municipal 2011, 2012 e 2013 a inexistência no município das seguintes políticas:

Conselhos Escolares e o Conselho de Transporte Escolar; Os Conselhos Municipais de: Direitos Humanos; Igualdade Racial; Habitação; Direitos de LGBTs e não existe nenhum programa de manutenção das lésbicas, gays, bissexuais, travestir e transexuais LGBTs nas escolas. Programas ou ações de reinserção de egressos do istema prisional; Programas ou ações de promoção de igualdade racial; Políticas para Mulheres; Não existe programa de formação continuada de professores na educação especial e o programa de combate à discriminação nas escolas (IBGE, 2011). Assim como em 2011, o IBGE em 2012 contatou a inexistência no município dos Conselhos: Direitos do Idoso; Cultura; Segurança Pública; Meio Ambiente; Direitos da Pessoa com Deficiêcia (IBGE, 2012b). O Censo Escolar 2014 aponta que 16% (apenas 03 escolas da Zona Urbana) da Rede Municipal de Educação possuem dependências e sanitários acessíveis aos portadores de deficiência (Inep, 2014).

O municipal não aderiu à Agenda de Compromissos dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, mesmo gestor municipal tendo conhecimento de sua importância para o município. Os objetivos são: Acabar com a fome e a miséria; Educação básica de qualidade para todos; Igualdade entre os sexos e a valorização da mulher; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde das gestantes; Combater a AIDS, a malário e outras doenças; Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; Todo mundo trabalhando pelo desenovlvimento. O município não disponhe de outra forma de monitoramento e avaliação relaciona aos Objetivos do Milênio. (ONU, 2001; Brasil, 2013f).

Dessa forma, ausência destas políticas a população de negros/pardos, índios, mulheres, crianças, adolescentes, pessoas portadoras de deficiencia, famílias dos detentos no sistema penitenciário, portadores de doenças crônicas e infectocontagiosas e parasitárias, os residentes das comunidades da Zona Rural e das periferias da Zona Urbana, estão entre as mais afetadas pelas desigualdades e vivendo em situação de vulnerabilidade risco pessoal e social:

Tabela 03 - Taxa de Pobreza Extrema do Município de Lagoa de Itaenga - 2010

Taxa de Pobreza Extrema de Domicilio Particular Permanente - 2010	
Brasil	30,33%
Região Nordeste	57,66%
Pernambuco	53,55%
Lagoa de Itaenga	37,06%

Fonte: (IBGE, Censo Demográfico, 2010).

O Censo 2010 apontou ainda, que 2,1% da população tinham pelo menos uma deficiência grave e 1,6% dessas pessoas tinha renda per capita de até ¼ do salário mínimo. No período 26 pessoas extremamente pobres tinham (alguma) deficiência mental; 796 tinham (alguma) deficiência visual; 171 auditivas, e 152 físicas (IBGE, 2010).

Os fatores riscos sociais como a violência, drogas são preocupantes, principalmente para a população de jovens negros.A taxa de desocupação da população geral foi de 11,0% e entre jovens foi de 6,6%, dos jovens 2.637 jovens com ocupação, 0,0% não tinham rendimentos e 78,5% ganhavam até um salário mínimo.

Em 2000, o municipio de Lagoa de Itaenga teve 02 (casos) homocídios taxa de 9,9, em 2010 foram 11 (casos) taxa de 53,2 da população geral. De 2012 a 2014 houve 29 homicídio, merecendo atenção para 2014 com 15 casos, com uma taxa média para o período

de 45,9 alcançando a 133º posição nacional e 4º posição no Estado de Peranmbuco para os casos de HAF - Homicídios por Arma de Fogo. A taxa de homicídio entre a população jovem é 1,7 vezes maior que o da população geral, e, entre os jovens negros é 2,4 vezes. (Waiselfisz, 2013; Waiselfisz, 2015b; Waiselfisz, 2015c; Waiselfisz, 2016).

Tabela 04 - Número e taxas (por 100 mil) de homicídio segundo raça/cor nos municípios de 50 mil habitntes População Jovem Brasil. 2008/2012 (Ordenado por taxas negras).

UF	Município	Número de Homicídios da População Jovem						População Jovem 2012	
		Branca Total			Negra Total			Branca	Negra
		2010	2011	2012	2010	2011	2012		
PE	Lagoa de Itaenga	-	-	-	6	3	8	1.409	4.365

Fonte: (Waiselfisz, 2013).

Os fatores de riscos em seus diversos subníveis (pobreza, desemprego, violência, analfabetismo, desigualdade) são os responsáveis por taxas negativas tão elevadas, isso reflexo da exclusão social (IBGE, 2010). A construção dos índices de exclusão social foi conceituada por Lemos (2007) da seguinte forma:

> PRIVAGUA é a percentagem da população do i-ésimo Município brasileiro que sobrevive em domicílios particulares que não tem acesso à água tratada; [...] PRIVSANE é a percentagem da população do i-ésimo Município brasileiro que sobrevive em domicílios que não tem acesso a esgotamento sanitário, ou ao menos uma fossa séptica para esconder os dejetos humanos; [...] PRIVLIXO é o percentual da população do i-ésimo Município brasileiro que sobrevive em domicílios que não têm acesso ao serviço de coleta sistemática de lixo doméstico, direta ou indiretamente; [...] PRIVEDUC constitui-se no percentual da população maior de 10 anos que não é alfabetizada, ou tem menos de um ano se escolaridade, segundo definição do IBGE; [...] PRIVREND é o percentual da população do i-ésimo Município que sobrevive em domicílios particulares cuja renda diária por pessoa é menor ou igual a US$1,00. (Lemos, 2007, p. 77).

Dessa forma, Lemos (2012) realizou extenso trabalho no país, apontando as deficiências de cada município. Com isso, considerarmos os dados do Município de Lagoa de Itaenga, no sentido analisar em profundidade a evasão escolar.

Tabela 05 - Privações em 2000 e 2010 no Município de Lagoa de Itaenga

Lagoa de Itaenga	Ano	Priveduc	Privrend	Privágua	Privsane	Privlixo	Escolaridade
	2000	34,3	59,7	37,7	94,6	36,3	3,5
	2010	26,9	72,9	47,3	89,6	25,6	4

Fonte: (Lemos, 2012).

A análise das privação da população do município de Lagoa de Itaenga em situação de pobreza extrema, são fatores estratégicos e determinantes para elaboração para elaboração de políticas públicas que fortaleça os fatores de resiliência e proteção para que as pessoas em fase escolar avance em seus estudos. Esses dados acrescentam outras variáveis definidoras do perfil da população estudada. Desse modo, 27 (0,8% do total) pessoas extremamente pobres viviam sem luz e 1.049 (31,8%) não possui água encanada em suas casas (IBGE, 2010). Sobre isso, a explicação sobre a (Privagua) - privação de água a população do Município aponta que essas famílias estão desconectadas da rede geral, sem canalização interna e/ou com menos de um ponto de água em seu domicílio (Lemos, 2007).

O Censo Demográfico 2010 apontou ainda, que 3.150 (95,4%) pessoas em pobreza extrema tinham acesso à rede de esgoto ou fossa séptica (Privsane), contudo, 410 (12,4% do total) pessoas extremamente pobres não tinham banheiro em seus domicílios, e, 12 (0,4%) a suas casas eram de pau a pique ou taipa (IBGE, 2010). As pessoas em situação de pobreza extrema possuía uma renda per capita inferior de R$ 70,00 mensais por pessoa (Privrend) (IBGE, 2010). Esse indicador se refere às pessoas no município de Lagoa de Itaenga que sobreviviam com uma renda mínima de R$ 0,00 a 70,00 reais.

A ONU - Organização das Nações Unidas caracteriza uma pessoa em situação de pobreza quando ela sobrevive com renda per capita diária de US$ 1,00 americano. Desse modo, a ausência de uma renda básica é resultado das desigualdades, e tem como consequência a exclusão, violênicia, pobreza etc. Resultam em prejuízo as pessoas e ao Estado. Porém, alguns grupos dominantes e tradicionais, embasados na ideologia neoliberal e meritrocrática, defendem a tese de quanto pior melhor, amplamente difundida na mídia. Sobre esse assunto, Standing (2010) defende:

> [...] uma renda básica deve ser vista como um direito-reivindicação, a ser buscado como parte da transformação global. [...] Uma resposta justa aos choques econômicos, ecológicos e de reestruturação. E ofereceria a segurança básica necessária para o precariado, permitindo a adoção de uma perspectiva de longo prazo em suas vidas e correr riscos no desenvolvimento de suas competências e perfil profissional. Ajudaria a fazê-los sentir que têm uma participação na sociedade, tornando-os menos propensos a aderir a gangues antissociais e apoiar movimentos neofascistas e outras formas de populismo que promovem a violência e ações contra imigrantes, minorias étnicas, mulheres, deficientes ou idosos. (Standing, 2010, p. 70-71).

Compreendemos muitos fatores de riscos existentes decrescerará com diminuição das desigualdades. Em Lagoa de Itaenga, há existência de profundas desigualdades aumenta a distância para o desenvolvimento social. Isso ajuda a explicar porque as pessoas

extremamente pobres 786 (23,8%) não eram atendidas serviço de coleta de lixo (Privlixo) (IBGE, 2010). O serviço de coleta de lixo é de responsabilidade da prefeitura da municipal e ele deve acontecer tanto na Zona Urbana, como na Zona Rural, no sentido de garantir a qualidade de vida das pessoas. Esses são os desafios das pessoas em pobreza extrema, esses fatores de risco favorecem a perpetua da desigualdade e da exclusão social e consequentemente gera a baixa qualidade de vida. Quando esses fatores agem juntos forma um emaranhado que interferem na vida dos estudantes e contribui para na manutenção da situação de evasão escolar, de toda a população de estudante nestas condições, principalmente, das pessoas em situação de pobreza extrema (Lemos, 2007).

Conforme IFDM Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal o município de L. de Itaenga avançou significamente saltando de 0,6448 em 2010, para 0,7117, em 2013 ficando na 11º estatual, contudo ainda encontra-se em situação de desenvolvimento moderado. O IFDM - Educação passou de 0,5528 em 2010, para 0, 6678 em 2013 (Firjan, 2015).

O Município de Lagoa de Itaenga apresenta uma ampla rede de proteção que atuam em promoção das famílias (IBGE, 2010).

Quadro 03: Rede de Apoio Educacional no Município de Lagoa de Itaenga

Unidade	Quantidade	Equipamentos das Políticas de Educação, Assistência Social, Saúde, Sistema de Garantia de Direitos e Cultura - Rede de Apoio Educacional	Localização	
			Zona Urbana	Zona Rural
Saúde	1	Secretaria Municipal de Saúde	1	
	1	Casa de Saúde e Maternidade	1	
	1	Centro de Fisioterapia	1	
	1	Policlínica	1	
	1	NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família	1	
	10	ESF – Estratégia de Saúde da Família	7	3
	1	SAMU Básico	1	
	1	CAF - Central de Abastecimento Farmacêutico	1	
	1	CAPS – Centro de Atenção Psicossocial	1	
Educação	1	Secretaria Municipal de Educação	1	
	17	Escolas Municipais	8	9
	1	Escola Estadual	1	
	1	Creche	1	
Juventude e Cultura	1	Secretaria Municipal de Juventudes, Esportes e Cultura	1	
	1	Casa das Juventudes	1	
	3	Quadras Poli Esportiva	2	1
	1	Campo de Futebol	1	
Assistência Social	1	Sec. Municipal. de Promoção Social e Direitos Humanos	1	
	1	CRAS – Centro de Referência de Assistência Social	1	
	1	CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social	1	
	1	SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - idosos	1	
	1	SCFV para Crianças de 07 a 14 anos.	1	
	1	SCFV para Adolescentes 15 a 17 anos	1	
	1	Centro de Artesanato voltado aos perquenos artesões	1	
ONGs	14	Igreja Católica	8	6
	20	Igreja Evangélica	16	4
	4	Sindicatos: Funcionários Públicos; Professores, Agricultores e Trabalhadores Rurais; Agricultura Familiar	4	
	15	Associações: moradores; mulheres; comerciantes e lojistas; produtores rurais;	7	8
	1	Colônia de Pescadores		1
SGD - Sistema de Garantia de Direitos e Direitos Humanos	1	Defensória Pública	1	
	1	Ministério Público	1	
	1	Poder Judiciário	1	
	1	Delegacia de Polícia	1	
	1	Destacamento de Polícia Militar	1	
	1	Prefeitura Municipal	1	
		Câmara de Vereadores	1	
	1	Conselho Tutelar		
	9	Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente; Idoso; Mulher; FUNDEB; Merenda; Assistência Social; Saúde;Desenvolvimento Rural Sustentável; Educação.	9	
	1	Casa dos Conselhos	1	

Fonte: (IBGE, 2010).

4.4.2.8. Aspectos Educacionais

A educação no município iniciou na década de 30, as famílias do pequeno povoado era realizado em suas residências de forma particular e comunitária, não credenciadas pela Secretaria de Educação do Município de Paudalho e do Estado o ensino informal de crianças, adolescentes e adultos (Silva, 2015a). A escola era improvisada, no inicio do dia ou nos fins de tarde as crianças e adolescentes se reuniam e sentavam em bancos de madeira feito de tronco de jaqueira, coqueiros e/ou debaixo das arvores (Lins, 2012). Em outras casas as salas de aulas eram improvisadas nas varandas, alpendre, no terreiro (pátio de chão, terra batido localizada à frente entre jardins e a casa, usados para secar feijão, milho, para fazer as fogueiras em épocas juninas) conforme apontou Fernandes & Mesquita (2008).

As professoras eram filhas dos proprietários das terras que foram alfabetizadas pelos seus próprios pais. A partir de então contribuíram alfabetizando dos filhos dos moradores e de outras famílias proprietárias de terras da região (Silva, 2015a). A primeira Escola Municipal no povoado de Lagoa de Itaenga tinha o nome de Escola Sagrado Coração de Jesus e teve seu funcionamento a partir de 1933 em um terreno da cedido pela Igreja Católica, atualmente o local funciona a casa paroquial da Igreja Matriz de São Sebastião (Lins, 2012). As professoras recebiam alimentos dos alunos como pagamento escolar. A Escola Sagrado Coração de Jesus entrou em funcionamento em agosto do mesmo ano (Lagoa de Itaenga, 2015).

Segundo (Silva, 2015a), em 1947 foi inaugurada o segundo Grupo Escolar do Município, com uma sala de aula que agrupava alunos da 1ª a 4ª série. A parti de 1995 o Grupo cresceu e tornou-se na Escola Municipal Tereza de Jesus de Nascimento oferecendo ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Também em 1964 foi inaugurado um Grupo escolar na Comunidade de Camboa com uma sala voltados para alunos da 1ª a 4ª série.

Segundo Lagoa de Itaenga (2015), atualmente funciona a Escola Joaquim Bezerra oferecendo aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º ao 9º ano. De acordo com Silva (2016), a primeira Escola Estadual no município passou a funcionar em 1955 com uma sala de aula construída em madeira. Conforme aponta Lins (2012), no final da década de 80 recebeu o nome de Escola Estadual Tristão Ferreira Bessa em homenagem ao português no qual suas terras surgem o povoado de Lagoa de Itaenga.

Até final de 1984, existia no Município apenas quatro escolas: Colégio Municipal João Vieira Bezerra; Escola Estadual Tristão Ferreira Bessa; Grupo escolar do Distrito da Camboa,

atual escola Joaquim Bezerra; Grupo Escolar de Dona Severina Atual Escola Municipal Tereza de Jesus do Nascimento (Silva, 2015a).

No Município o ginásio (Ensino Médio) era ofertado apenas no Colégio Municipal João Vieira Bezerra. Para suprir a necessidade educacional dos filhos de seus trabalhadores, fornecedores de cana e políticos influentes, a Usina Petribú dava bolsas de estudos, no Colégio Santa Cruz, atual FALUB - Faculdade Luso-Brasileira, e/ou Colégio Salesiano, ambos na cidade de Carpina (Lins, 2012). A educação superior era privilégio de poucos e a faculdade mais próxima ficava em Recife. A grande maioria da população só conseguia até a 8ª série do Ensino Fundamental. O Ensino Médio, mesmo gratuito era privilégio de poucos, ficava de fora os cortadores de cana, os agricultores familiares, e, toda a população sem condições de manter seus filhos estudando (Silva, 2015a).

Em 1968 foi inaugurado o Colégio Municipal João Vieira Bezerra, com 11 salas de aulas ofertando o primeiro grau - Ensino Fundamental fase inicial e final e segundo grau - ensino médio, com os curso de técnico em contabilidade e magistério (Lins, 2012). Tanto o primeiro grau, quanto o segundo, os alunos tinham disciplina de práticas agrícolas. O curso Técnico em contabilidade (extinto em 1999) e o Magistério (extinto em 2004) (Silva, 2015a).

O Município possui 27 Unidades de Ensino, 19 escolas municipais (10 da Zona Rural e 07 na Zona Urbana), que atende nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, EJA - Educação de Jovens e Adultos. Possui 01 creche e 01 escola exclusiva para Educação Infantil (na Z. Urbana), a Educação Infantil também é ofertada em outras 15 escolas municipais; 01 Escola de Referência de Ensino Médio - EREM que oferece ensino médio e a EJA; A Rede privada possui 07 escolas (06 na Z. Urbana e 01 na Z. Rural) que atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. Poissui 11 ônibus escolares que realizam percurso diário em diferentes pontos da cidade (IBGE, 2010). O município apresenta um IDHM - Educação 0,509 (Pnud, 2013a).

4.4.2.9. Educação Infantil

As Instituições infantis direcionadas ao atendimento das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, tem crescido em todo país, decorrente da necessidade da família em contar com apoio das instituições que cuidam das crianças, enquanto os pais executam suas actividades trabalhistas ou pelos argumentos pedagógicos nos quais é reconhecida uma das mais importantes etapas do conhecimento cognitivo (Silva; Lima, 2013).

O início do processo de desenvolvimento cognitivo, à aprendizagem também está ligados às experiências psicossociais que o indivíduo vive (Silva, 2015a). Negar a essas crianças uma educação coerente com suas necessidades é negar ao ser humano as etapas importantes para o seu desenvolvimento que jamais serão vividas e/ou recuperadas. É uma fase em que os estímulos educativos têm influência maior sobre a formação da personalidade (Silva; Lima, 2013). Apesar dos avanços, a Educação Infantil constitui-se em um desafio para a rede, visto insuficiência de recursos financeiros destinados a esta modalidade de ensino. Mesmo que a Secretaria Municipal de Educação tenha ampliando o número de vagas, o quantitativo necessário para atender à demanda ainda é insuficiente (Lagoa de Itaenga, 2015).

No Município existem 07 (duas) Instituições que oferta a Educação Infantil na rede municipal, uma creche. 07 (sete) escolas na rede privada. Há escassez de espaço físico e materiais adequados ao processo de desenvolvimento psicossocial da criança. Lagoa de Itaenga, em 2009 havia matriculado na pré-escola 507 estudantes em dois turnos da Rede Municipal. Em 2010, a taxa de atendimento escolar a população na faixa etária 0 a 3 anos 16%, para população de 04 a 05 foi de 90%. Em 2013, foram matriculados 1.097 alunos, desse total, foram matriculados 618 (seis centos e dezoito) estudantes na rede municipal e 479 (quatro centos e setenta e nove) alunos na rede privada (Pernambuco, 2014).

4.4.2.10. Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental no município de Lagoa de Itaenga registrou altos índices de matrículas nos últimos 10 anos, como reflexos das Políticas Públicas empreendidas pelo Governo Federal, Estadual e Municipal (Silva, 2015a). Como esforços articulados o Município em 2009 matriculou 4.390 alunos nos três turnos do Ensino Fundamental na rede de ensino estadual e na rede ensino municipal, do total 3.965 alunos foram matriculados na rede municipal e 425 na rede estadual (Inep, 2009). Em 2010 registrou uma taxa de 99% matriculas para a população na faixa etária de 06 a 14 anos (IBGE, 2010).

O Município registrou uma população de 5.095 pessoas na faixa etária de 06 a 17 anos, desse total, 968 residiam na Zona Rural e 4.127 na Zona Urbana. A taxa de escolarização líquida 88,9% no Ensino Fundamental para a população com idade 7 a 14 anos. Em 2010, 546 adolescentes com idade de 15 a 17 não estavam estudando nem estavam ocupados, entre os quais 403 adolescentes eram negros (IBGE, 2010). O percentual municipal de adolescentes negros corresponde a 73,6%, entre os que não estavam estudando nem

estavam ocupados, o percentual adolescentes negros é de 73,9%. Entre a faixa etária de 6 a 14 anos 09 (1,1%) era extremamente pobres. Adolescentes de 15 a 17 anos na pobreza extrema, 20 (5,2%) estavam fora da escola. A taxa de analfabetismo para a população de 10 a 15 anos foi de 14,7% e, para população acima dos 15 anos ou mais foi 34,3% (IBGE, 2010).

Em 2012, o Município possuía 4.517 alunos matriculados, desse total 2.283 no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) com taxa de evasão de 9%; 2.234 no fundamental (5 a 8 série) ano com taxa de evasão de 18,3%; 1.017 no ensino médio; 393 matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA (Pernambuco, 2012a, 2012b; 2012c). O Município apresentou em 2012, taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de 23,9%. Na divisão por Zona, a Zona Urbana apresentou taxa de analfabetismo de 23,4% e a Zona Rural uma taxa de 26,1%. Na divisão por idade, o Inep (2012) aponta que dos 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo era de 4,7%. A taxa de analfabetismo das pessoas com idade a partir dos 10 anos, tanto em 2010 como em 2012 foi maior que a taxa do Estado (Lagoa de Itaenga, 2015).

A evasão escolar municipal apresentava índices abissais. Para pessoas de 07 a 14 anos em 2009 a taxa foi de 32,20% e para pessoas de 15 a 17 anos foi de 60,31% (Ipeadata, 2009). Em 2010, os dados apontam uma redução significativa, pessoas com idade 07 a 14 anos 8,08% e para pessoas com idade de 15 a 17 anos uma taxa de 32,32% (Ipeadata, 2011).

No Município existe apenas uma Instituição Escolar na Rede Estadual para atender os estudantes no ensino médio. Os dados referentes a Zona Rural não aparecem na tabela 06 - da Rede Estadual está localizada na Zona Urbana, impossibilitando comparar os dados da Zona Rural entre as duas Redes. (Lagoa de Itaenga, 2015). A Zona Rural em alguns anos escolares apresentam altas taxas de evasão escolar, em 2009, o 6º ano apresentou taxa de 5 e 3.8%; em 2010, a taxa do 7º ano foi de 12.40% e, a taxa do 9º ano foi de 8.30% (IBGE, 2010).

Tabela 06 - Rendimento escolar período de 2009 a 2010 na Rede Estadual de Ensino.

Taxa de Rendimento Escolar - Ensino Fundamental Rede Estadual, período de 2008 a 2010.							
Ano Escolar	**Ano**	**Taxa de Aprovação %**		**Taxa de Reprovação %**		**Taxa de Evasão Escolar %**	
		Urbana	**Rural**	**Urbana**	**Rural**	**Urbana**	**Rural**
2º Ano	2008	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2009	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2010	0.00	-	0.00	-	0.00	-
3º Ano	2008	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2009	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2010	0.00	-	0.00	-	0.00	-
4º Ano	2008	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2009	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2010	0.00	-	0.00	-	0.00	-
5º Ano	2008	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2009	0.00	-	0.00	-	0.00	-
	2010	0.00	-	0.00	-	0.00	-
6º Ano	2008	62.60	-	34.60	-	**2.80**	-
	2009	74.60	-	25.40	-	**0.0**	-
	2010	78.10	-	21.30	-	**0.60**	-
7º Ano	2008	76.50	-	22.60	-	**0.30**	-
	2009	73.60	-	24.50	-	**1.90**	-
	2010	72.70	-	25.60	-	**1.70**	-
8º Ano	2008	88.20	-	10.50	-	**1.30**	-
	2009	88.90	-	11.10	-	**0.00**	-
	2010	83.00	-	15.90	-	**1.10**	-
9º Ano	2008	59.80	-	36.30	-	**3.90**	-
	2009	77.70	-	18.10	-	**4.20**	-
	2010	78.10	-	18.80	-	**3.10**	-

Fonte: (IBGE, 2010).

Até 2010, o EF - Ensino Fundamental público em Lagoa de Itaenga atualmente ofertado Municipal, contudo já também era ofertado pela Rede Estadual de educação. A partir de 2011, o Estado passou a ofertar apenas o ensino médio (Silva; Lima, 2013). No que se refere a evasão escolar no ensino fundamental, 2008, 2009 e 2010, a rede municipal de educação apresentou altas taxas de evasão escolar no 4º , 6º, 7º, 8º e 9º ano. Já a rede estadual de educação as taxas de evasão mais elevadas ocorreram no 9º ano 4.20% em 2009, com uma redução ficando 3.10% em 2010 (IBGE, 2010).

Tabela 07 - Rendimento escolar período de 2008 a 2010 na Rede Municipal.

Taxa de Rendimento Escolar - Ensino Fundamental Rede Municipal, período de 2008 a 2010							
Ano Escolar	**Ano**	**Taxa de Aprovação %**		**Taxa de Reprovação %**		**Taxa de Evasão %**	
		Urbana	**Rural**	**Urbana**	**Rural**	**Urbana**	**Rural**
2º Ano	2008	95.50	100.00	2.70	0.00	1.80	0.00
	2009	98.80	100.00	0.80	0.00	0.40	0.00
	2010	99.30	100.00	0.00	0.00	0.70	0.00
3º Ano	2008	73.50	86.00	22.70	14.00	3.80	0.00
	2009	77.10	77.80	21.90	22.20	1.00	0.00
	2010	74.60	83.50	24.50	16.50	0.90	0.00
4º Ano	2008	98.40	89.70	0.70	10.30	0.90	0.00
	2009	96.40	98.00	0.00	2.00	3.60	0.00
	2010	98.90	98.20	0.00	0.00	1.10	1.80
5º Ano	2008	82.50	95.70	15.10	4.30	2.40	0.00
	2009	82.20	89.30	17.10	10.70	0.80	0.00
	2010	79.30	78.60	18.10	19.60	2.60	1.80
6º Ano	2008	54.90	85.00	22.10	15.00	**23.00**	0.00
	2009	60.70	75.00	24.60	20.00	**14.70**	**5.00**
	2010	57.20	80.80	25.40	15.40	**17.40**	3.80
7º Ano	2008	64.50	88.20	17.00	11.80	**18.50**	0.00
	2009	63.50	70.60	20.80	29.40	**15.70**	0.00
	2010	62.40	81.30	21.10	6.30	**16.50**	**12.40**
8º Ano	2008	66.80	0.00	13.30	0.00	**19.90**	0.00
	2009	67.40	73.30	15.00	26.70	**17.60**	0.00
	2010	65.40	92.30	18.00	7.70	**16.60**	0.00
9º Ano	2008	52.90	0.00	22.70	0.00	**24.40**	0.00
	2009	55.90	0.00	24.20	0.00	**19.90**	0.00
	2010	63.20	91.70	12.00	0.00	**24.80**	**8.30**

Fonte: (IBGE,2010).

A rede estadual de educação apresentar menores taxa de evasão escolar, evidenciando a importância de estudar em profundidade o fenômeno da evasão escolar no Ensino Fundamental da rede municipal de educação (Lagoa de Itaenga, 2015). A Zona Rural possui uma Instituição Escolar do Ensino Fundamental em anos finais, que em 2009 apresentou taxa de evasão escolar de 5% no 6º ano. Em 2010, o 7º ano apresentou 12,4% de evasão escolar e 8,3% no 9º ano (IBGE, 2010).

Conforme o Censo Escolar 2013, nas fases iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas na Zona Rural, o 3º ano apresentou maior índice de evasão escolar (4,7%), seguindo pelo 1º ano (2,9%), 2º (2,3%) e o 4º ano (2,3%). Destaca-se que que o 5º ano (0%) não apresentou registro de evasão escolar (Inep, 2013). No que se refere a Zona Urbana as taxas foram menores que 1% para todas as séries. Merecendo atenção para o 3º ano e o 5º ano,

ambos (0,7%) obtiveram o mesmo resultado, seguido do 1º ano (0,6%), o 2º ano (0,5%) e o 4º ano (0,3%) com a menor taxa (Inep, 2013).

Tabela 08 – Distribuição da Taxa de Evasão Escolar Pública Municipal Ensino Fundamental Fase Final.

Etapa Escolar do E. F. Anos Finais - 2013	Zona Urbana%	Zona Rural %
6º ano	**7,9%**	**5,5%**
7º ano	**13,9%**	**16,7%**
8º ano	**17,3%**	**0%**
9º ano	**18,0%**	**0%**

Fonte: Censo Escolar 2013 (Inep, 2013).

O Município possui apenas uma escola na Zona Rural que atende aos anos finais localizado no Distrito de Câmboa. Os alunos das outras comunidades rurais estudam na zona urbana. O cenário é de intervenção nas escolas da Zona Urbana para o 7º ano (13,9%), 8º ano (17,3%) e o 9º ano (18,0%) e o 7º ano (16,7%). Destacamos que não houve evasão escolar para o 8º e 9º ano da instituição de Ensino Fundamental da Zona Rural . (Inep, 2013).

Tabela 09: Taxa de Rendimento Escolar EF-Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (2011-2014).

Taxa de Rendimento Escolar - EF- Ensino Fundamental Rede Municipal, período de 2011 a 2014.									
Ano	**Taxa de Aprovação %**			**Taxa de Reprovação %**			**Taxa de Evasão Escolar %**		
	Ens. Fund.	Anos Iniciais	Anos Finais	Ens. Fund.	Anos Iniciais	Anos Finais	Ens. Fund.	Anos Iniciais	Anos Finais
2011	77,9	89,7	64,3	15	9,6	21,3	**7,1**	0,7	**14,4**
2012	78,3	90,4	65,1	12,7	9,1	16,6	**9**	0,5	**18,3**
2013	77,9	92	63,6	14,9	7,2	22,7	**7,2**	0,8	**13,7**
2014	79.7	90.2	69	12.6	9.2	16.1	**7.7**	0.6	**14.9**

Fonte: (Inep, 2011; Inep, 2012; Inep, 2013; Inep, 2014).

As taxas de evasão escolar no Município, na etapa escolar Ensino Fundamental anos finais é elevada com uma média do período acima de 15,33%. Essa etapa é ofertado por três grandes Instituições Educacionais, uma Instituição que implantou a PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (atende alunos apenas na modalidade do Ensino Fundamental) localizada na Zona Rural e as outras duas Instituições localizadas na

Zona Urbana uma estadual (atualmente atende apenas os alunos do Ensino Médio) e outra municipal (atualmente atende apenas alunos do Ensino Fundamental).

A evasão escolar alcançou essa média devido alta taxa de 18,3% no ano de 2012 (ano em que foi realizada as eleição municipais para prefeitos e vereadores), que alterou a média geral para o Ensino Fundamental municipal para 7,75%. (Inep, 2011; Inep, 2012; Inep, 2013; Inep, 2014).

Tabela 10 - Rendimento escolar Rede Municipal divisão por Zona (2011 a 2014).

Taxa de Rendimento Escolar - Ensino Fundamental Rede Municipal (2011 a 2014).							
Ano	Etapa Escolar	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Evasão Escolar	
		Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural
2011	Ensino Fundamental anos Iniciais	89,10%	92,70%	10,30%	6,40%	0,70%	0,90%
2012		90,30%	90,80%	9,50%	7,20%	0,20%	1,90%
2013		91,80%	92,60%	7,60%	5,50%	0,60%	1,90%
2014		88,90%	95,30%	10,80%	3,00%	0,30%	1,70%
2011	Ensino Fundamental anos Finais	63,20%	89,20%	22,00%	6,30%	**14,80%**	4,60%
2012		63,90%	90,40%	17,10%	4,80%	**19,00%**	4,70%
2013		63,00%	77,40%	23.0%	16,80%	**14,00%**	**5,80%**
2014		68,10%	83,10%	16,20%	13,30%	**15,70%**	3,60%

Fonte: (Inep, 2011; Inep, 2012; Inep, 2013; Inep, 2014).

No Município, 91,90% das crianças e jovens de 6 a 17 anos do Bolsa Família têm acompanhamento de frequência escolar. A média nacional é de 86,70 %. O Município está acima da média, mas ainda assim é importante que as secretarias de Promoção Social e Direitos Humanos e de Municipal de Educação continuem trabalhando juntas para aumentar o número de famílias cujos filhos têm frequência escolar verificada (MDS, 2016).

Em 2013, O Ideb[83] municipal nos anos iniciais 1º ao 5º ano da rede pública ultrapassou a meta obtendo 4,4 o aprendizado foi de 4,75 para essa matriz quanto maior o anota, maior o aprendizado (6,0 é a nota máxima), o fluxo municipal foi de 0,92 (a cada 100 alunos, 8 não foram aprovados) para essa categoria quanto maior o valor, maior a aprovação. Nos anos finais 6º ao 9º aa Rede Pública obteve 2,6, a meta foi de 3,2. O aprendizado foi de 3.92. O fluxo foi de 0,66 (Para cada 100 alunos 34 não foram aprovados) (Pernambuco, 2014).

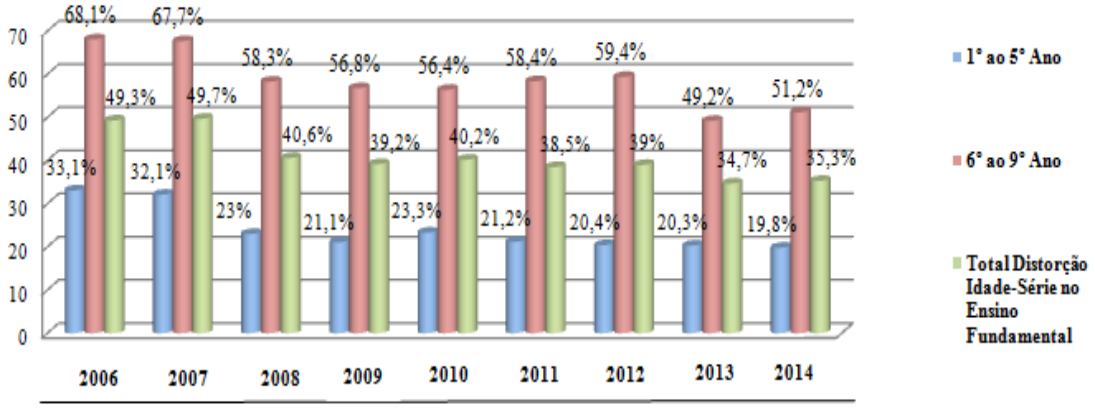
Para Hatanaka (2016, p. 09) "a taxa de evasão escolar está relacionada à taxa de reprovação". É importante realizar um profundo estudo no sentido de minimizar a sua ocorrência, mesmo que educadores e pais defendam a sua prática, com a idea que ela é uma

[83] Ideb - Índice da Desenvolvimento da Educação Básica. (Resultado da Prova Brasil) calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

nova chance de aprendizagem a os alunos com dificuldades de aprendizagem. A sua recorrência é um instrumento de exclusão e de estigma aos alunos por comprometer "sua autoestima, e produzir certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professoeres, pais [...] e alunos" (Jacomini, 2010, p. 565). A reprovação é um mecanismo de "exclusão na escola que é operada pelo sistema educacional" (Pezzi & Marin, 2016, p. 220). Ou seja, um "instrumento de submissão a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua tarefa: educação das novas gerações, [...] ao fazer isso, a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos" (Jacomini, 2010, p. 566),

Silva (2014a) aponta que, outro problema do Ensino Fundamental é a distorção idade-série. Sua decorrência é originado de três situações: 1- matrícula tardia: os pais ou responsáveis não matriculam sua criança na idade certa, conforme orienta a LDB/1996. Até 2012 a obrigatoriedade era para todas as crianças com idade a partir dos 06 anos. Em abril de 2013, Lei n.º 12.796/2013 alterou a LDB/96 reduzindo a idade dos 06 para 04 anos; 2 - reprovação; 3- evasão escolar. Nos últimos dez anos, houve no Município diminuição das taxas de distorção idade-série, mesmo assim, as taxa altas mantém as dinâmicas da exclusão.

Gráfico 01 - Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental Pública Municipal de Lagoa de Itaenga 2006 a 2014.



Fonte: (Pernambuco, 2006; Inep, 2007; Inep, 2008; Inep, 2009; Inep, 2010; Inpe, 2011; Inep 2012; Inep, 2013; Inep, 2014).

O Município possuía mais de 646 adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos fora do ensino médio. Entre esses, 77,2% são negros (MDS, 2016a). O Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010) revelou ainda que no Município havia 932 adolescentes nesta faixa etária em situação de pobreza extrema, correspondendo a 15,8% do total. Entre os adolescentes negros, 664 estão em situação de pobreza extrema e correspondem a 71,2% nessa situação. O grupo de 6 a 14 anos, por sua vez, totalizou 841 indivíduos na pobreza extrema, enquanto no grupo

de 15 a 17 anos havia 377 adolescentes nessa situação. Com renda domiciliar per capita abaixo de R$ 70,00. 50,2% dos extremamente pobres do Município têm de zero a 17 anos.

Mesmo com altos índices, Lagoa de Itaenga está entre os 10 municípios do estado de Pernambuco com maior eficiência educacional, ou seja,com maior investimento por aluno e a menor taxa de abandono, maior proporcionalidade de professores com ensino superior por escola. Entretanto, os resultados comparados a outros municípios de outras regiões do país, seria necessário reduzir a taxa de abandono média atual para 1,5; aumentar a nota do IDEB para 5,5; e conquistar uma taxa líquida de escolarização próxima de 1,0. (Garcia (2013).

4.4.2.11. Caracterização das Instituições Escolares Pesquisadas

Quadro 04: Instituições Escolares no qual foi realizada a Pesquisa.

N.º	Instituição Escolar Muncipal	Comunidade	Área Municipal	Aderiu a PEADS		Categoria de Indentificação
				Sim	Não	
1	Escola M. Antônio Mendonca da Silva	Marrecos	Zona Rural	X		A
2	Escola M. Castalo Branco	Marrecos	Zona Rural	X		
3	Escola M. Cassimiro Medeiros	Quatis	Zona Rural	X		
4	Escola M. José Ferreira de Lira	Quatis	Zona Rural	X		
5	Escola M. Luiz José de Santana	Eixo Grande	Zona Rural	X		
6	Escola M. Santa Rita	Eixo Grande	Zona Rural	X		
7	Escola M. João Martiniano de Barros	Cai-Cai	Zona Rural	X		
8	Escola M. Joaquim Maria	Açudinho	Zona Rural	X		
9	Escola M. Pr.ª Denice Maria de Melo Silva	Açude de Pedras	Zona Rural	X		
10	Escola M. Severino Luiz de Albuquerque	Arrombados	Zona Rural	X		
11	Escola M. Antônio Joaquim Bezerra	Distrito de Camboa	Zona Rulra	X		B
12	Colégio M. João Vieira Bezerra	Cidade de Lagoa de Itaenga	Zona Urbana		X	C

Fonte: (Lagoa de Itaenga, 2013).

A pesquisa foi realizada em 12 Instituições escolares, sendo 11 Instituições que aderiram a PEADS divididas em duas categorias de gestão: "A" - Gestão Escolar Partilha formada por 10 escolas localizada na Zona Rural e "B" - Gestão Própria no Núcleo Escolar formada por 01escola localizada no Distrito de Camboa; E em 01 Instituição escolar que não implantou a PEADS apresenta o modelo de Gestão "C" - Gestão Própria no Núcleo Escolar

de Coordenação Descentralizada localizada Zona Urbana. No Mapa 05 é possível observar uma bandeira verde para cada Instituição Escolar, comunidade e modelo de gestão adotada. A área destacada de vermelha no Mapa 05 é a Zona Urbana e toda área em amarelo compreende como a Zona Rural. As letras A e B representa as 11 Instituições Escolares que implantaram a PEADS e a letra C representa a Instituição que não implantou a PEADS.

Mapa 05 - Localização Geográfica das 12 Instituições Escolares

Fonte: (Mapa adaptado - Lagoa de Itaenga,2014).

Gestão Escolar Partilhada "A" - é formado por 10 (dez) Instituições localizadas na Zona Rural. A organização administrativa é gerida pelo Secretário Municipal de Educação, as documentações escolares (fichas, cadernetas, pastas, planos, projetos, atas, fotos, etc.) estão localizadas em uma secretaria geral no prédio da Secretaria Municipal de Educação. O trabalho pedagógico é gerenciado por duas Coordenações (gerências) de Projetos e Programas Educacionais e a Coordenação (Gerência) Pedagógica.

A Coordenação de Projetos e Programas Educacionais gerencia, implementa, acompanha, monitora e avalia todos os programas e projetos existes ou a ser implementados em todas as Instituições Escolares da rede municipal. Trabalha articulado com a Coord. (Gerência) Pedagógica e recebe suporte da coordenação de campo. A Coordenação Pedagógica acompanham diretamente o trabalho da Coordenação de Campo. Entre as principais representar a secretaria nas reuniões da Gerência Regional de Educação - GRE e

estadual, nos fóruns, conferências encontros; reuniões sistemática com a Coordenadoras de Campo e as outras coordenações pedagógicas de todas as Instituições Rede Municipal de Educação; reunião de planejamento; reuniões com os docentes.

A Coordenação da Educação do Campo é composta por 02 (duas) analistas, cada uma acompanham os docentes, alunos e seus familiares de 05 (cinco0 Instituições escolares. Acompanha também, a rotina pedagógica das Instituições Escolares no turno diurno. A ações, actividades são gerenciadas pela Coordenação Pedagógica e pela Coordenação de Projetos e Programas Educacionais. Entre as principais actividades desenvolvidas, destacam-se as reuniões de planejamento semanal, reuniões de professores, acompanha a sistematização das informações dos alunos, atende alunos e pais. Realiza visitas domiciliares, reuniões de pais e mestre, acompanha rendimento escolar através do cartaz de frequência; repassa informativos frequência dos alunos ao gestor do Bolsa Família Educação.

Cada Escola possui 02 salas de aulas; 01 pátio interno para festas, reuniões, encontros, devolutivas, eventos culturais; 07 Escolas possuem 02 banheiros (masculino e feminino) interno em 03 Escolas os seus banheiros estão situado na área externa, apontamos que as dependências e os banheiros não são acessíveis aos portadores de deficiência: Com 01 cozinha; área externa para plantio de hortas orgânicas e, com espaço para recreação e actividades lúdicas. As escolas não possuem biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciência, sala de leitura, quadra de esporte, sala de direção; 09 escolas não possuem sala para professores e apenas 01 (uma) possui; retroprojetor, internet, copiadora. Apenas uma instituição possui DVD e aparelho de televisão, todas computador, possuem impressora. Fornece alimentação e 9 (nove) instituição oferece água filtrada. O abastecimento de água nas instituições é através de poço artesiano, a energia é da rede pública, o esgoto é através de fossa; o lixo é queimado. As escolas não são organizadas por clico. não possuem sala para atendimento especial, cada escola possui 05 computadores.

As comunidades da Zona Rural no entorno da escola são assistidas por 09 ESF - Estratégia de Saúde da Família, agregam ao seu entorno 55 sítios e 10 outras comunidades menores. Apresentam forte organização social articulada a parceria entre instituições, que desempenham uma mobilização entre as famílias pela busca do desenvolvimento social e sustentável pela participação efetiva promovedor da "viabilidade social [...] com relações de confiança, reciprocidade, configura um ambiente mais organizado, com troca de informações, capacitação, convergência objetiva e subjetiva de interesses, um maior comprometimento dos associados" (Rios & Carvalho, 2007, p.08). As organizações e associais existes são:

Quadro 05 - Organizações Sociais da Zona Rural

Comunidades	N.º	Nome da Organização Social
Açude de Pedras	01	Associação dos Pequenos Produtores e Moradores do Sítio Açude de Pedras, Angico.
	02	Associação dos Agricultores e Moradores dos Sítios Açude Pedra, Arrombado e Angico.
	03	Igreja Assembleia de Deus.
Eixo Grande	01	Um Unidades da Igrejas Católicas
	02	Associação dos Pequenos Agricultores e Produtores rurais do Sítio Montevidéu.
Arrombados	01	Associação dos Pequenos Produtores, Agricultores e Moradores do Sítio Arrombados.
	02	Unidade da Igreja Católica
Barragem	01	Colônia dos Pescadores da Barragem
	02	Duas Unidades da Igrejas Católicas
Açudinho	01	Associação dos Pequenos Agricultores e Produtores Rurais do Sítio Primavera.
	02	Um unidade da Igreja Assembleia de Deus.
Quatis	01	Associação dos Pequenos Agricultores e Produtores Rurais do Sítio Quatis
	02	Colônia de Pescadores
	03	Unidade da Igreja Católica
	04	Igreja Assembleia de Deus.
Cai - Cai	01	Associação dos Pequenos Agricultores e Produtores Rurais do Sítio Cai - Cai.
	02	Unidade da Igreja Católica.
Marrecos	01	Associação dos Pequenos Produtores Rurais e Moradores das Comunidades do Imbé, Marrecos e Sítios vizinhos (ASSIM
	02	Igreja Assembleia de Deus

Fonte: (IBGE, 2010).

As Instituições escolares Antonio Mendonça da Silva e Castelo Branco, registraram em 2014, taxa de evasão escolar, a primeira instituição apresentou taxa de 6,7% e a segunda taxa de 3,1%. Escola Municipal João Martiniano por 04 o anos seguidos apresentou taxa de evasão escolar. A Escola M. J. F. de Lira apresentou uma queda de 1,2% de 2011 (6,2%) e (5%) em 2012, zerando em 2013 e em 2014 apresentando novamente índice de evasão escolar com uma taxa de 2,9%. A Escola M. Prof.ª Denice após quatro anos sem registro de evasão escolar em 2013 atingiu 6,1% e regredindo em 2014 para 2,4%.

A Escola M. Luiz J. de Santana foi a única Instituição que em 06 anos não registrou taxas de evasão. Em 2009 e 2010, apenas duas Instituições apresentaram taxas de evasão escolar. A partir de 2011, o cenário passa a mudar com o registro de taxa de evasão escolar em 02 Instituições, e, ficando crítica a partir de 2012 elevando as taxas evasão escolar em 2013 com índice de 50% das Instituições em 2014.

Tabela 11 - Taxa de Evasão Escolar das Instituições que Aderiram a PEADS Pertencentes a Gestão Partilhada "A".

Taxa de Rendimento Escolar - das Instituições Escolares que implantaram a PEADS - A																		
Taxa de Evasão Escolar das Instituições Escolares que implantaram a PEADS - Ensino Fundamental em anos iniciais, finais e o total no Ensino Fundamental de 2009-2014																		
Nome das Escolas	2009			2010			2011			2012			2013			2014		
	2º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total	2º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total	2º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total	2º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total	2º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total	2º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total
Escola M. Antônio Mendonça da Silva	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	**6.7**	**--**	**6.7**
Escola M. Cassimiro Medeiros	0	--	0	0	--	0	0	--	0	4,5	--	4,5	**5,3**	**--**	**5,3**	0	--	0
Escola M. João Martiniano	0	--	0	0	--	0	3,3	--	3,3	4,5	--	4,5	3,1	--	3,1	3.3	--	3.3
Escola M. Joaquim Maria	2,7	--	2,7	0	--	0	0	--	0	3,6	--	3,6	0	--	0	0	--	0
Escola M. José Ferreira de Lira	0	--	0	0	--	0	**6,2**	**--**	**6,2**	**5**	**--**	**5**	0	--	0	2.9	--	2.9
Escola M. Luiz José de Santana	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0
Escola M. Severino Luiz de Albuquerque	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	**6,9**	**--**	**6,9**	0	--	0
Escola M. Santa Rita	0	--	0	2,2	--	2,2	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0
Escola M. Castelo Branco	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	3.1	--	3.1
Escola M. Pr.ª Denice Maria de Melo Silva	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	**6,1**	**--**	**6,1**	2.4	--	2.4

Fonte: (Inep, 2009; Inep, 2010; Inep, 2011; Inep, 2012; Inep, 2013; Inep, 2014).

A Instituição escolar "B" tem data de fundação em 25/12/1967. A Instituição está localizada no Distrito de Camboa. O Distrito tem suas militações com o Rio Capibaribe que faz fronteira com o Município de Carpina ao norte ao sul com os Sítio Alegria e Marrecos, ao leste com os Sítios Angico e Comunidade da Barragem, ao oeste com a Usina Petribú (Medeiros, 2010). Possui um PSF- Posto de Saúde da Família. A população é composta por 215 famílias que formam um grupo de 491 pessoas distribuídas em 115 unidades habitacionais distribuída em 65 sítios. Possui 02 igrejas evangélicas e 02 católica; 01 quadra poliesportiva; 01 praça comunitário; 01 cemitério; 02 cerâmicas e outras 6 olarias. 45% das ruas são asfaltadas (IBGE, 2010).

A Instuição escolar porrui 07 salas de aulas; A escola possui 01 pátio, 01 refeitório, 01 banheiros dentro da escola, 01 cozinha, 01 horta; no mesmo espaço funciona bliblioteca, um birô, mesa e armário para a gestão, do mesmo modo para a coordenação e para a secretaria da escola. A Instituição está inserida no modelo de Gestão Própria no Núcleo Escolar "B" Instituição de que aderiu a PEADS. Em 2013 havia 154 anos matriculados em dois turnos: matutino e vespertino, do total de alunos matriculados 04 evadiram-se (Brasil, 2012c).

A gestão é composta 01 (uma) direção, 01 coordenação pedagógica, 01 coordenação administrativa e 18 professores. Atende em dois turnos Matutino e vespertino. A coordenação acompanha os trabalhos docente, realiza visitas as famílias, acompanha os alunos. Faz reuniões de planejamento das aulas e actividades semanais. Seus trabalhos são gerenciados por duas Coordenações (Gerências) Municipais Pedagógica e de Projetos e Programas.

Gestão Própria no Núcleo Escolar de Coordenação Descentralizado "C": A Instituição tem data de fundação em 1968, fica localizado no Centro da cidade (JVB, 2015). Possui: 23 salas de aulas; 01 quadra poliesportiva; 01 cozinha; 01 sala dos professores; 01 sala da coordenação pedagógica; 01 sala da direção e da vice direção; 01 sala de leitura; 01 laboratório de informática com 12 computadores para uso dos alunos; 01 laboratório de ciências; 01 biblioteca; 01 secretaria com uma sala de arquivo; 01 horta escolar; 01 estacionamento próprio. Possui como equipamentos: Aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão; 04 computadores para uso administrativo conectados a internet e com Banda larga; antena parabólica. As dependências e os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência e todos os sanitários estão dentro do prédio da escola. Fornece alimentação ao alunos e a água é filtrada (Censo, 2014).

A direção escolar composta por: 01 direção; 01 vice direção; 01 secretaria escolar; 01 coordenação da biblioteca; 01 coordenação pedagógica. Em 2013 a Instituição tinha 155

funcionários e 145 funcionários em 2014. Atende alunos de todos os bairros da Zona Urbana e rural. A coordenação pedagógico é formada de 12 docentes: 01 - coordenação Geral (Gerente); 09 coordenadores de disciplinas (matemática, química, física, informática, história, geografia, língua portuguesa, língua estrangeira e educação física), 02 coordenador.

Tabela 12 - Perfil da Instituição que não Aderiu a PEADS em 2013.

Instituição Municipal que não Aderiu a PEADS	Total de Alunos Matriculados em 2013	Total de Alunos Evadidos em 2013			% Evasão Escolar	Total de Funcionários	Direção	Vice Diretor	Coordenação Pedagógica
		Total evadidos por sexo		Total de evadidos					
		Masculino	Feminino						
Colégio M. João Vieira Bezerra	**1.656**	**166**	**91**	**257**	**15,52**	**155**	**1**	**1**	**12**

Fonte: (Dados coletado na Instituição Escolar).

A Instituição apresenta altas taxa de matrícula, proporcionalmente elevada taxa de evasão escolar. Em 2009, foram matriculados 1.965 alunos em três turnos, registrou 340 casos de evasão (Brasil, 2009e). Em 2010 foram matriculados 1.841 alunos em três turnos, com 342 evadidos. Comprando os dois anos 2010 matriculou menos 124 alunos que 2019. (Pernambuco, 2012a, 2012c). Os anos seguinte foi registrado menor número de matrícula, contudo, mateve as taxas de evasão escolar acima de 15%.

Tabela 13 - Matrícula e de Evasão Escolar na Instituição que não implantou a PEADS

Quantitativo e Taxa de Matrícula da Instituição que não Adotou a PEADS de 2011 a 2013.												
Sexo	2011				2012				2013			
	Matriculados	% de Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	% de Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	% de Matriculados	Evadidos	% de Evasão
Masculino	811	52	139	17	894	57	193	22	883	53	166	19
Feminino	762	48	91	12	673	43	105	16	773	47	91	12
Total	1573	100	230	15	1567	100	298	19	1656	100	257	16

Fonte: (Dados coletado na Instituição Escolar).

A Instituição apresentou menor taxa de matrícula comparado aos dois anos anteriores, a população masculina apresenta maiores taxas de matrícula e está mais vulnerável à evasão escolar com taxas de 17% em 2011, 22% em 2012, e, 19% em 2013. Tanto a população feminina quanto a população masculina apresentam uma alta taxa de evasão escolar. Na divisão por ano escolar, a população masculina é mais vulnerável e com maiores taxas no 6º

(18,66%) e 7º (24%) ano escolar no período entre 2011 a 2013. A população feminina apresenta mais vulnerabilidade no 9º com média de 19% para o mesmo período.

Na divisão ano escolar no período de 2011, o número de matrícula dos alunos que iniciam os período de quatro anos dos anos finais (360) é maior que os que finalizam (347). A população masculina apresentou 811 matrícula uma taxa de 52%, com maior número de matriculados no 7º ano com 253 matrículas e no 8º ano com 227 matrículas. A população feminina apresentou 762 alunas matriculadas em todos anos escolares, com maior número de matrícula no 7º ano com 222 alunas seguido do 6º ano com 212 alunas. O número de alunos matriculados no 9º (183) foi maior que os que estavam entrando no 6º (148) ano.

Tabela 14 – Matrícula e Evasão Escolar na Instituição que não Aderiu a PEADS - 2011.

Alunos da Instituição que não Adotou a Peads em 2011																
Sexo	6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			TOTAL			
	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	% de Matriculados	Evadidos	% de Evasão
Masculino	148	29	19	253	49	19	227	30	13	183	31	17	811	52	139	17
Feminino	212	12	5	222	18	8	164	19	12	164	42	26	762	48	91	12
Total	**360**	**41**	**12**	**475**	**67**	**14**	**391**	**49**	**13**	**347**	**73**	**22**	**1573**	**100**	**230**	**15**

Fonte: (Dados coletado na Instituição Escolar).

A população feminina apresentou maior vulnerabilidade à evasão escola no 9º (26%) ano. A população masculina apresentou maior vulnerabilidade à evasão escolar no 6º, 7º e 9º ano com taxas acima de 15%. A evasão escolar para população feminina foi subindo conforme subiu o ano escolar 6º (5%), 7º (8%), 8º (12%) e 9º ano (26%).

Em 2012, a Instituição apresentou número maior de matriculas para a população masculina 894 (57%) e a população feminina 673 (43%) matrículas. O 9º ano registrou menor número de matrícula (356) do total de pessoas matriculadas e maior número de matrícula no 8º ano (425). A população feminina registrou maior número de matrícula no 8º ano e a população masculina maior número de matrícula no 6º ano. A população masculina manteve essa mesma característica número maior de matrícula no 6º ano (255) e menor número de matrícula no 9º ano (183). A população feminina apresentou o inverso maior número de matrícula no 9º ano (173) e menor número de matrícula no 6º ano (156) alunas. Entretanto, o 8º ano apresentou maior número de matrícula (212) do período para a população feminina.

A população masculina apresentou taxa de 15% de evasão escolar com uma situação crítica no 6º, 7º e 9º ano. A população masculina e a feminina apresentam elevadas taxas no 7º e no 9º ano. A população feminina apresentou taxa anual de evasão e escolar de 16% enquanto a masculina 22%, uma maior média para o período de três anos. A população masculina no 7º (31%) e 9º (23%) apresentou taxas de evasão escolar acima da média geral da população masculina, enquanto a feminina apresentou uma elevada taxa no 9º (20%) ano.

Tabela 15 –Matrícula e Evasão Escolar na Instituição que não implantou a PEADS - 2012

Alunos da Instituição que não Adotou a Peads em 2012																
Sexo	6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			TOTAL			
	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	% Matriculados	Evadidos	% de Evasão
Masculino	255	45	18	243	70	31	213	36	17	183	42	23	894	57	193	22
Feminino	156	18	12	132	20	16	212	32	15	173	35	20	673	43	105	16
Total	**411**	**63**	**15**	**375**	**90**	**24**	**425**	**68**	**16**	**356**	**77**	**22**	**1567**	**100**	**298**	**19**

Fonte: (Dados coletado na Instituição Escolar).

Em 2013, foram matriculados 1656 alunos, 53% correspondia a população masculina, com 883 alunos, a população feminina com 47% em um total de 773 alunas.

Tabela 16 – Matrícula e Evasão Escolar na Instituição que não implantou a PEADS - 2013

Alunos da Instituição que não Adotou a Peads em 2013																
Sexo	6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			TOTAL			
	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	Evadidos	% de Evasão	Matriculados	% Matriculados	Evadidos	% de Evasão
Masculino	250	48	19	233	50	22	201	42	21	199	26	13	883	53	166	19
Feminino	205	24	12	202	23	12	164	19	12	202	25	12	773	47	91	12
Total	**455**	**72**	**16**	**435**	**73**	**17**	**365**	**61**	**17**	**401**	**51**	**13**	**1656**	**100**	**257**	**16**

Fonte: (Dados coletado na Instituição Escolar).

O 8º ano teve 164 alunas matriculadas comparada aos outros anos escolares. No total de matriculados, o 6º, 7º e 9º ano, foram os anos escolares que apresentam maiores números de matrícula. A quantidade de alunos que iniciam (453) o Ensino Fundamental em anos finais é maior do os que finalizam (401), ao avaliar por gênero a população feminina é menos

vulnerável que a masculina se matriculando 205 alunas no 6º ano e 202 alunas no 9º ano. Referente número de matrícula por sexo e ano escolar a população masculina apresentou maior número de matrícula no 6º ano (250) e no 7º ano (233). O 9º ano (199) apresentou menor número de matrícula, entretanto foi maior que a média do número de matrículas para os quatro anos escolares da população feminina (193,25).

4.5. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa compõe dois grupos: 1 - os da documental formados pelos os evadidos; 2 - A entrevista semi-estruturada foi composta pelos coordenadores e gestores das 11 Instituições Escolares que aderiu a PEADS e os coordenadores e gestores da Insituição Escolar que não aderiu a PEADS. Para indentificar os sujeitos na pesquisa documental analisamos as fichas de matrículas individuais de cada aluno, atas dos resultados finais de aprendizagem, desempenho e notas, diários de classe dos 2.084 alunos das 12 Instituições escolares (1.656 matriculados na Instituição Escolar que não implantou a PEADS e 428 das 11 Instituições Escolares que implantaram a PEADS).

Tabela 17 - Localização por zona e sexo da população de evadidos das Instituições pesquisadas em 2013.

Característica Instituicional	Localização Zona Geográfica de Residência dos Alunos em Situação de Evasão Escolar	Masculino	Feminino	Total
Aderiu a PEADS	Zona Urbana	01	-	01
	Zona Rural	09	06	15
	Total	**10**	**06**	**16**
Não Aderiu a PEADS	Zona Urbana	140	76	216
	Zona Rural	26	15	41
	Total	**166**	**91**	**257**
Total dos Evadidos Pesquisados		**176**	**97**	**273**

Fonte: (Dados coletado na Instituição Escolar).

Analisamos os cartazes de frequências das turmas dos 428 alunos matriculados nas 11 Instituições Escolares que implantaram a PEADS. Ressaltamos que, a Instituição que não implantou a PEADS não usa o sistema de monitoramento do acompanhamento dos alunos através do cartaz de frequência. Analisamos ainda, atas de resultados, diários de classe de todos os alunos matriculados nas 12 instituições no período de 2013. Esse procedimento nos leva a identificar os documentos de 273 alunos em situação de evasão escolar, ou seja, os sujeitos da pesquisa documental deste estudo.

Adotamos alguns critérios de inclusão: o aluno ter realizado a sua matrícula em uma das 12 Instituições escolares no período de 2013 no Ensino Fundamental em fase inicial ou em fase final em um ano escolar no turno matutino, ou, vespertino, ou noturno; o/a aluno está em situação de evasão escolar. Os critérios de exclusão foram: o aluno ter realizado a sua matrícula na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Médio, Ensino Superior; está frequentando as aulas; está matriculado em uma Instituição não contemplada nessa pesquisa, mesmo que seja no Ensino Fundamental em fase inicial e fase final, como também, em situação de evasão escolar. Elegemos as variáveis: idade; ano escolar; gênero/sexo; localização geográfica de moradia: Zona Urbana e Zona Rural ; histórico de evasão escolar; condições familiares; condições econômicas; sociais; educacionais.

O processo de escolha da entrevista semi-estrutura ocorreu através do contato com a Secretaria M. de Educação que enviou Ofício Circular com a carta convite aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos das 12 Instituições escolares nas quais foi realizada a pesquisa. Entrevistamos 09 coordenadores pedagógicos e 03 gestores escolares respectivamente das 12 Instituições. Os critérios de inclusão foram diretores/gestores e coordenadores de projetos e pedagógicos que trabalham a mais de 6 meses nas Instituições escolares, pertecentes a 11 Instituições de adesão da PEADS e pertentece da Instituição que não aderiu a PEADS. As variáveis estudadas foram cargo e função desempenhada no período, grau de instrução acadêmica, pós-graduação, faixa etária, sexo, atuação política pedagógica, pertencer as instituições estudadas; Ensino fudamental fase inicila e fase final, PEADS.

Tabela 18 - Perfil dos Entrevistados

Fatores Dos Entrevistados	Instituições Escolas que Implantaram a PEADS				
		Coordenador(a)		Diretor(a)	
Gênero	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
Masculino	1	0	0	1	0
Feminino	11	4	5	1	1
Faixa etária	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
20 a 30 anos	4	2	2	0	0
31 a 40 anos	3	1	1	1	0
41 a 50 anos	4	1	1	0	1
Acima de 51 anos	1	0	0	1	0
Situação familiar	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
Casado	5	3	2	2	0
Solteiro	7	1	3	0	1
Amasiado	0	0	0	0	0
Separado	0	0	0	0	0
Outro	0	0	0	0	0
Formação	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
Licenciatura em Ciências Biológicas	1	1	0	0	0
Licenciatura em Pedagogia	2	0	0	1	1
Licenciatura em Matemática	2	0	1	1	0
Licenciatura em Geografia	1	0	1	0	0
Licenciatura em Letras	1	0	1	0	0
Licenciatura em História	1	1	0	0	0
Licenciatura em Matemática e Direito	1	0	1	0	0
Licenciatura em C. Biológica - Em Conclusão	1	0	1	0	0
Pedagogia - Em Conclusão	2	2		0	0
Possui Pós-graduação	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
Possui Pós-graduação	8	2	3	2	1
Não possui Pós-graduação	4	2	2	0	0
Tempo de docência	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
1 a 5 anos	2	0	2	0	0
6 a 10 anos	1	1	0	0	0
11 a 15 anos	1	1	0	0	0
16 a 20 anos	6	2	2	1	1
21 a 25 anos	1	0	1	0	0
Mais de 26 anos	1	0	0	1	0
Tempo de Atuação na Função	**n**	**Sim**	**Não**	**Sim**	**Não**
1 a 5 anos	9	4	3	2	0
6 a 10 anos	1	0	1	0	0
11 a 15 anos	0	0	0	0	0
Mais de 16 anos	2	0	1	0	1

Fonte: (Informações dos Entrevistados).

4.6. Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de recolha de dados privilegiado neste estudo centrou-se em duas etapas primeiro foram os documentos escolares como diários de classe, ficha de matrículas, atas de reuniões pedagógicas, diretorias, diários, ofício, prontuários, bem como registros

áudio, vídeo e fotográficos, estudo de campo, conversas informais e ainda as produções dos alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos, secretaria etc.. Segundo a entrevista semi-estruturadas. Através destes instrumentos recolhemos informações a partir de múltiplas fontes para o alcance de atender aos objetivos traçados (Bogdan & Biklen, 1994; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998).

4.6.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos qualquer registro escrito, contemporâneo ou retrospectivo, cientificamente autêntico conservados em órgãos públicos e privado, que possa ser usados como fonte de informação (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998). A característica da coleta de dados foi restrita a documentos feitos no momento em que o fato ou fenômeno ocorreu ou depois, permitiu a sua análise estatística. À natureza dos documentos podem ser classificados em três variáveis: começa com 1) fontes escritas ou não; prossegue com a 2) fontes primárias ou secundárias; e podemos concluí-la com a 3) contemporâneas ou retrospectivas.

As fontes primárias, segundo Pádua (2004), divide-se deliberadas e inadvertidas e as secundárias tem um caráter limitativo por resultarem da passagem de informação de uma pessoa a outra. Gil (2002, p. 62), completa dizendo que por "trata-se de uma fonte rica e estável de dados" suas vantagens estão na não implicação de altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

A pesquisa documental foi realizada nas 12 instituições escolares, sendo 11 Instituições Escolares que implantaram a PEADS (10 da Zona Rural e 01 do Distrito de Camboa) e 01 Instituição que não implantou a PEADS. O período da coleta de dados ocorreu de junho de 2014 a setembro de 2015, no horário diurno durante dois dias semanais. Os documentos analisados estão disponíveis nas secretarias das Instituições Educacionais (as 10 Instituições Escolares da Zona Rural a Secretaria Escolar funciona nas dependências da Secretaria Municipal de Educação), armazenadas nas salas de arquivos e nos computadores das Secretarias Escolares.

A coleta dos dados secundários como perfil e características: da população, do Município, econômica, sociais e culturais, políticas, foram consultados na *web*, foi realizada através de banco de dados publicados e disseminados publicamente em páginas das agências nacionais e Internacionais, e nos organismos do Governo Federal, Estadual e Municipal. Os dados foram construídos em um processo formal pelos órgãos oficiais ou autoridades bem

declaradas para geração das bases consultadas. O movimento de publicação e disseminação de dados publicamente tem origem a partir dos anos 2000 e garante a liberdade do acesso público para reutilização dos dados abertos (Minayo, 2000).

A abertura dos dados na web para consulta pública ganhou maior visibilidade com a publicação de leis nos Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá, Reino Unido em 2009, e, no Brasil, através da Lei 12.527/2011 que regula o direito constitucional de acesso às informações públicas (Brasil, 2011c). As consultas permitiram uma inter-relação para realização da análise quantitativa e que serviu de base para realização da entrevista e posterior a análise qualitativa.

A coleta de dados esteve pautada através dos documentos escolares, planilhas, atas, diários, cadernetas, ofícios, Projetos Pedagógicos, Planos de Ensino, Projeto Político Pedagógico, fichas e/ou registros, fotos, fitas e outros documentos que tragam informações sobre os alunos matriculados e os evadidos nas instituições; pesquisa de dados abertos da população pesquisa em agências oficiais em bases consultadas disponíveis na web.

4.6.2. A Entrevista Semi-estruturada

A entrevista pode ser classifica como uma discussão ou conversa orientada para um objetivo específico entre uma pessoa (entrevistador) e outra (entrevistado) (Szymanski, 2010).

> Um encontro entre duas pessoas, a fim de um deles obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. E um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. [...] uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. (Lakatos & Marconi, 2010, p. 195-196).

Seu objetivo se fundamenta em reconstruir histórica, narrar fatos ou emitir opiniões, através, segundo Lakatos & Marconi (2010), da averiguação de "fatos, determinação das opiniões sobre os "fatos"; determinação de sentimentos; descoberta de planos de ação; conduta atual ou do passado; motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados” (Szymanski, 2010, p. 10).

Mesmo com a direção do entrevistador, o entrevistado decide o que relatar, conduzindo o pesquisador ao seu mundo. Lakatos & Marconi (2010) classificam a entrevista como padronizada ou estruturada; despadronizada ou não estruturada – podem ser focalizada,

clínica, não dirigida; painel. Virgillito (2010) e Szymanski (2010) caracterizaram entrevistas como: semi-estruturada, aberta ou livre, com grupos de foco, projetiva.

A entrevista semiestrutura foi escolhida pela sua finalidade de coletar informações relevantes sobre o problema estudo, por meio da descrição de uma situação em estudo, procurando evidenciar os motivos, "em lugar de determinar a frequência", como apontado por Richardson (1999, p. 208). Nela, obtivemos maior aprofundamento dos argumentos sobre as atuações tomadas frente a fenômeno da evasão escolar.

A entrevista faz emergir os elementos subjetivos, frente a compreensão dos 12 (doze) entrevistados das 12 (doze Escolas) das instituições educacionais de Ensino Fundamental municipais escolhidas sobre as intervenções tomadas frente ao fenômeno da evasão escolar. A entrevista semi-estruturada combinou perguntas que garantiu aos participantes discorrerem ou verbalizarem seus pensamentos, tendências e reflexões acerca do fenômeno da evasão escolar. conforme os Guiões de Entrevistas disponíveis no Apêndice III e IV.

Na sua condução, o contexto foi isento de pressão informal, visando deixar o entrevistado a vontade para responder as perguntas, e quando necessário o entrevistador intervém de modo tranquilo sem perder o foco. Pelo qual, o entrevistador compõe o processo dialético por estar envolvido comitantemente e sistematicamente o pensar e o imaginar sobre si, sobre o outro e sobre a relação que se instala. A estratégia usada para mobilizar coordenadores e diretor/gestores escolares foi através do ofício circular proveniente da Secretaria Municipal de Educação as 12 Instituições escolares apresentando os pesquisadores a gestão escolar de cada unidade escolar. Em seguida realizamos visitas institucionais, e deixamos a carta convite para realização da entrevista semi-estruturada. Logo após, sensibilizamos os coordenadores e diretores/gestor escolares para participar da pesquisa, deixamos contatos de e-mail e telefone para nos contactar caso sentissem interessados.

Para cada entrevistado agendamos um dia diferente e com horário de início conforme a disponibilidade do participante. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas no período de junho a outubro de 2015. Algumas entrevistas foram realizadas na sala da coordenação no prédio da Secretaria Municipal de Educação; na sala da direção e na sala da coordenação das das escolas; Sala reunião da Biblioteca. Aplicamos a entrevista semi-estruturada a 03 (três) Diretores/Gestores e 09 (nove) coordenadores, no intuito de analisar e compreender o processo da evasão dos alunos nas 12 (doze) instituições escolares selecionadas. Realizamos uma reunião para explicar os objetivos da pesquisa, assim como para convidá-los.

A entrevista semi-estruturada permitiu abordar o tema pesquisado, a partir de um roteiro com perguntas fechadas e abertas, elaborado com base nos dados apontados pelos documentos pesquisados na pesquisa documental dos diários de classes dos evadidos. Em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, os 12 entrevistados tiveram a liberdade para expressar suas ideias, atitudes e convicções possibilitou o aprofundamento dos temas subjacentes importantes nesse processo de coleta de dados como: trabalho infantil, álcool e outras drogas, violência, Bullying, discriminação, exclusão, direitos da criança e do adolescente, cidadania e Direitos Humanos.

As questões adotadas possibilitou ao entrevistados expressar seus pontos de vistas, seus pensamentos, seus discursos sobre: evasão escolar, conceito, características da evasão escolar, perfil do evadido, perfil dos famíliares dos evadidos, localização de moradia, estretégias de enfrentamento da evasão; Políticas Públicas Educacionais, PPP - Plano Político Pedagógico, ações, projetos; cultura escolar, intervenções pedagógicas. A elagoração do guião de entrevista contemplou a indentificação pessoal dos entrevistados, formação profissional (técnica, graduação, pós-graduação), tempo de experiência profissional na função e de formação; Conhecimentos acerda da evasão escolar; Conhecimentos sobre Políticas Públicas Educacionais; Cultura Escolar; Ações e estratégias de enfrentamento da evasão.

Quadro 06: Descrição das categorias da entrevista aplicadas aos Coordenadores e Diretores/Gestor

Q1	Identificação do Entrevistado.	
Q2	Conhecimento Acerca da Evasão Escolar	
Q3	Sobre as Políticas Públicas e a Evasão Escolar	
Q4	O trabalho do Coordenador no Combate a Evasão Escolar. (Exclusivo para Coordenadores)	Sobre trabalho do Gestor no Combate a Evasão Escolar. (Exclusivo para Diretor/Gestor).

Fonte: (Elaborados pelo pesquisdores).

Durante as entrevistas semi-estruturada os 12 participantes relataram suas experiências, vivências e práticas, a partir da construção histórica, sistematizamos os dados coletados elaboramos a formação discursiva. Ao passo que durante as entrevistas semi-estruturada os dados foram classificados e anotados. Houve momentos para mergulhar em profundidade sobre os temas apontados pelos entrevistados. Alguns temas exigiu mais tempo de análise que outros temas.

4.7. Instrumentos de Análise de Dados

Para a organização, interpretação e condensação dos dados, utilizamos os procedimentos e instrumento de análise quantitativa e a análise qualitativa (Gomes, 1994). Nessa perspectiva, a análise e a interpretação estão intrinsecamente interligadas. Ou seja, análise estatística alcançada pelo SPSS e a Análise do Discurso (daqui em diante, AD) interligaram os resultados possibilitando a produções de conclusões sobre o fenômeno e, por por fim, foi realizara a Triangulação de Dados.

4.7.1. Dados Quantitativos

A análise quantitativa aconteceu a partir do mapeamento de documentações as características e do perfil das crianças e adolescentes em situação de evasão escolar, como também, da identificamos através de documentação e dos dados liberado na web as condições educacionais, econômicas e familiares (Richardson, 1999) da evasão escolar nas Instituições Escolares municipais de Ensino Fundamental que aderiram a PEADS e/ou a Instituição Escolar não aderiu a PEADS no Município de Lagoa de Itaenga/PE em 2013 (Godoy, 1995). Os dados foram processados nos programas Microsoft, Excel, Word, com realizações de tabelas, quadros, banco de dados. Dessa forma, verificamos as variáveis da pesquisa, que norteou a coleta dos dados qualitativos (Gomes, 1994). Em seguida traçamos o perfil das pessoas em situação de evasão e colocamos em gráfico as características latentes.

As entrevistas geraram dados que posteriormente possibilitaram a análise quantitativa sobre projetos, estratégias e ações pedagógicas, para a permanência dos alunos na escola. O programa estatístico SPSS possibilitou conforme aponta Gil (2010, p.90) "o processamento eletrônico e organização dos dados em tabelas".

O processo de análise dos dados quantitativos foi conceituado por Holliday (2006) como a sistematização, que para o autor trata-se de:

> Processos sociais dinâmicos: em permanente mudança e movimento, [...] em que se inter-relacionam, de forma contraditória, [...] as condições em que se desenvolvem; que fazem parte de uma prática social e histórica [...] dinâmica, complexa e contraditória. (Holliday, 2006, p. 21).

A sistematização é composta pela reflexão; análise dos dados; produção de conhecimento; análise da demanda; defesa; devolutiva. De acordo com Holliday (2006, p. 21) é formada pela "experiências vitais, carregadas de uma enorme riqueza acumulada de elementos que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. É por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los". Pela

Sistematização dos dados estatístico apreendemos os elementos do vivido, considerados como elementos invariantes presentes no conjunto de todos as ações desempenhadas. A Sistematização, segundo Bogdan & Biklen (1994) nos leva a buscar as respostas não encontradas na coleta documental que foram apontadas na entrevista semi estruturada. A Sistematização dos dados estatístico gerou resultados preliminares, que guiou os passos seguidos pelos pesquisadores . pela coleta dados através da entrevista semi estruturada.

A reflexão foi instrumento importante para o alcance do desdobramento em análise, avaliação foi outro elemento que auxiliou no processo de interferir quando necessário para compreensão das variáveis em suas diferentes dimensões sociais, políticas, escolares, culturais e histórias,que foram agrupadas em categorias. Esse processo instrumentalizou o conhecimento das diferenças, dos diferentes processos, produtos, fundamentos e procedimentos (Zanella & Nuernberg, 2008).

A Sistematização nos levou ao conhecimento dos autores, das autorias e dos atores sociais individuais e coletivos presente em nosso locais de trabalho, na comunidade onde atuamos, nas nossas na cidade. De modo geral, a reflexão resignifica o ser e nos projeta um novo espaço de conviver, ver, fazer, conhecer, aprender, pesquisar, socializar e devolver. Fomos instalados em um espaço acústico de recriação da nova relação teórico-prático que transforma a experiência em conhecimento, em dado, em prática em práxis (Silva, 2009a).

A integralidade das experiências, registro, práticas, atas documentadas, traçamos a trajetória da evasão escolar no Município de Lagoa de Itaenga, Pernambuco. a partir dai, elaboramos uma compreensão dos dados registrados e das experiências narradas pelas entrevistas semi estruturadas e sucessivamente retomamos a teoria pelo mergulhar na pesquisa bibliográfica, no sentido de melhor responder aos objetivos traçados neste estudos.

4.7.1.1. Statistical Package for the Social Sciences - SPSS

Processamos os dados quantitativos através dos softwares Excel, permitiu a sistematização dos dados (Gomes, 1994) e posterior análise pelo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), permitiu a construção de gráficos sobre as características da evasão escolar possibilitando uma melhor análise dos resultados (Alves-Mazzotti, & Gewandsznajder, 1998). O desenho deste programa envolve os passos traçados por (Arango, 2011): Planeamento (*Planning*); Recolha de Dados (*Data Collection*); Base de Dados (*Data Acess*); Gestão da Base e Pré-testes (*Data Management and Data Preparation*); Análise de Dados (*Data Analysis*); Relatórios (*Reporting*); Antecipação de Tendências (*Deployment*).

4.7.2. Dados Qualitativos

Orlandi (2002) apresenta a abordagem qualitativa como um confronto entre o simbólico e o político. Diante disso, os dados qualitativos obditos através da entrevista semi-estruturada para atender ao objetivo específico de analisar a partir da proposta da PEADS e das escolas, projetos, estratégias e ações pedagógicas, para a permanência dos alunos na escola. Serão pautados na AD contemplando sua complexidade na exterioridade e no contexto social, para descortinar o que o que se encontra entre a língua e a fala. O aporte metodológico do discurso estão centrado nas concepções de Orlandi (2002) com base no princípio constitutivo, ou seja, dialogismo tanto para a legitimação dos dados quanto na confrontação. Desse modo, está implícita a desconstrução das falas do público envolvido para compreender seus sentidos e significações quanto aos saberes culturais, experienciais, formação e em constante construção, como aponta Iñiguez (2004a).

Na significação da singularidade do corpo da produção do conhecimento, os argumentos de González Rey (1999), afirma que, a experiência subjetiva tem o seu lugar no processo de construção teórica das configurações e esquemas subjetivos, presentes na educação, tanto ao nível social, como individual, desenvolvidos na abordagem qualitativas dentro de sua própria processualidade da constituição. Com uma lógica estrutural Gil (2002) e Orlandi (2002) sustentam que, o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno estudado, pela coleta dos objetivos obtidos na entrevista semi-estruturada foram delineados pelos elementos do núcleo central e dos elementos periféricos através do Análise do Discurso - AD.

4.7.2.1 Análise do Discurso – AD

AD permitiu a autorreflexão na investigação e interpretações dos dados coletados na entrevista semistruturada que após a inscrição, transcrição e descrição. A AD de “forma de conhecimento cisionista como uma proposta cítica que procura problematizar as formas de reflexão estabelecidas” (Orlandi, 1987, p. 11). Como também, o modo de funcionamento da linguagem como destacou Iñiguez (2004b) através das descrições interpretativas das conversas, dos diálogos e dos sentidos materializados do que delimitado do que é dito e do que é silenciado, ou seja, aquilo que é não-edito se instala de modos diferentes nos possíveis discursos, nas falas e nas reações dos participantes durante a entrevista semi-estruturada, na busca da compreensão do fenomeno da evasão escolar das “práticas educativas e famíliares; dos princípios subjacentes às práticas e das questões da identidades associadas às práticas dialógicas, como se dão a compreensão das práticas dialógicas” (Szymanski, 2010, p. 22).

Inicialmente, realizamos a organização dos dados discursivos, seguido de recortes do conjunto de dados em categorias, projetadas sobre os conteúdos expressos pelos entrevistados (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998). Nos debruçamos em leituras para compreensão do dito e do não dito durante a análise das experiências concreta. Criamos uma unidade de significação complexa, no que se refere aos temas das categorias, de comprimento variado de natureza psicossocial, através de conteúdos expressos em significação pessoal (Laville & Dione, 1999). Analisamos em profundidade sobre o recursos disponíveis ao coordenador e ao diretor/gestor no enfrentamento do fenômeno da evasão escolar (Orlandi, 2002). Como também, mergulhamos na análise dos desafios e obstáculos inter e extra institucionais de nível pessoal, familiar, social e institucional expressos pelos entrevistados (Orlandi, 1987).

Durante as entrevistas semi-estruturada realizamos uma análise e interpretação crítica dos discursos, ao passo que na análise do materiais coletados localizamos as tensões ou contradições, que foram analisadas em profundidade. Buscamos identificar os programas, ações projetos que minimizam os índices negativos de evasão escolar (Luna, 2000). Buscamos ainda, os aspectos inovadores apresentados nas entrevistas que aplicam como ferramenta de fortalecimento dos fatores de proteção escolares, sociais e pessoais (Szymanski, 2010). Durante a análise discursiva conceituamos a partir da sistematização as informações que atendesse aos objetivos traçados nessa pesquisa.

A partir desse processo de Análise do Discurso, o desdobramento cominou com conclusões, tendo como referencial a sistematização e os objetivos proposto (Minayo, 1998). Analisamos os impactos dos discursos para educação e quais desafios a serem enfrentados. A Análise do Discurso esteve voltada para o contexto social, a realidade, o cotidiano dos coordenadores e gestores (Orlandi (2002). A análise quantitativa inovou o modo de perceber o aluno, a escola, o docente, o coordenador, o diretor e a escola. Contrapondo à estritas de compreender a realidade e os acontecimentos que acontece na escola.

Durante a análise discursiva buscamos compreender sobre a importância das Políticas Públicas Educacionais, o papel da cultura escolar e os resultados das atitudes tomadas pelos entrevistados diante do fenômenos da evasão nos equipamentos. Analisamos ainda como é construída a participação dos docentes, alunos, pais, comunidade nas ações, projetos e actividades escolares. Ao final realizamos uma reflexão/análise/avaliação desses elementos e articulamos com a teoria disponíveis, no sentido de responder as lacunas e saturar todas as possibilidades de respostas disponíveis.

O processo de realização da análise discursiva foi desafiadora e os impactos de seus resultados alcançados são notáveis com direcionamentos importante para educação. Quando avaliados com horizontalidade percebemos a necessidade de aprofundar ainda mais sobre a temática. Sobre esse ponto Heckert & Neves (2010, p. 15) corroboram para "estarmos atentos a esta complexidade e fazermos escolhas teórico-metodológicas que expressem um campo de interlocução entre os saberes, indissociado de um método, de um modo de fazer a formação". O trecho nos chama a atenção para importância de observamos os meios que nos garantiu os resultados, pela articulação aos saberes produzidos sobre os fenômenos da evasão escolar.

4.7.3 Triangulação de Dados

A Triangulação combina métodos e fontes de coletas de dados qualitativos e quantitativos (Pesquisa Documental a partir documentos escolares sobre a evasão; Entrevista Semi-estruturada aos Coordenadores Pedagógicos e Diretores; Políticas Públicas, Projetos, Propostas, Ações e Escolares), assim com a análise quantitativa através dos métodos e técnicas e, análise qualitativa através da Análise do Discurso, possibilitou um exame, da compreensão do fenômeno da evasão escolar sob múltiplas perspectivas, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. O uso dos múltiplos métodos auxiliou a descoberta dos desvios do fenômeno, que não se ajustaria ao único modelo ou teoria.

Denzin (1978) aponta para quatro tipos de triangulação: 1- Triangulação de Dados; 2- Triangulação do Investigador; 3- Triangulação da Teoria; 4 - Triangulação Metodológica. A Triangulação de Dados: trata-se de coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas com objetivo de descrever o mais rico e detalhado dos fenômenos. Distinguindo subtipos de triangulação de dados (explorando as diferenças temporais), espaços (locais - como forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes.

A Triangulação Teórica: refere-se a múltiplas teorias para interpretar um mesmo conjunto de dados, garante a triangulação usada por pesquisadores com diferentes bagagens teóricas e áreas de conhecimento para analisar o mesmo problema, como teorias e teóricos distintos. A Triangulação do Investigador: se dá por vários investigadores para estudar a mesma questão ou estrutura, com a expectativa obter diferentes reflexões e análises (Minayo, 2010). Ou seja, compara-se a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa, Por fim, a Triangulação Metodológica: refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre Evasão escolar (Denzin, 1978).

Nesta dissertação escolhemos a Triangulação Dados por nos possibilitar múltiplas e independentes medidas no sentido de alcançar às mesmas conclusões, elas nos forneceram um retrato mais certo do fenômeno das Características da Evasão Escolar das Instituições Escolares que implantaram à PEADS e a Instituição Escolar que não implantou à PEADS (Bogdan & Biklen, 1994). No sentido de articular os resultados obtidos na Pesquisa Documental, Entrevista Semi-estrurada em comparação as Políticas Públicas, Projetos e Propostas escolares existentes nas Instituições Escolares analisadas, de modo que, compreendemos melhor os diferentes aspectos do fenômeno da Evasão Escolar, evitando os enviesamentos de uma única forte de dados (Marcondes & Brisola, 2014).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Análise Estátística

Para análise dos dados foi construído um banco de dados na planilha eletrônica Microsoft Excel a qual foi exportada para o SPSS onde foi realizada a análise. Para avaliar o perfil dos alunos avaliados foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Para comparar a distribuição entre as escolas que aderiram e as que não aderiram a PEADS foi aplicado o teste Qui-quadrado para homogeneidade. Nos casos em que o teste Qui-quadrado não pode ser aplicado foi utilizado o teste Exato de Fisher (Arango, 2011). Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

Iniciamos a análise a partir da pesquisa documental que realizamos a coleta dos dados da evasão escolar das Instituições pesquisas no período compreendido de 3 anos, ou seja, 2011, 2012 e 2013. O trabalho de mapear as características da evasão escolar e traçar o perfil das crianças e adolescentes em situação de evasão nas Instituições que aderiram a PEADS e a Instituição que não aderiu a PEADS no Município de Lagoa do Itaenga deu visibilidade à dimensão da evasão escolar no sentido de orientar o trabalho da coordenação pedagógica, gestão municipal de educação e gestão escolar.

Este estudo tomou uma dimensão de diagnose municipal ao explicitar os fatores de proteção, resiliência e os fatores de riscos intra e extraescolar. Ao mensurarmos a trajetória do fenômeno, conforme opina alguns autores (Ball, 2006; Ferreira, 2004; Forquin, 1993; Lucy, 2010; Mainardes, 2006a; Moura, 2003; Serta, 2006; Torra, 2014; Xiberras, 1996) o trabalho oferece subsídio aos agentes educacional escolares e ao gestor municipal de educação, em conjunto com os atores sociais, a comunidade, a sociedade civil e organizada possam elaborar e formular novas políticas públicas educacionais. No sentido de interferir no processo histórico de reprodução das desigualdades, da reprovação, da evasão escolar e da exclusão.

5.1.1 - Perfil dos Evadidos

Na Tabela 19 temos a distribuição da evasão escolar segundo o fator: perfil pessoal dos alunos e a adesão da escola a PEADS. Verifica-se que o teste de homogeneidade foi significativo nos fatores: idade e localização (p-valor < 0,001 em ambas variáveis), indicando

que a adesão ou não da PEADS influencia na maior evasão de alunos acerca da idade e localização de residência.

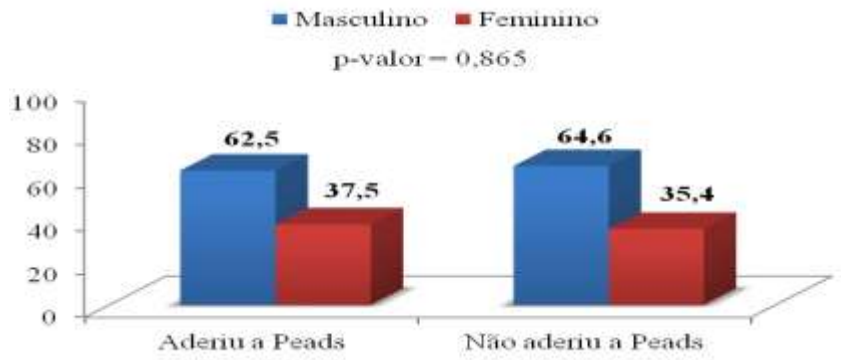
Tabela 19 - Distribuição da evasão escolar segundo o perfi pessoal (sexo, faixa etária, localização de moradia, cor e raça) e a adesão da escola a PEADS.

Fator avaliado	Escola participante da PEADS		p-valor
	Sim	Não	
Sexo			
Masculino	10(62,5%)	166(64,6%)	0,865[1]
Feminino	6(37,5%)	91(35,4%)	
Faixa Etária			
0 a 06 anos	03(18,8%)	0(0,0%)	
07 a 14 anos	12(75,0%)	64(27,9%)	<0,001[1]
15 a 18 anos	01(6,2%)	165(72,1%)	
Localização			
Urbana	1(6,2%)	216(84,0%)	<0,001[2]
Rural	15(93,8%)	41(16,0%)	
Cor e Raça			
Branco	01(6,2%)	26(10,1%)	0,516[2]
Não branco	15(93,8%)	231(89,9%)	

[1]p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (Se p-valor < 0,05 a distribuição do fator avaliado difere entre a escola que aderiu e que não aderiu a PEADS). [2]p-valor do teste Exato de Fisher.

5.1.2. Evasão Escolar Segundo Sexo

Gráfico 02 - Distribuição da evasão escolar segundo o sexo do aluno e a adesão da escola a PEADS.

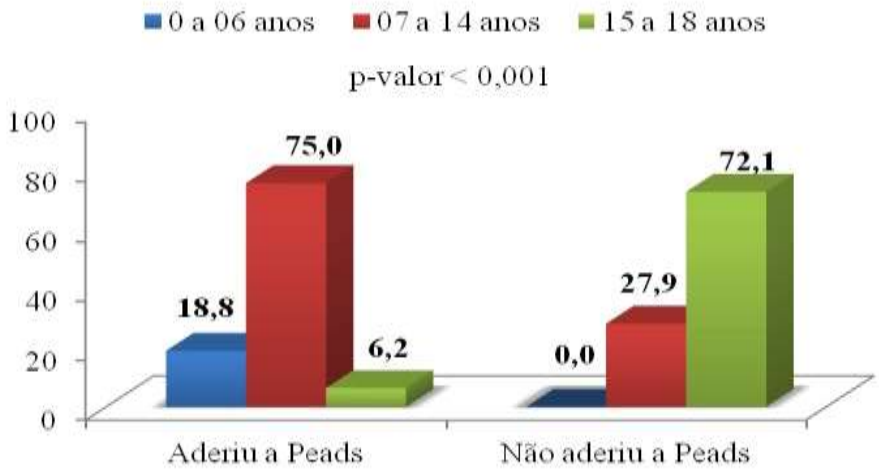


Alguns estudos (Rosemberg, 1975; Bruns, 1985; Abramovay, 2002; Silva, 2005), alertaram que a evasão escolar, inclusive entre os adultos, é ocorrências notadamente masculina. Os resultados coletados permitem confirmar esse fato, de modo que, a evasão masculina nas escolas da PEADS foi de 62,5% e na escola que não aderiu a PEADS a evasão masculina atingiu 64,6%. Contudo, a evasão escolar para o sexo feminino foi maior nas escolas da PEADS 37,5%·

5.1.3. A Questão Etária

Verificamos que as Instituições de adesão a PEADS apresentou uma elavada taxa de matrícula na Educação Infantil (0 a 06 anos) e no Ensino Fundamental Fase Inicial (07 a 11 anos) e a Instituição de não adesão a PEADS não oferece matrícula para essa fase e para esse público.

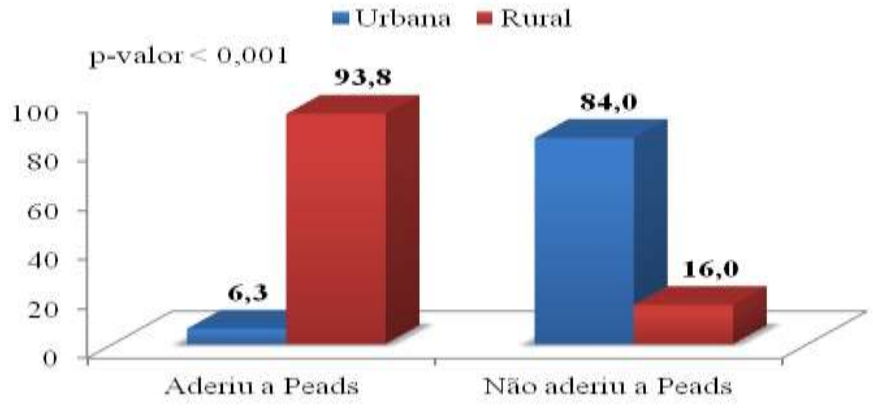
Gráfico 03 - Distribuição da evasão escolar segundo a faixa etária do aluno e a adesão da escola a PEADS.



A estrutura etária da evasão escolar como pode ser observado no Grafico 3, registra-se diferença ao longo do ciclo de vida para a população dos dois modelos analisados. As Instituições que aderiram a PEADS apresentam um maior percentual de evadidos com idade entre 7 a 14 anos 75,0%. A presença da evasão escolar para pessoas na faixa etária de 0 a 06 anos nas escolas da PEADS foi 18,8%.

5.1.4. Localização: Zona Urbana e Rural

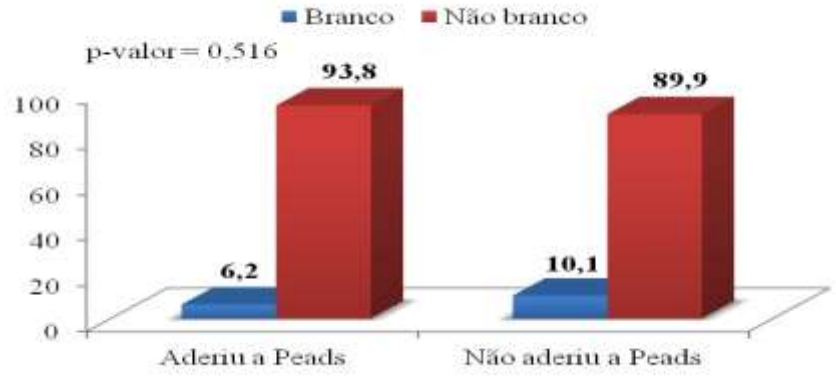
Gráfico 04 - Distribuição da evasão escolar segundo a zona de residência do aluno e a adesão da escola a PEADS.



O Gráfico 04 permite uma visão da taxa de evadidos por Zona de moradia, destacamos que todas as Instituições que aderiram a PEADS estão localizadas na Zona Rural e a Instituição que não aderiu a PEADS está localizada na Zona Urbana. Tanto as escolas que aderiram quanto a escola que não aderiu a PEADS possuem alunos da Zona Urbana e da Zona Rural. Maior percentual de evadidos é da Zona Rural (93,8%). A escola que não aderiu a PEADS apresentou maior percentual de evasão para entre os alunos residentes na Zona Urbana (84,0%). A Instituição que não aderiu a PEADS apresentou alto percentual de evadidos residentes na Zona Rural (16%).

5.1.5. A Cor/Raça das Pessoas em Situação de Evasão Escolar

Gráfico 05: Distribuição da evasão escolar segundo a cor/raça do aluno e a adesão da escola a PEADS.



O Gráfico 05 sintetiza a evolução da evasão escolar nas diferentes categorias de cor/raça utilizada pelo IBGE inserimos ao final um agrupamento branco e não branco. Observamos um elevado percentual de evadidos de cor negra e um baixo percentual de evadidos de cor branca. Efetivamente, entre os negros, o percentual nas Instituições que aderiram a PEADS de cor não branca foi 93,8% e na Instituição que não aderiu a PEADS o percentual dos evadidos da cor alcançou 89,9%. Conforme opina alguns autores (Cavalleiro, 2000; Santos, 2005), a evasão escolar no município é maior para pessoas não brancas. Ela é a materialização da (in)visibilidade, opressão imposta pela limitação e degradação dessa população, uma ferramenta de exclusão do sistema educacional para população negra.

As heranças do passado escravista, fortalece as dinâmicas de poder e exclusão. Elas são repassadas, transmitidas e ensinadas diariamente, através da cultura, pelas e/ou nas agências governamentais, pelos e/ou nos meios de comunicação, pelas e/ou nas escolas, e pelas e/ou nas famílias (Benjamim, 2005; Abramowicz, 2006; Candau & Leite, 2011).

Candau (2011) sugere uma diversificação da cultura da escola e, fortalecer as redes políticas, os movimentos sociais e as relações sociais mais amplas. Em garantia da pluralidade étnica racial e da valorização das raízes africanas. O Plano Municipal de Educação (2014-2025) pode combater a discriminação, sexistas e excludentes perpassados pela cultura (Candau & Leite, 2011). De forma que as políticas educacionais não se limitem exclusivamente a população negra, contudo é dever de todos "reconhecê-la como mais uma cultura que busca a libertação e requer o direito de ter reconhecido publicamente seu pertencimento étnico" (Santos (2008, p.24).

5.1.6. Características Escolares e Familiares

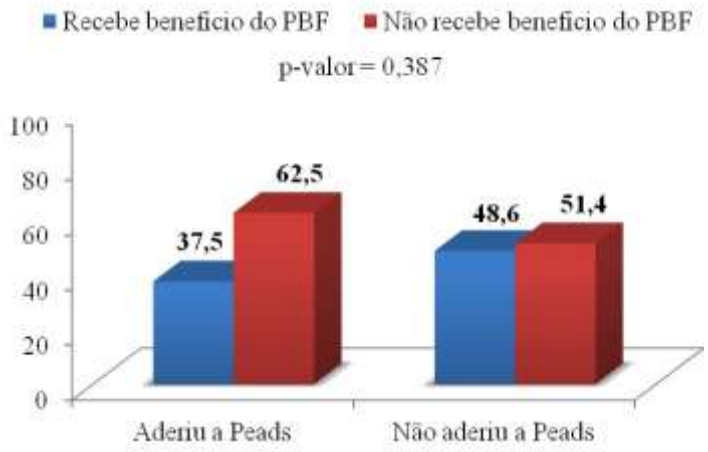
Tabela 20 - Distribuição da evasão segundo perfil pessoal dos alunos (Histórico abandono, Benefíciário do PBF, Renda, Chefe de Família, Configuração Familiar, N.º de filhos e a adesão da escola a PEADS.

Fator avaliado	Escola participante da PEADS		p-valor
	Sim	Não	
Histórico de Abandono Escolar			
1 vez	13(81,3%)	166(64,7%)	
2 vezes	02(12,5%)	43(16,7%)	
3 vezes	00(0,0%)	27(10,5%)	0,681[2]
4 vezes	01(6,2%)	16(6,2%)	
5 vezes	00(0,0%)	05(1,9%)	
Benefício do PBF			
Sim	06(37,5%)	125(48,6%)	0,387[1]
Não	10(62,5%)	132(51,4%)	
Renda			
0,00 a 300,00	6(37,5%)	107(41,6%)	
301,0 a 600,00	0(0,0%)	18(7,0%)	0,463
601,00 a 764,00	10(62,5%)	132(51,4%)	
Chefe da família			
Homem	00(0,0%)	06(2,3%)	
Mulher	16(100,0%)	191(74,4%)	0,067[1]
Não Informado	00(0,0%)	60(23,3%)	
Configuração familiar			
Parental	14(87,5%)	114(44,4%)	
Monoparental:	2(12,5%)	69(26,9%)	0,008[2]
Outros	0(0,0%)	14(5,4%)	
Não informado	0(0,0%)	60(23,3%)	
Números de membros na família*			
2 a 5 membros	11(68,8%)	94(67,6%)	0,927
6 ou mais membros	5(31,2%)	45(32,4%)	

[1]p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (Se p-valor < 0,05 a distribuição do fator avaliado difere entre a escola que aderiu e que não aderiu a PEADS). [2]p-valor do teste Exato de Fisher. *Apenas os respondentes.

5.1.7. Evadidos Beneficiários do Programa Bolsa Família.

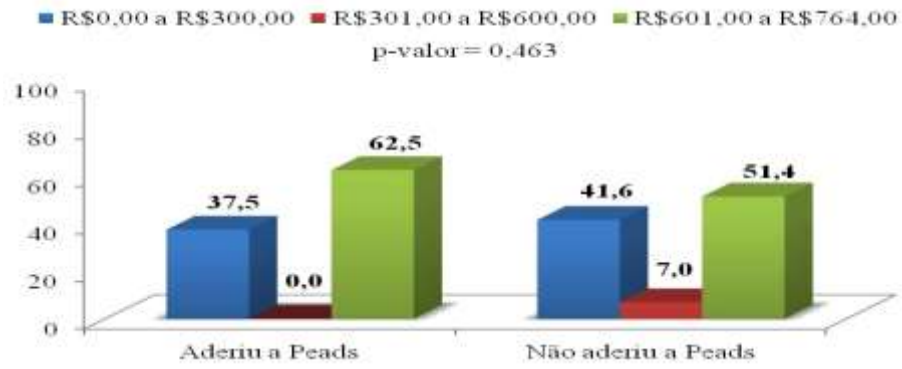
Gráfico 06 - Distribuição da evasão escolar segundo a participação do PBF e a adesão da escola a PEADS



No Gráfico 06 é possível verificar que a maioria dos evadidos não são beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) tanto nas Instituições que aderiram a PEADS quanto na Instituição que não aderiu a PEADS respectivamente (62,5% e 51,4%). Contudo, respectivamente (37,5% e 48,6) os alunos das instituições são beneficiários do PBF. Schefer (2014, p. 151) destaca que "a condição para o pagamento mensal do PBF está atrelada à presença do (dependente) beneficiário na escola".

5.1.8. Condição Econômica

Gráfico 07 - Distribuição da evasão escolar segundo a renda e a adesão da escola a PEADS

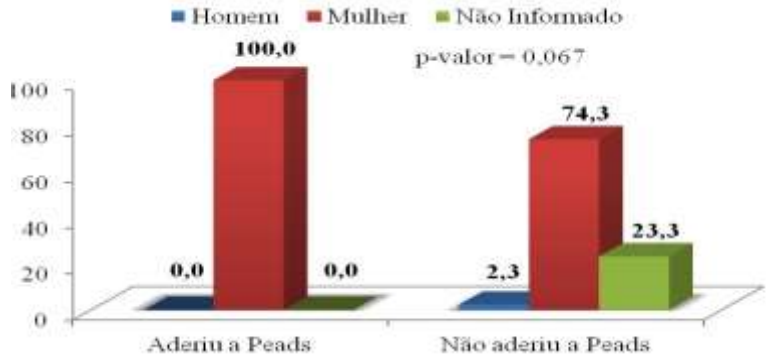


O Gráfico 07 permite observar que tanto os evadidos das Instituições que aderiram a PEADS quanto da Instituição que não aderiu a PEADS, possuem renda familiar per capita de R$601,00 a R$764,00 (62,5% e 51,4%). Conduto, (37,5% e 41,6% respectivamente) os evadidos vivem em situação estrema pobreza e (7,0%) dos evadidos da Instituição que não aderiu a PEADS encontram-se em situação de vulnerabilidade econômica.

Informar corretamente a frequência escolar e as outras condicionalidades no PBF reflete positivamente na vida dos alunos e suas famílias. O que desafia o sistema de acompanhamento é baixa qualidade das informações sobre a não frequência; informar a frequência integral mesmo para aqueles alunos com baixa frequência.

5.1.9. Chefe de Família

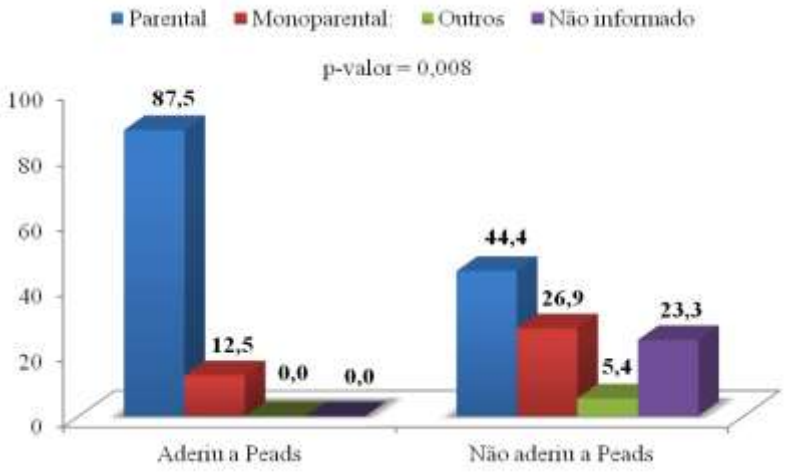
Gráfico 08 - Distribuição da evasão escolar segundo o sexo do chefe da família e a adesão da escola a PEADS



O Gráfico 08 apresenta que, tanto nas Instituições que aderiraram a PEADS quanto na Instituição que aderiu a PEADS, os evadidos possuem a mulher como principal chefe da família (100% e 74,4%).

5.1.10. Configuração Familiar

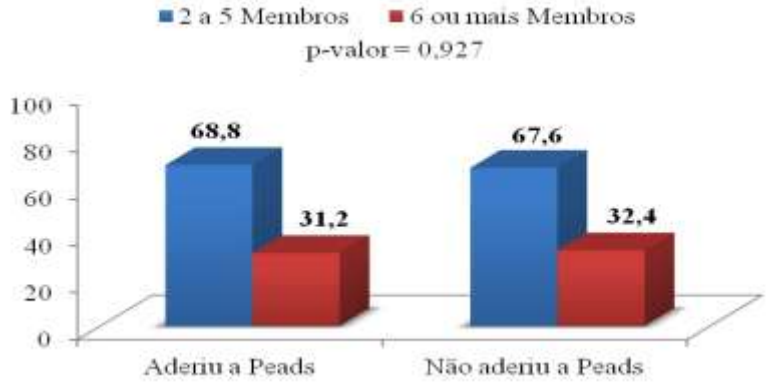
Gráfico 09. Distribuição da evasão escolar segundo a configuração familiar e a adesão da escola a PEADS



No Gráfico 09 observamos que os alunos evadidos tanto nas Instituições que aderiram a PEADS quando os da Instituição que não aderiu a PEADS são de família parental (87,5% e 44,4%) respectivamente.

5.1.11. Tamanho da Família

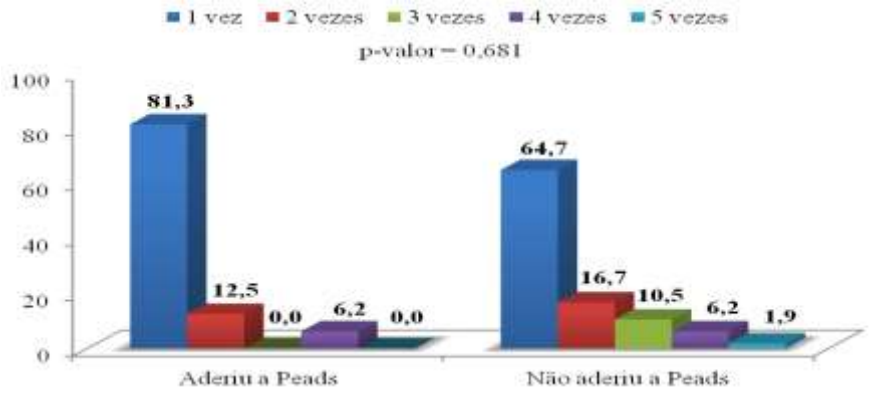
Gráfico 10 - Distribuição da evasão escolar segundo o número de membros na família e a adesão da escola a PEADS



O Gráfico 10 permite observar que tanto os alunos das Instituições de adesão a PEADS quanto os alunos da Instituição que não aderiu a PEADS são de família composta de dois a cinco membros (68,8% e 67,6%). Esse resultado quantitativo pode ser usado como subsídio para elaboração das estratégias de enfretamento da evasão escolar e, formulação de políticas públicas mais efetivas. No sentido de envolver os alunos durante o percurso escolar; fortalecer as relações pessoais do professor com os alunos aluno com a sua comunidade, aluno como aluno, aluno e sua família, pais com a escola (Veiga, 2004, Candau, 2009); realizar trabalho integrado em uma Rede Neural, no sentido de garantir melhores resultados (EPS, 2014ª, Silva & Santos, 2015).

5.1.12. Histórico de Abandono Escolar

Gráfico 11- Distribuição da evasão escolar segundo o histórico de abandono e a adesão da escola a PEADS.



Através do Gráfico 11 verificamos que a maioria dos alunos evadidos, tanto das Instituições escolares participante da PEADS como da Instituição não participante**,** já abandou

a escola uma vez (81,3% e 64,7%, respectivamente). A distorção idade- série, no qual 81,3% indica que os alunos reprovaram ou abandonaram ao menos uma vez. Algumas escolas alcançaram resultados positivos quando a gestão escolar assume desempenhar as actividades do programa articuladas a outras estratégias de enfrentamento da evasão escolar.

Para alguns autores (Moura, 1998; Mantoan, 2003), a evasão escolar é um problema nacional e está relacionada a exclusão e a situação de vulnerabilidade. Frente a isso, Mainardes (2009b) defende que aconteça uma mudança cultural e curricular pela promoções consensuais de tomada de decisões, implicadas com prevenção de conflitos e resistências que desobstrua as políticas públicas necessárias para o alcance da qualidade do trabalho pedagógico. Candau & Leite (2011, p. 953) propõem essas mudanças estejam "comprometidas com a problemática das diferenças culturais na sociedade e nas escolas". Candau (2011) salienta a importância da mudança dos elementos constitutivos universais presentes na da matriz político-social e epistemológica comum, o uniforme o homogêneo que consideram as diferenças como um problema.

O primeiro passo, para o alcance da mudança é através do "reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares" (Candau, 2012, p. 237). Para isso, é importante conceber os processos culturais das escolas envolvidas diretamente nos diferentes segmentos da rede, comunidade local e escolar, voltados aos seus valores, atitudes e comportamentos. Em virtudes disso, cabe as Instituições Escolares que aderiram ou a Instituição que não aderiu a PEADS considerar o processo de sistematização de dados como uma baliza para análise das políticas educacionais em consonância com a rede:

> A análise de políticas [...] considera uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. (Mainardes, 2009a, p. 10).

Compreendemos que a educação é um território de contradições e diferenças, com o desafio de exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças e garantindo a liberdade de expressão. Um espaço de vivência de processos e convivência democrática. As políticas públicas escolares objetivam o acompanhamento sistemático da frequência escolar dos alunos pelos pais e toda a comunidade escolar e, pertencente a todos os grupos sociais. É dever todos fortalecer os fatores de proteção e de resiliência; potencializando a igualdade entre os alunos e docentes; fortalecer a participação dos pais na escola; articular e fortalecer as parcerias no sentido de encaminhar os casos de comportamentos (in)adequado no contexto escolar (Serta,

2006b). Conforme aponta Lück (2009, p. 79), "boas parcerias são aquelas orientadas pelo princípio da reciprocidade, em vista do que ambos os lados da parceria têm algum benefício". Assim as parcerias entre escolas, organizações e comunidade enriquecem as experiências dos alunos resultam soluções efetivas sobre os problemas da educação.

Tabela 21 - Distribuição da Ocorrência de Abandono Escolar dos alunos acompanhados pelo CRAS

Beneficiários(as) com Vínculo/Matrícula Escolar por uma das Situações Caracterizadas	Ano de Ocorrência Janeiro de 2010 a Junho de 2016	2010		2011		2012		2013		2014		2015		Junho 2016		Total		Total
	Famílias em Acompanhamento	S*	N**	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
	Violência intrafamiliar (física, sexual ou psicológica)	01			01			-		01	01					02	02	04
	Negligência dos pais ou responsáveis		01	01	05	08	15	-		02	01	02		01		14	22	36
	Envolvimento de membros da família com drogas						01	-		03	01	03		02		08	02	10
	Violência ou discriminação no ambiente escolar							-			02	02				02	02	04
	Violência na área de moradia, impedindo o ir e vir	02		02				-		46		06		03		59		59
	Recusa da criança em frequentar a escola ou o serviço de convivência do PETI	**05**	09	**29**	22	**08**	23	**05**		**05**	01			**01**		**53**	55	108
	Adolescente em cumprimento de LA ou PSC							-				01				01		01
	Adolescente em cumprimento de medidas restritivas de liberdade				01			-						01		01	01	02
	Trabalho Infantil	01	01	02			01	-				01				04	02	06
	Trajetória de rua da criança adolescente					02	02	-		01						03	02	05
	Criança adolescente responsável pelo cuidado de familiares			01				-								01		01
	Ausência dos pais por prisão							-		01	01	01				02	01	03
	Inexistência ou dificuldade de transporte para escola, serviço de saúde ou serviço do PETI			01				-								01		01
	Gravidez infanto-juvenil	01	01					**02**		03		01				07	01	08
	Óbito na família							**02**				01				03		03
	Doença da criança adolescente			03	08			**15**		01		01		01		21	08	29
	Outro motivo	13	02	22	20	01		**19**		129	02	45		45		274	24	298
	Total	**23**	**14**	**61**	**57**	**19**	**42**	**43**	**-**	**192**	**09**	**64**	**-**	**54**	**-**	**456**	**122**	**578**

* S= Acompanhado pela equipe do CRAS; N = Não Acompanhado pela equipe do CRAS

Fonte: (Elaborado pelos pesquisdores a partir do relatórios de acompanhamento viado ao CRAS).

Na pesquisa documental indentificamos que a Gestão de Condicionalidade Educacional do PBF lança no sistema a frequência dos alunos. Essa parceria da Educação e Assistência Social é uma estratégia política de maior resolutividade no companhamento e

monitoramento da frequência escolar dos alunos e suas famílias (Silva & Lima, 2013). Contudo, o sucesso do monitoramento depende do professor, do coordenador, da secretaria do diretor escola em seu papel de progratagonista em liderar (Costa, Mendes & Ventura, 2000) com maior resolutividade diante das faltas injustificadas dos alunos da escola.

Dos 273 alunos evadidos em 2013 no municípoio de Lagoa de Itaenga, 131 (48%) são provenientes de famílias beneficiárias do PBF, com obrigatóriedade o acompanhamento conforme critérios definidos pelo MDS através do SGPBF - Condicionalidade Educacionais. Desse total, 43 (33%) alunos tiveram a sua ausência registrada, porém, 33% das faltas só foram inseridas pelas instituições escolares no final de outubro/2013.

A equipe do CRAS apontou como motivo/causa da evasão escolar: situações de doença (15 casos); recursa do aluno de frequentar a escola (05 casos); gravidez (02 casos); óbito na família (02 casos); outros motivos (19 casos). Esses alunos e suas famílias foram devidamente acompanhados pelo pelo serviço de psicologia e monitorados pelo serviço social do CRAS através do PAIF, no sentido de reintegrá-los a escola (Silva, 2014a). De janeiro de 2010 a 30 de junho de 2016, o SGPBF - Condicionalidades Educacionais apresentou o registro de baixa frequência/abandono/evasão escolar de 578 casos para o período, 456 (79%) casos foram acompanhados e monitorados, ou seja, 122 (21%) casos não foram acompanhados pelas equipes do CRAS, CREAS e Gestão Municipal Programa Bolsa Família.

De acordo com a Tabela 21, dos 456 casos acompanhados pelas equipes do CRAS, Proteção Social Básica e Média Complexidasde, a evasão escolar no perído apresentou maior quantitativo as características: 1- Características pessoais da evasão escolar:108 casos de recursa do aluno de frequentar a escola, 29 casos por motivo de doença do aluno, 10 casos por envolvimento em drogas; 2- Características familiares da evasão escolar: Negligência dos pais ou responsáveis (39 casos); 3- Características sociais e culturais: 59 casos de violência na área de moradia impedido de ir e vir, 08 casos de gravidez, 06 casos de trabalho infantil.

SGPBF - Condicionalidades educacionais mesmo com uma eficaz ferramenta de monitoramento da frequência escola, o modelo de gestão educacional e escolar municipal ainda é composta de forças de tutela, ou seja, alguns dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para interferir nas situações interligadas (Lück, 2000, p. 14-15).

O sistema de condicionalidades municipal de monitoramento de frequência dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família não respeitou a legislação, as diretrizes, as normas oficiais relativas a prática de controle da frequência escolar, com atenção aos princípios éticos

necessários que garante uma maior permanência dos alunos na escola. As Políticas de Assistência Social e Saúde consideram as variáveis extenas a escola com suas interferências ambientais, o acompanhamento dos alunos pela Rede no território onde residem. É importante uma articulação entre os vários agentes educacionais no sentido de compreender as dinâmicas das salas de aulas e como as pessoas compreendem o funcionamento das políticas setorial e intersetorial responsáveis determina o modelo de monitoramento a ser seguido.

5.2. Mapeamento

Na pesquisa documental foi possível identificar os bairros da Zona Urbana com seus respectivos índices de evasão escolar. As informações sobre a evasão escolar nas instituições pesquisadas estão sujeitas a uma série de limitações e consequentemente a críticas, no qual 18% dos dados evadidos não possuía na ficha de matrícula identificação do bairro, rua, contato telefônico, n. do NIS (CadÚnico), Cartão do SUS. As fichas apontavam apenas zona urbana ou rural, mesmo com espaços para o preenchimento do endereço.

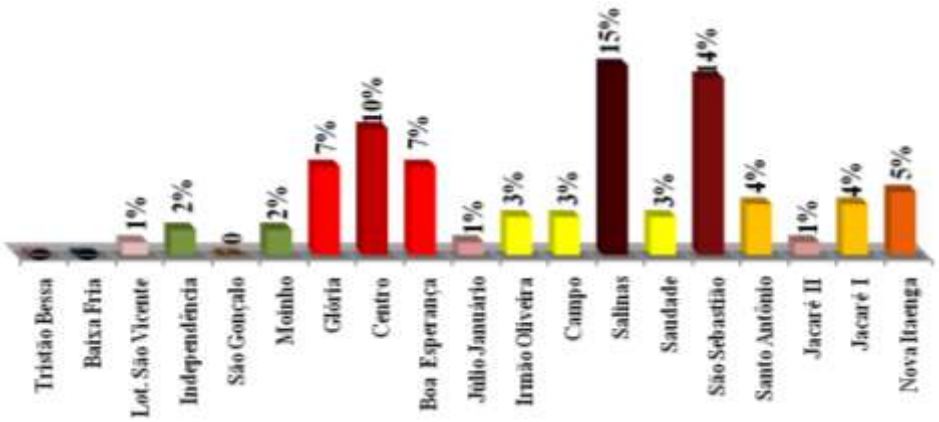
Tabela 22 - Distribuição da Evasão escolar na Zona Urbana segundo bairros

Localização da Evasão Escolar na Zona Urbana – 2013						
Aderiu a PEADS	**Não**		**Sim**		**Total**	
Bairro	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	n	%
Nova Itaenga	9	2	-	-	11	5
Jacaré I	2	6	-	-	8	4
Jacaré II	2	-	-	-	2	1
Santo Antônio	6	2	-	-	8	4
São Sebastião	20	9	-	-	29	14
Saudade	5	2	-	-	7	3
Salina	22	10	-	-	32	15
Campo	6	1	-	-	7	3
Irmãos Oliveira	6	1	-	-	7	3
Júlio Januário	2	-	1	-	3	1
Boa Esperança	6	9	-	-	15	7
Centro	12	9	-	-	21	10
Glória	12	3	-	-	15	7
Moinho	5	-	-	-	5	2
São Gonçalo	-	-	-	-	-	0
Bom Jesus		1	-	-	1	0
Tristão Bessa	1		-	-	1	0
Independência	3	1	-	-	4	2
Lot. São Vicente	-	2	-	-	2	1
Outros	21	18	-	-	39	18
Total	**140**	**76**	**1**	**-**	**217**	**100%**

Fonte:(Elaborados pelo pesquisdores, apartir da pesquisa documental).

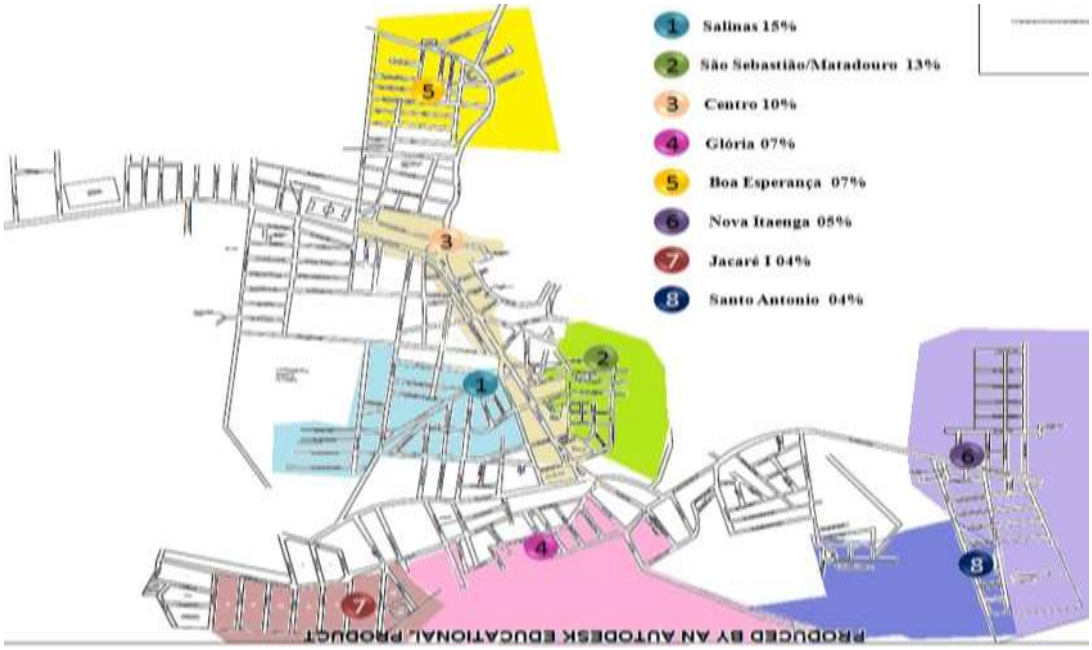
Desse modo, não sendo possível apontar quais são os bairros mais vulneráveis. Apesar dessas limitações, os resultados são importantes, por apontar que no conjunto dos bairros oito apresentam maiores taxas de evasão e estão sujeitos a ficarem em situação mais críticas. Mapear os territórios vulneráveis à evasão escolar certamente contribui para que o poder público municipal, estadual e federal, com apoio da sociedade civil criem mecanismos que empodere as pessoas em seus territórios.

Gráfico 12- Distribuição da evasão escolar na Zona Urbana, conforme bairros.



Desse modo, Salinas (15%), São Sebastião (13%), Centro (10%), Glória, Boa Esperança (07%) e Nova Itaenga (05%), Jacaré I (4%) e Santo Antônio são oitos bairro que apresentam maiores índices de evasão escolar aprofundando ainda mais a desigualdade social no município. Esses bairros foram povoados por pessoas em situação de vulnerabilidade.

Mapa 06 - Distribuição da Evasão Escolar na Zona Urbana, segundo Bairros



Fonte: Mapa adapatado (Lagoa de Itaenga, 2014).

A pesquisa documental aponta que o bairro de São Gonçalo foi único a não registra evasão escolar. Os bairros de Bom Jesus e Tristão Bessa apresentaram resultados inferiores a 1%. Os bairros de Jacaré II, Júlio Januário e Lot. São Vicente apresentara um total de 1% de evasão. Destacamos que as escolas pertencentes a PEADS apresentaram único caso de evasão escolar (menos de 1%) o estudante reside no Lot. São Vicente.

Na divisão por sexo, os bairros do Jacaré I (2,25%), Salinas (4,75%), São Sebastião, Boa Esperança Centro (os três com 4,25%) são locais que apresentaram maiores taxas de evasão escolar. Para os homens, os bairros da Salina (10,25), São Sebastião (10%), Centro (5,25%) e Glória (5,25%) são os mais vulneráveis para esse gênero. Observamos um enorme crescimento da taxa de evasão escolar para os homens comparados as mulheres do bairro da Salinas, São Sebastião, Centro e Glória área limite L. Itaenga e Glória do Goitá.

Tabela 23 - Distribuição da evasão escolar na Zona Rural segundo Comunidade/Sítio.

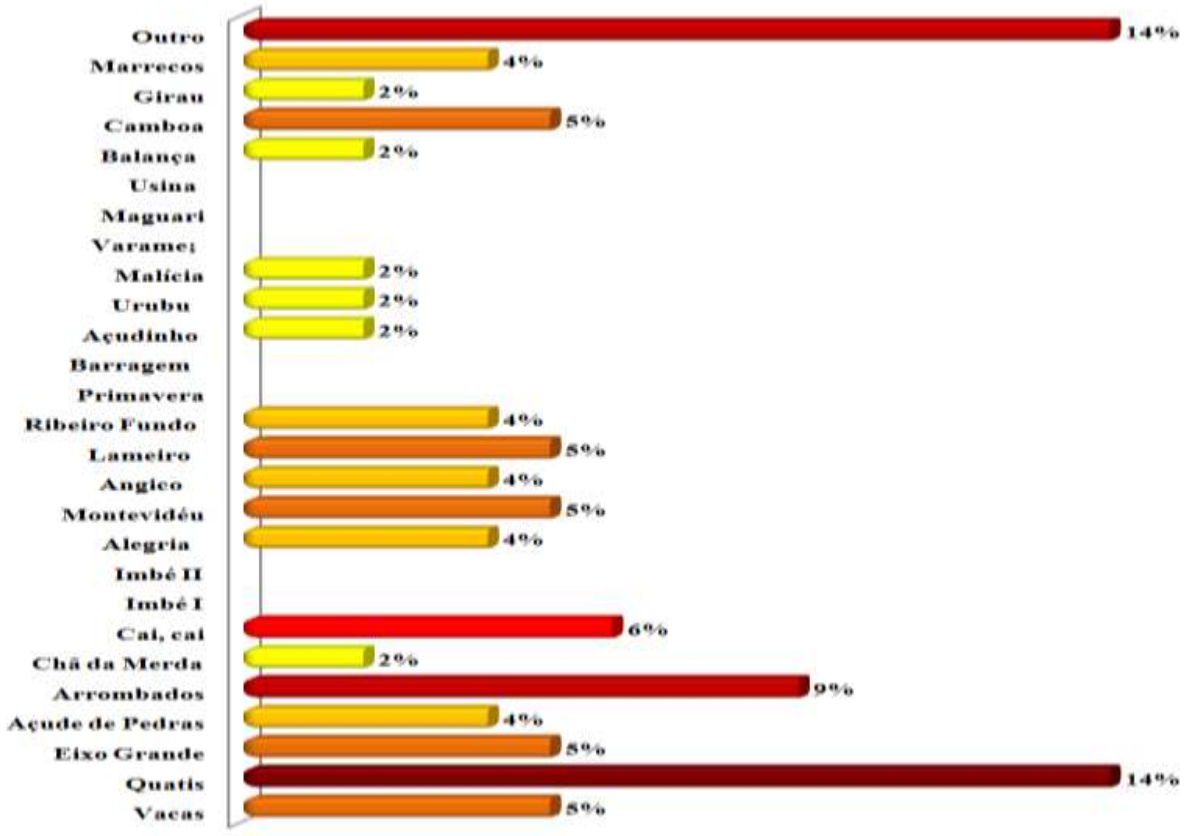
Aderiu a PEADS		**Não**		**Sim**		**Total**	
Rank	**Comunidade/Sítio**	**Feminino**	**Masculino**	**Feminino**	**Masculino**	**n**	**%**
4º	Vacas	-	-	1	2	3	5%
1º	Quatis	2	1	2	3	8	14%
4º	Eixo Grande	-		1	2	3	5%
5º	Açude de Pedras	-	1	1	-	2	4%
2º	Arrombados	-	1		4	5	9%
	Chã da Merda	-	-	1	-	1	2%
3º	Cai, cai	2	2	-	-	4	6%
	Imbé I	-	-	-	-	-	-
	Imbé II	-	-	-	-	-	-
5º	Alegria	1	-	-	1	2	4%
4º	Montevidéu	-	-	3	-	3	5%
5º	Angico	-	1	-	1	2	4%
4º	Lameiro	-	-	-	3	3	5%
	Ribeiro Fundo	-	-	1	1	2	4%
	Primavera	-	-	-	-	-	-
	Barragem	-	-	-	-	-	-
	Açudinho	-	-	-	1	1	2%
	Urubu	-	-	-	1	1	2%
	Malícia	-	-	1	-	1	2%
	Varame;	-	-	-	-	-	-
	Maguari	-	-	-	-	-	-
	Usina	-	-	-	-	-	-
	Balança	-	-	-	1	1	2%
4º	Camboa	1	2	-	-	3	5%
	Girau	-	-	1	-	1	2%
	Marrecos	-	1	-	1	2	4%
	Outro	-	-	3	5	8	14%
	Total	**6**	**9**	15	26	**56**	**100%**

Fonte:(Elaborados pelo pesquisdores, apartir da pesquisa documental).

Através da Tabela 23 é possível identificar os Sítios Imbé I, Imbé II, Primavera, Barragem, Varame, Maguari, Usina Petribú, não tiveram registro de evasão escolar. Os sítios Girau, Balança, Açudinho, Chã da Merda, Açude de Pedras; Malícia e Urubu (Município de Glória do Goitá) apresentam (02) casos evasão escolar cada um. Os sítios Marrecos, Angico, Ribeiro Fundo e Açude de Pedras apresentam (02) casos de evasão cada. No sítio Arrombados (05) casos, com prevalência de evasão escolar para os homens. No Sítio Quatis ambos os sexos apresentaram o mesmo quantitativo (04) casos, porém a evasão escolar foi maior para as pessos do sexo masculino pertencentes às Instituições de adesão a PEADS (03), comparadas o mesmo sexo (01) caso para a população de não adesão a PEADS.

As comunidades do Quatis (14%), Arrombados (9%), Cai-Cai (6%) apresentam maiores taxas de evasão escolar. Seguido pelas comunidades de Camboa, Eixo Grande, Vacas e Lameiro cada uma apresentou (5%) de evasão escolar. Nas Instituições de adesão a PEADS, a evasão ocorreu apenas para a população feminina do Sítio Montevidéu e para a população masculina do Sítio Lameiro respectivamente (5%). Apontamos que as comunidades Ribeiro Fundo, Malícia, Urubu estão localizadas no município de Glória do Goitá/PE; A Comunidade do Lameiro está localizada no Município de Feira Nova/PE.

Gráfico 13 - Distribuição da evasão escolar na Zona Rural segundo comunidades.



Mapa 07 - Distribuição da evasão escolar na Zona Rural segundo comunidades.

Fonte: (Mapa adaptado - Lagoa de Itaenga,2014).

A evasão escolar não é um fato que possa ser explicado e compreendido pela ação isolada dos fatores de riscos, ela é institucionalizada pela comunidade, por sua omissão em formular políticas educacionais estrategicamente capazes fortalecer os fatores de proteção intraescolares e extraescolares. Há concordar, que as crianças, adolescentes, jovens, mulheres e os negros, são as principais vítimas da evasão escolar no Município de Lagoa de Itaenga.

Pires (2008) estudou a educação do município, e constatou que a educação do campo de Lagoa do Itaenga apresenta limites e avanços em seu processo de democratização da gestão escolar. "Tendo em vista que o município não considera o campo na sua especificidade, não reconhecendo os povos do campo em sua diversidade o que demonstra a desvalorização desse espaço em relação ao espaço urbano" (Pires, 2014, p. 11). A Gestão educacional do município vem buscando legitimar as políticas públicas implementadas sem a participação dos atores sociais no processo de decisões (Pires, 2009).

O município não possui uma política educacional própria ficando submissa a outros modelos, e, na zona rural, apenas a escola do Distrito de Camboa possui PPP - Plano Político Pedagógico. Surgindo com isso um ambiente de tensão e conflitos (Pires, 2008). Dessa forma em Lagoa de Itaenga:

> Um processo democrático não existe por lei, ou normas instituídas, mas ele vai se instituindo a partir das práticas cotidianas, de forma contingente e imprevisível, através da participação dos atores nos diferentes espaços sociais e assumindo contornos diferenciados e que requer uma redemocratização do Estado e da sociedade civil. (Pires, 2014, p.15- 16)

Desse modo, a educação do campo não dispõe de sua própria diretrize de políticas educacionais que considere o perfil dos alunos e das comunidades.

5.3. Resultado: Análise Qualitativa - Analise do Discurso.

Tabela 24 - Distribuição do perfil dos entrevistados

	Coordenador (a) %		Diretor (a) %		
	Participante da PEADS	Não Participante da PEADS	Participante da PEADS	Não Participante da PEADS	Total
Gênero	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Masculino	0	0	1 (8)	0	1(8)
Feminino	4 (33)	5(43)	1 (8)	1(8)	11(92)
Faixa etária	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
20 a 30 anos	2 (16)	2 (16)	0	0	4 (33)
31 a 40 anos	1 (8)	1(8)	1 (8)	0	3 (25)
41 a 50 anos	1 (8)	2 (16)	0	1(8)	4 (33)
Acima de 51 anos	0	0	1 (8)	0	1 (8)
Situação Familiar	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Solteiro/a	1(8)	3(25)	0	1(8)	5 (43)
Casado/a	3 (25)	2(16)	2(16)	0	7 (57)

Através da Tabela 24 verificamos que a maioria dos entrevistados 92% são do sexo feminino, na categoria diretor 16 são do sexo feminino 8% é do sexo masculino. 33% dos entrevistados, estão na faixa etária entre 20 a 30 anos e 41 a 50. 57% são casados. Na comparação dos entrevistados por grupo: participante e não participante da PEADS verificamos que 33% estão na faixa etária de 41 a 50 anos.

Tabela 25 - Distribuição do perfil acadêmico e profissional.

	Coordenador (a) %		Diretor (a) %		Total %
	Participante da PEADS	Não Participante da PEADS	Participante da PEADS	Não Participante da PEADS	
Formação Acadêmica	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Letras	0	1(8)	0	0	1(8)
Pedagogia	0	0	1(8)	1(8)	2 (17)
História	1(8)	0	0	0	1(8)
Geografia	0	1(8)	0	0	1(8)
Matemática	0	1(8)	1(8)	0	2 (17)
Ciências Biológicas	1(8)	0	0	0	1(8)
Matemática e Direito	0	1(8)	0	0	1(8)
Graduação em Conclusão	2(16)	1(8)	0	0	3(26)
Pós-Graduação	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
Possui	2(16)	3(25)	2(16)	1(8)	8(67)
Não possui	2(16)	2 (16)	0	0	4(33)
Tempo de Atuação na Função	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
1 a 5 anos	4(33)	3(25)	2(16)	0	9(76)
6 a 10 anos	0	1(8)	0	0	1(8)
1 a 15 anos	0	0	0	0	0
Mais de 16 anos	0	1(8)	0	1(8)	2(16)
Tempo na Educação	**%**	**%**	**%**	**%**	**%**
1 a 10 anos	1(8)	2(16)	0	0	3(26)
11 a 20 anos	3(25)	2(16)	1(8)	1(8)	7(58)
21 a 30 anos	0	1(8)	0	0	1(8)
Mais de 31 anos	0	0	1(8)	0	1(8)

Verificamos maior prevalência dos entrevistados com o perfil descrito nos fatores de formação, pós-graduação, tempo de atuação na função e tempo de atuação na educação. A maioria 09 (76%) possui graduação e 03 (26%) não são graduados. Dentre os cursos citados, 03 (26%) são licenciados em matemática e 02 (16%) em pedagogia. Entre os entrevistados 08 (67%) são especialistas em sua área de formação.

Nenhum dos entrevistados referiu possuir especialização, mestrado, ou doutorado em: gestão, coordenação pedagógica e supervisão escolar, e/ou ciência da educação. A maioria 09 (76%) possui de 01 a 05 anos de experiência na função. Contudo, 07 (58%) possuem de 11 a 20 anos de atuação na educação.

Garrido (2007) aponta que formação do coordenador é importante para subsidiar professores diante dos desafios e auxiliá-los no acompanhamento das mudanças sociais, políticas, tencológicas da contemporaneidade. Por se tratar de uma prática recente no contexto escolar brasileiro, "sobre a qual não há experiência acumulada [...] e para quais muitos professores não se setem preparados. Daí cobrarem propostas e soluções prontas do professor-coordenador" (p. 10). Assim, Domingues (2015, p. 146) destaca que o coordenador, "é um articulador das decisões coletivas, visando ao pleno desenvolvimento da actividade pedagógica, em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores".

5.3.1. Conceito de Evasão Escolar

Quadro 07 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"Conceito de Evasão Escolar".**

FD: Conceito de Evasão Escolar	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	**Excerto de Depoimentos (ED)**
CnP1	[...] A evasão escolar é o distanciamento [...] do aluno, do educando da escola.
CnP2	É a desistência dos alunos.
CnP4	A evasão escolar [...] é o abandono da escola.
CnP5	A evasão escolar é quando o aluno deixa literalmente de frequentar a escola, não apenas falta, como já desistiu, torna-se um evadido.
CPEADS2	O aluno [...] deixa de permanecer da escola.
DPEADS1	Evasão escolar é quando o menino abandona a escola.

Os entrevistados conceituaram a evasão escolar como distanciamento do aluno da escola, um processo de distanciamento ou abandono da instituição. O Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisa Educacionais - Inep distingue a evasão escolar de abandono escolar, segundo o Inep (1998) a evasão escolar é saída definitiva do aluno do sistema educacional e, o abandono escolar é quando o aluno deixa a escola e num ano e retorna o ano seguinte. Esses conceitos foram estudados em profundidade pela Comissão Especial de Estudos_sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) conceituou e distinguiu evasão escolar em três modalidades: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema:

> Evasão do curso: quando o estudante desliga-se do curso [...] em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, p. 16).

Compreendemos que, o distanciamento, o abandono, a recusa, a evasão escolar apresentam diversas características. Sobre esse assunto, Steimbach (2012) conceitua a evasão como um ato solitário e atribui suas causas a o fator pessoal: dessa temática o fator psicológico é o mais determinante para a ocorrência da evasão escolar. Ferreira (2010) também atribuiu ao conceito de evasão os elementos pessoais individuais como: ato de escapar de; fugir a, evitar; fugir às ocultas; fugir de privação; sumir-se. Steimbach (2012) e Ferreira (2010) atribui a evasão escolar as causalidades fatores pessoais e escolares, ou seja um ato solitário do sujeito. conforme é observado no fragmento a seguir:

> [...]se entende evasão como sendo um ato solitário do sujeito, enquanto abandono dá uma noção ambígua de que a razão motivadora por tal ato poder ser do sujeito, assim como também o sujeito poder ter sido “abandonado” pela instituição. (Steimbach, 2012, p. 88)

Essa concepção nos remete no trabalho de combater a exclusão, na qual, para Freire (1991, p. 01), a evasão escolar é uma prática de "expulsão dos alunos da escola". Assim, a evasão escolar é a materialização da exclusão resultante do agir e do pensar das pessoas. Freire (1987) ao escrever *Pedagogia do Oprimido* concluiu que o oprimido para preencher o vazio deixado pela expulsão (exclusão do sistema escolar) introjetam em suas vidas "a sombra dos opressores e seguem suas pautas", assumem o papel de cúmplices dos opressores, no sentido de alcançar a sua identidade. Assim, "adotam estrategicamente identidades que fundamentam os grupos dominantes" (Apple, 2003, p. 1020).

Os estudantes "compreensivelmente se rebelam e não desejam aceitar os critérios de desigualdade que a realidade atual, vigente, - não necessariamente eterna, - propõe" (Boal, 1983, p. 39). Por essa lógica, a evasão é um processo de negação ao modelo curricular

escolar, uma saída de um modelo aprisionador, conformativo que não atende as suas expectativas e necessidades (Apple, 2003; Apple & Buras, 2008). Os grupos dominadores temem a ascensão dos subalternos, impõe através dos equipamentos legais a sua vontade, conforme aponta Boal:

> Quando não são aceitos por bem, os critérios são impostos na marra! Já vimos que a população [...] não está "uniformemente" contente com as desigualdades reais existentes. Por isso é necessário fazer com que todos fiquem se não uniformemente contentes, pelo menos uniformemente passivos, diante das desigualdades e seus critérios. Como consegui-lo? Através das muitas formas de repressão: política, burocracia, política, hábitos, costumes, tragédia grega, etc. (Boal, 1983, p.39-40).

Nesse sentido, a evasão também é um meio de transgressão contra a dominação, ou seja, uma estratégia trágica de fragilizar os meios de controle. Ou seja, evasão é o grito trágico do subalterno em busca do seu protagonismo e da igualdade social. A busca pela evasão é arriscada porque ela provocar profundas ruputuras e mudanças na cultural, no currículo; mudanças políticas e legislativas. Demo (2007) apontado que a evasão escolar é um corretivo dado ao professor:

> Há aquelas muito procuradas, como são as aulas de Habermas. Outras começam com alunos e acabam sem alunos, porque, de verdade, o professor só tem os alunos que merece. Se der aula realmente pertinente, haverá quem o escute. Caso contrário, fica sozinho. Talvez tenha sido o corretivo mais inteligente para professores que apreciam alunos cativos. (Demo, 2004, p. 678).

Assim, a evasão escolar é um ato de punição dados aos professores, pelos inconformados por não ter o acesso adequado dos bens materiais que a educação possibilita aos opressores (Apple & Buras, 2008), ou seja, é o resultado coercitivo do fracasso docente. Sobre esses inconformismos Eagleton (1997) analisa em seu estudo *Ideologia* as dinâmicas envolvidas neste processo de exclusão:

> O estudo da ideologia é, entre outras coisas, um exame das formas pelas quais as pessoas podem chegar a investir em sua própria infelicidade. A condição de ser oprimido tem algumas pequenas compensações, e é por isso que às vezes estamos dispostos a tolerá-la. O opressor mais eficiente é aquele que persuade seus subalternos a amar, desejar e identificar-se com seu poder. [...] Se tal dominação deixar, por muito tempo, de propiciar suficiente gratificação a suas vítimas, então estas [...] acabarão por revoltar-se contra ela. [...] Supõe que ninguém jamais está *inteiramente iludido*. [...] Aqueles que se encontram sob opressão alimentam, *mesmo assim*, esperanças, e desejos que só poderiam ser realizados, [...] pela transformação de suas condições materiais. (Eagleton, 1997, p. 13).

A performatividade estimula os oprimidos assumem o risco de evadirem-se, os mais conservadores criam ambiente de instabilidade social e fragiliza o estado e as instituições sociais, justificado por uma falsa ideologia que a educação "não atende mais as necessidades

do povo" (Apple, 2003, p. 1020). Uns evadem em busca de uma riqueza em curto prazo, entram em conflito com a lei (roubos, furtos, tráfico e uso de drogas); Outros seguem o discurso distorcido propagados pela mídia e evadem-se com objetivos de ser destaque nas redes sociais, revistas (Saneh, 2010). "Por não saberem lidar com esses alunos, os educadores lançam mão de estratégias excludentes" (Moreira et al., 2015, p. 61), ou pela via da expulsão e da evasão ou da repetência.

Nesse palco de disputa pelo poder, chama de *Teatro Legislativo: versão beta* por Boal (1983), os sujeitos assumem o seu papel de luta e de transformação cultural. Onde os insatisfeitos com modelo vigente, que não atende mais as suas necessidades, e, com a insuficiência de alternativas para o alcance da igualdade resistem, ocupam ou evadem, mas, não se conformam. Sobre isso, Boal (1983, p. 39) opina que "às vezes a guerra é necessária".

Blois (2005) defende que a evasão é um ato de transgressão, mas pode ser também mudança, no sentido de forçar a mudança cultura, no intuito que a educação seja um instrumento de libertação. Goldschmidt (2011, p. 42) corrobora com Boal (1983) e Blois (2005) afirmando que "a transgressão é necessária para acabar com a opressão – presente no próprio estado e em sua máquina burocrática".

Contudo, Apple (2003) nos exorta a observar cuidadosamente os benefícios oferecidos (como visibilidade na mídia das questões dos subalternos) pelos dominadores em troca de algumas mudanças curriculares e políticas. Apple & Buras (2008) adverte que historicamente, nem os elementos econômicos nem os elementos morais se baseiam na crença na eficácia dos mercados, no medo da secularização do sagrado, ou nos perigos de perder os valores e as crenças que conferem um significado a suas vidas. Assim, para serem ouvidos pelos os dominadores os subalternos necessitam chamar a sua atenção.

Apple (2003) mascara a relação de poder existente na educação, nos quais, os dominadores são reconhecidos, respeitados, valorizados. Já os subalternos (pobres, negros, mulheres) são excluídos, desrespeitados, desvalorizados. Os dominadores usam os mecanismos políticos para o alcance de privilégios. Entretanto, concluir, que todos têm voz, os subalternos sempre falam, contudo, os dominantes não ouvem.

Com isso, o processo de compreensão da evasão, é importante observar a realidade construída pelos discursos, crenças e ideologias que circulam na escola, na qual, a escola é uma mercadoria de luxo comprada pelos estudantes, os estudantes (pobres, adolescentes grávidas, mães solteiras, negros, desempregados) não podem comprá-la, ou seja, não poderão frequentar a escola (Apple, 2003). Isto justifica o discurso formulado pelos alunos que assume

a condição de evadido por motivos de trabalho, descrença da educação, incompatibilidade para estudar, cuidar da família e trabalhar. Ou seja:

> Quem fica invisível para os outros em certa medida busca manter-se ainda mais invisível: tentativa desesperada, expediente último para evitar o sofrimento prolongado de humilhação. [...] A alma rebaixada quer paz, em algum canto escondido, um esconderijo, algum lugar ermo, qualquer lugar distante, desde que longe dos olhares que perturbam. (Costa, 2004, p. 212).

Essa é uma estratégia institucionaliza de proteger e preservar a identidade, como um capital simbólico. Essa, proporciona aos alunos, identidade de atores poderosos a esses mesmos alunos. Esse movimento representa um capital simbólico que materializa na sala de aula, espaço de dominação, resistência e concessões (Apple, 2002).

Os discursos ideológicos que sustenta a evasão escolar são imediatistas. É comum a justificativa da evasão por motivos de trabalho; ausência de horários mais flexíveis; O retorno do estudo é em longo prazo e precisam se alimentar todos os dias. Para Saneh (2010, p. 9) esse pensamento para os dominadores trata-se "do reconhecimento da importância da cultura-superestrutura para o combate (ou conservação) do domínio econômico".

Essas e outras ideias imediatistas difundidas pelos dominadores nos currículos escolares e nas decisões administrativas escolares voltam-se "ao fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que [...] responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido" (Ball, 2001, p. 104). Com isso, fica posto que o poder e a dominação manifestam-se através da evasão/exclusão escolar, com apoio de intelectuais no contexto escolar. Com joguetes e bricolagem de sedução garantindo aos dominadores o alcance do capital, do ser sujeito de sua escolha, e a sua liberdade em detrimento do derramamento de sangue dos subalternos. Assim, mascara que:

> A exclusão perde a ingenuidade' e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada. (Sawaia, 2001b, p. 107).

Nessa condição, a pessoa torna-se resiliente e materializa através da dinâmica inventada e assumida o seu papel de sujeito de sua história em uma sociedade hostil. Por outro lado, os atores sociais se engajam em movimentos sociais e lutam contra o mercantilização escolar e seu comprometimento com as camadas conservadoras estatais, elites econômicas e políticas que formam profissionais subalternos ao sistema.

Os movimentos sociais buscam modificar a cultura perfomativa educacional, com tudo ainda não alcançou muitos avanços. Nessa cultura, conforme Ball (2002, p. 06) é importante analisar como as pessoas se relaciona para que elas "acrescentem valor a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem [...] em cálculos. [...] O contrato substitui o acordo, o pacto [...] a figura central, [...] o principal beneficiário [...] é o gestor".

Com isso, os subalternos "são encorajados pelos dominadores a centrarem a sua atuação na devolução dos resultados" Ball (2002, p. 06), os dominadores flexibilizam autonomia no uso de recursos humanos e financeiros. Os gestores só são responsabilizados pelo desempenho e resultados se tiverem autoridade para tomar decisões. Isso justifica os aumentos nos investimentos em equipamentos (equipes humanas e materiais) nas organizações escolares, como também, na manipulação dos resultados educacionais.

Entretanto, o mundo da educação não está mergulhado em uma categoria fixa e rígida, pelo contrário, os alunos e docentes, criam formas de possibilidades, de se manter em uma sociedade hostil, e desenvolvem a sua capacidade de se moldar. Essas plasticidade e possibilidades constroem identidades em momentos diversos no processo que representa a trajetória simples e, extraordinária de adaptação à condição e tradição de ser subalternos e cúmplice do dominador (Serta, 2006b).

Nesse cenário, Mainardes (2009a) recomenda a realização de uma profunda análise de políticas educacionais, no alcance de avaliar indicadores educacionais, de elaborar uma reflexão aprofundada e crítica sobre os resultados e suas nuances.

Nessa perspectiva, é importante debruçarmos nossa análise sobre o conceito de exclusão como instrumento de manutenção da evasão escolar. Na qual Freire (1991) corroborado por Mantoan (2003) conceito que a evasão escolar é a expulsão dos alunos da escola. Xiberras (1996, p. 22) em sua *Teoria da Exclusão* segue essa mesma linha ao conceituar os excluídos como "aquele que é rejeitado para fora dos nossos espaços, dos nossos mercados materiais e/ou simbólicos, para fora dos nossos valores". Logo, fortalece a ideia que as características sociais, culturais e escolares são determinantes para o surgimento da evasão. Contudo, Steimbach (2012) completa ao referir a evasão escolar é um conjuntos de características no nível pessoal, familiar, social, cultura e escolar que dão uma dimensão de conceito além dos formulados, conforme a seguir:

> A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos [...] marginalizados pelo insucesso, por privações [...] e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, [...] das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. [...] São sobejamente conhecidos das escolas, [...] repetem

> as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (Mantoan, 2003, p. 18).

A evasão escolar pode ser compreendida como um fenômeno composto com características pessoais, familiares, sociais, culturais, políticas e escolares que em um determinado momento as influências dos fatores de risco são maiores que os fatores de proteção e resiliência, porque essas características deixam o discente excluído da escola (Freire, 1991; Xiberras, 1996; Mantoan, 2003; Steimbach, 2012).

Fatores de riscos individuais são responsáveis pelos problemas escolares. O Estado não evita que jovens oriundos de classes menos favorecidas economicamente saia da escola não fique em situação de reprovação, retenção escolar ou evada (Neves & Mercado, 2006).

5.3.2. Características da Evasão Escolar

QUADRO 08 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"Características da Evasão Escolar".**

FD: "Características da Evasão Escolar"	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	**Excerto de Depoimentos (ED)**
CnP1	[...] A amizade ela influência de mais no distanciamento, [...] às vezes, o estar na escola, no entanto o objetivo geralmente é outro e, [...] quando não há um acompanhamento dos pais e mesmo da escola, ai as coisas complicam, [...] através do consumo e venda de drogas [...] vai entrando pelo alcoolismo e começa a fumar ...
CnP2	[...] Na sexta-feira existem algumas alunas que são foguista (empregadas domésticas) em Recife; [...] A safra (Moagem da cana-de-açúcar) da Usina (Petribú), seis meses, [...] cair o quantitativo de alunos porque [...] vão trabalhar no horário da noite. [...] Quando são motoristas, geralmente, eles têm duas folgas. [...] Nos dias que eles vêm tem que correr atrás do prejuízo se quisesse passar. [...] Agora, é um processo de dificuldade, como é um trabalho pesado, além de vir dois dias, que eles deviam está descansando, veem a escola para correr a traz do prejuízo.
CnP3	[...] A evasão começa quando [...] são retidos, reprovados [...] no sexto e sétimo ano. [...] São deslocados (ou) [...] transferidos para [...] o segundo turno. Daí vem a evasão.
CnP4	[...] Já se perderam nas drogas, está no mundo do roubo, do álcool.
CnP5	[...] Ausência dos pais na escola, [...] falta de acompanhamento, muitas vezes, gera a evasão escolar. Tem a questão do trabalho; [...] gravidez na adolescência. As meninas evadem, é por conta da gravidez; [...] "tráfico e uso" de Drogas. [...] Às vezes, os pais nem sabem. [...] Deixam de frequentar a escola para estar em diversos bairros da cidade, infiltrados, em gangues, [...] por conta financeira da família e para sustentar o vício;
CPEADS 1	[...] A evasão escolar [...] fica mais séria, mais grave dentro do município, na medida em que o aluno chega ao Ensino Fundamental Anos Finais. [...] Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental existe uma [...] fiscalização maior: aluno por aluno. [...] A quantidade de alunos por sala não chega a vinte e cinco é um professor só. Apenas um cartaz pra analisar, pra fazer aquela observação. [...] Cada professor (tem) 50 minutos de aula, não existe [...] chamada, fazem assim: você veio, você não veio.
CPEADS 2	[...] A evasão escolar [...] do Fundamental I, quando ele tá fora de faixa etária. [...] Eles têm alguns envolvimentos; [...] Envolvidos em processo até judiciário; [...] Não tem uma com vivência com a família; [...] Família desestruturada, [...] não acompanha (o filho na escola); [...] Pais que não têm muito envolvimento com a escola e [...] também, não tiveram uma formação adequada.
CPEADS 3	[...] Família desestruturada que não trabalha os valores em casa: [...] vivem no bar.
CPEADS 4	[...] Alunos fora de faixa; [...] muitos pais não ligam e não tem controle de seu filho. [...] Às vezes deixa de vir à escola para ir trabalhar [...] para ajudar em casa; [...] Convivência em casa. [...] A mãe [...] manda fazer todos os afazeres [...] (e) fica no celular e ela (criança) fica fazendo todas as coisas; [...] repetente no sei quantas vezes; [...] Não querem mais estudar.
DnP	[...] e a dificuldade (+), em casa [...] do que tá passando. [...] Sem comida em casa.
DPEADS 1	[...] De reprovação, [...] fica desmotivado, [...] falta interesse; [...] evadem para encher caminhões de tijolos na olaria, [...] pra ajudar a família em casa por apoio dos pais. [...] Às vezes, os pais também não se interessam, não ajudam à escola, aí, dá nisso! [...] Os pais dizem que não pode mais com ele, aí, pronto, perdeu! A família toda! Não tem base [...] deixou só para escola ensinar.
DPEADS 2	[...] Desistem da escola para ajudar os pais [...] e, por questões financeiras.

Os entrevistados caracterizaram a evasão escolar em cinco categorias: 1) características pessoais; 2) características familiares; 3) características sociais; 4) características políticas e culturais; 5) características escolares. Desse modo o:

> [...] abandono escolar não existe uma causa única, podem ser várias, podendo elas ser de causas internas ou externas a escola. Torna-se necessário uma visão diversificada e diferenciada para a resolução de um mesmo problema. O problema do abandono escolar deixa de estar centrada no aluno e escola e passa a ser um problema familiar, social, político, econômico, etc., ornando-se num risco social na medida em que acarretará maiores desigualdades sociais. (Santos, 2014, p. 20).

Os agentes educacionais e escolares passaram a analisar, além das características pessoais, as características familiares, sociais, e escolares, e, suas subcategorias, pelos entrevistados.

Os entrevistados apontam dentre as características da evasão escolar as subcategorias: Característica Pessoal: apresenta uma maior interferência dos fatores físicos, biológicos e psicológicos. Nesse subgrupo houve maior predominância dos fatores psicológicos: Cansaço Físico (Cnp2); Falta de Interesse (CnP5); Desmotivação (CPEADS 4; DPEADS 1); Baixa Auto Estima (CPEADS 4). Alguns autores (Moraes, 2009; Sousa, 2011; Baggi & Lopes, 2011), apontam que os fatores pessoais são influenciados pelos fatores familiares, sociais, histórico, político, cultural e escolar.

Essas características pessoais têm um fundamento relacionado a um conjunto de déficit, dificuldades e transtornos de aprendizagem (Torres, 2009; Lobo, 2012; Sousa et al., 2011) decorrentes de falhas no desenvolvimento cerebral; lesão cerebral, hereditariedade, influências ambientais, desequilíbrio químicos. Que causa alguns tipos de dificuldades como TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Dificuldades de Percepção Visual; dificuldades no processamento da linguagem, dificuldades motoras finas; problemas comportamentais ou emocionais persistentes. As deficiências físicas e doenças. Segundo Smith & Strick (2012, p. 74) "as crianças começam a desenvolver estratégias para pouparem a si mesmas das frustrações de tentar realizar tarefas que lhe são dolorosamente difíceis ou impossíveis". Assim, elas evadem-se por não alcançar as exigências do sistema educacional. Por outro lado, o sistema educacional não cria mecanismos de promoção educacional.

Alguns autores (Costa, 2010; Sousa et al., 2011; Smith & Strick, 2012) acrescentam que as características pessoais torna o estudante especialistas em procrastinação, levam a vida inteira para começar a fazer as lições de casa; problemas emocionais como medo ou raiva excessivos, situação de stress; Sofrem depressão, ansiedade, fadiga, cansaço, baixa auto estima, questões que estão relacionados a não conciliação da escola, currículo, com trabalho.

Podem apresentar ainda comportamento escapista (envolvimento obsessivo com televisão, vídeos, jogos de aventura, abuso de drogas ou álcool e actividade sexual promíscua); perda o interesse pela aprendizagem; comportamento de busca de emoção (violência, velocidade, actividades ilegais); comportamento antissocial e de posição (não obedece regras ou respeitar as figuras de autoridades, abuso de substâncias e actividades criminais: incêndio, roubar, etc). Baixo desempenho inesperado; declínio na confiança e na autoestima.

Com essas características as pessoas podem se sentirem oprimidas, ameaçadas em sua integridade física e psicológica. Por outro lado, os alunos são oprimidos pelas vivências das experiências negativas (Freire, 1987); as crenças distorcidas transmitida pela cultura; os aspectos da personalidade; o histórico de sofrimento, negligência, abandono, preconceito, na ordem pessoal, familiar e comunitário influência a decisão do aluno a continuar ou não os estudandos (Jessor et al.,1995). Nessa perspectiva, a opressão força o aluno a evadir-se, e/ou, ou por não atender as metas do sistema educacional e a evasão passa a ser vista como única saída como solução dos problemas (Poletto & Koller, 2006; Job, 2003; Sabbag, 2012). De uma maneira indireta a performatividade educativa expulsa o aluno da escola.

A não adaptação desejada dos papeis sociais e os papeis políticos fragilizam a pessoa tornando-o refém dos dominadores (Pacheco, 2001). Nesse sentido, as experiências sofridas, a história de vida, a situação de stress leva a pessoa a produzir pensamentos disfuncionais, distorcidos, catastróficos e indesejados (Largo & Pádua, 1984), resultando na evasão escolar como uma resposta inadequada. Moura (2003, p. 82) coloca que a PEADS investe no papel da emoção e dos sentimentos na vida das pessoas e na suas relações, destacam que "alunos e professoras mal-amadas tinham muita dificuldades de aprender, de aceitar mudanças". [...] Reconstruíam novas “identidades na escola, na comunidade”. Assim, o investimento na cultural familiar, cultural, e escolar resulta na ruptura das situações ameaçadoras e a pessoa desenvolve o comportamento resiliênte (Milani; Minin & Lima, 2009). O trabalho com os fatores pessoais é recente e, ainda não incorporadas nos colendários das escolas.

1) As Características Familiares da Evasão Escolar: são derivadas do conjunto de situações que forma a dinâmica familiar: nos aspectos pessoais de cada membro, social, cultural, escolar, político, escolar. Esse conjunto gera comportamentos inadequados, que fortalece a situações de pobreza, desigualdade, exclusão, violência, desemprego e a evasão escolar. Identificamos oito características apontadas pelos entrevistados como: não acompanhamento dos Pais (CnP 1, CnP2; DPEADS 1); Situação de Abandono dos Pais (CnP4); Pobreza (Cnp5; CPEADS 4; DnP); Vínculos Fragilizados (CPEADS 2; CPEADS 4);

Famílias com Baixa Escolaridade (CPEADS 2); Baixa Escolaridade dos Pais (CPEADS 2); Faltas de limites (CPEADS 4); Pais sem autoridade (DPEADS 1).

Identificar as características familiares da evasão escolar é uma estratégia fundamental para intervir de forma eficaz nas situações geradoras da evasão escolar (Alves, 2010). No que se refere às famílias com vínculos fragilizados e ao abandono/negligência dos pais, Maia & Williams (2005, p. 93), destaca que esses pais apresentam características da personalidade de:

> [...] baixa tolerância à frustração, baixa autoestima, rigidez, ausência de empatia, abuso ou dependência de substâncias, depressão e problemas físicos de saúde. [...] possuíam menor compreensão da complexidade dos relacionamentos sociais, particularmente menor compreensão sobre o papel parental e sobre o atendimento às necessidades da outra pessoa. Tais pais apresentaram também, expectativa não realista e percepção negativa de seus filhos.

As características familiares da evasão escolar têm a fragilização dos vínculos familiares como primeiro fator de risco. Segundo Costa & Assis (2006, p. 78), "os vínculos afetivos constituem a base do apoio social, a qual confere sensação de segurança ao adolescente, fortalecendo-o para o enfrentamento das adversidades". A fragilização dos vínculos familiares é resultante de uma convivência conflituosa, marcada pela violência, abuso, exploração, abandono, negligência, situações de álcool e outras drogas (Santos, 2005).

A família e a sociedade desejam que a "escola dê toda a educação ao filho, descompromissando a família" (Lima, 2011, p. 152). Os pais atribuem à escola o seu papel, contudo essa estratégia não funciona levando-os a perderem suas autoridades e fragilizam os vínculos familiares. Algumas crianças e adolescentes podem desenvolvem comportamentos desruptive associados ao uso de substâncias psicoativas, roubo e tráfico de drogas.

O histórico de desigualdade social impediu o acesso e/ou expulsou os avós e pais dos atuais alunos da educação básica, de estudar ou avançar em seus estudos. Os entrevistados apontam os pais não possuir tempo e/ou não ter formação para auxiliar os filhos na tarefas de casa é fator de risco para surgimento da reprovação e para evasão escolar, ou seja, mais uma vez, essas famílias estão sendo expulsas do sistema educacional (Junges, 2014). A evasão cria mecanismos de exclusão que perdura por várias gerações de uma mesma família.

> As crianças pobres, morando nas favelas ou nas periferias urbanas, cujos pais não são escolarizados, em cujas casas não há material de leitura e muito menos um lugar para estudar, tenham dificuldades em se adaptar à uma escola, um currículo e uma metodologia de ensino que pressupõe todas essas condições, inclusive informações que as crianças pobres não possuem. (Santos, 2001, p. 23).

Muitos pais, especificamente as mães solteiras, possuem dupla, ou, tripla jornada de trabalho. As mães, mesmo desempenhando várias funções, são as que mais ajudam os filhos

na execução das tarefas de casa. É importante que a mãe tenha uma formação escolar necessária para ajudar os seus filhos na realização da tarefa. É importante que a comunidade escolar busquem ou criem "estratégias que beneficiem a aprendizagem dessas crianças afim de que elas superem as dificuldades que interferem no seu processo de ensino aprendizagem" (Sant'Ana, 2011, p. 41). "É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar" (Brasil, 1998, p.12).

Esses resultados são conquistas decorrentes da Constituição Federal de 1988 que criou marcos legal a partir da mobilização social, no sentido de criar instrumentos de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 2006d). No entanto, ainda persistem as violações de direitos como abandono, evasão escolar, negligência dos pais, abusos exploração e todas as formas de violência que aniquilam as crianças e adolescentes diariamente.

Os entrevistados apontam um conjunto Características Sociais da Evasão Escolar tais quais: Más Amizades (CnP 1, CnP2); Uso de Drogas (CnP 1; CnP2; CnP4, CnP5; CPeads 3); Furto/Roubo (CnP4); Vulnerabilidade social (CnP5; CPeads 4; DnP); Trabalho Infantil (CnP5; CPeads 4; DPeads 2); Trabalho (Cnp5; CPeads 3; DPeads 1): Trabalho - Homem (CnP2) e Trabalho - Mulher (CnP2).

As características sociais da evasão escolar são ruptura de vínculos sociais (sentimentos, de rede de parentesco, de amizade, de vizinhança e de religião), essas características têm como elos centrais os conflitos, a desigualdade, a pobreza, fatores mantidos pelas dinâmicas da exclusão social, que se estrutura através do uso e tráfico de drogas, trabalho infantil, trabalho escravo, furto, roubo, disputa de poder, falta de moradia, fome, expulsão das famílias da sociedade, situações que interferem na segurança e no bem estar das pessoas (Fortini, 2014). No cerne das características sociais da evasão escolar encontramos as subcategorias: roubo, furto, práticas ilícitas, assassinatos, feminicídio, homicídio, uso de drogas, abandono, surgida pelas relações.

A evasão escolar encontra aliados para sua manutenção, legitimação e reprodução como o trabalho infantil que tem crianças e adolescente como mãos de obra barata justificada pela não qualificação profissional e devido do seu tratamento como renda complementar ao trabalho do adulto. (Brasil, 2011d).

Essas características resultam nas históricas concentrações de renda, cujos efeitos limitam o acesso a e a permanência na escola. Ela tem como principal gatilho a desarticulação dos setores e esferas de governo, e, seu produto é a inserção precária das pessoas mais pobres

no mercado de trabalho. As pessoas não têm escolhas ou entraram no tráfico de drogas, obrigam suas crianças a trabalhar e/ou realizar trabalho ilícito (Brasil, 2010b), ou morrem de fome. Nessa análise compreendemos que a doutrina de proteção integral apresentada no ECA Lei 8.069/90 ainda não foi plenamente assimilada pelo poder público, comunidade, família, sociedade, e os efeitos da dominação da elite ainda expulsa alunos da escola.

As características sociais da evasão escolar são barreiras que interferem no próprio trabalho de fiscalização e acompanhamento da frequência por envolver actividades ilegais como uso de drogas, tráfico de drogas, roubo e furtos e de outro, a esfera familiar (o trabalho infantil doméstico) com sua visão de (in)violabilidade absoluta do domicílio (Brasil, 2011d), agrava o acesso a educação, influencia a baixo escolarização.

> A presença de materiais educacionais associados ao envolvimento dos pais, [...] constituiu-se em recurso favorecedor do desempenho escolar. [...] O ambiente familiar de crianças com baixo desempenho escolar apresentava menos recursos e mais adversidades, incluindo problemas nas relações interpessoais e falhas parentais como pouco suporte, práticas punitivas e modelos adultos agressivos, tornando a criança mais vulnerável. [...] As dificuldades escolares aumentam a vulnerabilidade da criança para a desadaptação psicossocial. (Garcia, Brino & Williams, 2009, p. 27).

Foram apontadas quatro Características Políticas e Culturais da Evasão Escolar: Não Beneficiário do Bolsa Família (DnP). Em uma sociedade em que a fome, o desemprego, a miséria, a falta de moradia, a violência, o abandono se faz presente em todas as ruas e esquinas, o não receber uma política de correção das situações de vulnerabilidades é torna-se violentado. Nesse debate Iosif (2007) exorta-nos:

> [...] do modo como as coisas estão ocorrendo, contraditoriamente, essa escola hoje representa a base de todos os obstáculos para esses alunos, impossibilitando-os de terem um futuro promissor. A escola tornou-se o elo entre o aluno pobre e as "bolsas" e não entre o aluno, a aprendizagem e a cidadania, desse modo, colabora com a exclusão de grupos menos favorecidos, por conveniência das próprias políticas do país, que não têm compromisso com a conscientização dessa parcela da sociedade, em desenvolver uma consciência crítica sobre a sociedade e seu papel como indivíduo nela. (Iosif, 2007, p. 221).

Desse modo, os professores buscam alcançar as mudanças estruturais almejadas através:

> A concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores [...] refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas. (Nóvoa, 2001, p. 19).

Nessa perspectiva, a cultura educacional assegura e envolvimento pleno dos professores, pais e alunos para intervir nas tarefas de tomada de decisão (Viñao, 2000). Nesses princípios, o agente educacional tem como meta estimular o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dentro do processo escolar, provocando profundas mudanças que efetive práticas pedagógicas, propostas, ações e projetos político que garantam iguais condições aos alunos de aprenderem e frequentar a escola.

A grande expectativa, é que os atores sociais interfiram positivamente em todo processo educacionais e de formação dos docentes, busquem e criem novas estratégias pedagógicas, didáticas, baseado na recriação da colaboração como referiu Torra (2014), no intuito fortalecer o vínculos família e escola, atuando politicamente e socialmente como ação estratégia de combate as características escolares da evasão escolar. Nesses termos:

> Essa mesma formação colaborativa realimenta a prática dos sujeitos, com base em uma epistemologia que não é só da prática de sala de aula – pois ela se torna *práxis* social que persegue uma utopia de recriação participativa da realidade posta e imposta pela racionalização de ações, [...] no sentido de recolocar na vida o valor que lhe foi tirado pela mercantilização característica de toda a existência humana e não humana no sistema econômico em que vivemos. (Torra, 2014, p. 216).

De fato, os atores sociais assumam a sua responsabilidade e sua autonomia, dedicando-se bem à causa pública para realizar criticamente uma leitura de realidade local baseada na análise de conjuntura "sem prejulgamentos e preconceitos" (Serta, 2006b, p. 56). Essa atuação provoque uma reflexão-na-ação (o pensar o que fazem, enquanto fazem), instrumento importante para a elaboração da diagnose dos diversos problemas escolares (Schön, 2007). Para que dessa forma os educadores, analisem, avaliem e busquem novas alternativas e aloquem no PPP - Projeto Político Pedagógico da escola (Campbell, 2010).

Como também, exerçam seu "papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das Políticas Públicas Educacionais e [...] sobre o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (Mainardes, 2006a, p. 53). Assim, no contexto escolar inserir mudanças viáveis no PPP - Projeto Político Pedagógico tornando possível participação democrática ocasionando interferências no currículo na cultura escolar (Campbell, 2010).

2) Características Escolares da Evasão Escolar: Repetência Escolar (CnP3; CPEADS 4; DPEADS 1); Retenção Escolar (CnP3; DPEADS 1); Distorção Idade Série (CPEADS 2; CPEADS 4; DPEADS 1); A Escola Muda ou Transfere de Horário (CnP3); Falta de Acompanhamento do Poder Público no Ensino Fundamental em Anos Iniciais e

Finais (CPEADS 1); Sala Numerosa (CPEADS 1); Negligência do Poder Público (CPEADS 1); Famílias com vínculos escolares fragilizados (DPEADS 1).

As características escolares da evasão podem ser intraescolar e extra escolar. Dentre as intraescolares estão o currículo escolar, a correta aplicação de recursos, a cultura escolar, as relações interpessoais, o empenho dos professores, gestão, o planejamento, a participação e parceria família-escolar, a estrutura física da escola, papel da avaliação, acessibilidade, equipamentos, o projetos pedagógicos; Mudança do horário escolar. Esse conjunto que forma as características da evasão escolar. Entre as características extraescolares destacam-se:

> Pobreza, morte de pais ou avós cuidadores, divórcio, separação forçada, doença de pais ou irmãos, mudanças, acidentes, vários tipos de abusos, abandono, novos casamentos dos pais, perdem a moradia, perda de emprego ou detenção de seus cuidadores, assaltos, desastres e catástrofes naturais. (Garcia, Brino & Williams, 2009, p. 24).

Por essa análise compreendemos que a escola é local onde estão sendo realizadas as Políticas Educacionais, espaço que recebe influência dos alunos, da familiares e da comunidade (Morais, Santos & Tenório, 2012). Desse modo:

> A escola é uma instituição importante na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, mas sozinha ela tem um alcance limitado. Para que assuma o seu papel no enfrentamento dos graves problemas que afetam meninas e meninos brasileiros e interferem no seu direito de aprender, é preciso não apenas que a escola se fortaleça, mas todo o Sistema de Garantia de Direitos, do qual a escola faz parte. A ideia é que todos atuem de forma convergente. Caso contrário, o atendimento à criança e ao adolescente torna-se segmentado, e a proteção – que deveria ser integral – acaba sendo parcial e inconsistente (Unicef, 2009, p. 23).

Com isso, gestão escolar ter uma prática constante de forma integral e interativa voltada na construção de uma visão de conjunto, com metas comportilhadas pelos agentes educativos refornaçando os comportamentos proativos e, mantendo a parceria família-escola, em garantia do ensino estruturado com propósitos claramente definidos, voltados na concentração do processo ensino-aprendizagem dinâmico e interativo (Lück, 2009).

5.3.3. Perfil dos Evadidos

Quadro 09 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"Perfil dos Evadidos".**

FD: Perfil dos Evadidos	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	**Excerto de Depoimentos (ED)**
CnP1	[...] A classe masculina é o que mais, isso não que dizer que a classe feminina também esteja. [...] É mais nas classes do [...] 7º e 8º ano, [...] período que a pessoa está na naquela faze da juventude, do descobrimento das coisas. [...] Têm alunos com 14 anos no 6º ano, 7º ano, onde deveria já tá no 9º ano. [...] Esses meninos tem problemas em casa, [...] às vezes, [...] com os pais, [...] passa a maior parte do tempo sozinho, não tem quem o oriente. [...] Geralmente, os alunos que apresentam mais dificuldades, [...] são os mais propenso [...] a engrossar os níveis da evasão escolar.
CnP2	Os trabalhadores.
CnP3	Geralmente, alunos repetentes, [...] que desistem, [...] que evadem da escola, [...] alunos ficam mais que um ano na mesma série. [...] Do 6º ano, acredito que seja pela transição, veem de uma escola menor e quando [...] chegam [...] se perdem um pouco. [...] A gente tem problema de evasão, quando eles estão com 13, 14, 15 e 16 anos no sexto ano. Alunos [...] fora de faixa. Maioria são os meninos. [...] Esse número já está igualando, [...] acredito que seja por conta da gravidez na adolescência.
CnP5	[...] Aluno [...] envolvido com drogas; [...] Muitos alunos deixam de estudar [...] porque tiveram uma longa jornada de trabalho, pela amanhã. [...] São alunos de realmente de baixa renda; [...] do 6º ano, [...] vai mais pro 7º, 8º ano. [...] São os mais trabalhosos, não avançam muito de série, ficam retidos, [...] não se interessam. [...] Evadem por conta da gravidez na adolescência [...] a maioria volta.
CPEADS2	[...] Envolvidos em processo até judiciário, ou, não tem uma vivência com a família. [...] Ele não tem proteção que uma criança deveria ter dentro da família: assistencial, moradia, alimentação.
CPEADS3	[...] Um aluno muito ativo, agressivo, que não quer nada, soltam palavrões, já vem desmotivados de casa. [...] Sexo masculino, com 11 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. [...] Têm uns que são criados pelos pais, pelos tios, [...] criado com avó. [...] Tem necessidade de carinho em casa. [...] Em sala de aula são agressivos desconfiados, não tem segurança na professora.
CPEADS4	[...] Na faixa etária [...] a partir dos 09 anos, 10 anos, 11 anos, [...] alguns são fora de faixa, [...] 02 anos de reprovação, [...] não tem pai, [...] outro só mora com o pai [...] mora com avó.
DnP	[...] São mais meninos. [...] Tenho um deficiente [...] ele recebe benefício do INSS.
DPEADS1	[...] A maioria são meninos, [...] branco, [...] quinze anos, [...] já tá um rapaz [...] bem criados [...] na forma física - alimentação teve, [...] bem vestido, forte. [...] agora em termos de educação, foi o que faltou. [...] Em reprovação, [...] já foi reprovado 01 ano, 02 anos e [...] fora de faixa, [...] no 6º ano. [...] Ele fica desmotivado e desiste. [...] Começou a trabalhar [...] para ajudar a família em casa por motivos financeiros; [...] moram com os pais [...] e, soube que até estão fumando cigarros.
DPEADS2	[...] Meninos, meninas [...] que precisam de apoio [...] familiar, [...] psicológico, [...] social, e também educacional. Crianças desistem da escola para ajudar os pais, e, muitas vezes por questão financeira. [...] A aluno que se envolve demais no mundo das drogas, deixa de estudar e dedica esse tempo aí, de estudo, ao trabalho com as drogas.

Os entrevistados caracterizam a estrutura a desigualdade e a exclusão social são elementos definidores das características dos evadidos. CnP1: os Evadidos são meninos estudantes do 6ª ao 8º ano, com problemas em casa, passam parte do seu tempo sozinhos e apresentam mais dificuldades de aprendizagem; CnP2: são trabalhadores; CnP3: são repetentes, com idade de 13, 14, 15 e 16 anos, estão fora de faixa e quando meninas são que estão grávidas; CnP5: estão envolvido com drogas, são de baixa renda, foram retidos; CPEADS2: São envolvidos em processo judiciário, não possuem vivência familiar, não possuem moradia e possuem restrições alimentares. CPEADS3: são agressivos, desmotivados, desconfiados, foram matriculados no 3º ano, são criados pelos pais, e/ou, tios, e/ou avó, não confiam na professora; DnP: os deficientes são beneficiários Benefício de Prestação Continuada (BPC); DPEADS1: São da cor/raça branca; DPEADS2: São trabalhadores no tráfico de drogas.

Para Santos (2015) a gravidez na adolescência é o motivo maior entre as meninas que desencadeia a evasão escolar na contemporaneidade. Gomes (2009) defende que a gravidez é uma consequências da fragilização dos vínculos familiares. Para Giuliani, (2015) a gravidez na adolescência ocasiona a baixa escolaridade, perpetua a pobreza, mantém as desvantagens sociais e econômicas, a desqualificação profissional, a diminuição das possibilidades de trabalho e, de mobilidade social. Fossa et al. (2015) destacam que as adolescentes grávidas não egajada nos grupos comunitários, ou, na escola, geralmente desconhecerem, ou possuem informações insuficiêntes para usarem os métodos contraceptivos. O Pnud (2010, p.117), completa ao afirmar que as "mães solteiras experimentam maiores níveis de estresse, trabalham mais horas, porém, têm maiores dificuldades financeiras, tendem a ser isoladas, com elevada exposição à violência e contam com menor suporte social"

Nessa circunstância, Carlos (2010) conclui que, a evasão escolar aumenta vulnerabilidade das gestantes "limitar de forma dramática as oportunidades futuras" (Miranda & Bouzas, 2008, p. 243). Desse modo, Feliciano (2010) avalia que o Programa Bolsa Família deu mais condições para as adolescentes grávidas estudarem.

> Em contrapartida, a inserção e/ou permanência das adolescentes grávidas no mundo acadêmico possibilitará o seu empoderamento social, contribuindo para diminuição da evasão escolar, visto que se entende a escola como melhor local em que esse grupo encontrará o suporte para adquirir os elementos essenciais para construção de sua cidadania (Padilha et al., 2011, p. 535).

Miranda & Bouzas (2008) conclui que a gravidez na adolescência engloba uns conjuntos de fatores que precisam se analisados num universo mais amplo englobando as

questões de ordem pessoal, familiar, social e escolar. Destaca ainda, que as políticas públicas destinadas à prevenção da gravidez na adolescência são precárias e insipientes.

Para Pereira (2009), o tráfico de drogas está dentro da escola. Os alunos, especificamente, os que cumprem medidas socioeducativas, dificilmente, conseguem construir vínculos alternativos aos circuitos de delinquência intimamente relacionadas ao absenteísmo, evasão escola e a interrupção das relações de incentivo ao protagonismo juvenil. Em alguns casos, o uso de drogas têm origens no contexto família decorrente dos conflitos familiares (Fossa et al., 2015) e do incentivo a bebida pelos pais. O tráfico empurra os alunos ao progressivo fracasso escolar. A associação com o tráfico de drogas combatido por sua forma degradação humano nos seus vários aspectos: relações sociais, criminais, combate pelo estado, estado de guerra e falta de perspectiva de futuro.

> O trabalho de crianças e adolescentes em actividades ilícitas, com destaque à associação ao tráfico de drogas, é vedado - assim como aos adultos -, caracterizado como uma das piores formas de trabalho infantil. É fácil constatar que a prática ilícita caracteriza-se como trabalho, já que a maioria das relações se dá com: subordinação, continuidade, remuneração e pessoalidade. O agravante, além da natureza ilícita, é a total negação dos direitos trabalhistas e as limitações que essa prática exige, visto que crianças e adolescentes passam a ter seu ir e vir monitorado, restringido, e vivem na tensão diária entre a vida e a morte. Muitos dormem na rua, em telhados, lajes para monitorar, dia e noite, o movimento da favela. (Brasi, 2010b, p. 34).

A família e a escola são instituições fundamentais no combate ao uso de drogas (Kaiser & Moura, 2015). Segundo Brasil (2011d), a situação de trabalho e o trabalho infantil historicamente anda de mãos dadas com evasão escolar os motivos do trabalho e do trabalho infantil são os mesmos: "necessidade econômica de manutenção da família; b) a reprodução cultural dos mitos sobre trabalho infantil; e c) a falta de universalização das políticas públicas de atendimento aos direitos de crianças, adolescentes e suas famílias" (Brasil, 2010b, p. 21). Os motivos da evasão escolar também estão relacionados precarização do trabalho, ao trabalho infantil que o aluno não concilia o trabalho com a escola; cansaço; busca de autonomia financeira; ajudar na renda familiar (Cacciamali, Tatei & Batista, 2010). Por este motivo, é importante que os projetos de intervenção no combate da evasão escolar estejam também direcionados às famílias pela importância dessa instituição como fator de proteção.

Logo, essas microcaracterísticas se agrupam geram um conjunto de macrocaracterísticas formadoras da evasão escolar e fragilizam a Instituição Escolar e as relações: professor e aluno, aluno e aluno, aluno e coordenação, aluno e gestão, escola e família; como também, o sistema político, cultural, social, e econômico em suas relação com

a "família, vizinhança, comunidade, instituições" (Wanderley, 2001, p. 23). As influências internas e externas que os alunos recebem através da sua cultura, história, através dos professores por meio do processo de aprendizado se reproduzem no espaço de encontro - sala de aula (espaço educativo) sem ela "não há prática educativa" (Freire, 1994, p. 06).

Cientes disso, os dominadores usam os recursos performativos (Ball, 2005), conforme aponta Eagleton (1997), como filtro imposto pelo sistema doutrinário externo no sentido de manter os subalternos passivos. Nessa mesma linha, Forquin (1993) argumenta que na educação os dominadores usam a performatividade para manter o controle do sistema educativo que seleciona o que compõe a cultura escolar, omite algumas coisas e combina outras em um repertório material, simbólico e estratificado, fundamentado em esquema gerador das escolhas do ensino e das finalidades didáticas.

Para Apple & Buras (2008), o modelo curricular da educação básica, não concebe, a organização social dos alunos carentes e/ou não pertencentes aos grupos elitistas. Os alunos assumem a condição de cúmplice do processo de dominação, outros evadem, se organizam e buscam mudar o currículo, o sistema até as políticas de Estado.

Constantemente se misturam e se confundem, ou seja, esbarram nas dinâmicas de identidade e poder, criando e mantendo políticas conservadoras com um leque limitado de "recursos discursivos e ideológicos" (Apple, 2003, p. 1020) que afere performatividade educacional, a partir de modelos pré-estabelecidos e rígidos, o controle e os resultados da educação (Ball, 2002); interfere nas inter-relações estruturantes das questões de classe, raça, gênero, formado na teia conceitual das artimanhas da exclusão e; fragilização os vínculos (família, vizinhança, comunidade, instituições) produzindo rupturas que conduzem ao isolamento social e à solidão (Véras, 2001); influência conhecimento e a apropriação de recursos educacionais com estreita relação entre a subordinação e a subalternos bloqueando as possibilidades de inserção social e exercício da cidadania ativa (Apple, 2003).

As políticas públicas educacionais direitistas com soluções radicais criam um complexo e complicado movimento de múltiplas lutas e disputa entre a dominação e subalternidade (Freitas, 2007; Apple & Buras, 2008), usam e disseminam através do currículo as ideologias performativas (Ball, 2005) de dominação. Nesse teatro (performativo), todos usam diversas “máscaras” e participam de muitos “rituais” (Boal, 1983; Goldschmidt, 2011), isto é, assume a identidade e o comportamento performativos, aceita ou se conforma, ou luta: rebelando-se, evadindo-se, ou, organizam-se contra o sistema:

> A dissimulação dos interesses dominantes sob a capa do costume, da tradição e das conveniências leva os sujeitos a cederem perante estas imposições sem perceber quais reais interesses elas ocultam. Assim a estética torna-se um elemento contraditório, pois, por um lado, consolida a hegemonia burguesa pela introjeção dos valores e normas desta ordem no mais íntimo dos indivíduos nas profundezas dos seus corpos, mas, por outro lado pode deflagrar um processo de emancipação. (Goldschmidt, 2011, p. 44).

Nesse cenário, restam três atitudes serem desempenhadas pelos atores sociais: 1- assumir o papel performativo consolidando a hegemonia das elites; 2- fingir concordar e nos porões minar as estruturas de sustentação da elite opressora; 3- materializar através da representação dinâmica e assumida o papel de autor de suas autorias, e torna-se sujeito de sua história em uma sociedade hostil. Com isso, a escola é o teatro e a sala de aula é o palco onde esses papeis e outros são encenados diariamente.

> A escola pode ter se tornado isso: uma espécie de teatro onde as coisas acontecem como encenação real. O dito - os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem deve ser considerado. Mas, ao contrário do teatro, onde pode realizar-se a *catarse*, aqui se instala o purgatório, sem tempo certo para acabar. Uma tensão em que os atores se descaracterizam no espaço destinado ao aprendizado mútuo, são intimados a atuarem de maneira destoante com seus princípios, por uma pressão que não vem da comunidade escolar, mas por uma flama de organismos exteriores e acima deles. (Lima, 2011, p. 83-84).

Dito isto, as representações permite que a educação seja mercantilizada e comprometida conforme direcionamento das camadas conservadoras estatais, elites econômicas e políticas que formam profissionais subalternos ao sistema. Ball (2002, p. 06) analisa que eles "acrescentam valor a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem [...] em cálculos. [...] O contrato substitui o acordo, o pacto [...] a figura central, [...] o principal beneficiário [...] é o gestor". Entretanto, a educação não está mergulhada em uma categoria fixa e rígida, pelo contrário, os alunos e docentes, criam formas de possibilidades, de se manter em uma sociedade hostil, e desenvolvem a sua capacidade de se moldar. Essas plasticidade e possibilidades constroem identidades em momentos diversos no processo que representa a trajetória simples e, extraordinária de adaptação à condição e tradição de ser subalternos e cúmplice do dominador (Serta, 2006b).

Nesse cenário, "a escola deve [...] superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. [...] A educação só se concretiza como direito [quando todos] aprender e formar-se como cidadãos (Jacomini, 2010, p. 561). O desafio é promover a construção de um ambiente e cultura escolar flexível e aberta convocando alunos, docentes, pais ao exercício de iniciativa, participação e prática da autonomia de tomada de decisões voltadas aos objetivos educacionais direcionados a aprendizagem dos alunos (Lück, 2009).

5.3.4. Perfil Familiar dos Evadidos

Quadro 10 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"Perfil Familiar dos Evadidos".**

FD: Perfil Familiar dos Evadidos	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	**Excerto de Depoimentos (ED)**
CnP 1	[...] É o pai que chega em sua residência bêbado; é pai que dá na mãe; São mães separadas que vivem, a maioria do tempo fora, porque elas precisam trabalhar para dá sustento e assistência em casa. [...] A família, geralmente é desestruturada.
CnP 2	[...] A mãe teve muitos filhos, dividiu o compromisso [...] de ser mãe [...] e de criar os irmãos. [...] A mãe trabalha fora [...], aí precisa que a mãe chegue do trabalho [...] para [...] poder vir ao colégio.
CnP 3	[...] Famílias que não tem diálogo, [...] carinho [...], eles se evadem da escola.
CnP 4	[...] Família que não tem uma condição financeira muito boa, aí, ele tem que trabalhar muito cedo.
CPEADS 1	[...] Família [...] com característica social complicada por [...] falta de emprego para os pais e a necessidade de trabalhar, talvez, de ajudar, também interfere.
CPEADS 2	[...] Pais que não têm muito envolvimento com a escola, [...] também não teve uma formação adequada. [...] Pais separados. [...] Família não estruturada: fisicamente, estruturalmente, psicologicamente falando.
CPEADS 3	[...] Família [...] que não trabalha os valores em casa, eu vejo assim: solta [...] no bar, [...] pai e mãe envolvidos no alcoolismo, [...] irmãos que são presidiários.
CPEADS 4	[...] O pai trabalha de cidade em cidade, vem de tempos em tempos. [...] a mãe tem dificuldades financeira, [...] perdeu [...] o Bolsa Família. [...] Uma menina branquinha e o outro mais moreninho.
DnP	[...] Uns 10% moram com o papai e o resto é só com a mãe. [...] Têm família que vive de presídio, [...] porque já tem um filho lá preso.
DPEADS 1	[...] Família grande, [...] os pais [...] não se interessa e não dão apoio, não apoiam nem ajudam à escola; [...] na casa têm oito filhos. [...] Aí, da nisso!
DPEADS 2	[...] Famílias desestruturadas [...] decorrentes de situação financeiras. [...] Famílias [...] com condição financeira e econômica baixa, [...] mais de 70% delas, entram [...] no álcool, outros [...] na prostituição outros deixa de trabalhar e se entregam ao acaso. [...] Pais, [...] por algum motivo, [...] desistiram [...] de estudar e tornaram-se uma referência frustrada para seus filhos e, isso gera impactos [...] negativos [...] por não terem tornado realidade seus sonhos, se submetem ao álcool e, termina degenerando ainda mais a família. [...] A esposa, [...] não encontrar apoio do esposo e, termina gerando [...] uma revolta e uma descrença da educação, que nas ações familiares [...] lapidam de forma negativa a psique dos seus filhos. [...] Não acompanham seu filhos e a droga se faz presente.

A partir do discurso dos entrevistados é possível traçar um perfil da família dos evadidos: DPEADS 1: Família grande; CnP1: desestruturada: Pai bebe, bate na mãe; mães solteiras; CnP2: trabalha fora; CPEADS 4: têm dificuldades financeira, perdeu o Bolsa Família; CPEADS 3: não trabalha os valores em casa; DnP: sobrevivem do presídio [Auxílio

Reclusão]; DPEADS 2: na prostituição; CnP3: sem diálogo; CnP4: sem boa condição financeira; CPEADS 2: sem envolvimento com a escola e desprovidos formação escolar.

Essas famílias carregam uma trajetória de desigualdades, são vitimas da exclusão, têm seus direitos negligenciados pelos agentes públicos. Mesmo beneficiárias das políticas públicas sociais reparadoras não alcançaram condições dignas de sobrevivência (Wanderley, 2001). Nessas circunstâncias, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento resume:

> As precárias condições de trabalho da mãe que é chefe de família, assim como sua baixa disponibilidade de recursos, maior exposição à violência, menor grau de instrução, o fato de ser mãe solteira e ter maior número de filhos podem causar um grande estresse, pressão e falta de liberdades nessas mulheres, o que pode afetar suas funções parentais na socialização dos filhos, atrapalhando o exercício de práticas parentais positivas, dificultando a comunicação e participação na vida dos filhos. Desta forma, [as] condições socioeconômicas podem afetar estilos parentais e até mesmo valores transmitidos aos filhos. (Pnud, 2010, p. 118).

As famílias trazem consigo as marcas da violência (Garcia, 2011; Menezes, 2011) e da exclusão, na busca por alívio da pressão, muitas vezes, usam drogas, Usada como alívio para as situações de sofrimento social e abandono. De modo que "o desenvolvimento humano e a promoção dos valores de vida dependem fortemente do clima familiar gerado na interação entre pais e filhos, assim como no exercício de práticas parentais positivas" (Pnud, 2010, p.120). A cultura de metas difundida na mídia pelo discurso performativo, imprime a necessidade de aprsentar resultados qualitativos acima da meta (Silva & Albuquerque, 2014).

Nessas condições de desigualdades, as famílias apresentam baixa performance e consequentemente não exige boa performance dos filhos, e cada vez mais os membros apresentam uma baixa performance pessoal (Ball (2002). Porém, o Estado que trata educação como objeto e mercadoria, limita o aprendizado a produto a níveis de desempenho e a padrões de qualidade. Sem condições legais de atender as exigências, a evasão torna-se um instrumento de encurralar as pessoas nos guetos e vielas das cidades, ou seja:

> A desagregação familiar é associada a problemas psicológicos que podem permanecer da infância até a vida adulta. Quando se trata de crianças e adolescentes de pais divorciados, além do baixo bem-estar psicológico, eles têm maior probabilidade de comportamentos antissociais, como abuso de álcool e drogas, problemas com as autoridades, vandalismo, fuga de casa, sexualidade de risco e evasão escolar, tudo isso comparado com aqueles de famílias originais. (Pnud, 2010, p.119).

Assim, a vulnerabilidade se mantém através das teias e artimanhas imbricadas nas desigualdades sociais. As soluções são poucas, porém, viáveis (Véras, 2001). Po outro lado

algumas agências internacionais contexta que a escolaridade das mães interfere no desenvolvimento de valores das famílias. Assim,

> O nível de escolaridade das mães não influencia a possibilidade das pessoas desenvolverem valores que tratem do bem-estar da família e das pessoas próximas, assim como do bem-estar de todos, como justiça social, paz e importância ao meio ambiente, mas influi em valores relacionados à liberdade de pensamento, de ação e de escolha. Quantitativamente chama atenção o impacto que a educação da mãe tem sobre a redução do conservadorismo das pessoas, muito mais do que a educação do próprio indivíduo, bem como sobre o efeito sobre a autopromoção. Esses resultados são inéditos nas pesquisas e não foram encontrados parâmetros comparativos que envolvessem o impacto da escolaridade da mãe na formação de valores dos indivíduos. (Pnud, 2010, p.136).

Dessa forma, entendemos que a educação da mãe pode influênciar seus filhos na decisão de frequentar ou não as aulas. Outro ponto deve ser levado em consideração são as influências dos amigos, da mídia e as redes sociais, as vezes, manipula as pessoas a buscarem um melhor desempenho em garantia de colocação invejável no mercado de trabalho, nas escolas, na sala de aula na sociedade (Spozati, 2000).

A mídia, *internet* cria novas necessidades, implanta ideias fascista de caos social e político (Silva & Albuquerque, 2014). Por outro lado, as pessoas que foram incluídas pelas políticas reparadoras, ameaçam a performatividade escolar pelas suas precárias condições de vida, que por consequência não atingem às metas estabelecidas nos processos avaliativos de larga escala. Para Moura (2003), as desigualdades são, também, difundidas na mídia através dos discursos ideológicas, fragiliza todas as instituições sociais, e a escola reflete seus efeitos nos altos índices de analfabetismo, pessoas fora de faixa, repetência, retenção, reprovação e evasão escolar, principalmente no ensino fundamental em anos finais.

Libâneo (2004) anuncia que a concepção dos agentes educativos e escolares constroem novos modelos democráticos de sociedade que valorizam ações mais concretas relativas a todos os atores sociais no sentido, analisar e refazer se necessário o seu fazer. Para haver mudança estrutural na família, Moura (1998) conclui que, é importante que o professor assuma o seu papel de pesquisador, mediador e promova constante ação na reflexão, na quais valide a dialógica reflexiva criando círculo de diálogo, abra espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados.

Para Libâneo (2012, p. 54) a "formação profissional de educadores deveria romper a fragmentação do trabalho escolar [...] formar pedagogos-especialistas" que reconcilie "a escola com a sociedade e se faça presente na escola" (Nóvoa, 2001, p.15); promova uma cultura que ofereça as condições para o surgimento de novas identidades individuais e práticas

coletivas no contexto escolar e familiar e; que funcionem como mecanismo de enfrentamento da evasão escolar (Nóvoa & Ò, 2007).

5.3.5. Mapeamento da Evasão Escolar

Quadro 11 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"Mapeamento da Evasão Escolar".**

FD: Mapeamento da Evasão Escolar	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	Excerto de Depoimentos (ED)
CnP 3	[...] As meninas do Matadouro, um bairro violento aqui do município, os alunos da Vila e os alunos da Rua da Glória, eles deixam mais de vir.
CnP 5	Matadouro [...] começam o ano estudando e na metade do ano começam a desistir; [...] Salinas também; [...] Vila Boa Esperança são os pontos mais críticos. [...] O pessoal da Zona Urbana [...] tendem a se evadir mais que os da Zona Rural.
DnP	[...] Matadouro e Baixa Fria.
DPEADS 1	[...] Zona Rural; Ele é do Castelo Branco [...] Tabocas que é de Carpina/PE.

O mapeamento da evasão escolar, buscamos identificar qual área geográfica devem embasar a implementação incusão de novos programas educacionais. O mapeamento faz parte do conjunto de procedimento que compõe o diagnóstico, cujo seus resultados, isolados ou somados a outros resultados escolares irão compor os indicadores sociais de uma população, comunidade, município, estado, país etc. Dos resultados, parte a análise, que tem a finalidade apontar os impactos sociais, políticos e culturais de uma política ou ausência de políticas. Através do monitoramento e planejamento é possível formular novas ou aperfeiçoar as políticas públicas já existentes. Assim, os indicadores educacionais:

> [...] empregam-se informações de várias áreas temáticas analíticas ou de atuação governamental. Afinal, para desenvolver programas no campo da Educação Básica, por exemplo, é preciso conhecer não apenas as condições de acesso à escola, a infraestrututura escolar, o desempenho dos alunos, mas também aspectos relacionados às condições de vida dos estudantes como as condições de moradias, nível de pobreza e rendimento familiar, acesso a serviços de saúde, escolaridade dos pais, fatores esses que certamente podem afetar ou potencializar as ações programáticas específicas. (MDS, 2008, p. 01).

Os entrevistados apontaram que os evadidos são da Zona Rural e Zona Urbana, na Zona Rural destacando-se a comunidade Castelo Brasnco/Marrecos e Tabocas. Na Zona Urbana Vila/Boa Esperança, Salinas, Matadouro, Baixa Fria e Rua da Glória. Esses bairros Zona Urbana e essas comunidades Zona Rural apresentam altos índices de violência. São áreas dominadas pelo tráfico de drogas, com precariedade de serviços públicos, habitadas por

famílias em situação de vulnerabilidade e risco pessoal. Os homens, geralmente, trabalham no corte da cana-de-açúcar no período de setembro a março de cada ano, ou trabalham na construção civil na Região Metropolitana do Recife. As mulheres restam apenas cuidar dos filhos, quando trabalham são empregadas domésticas, corte da cana-de-açúcar ou nas casas de farinhas raspando mandioca (Silva, 2015a).

Mapa 08 - Mapeamento da Evasão Escolar segundo Bairros da Zona Urbana que apresentam maiores índice

Fonte: (Google Earth)

Apontamos que as Tabocas é uma comunidade Rural pertencente ao município de Carpina, localizada em área localizada as margens do Rio Capibaribe, sobrevive predominamente da agricultura familiar, da pesca e da coleta de materiais reciclados no lixão do município de Carpina. A Comunidade Marrecos foi habitada a partir de 1910 na região do Engenho Taenguinha, as famílias são descendentes de africanos que vivia sobre o regime escravocrata e puramente senhoril, que no local formaram um quilombo. Os habitantes destacaram-se "pelas lutas e conquistas por liberdade e posterior pela independência econômica conquistando seu chão e vivendo de seu 'roçado', oportunizando a saída de uma vida 'alugada' nas áreas escravocratas de engenhos de cana de açúcar" (Silva, 2016a, p.06).

Atualmente, a população da comunidade de Marrecos é formada 48 famílias negras parentes entre si, inicialmente provenientes de terras adquiridas por pagamento de dividas de senhores por anos de trabalho escravocrata foram passando hereditariamente onde cada um foi contribuindo para extensão do povoado em sua totalidade. População negra de origem Banto, vieram por meio de famílias escravas do século XIX, introduzidos na agricultura canavieira da região da Mata Norte de Pernambuco (Silva, 2016a).

A partir de então vivem da agricultura de subsistência, aliada a criação de gados de pequeno porte. Bem como, o trabalho nos engenhos de cana de açúcar, e na plantam verduras

orgânica, orientados pela PEADS e pela Economia Solidária apoiada pela UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco e o Serta - Serviço de Tecnologia Alternativa (Quaresma, 2008). Essas instituições estimulam as famílias a fundarem uma Associação, no sentido de romper com situações de exclusões sociais e fortalecer os núcleos familiares através da organização social, política, econômica e educacional (Rios & Carvalho, 2007).

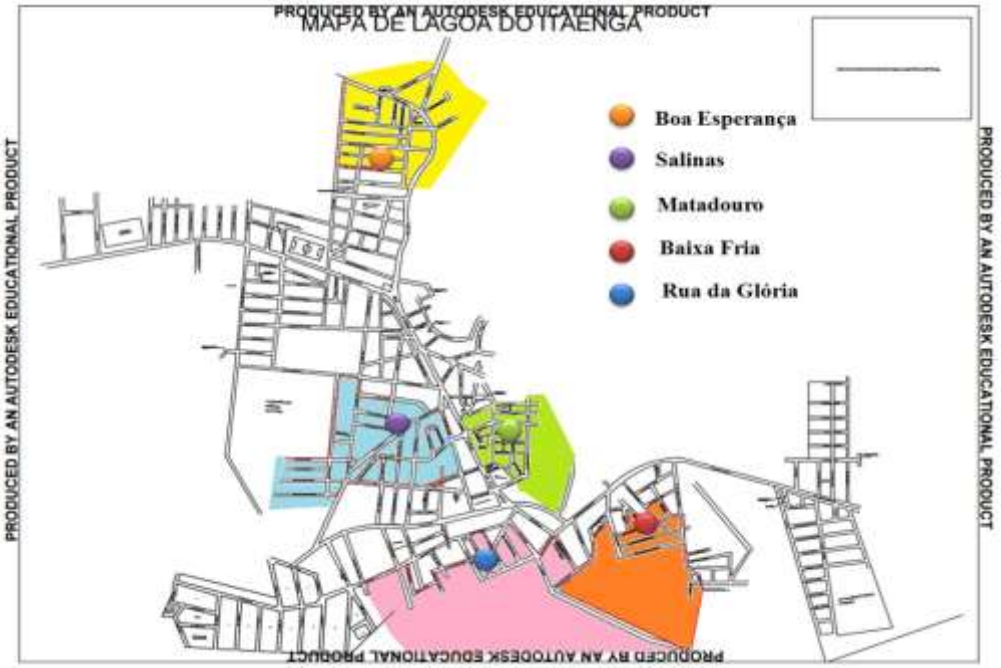
Os habitantes, segundo (Carneiro, 2010), sofreram abusos, perseguições racistas, menosprezos nas oportunidades, punições sociais, restrições a participação política enquanto cidadãos, direitos humanos violados, posse de suas terras negadas que conquistam final da década de 90 pelas vitórias judiciais que ganharam o direito a terra como indenizações por serviços prestados nos engenhos:

> Comunidade conte com a presença de uma escola de ensino regular infantil e fundamental e multisseriada. Contudo o índice de analfabetos, crianças , adolescentes e jovens sem frequentar a escola é pequeno. Jovens e adultos trabalham, aprendem e ensinam o caminho da escola, bem como a importância do trabalho, do repouso e à ideia de pertencimento à comunidade. Com uma vida pessoal e coletiva as pessoas tentam transformar a trágica condição política numa ação estruturadora e enfrentam as condições naturais de sua existência com a tecnologia alternativa oferecidas pela filosofia da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável (Silva, 2016a, p. 09).

Conforme observamos, os entrevistados apontaram que os evadidos são da Zona Urbana e Zona Rural, desse modo, a evasão na Zona rural é menor que na Zona Urbana. Após a caracterização da história das localidades possível analisar que evasão escolar é resultante também de um processo histórico marcado por escravidão, disputa pelo acesso a terras, mortes, tráfico de drogas e exclusão. O bairro da Glória geograficamente está situado nos municípios de Lagoa de Itaenga e Glória do Goitá, por questões políticas administrativas a população sofre abandono decorrente da profunda ausência políticas públicas.

Os bairros: Bom Jesus/Baixa Fria, Matadouro, Boa Esperança, Salinas e Glória, apresentam as mesmas características das comunidades rurais. Compostas por pessoas que apresentam uma histórica trajetória de exclusão e violência, famílias que foram escravizadas, quando livres com o decorrer dos anos perderam suas terras na década de 60 e 70, com a construção da barragem do Carpina tendo as terras alagadas pelo Rio Capibaribe. Ou expulsas dos engenhos Goitá, Goitazinho, Carrapatos, Itaenguinha, Fortaleza, São Miguel, Itaenga Grande, Eixo Grande, cujas terras serviram para plantio de cana de açúcar (Silva, 2015a).

Mapa 09 - Mapeamento da evasão escolar segundo bairros da Zona Urbana que apresentam maiores índice.



Fonte: Mapa adaptado a partir (Lagoa de Itaenga, 2014).

Os cincos bairros e as duas comunidades são guetos que apresentam um profundo histórico de exclusão e desigualdade: social e cultural - desemprego, pobreza, violência e tráfico de drogas; Escolar - evasão escolar, reprovação fracasso escolar. Desse modo, Garcia, Brino & Williams (2009, p. 27) aponta que alunos "que vivem em regiões pobres apresentam mais sentimentos de solidão e isolamento, baixa autoconfiança, problemas de conduta, depressão, conflitos entre colegas, problemas de saúde física e psicológica".

Os efeitos da desigualdade, exclusão, evasão escolar atinge diretamente as pessoas destes bairros provocando o desemprego, situação de vulnerabilidade e pobreza. Desse modo, "o desemprego (em especial dos jovens) continua sendo um problema prioritário da agenda governamental, assim como a informalidade e os baixos salários permanecem sendo traços estruturais que prejudicam a distribuição de renda e a generalização da proteção social". (Santos; Araújo, 2008, p. 10). Em 2007 o Estado instalou um CRAS - Centro de Referência e Assistência Social em Lagoa de Itaenga, com a sua área de abrangência nos bairros da Salinas, Boa Esperança, Matadouro, Baixa Fria, Centro/Rua da Glória, São Gonçalo e Saudade (Silva; Lima, 2013). O CRAS é a porta de entrada para o alcance das políticas de Assistência Social e Direitos Humanos das:

> Famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social

> residentes nos territórios de abrangência dos CRAS, em especial: Famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e benefícios assistenciais; Famílias que atendem os critérios de elegibilidade a tais programas ou benefícios, mas que ainda não foram contempladas; Famílias em situação de vulnerabilidade em decorrência de dificuldades vivenciadas por algum de seus membros; Pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social. (MDS/CNAS, 2009, Resolução n.º 109, p. 05-06).

O mapeamento permite o direcionamento das ações e a definição das prioridades. A sua análise deve cruzar as informações IDHM, Gini, Ideb, Saeb, Saepe, Censo, IBGE, bancos de dados da saúde, assistência, educação, infraestrutura, habitação, emprego. Como também apontar caminhos para elaboração políticas de igualdade raciais, gênero, juventudes, criança e adolescentes, idosos e de inclusão social (Santos & Araújo, 2008).

> Esse detalhamento geográfico da informação [...] possibilita a formulação de programas sociais com nível de detalhamento e alcance bastante variados, adequados ao tamanho, volume de recursos, abrangência geográfica e aos objetivos políticos das diferentes esferas de governo. Eles permitem delimitar com uma razoável precisão geográfica, em uma escala infra-municipal, as áreas não atendidas por serviços públicos, os bolsões de pobreza, os pontos ou manchas urbanas que requerem programas de ação pública. Com esses dados pode-se estimar demandas sociais para programas de atendimento universal nas áreas da saúde, educação, emprego, assim como [...] o tamanho do público-alvo específico de alguns programas sociais focalizados como Bolsa-Família, Frente de trabalho ou outros programas na área da Assistência Social. (MDS, 2008, p. 06).

É importante que o mapeamento esteja mergulhado ao histórico das localidades apresentam um abismo entre educação e igualdade de direitos. Freire (1982, p. 13) lembra que é importante sempre lembrar "o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos". Segundo Silva Junior (2011), a evasão escolar presente no discurso dos entrevistados são resultates dos conflitos, problemas sociais e enconomicos das ares geograficamente mais vulneráveis. Desse modo, os agentes educacionais têm como desafio romper com a histórica desigualdade presentes nessas comunidades.

> A educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural e para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária consigo mesma e com outras nações. A educação é, nos termos constitucionais, um direito do cidadão e um dever do Estado e da família. A educação faz parte da vida do homem na sociedade, serve de guia para uma boa convivência social e o capacita para poder transmitir conhecimentos; é, portanto, fator principal na formação da sociedade. (Almeida, 2011, p. 89-90).

Para os entrevistados a evasão escolar nas instituições pesquisadas é resultante das péssimas condições de vida, principalmente para os alunos residentes das cinco comunidades da Zona Urbana e da duas comunidades da Zona Rural que historicamente são negligenciados

e culturalmente excluídos. Nesses locais a exclusão cria barreiras através da organização da manutenção do poder (Foucault, 1975) que foi conceintuado por Sawaia (2001b) como as artimanhas da exclusão social.

> Barreiras elevam-se, e todos os rituais de exclusão organizam-se. Estas exclusões podem ser segundo as culturas de diferentes tipos: separação geográfica (como nas sociedades indonésias onde o homem "diferente" vive só, as vezes, a alguns quilômetros do povoado), separação material (como nas nossas sociedades que praticam o internamento) ou simplesmente separação virtual, apenas visível do exterior (como no começo do século XVII na Europa). (Foucault, 1975, p.62).

Trabalhar esses desafios não parece tão simples, eles surgem no jogo político marcado pela disputa de poder (Foucault, 1979) que envolver diversos fatores de riscos que demanda a atuação de diversos atores sociais; recursos tecnológico, financeiro etc.; Mais pesquisas sobre os impactos desses fatores. Acrescentamos que o mapeamento aponta o fator histórico e cultural como características da evasão escolar, imbricada nas questões de familiares, escolares e sociais: exclusão, desigualdade, violência, abandono, negligência e uso e tráfico de drogas, pobreza. Conforme sugere Tapajós & Rodrigues (2007), o mapeamento poderá ser consultado, mas pode ser refeito de acordo com os novos dados disponíveis em novas pesquisas que adote outros procedimentos de coleta de dados.

5.3.6. Projetos, Ações e Políticas Públicas Educacionais de Combate a Evasão Escolar

Quadro 12 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"Projetos, Ações e Políticas Públicas Educacionais de Combate a Evasão Escolar".**

FD: Projetos, Ações e Políticas Públicas Educacionais de Combate a Evasão Escolar	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	**Excerto de Depoimentos (ED)**
CnP1	O Programa Mais Educação é feito por temáticas e oficinas [...] de arte, [...] cultural, [...] futebol, [...] oficina de aprendizagem e [...] alfabetizar mesmo! [...] Tem aluno que gosta [...] de vir à escola para jogar. Então, quando ele vir jogar ele vai ter que participar das outras oficinas. [...] Esse Programa [...] é voltado aos [...] mais deficientes e os [...] "mais afastados"; [...] Temos [...] Jogos Escolares; [...] Têm os Projetos de Folclore que incluem danças, [...] comidas típicas; [...] Têm Projetos Literários - Poesia; [...] O Projeto Água é um projeto da área de ciência [...] que [...] mostra a valorização da água. Fazem [...] pesquisas, [...] descobrem coisas que [...] nos surpreende; [...] O Projeto [...] da Reciclagem; [...] Semana da pátria; [...] Projeto da Páscoa [...] buscam resgatar nesses alunos [...] que Deus, é uma Deus de todos!
CnP2	[...] Projeto Junino: a Quermesse [...] tem [...] coisas atraentes. [...] Balaio Junino, [...] fizemos uma rifa; [...] nos dias dos pais [...] a gente [...] tem o Projeto dos Pais; [...] Peça de teatrozinho, uso de mamulengos, [...] coco de rodas e a ciranda. [...] Uma Noite Doce, com isso, [...] a evasão daqui só tende a cair, porque os projetos

	têm dado muito certo; [...] Temos Acelera; [...] Avançar com Sucesso. [...] Tem Merenda todos os dias: [...] sopinha, canja, o macarrãozinho; carne moída, inhame com galinha, cuscuz. Rejeitam [...] um leitinho, um biscoitinho, porque veem direto do trabalho [...] para escola. [...] Temos Livros; [...] Material: lápis de pintar, cola, tesoura; [...] Material Tecnológico: [...] notebook, computador, xérox, microfone, data show; [...] Temos o Auxiliar de disciplina; [...] A gente trabalha [...] através dos Projetos Interdisciplinares. [...] O mais atraente são Culminâncias, [...] uma maneira, de fazer com que as pessoas gostem de estar na escola.
CnP3	[...] Projetos Pedagógicos; [...] tem Transporte, tanto aqui na Zona Urbana, quanto na Zona Rural [...] que traz e levam de volta, tem contribuído. [...] Temos também, os Jogos, aí a gente utiliza como lazer; [...]Temos [...] laboratório, sala de informática; [...] Já temos Projeto de Inclusão, para atender a os alunos com dificuldades, temos interprete [...] que trabalha com esses alunos; [...] banheiro adaptado e [...] rampas. [...] o PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola. [...] Temos o Projeto Político Pedagógico; [...] temos o Conselho de Classe, [...] o Conselho de Pais, [...] o Conselho Municipal (de Educação), [...] Conselho (Municipal) da Merenda e Fundeb.
CnP4	[...] Projeto de Inglês, Projeto de Matemática.
CnP5	[...] Tem o Saeb é para analisar as turmas Ensino Fundamental em anos Finais. [...] Projeto da Saúde Bucal [...] faz a limpeza bocal em todos os alunos. [...] Projeto de Consciência Negra. [...] Projeto Pátria, Projeto Carnaval, Projeto até o final do ano.
CPEADS 1	[...] Projeto de Futebol, [...] computação, capoeira, [...] xadrez; [...] No final do ano a gente tem o Censo [...] a gente sabe os alunos que evadiram os alunos aprovados, os alunos repetentes. [...] Temos o Mais Cultura; [...] O PNAIC; [...] Projeto Horta na Escola. [...] Têm também, as avaliações externas que de certa forma, dá um diagnóstico do conhecimento, [...] Saeb, Saepe, [...] quanto chega os Índices do Ideb.
CPEADS 2	[...] A gente oferece Transporte Escolar; [...] Formações; [...] Horta Sustentável na [...] Educação do Campo. [...] Temos aos Sábados [...] aula de informática; [...] Projeto na Biblioteca Pública com aula de música que funciona três vezes na semana. [...] Proerds - Programa Educacional de Resistência às Drogas é um apoio que nós temos com a formação de professores da Polícia Militar do Estado. [...] Programa de Convivência. [...] Programa de Saúde na Escola - PSE.
CPEADS 3	[...] Os Livros: paradidáticos e didáticos; cadernos, lápis, borrachas; carteiras. [...] cadernos e lápis porque não têm em casa. A Merenda reduz a evasão, porque se não [...] tivéssemos vinha poucos. [...] A merenda é o prato atrativo para [...] eles [...] vir à escola. Eles já chegam aqui com fome, o principal é o comer. Estão na hora de comer e ficam falando: olha hora da merenda, é a hora da merenda, é assim! Alfabetizar com Sucesso é um Programa que trabalho com os jogos pedagógicos. Não fica naquela aula, só quadro e caderno. É uma aula atrativa [...] que não deixam os alunos cansados: só cadeira. É com dominó silábico, dominó de multiplicação e subtração, ali ele tá brincando e aprendendo ao mesmo tempo. O Programa Mais Educação. Nenhum desses reduz a evasão escolar.
CPEADS 4	[...] Programa Bolsa Família.
DnP	[...] A Merenda [...] Pra eles! Oxente! É uma bênção! Eu acho uma bênção! Eu acho a coisa mais LINDA na hora deles comerem [...] porque eles comem com vontade. Antes deles terminarem já estão pedindo vai ter repeteco? [...] Para você vê, [...] são crianças que passam fome. [...] Programa Bolsa Família; [...] Tem acompanhamento de livros, [...] livros de

	leituras, [...] histórias, [...] literários distribuídos pelo [...] FNDE; [...] Programa Alfabetizar com o Sucesso funciona bem; [...] Temos Mais Educação. [...] Dinheiro que vem diretamente na escola [...] pelo FNDE, esse auxilia e ajuda muito; [...] temos fardamentos distribuídos pelo Governo Municipal; [...] Tem aula de informática, letramento, recreação, futebol, canto com tudo isso! [...] Jogos Educativos [...] estimula a leitura, [...] o desenvolvimento, [...] o QI do aluno e melhora o controle da ansiedade; [...] Os programas municipais. [...] dois Contadores de histórias o Ensino Fundamental em Fase Inicial. [...] Semana da Pátria.
DPEADS 1	[...] Tem o Programa Mais Educação que eles passam o dia todinho na escola; [...] [...] O Projeto Água, foi trabalhado durante três meses.
DPEADS 2	[...] Dentre os programas, temos o Transporte escolar, [...] a Formação Continuada que temos com os nossos professores, o Programa Sispacto, [...] o Proerd. [...] O Programa Atleta nas Escolas, [...] destina pra as escolas, recursos a partir de Convênios do Governo Federal e, disponibilizamos bola, redes e equipamentos para [...] actividade física. Isso daí, [...] com certeza "salva", alguns alunos, da evasão escolar; [...] O Programa Mais Educação, [...] com os oficineiros [...] temos aula de [...] teatro; [...] música e, oficina de reforço; [...] O Projeto Horta; [...] EJA uma modalidade para correção de fluxo; [...] PPP - Projeto Político Pedagógico. [...] Biblioteca Pública aberta aos nossos estudantes e a nossa comunidade; [...] As Palestras que realizamos, em conjunto com o PSE - Programa Saúde na Escola, através da Secretaria Municipal de Saúde; [...] As ações que temos com a Secretaria de Promoção Social e Direitos Humanos, através dos Convênios que conseguimos com parceiros dando o curso as crianças envolvidas nas drogas - [...] através d curso de digitação, informática; [...] Lousas digitais - são [...] retroprojetores e computadores acoplado. [...] PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar. A gente tem o Censo Escolar, onde [...] existe o acompanhamento escolar.

Os entrevistados apontaram conjunto de Políticas, Projeto, Ações, Propostas escolar que atuam em cobate as situações de evasão escolar. Segundo Silva (2016b), essas políticas intervém nas características da evasão escolar: Pessoais, familiar, social, escolar e cultural que segundo Lenskij (2006) elas fragiliza o processo a aprendizagem.

> Estes aspectos referem-se às metodologias de aprendizagem, às causas atribuídas pelos docentes ao sucesso/fracasso de seus alunos [...] ao "clima emocional existente na sala de aula" [...], à participação dos pais na escola, à autonomia e liderança do professor e do gestor, além dos programas suplementares fomentadores da permanência, como merenda e material escolar. Há fatores pessoais, particulares, próprios de cada um e que às vezes, nem a escola consegue mudar; mas, há outros que são passíveis de mudança. (Lenskij, 2006, p.80).

De modo, que o processo de aprendizagem envolve toda a comunidade em torno do aluno, no sentido de criar condições e necessárias para acesso a educação e sua permanência na escola. É importante que o processo de educar considere:

> [...] as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina a ser ensinada. Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de

> desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce. Querer aprender [...] é [...] um valor construído historicamente. Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática. [...] Por isso, hoje, [...] é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas, [...] os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades. (Paro, 2010, p. 772).

As políticas públicas tem o papel de romper a lógica das desigualdades, exclusão e injustiça presente "no disciplinamento e nos métodos de ensino e avaliação que não consideram as subjetividades e culturalidades nas relações professor-aluno-saberes (Lenskij, 2006, p. 86-87). Elas surgiram para compensar as desigualdades.

Essas políticas foram criadas no sentido de assegurar os direitos sociais, na lógica de proteção social. Os entrevistados (CnP1, CPEADS3, DnP, DPEADS1) apontaram a importância dos Projetos de Assistência a Saúde (Projeto da Saúde Bucal; Programa de Saúde na Escola - PSE; O Programa Mais Educação entre outros, pela sua importância educativa como resposta efetiva as exigêcincias do ECA.

Destacamos que o Programa Mais Educação incorporou os novos ingredientes da sociedade do conhecimento articulado com nova ordem das políticas de Direitos Humanos voltadas para inclusão e igualdade social. Nesse debate, Gadotti (2009, p. 31) destaca que o Programa potencializa e integra no municípoio os "múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem" como a “a escola, a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social" que devem ser considerados como "espaços educativos”. Por essa análise, e aparado em Gadotti (2009) a Escola de Tempo Integral no município possibilita as crianças e adolescentes o aprender brincando como uma extensão do direito de aprender. De modo que, a brincadeira é uma expressão da identidade e se constitui um espaço das diferenças culturais composto por alunos real, concreto e único, possuidor de energias sociais transformadoras.

CPEADS3 e DnP, apresenta o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) como uma excelente ferramenta de ação no combate a evasão escolar. No município estudado o PAS se organiza em três eixos: 1- Educação Formal; 2- Educação Complementar; 3- Educação e Tecnologia (Ribeiro, 2015. Está concentrado no Eixo Educação Formal tendo como característica, o gerenciamento de dados da aprendizagem do ensino fundamenta em anos iniciais. Seu objetivo é atua preventivamente nas redes de ensino estadual e municipal em prevenção ao fracasso, distorção idade-série, e, consequentemente a evasão escolar, é importante que as ações tenha foco no aluno (Ribeiro, 2015).

Para isso, a escola pode investir no processo de monitoramento e avaliação comprometida com as especificidades de cada aluno. De modo a combater modelo

educacional centralizado e burocrático, sem abertura as interferências locais, que integra o conjunto de estratégias neoliberais que Ball (2004, 1118) chama de "panopticismo da gestão (de qualidade e excelência)" ou mito político eficiente de parceria público privado.

> Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público. Esse mito apaga as falhas “normais” e “anormais” da gestão, [...] romantiza e purifica as práticas do setor privado. A performatividade e a gestão [...] atuam juntas [...] para empurrar [...] o setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade [...] encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. (Ball, 2004, p. 1117).

Esse modelo tradicional, não garante uma educação libertadora. Nessa análise compreendemos que o processo, o ato pedagógico deva caminhar em sintonia com o aluno. Com isso, ao se realizar com o aluno e não para o aluno desperta a consciência crítica do seu próprio mundo em si e o reconhecimento da sua situação de oprimido e da desumanização do seu opressor como adverte (Freire,1987; Freire, 1992; Freire 1997b).

Os CPEADS4 e DnP referiram ao PBF - Programa Bolsa Família como importante Política Públicas de Assistência Social de combate a evasão escolar. O sucesso do programa deve-se as condicionalidades uma ferramenta de combater a evasão escolar das pessoas beneficiárias do Programa:

> As condicionalidades do Programa Bolsa Família tornaram-se referência para a dimensão de ruptura do ciclo intergeracional da pobreza, um dos principais objetivos do programa. Ao mesmo tempo, um mecanismo para tensionar a oferta de serviços para a população mais pobre. Com atenção especial às crianças e adolescentes no acesso a estes serviços básicos, estão criadas as condições para uma geração mais sadia, mais e melhor escolarizada, do que seus pais e familiares. E podemos esperar que isto faça uma enorme diferença para a vida destas pessoas e para o nosso país. (Campello, 2014).

Conforme defende Ximenes (2014), os entrevistados reconhecem o sucesso do PBF na educação pelo seu caráter de acompanhamento sistemático da frequência escolar pelo trabalho integrado as políticas inclusivas e compensatórias em educação. Pires (2013, p.527) analisa que a "exigência de frequência escolar seria um fator significativo para romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza". Com isso, os entrevistados colocam que as Condicionalidades Educacionais do PBF promove os aluno em situação de vulnerabilidade econômica e social dando as condições de estudar e, romper o ciclo de pobreza.

Para Rocha (2013), a evasão escolar é um dos fatores da manutenção da pobreza por conter em sua estrutura elementos que compõe as desigualdades como: tráfico de drogas,

violência, trabalhos infantil, trabalho escravo, exploração e abuso sexual. Assim como Cacciamali, Tatei & Batista (2010), os entrevistados avaliam a importância do Programa Bolsa Família para erradicação do trabalho infantil, por seus objetivos e garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Resultando na redução da evasão escolar. Porém, Pires (2013, p. 521) analisa que "a frequência escolar não garante, por si só, maior escolaridade".

Diante disso, os entrevistados asseguram que para o alcance da qualidade do ensino é importante os esforços articulados aos órgãos de proteção e defesa do direito à educação. Contudo, é fundamental maiores investimentos em formação de recursos humanos para melhor articular as políticas públicas no sentido e atuar na educação de forma integrada.

Os entrevistados (CnP, CnP4, CnP5, CnP5) reconhecem, conforme sugere Cury (2005) que, o PBF é uma estratégia governamental intervém nas desigualdades sociais dos menos desfavorecidos. O PBF corrige as fragilidades de uma universalidade das pessoas em situação de vulnerabilidade educacional decorrente das dificuldades ou incapacidades de manter as necessidades básicas para subsistência. Em decorrência evita que crianças, adolescentes abandonem a escola para trabalhar no tráfico de drogas, no lixões, nas olarias, esmolando nas praças e/ou para fazer uso de drogas (Cacciamali, Tatei & Batista, 2010).

Cury (2002), reconhece que o BPF apresenta um modelo condicionante de transferência de renda para atender a uma população descendes de pessoas que foram escravizadas, que vivem na (in)visibilidade social gerada pela histórica desigualdade e exclusão social. Desse modo, os entrevistados compreendem a sua importância de acompanhar a frequência como estratégia de garantir o direito à educação como instrumento de transformação social. Sobre isso, Agatte & Antunes (2014), disserta que as condicionalidades de educação do PBF responsabilizam o poder público e aumenta o papel estratégico em acompanhar mais de 16 milhões de crianças e adolescentes individualmente no monitoramento bimestral da frequência escolar Garantir os serviços necessários para o alcance da igualdade e combater as situações de risco a vulnerabilidade.

A condicionalidade de educação do PBF articula forças para o cumprimento das metas do Programa Todos pela Educação, no sentido de garantir a oferta e a permanência de pessoas com idade de 06 a 17 anos na escola (Agatte & Antunes, 2014). Essa análise qualitativa somada à quantitativa qualifica os discursos dos entrevistados que justificam que o PBF favorece o aumento das matrículas escolares e diminuição da evasão escolar como resultados positivos do programa (Cacciamali, Tatei & Batista, 2010).

CnP5 e CPEADS 1 Apontaram que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico - Saeb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - Saepe, Censo Escolar como importantes instrumentos de diagnóstico, monitoramentos e avaliação do ensino no país que sofreram a forte influência do PDE ao consolidar (Freitas, 2007).

O Saepe Municipal em 2015 para Educação Básica foi 535,1 acima da média estadual que foi 506,2. No comparativo entre os dois modelos de gestão para o ensino fundamental em fase final (9 º ano), a Instituição de adesão a PEADS obteve melhores resultados comparado a Intiuição de não adesão a PEADS: língua portuguesa: Adesão: 221,1 (2014) e 230 (2015), não adesão: 201 (2014) e 210 (2015) tanto uma quanto a outra o aprendizado ficou como Elementar II; matemática: Adesão: 231,2 (2014) e 236,2 (2015), não adesão: 204,5 (2014) e 217,2 (2015), o aprendizado da instituição de adesão ficou entre o Elementar II e a de não adesão Elementar I. As referências são: Elementar I - 0 a 400; Elementar II - 400 a 500; Básico - 500 a 575; Desejável acima de 575 (Pernambuco, 2016).

Essa análise "reflete o quadro das desigualdades regionais encontradas, historicamente, em outros índices socioeconômicos" (Garcia, 2013, p. 12). Para Padilha et al. (2012), as instituições escolares localizadas em áreas com maiores concentração de pessoas e, mesmo as escolas dispor de uma infraestrutura maior, apresentam baixos índices. Com isso:

> As políticas de responsabilização unilaterais conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos, bem como se alerta para o risco de que os sistemas de avaliação externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas – apesar do discurso da transparência e responsabilidade. (Freitas, 2007, p. 965).

Nessa mesma análise, Fernandes (2007, p. 07) emite sua crítica ao apontar que o "sistema educacional reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica". Verificamos que as falhas estão elencadas no modelo curricular, na estrutura escolar, na formação docente, e no processo avaliativo dos alunos, no modelo organizacional e na cultura escolar.

Os entrevistados apontam que os alunos evadem em decorrência de todos os tipos de desigualdades que impedem de mudar a sua realidade e a realidade de sua família. Expressivamente isso se agrava se for uma pessoa acima de 12 anos, negra, residente nas periferias, residente com a família extensa, usuário de drogas, do sexo feminino grávida ou do sexo masculino envolvido em delitos, com histórico de provação e retenção escolar, ou seja,

fora de faixa. Assim, Paz & Raphael (2010) corrobora o processo avaliativo, o currículo, a cultura educacional, o modelo de gestão, as políticas de monitoramento e controle da contemporaneidade ampliam a desigualdade e aumenta índices de reprovação e evasão escolar como estratégia de integração e inclusão social.

Desse modo, os entrevistado avaliam que o PBF, para muitas famílias, é a única fonte de renda, de modo que o aluno frequente a escola apenas para garantir a sobrevivência de seus pais e irmãos, desviando com isso o sentido de estudar. Conforme vermos a seguir:

> São políticas e programas que têm, até, incluído pessoas nos processos econômicos de produção e de consumo. Contudo, é uma integração da pobreza e da indigência de modo marginal e precário, criando um segmento de indigentes ou de pobres "integrados", mantidos na situação de mera reprodução. (Silva e Silva, 2010, p. 161).

Em contra partida, as instâncias educativas de nível estadual capacitam coordenadores e professores das escolas a treinar os alunos a responderem as respostas certa nos testes e provas objetiva. Diante disso, Weisz (2002) adverte sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem construído através da troca entre docente e discente, e não apenas um espaço de formar sujeitos para responder uma avaliação.

Soares & Collares (2006, p. 617) advertem também, que o sistema de coleta de dados "permitiram medir os construtos explicativos do desempenho cognitivo dos estudantes, isto é, capital econômico, capital cultural e capital social das famílias dos alunos" por ainda não coletar todas as possíveis informações necessárias. Logo, o Serta (2003) revela que a busca constante de novos instrumentos de coletas de informações, tornou-se a tônica do momento, pela carências de alternativas que combatem a evasão escolar e a reprovação. Assim, Silva (2010) refere da importância de ampliar o sistema de avaliação, contudo, faz ressalva para ele não se tornar um sistema alienante.

> O estudo acerca do sistema de avaliação no Brasil precisa ser ampliado para que a divulgação de seus resultados, tão disseminados atualmente, não seja assimilada alienadamente, ou seja, desconsiderando a amplitude e totalidade de aspectos inerentes, direta ou indiretamente, à medição da qualidade do ensino. (Silva, 2010, p. 444).

É importante analisar o viés ideológico imbricado na cultura escolar, identifica as suas manhas e artimanhas presentes na lógica neoliberal e capitalista de competição, em qual o importante são apenas alguns resultados, conforme criticou o Serta (2006b). Assim o sistema educativo ainda está encharcado e comprometido com seguimentos dominadores da

sociedade, que para manter-se no comando, conforme aponta o Serta (2002), usam de artifício e dinâmicas da exclusão no sentido de encobrir os problemas históricos da educação.

Conforme apontou Freitas (2007, 967-968), o sistema avaliativo da educação carrega em sua estrutura "uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição" que ocultam a desigualdade social como indicadores neutros. Para isso, traçam metas quantitativas cujos resultados carecem de uma profunda análise qualitativa. Submetem os professores a dedicarem maiores parte do seu tempo para treinar, ou, "Ensinar para o exame" (Casassus, 2009, p.75).

Nessa análise, o professor institucionaliza a competição, busca por resultados, que para obtê-los é preciso que a sua prática de ensino esteja voltada para apresentar a resposta entre as alternativas das questões das provas de avaliação, resultando como consequência ao abando da prática de ensinar autônoma e libertadora que leva o aluno a pensar e refletir sobre as suas respostas. Conforme resume Paz & Raphael (2010) ao apontar que método de avaliação que adota princípios psicométrico é uma forma de selecionar não inclui.

> A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para seleccionar e não para incluir. Por isso, em contextos segmentados como são os sistemas educativos da América Latina, [...] promove a desigualdade. Esta é uma dimensão obscura que tem dois aspectos: os sistemas de medição são políticos e o uso da informação é político. (Casassus, 2009, p. 76).

Nessa perspectiva, é importante que a escola contemple método de aprendizagem que estimule professores a promover nos alunos a reflexão e não as repetições mecânicas, com mesmice nas técnicas (Moura, 2003, p. 57). O Ideb, Saeb e o Saepe são importantes nortes para elaboração de projetos, ações, propostas, políticas educacionais. Contudo, o Serta (2006a) propõe que os agentes educacionais insiram outros dados que agreguem outras informações intra e extraescolares que resultem em projetos, propostas, ações e políticas educacionais que atenda aos anseios da comunidade.

Locatelli (2002) destaca a importância dos professores usem às avaliações de larga escala, que tente a avaliar o produto da aprendizagem, para alcançar as informações complementares às avaliações do processo de construção do conhecimento que realizam no cotidiano das salas de aulas. É importante conhecer os objetivos do Saeb, no sentido de analisarmos em profundidade os seus resultados.

> (i) monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; (ii) oferecer às administrações públicas de educação, informes que lhe permitam avaliar seus projetos educacionais e formular programas de melhoria da qualidade de ensino; e (iii) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade

> informes sobre os resultados dos processos de ensino e dos fatores contextuais a eles associados. (Locatelli, 2002, p.09)

Assim, as Políticas de Monitoramento deve ser adotadas com um norte de "aprimoramento das políticas educacionais rumo a universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos de todos" (Silva, 2010, p. 427). Cabe servirmos dele para prover informações estratégicas para aprofundar o debate e a resolutiva dos problemas da realidade das "necessidades da aprendizagem das pessoas em desvantagens, precisam mudar a si mesmas e ao seu entorno" ou às necessidades de pessoas desafiadas a encontrar saída a soluções para os problemas" (Moura, 2003, p. 63), educacionais. Esses sistemas avaliativos são mecanismos de progressiva institucionalização da avaliação da aprendizagem:

> Subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Mais do que isso, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. (Castro, 2009, p. 273).

Espera-se que os resultados políticos desses mecanismos desafiem os agentes escolares a melhorar a aprendizagem, promova e consolidem as políticas educacionais, rompam com os modelos excludentes dentro da educação. Porém, Ball (2005) sublinha os resultados são outros, que a partir disso:

> A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (Ball, 2005, p. 544).

Moura (2003, p. 34), corrobora apontando que "só o conhecimento informação não são suficientes para mudar paradigmas de comportamentos e de pensamentos, ou cultura". Dessa forma, conforme apontou Ball (2005) e Moura (2003) o sistema educacional atribui os problemas educacionais aos professores e familiares. Usa dos resultados para estimular meritocracia e promover uma concorrência entre profissionais e instituições. Há pouco investimento no processo e busca-se apenas os resultados.

Moura (2003) apresenta como alternativa o modelo de sistematização adotado pela PEADS, na qual estimula o protagonismo social, e potencializa as ideias da economia solidária. Dessa forma, Moura (2004b) analisa que, a PEADS convoca a educação a contemplar todas as oportunidades de integração e aprendizagem (ambientes da vida, trabalho, natureza aos conteúdos de matemática, ciência, geografia, história, comunicação,

linguagem, arte) como espaços pedagógicos, no sentido de fortalecer as relações, os laços, o local, a comunidade, o município a região, o país.

A PEADS mobiliza os agentes escolares para se engajar na construção de uma sociedade que valoriza as diversidades, a igualdade e o respeito, promove a reflexão sobre o processo de aprendizagem, sobre a ação, e refletir sobre a o percurso da reflexão (Moura, 2001a). Meios que leva avaliar todos os sistemas e ferramentas, etapas e refazer quando necessário no sentido de aprimorar. Logo, segundo Moura (2000), a PEADS leva os atores sociais a se autoavaliar sistematicamente, a avaliar durante o processo e reelaborar os meios de alcances dos resultados. Nela, os resultados são apenas o início do processo.

Freitas (2007, p. 980-981) direciona caminhos ao apontar que agentes educacionais têm como desafio propor um modelo alternativo de avaliação e monitoramento "baseado na mobilização da comunidade local da escola, com a finalidade dupla de comprometer-se com resultados e, ao mesmo tempo, demandar o poder público para implementar como política de Estado". Desse modo, Moura (2003b) sugere que os projetos, políticas públicas, as propostas educacionais, ações e estratégias produzam os impactos sobre a cultura, do inconsciente coletivo, dos paradigmas das ciências e dos modelos convencionais de desenvolvimento.

O Entrevistado CnP2 da Instituição que não a PEADS apontou a importância dos Projetos Interdisciplinares coletivamente planejados inseridos ao currículo escolar no sentido de ampliar os meios de acesso ao saber e proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais eficientes. Para Japiassu (1976, p.136), o projeto interdisciplinar é "uma forma de abordar os problemas de um ponto de vista comum a todas as disciplinas", no sentido de refletirem de forma interdisciplinar sobre o problema; Os projetos são derivações de uma gestão escolar democrática e participativa que favoreça a integração e a orientação do processo de ensino e aprendizagem (Lück, 2009; Nóvoa, 1998). Conforme as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica os projetos devem ser planejados na coletividade, no sentido de orientar a cultura, o currículo e o processo avaliativo.

> O currículo possui caráter polissêmico e orienta a organização do processo educativo escolar. Suas diferentes concepções, com maior ou menor ênfase, refletem a importância de componentes curriculares, tais como os saberes a serem ensinados e aprendidos; as situações e experiências de aprendizagem; os planos e projetos pedagógicos; as finalidades e os objetivos a serem alcançados, bem como os processos de avaliação a serem adotados. Em todas essas perspectivas é notável o propósito de se organizar e de se tornar a educação escolar mais eficiente, por meio de ações pedagógicas coletivamente planejadas. (Brasil, 2013d, p.180).

Os Projetos Interdisciplinares surgem também, a partir das análises dos resultados das políticas das avaliativas e de monitoramento Ideb, Saeb, Saepe; a partir de análises das avaliações internas dos alunos, professores, pais; da análise das políticas e programas políticos de monitoramento como aponta Candau (2011) são os meios de pontecializar os processos educativos no contexto escolar.

A conjuntura social, política, econômica e educacional exigem o aprimoramento educacional e cultural, no sentido de trabalhar os temas transversais de emancipação dos atores sociais, provocando novas reflexões o desenvolvimento social em respeito os princípios éticos dos fundamentos dos Direitos Humanos (Candau, 2012). Para Weil; D'ambrósio & Crema (1993) os Projetos Interdisciplinares são as células do tecido que formam as Transdisciplinaridades em resposta reparadora das ameaças à vida.

Os coordenadores, diretores e gestores escolares apontam que o Projetos Interdisciplinares (Projeto Água; Projeto Horta Sustentável e Horta na Escola; Projeto de Reciclagem Projeto Pátria e Projeto Páscoa) são alternativas reparadoras dos danos e ameaças que atinge a humanidade em ordem local, regional, nacional e mundial. A interdisciplinaridade nos Projetos motiva a participação cidadã e promove o desenvolvimento de novos saberes (Japiassu,1976; Candau & Russo, 2010).

A equipe interdisciplinar é convocada a analisar a refletir na ação pedagógica, refletir sobre a ação, seus conceitos, práticas, métodos, estratégias, instrumentos, no sentido de assegurar que os Projetos Interdisciplinares (Projetos Pedagógicos; Projetos Literários - Poesia; letramento; Jogos Educativos; Projeto de Consciência Negra; Projeto de Inclusão; Programa de Convivência; Contação de História; Projeto de Inglês; Projeto de Matemática; Biblioteca Pública Aberta) implementem a prática da pedagogia da libertação, da autonomia e da esperança defendidas (Freire, 1987; Freire, 1992; Freire, 1996).

Os entreverados apontam a importância dos Projetos Interdisciplinares (Projeto Junino, Projetos de Folclore, Uma Noite Doce, Projeto Carnaval, Mais Cultura) são instrumentos motivadores, estimuladores de novas aprendizagens. Para Aguiar (2004) as actividades lúdicas um instrumento complexo estimulas os fatores internos (psicológicos e biológicos) e os fatores sociais e culturais construído pela interação com o meio externo presentes no processo de aprendizagem.

A aprendizagem é "mais significativa na medida em que o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquirir significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio" (Coll et al., 2000, p. 232). Com isso, o lúdico é

um “elemento da cultura, e do lazer, enquanto espaço privilegiado para a sua manifestação na nossa moderna sociedade urbano-industrial”. Assim, o lúdico constrói e fortalece as regras de convivência harmoniosa, estimula o desenvolvimento de comportamentos de responsabilidades, ativa o hipocampo levando a desempenhar actividades de armazenar as informações (Marcellino, 1996).

Aguiar (2004, p. 35) adverte ao professor para desdobrar sua atenção no sentido de não desconfigura as actividades lúdicas, tornando-as ferramentas educacionais, apenas "para atrair o aluno para as aprendizagens escolares". Desse modo, as informações têm maior eficácia quando colocadas em práticas.

O Projeto Interdisciplinar é uma estratégia prazerosa e estimula a aprender ler, apreender, compreender e memorizar. A Contação de História prescinde do imaginário das pessoas com um grau de importância a partir do instante que as pessoas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores e a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação (Cantalli, Cardoso & Simioni, 2006). A “escuta das histórias promove os alunos experimentar e enxergar com os olhos do imaginário, e, abrir-lhe as portas da compreensão de mundo” (Abramovich, 1995, p.17). As contações de histórias fazem parte do processo de aprendizagem são estratégias de formação de leitores, em sua ação direta ele não reduz a evasão escolar. Contudo, pode contribuir para motivar os alunos.

Os entrevistados destacaram Projetos Interdisciplinares (Projeto de Futebol; Jogos Escolares; Programa Atleta nas Escolas; Recreação; Futebol) objetivam orientar para o conhecimento e envolver a formação de conceito reforçador de comportamento diferencial alcançados pela generalização e discriminação, como também promove a socialização, e fortalece os laços afetivos,

Os Projetos Interdisciplinares são instrumentos que fortalece a altoestima dos alunos por proporcionar vivências prazerosas, observada entre os seus cincos aspectos fundamental:

> 1) Seu objetivo é a vivência prazerosa da actividade; 2) O lúdico é espontâneo, diferindo assim de toda actividade imposta, obrigatória; 3) O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados. Está mais relacionado com o princípio do prazer do que o da realidade; 4) O lúdico se baseia na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação de um futuro inexistente favorecendo a utopia, a construção do futuro a partir do presente; 5) O lúdico privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem caminhos já trilhados. (Olivier, 1999, p.21).

Contudo, os entrevistados não contemplam em seu discurso, a existência de Projeto Interdisciplinar exclusivo para combate estratégico da evasão escolar. Trabalhar temas

referentes às questões pedagógicas (dificuldades de aprendizagem, leitura, matemática, etc), políticas (violação dos Direitos Humanos), sociais (exclusão social, preconceito, racismo, bullying, acessibilidade etc.) e culturais (identidade racial, diversidade gênero, étnicas raciais etc.) é uma estratégias indireta de combater a evasão escolar, repetência, fracasso escolar (Fazenda, 1991). Nessa perspectiva,

> [...] o processo de intervenção, seja na escola de 1º grau, de 2º grau ou superior, que não saiba partir do que já existe, que procure romper com o passado de práticas já consolidadas, que desorganize o que está organizado, que desconsidere os conteúdos tradicionalmente trabalhados, tende rapidamente à falência, pois rompe com o movimento natural da história. (Fazenda, 1991, p. 68).

O combate a evasão escolar exigem esforços nos campos inter escolares e extra escolar, entre eles, quebrar os velhos paradigmas. A estratégia deve se voltar especificamente aos problemas que comprometem a permanência do aluno na escola. Contudo essas Políticas não podem ser vistas como imposição ao aluno (Muniz & Carvalho, 2007). A Formação profissional (Formação Continuada) trata-se de ação sistemática dentro da escola. DPEADS 2 concorda a importância da formação complementar por considerá-la um instrumento de empoderamento dos docentes por potencializar conhecimentos sobre frequência escolar.

O discente fica mais resiliente e reage aos desafios de forma integrada e cooperada diante de limitações imposta pelo capitalismo, ou seja, o ato de ensinar mobilizar nos "alunos o fazer aprender" (Perrenoud, 1998, p. 212), dando sentido ao trabalho e ao saber. A formação profissional, é um importante instrumento de empoderamento dos professores. Ela possibilita maior arcabouço teórico, prático, didático, cultural, no sentido de criar projetos e organizar melhor o trabalho pedagógico, dar ênfase aos procedimentos, contextualizar as informações tornando possível a construção do saber, provocando uma quebra das correntes que impede as pessoas de buscar novas estratégias de atuar frente aos desafios da contemporaneidade (Candau, 2009). Assim é importante ainda:

> 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem. 2. Gerar a progressão das aprendizagens. 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam. 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho. 5. Trabalhar em equipe. 6. Participar da gestão da escola. 7. Informar e envolver os pais. 8. Utilizar as novas tecnologias. 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10. Gerar sua própria formação contínua. (Perrenoud, 2000, p. 14).

Salientamos que a formação dos profissionais da educação possibilita condições ao docente de refletir e buscar maneiras de trabalhar com seus alunos no sentido de possibilitar que todos tenham uma boa aprendizagem (Brasil, 2016b). Logo, a cultura e a formação

docente refletem diretamente no resultado do seu trabalho, na qual suscita no discente "o desejo de aprender, a explicitar a relação com o saber" (Perrenoud, 2000, p. 17).

O discente passa de um estágio passivo, para um estágio ativo com habilidades de construir o seu próprio conhecimento. Por tanto, a formação dos profissionais da educação é a estratégia mais promissora de ação política e de transformação social, no sentido do alcance do protagonismo para lidar nas situações desafiadoras (Demo, 2007). Através formação continuada, pós-graduação, o docente tem condições de assumir o seu protagonismo estratégico de enfrentamento e medicação das situações conflituosas conforme prerrogativas das políticas educacionais.

Essa política considera que todo ser humano tem necessidade de desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 1992), ela possibilita que o docente busque suprir a sua necessidade de investir em sua formação pessoal e ampliar a experiência (Brasil, 2016b), no sentido de alcançar a produção do saber, para o melhor emprenho dos alunos (Alferes & Mainardes, 2012). A ausência de formação da profissional pode cria um ambiente de desconfiança e incerteza pela ausência precariedade de arcabouço, teórico, metodológico, epistemológico e prático (Torra, 2014).

5.3.7. O Trabalho Junto à Comunidade Escolar no Combate a Evasão Escolar

Quadro 13 - Apresentação da ED dos Coordenadores e Gestores educacionais, agrupados na FD **"O trabalho junto à comunidade escolar (docentes, funcionários e família) no combate a evasão escolar".**

FD: "O trabalho junto à comunidade escolar (docentes, funcionários e família) no combate a evasão escolar".	
Identificação do Coordenador e Gestor Escolar	**Excerto de Depoimentos (ED)**
CnP 1	[...] Fazemos reuniões periódicas com os pais, [...] de uma maneira mais restrita, [...] específica [...] por turma. O professor da aquela turma estará presente junto com os pais, junto com a coordenação, junto com a direção. [...] Quando fala a um grupo e não especifica qual [...] os pais às vezes não percebem. [...] Quando diz uma coisa diretamente, [...] isso gera mais efeito porque os pais dizem: Opa! Pera aí! Vamos vê! Onde é que a gente vai pegar nesse barco para poder da uma puxadinha e ajustar. [...] Então, a gente também está nesse contexto de observar.
CnP 2	[...] A gente tenta negociar, com o aluno para que a evasão não aconteça.
CnP 3	Conversação mesmo, um diálogo, [...] isolados com o aluno e com os responsáveis. [...] Viagens [...] tanto pra/ pra locais pedagógicos como pra viagens de lazer; palestras, oficinas. [...] temos o Conselho de Classe [...] uma de nossas ações. [...] o Conselho de Pais, [...] o Conselho Municipal de Educação, [...] Conselho Municipal da Merenda e Fundeb. [...] Pedimos ajuda da Equipe de Saúde, [...] a gente tem o apoio do psicólogo;

	[...] Articulamos o Conselho Tutelar;
CPEADS 1	[...] Tem um Cartaz para registrar a frequência; Agente [...] chama os pais, ver os motivos. Caso os pais se recusam a ir à escola, [...] o coordenador visita as famílias e/ou faz reuniões de pais. [...] A Semana Pedagógica uma semana que os pais visitam a escola, para ver o resultado dos seus filhos; [...] Família na Escola; [...] Pede ajuda ao Conselho Tutelar, isso é [...] o último recurso, porque escola [...] tem que sanar todas as possibilidades para poder chegar neste.
CPEADS 2	[...] Oferecemos também apoio psicológico, odontológico, [...] palestras, nas escolas. As palestras são dadas, [...] aos pais, [...] aos alunos e a toda comunidade escolar; [...] Projeto [...] Caminhada para Alertar a Comunidade sobre [...] a proteção das nossas crianças.
DnP	[...] Eles participam, a gente mostra, cada semestre, cada mês [...] uma temática. [...] Eles desistem de participar das coisas quando a gente não acompanha. Quando a gente começa acompanhar estimula aquele aluno a participar. [...]O Programa é estimular, mostrar [...] um meio bonito. [...] Convidar os pais, mostrar [...] o valor que ele tem dentro de uma escola, mostrar ao aluno que o pai dele é importante, [...] todos os funcionários da escola são importantes, saberem respeitar uns aos outros. [...] A escola sozinha não resolve, precisa de todos esses programas; de toda a comunidade; de toda a vizinhança; [...] dos colegas; dos coordenadores; do professor e merendeiro e; auxiliares de serviço gerais; todo mundo nessa hora, é a hora de participar! [...] Manda o comunicado com a xérox, quando não vai a xérox, eu vou de casa em casa avisando, correndo na rua quando eu encontro: olha amanhã terá reunião, amanhã terá isso, terá aquilo, os acontecimentos da escola. [...] A evasão também é dos pais que não vem à escola, [...] deveriam vir acompanhar seus filhos nas apresentações. [...] Agente [...] encaminha ao CREAS, CRAS, mão Amiga;
DPEADS 1	[...] Orientar! [...] Projeto Família na Escola; [...] O Posto de Saúde tem uma influência muito grande lá na escola.
DPEADS 2	[...] Família na Escola, porque o pai venha ver de perto como está o filho [...] e o rendimento dele; se filho está envolvido em Programas, Projetos e Ações; [...] Assistência Social, através de parceiros, [...] oferecemos cursos aos adolescentes;

O entrevistado CnP1 concorda que a Reunião Periódica com os Pais Por Turma é uma importante ferramenta de combate da evasão escolar, baseado nessa premissa, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 9.069/90) através do Art. 129, Cap. V e em acordo com Art. 6º da LDB (Lei 9.394/96 e sua alteração na Lei 12.796/2013) Também prioriza essa ferramenta colocando como dever da família em "matricular o seu filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar" (Brasil, 1996; Brasil, 2013e).

Nesse contexto, o coordenador é o elo entre comunidade escolar e as determinações das políticas públicas atuam como um articulador das decisões coletivas, assegura o pleno desenvolvimento de actividades pedagógicas, no aprimoramento dos professores em prol da aprendizagem dos alunos. Estimula a construção da identidade pedagógica do local, mediado pela troca reflexiva de experiências, pela postura crítica e criteriosa do fazer autônomo. (Domingues, 2015).

Destacamos ainda, que a reunião de pais e mestres com um espaço composto de procedimento democrático da gestão escolar que por meio da mobilização social repassa, orienta, capacita, instrui e divulga as ações e os processos da aprendizagem dos alunos na escola (Lück, 2009); também repassa aos pais e responsáveis os resultados de seus filhos e pupilos sobre o seu desempenho escolar, pedagógico, cognitivo e comportamental conforme orienta o ECA (Brasil, 1990; Pinto, 2011). As reuniões de pais e mestres é um instrumento de fortalecimento do vínculo da família a escola e também, um momento de troca de experiências, devolutiva dos resultados dos alunos, aponta a sua atual condição escolar e apresentam os interessados a realidade de seu filho. (Maramarques & Lautert, 2012).

A reunião de pais é, dos principais, instrumentos que a escola e professores possuem para eximir de sua culpa dos problemas escolares. Ela integra o processo avaliativo do aluno tendo como desdobramento a devolução de resultados, sistematização de informação e trabalho da família e escola atua como elemento chave para promoção de estratégias de enfrentamento aos conflitos, elementos centrais na construção do diálogo e comunicação efetiva (Maramarques & Lautert, 2012). O foco da família e da escola vincula os atributos compostos dos fatores pessoais, familiar, sociais escolares características diluídas na cultura escolar através de subgrupos de características como ideias, valores, crenças, leis que determinam as formas de intercâmbio social.

> Os processos avaliativos permeiam as diversas práticas do cotidiano escolar. Eles fazem parte de um conjunto de ações no intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido e [...] a qualidade do ensino e da aprendizagem. Estão presentes nos encontros de estudo e planejamento dos professores e gestores em coordenação pedagógica, no planejamento individual ou em grupos de professores, nas conversas dos professores e demais profissionais atuantes na escola, nos momentos de recreio (intervalo), na sala dos professores, nos corredores, nas reuniões formais e informais. (Limeira & Jesus, 2014, p.223).

Todas essas características são definidoras da realidade social amplamente debatida na mesa de reunião no sentido de garantir e assegurar aos alunos sua integração ao sistema escolar com resultados promissores, que segundo Freire (1997a) marca uma posição da gestão democrática, na qual sejam garantidos apenas números, mais também, resultados com mudanças políticas e culturais estruturantes e permanentes.

Em outro termo, é importante que os docentes, coordenadores e gestão escolar apontem e elaborem na mesa de reunião ações mais assertivas locais, no que se refere a categorias fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, currículo, relacionamentos interpessoal, comportamentos do aluno na escola. A educação reordena o fortalecimento dos

vínculos familiares e comunitários, fortalece os laços dos grupos de convivência, tendo a família como o centro de todo o processo, no sentido de estimular acompanhamento efetivo e prevenir as situações de vulnerabilidade dos alunos (Medeiros & Paiva, 2015).

A reunião e/ou atendimento individualizado a família deve ser um desdobramento das do eixo das Macroações: Mobilização Social; Suporte e Interferências; Avaliação e Monitoramento. Sobre mobilização ela deve volta-se pela "qualidade da educação [...], com vista à melhoria da qualidade de aprendizagem" (Ipea, 2000, p.141). É papel do agente educacional, fortalecer a rede no entorno dos pais e comunidade escolar, no intuito de mobilizar as "pessoas envolvidas, para planejar as actividades e organizar o calendário; [...] a participação dos alunos e (dos) objetivos a serem atingidos" (Dourado, 2001, p.54).

Como suporte operacional, essa ação, proporciona o conhecimento da singularidade do aluno expresso nos termos efetivos, motivacionais, através das relações com os outros alunos, professores, escola, funcionários, ou seja, na vida grupal vivenciada no cotidiano escolar, conforme instruiu Freire (1997b). A psicóloga e psicopedagoga Carmen Silva Penha Galluzi ao ser entrevistada por Oliveira (2005) aponta que reunião individualizada apresenta maior eficácia que a reunião em grupo. Ela exorta a gestão a usarem desse recurso sistematicamente no sentido de não expor os pais seus filhos no grande grupo.

> O rendimento do seu filho não interessa para outra família. Por isso é preciso fazer um atendimento individual antes e convidar esses pais para uma reunião geral. [...] os casos que [...] apresentar [...] dificuldade na reunião geral, por exemplo, [...] queixa em relação à aprendizagem ou de relacionamento com os colegas, devem ser tratados individualmente com os pais. [...] tratar individualmente [...] deixa os pais mais seguros e tranquilos para estar na reunião geral. O pai sabe que lá isso não será abordado e a reunião deixa de ser ameaçadora. (Oliveira, 2005).

A análise sobre temática aponta para e sobre o papel da escola, a sua legitimidade no controle e na participação de seus membros, representantes no jogo democrático tão almejado no contexto da educação. No sentido que "o instrutor (docente, coordenador e diretor) convida o aluno (e seus pais) a conhecer e a descobrir a realidade de maneira crítica" (Freire, 1997a, p.23) Como ainda, todos se empenharem no alcance da uma "educação para a libertação" (Freire, 1987) com qualidade e sustentável. A sociedade urge por mudanças culturais na escola e, em promoção do surgimento das práticas de ações transformadoras, independente da classe ou condição social dos alunos e de seus familiares.

Essas experimentações resultam no alcance da justiça social pela incorporação dos atores sociais em todos os processos de ensino e aprendizado escolar. A PEADS implanta múltiplos focos de cultura na escola e na educação, incorporado na cultura dos alunos "as

vozes das pessoas envolvidas na política" (Mainardes, 2008, p. 17) como estratégia de sustentação ao projeto de formulação de novas políticas educacionais equânime com o potencial de absorver a escola e tirar dos professores a sua culpabilização dos problemas educacionais. Como conclui Ball (2006, p. 20), "as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está 'na' escola ou 'no' professor, mas nunca nas políticas". Com isso, todos os atores sociais são responsáveis pelo fortalecimento das instituições sociais.

CnP 3 apontou que o Atendimento à Família na escola acontece de acordo com as necessidades de cada aluno. Ela pode ser de modo individual e/ou em grupal com o aluno ou seus responsáveis. O objetivo do atendimento é proporcionar orientação, aconselhamento, intervenções de apoio, reflexão etc. Zendron et al. (2013, p.114-115), "caracteriza como instrumento pedagógico de maior aproximação [...] junto à comunidade, tomando conhecimento da realidade social na qual as crianças estão inseridas e, dessa maneira, pôde-se pensar nas intervenções de forma contextualizada em uma perspectiva biopsicossocial". Ele possibilita fortalecer os laços família e escolar no enfrentamento da evasão escolar.

Para sua realização é importante que os profissionais tenham domínio de técnicas de intervenções pedagógicas, sociais e psicopedagógicas. Os elementos como: a relação equipe escolar com o aluno e sua família e, o significado do papel da escola, instituição, gestão para essas pessoas. Esses elementos tomam parte na cena da diagnose situacional e na eleição da modalidade interferência mais apropriada a cada caso. O atendimento individual é um espaço de expressão de sentimentos diante da situação a qual a família vivencia. Zendron et al. (2013, p.116) exorta a equipe para durante o atendimento evitar "entrar em conflito com os valores da Instituição". Ressaltando que o atendimento é uma oportunidade da equipe "conhecer a dinâmica familiar e sua influência no processo de reinserção e adaptação do aluno".

Para Lima (2011, p. 107) na educação ainda existe "uma compreensão e atendimento das questões escolares ainda focadas na concepção de que a criança e sua família são o foco na produção das dificuldades no processo de escolarização". A equipe rejeita os outros fatores de influência como de ordem sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais.

Nessa análise, compreendemos que as ações da escola são caracterizadas pela sua cultura, por sua vez, ela delineia os padrões, estabelece os processos de construção do saber, influencia todos os envolvidos direta e indiretamente no processo de humanização em sala de aula e na sociedade como um todo, na reprodução do modelo construtivista de constituição das culturas (Forquin, 1993). Nesse modelo curricular de apenas, reproduzir conteúdos forma uma "sociedade da 'imitação', da reprodutibilidade e da vulgarização, no lugar da criação e do

sonho" (Véras, 2001. p. 39) manifestados na cultura e na capacidade de agir dos indivíduos, combatendo o desenvolvimento de pensamentos assertivos dos outros indivíduos.

Na escola o sistema de ideologia é de natureza viva, nela "as oportunidades não são iguais o valor dos bens é diferente, a ascensão social é bloqueada" (Véras, 2001, p. 39). Essas ideologias possuem caráter formal e informal e são construídas nos corredores, salas de aula, bibliotecas, quadra, sala de vídeo, laboratórios de informática e de ciências, na sala dos professores e da direção e, no refeitório. Segundo Mainardes (2009b) e Mantoan (2003), essas bases sustentam a unidade de comportamentos e o sistema de crenças que interfere no processo de aprender e partilhar de todos os atores sociais envolvidos na escola.

CPEADS 1 referiu a existência do cartaz de acompanhamento da frequência escolar dos alunos. Observamos que o cartaz de frequência substitui o diário de classe, entretanto, ele possibilita um acompanhamento efetivo do aluno quanto ao cumprimento das tarefas de casa, participação dos pais e responsáveis em encontros e reuniões e, principalmente a frequência do aluno em sala de aula, com espaço para justificar a sua ausência. Entretanto alguns autores (Ribeiro, 2015; Ribeiro & Vilardi, 2015) criticam o processo de acompanhamento dessa política, de certa forma, concordam na eficácia do acompanhamento das crianças pelo cartaz, na justificativa de redução do déficit, pelo fato dos alunos apresentarem ao professor a as ‘Actividades Para Casa' logo que entrarem em sala de aula. Ribeiro (2015) acentua que as ‘Actividades Para Casa' são desafiadoras para as famílias, onde os pais são analfabetos, por eles não conseguirem auxiliar os seus filhos para fazer essas tarefas .

Algumas considerações podem ser dadas a esse respeito: os pais podem se matricular nos cursos de alfabetização no sentido de aprender e auxiliar seus filhos nas tarefas; Matricular seus filhos aulas de reforço, porém irá comprometer o tempo de lazer, cultura e, convivência familiar; na última das hipóteses, se omite nos casos de evasão por não encontrar meios de auxiliar seu filho nas actividades. Assim, as visitas domiciliares, as reuniões de pais são alternativas eficazes identificar essas situações e buscar.

A Visita Domiciliar aos alunos e seus familiares foi apresentando por CPEADS 1 como uma importante estratégia no combate a evasão escolar nela, a equipe escolar dispõe conforme Figueiredo (2012, p. 10) de uma "oportunidade ideal para se iniciar a construção de laços de confiança e proximidade com a família". Partimos da premissa que cada família encontra-se uma diversidade de costumes, hábitos, rotinas, crenças, desavenças e relações. As residências são permeadas de histórias, objetos, fatos constituídos de significados que dizem

muito sobre o aluno e seus familiares. Nas visitas domiciliares aos alunos e seus familiares o docente, coordenador e gestor devem se adaptar a realidade da família e nunca o inverso.

> As visitas acontecem sob a lógica das famílias e não sob a lógica da escola, porque é o professor que está indo até a casa dos alunos e não o aluno e sua família que está indo à escola. A casa é o território da família e não da escola, devendo o professor adaptar-se a dinâmica da casa visitada já que o objetivo é conhecer a realidade de seu público e se esta dinâmica for modificada, o professor não conseguirá as informações que foi buscar. (Bellinato, 2012, p.103).

A visita domiciliar, aos alunos em situação de evasão escolar e seus familiares, é uma estratégia de monitoramento da frequência e de conhecimento da situação concreta dos alunos ela possibilita a escola o envolvimento "com as questões sociais de seu próprio entorno, trazendo à tona a necessidade de se repensar a lógica sob a qual está estruturada" (Bellinato, 2012, p.127) a educação pode diminuir "em 50% a evasão escolar e em 40% a repetência" (Lück, 2009, p.53) caso esse monitoramento seja contínuo.

Por essa análise, a escola concebe a sua lógica pedagógica e político, tendo em vista, lança um olhar socioeducativo para o seu entorno, diferente do sugerido pelo modelo formal da educação. Ou seja, "a prática educativa derivada da reflexão pós - visita não é neutra, refletindo a intenção do professor, deixando florescer o perfil político - pedagógico em sua prática" (Bellinato, 2012, p.118). Assim a compreendemos visita transforma a realidade. Por outro lado, ao sair dos muros a equipe compreende de forma mais abrangente os processos ideológicos, históricos e suas transformações sociais na qual as famílias estão inseridas.

Desse modo, é importante que o docente conheça todas as dimensões que envolvem os seus alunos. Conforme apontou Freire (1996, p.41), "como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

A visita domiciliar deve seguir alguns princípios da pedagogia social: a) Domínio sociocultural pautado na “intervenção na recuperação das dimensões históricas, culturais e políticas; b) Domínio sóciopedagógico desenvolver habilidades, competências sociais no alcance das rupturas das condições de marginalidade, violência e pobreza; c) Domínio sociopolítico com objetiva o desenvolvimento de habilidades e competência através do processo de qualificação para a participação, política e econômica e social da comunidade (Bellinato, 2012). A visita e o atendimento domiciliar é um convite à informalidade, devido a grande proximidade da equipe escolar ao cotidiano do aluno e de sua família.

DnP refere que o Encaminhamento dos casos de evasão a Rede de assistência social como CREAS; CRAS; Projeto Amigos de Valor - Mãos Amiga como alternativas viáveis.

Contemporaneidade, esses equipamentos são primeiras interferência das Políticas de Assistência Social, articuladas ao SGD com o referencial no ECA (Pinto, 2011). Para alguns autores (Brasil, 1990; Brasil, 1993; Brasil, 2009e; Brasil, 2009f; Brasil, 2010a; Brasil, 2010b; Brasil, 2011a; Brasil, 2011b), essas políticas integram a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial do SUAS e estão vinculada ao MDS articula aos outras políticas, formando uma Rede Neural, no sentido de garantir acesso aos direitos previstos na Constituição Federal de 1988. A Rede é composta por todos os equipamentos de todas as políticas públicas (EPS, 2014a) conforme expresso no art. 4º do ECA:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990).

A Rede neural surge da prática social, através da metodologia clara e objetiva e ela se efetiva quando se partilha informações, quando todos agem engajados para efetivar as mudanças necessárias no sistema educacional. A Rede é resultante da mobilização e do trabalhado sistemático de atuação interdisciplinar e multiprofissional (Silva, 2015b). Ela amplia nos atores sociais o conhecimento da realidade e favorece a realização de actividades humanizadas, auxilia a descoberta das fragilidades e das potencialidades, instrumento de anáise e enriqueza da comunidade e da própria Rede.

Os equipamentos que compõe Rede compõem um conjunto articulado a sistema neural ativo para a realização participativa (Silva, 2015b). Nesse sentido a Rede Neural pode ser compreendia como um "espaço [...] de acolhimento e reconhecimento dos grupos [...] vulneráveis, [...] sujeitos a fatores de risco e, garantir o acesso [...] de atendimento [...] adequado para o seu caso" (Cecílio, 1997, p. 475). E seu objetivo é a ampliação de espaços de debates, no sentido de formular, promover e avaliar as políticas públicas, com intuito de potencializar os atores sociais em todos os contextos. A sua missão é assegurar o acesso as políticas públicas e garantir e efetivar os direitos sociais a todos (Merhy, 2015).

O trabalho em rede neural possibilita uma atuação assertiva diante dos novos desafios institucionais, pedagógicos, culturais, político, por integrar as pessoas em uma rede de vínculos solidários, com maior resolutividade diante dos pontos críticos já existentes (EPS, 2014b); Possibilitar a descoberta do conhecimento e do fortalecimento das relações. Com isso, a escola dá vida a seu entorno, ampliando desse modo, os mecanismos de dialogo com as comunidades que é um espaço vivo e dinâmico (Serta, 2006a; Tapajós & Rodrigues, 2007).

A Rede neural busca em profundidade os aspectos inovadores apresentados nos relatos que ampliam o surgimento de ferramentas efetivas de sistematização e fortalecimento do protagonismo educacional implementado nas políticas educacionais (Silva, 2009). Desse modo, todos socializam a aprendizagem, partilharam as experiências e avaliam criticamente os impactos das experiências partilhadas (EPS, 2014a). Por ela surgem novas experiências de fazer trabalho em Rede. As inovações acontecem pelo maior empenho dos envolvidos na experiência, oficinas de avaliação que ocorreram durante o processo de sistematização (Silva, 2015b). O trabalho em Rede empodera novas formas de percepção do mundo, contrapondo-se à restritas de entender a vida e os acontecimentos (Zanella & Nuernberg, 2008).

É papel da Rede Neural, atender e promover a reflexão permanente sobre as contribuições e responsabilidades no planejamento, na execução e no acompanhamento dos atores sociais, as relações construídas nos equipamentos, as questões de valores passadas nos discursos e atitudes; as influências existem nas relações presentes em todos locais contudo é importante que ela potencialize a construção de políticas públicas efetivas (EPS, 2014b).

O trabalho em Rede Neural orienta o planejamento articulado, estratégico de caráter analítico empenhados em planejar, acompanhar, monitorar, interferir, avaliar as práticas, a cultura, o cotidiano, o meio, os conhecimentos, os valores usados em combate da evasão escolar e outros problemas educacionais (Silva, 2015b). Todos são convocados a participarem efetivamente no processo de transformação da educação, na produção de novos valores, atuarem assertivamente sobre os novos desafios, a melhorar, tirar novas conclusões e a realizar novas avaliações. Para Merhy (2015, p. 11) o trabalho em rede neural é "aquele que lança suas teias pelo mundo através do sensível em nós e nesse enganche com o que vem em sua direção, abre-se para o corpo de órgãos". Formando assim novas afetações, transferências e conexões geradas pela sinapse (Costa, Machado & Moraes, 2014).

5.4. Triangulação

O trabalho pesquisa tem como objetivo analisar as características da evasão por meio da complexa relação dos aspectos históricos, ideológicos, culturais, políticos, econômicos, sociais, escolares, familiares e pessoais envolvidos e mantenedores das dinâmicas de exclusão e de empobrecimento da população (Denzin, 1978). Os meios de coletas de dados foram a pesquisa documental e da entrevista semi-estruturada com intuito de traz a visão de várias fontes de dados e da soma do conjunto de técnicas traçadas nessa pesquisa (Minayo, 2010).

A análise se baseou em referências teóricas que sustem o procedimento analítico da triangulação, no cruzamento de múltiplos dados e pontos de vistas aplicadas a projetos, políticas, programas (Minayo, 2010). O processo foi extensivo e distinto com diferentes métodos e períodos para a análise das características da evasão escolar, traçar o perfil do evadido e de suas famílias e para realização do cruzamento das informações sobre as Políticas Públicas de combate a evasão escolar. Marcondes & Brisola (2014) orientar que a triangulação é um procedimento que adota dados concretos levantados, – neste estudo, usamos a pesquisa documental em seguida a análise quantitativa; Entrevista semi-estrutura e em seguida a análise do discurso – que retratam fielmente a realidade do fenômeno pesquisado, evitando os enviesamentos de uma metodologia única (Bogdan & Biklen, 1994).

Desse modo, a triangulação de dados objetivou a confirmar ou não as hipóteses deste estudo: "A evasão escolar do Ensino Fundamental no Município de Lagoa de Itaenga são resultantes das desigualdades: têm idade e sexo, tem cor/raça, tem classe social, tem endereço (Brasil, 2014e); Apresenta características no âmbito pessoal, familiar, social cultural e escolar". Como também, a responder a nossa questão de partida: Quais as características da evasão escolar, apresentadas a partir da documentação acerca da evasão das instituições escolares que implantaram e/ou não a PEADS no Município de Lagoa de Itaenga/PE?

Para isso, analisamos os dados obtidos na pesquisa documental: 1 - perfil do evadidos; perfil familiar dos evadidos; 3 - mapeamento da evasão escolar. Trabalhamos a partir das sete (07) formações discursiva (FDS): 1- Conceito de Evasão Escolar; 2- Características da Evasão Escolar; 3 - Perfil dos Evadidos; 4- Perfil Familiar dos Evadidos; 5- Mapeamento da Evasão Escolar; 6 - Projetos, Ações e Políticas Públicas Educacionais de Combate a Evasão Escolar; 7 - O trabalho junto à comunidade escolar (docentes, funcionários e família) no combate a evasão escolar. Por fim confrontamos esses dados para verificar se estão em consonância e articulados com a Constituição Nacional e seus desdobramentos.

Através da Triangulação de dados observamos que as características da evasão escolar intraescolares e os extraescolares têm levado alunos e a escola a distanciarem-se de seu objetivos, como aponta Santos (2001), a escola não se adapta as necessidades dos alunos.

> A maioria dos professores e das autoridades de ensino não procura saber se a escola poderia se organizar de outra mane ira, levando em conta a pobreza e trabalhando no sentido de diminuir e compensar seus efeitos. Não se procura adaptar a escola às necessidades dos pobres, o que seria perfeitamente possível, mas ao contrário, pede-se aos que se adaptem a uma escola que não foi feita para eles, o que é praticamente impossível. E, como eles não conseguem fazer esse milagre, vão sendo pouco a pouco eliminados, o que faz “desaparecer” o problema.

> Parece, pois, que há uma perda de perspectiva, pois o produto que sai da Escola, o aluno, não é a própria finalidade do sistema educacional. (Santos, 2001, p. 32).

Por essa análise, compreendemos os motivos levou os movimentos sociais, educacional e de Direitos Humanos a militarem em favor dos mais empobrecidas, reivindicando o acesso à educação, assistência, à saúde e aos bens de consumo (Carlos, 2010; Gohn, 2011). A identificação das características da evasão escolar auxilia os agentes educacionais a avaliar e a criar estratégia distinguida "em etapas como a definição da agenda, definição de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação dos impactos" causada pelas características da evasão escolar" (Serta, 2006b, p. 80); estimular a cooperação: os textos, os cálculos, a distribuição das tarefas, os valores transmitidos (Moura, 2003), no sentido garantir a permanência de crianças e adolescentes na educação.

5.4.1. Triangulação dos Dados das Características da Evasão Escolar.

Quadro 14 - Triangulação dos dados das características da evasão escolar.

Análise das Características			
Resultados			
Fontes	**Análise Documental**	**Análise Estatística**	**Análise das Entrevistas**
Análise das Caractéristicas	A literatura aponta os impactos da evasão escolar estão atrelados a exclusão, ao abandono escolar, ao preconceito e o racismo em diferentes níveis, contudo, contínuos. As Agências Nacionais e internacionais, têm apontado mecanismos para os Municípios e Escola adotem os dados socioeconomicos em seus planos e busquem outros dados, no sentido de elaborar propostas eficazes e assertivas e minimizar as taxas de evasão escolar. Consideramos que existe um movimento nacional de mudança dessa realidade, contudo, as atenções dos professores, coordenadores e gestores escolares são para conquistar novos direitos e não desenvolvem estratégias de manter os já alcançados. A literatura apresenta uma discurso conservador e fragmentado, com reprodução. As caractetísticas encontradas estão coligadas entre si e demandam um conjuntos de estratégias articuladas com os vários segmentos governamentais e da sociedade cívil. Com isso, encontramos um conjunto de carcaterística da evasão escolar agrupadas da seguinte forma: Pessoais; Familiares; Culturais; Políticas; Sociais; Escolares.	A análise documental aponta que o Município não tem uma proposta de empoderar a frequência escolar dos alunos; não existe um protocolo específico para atuar diante dos casos de evasão escolar. Consequentemente os gestores e coordenadores não tem um projeto e nem um plano de ação específico de formentar a frequência escolar. Indentificamos duas características culturais no o contexto escolar: a centralizadora e a periférica. A primeira apresenta incapacidade de atuar para empoderar a frequência escolar, por não haver proposta de intervenção da evasão pode ser analisada como a não aceitação do direito do outro de estudar e a incapacidade da equipe pedagógica e da gestão em compreender a real situação dos alunos em situação de evasão escolar vítimas da exclusão pessoal, família, social, cultura, política e escolar. A segunda age como agente de periferia, não possuem equipes/equipamentos para manter os alunos mais tempo na escola; os agentes escolares agem como se fosse exclusivos; empurram os alunos à margem do centro da sociedade. Diante disso, não possuem condições de buscar alternativas assertiva de combate a evasão escolar. Nessas circunstância a pesquisa documental nos apontou as seguinte características da evasão escolar: Pessoais, Familiares, Sociais e Escolares.	Atráves da Análise do Discurso encontramos duas formas de gestão antagônicas.A burocracia impede o cumprimentos de metas estaduais e federais, são incapazes de buscar novas metas. Não se preocupam em cruzar dados sócioeconomicos, resultados ligados a educação obtidos nas avaliações de larga escala. Não levam em conta os dados estatísticos. A primeira a instituição que não aderiu a PEADS é organizada em ações populista, assistencialista e culpabiliza-se por não manter na escola os "drogados, violentos, pobres e desempregados". A segunda de adesão a PEADS os discursos nos remete a tolerância, alteridade. A escola é representada como um lugar de oportunidades. Contudo, tanto uma quanto as outras relaxam no monitoramento da frequência temendo ao chefe do tráfico de drogas respectivamente, animosidade dos pais para não perder o PBF. Desse modo, os entrevistados apontaram um grupo de caractéristicas da evasão escolar conforme asseguir: Pessoais; Famíliares, Culturais; Políticas; Sociais; Escolares.

			Adesão a PEADS	Não adesão a PEADS	Adesão a PEADS	Não adesão a PEADS
Características da Evasão Escolar	**Pessoais**	1. Sexo masculino. 2. Idade 14 a 18 anos. 3. Norte e Nordeste: negros, pardos, índios; Região Sul e Sudeste: jovens trabalhadores 4. Pessoas baixa auto-estima. 5. Mãe e pais/precoce. 6. Não aceita as regras escolares 7. Comportamento agressivo/impulsivo 8. Redução da disposição para realizar as actividades, trabalhos e tarefas escolares. 9. Pouca capacidade de lidar com as exigências interpessoais. 10. Dificuldade expressar sentimentos. 11. Vivência de abuso e negligência. 12. Transtorno de personalidade. 13. Atenua sentimento que geram sofrimento.	1. Sexo masculino (62,5%); A grande maioria tem de 07 a 14 anos (75%) e menor taxa são de alunos de 0 a 06 anos (18,8%); Negros/pardos (93,8%); 2. Doença da criança adolescente.	1. Sexo masculino (64,6%); 2. A grande maioria tem de 15 a 18 anos (72,1%) e menor taxa são de alunos de 07 a 14 anos (27,9%); 3. negros/pardos (89,9%); 4. Doença da criança adolescente	1. Consumo de Drogas lícitas e ilíciatas (CPEADS 2); 2. Baixa Alto Estima (CPEADS 4); 3. Desmotivado (DPEADS 1).	1. Consumo de drogas lícitas e ilícitas (CnP4): a) Alcoolismo (CnP1); b) Fumo CnP1); 2. Roubo/Furto (CnP4); 3. Gravidez na Adolescência (CnP3); 4. Trabalho (CnP2); 5. Trabalho Infantil (CnP2); 6. Cansaço Físico. (CnP2). 7. Desmotivado; 8. Baixa Alto Estima: (CnP5).
	Cultural	1. Inserção em cultura que tolera, aceita a evasão. 2. Inserção em cultura que tolera e aceita o trabalho infantil. 3. Inserção a grupos que dissemina a cultura do medo; 4. Fazer parte de grupos misógino, machista, homofóbico. 5. Hábito de usar álcool ou outras drogas para celebrar bons momentos.	1. Inserção em cultura que tolera, aceita a evasão, o trabalho infantil, álcool ou outras drogas, violência -	1. Inserção em cultura que tolera, aceita a evasão, o trabalho infantil, álcool ou outras drogas, violência	1. Fragilização dos Laços Culturais: (CPEADS 3, DPEADS 1).	-

	Familiares	1. Falta de envolvimento afetivo familiar. 2. Ambiente familiar conflituoso. 3. Vínculos familiares fragilizados. 4. Educação familiar frágil. 5. Modelo de comportamento inadequado/negativo. 6. Consumo de álcool ou outras drogas pelos pais e/ou outros familiares. 7. Transtorno de personalidade dos pais e/ou outros familiares. 8. Situação de desemprego dos pais; 9. Família em situação de pobreza extrema; 10. Família em situação de vulnerabilidade econômica, social. 11. Situação de doença. 12. Família composta de pessoas analfabeta ou semianalfabetas.	1. 93,8% das famílias residem na Zona Rural e 6,3% na Zona Urbana. 2. 93,8% são decescentes de famílias cor/raça negras e parda; 3. 100% das famílias são chefiadas por mulheres; 4. 68,8% das famílias possuem até 5 membros e 31,2% acima de 6 membros; 5. 87,5 das famílias são parentais e 12,5% são famílias monoparentais. 6. Violência; negligência; drogas; trabalho doméstico; prisão; óbito na família.	1. 84% das famílias residem na Zona Urbana e 16% na Zona Rural . 2. 89,9% são descedentes de famílias de cor/raça negra e parda; 3. 74,3% das famílias são chefiadas por mulheres; 67,6% das famílias possuem até 5 membros e 32,4% acima de 6 membros;44,4% das famílias são parentais e 26,9% são famílias monoparentais. 1. Violência; negligência; drogas; trabalho doméstico; prisão; óbito na família.	1. Família monoparental materno (CPEADS 4); 2. Família usuária de alcool e outras drogas (CPEADS 3); 3. Pais negligentes (CPEADS 2, DPEADS 1); 4. Pasis analfabetos ou semi analfabetos (CPEADS 2); 5. Famílias com vínculos fragilizados ou desestruturada (CPEADS 2); 6. Pais que perderam a autoridade (CPEADS 4, DPEADS 1).	1. Negligência dos pais ou responsáveis (CnP1); 2. Famílias com vínculos fragilizados (CnP4); 3. Famílias que abandoram seus filhos; (CnP4).
	Política	1. Falta de Acesso às Políticas Públicas Afirmativas com qualidade e equidade para todos. 2. precariedade das políticas públicas monitoramento e avaliação; 3. Insuficiência das formações docentes. 4. Insuficiência ou ausência de Políticas Públicas locais; inadequação política de acompanhamentos dos alunos.	1. 62,5% não são Beneficiário do PBF; 2. Inexistência ou dificuldade de transporte para escola;	1. 51,45% não são Beneficiários do PBF; 2. Inexistência ou dificuldade de transporte para escola;	-	1. Não Beneficiário do Programa Bolsa Família (DnP); 2. Negligência do poder público (CnP1).

	Sociais	1. Pouco envolvimento com os estudos. 2. Envolvimento em actividades ilícitas. 3. Amigos usuários de drogas ou com comportamento inadequado/negativo 4. Trabalho infanto juvenil. 5. Pressão social para consumismo. 6. Pertencer a grupos que enfrentam situações de vulnerabilidade social. 7. Pertencer a grupo de baixo nível sócio-educacional. 8. Desigualdade social. 9. Situações de preconceito, discriminação, intolerância, racismo.	1. 37,5% Beneficiário do PBF estão em situação de pobreza extrema ou pobreza; 62,5% tem renda familiar de R$ 601,00 a R$764,00 e 37,5% tem renda de R$ 0,00 a R$ 300,00. 2. Adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida - LA e/ou medidas restritivas de liberdade; trabalho Infantil; situação de rua; mãe e pai preconce.	1. 48,6% Beneficiário do PBF e em pobreza extrema ou pobreza; 51,4% com renda familiar de R$601,00 a R$764,00 e 41,6% R$ 0,00 a R$ 300,00; 2. cumprimento de LA ou restrição de liberdade; trabalho Infantil; situação de rua; mãe e pai preconce.	1. Trabalho Infantil: (CPEADS 4, PEADS 1). 2. Medida Sócio Educativa (CPEADS 2).	1. Pobreza e Vulnerabilidade Social. (CnP5); 2. Não Beneficiário do P. Bolsa Família (DnP); 3. Trabalho Infantil (CnP5); 4. Má amizades ou Companhias (CnP1).
	Escolar	1. Cultura escolar rígida, não considera a singularidade do aluno no processo de aprendizagem. 2. Baixa qualificação profissional dos professores. 3. Baixos salários e précaria condições de trabalho. 4. Baixa qualidade ou ausência de recursos tecnológicos 5. Infraestrutura precária. 6. Higiene precária, ausência de equipamentos. 7. Currículo engessado, rígido. 8. Horários inflexíveis. 9. Dificuldade de acesso à escola. 10. Poucas oportunidades de pesquisa; 11. Modelo didático de ensino tradicional. 12. Escolas desestruturadas e com escassos recursos.	1. Reprovação, retenção ou evasão: 81,3% uma vez; 12,5% duas vezes e 6,2% repetiu 4 vezes; 2. Fora de faixa. 3. Recusa da criança em frequentar a escola; bullying: violência ou discriminação no ambiente escolar.	1. Reprovação, retenção ou evasão 64,7% uma vez, 16,7% duas vezes, 10,5% três vezes, 6,2% repetiu 4 vezes e 1,9% repetiu 5 vezes 2. Fora de Faixa; 3. Recusa da criança em frequentar a escola; bullying: violência ou discriminação no ambiente escolar	1. Histórico de Reprovação: (CPEADS 4, PEADS 1). 2. Histórico de retensão escolar CPEADS 4, DPEADS1). 3. Fora de Faixa (CPEADS 2, DPEADS 1, CPEADS 4).	1. Retenção escolar: (CnP3); 2. Mudança ou transferência de horário (CnP3); 3. Repetência e reprovação escolar (CnP3).

Apesar das Políticas Educacionais ainda, responderem aos interesses do Estado e do Sistema Neoliberal, a partir da Constituição de 1988, a população tem se organizado, mobilizado, ocupado os equipamentos públicos e coletivos, intensificado a sua presença nos meios debates e lutas, muitas vezes, enfrentando a truculência do Estado através do seu aparato opressor. Tem resultado no acesso a direitos fundamentais que promovem e fortalecem à convivência familiar e, condições sociais, econômicas, educacionais, habitacionais, e, aos meios controle e acompanhamento da frequência escolar de crianças e os adolescentes; A coibir os casos de violações de direitos, exclusão e a evasão escolar.

Por outro lado, os observadores membros das agências internacionais e nacional desviam a sua atenção pelo joguete midiático e político ideológico a democracia é fragilizada pelos grupos dominantes em suas investidas contra os Direitos Humanos. Dessa forma, Lisbaneo (2012) chama atenção para orienta para uma análise interligada e conjugada dos impactos dos negativos dos fenômenos educacionais que fortalece a evasão escolar.

Lisbaneo (2012) defende a importância do investimento do Estado em formação dos professores, no sentido de barrar a expansão do fracasso escolar. Brancalhone & Williams (2003) corrobora com esses princípios ao apontar que o Estado tem como desafio fomentar novas Políticas Públicas de promoção e proteção social embasada na teórica sistêmica no sentido de interferir nas desigualdades que fragilizam a instituição familiar, consequentemente inferem no processo de aprendizagem, cujo, o efeito culmina na reprovação e evasão escolar. Assim, as características da evasão escolar, constituem-se em respostas negativa dos oprimidos ao modelo educacional performativos.

A CF/88, e todos os seus desdobramentos (nas Políticas Educacionais, Assistência Social, Direitos Humanos, Saúde) em sua força social, fortalece os fatores de proteção e de resiliência promove o respeito aos direitos humanos; garante os direitos fundamentais, entre eles à educação a todas as crianças e adolescentes; fortalece as pessoas e as instituições sociais através da ruptura do modelo dominante (Silva, Ribeiro & Lins, 2012).

Por outro lado, os grupos dominantes sabotam e fragilizam os vínculos familiares, institucionais e culturais através de seu aparato político e ideológico, através implementação de cultura de instabilidade política partidária, econômica, institucional, jurídica, no sentido levar a população a se a militar contra os princípios democráticos; Defender o fortalecimento dos princípios opressores, excludente e desiguais.

A analisar as características da evasão escolar potencializa a quebra de paradigmas históricamente construídos sobre a busca do poder de um pequeno grupo sobre um grande

grupo. Na contemporaneidade, observamos que "no ponto central da política está sempre a preocupação com o mundo e não com o homem" (Arendt, 2004, p. 35). O agir político que emergem do Estado são práticas sociais retratadas no jogo de forças e interesses capitalista e neoliberal que criam necessidades inatingíveis e fortalece a concepção de escola como abrigo para as crianças, enquanto os pais trabalham.

Com isso, o Estado, o mercado de trabalho, a mídia criam e fortalecem uma cultura voltada apenas aos princípios capitalistas. Entretanto, nem sempre bons resultados dos alunos garantirão a acesso aos melhores empregos, recebimentos de melhores salários (Carlos, 2010).

Logo, é papel de todos conscientiza-se sobre seu papel de acompanhar os problemas escolares, e, verberar ações estratégicas que promova nos pais, o compromisso de acompanhar seus filhos de forma prazerosa (Serta, 2006b). Entendemos que, a mudança da cultura escolar assegura à família, à comunidade escolar, à Rede Neuroral, o Estado, a apropriação dos recursos de enfrentamento dos problemas da educação (Lucy, 2010), tais como: reprovação, distorção idade, não acompanhamento dos alunos pelos pais e pelo poder público.

A Constituição Federal de 1988, instiga a mobilização, a participação, uma afetação positiva na cultura educacional, como resposta, espera-se que os pais, os agentes públicos promovam mudança de consciência sejam mais vigilantes para detectar em estágio inicial os fatores de riscos causadores dos problemas da educação no sentido de garantir uma educação de qualidade e equidade para todos. Schön (2007) defende a ação-reflexão-ação, no qual compreendemos como a reflexão da crítica como curiosidade epistemológica, contudo, voltado para uma formação permanente na educação.

Desse modo, os atores sociais podem mudar e intervir nas características da evasão escolar, repensar as malhas que forma o tecido da sociedade, o autoritarismos, a dominação e a exclusão com os seus determinantes sociais, econômicos e políticos mais amplos de "reprodução do conhecimento que gera uma sociedade também reprodutora de desigualdades sociais" (Torra, 2014, p. 209).

A educação demanda novos saberes e práticas pela produção de outros modos de combater as características escolares da evasão escolar e a lidar, no campo biopolítico do poder em seu processo político e em sua teia ramificadas (Foucault, 2008) produzidas nos textos, nas práticas, nos resultados e nas estratégias didáticas, políticas e pedagógicas. Assim a Triangulação de Dados nos instiga a uma:

> [...] desconstrução de uma concepção espaço-temporal linear, considerando as simultaneidades, as aproximações, os distanciamentos, os cruzamentos, os paralelos, as rupturas e as

> descontinuidades. Exige pensar, de maneira ambivalente, os sujeitos, os valores, as políticas, o currículo, excluindo essencialismos e as comparações. (Agostinho, 2007, p.41).

As estratégias de prevenção e combate a evasão escolar devem articular-se as Políticas Públicas que demanda atenção e ações estratégicas dos agentes educacionais e escolares. Tendo em vista, que a evasão escolar um fenômeno que engloba múltiplas características uma rede dinâmica e perversa com questões multicausal com impactos psicossoais e escolares a curto, médio e longo prazo. O currículo é uma ferramenta de transformação dos processos político-administrativos educacionais das instituições escolares e o fortalecimento das políticas públicas existentes, no sentido do combater sistematicamente todas as características da evasão escolar nas Instituições educacionais.

O currículo fragiliza as dinâmicas de poder existes (Prado, 2005) através das práticas escolares, no modelo avaliativo da cultura escolar. Desse modo, cabe a todos fortalecer o "estabelecimento do vínculo entre professor e aluno e a mudança na organização curricular e metodológica contribuíram para o sucesso" (Pezzi & Marin, 2016, p. 219) dos alunos.

Pela Triangulação de Dados, contatamos a hipótese que *a evasão escolar é resultante da desigualdade e com características no âmbito: pessoal, familiar, social, cultural, político e escolar.* Com destaque para o acrescimo da característica política da evasão escolar.

5.4.2. Triangualção dos Dados das Políticas Públicas de Direito à Permanência na Escola e Combate a Evasão Escolar

Quadro 15 - Triangulação de dados das Políticas Públicas de direito à permanência na escola e combate a evasão escolar

Resultados: Análise das Políticas Públicas de Direito à Permanência na Escola e Combate a Evasão escolar			
Fontes	**Análise Documental**	**Análise das Entrevistas**	**Análise da Política Pública Educacional Profissional**
Políticas Públicas de Promoção de Direito à Educação e em Combate a Evasão Escolar	**1)** A articulação das Políticas Públicas, a partir do ECA em 1990, no país diminuiu em 64% o percentual de crianças e adolescentes com idade escolar obrigatória fora da escola. Resultando na diminuição da taxa de analfabetismo para pessoas não brancas.	**1)** Para os entrevistados (Cnp3, Dnp, C 1) as Políticas Públicas (Sistema de Garantia de Direitos - SGD, Assistência Social e Direitos Humanos: CRAS, CREAS, Mãos Amigas [Amigos de Valores] e o Conselho Tutelar) favorecem a frequência escolar.	**1)** O País instituiu mecanimos de promoção, proteção e defesa do direito atendimento, acesso e permanência de crianças e adolescentes na escolar dispostos no Estatuto da Criança do Adolescente nos Art. 53 e 56 da Lei 8.069/90 determina: 1- Art. 53º, Parágrafo 3º: Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola. 2- Art. 56. Cap.II, determina que os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comuniquem ao Conselho Tutelar os casos de: II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar.
	2) Os fatores proteção internos das instituições escolares (laborário de informática e equipamentos tecnológicos e programas de educação complementar) auxiliam no processo de ensino e aprendizado e, na diminuição dos índices de evasão escolar. 1. Ausência de um Política Educacional Municipal; 2. Das 12 Instituições escolares estudadas, apenas duas possuem Plano Político Pedagógico. Sendo uma Instituição de que aderiu a PEADS e a Instituição que não aderiu; 3. Ausência nas Escolas da Zona Rural de Conselho Escolar.	2) Os entrevistados possuem conhecimentos das Políticas Públicas Educacionais, de saúde, Direitos Humanos e Assistência Social que articuladas garantem o atendimento, o acesso e permanência dos aluno na escola: 1 - Material didático-Escolar: a. Livros: CnP2, CPEADS 3; b. Material didático - PNLD: CPEADS 2, DPEADS 2; c. Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE: CPEADS 2. 2 - Programa Nacional de apoio ao Transporte Escolar -PNATE: CnP3,	2) A partir da Constituição de 1988, Estado instituiu um conjunto Políticas Públicas de garantia do direito à Educação Básica a todas as crianças e adolescentes. Essas Políticas Educacionais, de Saúde, Assistência Social e Direitos Humanos, atuam articuladas e integradas em promoção ao atendimento e o acesso e, em defesa e garantia da permanência do aluno na escola: 1 - Art. 54, Cap. VIII do ECA - Lei n.º 8.069/90: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Art. 4º, Cap. VIII da LDB - Lei 9.394/1996 e suas alterações na Lei 12.796/2013: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

		PEADS 2, DPEADS 2; 3 - Programa da alimentação Escolar - PNAE: CnP2, CPEADS 2, CPEADS 3, DnP; 4 - Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE: CnP3, DnP; 5 - Programa de Saúde na Escola - PSE: CnP3, CPEADS 2, DPEADS 2; 6 - Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo – CPEADS 1, CPEADS 2, DnP, DPEADS 2;	a. Programa de Material Didático; b. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e; c. Decreto n.º 7.084/2010 institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE. 2 - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE criado pela Lei n.º 10.880/2004; 3 e 4 - Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE e; PDDE - Programa Dinheiro Direito na Escola: Lei n.º 11.947/09; 5 - O PSE - Programa Saúde na Escola Decreto nº 6.286/2007. 6 - O Decreto n.º 6.300/2007, conhecido como Lei ProInfo possibilita aos alunos e docentes uso de tecnologia e Informação em promoção a qualidade da educação.
	3) O Programa Mais Educação é uma estratégia que oferta actividades estraescolares, complementares e integra os múltiplos espaços de aprendizagem em promoção ao desenvolvimento, da igualdade e a permanência do aluno na escola; **4)** As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família garantem permanência de alunos 06 a 17 anos na escola.	3) 7 - Programa Mais Educação - CnP1, CPEADS 3, DnP, DPEADS 1, DPEADS 2; 8- Bolsa Família - CPEADS 4 e DnP. 9. PPP - Plano Político Pedagógico Escola que não Aderiu a PEADS e Uma Escola que aderiu a PEADS.	3) O Estatuto da Criança do Adolescente Lei 8.069/90 determina nos Art. 53 e 57: 7 - Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: 8 - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório. Programa Bolsa Família - MP n.º 132/2003, Lei nº 10.836/2004, Dec. nº 5.209/2004 - Beneficia famílias em situação de peobreza e oibreza extrema e realiza acompanhamento escolar através das condicionalidades.

A literatura aponta as políticas atua em combate a evasão escolar, os entrevistados apontam que acionam as políticas existes no país. Contudo, as Políticas Públicas voltadas para monitoramento da evasão escolar no municípoio são de âmbito nacional com a administração municipal. Não foi encontrado um Programa Educacional Municipal específico de cobate a evasão escolar. As políticas existentes são as de Assistência Social e a do SGD: CRAS, CREAS, Conselho Tutelar.

No município o CRAS atualmente, funciona apenas com dois (02) técnicos de referência (01 psicólogo e 01 assistência social) e dois (02) dois agentes sociais. Entretanto, o modelo de gestão do equipamento é o Segundo Porte e o Governo Federal Envia recursos para contratar três (03) técnicos de referências e de seis (06) a oito (08) agentes sociais. O CREAS formado uma equipe reduzida de uma psicóloga, uma assistência social e um advogado com capacidade de atender 40 famílias. O Conselho Tutelar formado por 05 membros e uma assistência social. A equipe de proteção básica é composta por três agentes sociais.

Porém, o CRAS possui mais 1500 famílias em acompanhamento e com capacidade de acompanhar apenas 750 famílias, e, no momento, conta com uma equipe técnica reduzida formada de um psicólogo e uma assistênte social, dois agentes sociais, ressalta-se que o município está enquadrado como Pequeno Porte II. Destacamos ainda, que no momento, A equipe do CRAS possui 578 famílias em acompanhamento por descumprimento das condicionalidades educacionais perfazendo um total de mais de 2500 pessoas.

O município apresenta altas taxas de crianças com direitos violados deixando a equipe do CREAS incapacitada de atender os casos de evasão escolar. Na Secretaria de Promoção Social e Direitos Humanos (Assistência Social) existe o Projeto Amigos de Valor, está voltado exclusivamente para crianças e adolescentes com direitos violados, entretanto, possui capacidade de atender 45 pessoas. De todo modo, as ações da Assistência Social estão voltadas para a educação e deixando descoberta às ações importantes como, BPC na Escola, SCFV, Paif, Paef, LA - Liberdade Assistida, Inclusão Produtiva etc.. Com isso, destacamos que no Brasil as políticas públicas objetivam também a redução da pobreza.

> Todas as políticas públicas devem na esfera de sua competência contribuir para a redução da pobreza em suas várias dimensões, e podem e devem usar o Cadastro Único e serem articuladas com o PBF sempre que pertinente, mas deve ser evitada a tentação de colocar progressivamente toda a responsabilidade sobre a política social nos ombros do PBF. É a política educacional, por exemplo, que tem a responsabilidade de melhorar o desempenho escolar das crianças, e não a condicionalidade educacional do PBF, até porque a qualidade da educação tem que ser melhorada para todas as crianças da rede pública, não só para as beneficiárias do PBF. (Osório, Soares & Souza, 2011, p. 51).

Diante disso, cabe aos agentes educacionais uma visão mais ampliada de reduzir a probreza, a desigualdade e exclusão, posto como desafios: 1 - Garantia e permanência na escola de crianças e adolescentes; 2 - Segurança interna e externa; 3 - Social: justiça, igualdade e equidade; 4 - Econômica: estabilização e desenvolvimento (Neto, 1999b). Desse modo, em Lagoa de Itaenga as características extra-escolares as determinantes da evasão, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, [...] própria criança" [e a escola], sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema" (Queiroz, 2006, p. 1-2).

Nesse sentido, o ECA é uma norma geral de proteção integral da criança e o adolescentes, através da garantia de seus direitos quando ameaçados ou violados, ou seja, essa legislação é a pedra angular das pessoas de 0 a 18 anos em suas relações civis, familiares, sucessórias, relações com o Estado em garantia de permanência na escola. Mesmo a evasão escolar representando o maior desafio do município de Lagoa de Itaenga, a gestão municipal de educação não possui um projeto específico de combate a esse fenômeno. "Fica visível que qualquer projeto na área de educação é bem aceito pelos gestores, sem haver uma seleção em relação às prioridades locais" **(**Pires, 2008, p. 142).

Para Pires (2008), o PME - Plano Municipal de Educação não foi construção coletiva, as propostas não tiveram a participação da coletividade. Talvez por isso, o combate da evasão escolar foi assumido pela Secretaria de Promoção Social e Direitos Humanos e do Conselho Tutelar. Observamos existência de várias políticas públicas educacionais que são avaliadas e questionadas. Em 2008, "a PEADS era a única proposta municipal que não se podia questionar, comprometendo [...] à educação em uma perspectiva democrática" (Pires (2008, p. 148). Observamos poucos avanços, dentre as 12 Instituições pesquisas apenas duas possuem o PPP-Plano Político Pedagógico e o Conselho Escolar, a Escola Joaquim Bezerra (Aderiu a PEADS) e o Colégio M. João Viviera Bezerra (não aderiu a PEADS) Zona Urbana.

> A gestão da educação do campo, em Lagoa do Itaenga, vai se constituindo na prática, sem ter como base as instâncias públicas historicamente consideradas como espaços democráticos para a elaboração, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais, no âmbito da escola, como, no caso, o Conselho Escolar. Não existe também nas escolas do campo outro instrumento de gestão democrática importante, que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), embora, segundo a coordenadora de Educação do campo, este se encontrasse, à época, em processo de elaboração. Porém, tanto o Conselho Escolar como o PPP existem nas Escolas da zona urbana do município. (Pires, 2008, p.149).

Observamos poucos avanços na gestão educacional municipal, em 2008, nenhuma escola da zona rural possui PPP. Em 2016, das 11 escolas da zona rural, apenas a Escola M.

Joaquim Bezerra construiu o seu PPP. Mesmo sem o PPP, "a evasão escolar na área rural praticamente não existe em Lagoa do Itaenga. Ao se verificar essas taxa s em 2006, no Ensino fundamental de 1ª a 4ª série na zona urbana do município, percebe-se que são mais elevadas do que na Zona Rural" (Pires, 2008, 141), porém, nos últimos anos ela voltou a surgir.

A triangulação de Dados apontou a existência de inúmeras políticas públicas educacionais no município, porém o município ainda não criou projeto ou ações voltados para o combate das características extra-escolarizo da evasão escolar; a inexistência de políticas públicas de raça e etnia mesmo a população municipal ser composta predominantemente de pessoas pardas/negras e, a presença de comunidade remanescentes de quilombola; Inexistência de projetos e ações sobre Gênero, tendo em vista, a maioria da população ser composta por mulheres e, 80% das mulheres estarem na condição de chefe de família; inexistência de uma política pública voltada especificamente a crianças e adolescentes usuários de álcool e outras drogas; Inexistência de um plano municipal de combate a evasão escolar.

5.4.3. Triangulação dos Dados do Perfil dos Evadidos

Quadro 16 - Triangulação dos dados do Perfil dos Evadidos.

Resultados: Análise do Perfil dos Evadidos					
Fontes	**Análise Documental**	**Análise Estatística**		**Análise das Entrevistas**	
Perfil dos Evadidos	Através da pesquisa documental foi possível traçar o perfil dos evadidos	Através da análise documental os evadidos apresentam o seuinte perfil s.		Atráves da anáise da FD dos entrevistados em grande maior, os evadidos apresentam o seguinte perfil:	
	1) crianças a partir dos 10 anos; adolescentes a partir dos 12 anos, em maior quantidade as pessoas com idade 15 e 17; **2)** Maioria pessoas do sexo masculino; negros e índigena; **3)** Grande maioria são das regiões mais pobres: norte e nordeste; Os da região mais rica e com mais oportunidade são os adolescentes acima de 15 anos. **4)** Apresentam um histórico de reprovação; são fora de faixa; não se adaptaram ao método de ensino, ao currículo, ao professor; não dominam tecnologia; Apresentam dificuldades de expor ideias em uma comunicação escrita; dificuldades de aprendizagem; **5)** Situação de Trabalho Infantil; as meninas são trabalhadoras de serviços doméstico; são mães/pais preconces; baixa renda; Beneficiário do BPC; deficientes físicos; com problemas de saúde; **6)** Em conflito com a lei; em situação drogas; Em situação de violência; **7)** Alunos e alunas que vive com o pai e a mãe; moram apenas com mãe; reside apenas com o pai e residem com outras pessoas.	**Instituições de adesão a PEADS**	**Instituição de não adesão a PEADS**	**Instituições de adesão a PEADS**	**Instituição de não adesão a PEADS**
		62,5% são do sexo masculino, 75% tem idade de 7 a 14 anos, 93,8% negros/pardos; 93,8% moram na Zona Rural; 81,3% já evadiu uma vez, 12,5% evadiu por 2 vezes. Recusa de frequentar a escola; Gravidez Óbito na família Doença.	64,6% são sexo masculino, 72,1% tem idade de 15 a 18 anos, 89,9% são negros ou pardos; 84% moram na Zona Urbana: Salinas 15%, Matadouro 13% Centro 10%, Glória 7%, Nova Itaenga 5%, Boa Esperança e Jacaré I 4%; Zona Rural: Quatis 14%, Arrombados 9%, Cai cai 6%, Camboa, Eixo Grande Vacas e Lameiro 5%. 64,7%, evadiu uma vez 27,2% já evadiram 2 a 3 vezes e 8,1% já evadiram de 4 a 5 vezez. Gravidez Óbito na família Doença.	São, a grande maior são meninos brancos, criados pelos pais, pelos tios e/ou avó; estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental em Anos Finais; A grande maiora residem na Zona Rural - Tabocas, Marrecos e Camboa, Tem boa alimentação, andam bem vestidos, trabalhadores nas olarias e na agricultura familiar; Os os que residem na Zona Urbana são trabalhadores do tráfico de drogas, não tem alimentação nem moradia; São desmotivados, agressivos, desconfiados e inseguros. Em decorrência disso, estão envolvidos em processo judiciário. (DPEADS 2: (CPEADS 2, CPEADS 3, PEADS1, DPEADS 2).	Residem na Zona Urbana: Boa Esperança, Salinas Matadouro, Baixa Fria e Glória; Zona Rural:São meninos envolvidos com as drogas e, quando meninas estão grávidas, Têm idade de 13 a 16 anos com problemas em casa, passa a maior parte do tempo sozinho(a); Estão em situação de Estrema Pobreza; Alguns são deficientes e beneficiários do BPC - Benefício de Prestação Continuada; Estudantes do 6ª ao 8º ano, apresentam dificuldades de aprendizagem. Em decorrência disso, são repetentes, apresentam histórico de retenção escolar, por isso encontram-se fora de faixa. Estão em situação de mtrabalho e/ou trabalho infantil. (CnP1, CnP2, CnP3, CnP5, DnP).

Na contemporaneidade traçar o perfil de uma determinada população é um recurso amplamente usado em várias áreas conhecimento. Esse recurso objetiva simultaneamente a análise dos fatores intra e extraescolares, no sentido de desconstruir os preconceitos, as crenças distorcidas e comportamentos disfuncionais causadores das desigualdades e, fortaler as ações educativas locais. Dessa feita, "os estudantes reprovados [...] (trabalhando ou desempregados) apresentam maior chance de evasão" (Leon & Menezes-Filho, 2003, p.436).

Compreendemos que as multiplicidades dos significados da evasão escolar atenuam a qualidade de vida e desafiam o Estado legislar no sentido garantir as necessidades básicas de uma população em situação de pobreza (Bruto da Costa, Baptista, Cardoso & Ragado, 1999) repetência e na evasão escolar. É importante um maior suporte político e pedagógico; mais investimentos em infraestrutura; mudanças estratégicas curricular; fortalecer a relação família e escola e, eliminar os ruídos da comunicação entre as duas instituições (Silva & Albuquerque, 2014). No sentido de Combater a Evesão escolar.

A Triagulação de Dados confirma hipótese que no município *a evasão escolar é resultante das desigualdades: tem idade, sexo, tem cor/raça, tem classe social, tem endereço*. De modo que, os "estudantes fora de faixa e que possuem traso escolar de mais de quatro anos" apresenta maior chances de evasão (Leon & Menezes-Filho, 2003, p.446). Nesse sentido a redução da evasão pode ser alcançada através de uma maior articulação do trabalho em rede no sentido de dimninuir as situações de violações dos direitos, desigualdades e exclusão. Para isso, a gestão municipal tem como camininho, criar estratégias legislativas - políticas com objetivos de mudar o cenário e intervir efetivamentes sobre reprovação, abandono, distorção idade série. Desse modo, a educação tem como desafio:

> Articular o tema de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo; [...] evitar análises voltadas à mera legitimação de políticas ou à sua justificação; buscar explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão “precária, instável, marginal”; [...] assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas. (Mainardes, 2009a, p.08).

A Triangualção aponta para ausência de políticas municipais que ressignifique o trabalho interdisciplinar, interprofissional voltados para os alunos em situação de exclusão, conflito e uma maior atuação do trabalho em rede em uma atuação dinâmica, que fortaleca os laços promova empoderamento dos os alunos em sitação de evasão.

5.4.4. Triangulação dos Dados do Perfil Familiar dos Evadidos

Quadro 17 - Triangulação dos Dados do Perfil familiar dos Evadidos

<table>
<tr><th colspan="6">Resultados: Perfil Familiar dos Evadidos</th></tr>
<tr><th>Fontes</th><th colspan="2">Análise Estátistica</th><th colspan="2">Análise das Entrevistas</th><th>Análise das Políticas Públicas</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Perfil Familiar dos Evadidos</td><td colspan="2">As familias em vulnerabilidade e risco pessoal. Essa situação é resultante da histórica desigualdade e exclusão. Para quebrar esse ciclo de (in)visibilidade, é importante criar propostas audaciosas que promovam as especificidades locais.</td><td colspan="2">Os evadidos são de famílias com vínculos fragilizados, em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, em situação de pobreza extrema. Desse modo, são poucas as alternativas oferecidas para para mudança desse cenário.</td><td rowspan="3">O País, legislou em promoção as famílias em situação de pobrea extrema, vulnerabilidade e risco pessoal e social. As Políticas Públicas, avançou ao criar programas estruturantes de proteção das mulheres e de suas famílias. Merecendo destaque ao Programa Bolsa Família que elege a mulher como a titulares e passa o controle dos benefícios por apresentam maior capacidade de gerenciar recursos econômicos; pela premissa que são mais vulneráveis a falta de recursos materiais agravadas pelas barreiras de gênero no acesso aos direitos básicos; por voltar-se pelo bem-estar de seus filhos. Mesmo com todas todos esses ganhos, as mulheres ainda, enfrentam a violência e a violação dos direitos humanos presente em várias esferas da vida social. Em decorrência disto os filhos são as maiores vítimas.</td></tr>
<tr><td>Inst. adesão a PEADS</td><td>Inst. de não adesão a PEADS</td><td>Inst. adesão a PEADS</td><td>Inst. de não adesão a PEADS</td></tr>
<tr><td>A grande maioria das famílias (93,8%) reside na Zona Rural e, 93,8% são de cor negra ou parda; 62,5% das famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família. Entretanto, 37,5% são de famílias que vivem em situação estrema pobreza com uma renda. 100,0% das famílias são chefiadas pelas mulheres; 87,5% são famílias monoparental sendo que, 12,5% das famílias são parentais. 68,8% das famílias possuem 2 a 5 membros e 31,2% são compostas por mais de 6 membros.</td><td>A grande maioria (84,%) das famílias residem na Zona Urbana e, 16% das famílias residem na Zona Rural. 89,9% são de famílias de cor negra ou parda. A grande maioria (51,4%) são de famílias beneficiárias do PBF. Contudo, 41,6% são famílias que estão em situação estrema pobreza e, 7% das famílias estão em situação de vulnerabilidade econômica e social. 74,4% das famílias são chefiadas por mulheres. 44,4% são de famílias monoparental, 26,9% são famílias monoparentais; 67,6% das famílias possuem de 2 a 5 membros e 32,4% são famílias com mais de 6 membros.</td><td>São grande maioria das famílias são residentes na Zona Rural, de formado de pessoas negras e/ou pardas, trabalham nas olarias ou na agricultura familiar, têm boa alimentação e boas condições econômicas; As famílias da Zona Urbana estão com PBF bloqueado por não cumprir as condicionalidades; Estão em situação de pobreza extrema; Seus membros são pessoas analfabetas ou semianalfabetas, não trabalham os valores em casa e não têm envolvimento com a escola (CPEADS 2, CPEADS 3, CPEADS 4, DPEADS 1, DPEADS 2).</td><td>São famílias em situação de exclusão geográfica, a grande maior reside na zona urbana; população composta por cor/raça negra e parda; Formada por mães solteiras; a família é numerosa, com os vínculos fragilizados, não tem diálogo, vivem na pobreza extrema; Possui membros encarcerados no sistema prisional, em decorrência disso, sobrevivem do Auxílio Reclusão ou do PBF, ou as mães trabalham no corte da cana-de-açúcar, e/ou nas casas de farinha ou como domésticas em outra cidade para sustentar a família; Quando o genitor está em casa se submetem ao uso de álcool e outras drogas e em decorrência disso espanca a sua companheira. (CnP1, CnP2, CnP3, CnP4, DnP).</td></tr>
</table>

Através da Triangulação de Dados traçamos o perfil familiar dos evadidos por diferentes meios. Os resultados apontam grande abismo entre homens e mulheres em todos os aspectos sociais. Conhecer as características familiares são "importante na chance de progresso escolar é um resultado bastante consolidado nas literaturas teórica e empírica, e considerado como um dos principais fatores responsáveis pela manutenção do ciclo intergeracional de pobreza" (Leon & Menezes-Filho, 2003, p.418). O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento caracterizou a família da seguinte forma.

> A chefia por parte da mulher vem aumentando em todos os tipos de família (casal com e sem filho, mãe com filho e mulher sozinha) passando de 27% em 2001 para 35,2% em 2009. Similarmente, tem havido crescimento do tipo de família monoparental, principalmente formada por mãe com filho, representando 15,4% das formas alternativas de família em 2009. Sobre isto, o fato é que uma maior responsabilidade da criação dos filhos tende a recair sobre as mulheres, significando uma maior pressão para o exercício de sua função parental. Geralmente é a mulher quem constitui o lar monoparental, sendo a ela outorgada, na maioria das vezes, a guarda dos filhos em eventos de separações e divórcios, como ocorreu no Brasil em 87,6% dos divórcios em 2009. Essa condição da mãe associada ao estresse do trabalho e dos afazeres domésticos pode afetar o seu grau de participação nas actividades dos filhos. [...] Apesar de esses resultados e das diversas dificuldades que enfrentam as famílias monoparentais, [...] a mãe solteira (ou o pai) consegue exercer um estilo parental mais participativo, o risco de resultados negativos nos filhos decresce. (Pnud, 2010, p.117).

Nesses aspectos, confirma a hipótese anteriomente traçada que *a evasão escolar do Ensino Fundamental no Município de Lagoa de Itaenga é resultante das desigualdades: tem idade e sexo, tem cor/raça, tem classe social, tem endereço.* A desigualdade solidifica a evasão escolar. "Os estudantes mais pobres apresentam maior chance de reprovação sob os efeitos marginais [...], os estudantes cujo chefe de domicílio recebe salário mensal de menos de R$ mil apresentam uma chance menor" (Leon & Menezes-Filho, 2003, p.443).

Desse modo, a educação dos filhos é um grande desafio para as mulheres e principalmente, quando ela está desempregrada, quando empregada, o seu trabalho pode ser em condições precário, ou, degradantes, e/ou, recebe salários mais baixos quando comparados aos de homens na mesma função. O município de Lagoa de Itaenga apresentou Índice de Gini igual a 0,45 (DataSUS, 2010; DataViva, 2016) e o Indicador de Exclusão 0,478 (Guerra, Pochmann & Silva, 2015). Esse processo atribui a mulher triplas jornadas de trabalho: dona-de-casa, mãe, e nas actividades exercidas no espaço público (Menezes, 2011, p. 111), ou seja, sobre ela recai a maternagem, o ato cuidar, alimentar, educar, proteger, acompanhar, trabalhar para sustentar o lar, ou seja, a realiza diversas jornadas de trabalhos.

Para Menezes (2002, p. 59) "a divisão sexual do trabalho, forjada na concepção “biológica”, condiciona a mulher a se ocupar prioritariamente dos afazeres domésticos como o centro de sua vida, deixando para um plano secundário as actividades externas à casa".

Nessas sircunstâncias, a mulher experimenta a discriminação e exclusão representada na manternagem, incomporada e netralizada pelo contexto social, "criando gradativa e paulatinamente no imaginário social" (Menezes, 2011, p. 106) como um papel que ela tem que cumprir, por ser seu destino como mulher e mãe e, que é amplamente valorizado pelo meio social. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento apresenta os fatores de riscos determinantes para o surgimento da evsão escolar:

> A situação da mulher que é chefe de família é muito mais difícil, devido à maior vulnerabilidade que ela enfrenta no mercado de trabalho, convivendo com maiores taxas de desemprego, trabalhos sem carteira assinada e com o trabalho doméstico e familiar não remunerado. Assim, os domicílios chefiados por mulheres são geralmente mais pobres do que aqueles chefiados por homens, e as condições de vida dos membros desses domicílios são muito mais restritas. Nessas circunstâncias, a falta de liberdades (capacitações) das mulheres é muito grande, forçando-as a passarem menos tempo com seus filhos, aumentando a vulnerabilidade destes a influências externas, muitas vezes negativas. Além disso, considerando a participação dos pais como um elemento-chave para o progresso escolar das crianças, isso pode significar maior evasão escolar. (Pnud, 2010, p.117).

Através dessa análise compreedemos, a sociedade machista reproduz os papeis de gênero discriminatório responsabilizando apenas a mulher a manternagem da família, e principalmente quando os filhos foram gerados ela na condição de mãe solteira. Esse processo Menezes (2002, p. 125) conceituou de exclusão "simbólica (gênero)", no qual, a mãe "é privada em termos de estudos, diversão, lazer e namoro. A mesma fica presa ao filho(s)". Por outro lado, há as situações que a mulher resolve divorciar ou fugir de um relacionamento conflituoso marcado pela situação da violência doméstica, e em decorrência disso, assume sozinha a responsabilidade da família. A violência somada o uso de drogas causa impactos negativos desvatores as crianças e adolescentes. Segundo o Pnud (2010) as crianças são as que mais sofrem com a violência doméstica.

> A violência testemunhada pela criança, além do sofrimento associado, aumenta ainda a chance de reprodução do comportamento violento na vida adulta. As consequências da violência sofrida dentro de casa se alastram para outras esferas das vidas das crianças e adolescentes e trazem impactos para a dinâmica da violência na comunidade. Adolescentes que sofrem maus-tratos familiares sofrem mais episódios de violência na escola, vivenciam mais agressões na comunidade e transgridem mais as normas sociais, fechando assim um círculo de violência. (Pnud, 2010, p. 168-169).

Desse modo, as mulheres são as mais prejudicadas, tendo como agravante a pobreza. A pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento aponta que as pessoas que ganhama até um salário mínimo (R$ 954,00 SM) são mais conservadoras comparadas as que ganham mais de cinco salários mínimos que são mais abertas à mundaça. "Sociedades mais abertas e menos conservadoras são aquelas nas quais existe maior oportunidade de trabalho, de educação e onde as pessoas possam ganhar mais do que o necessário estritamente para sua sobrevivência alimentar" (Pnud, 2010, p. 137).

Nessas circunstâncias, a pobreza está correlacionada aos resultados insatisfatórios da educação e a baixa escolarização; cultura dominamente machista; tráfico e uso de drogas, precárias condições de trabalho e habitação; entrada pre trabalhadores familiares não remunerados, entrada precoce no mercado de trabalho, elevados níveis de privação não monetária, trabalho infantil, maes/pais precoce; "fixação de uma população que [...] se vê expulsa para as suas periferias [...] em busca de alojamento a preços mais acessíveis" (Bruto da Costa, Baptista, Cardoso & Rasgado, 1999, p.60).

Com isso, o Estado é desafiado a fortalecer a rede de apoio, realizar novos compromissos políticos, respaldado nas novas parecerias da sociedade cívil através das articulações da rede de proteção e resiliência; Implementar a definição estratégica de fortalecimento das políticas públicas escolares em promoção ao desenvolvimento da autonomia dos indivíduos (Unicef, 2009); Não "lançar para dentro das escolas todos os problemas que não sabe ou não consegue resolver fora das estruturas que gerem a área da educação" (Rodrigues, 2011, p. 107; Reverbere os indivídos no sentido de a se beneficiar da educação integrada e preocupada com a igualdade de gênero no projeto de implementação das políticas e estratégias setoriais (Unicef, 2009).

Compreendemos a importância da articulação intersetorial no sentido de combater as caracaterísticas evasão escolar extraescolares. Conforme analisa Leon & Menezes-Filho (2003, p. 436), "os estudantes reprovados nos cursos que moram sem os pais apresentam maior chance de abandonar a escola em relação àqueles que vivem com ao menos um dos pais". No sentido de reveter esse cenário, o País desde 2003 tem implementado políticas públicas que fortalecem a unidade familiar.

Dentre as políticas destaca-se a Lei 10.406/02 novo Código Civil que introduziu expressamente os conceitos de direção partilhada de poder familiar; Em 2003 o Incra publicou portaria e instruções normativas que tornou obrigatório o nome da mulher na titulação da terra, um mecanismo de proteção para mulher e a família em caso de separação; a Lei Maria

da Penha n.º 13.104/2015 criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra mulher; a Lei n.º 13.104/2015 inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos; a Lei Complementar n.º 150/2015 dispõe sobre o contrato de trabalho das domésticas; O Auxílio-Reclusão é um benefício concedido aos dependentes dos presos em regime fechado ou semiaberto durante a reclusão ou detenção.

No que se refere às questões de gênero, raça e etnia o país criou mecanismos de reconhecimentos, valorização e visibilidade das famílias chefiadas pelas mulheres e mulheres quilombolas. Nesse sentido, surgiram políticas de produção produtivas ofertadas as mulheres com actividades no campo crédito produtivo: Pronaf, o Pronaf Mulher e a assistência técnica. Moura (2001c) aponta ainda para importância dos agentes educativos estimularem e fortalecer as instituições sociais primárias e secundárias e, as agências governamentais democráticas e participativas "no quadro de redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência" Nóvoa (2001, p. 16), no sentido de:

> [...] “recuperar” práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação. Mas uma extrema prudência é necessária: os movimentos sociais estabelecem-se num voluntarismo de curta duração, enquanto o trabalho escolar se define num tempo [...] longo (Nóvoa, 2001, p. 17).

Amparados no art.14, Inc. I e II, LDB/96 é possível que a comunidade escolar e a Rede Setorial e Intersetorial intervenham diretamente no fenômeno da evasão escolar (Moura, 1998), no sentido "que as pessoas descubram-se como autoras participem efetivamente, sintam-se parte, façam parte e sejam parte das iniciativas de desenvolvimento, que assuma o ideário 'convocante' e as 'ideias forças' e não só atendam ao apelo desse ideário" (Serta, 2006b, p.73). Compreendemos que a evasão, o fracasso e exclusão escolar também são decorrentes das condições sociais precárias nas quais os alunos estão vivem.

As desigualdades estão presentes na família e nas instituições sociais reproduzidas na cultura e escola, criando instrumento de sua manunteção. A superação pode ser alcançada através esforços que englobem as instituições sociais, as agências nacionais, a comunidade e todos os trabalhadores educacionais. Pautadas na formação voltada para a "necessidade de um professor que assegura o sentido dos saberes; que seja o criador de situações de aprendizagem, o administrador da heterogeneidade e o regulador dos processos e percursos da formação” (Perrenoud, 2002, p.14). O conhecimento possibilita ao docente segurança em sua área de atuação, capacidade de desempenharem sua actividade docente de forma satisfatória e em sintonia com o que de atual acontece ao seu redor (Perrenoud, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos essa investigação com o questionamento: qual o perfil dos evadidos? Quais são as características da evasão escolar? Como as gestões escolares do Ensino Fundamental lidam com fenômeno da evasão escolar? Como compreender os mecanismos desestruturantes da evasão escolar? Quais propostas de enfrentamento para reverter os índices de evasão escolar no ensino fundamental? Qual o papel da PEADS? Questionamentos que agrupadas na questão de partida desse estudo: Quais as características da evasão escolar, apresentadas a partir da documentação acerca da evasão das instituições escolares que implantaram e a instituição que não implantou a PEADS no Município de Lagoa de Itaenga/PE?

No sentido de responder a esse questionamento traçamos três categorias de análise: 1) Políticas Públicas Educacionais; 2) Cultura Escolar; 3) PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Após a pesquisa e o aporte teórico nos debruçamos em profundidade, analisar as interferências dos fatores escolares e dos fatores extra escolares responsáveis pelo surgimento da evasão escolar.

Desse modo, adotamos um levantamento sistemático e aprofundando sobre a evasão escolar com intuito de trilhar os caminhos para o alcance dos outros objetivos traçados. Em decorrência do caminho percorrido nos deparamos com o desafio de reconstruir um pequeno recorte histórico educacional do município, para tanto, realizamos um diagnóstico da evasão escolar em doze Instituições escolares públicas municipais do Ensino Fundamental fase inicial e final, onze Instituições que aderiram a PEADS (dez localizadas na Zona Rural, uma Instituição localizada no distrito de Camboa) e uma Instituição escolar localizada na cidade de Lagoa de Itaenga que não aderiu a PEADS; Em seguida realizamos um diagnóstico do constexto social, cultural, político do território municipal.

Após essa fase, realizamos uma acurada pesquisa documental nas diversos equipamentos públicos e coletivos nas diversas instâncias administrativas municipal. Em seguida realizamos uma profunda análise da cultura municipal e administrativa, análise histórica, social, apolítica e educacional. A partir disso, compreendermos as principais dinâmicas entrelaçadas que evidenciam o fenômeno da evasão escolar.

No inicio não existia uma clara definição dos impactos da evasão escolar para o Município, e não existia balizamento legal Institucional que regula esses impactos educacionais. Nesse vazio, adotamos um levantamento sistemático e aprofundando com

intuito de trilhar os caminhos para o alcance dos outros objetivos traçados. Em decorrência do caminho percorrido nos deparamos com o desafio de reconstruir um pequeno recorte histórico educacional do município de Lagoa de Itaenga. Realizamos um diagnóstico da evasão e do constexto municipal. Realizamos um acurado exame das diversas instâncias da sociedade e do aparelho governamental municipal no sentido de realizarmos uma profunda leitura e análise da realidade que, como os próprios dados evidenciam, a fenômeno da evasão escolar.

Mapear é o primeiro objetivo específico. Ele possibilitou garantir elementos para a realização de uma leitura crítica sobre as principais variáveis extra escolares e intra escolares que interferem no processo educacional e possibilitou a realização de uma leitura social da evasão a partir de vários indicadores disponíveis, nas escolas pesquisadas e pela Secretaria Municipal de Educação. Como também, buscamos os dados disponíveis pelo Ministério da Educação, Minisério do Desenovlvimento Social e Combate à Fome e, o Ministério da Saúde. Que nos forneceu um panorama da evasão escolar e de seus impactos refletidos nos altos índices de evasão escolar, repetência, que somados a outos indicadores forma o IDHM e Gini. A criação de um mapa da evasão escolar parte do princípio de orientar a reformulação de políticas públicas educacionais que atenda com qualidade e equidade a todos.

O cumprimento do Objetivo de Mapear através de documentação as características e o perfil das crianças e adolescentes em situação de Evasão Escolar das Instituições de adesão e a Instituição de que não aderiu a PEADS no Município de Lagoa do Itaenga/PE no ano de 2013. Dependeu da coleta de dados através dos documentos escolares, dos serviços de sistematização da Secretaria de Promoção Social e Direitos Humanos: CRAS - Centro de Referência e Assistência Social, Gestão Municipal do Programa Bolsa Família; Secretaria Municipal de Educação: Secretarias Escolares, coordenações pedagógicas e coordenação de projetos; Secretaria Municipal de Saúde. O mapeamento deu visibilidade ao problema da evasão escolar, de modo a orientar a gestão educacional municipal e criar políticas públicas que fortaleça os fatores de proteção e potencialize a resiliência dos alunos.

Por meio dele, os atores sociais elaboram ou atualizam o Projeto Políutico Pedagógico da escola, que por meio dele, acionam as fontes de recursos nas três esferas administrativas: municipal, estadual e da união. Como também, articulam parceirias para a realização de programas no âmbito de interesse social que interfira a curto, médio e longo prazo nas fragilidades das comunidades e escolas localizadas em áreas geográficas mais vulneráveis.

Constatamos que 03 (25%) dos entrevistados na época da coleta de dados não eram graduados, dentre os 08 (67%) entrevistados com curso de pós-graduação nenhum possui

mestrado e/ou doutorado nas áreas de gestão escolar, coordenação pedagógica e supervisão escolar, ciência da educação. Nesse cenário, a gestão escolar fica refém "de qualquer projeto na área de educação (Pires, 2008, p. 142), decorrente da precária formação que possibilite construir alternativas adequadas e satisfatórias, no sentido de mediar os conflitos, melhora os indicadores educacionais, subsidiar professores a superar os problemas do cotidiano.

Consideramos que a formação de coordenadores e gestores escolares conduz os atores sociais ao processo de mobilização, integração e participação em todos os palcos de discussão, gestão e de poder. Com isso, a comuidade escolar participa efetivamente do processo democratico de gestão escolar, por sua atuação e engajamento no combate a evasão escolar. Atuam articulados ao controle social a fim de favorecer maior controle dos recursos e elaboração projetos educacionais que atenda aos problemas locais, garanta melhores indicadores escolares e qualidade da educação.

Constamos que as secretarias municipais, as instituições de proteção, os órgãos de gestão, escolas e repartições públicas alimentam seus bancos de dados, porém, esse dados não são disponibilizados ao público. De outro modo, os dados arquivados em papel, computadores não conectado único sistema, ou uma órgão de controle de informação, que possibilite integrar informações para realização de análise de resultados e avaliação dos impactos na vida das pessoas. Demodo, que os analistas e gestores municipais não fazem cruzamento dos dados; não trocam e não partilham informações entre outros equipamentos, não estudam em conjunto os indicadores alcançados; não analisam os avanços e os impactos dos programas, projetos e ações no município. De modo que inexiste projetos pontuais que interfira e intervenha diretamente nas comunidades, bairros, equipamentos e escolas.

Consideramos ainda, a importância de uma construção articuladara e coletiva de conhecimentos entre todos os atores sociais das diversas políticas existes no município, no sentido de criar e usar adequadamente as ferramentas políticas, didática e pedagogico para formulação e implementação estratégicas de propostas, ações, projetos, políticas públicas, diagnóstico, monitoramento, matriciamento e/ou matricialidade, avaliação, análise em promoção dos fatores de proteção e resiliêcia que atuam no enfrentamentos dos desafios educacionais, sociais e culturais.

Realizamos uma avaliação dos resultados (Ball, 2001, p. 104) "em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços". De modo que a etapa da análise dos impactos produzidos pelas políticas educacionais adotadas para o alcance de resultados educacionais, apontou neste que a análise acurada sobre a evasão escolar, revelou que a evasão mantém os

altos índices de violência e pobreza da população e, compromete parte do processo de ensino e aprendizado dos alunos. Revelou ainda, que os professores sejam orientados a buscarem e verificar o processo de ensino como um todo em todas as suas especificidades e não apenas, valorizar os resultados esperados. Como também, apontar os impactos negativos, reduzindo as ações desnecessárias e/ou até suspender, ou modificar, ou ainda "manter" a política se os resultados não promover a todos com equidade.

Contudo, a leitura da realidade só é possível através do mapeamento dos fatores de proteção e os fatores de risco, como também do reconhecimento do perfil populacional um desdobramento do diagnóstico da escola, Município, no qual o gestor escolar conhece melhor as necessidades e demandas educacionais, detectadas e avaliadas os problemas prioritários e suas respectivas causalidades e vislumbre potencialidades e recurso locais que enquadra as reais oportunidades e alternativas de desenvolvimento das intervenções.

Partindo desse princípio, este estudo pode ser usado como um importante mapa das características da evasão: pessoal, familiar, sociais, culturais e escolares; divididos em subgrupos como: fatores de proteção, fatores de resiliência e os fatores de riscos, ou seja, os evadidos apresentam características condicionantes ambientais, que potencializa ou fragiliza as estratégias de desenvolvimento da educação. Ou ainda, restringir a superação dos desafios, despertar o surgimento de potencialidades, a criação de novos mecanismos de capacidades, habilidades e experiências que conduzam a complexidade da realização da gestão escolar e criem ou reformule as Políticas Públicas Educacionais que respondam com eficiência aos "desafios externos de forma automática, flexível e a um custo reduzido" (Ball, 2001, p. 104) frente as fragilidades educacionais no município.

Consideramos que a evasão escolar impede o acesso da população negra a qualificação necessária para o ingresso nas melhores condições de trabalho existentes nos poucos postos de trabalho (indústria canavieira, comércio, empresas agropecuária, trabalho do setor público) disponível na região e, fragiliza o alcance do desenvolvimento municipal e regional.

Pelo grande volume de dados coletados e analisados neste estudo, observamos a variedade de temas e subtemas em profundidade de detalhamento encontrados, com a importância da visão crítica sobre o fenômeno estudado, para não perder o nosso foco de estudo, detivemo-nos apenas aos três objetivos traçados no projeto desta dissertação, como ainda, não nos restringimos ao contexto da PEADS para não comprometer a explicitar as dimensões que afetam a problemática da evasão escolar nas Instituições escolares. Pela ausência de uma sistematização dos dados existes e ausência de uma análise mais crítica e

sistemática dos dados a educação municipal tema maiores desafios em encontrar estratégias de enfrentar e minimizar altos índices de distorções idade série, isso nos leva a concluir que educação municipal não acompanha o mesmo ritmo nacional de sistematização e analise dos dados que efetiva uma formulação de Políticas Públicas.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa documental e sua análise revelou os projetos e ações de interferência educacionais adotados na escola não apresenta grande ressonância na escola e não são superdimensionados, pois, o seu significado está na exata proporção do comprometimento, pouca vontade e esforço do coletivo escolar em combater a evasão escolar através da construção das mudanças requeridas.

Através das entrevistas observamos que as Instituições escolares já possuem várias plíticas, equipamentos públicos e coletivos, orgão de controle social como Conselhos Municipais e a Rede de Apoio Setorial e Intersetorial que atuam no combate ao enfrentamento da evasão escolar. Observamos que não foi mencionada a atuação dos Conselhos Municipais Direitos da Criança do Adolescente, Conselho de Educação, Escolar, Escolares, Merenda, Fundeb. Quanto a isso algumas hipóteses podem ser elencadas como: desconhecimento do papel desses conselhos, fragilização da Rede de Apoio, dificuldade dificuldades de acesso a essas políticas, isolamento administrativo, cultura escolar, modelo de gestão escolar etc.

Destacamos, entre tantas contribuições do Conselho Escolar, Conselho Tutelar, Conselho de Direito da Criança e do Adolescente suua capacidade deliberativa e solutiva de intervenção nas situações da evasão escolar é através da mobilização das forças sociais existentes dentro e fora da escola, através da participação comunitária e do fortalecimento do poder de atuação dos diferentes segmentos existentes, de modo a congregar esforços na promoção dos fatores de proteção e de resiliência: 1) Interagir junto; 2) promovendo o bem estar da comunidade; 3) Promover a aproximação e a cooperação dos membros da comunidade; 4) Contribuir para a solução de problemas inerentes à vida escolar; 5) Cooperar na conservação dos equipamentos; 6) Administrar a atuação do Conselho Escolar, os recursos; 7) Incentivar à criação do Grêmio Estudantil.

A análise estatística possibilitou considerar que tanto as Instituições Escolares que aderiu a PEADS quando a Instituição que não aderiu a PEADS a evasão escolar é maior para o sexo masculino. Essa situação é semelhante para o Brasil, como também, o Estado de Pernambuco. Entretanto, os alunos da Instituição Escolar que não aderiu a PEADS são mais propenso a evasão. Quando comparados apenas o sexo feminino as Instituições escolares que aderiram a PEADS, as alunas são as mais propensas a evasão escolar do que na Instituição

que não aderiu a PEADS. Sobre esse ponto, no mundo do trabalho rural nos pequenos Municípios de tradição agrícola, com predominância da monocultura da cana-de-açúcar, ainda mais visível na Zona Canavieira de Pernambuco, exclusão ataca principalmente, as mulheres, filhas de trabalhadoras rurais que tiveram poucas oportunidades de aprender a ler e escrever.

Mediante o estudo e análise da evasão nas Instituições Escolares que aderiram e a Instituição que não aderiu a PEADS, compreendemos a evasão escolar feminina, para algumas alunas deve-se ao fato, da "dupla jornada: de trabalho e escola, e/ou ser mãe e estudar, ou, cuidar dos irmãos e casa e estudar, e, também ao pensamento cultural predominante que os trabalhos de ponta é um "espaço masculino''. Este pensamento ocorre devido à internalização dos papéis e esferas diferenciadas para mulheres e homens, repassadas nas escolas.

Uma característica da evasão escolar a ser destacada é a Pessoal: Gravidez na Adolescência, diante do qual, os estudos sobre cultura escolar e cultura local e, sobre assa característica que foi analisada por Menezes (2002) em seu livro: *A barriga cresceu... adeus meninas!!! Exclusão Social: o real e o simbólico na gravidez adolescente,* compreendemos que e as meninas residentes de comunidades rurais de Lagoa de Itaenga, casam-se mais cedo, consequentemente afastam-se da escola também mais cedo. Dentro da perspectiva da análise do discurso apresentados pelos entrevistados sugere que as causalidades da evasão escolar estão às tarefas domésticas, as diversas responsabilidades e actividades pecuárias desempenhada no roçado familiar estão concentradas no entorno das habitações.

Tal compreensão nos remete a uma experiência que, a evasão escolar feminina está atrelada a outros mecanismos e tecnologias de poder centrada na vida (série corpo - organismo/disciplina/instituições, mecanismos disciplinares e; série população - processos biológicos - mecanismos regulamentares/estado) ou seja, poder e disciplina difundidos pelos meios culturais que "manipula como foco de forças no sentido de tornar as pessoas úteis e dóceis aos mesmo tempo e; agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (Foucault, 1999, p. 297)", se materializa nos discursos, nas ações, jogos, brincadeiras. Fortalece a dominação do homem sobre a mulher através das práticas silenciosas diluídas nas divisões das tarefas, que forma um jogo de poder resultando na evasão escolar das alunas.

Verificamos que o teste de homogeneidade foi significativo nos fatores: idade e localização (p-valor <0,001 em ambas variáveis), indicando que a adesão ou não da PEADS influencia na maior evasão de alunos acerca da idade e localização de residência.

É importante fazer algumas considerações sobre a categoria cor/raça, o interesse nessa categoria sugerimos formulações de Políticas Públicas de ações afirmativas. Os alunos de Cor/Raça negra são os mais propensos a evasão tanto nas Instituições que aderiram a PEADS quanto para a Instituição que não aderiu a PEADS. Ruge a urgência de implementar no Município as Políticas Públicas afirmativas voltadas para essa população, entre elas o Conselho de Comunidades Negras.

As maiores partes dos alunos apresentam histórico de evasão, e apresentam ao menos uma em seu trajeto educacional. Maior parte dos evadidos estão fora de faixa e com histórico de evasão e; a PEADS é mais eficaz para os alunos na faixa etária 15 a 18 anos, ou seja, alunos matriculados no Ensino Fundamental em anos Finais. De acordo com análise estátistica concluimos que tanto nas Instituições que aderiram a PEADS, quanto na Instituição que não aderiu, os evadidos são alunos de baixa renda e em situação de vulnerabilidade econômica, tendo Programa Bolsa Família como a única fonte de renda. As condicionalidades do programa não são suficientes para manter o aluno na escola.

A pesquisa documental revela que a evasão escolar nas Instituições da PEADS inicia na Educação Infantil prossegue até os anos finais do Ensino Fundamental. A análise estatística aponta que a evasão tanto nas Instituições escolares que aderiram a PEADS, quanto na Instituição que não aderiu, as características familiares e pessoais exercem maior influência na população pesquisada mesmo residindo no entorno da escola.

Os entrevistados apontam que as estações de seca da Zona da Mata Pernambucana (fim do inverno, primavera, verão e, início do outono) período da safra da cana-de-açúcar - (segunda quinzena de agosto a primeira quinzena de março do ano seguinte), as estradas são plainadas para o transporte das colheitas de cana-de-açúcar queimada, frutos e mandioca; argila para olarias e cerâmicas; transporte de lenha para alimentar os fornos das casas de farinha de mandioca, olarias e padarias e, bagaço da cana-de-açúcar para alimentar a termoelétrica e; trasporte de tijolos, telhas, farinhas de mandioca. Com isso, o vai e vem de caminhões, tremilhões, cacambas é constante dando banho de poeira nos alunos que estão nas paradas embaiso das árvores a espera do transporte escolar.

As mulheres da Zona Rural são responsáveis pelas tarefas domésticas, sobretudo, no período da colheita do milho e do feijão. São responsáveis pela educação e cuidado dos filhos, irmãos e têm que realizar as tarefas (considerada pela cultural como actividades feminina como preparo das comidas e decoração dos festejos juninos) de comemoração dos festejos comunitários. Já na época da colheita da mandioca é função das mulheres em raspar à

mandioca, peneirar a massa e a farinha, essas actividades exigem da mulher maior disponibilidade de tempo, tendo em vista que, cabe a elas também garantir o almoço de todos os homens que estão envolvidos no processo da produção da farinha.

Consideramos que as características pessoais e famíliares, de resiliência atuam como fatores de proteção. Nessa condição, os alunos vivem em situações contrastantes e os estudantes do horário matutino acordam mais cedo para se organizar para ir a escola, fazem suas refeições da manhã mais cedo (quando tem), assim como os alunos do horário vespertino almoçam (quando tem refeição em casa) mais cedo. Os alunos desse horário têm esse compromisso pelo fato que o transporte escolar precisa desloca-se mais cedo para chegar à escola previamente. Nessa condição, muitos enfrentam a chuva e/ou sol escaldante. O caminho até a escola tanto da Zona Rural até a Zona Urbana e vice e versa são formados de estradas de terraplanagem e de chão batido que no período chuvoso (março a agosto) as estradas ficam esburacadas, cheias de valas, poças água/lama que parecem açudes.

Nas entrevistas os coordenadores e diretores não citaram a existência de projetos que trabalham as questões de gênero. Compreendemos que as Instituições Escolares não incorporam as lutas das mulheres, não uma representação efetiva que promovam reivindicações sobre as questões de gênero diluídas no discurso unificador de classe, nas aulas extracurriculares nem nos projetos e programas.

Compreendemos a importância da mobilização da comunidade escolar, no sentido de promover uma maior participação no processo de gestão escolar, atuando no engajamento efetivo como agentes sociais no combate a evasão escolar. Atuarem articulados a Rede, no sentido de fortalecer as famílias, através da efetivação do controle social e, favorecer o controle público dos recursos e dos resultados nos programas e projetos escolares.

Ao direcionamos nossa análise no perfil dos evadidos das Instituições escolares que aderiram e a Instituição que não aderiu a PEADS percebemos as tendências de crescimento do quantitativo de evadidos e sua perspectivas de crescimento futuro. Ao apontar as características da evasão escolar em subníveis e analisamos as suas interligações com as questões habitacionais, econômicas, religiosas, como também, as condições de actividade da força de trabalho, ocupação e rendimentos das famílias, avaliando se estão inseridas em outras Políticas Públicas que atuam como fatores de proteção, compreendemos que no Município existe vários guetos composto formado por bolsões de pessoas em situação de pobreza extrema e vulnerabilidade e risco pessoal, que anos vivem na invisibilidade excluídos de suas terras, da educação, da saúde, de uma habitação digna, do mercado de trabalho, dos espaços

de convivência e lazer, distante de uma organização forte e sólida. Expostas à violência e degradação social encurraladas nos calabouço da Zona da Mata Canavieira de Pernambuco.

Agregando a esse ponto, cabe direcionarmos o nosso olhar para análise do contexto familiar, social e escolar dos evadidos, no sentido de apontar as tendências do trabalho nos cortes da cana-de-açúcar, nas olarias, casa de farinhas, trabalho na feira livre, trabalho infantil e/ou sem carteira assinada que forma a principal fonte do capital financeiro do Município que fragiliza o alcance do desenvolvimento municipal e regional que inviabiliza as perspectivas de acesso aos investimentos públicos e privados. A evasão escolar impede o acesso da população a uma qualificação para acessar aos poucos postos de trabalho (indústria canavieira, comércio local, empresas agropecuária, trabalho do setor público) disponível na região.

A falta de educação dificulta o acesso aos bens públicos e a infraestrutura como transporte de qualidade; comunicações para uma formação cidadã; Espaços de convivência comunitária: praças, centros de convivências, campos esportivos, quadras: centro de artesanatos, Casa das Juventudes, Biblioteca, Clubes, pátio de eventos; Equipamentos de promoção e proteção por desconhecer os direitos sociais: Centros de Referências de Assistência Social, Centro de Assistência Especializada de Assistência Social, Posto de Saúde, Hospitais; direitos ao trabalho, emprego, renda.

Uma análise dos condicionantes ambientais determinantes dos fatores de proteção e risco e, com a mediação dos fatores de resiliência, através da identificação através dos documentos escolares das áreas de proteção e restrições, os condicionantes passivos e agravos ambientais em todas as perspectivas biopsicossocial. As oportunidades de exploração do turismo e desenvolvimento sustentável que potencializa a região, ou fragiliza os laços familiares e, direciona as crianças e adolescentes a fazerem uso de substâncias psicoativas não lícitas, envolvem-se em situações de violência e vulnerabilidade e risco pessoal e social.

Destaca-se ainda que análise da capacidade de gestão escolar de administrar a estrutura administrativa, como também, avaliar a quantidade necessária de docentes, auxiliares, coordenadores e outros técnicos, as características do corpo docente técnico disponível e envolvidos direta e indiretamente com os alunos, mensurando as experiências anteriores da gestão escolar. Ressaltamos ainda, conforme aponta (Machado Pasuch (2013), a importância de analisar a participação Social dos pais, professores, coordenadores, diretores e alunos em mecanismos de promoção como os Conselhos de Classe, Conselho de Merenda, FUNDEB, Escolar, Educacional, Pais; Grêmios, Comissões etc. de participação da comunidade escolar existentes. Ressalta-se da importância de avaliar a cultura organizacional,

a cultura de participação dos pais nos núcleos escolares de fortalecimento dos vínculos comunitários e familiar, e, o histórico desses movimentos.

A Instituição que não aderiu a PEADS possui uma quantidade significativa de dados de seus alunos, docentes, coordenadores e comunidade escolar acerca desses diferentes aspectos sociais, econômicos e ambientais da realidade escolar. No entanto, ainda, precisam ser tratados adequadamente para se transformar em informações úteis que orientem a implementação, o acompanhamento das políticas educacionais. A coleta de dados visou justamente organizar esses dados, produzir informações e análises capazes de serem absorvidas para a tomada de decisão no enfrentamento dos desafios educacionais.

Por sua utilidade, esta dissertação trata-se de uma análise da situação educacional das Instituições escolares que aderiram e da Instituição que não aderiu a PEADS e, uma análise da realidade dos alunos evadidos. Realizamos uma profuda coleta de dados através da pesquisa documental e entrevista, no sentido de alcançar uma maior abrangência de informações referentes a questões pessoais como sexo/gênero, cor/raça; aspesctos familiares, sociais e educacionais, trabalho, a renda, habitação, desigualdades e a infraestrutura de apoio.

A pesquisa aponta que as características: familiares e pessoais exercem maiores influências para população de 0 a 14 anos. Os estudantes da Zona Rural das Instituições que aderiram a PEADS e os estudantes da Zona Urbana da Instituição que não aderiu a PEADS são os mais propensos e mais vulneráveis a evasão escolar. No período de seca - safra da cana de açúcar - (segunda quinzena de agosto a primeira quinzena de março do ano seguinte) as estradas são plainadas (para o transporte das colheitas, barro, lenha, bagaço de cana-de-açúcar, tijolos, telhas, farinhas de mandioca) e quando os carros passam cobrem as estradas de poeiras deixando os alunos que ficam nas paradas a espera do ônibus escolar sujos.

As Instituições escolares e educacionais, de certa forma, não estão cumprindo com parte de sua função social. Estas questões são temas paras as pautas de trabalhos das reuniões dos conselhos municipais, no sentido de tratar da eficiência, investimentos econômicos e garantir o cumprimento de seu papel social. O desafio da educação é darmos atenção aos sujeitos individualizados para além dos estudos de classe e estrutural, em meio a esse grupo de evadidos. Os meios são diversos e complexos, entre eles destaca o ato de buscar as suas trajetórias de vidas, para mostrar que não é exceção. São sujeitos que nos contextos adversos constroem formas de sobreviver e de passar a sua cultura, não de uma forma pura. Contudo, de uma forma reinventada, resignificada, em uma cultura mergulhada na evasão escolar -

diáspora. A evasão escolar torna os alunos diasporicos que conseguem manter uma cultura escolar de evasão dentro de um contexto não escolar.

Consideramos a existência de rupturas ou certas rupturas com a escola e certos comportamentos resignificados fora da escola. Conceituar a evasão escolar suscita na compreensão de comportamentos sintomáticos que se mantém e são repassados de aluno para aluno através de uma cultura de opressão, exclusão e abandono. Esses dados auxiliam na compreensão das origens dos problemas sociais, histórias, e dos significados da exclusão feminina do meio social.

A triangulação de dados confirmou a hispotese dessa pesquisa a evasão escolar Em Lagoa de Itaenga possui idade, sexo, cor/ raça, idade e endereço. As características extra-escolares são as mais perverças por manter as dinâmicas de poder e dominação. O município não possui uma proposta de combate de evasão escolar, não possui um projeto, ação ou estratégia educativa. Os gestores escolares e coordenadores pedagogicos ficam reféns de projetos educativos que não valorizam as características extra escolares. A Triangulação de dados apontou grandes lacunas políticas que desafia a educação. Mesmo a população sendo composta por grande maior de pessoas negras, mulheres e jovens, o município não possui conselho étnicos raciais, jovens, mulheres.

A Triangulação de dados apontou ainda que 10 escolas da zona rural de adesão a PEADS não possui conselho escolar, não possui Plano Político Pedagógico, não dispóe de secretaria escolar, partilha de uma única direção e coordenação - Gestão municipal de Educação. Assim, sem a atuação do controle social, escolas sem o PPP, a educação fica desastida comprometendo o processo educacional, mesmo com uma cultura municipal rica e diversificada. Desse modo, os atores sociais têm o desafio de provocar rupturas mais ou menos completa com a tradição cultural, conscientizar a população para o exercício da participação no controle social para o alcance de sua autonomia e independência.

A PEADS tornou-se uma estratégia eficaz, no sentido de potencializar as características pessoais, familiares, políticas e culturais fragilizadas. Por outro lado, alguns autores (Pires, 2008; Pires, 2009) advertem que as caractéristicas sociais e escolares demandam maior aparelhamento: em formação, capacitação, treinamento; Exige uma atuação sistemática da quipe de monitoramento e acompanhamento dos evadidos; Demanda da gestão administrativa municipal ações de Inclusão produtiva para as famílias em situação de vulnerabilidade econômica.

Cabe as futuras pesquisas analisar os impactos psicossociais das características aqui apontadas, através de uma pesquisa ação no sentido mobilizar a comunida para formular novas diretrizes e estratégias de enfretamento da evasão escolar.

Concluímos que as caractéristicas da evasão escolar: pessoais, familiares, sociais e culturais políticas e educacionais são mais determinantes para altos índices da evasão escolar. A PEADS constitui-se como uma oportunidade ímpar no Município de Lagoa do Itaenga por articular as Políticas Educacionais as Políticas de Saúde, Direitos Humanos, Assistência Social. Em ações sociais, econômicas com acesso a melhor eficiência no controle e monitoramento educacional pela população, como também fortalece o diálogo e articulação municipal com todos os atores sociais no enfrentamento dos problemas educacionais, em especial àqueles exercida sobre estudantes da Rede Municipal de Educação, em promoção de sua inclusão social em, minimizar os altos índices de vulnerabilidade, violência e desigualdade social presentes nos Municípios com um histórico de monocultura canavieira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia:

Abramowicz, Lucia Barbosa Maria de Assunção; Silvério, Valter Roberto (Orgs.). (2006). Educação como pratica de diferença. Campinas: Armazém do Ipê (autores associados).

Abramovich, Fani. (1995). Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione.

Agostinho, Patrícia Garcia Caselli (2007). Produção curricular e formação docente no cotidiano Escolar: práticas de enunciação e atividade política. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentado ao PPGE do Centro de Educação em Educação. Rio de Janeiro: UERJ.

Aguiar, João Serapião de. (2004). Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. 4º ed. Campinas: Papirus.

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed.

Alves-Mazzotti, A. & Gewandsznajder, F. (1998). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

Amabile, Antônio Eduardo de Noronha. (2012). Políticas públicas. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p.390-391.

Andrada, Bonifácio José Tamm de. (2012). Estado. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p.166-168.

Angst, Rosana (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. Curitiba: Revista Psicol. Argum., v. 27, n. 58, p. 253-260.

Apple, Michel W. (2002). Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Cadernos de Pesquisa, n. 116, p.107-142.

Apple, Michel W. (2003). Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. Campinas: Educ. Soc., v. 24, n. 84, p. 1019-1040.

Apple, Michel W.; Buras, Kristen L. (2008). Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Aragonés, J. I. & Amérigo, M. (2000). Psicología Ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos. In: ___. (Coord.). Psicologia Ambiental. Madrid: Pirâmide.

Arango, Héctor Gustavo. (2011) Bioestatística - Teórica e Computacional - com bancos de dados reais. 3 ed. [Reimpr.] - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Arendt, Hannah. (2004). O que é política? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Azevedo, J. M. L. & Botler, A. H.. (2012a). Editorial. Gestão democrática da escola e da educação: caminhos de pesquisa. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 28, n. 1, p. 7-10.

Azevedo, J. M. L. & Botler, A. H. (2012b). Editorial. Políticas e gestão da educação no contexto das diferenças, das desigualdades e das relações federativas. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 28, n. 2, p.361-365.

Azevedo, J. M. L. de; Coutinho, H. G. & Oliveira, M. L. de (2013). O Estado, a política educacional e a gestão da educação, In: Botlhe, Alice Happ (Org.). Política e gestão educacional em redes públicas. Recife: Editora Universitária UFPE.

Bairrão, Joaquim et al. (2010). Contextos de socialização frequentados por crianças de quatro anos em Portugal: Uma sondagem nacional realizada em 1988. Lisboa: Psicologia, v. XXIV, 01. p. 05-16.

Baltazar. José Antonio; Moretti, Lúcia Helena Tiosso & Balthazar, Maria Cecilia (2006). Parte I. Família e escola: o olhar dos teóricos. In: ____. Família e escola: um espaço interativo e de conflito. São Paulo: Arte e Ciência.

Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Porto Alegre: Rev. Educação & Realidade, v. 35, n.º 02, p. 37-56.

Baptista, R. S. et al. (2008). Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela. São Paulo: Revista Acta paulista de Enfermagem, v.21, n.4, p. 602-608.

Batista, Karla da Silva Costa. (2012). Audiência Pública. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga; Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 31-32.

Bellinato, Roberta (2012). Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social. Dissertação de Mestrado Apresentado ao PPGE na Área de Concentração> Estado, Sociedade e Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, USP.

Barbosa, T. (2011). Estudo sobre as políticas públicas de proteção à saúde infantil e materna no Brasil: um Olhar especial para os filhos de mãe adolescentes. Recife: Visão Mundial, p. 01-52.

Bartholo, R. (Org.) (2006). Exclusão social no Brasil. Textos comentádos de Manuel Bomfim, Anísio Teixeira, Josué de Castro, Alberes Guerreiro Ramos, Celso Furtado. Rio de Janeiro: E. Papers.

Bassani, M. A. (2001). Fatores psicológicos da percepção da qualidade ambiental. In: Maia, Nilson B.; Martos, Henry L.; Barella, Walter. (Orgs.). Indicadores Ambientais: conceitos e aplicações. São Paulo: EDUC, p. 47-58.

Bassani, M. A. (2002). Pesquisa sobre Psicologia Ambiental e Agenda 21 brasileira. Disciplina: Modelos de Investigação II, curso de graduação em Psicologia. São Paulo: PUC/SP.

Benjamim, Roberto Emerson Câmara (2005). A África está em nós: História e cultura Afro-brasileira, 2º volume- João Pessoa: Editora Grafset.

Blois, Marlene M. (2005). Reencontro com Paulo Freire. Niterói: Fundação Euclides da Cunha.

Boal, Augusto. (1983). Teatro do Oprimido e outras políticas poéticas. Rio de janeiro: Civilização Brasileira.

Bock, A. M. B.; Furtado, O. & Teixeira, Mª L. T. (2009). Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo/SP: Editora Saraiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bonin, Luiz Fernando Rolim. (2008). Educação, consciência e cidadania. In: Silveira, Andréa F. et al. (Org.). Cidadania e participação social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 92-104.

Bonnes, M., & Secchiaroli, G. (1995). Environmental psychology, a psycho-social introduction. London: Sage

Bordignon, G. (2000). Natureza dos Conselhos de Educação. Brasília: Revista de Educação Brasileira, v. 22, n. 45.

Borges, S. M. (2011). Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara. Dissertação (mestrado). Goiana: ALFA.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. Washington: D.C., American Psychological Association, Psychological Review. n. 101.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, v. 1

Psychology. Psychological Review. v. 62.

Brunswik, Egon. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments. Rev. & enl. Berkeley: University of California Press.

Bruto da Costa, Alfredo; Baptista, Isabel; Cardoso, Ana & Rasgado, Sofia. (1999) Pobreza e Exclusão Social em Portugal. A Região de Lisboa e Vale do Tejo. Lisboa: Prospectiva e Planeamento, v. 05, p. 49-120.

Cacciamali, Maria Cristina; Tatei, Fábio & Batista, Natália Ferreira. (2010). Impactos do programa Bolsa Família Federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. Rio de Janeiro: R. Econ. contemp., v. 14, n.º 02, p. 269-301.

Campbell, Selma Inês. (2010). Projeto político pedagógico: guia prático. Rio de Janeiro: Wak ed.

Candau, Vera Maria Ferrão (Org.). (2002). Sociedade Educação e Cultura(s). Petrópolis: Editora Vozes.

Candau, Vera Maria Ferrão. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.02, p.240-255.

Candau, Vera Maria Ferrão. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 118, p. 235-250.

Candau, Vera Maria Ferrão. (2015). A didática hoje: reinventando caminhos. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 40, n. 02, p. 329-348.

Candau, Vera Maria Ferrão. (2016).“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 32, n.0, p. 15-34.

Candau, Vera Maria Ferrão & Leite, Miriam Soares. (2011). Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, v.4, n. 144, p. 948 - 967.

Candau, Vera Maria Ferrão & Russo, Kelly. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina:uma construção plural, original e complexa. Curitiba: Rev. Diálogo Educ., v. 10, n. 29, p. 151-169.

Candido, A. (1964). Os parceiros do Rio Bonito. Rio de Janeiro: José Olympio.

Carlos, Diene Monique (2010). Fatores de proteção sob a ótica de adolescentes vítimas de violência doméstica e abrigos: subsídio para a construção da resiliência. Dissertação (Mestrado) apresentada à escola de Enfermagem - Área de concentração: Enfermagem e Saúde Pública. Ribeirão Preto: USP.

Carnahyba, Manoel Costa. (1979). Caracterização da evasão nas escolas estaduais de 2º Grau. Dissertação (Mestrado em Educação) Rio Claro/SP: Unicamp.

Carvalho, C. A. & Vieira, M. M. F. (2007). O poder nas organizações. São Paulo: Thomson Learning.

Carvalho, J. M. (2008). Cidadania no Brasil: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Castel, Robert.; Wanderley, L. E. W. & Belfiore-Wanderley, M. (2000). Desigualdade e Questão Social. 2. ed. revisa e ampliada. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP.

Cavalcanti, M. C. & Moita Lopes, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. N.º17. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, p. 133-144.

Cavalleiro, Eliane dos Santos (2000). Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: editora Contexto.

Cecílio, L. C. O.. (1997). Modelos técnico -assistenciais em saúde:da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Públ., v. 13 n. 03, p. 469-478.

Cócco, M. F & Hailer, M. A. (1996). Didática de alfabetização. São Paulo: editora FTD.

Cendhec - Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. (1999). Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a Proteção Integral. Recife: Cendhec.

Chanlat, J. F. (Coord.) (1996). O Indivíduo nas Organizações: Dimensões Esquecidas. São Paulo: Atlas.

Charlot, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas.

Chiavenato, Idalberto. (1993). Introdução à teoria geral da administração. São Paulo: Makron Books; McGraw-Hill.

Coll, Cesar et al. (2004). O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática.

Correia, E. V. (2012) Origem, familiar, características e motivação do aluno: quais as relações com o aumento ou a diminuição do risco de repetência no final do primeiro segmento

do ensino fundamental. In: GT 14 – Educação Especial da 35ª Reunião Anua da Anped. Ipojuca: ANPED.

Costa, Antonio Carlos Gomes da. (2001). O professor como educador: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.

Costa, F. B. (2004). Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo.

Costa, B. C. (2010). Trabalhadoras-alunas da EJA: desafios da sobrevivência e a permanência na escola. In. GT 09 – Trabalho e Educação do 33ª Reunião Anua da Anped. Caxambu: ANPED, p. 1- 17.

Costa, T. K. L.; Machado, L. S. & Moraes, R. M.. (2014). Inteligência artificial e sua aplicação em *serious* games para saúde. RECIIS – Rev Eletron de Comun Inf Inov Saúde, v. 08, n. 04, p. 525-539.

Costa, J. A.; Mendes, A. N. & Ventura, A. (Org.) (2000) Estratégia e liderança nas organizações escolares. Alveiro: Universidade de Alveiro.

Cravo, A. C. (2012) Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. Florianópolis: Revista GUAL, v. 05, n.. 02, p. 238-250.

Cruz, M. A. et al.. (2013). Una imagen y mil palabras: violencia contra violencia en imágenes de la Dictadura Militar Chilena. Resultado de investigación finalizada. GT: 24, Violencia, democracia y seguridad. Defensa y promoción de derechos. In: XXIX Congreso Latino-Americano de Sociología – Crisis y Emergencias Sociales em América Latina. Santiago/Chile: ALAS/FACSO, 2013, p. 01-11.

Domingues, Isaneide (2015). O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Dantas, F. C. (2012). Avaliação de egressos do curso de agentes de desenvolvimento local: estudo de caso do município de Primavera/PE. Recife: Dissertação (Mestrado) em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da FCAPE/UPE.

Dattilio, Frank. M. et al. (2004). Estratégias cognitivo-comportamentais de intervenção em situações de crise. Porto Alegre: Atmed.

Dejours, C.. (1992). A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho. São Paulo: Cortez/Oboré.

Dejours, C.. (1994). Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas.

Dejours, C.. (2002). O fator humano. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Dejours, C.. (2003) A Banalização da Injustiça Social. Rio de Janeiro: FGV.

Demo, Pedro. (2002). Charme de exclusão social. Cols. Polêmicas do nosso Tempo: 61. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados.

Denzin, N. (1978) The research act: a theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York: Mc Graw-Hill.

Detregiachi Filho, E. (2012). A evasão escolar na educação tecnológica: o embate entre as percepções subjetivas e objetivas. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: Cultura Academica/PPGPS/FFC/UNESP.

Devechi, C. P. V. & Trevisan, A. L. (2010) Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? . Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação - Anped, v. 15, n. 43, p. 148-201.

Dias, Darli de Souza (2012a). Atores sociais. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 29-30.

Dias, Darli de Souza (2012b). Monitoramento. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 329-330.

Domingues, Isaneide. (2015). O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Duarte, C. (1998). Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário. Dissertação (Mestrado em Linguística). Campinas: Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Espinosa, Roberto Moreno (2012). Descentralização. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga; Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 117-119.

Favaro, Jorge Luiz. (2014). Geografia da política de desenvolvimento territorial rural: sujeitos, institucionalidades, participação e conflitos no território da cidadania Paraná Centro. Tese (Doutorado) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - Concentração Ciências da Terra. Curitiba: UFPA.

Farenzena, N. (Ed.) (2011). Editorial - Educação: uma janela aberta para o mundo. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 27, n. 02. p. 159 - 161.

Farenzena, N. & Luce, M. B. (Eds.) (2009). Editorial: Novos dispositivos e arenas na democratização da educação. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 03, p. 391- 395.

Farenzena, N.; Luce, M. B. & Sender, B. (Eds.) (2010). Editorial: Bandeiras de política e gestão da educação em perspectiva. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 26, n. 1.

Farenzena, N. & Luce, M. B. (Eds) (2010). Editorial - Responsabilização na educação: um novo componente na agenda de políticas públicas? Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 26, n.02. p. 215-219.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (2001). Mini-Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Revisada e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (2010). Mini Aurélio: O Dicionário da língua portuguesa. Coord. Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos. 8. ed. Curitiba: Positivo.

Feliciano, Rosiane Araújo Ferreira. (2010). Gestação na adolescência: vulnerabilidades e rede de proteção em São Carlos. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: USP.

Fiori, Ernani (1973). Aprender a decidir su palabra. In: Freire, Paulo; Fiori Ernani &Fiori, José Luis. Educacion libertadora. Colección: Lee y discute, Série V, n. 44. Madrid: Editora Zero, p. 09-29.

Forquin, Jean-Claude.(1993) Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Fossa, Ângela Márcia et al.. (2015), O perfil de adolescentes grávidas em Piracicaba. Piracicaba: Saúde em Revista, v. 15, n. 40, p. 97-109.

Foucault, Michel. (1975). Doença mental e psicologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Foucault, Michel. (1979). A microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel. (1999). Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Galvão, Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Tópicos).

Freire, Paulo. (1982). Ação cultural para liberdade e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1989). Educadores de rua: uma abordagem crítica. Alternativa de atendimento aos meninos de rua. (Série metodológica, 01, Programa Regional Menores em Circunstâncias Especialmente Difíceis). Bogotá: Gente Nueva/Unicef.

Freire, Paulo. (1991). Uma conquista do trabalho coletivo. São Paulo: Diário Oficial do Município/ SME -Secretaria Municipal de Educação, 12/03/1991, p. 01-02

Freire, Paulo. (1992). Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1994). Ensinar, aprendendo. Jornal O Comunicado. Publicação da Escola Comunitária de Campinas. Mar.1994, Edição n.º 38, ano VI, p. 01-09.

Freire, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessário à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).

Freire, Paulo. (1997a). O processo de alfabetização política. Salvador: Rev. da FAEEBA, n. 17.

Freire, Paulo. (1997b). O papel da educação na humanização. Salvador: Revista da FAEEBA, n. 07, 1997. p. 01-18.

Freire, Paulo. (2001). Política e educação: ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo & Nogueira, Adriano. (1993). Que fazer: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Freeman, A.; Datilio, F. (1998). Compreendendo a terapia cognitiva. Campias: Editorial, Psy.

Freitas, G. V. S.; Botega, N. J.. (1997) Prevalência de depressão, ansiedade e ideação suicida em adolescentes grávidas. Editora Vozes/Revista da associação Médica Médica Brasileira, v. 48, n. 03, p. 245-249.

Gadotti, Moacir. (2009). Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire

Garbarino, J. (1999). Lost boys. Nova York: Free Press.

Garcia, Leon et al. (2013). Política nacional de saúde mental e a organização da rede de atenção psicossocial no Sistema Único de Saúde (SUS). In. Kerr-Corrêa, Forence & Maximiano, Vitore André Zilio (Orgs.). Capacitação para comunidades terapêuticas – Conhecer para cuidar melhor: Curso para líderes, voluntários, profissionais e gestores de comunidades terapêuticas; organizadores. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, p. 21 - 36.

Garcia, Silvana Canalhe; Brino, Rachel de Faria & Williams, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (2009). Risco e Resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. São Paulo: Psic. da Ed., v. 28, n. 01, p. 23-50.

Garcia Jr., Afrânio. (1988). Libertos e sujeitos: sobre a Transição para Trabalhadores Livres do Nordeste. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 03, n. 07, p. 05 – 41,

Garcia Jr., Afrânio. (1989). O Sul: caminho do roçado; estratégias de reprodução camponesa e transformação social. São Paulo: Marco Zero; Brasília: Editora Universidade de Brasília; Cf-CNPq.

Garmenzy, N. (1994). Resiliency and vulnerability to adverse devolopmental outcomes associated with poverty. American Behavioral Scientist, v. 34, p. 416-430.

Garcia, Margarita Bosch. (1999). Um Sistema de Garantia de Direitos - Fundamentação (A). In: CENDHEC - Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. Sistema de Garanti de Direitos: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, p. 93-110.

Garcia, M. L. F.. (2011). Violência de gênero e notificação compulsória no Município de Itaquaquecetuba. (Dissertação) Guarulhos: CEPPE - Centro de Pós-Graduação e Pesquisa da UNG - Universidade de Guarulhos.

Garrido, Elsa. (2007). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de & Christov, Luiza Helena da Silva (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 09-16.

Gessinger, R. M. et al.. (2012). O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estratégia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. In: III CLABES – Conferência Latinoamericana sobre el Abandono em la Educacion Superior. Rev. GUIA – Gestión Universitaria Integral Del Abandono.

Gibson, J. J.. (1950). The Perception of the Visual World. Boston: Houghton Mifflin.

Gibson, J. J... (1986). The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin.

Gontijo, Cynthia Rúbia Braga. (2012). Agente. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 21

Gifford, Robert. (1997). Environmental Psychology. Principles and practice. Boston: Optimal Books, 1997.

Gomes, Roseane Maria de Souza. (2009). Adolescente grávida: experiências,expectativas e intercorrências psicossociais. Recife: FAFIRE.

Gomes, Anna Luiza Castro. (2013). A Reforma Psiquiátrica no contexto do movimento de luta antimanicomial em João Pessoa - PB. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca.

Godoy, A. S.. (1995). Introdução a pesquisa quantitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 02. p. 57 – 63.

Goffman, E. (2004). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC.

Gohn, Maria da Glória Marcondes. (2007). Conselhos Gestores e participação sociopolítica. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões de nossa época, 84).

Gracindo, R. V.. (2009). O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 03, n. 04, p. 135-147.

Guerra, Alexandre; Pochmann, Márcio & Silva, Ronnie Aldrin (Orgs.). (2015). Altas da exclusão social no Brasil: dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI. São Paulo: Cortez., v. 02.

Guzzo, Raquel Souza Lobo. (2006). Prefácio. Dell'Aglio; Koller, Sívia H.; Yunes Maria Ângela (Orgs.). Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção. 1[ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-16.

Hannequin, A.. (1908). La première philosophie de Leibnitz. In: Hannequin, A.. Etudes d'histoire des sciences et d'histoire de la philosophie. Paris: Alcan.

Hatanaka, Tatiana Kaori. (2016). O Impacto da ampliação no ensino fundamental de nove anos na evasão e reprovação do estudante. Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de Ciências Econômicas, do Insper Instituto de Ensino e Pesquisa. São Paulo: Insper.

Heidemann, F. G. & Salm, J. F.. (Org.) (2009). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora UnB.

Holliday, O. J.. (2006). Para sistematizar experiências. 2. ed. Brasília: Revista - Série Monitoramento e Avaliação da MMA.

Holzer, Werther.. (2001). A Geografia fenomenológica de Eric Dardel. In: Rosendahl, Z.; Corrêa, R. L. (Orgs.). Matrizes da Geografia Cultural. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Iñiguez, L.. (2004a). Os fundamentos da análise do Discurso. In: Iñiguez, L. Manual de análise do discurso em ciências sociais. Petrópolis: Vozes, p. 50 - 104.

Iñiguez, L.. (2004b). Prática da análise do discurso. In: Iñiguez, L. Manual de análise do discurso em ciências sociais. Petrópolis: Vozes, p. 105 - 160.

Jambeiro, Margarida Maria Andréa & Santos, Verônica Duarte dos. (2013). Programa bolsa família: política social ou assistencialismo? Cairu em Revista, Ano 02, n. 02, p. 85-105.

Japiassu, Hilton. (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA.

Japiassu, Hilton. (1983). A pedagogia da incerteza. Rio de Janeiro, Imago.

Jorge, G. B. et al.. (2010). Evasão em uma instituição de Ensino Superior. In. XVI Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Foz do Iguaçu/ PR: ABED, p. 01 - 10.

Júlia, D.. (2001). A cultura escolar como objeto historiográfico. São Paulo: Revista Brasileira de História da Educação, n. 01, p. 09 - 44.

Júnior, Álvaro Ramalho. (2012). Coeficiente de Gini. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga; Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 74-77.

Klauck, Giseli Aparecida Caparros. (2011). Qualidade da escola e do ensino: apontamentos das pesquisas em eficácia escolar. In: 3º Congresso Internacional de Educação. Educação: saberes para o século XXI. Ponta Grossa: ISAPEG

Lacan, Jacques. (2008). Os complexos familiares. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar (Coleção: Campo Freudiano no Brasil).

Lagoa de Itaenga, Secretaria de Educação (2013). Relação das escolas municipais. Lagoa de Itaenga: SEDUC.

Lagoa de Itaenga, Secretaria Municipal de Administração. (2014). Mapas do Município de Lagoa de Itaenga. Lagoa de Itaenga: Secretaria Municipal de Administração.

Lagoa de Itaenga, Secretaria de Educação. (2013). Plano Municipal de Educação 2015-2025. Lagoa de Itaenga: SEDUC.

Largo, A., & Pádua, J. A.. (1984). O que é ecologia. São Paulo: Brasiliense.

Lakatos, A. M. & Marconi, M. A.. (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas.

Laville, C. & Dione, J.. (1999). A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed.

Leon, Fernanda Leite Lopez de & Menezes-Filho, Naércio Aquino. (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. PPE - Pesquisa e Planejamento Econômico, v.32, n. 03, p. 417-452.

Levy-Leboyer, C., & Duron, Y. (1991). Global change: new challenges for psychology. International Journal of Psychology, v.26, n. 5, p.575- 583.

Libâneo, José Carlos. (2004). Organização e Gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa.

Libâneo, José Carlos. (2012). O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: Franco, Maria Amélia Santoro; Pimenta, Selma Garrido (Orgs.). Didática: embates contemporâneos. São Paulo Edições Loyila, p.43-73.

Lima, Cárita Portilho de. (2011). O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. Dissertação (Mestrado) apresentado ao PPGP - Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: IPUSP.

Lima, J. P.. (2013). Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação. (Tese Doutorado). Porto Alegre: Instituto de Física, PPGEF/UFRS.

Lins, Moises. (2012). Lagoa de Itaenga. O cinquentenário. Lagoa de Itaenga 50 anos de história: nossa paixão é cinquentenária. Lagoa de Itaenga: Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Lagoa de Itaenga.

Lobo, M. B. C. M.. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo: Cadernos n. 25 da ABMES, p. 01 -23.

Lück, Heloísa. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: Lück, H.. Gestão escolar e formação de Gestores. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72. p. 11-33.

Lück, Heloísa. (2008). Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Editora Vozes.

Luna, S. V.. (2000). O falso conflito entre tendências metodológicas. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 21 - 33.

Kaiser, Fabiana Albertim; Moura, Cynthia Borges de. (2015). Conhecimentos e comportamentos de adolescentes sobre fatores de risco para uso de drogas. Foz do Iguaçu: Revista Ideação, v. 17 n. 02, p. 60-78.

Maia, Joviane Marcondelli Dias & Williams, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. Temas em Psicologia, v. 13, n. 2, p.91 - 103.

Maluf, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus .(2010). Novas modalidades de família na pós-modernidade. Tese (doutorado) apresentado a Faculdade de Direitos da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. (2003). Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo:Moderna (Coleção cotidiano escolar).

Mantoan, M. T. E.. (2009). Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: Corrêa, R. M. (Org.). Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva. Parte II - Inclusão Social: Avanços e Desafios no Cotidiano. Belo Horizonte/MG: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, p. 82-87.

Machado Pasuch, Márcia Cristina. (2013). Conselhos Municipais de Educação: Espaço Público Democratizador?. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa "Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular vinculado ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT.

Mainardes, J.. (2006a). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: Rev. Educ. Soc., v. 27, n. 94. p. 47 - 69.

Mainardes, J.. (2008). A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. Revista RBPAE, v. 24, n. 01, p.13-29.

Mainardes, J.. (2009a). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. Itajaí: Revista Contrapontos, v. 09, n. 01, p.4-16.

Mainardes, J.. (2009b). Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: Corrêa, R. M. (Org.). Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva. Parte II - Inclusão Social: Avanços e Desafios no Cotidiano. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, p. 82-87.

Maramarques, Circe & Lautert, Bianca. (2012). Modos de comunicação família- escola: uma pesquisa com crianças. Cachoeirinha: Revista CESUCA, p.37-52.

Marcondes, N. A. V; Brisola, E. M. A.. (2014). Análise por triangulação de métodos. Um referencial para pesquisas qualitativas. São José dos Campos: Revista Univap, v. 20, n. 35, jul.

Medeiros, Fernanda Cavalcanti de & Paiva, Ilana Lemos de. (2015) Convivência familiar no processo socioeducativo de Adolescentes em privação de liberdade. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia, v.15 n. 2, p. 568-586.

Mendes, A. M.. (2004). Cultura Organizacional e prazer-sofrimento no trabalho: uma abordagem psicodinâmica. In. Tamoyo, A. (Colab.). Cultura e saúde nas organizações. Porto Alegre: Artmed.

Menezes, Walfrido Nunes de. (2002). A barriga cresceu... adeus meninas!!! Exclusão Social: o real e o simbólico na gravidez adolescente. João Pessoa: Ideia.

Menezes, Walfrido Nunes de. (2011). Era – uma vez: mulheres (in)visíveis: um estudo da representação social acerca da cidadania feminina. São Paulo: Iglu.

Merhy, E. E.. (2015) Educação Permanente em Movimento: uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo do trabalho em saúde, questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso. Porto Alegre: Editora Reunida, Saúde em Redes, v. 01, n. 01, p. 07-14.

Milani, V.; Minin, J. C.; Lima, V. A. A.. (2009). Ecologia e Psicologia: relação possível e necessária. In: II Mostra Acadêmico-Científica da Unijipa. Anais da II Mostram Acadêmico-Científica, Jí-Parana: Souto Lins- Consultoria Organizacional, v. 01.

Minayo, M. C. S.. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, p. 09-29.

Minayo, M. C. S.. (1998). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.

Minayo, M. C. S.. (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

Minayo, M. C. S. (2010). Introdução. In: Minayo, M. C. S.; Assis, S. G. & Souza, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51

Minayo, M. C. & Assis, S.. (1993). Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. Saúde em Debate, v. 39, p. 58-63.

Miranda, Ana Tereza Cavalcanti de & Bouzas, Isabel Cristina da Silva. (2008). Gravidez. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde do adolescente: competências e habilidades/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, p. 244- 256.

Mondin, Elza Maria Conheti. (2003). Relações afetivas na família e o comportamento emocional na pré-escola. In: Constantino, Elizabeth Piemonte et al.. Um olhar da psicologia sobre educação. São Paulo: Arte & Ciência, p. 25-58.

Moraes, Roseni Piza. (2009). Evasão escolar: a influência dos pais na evasão escolar. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: Produção Didático-Pedagógica (Caderno Temático diferente questões em busca de uma educação de qualidade). Cornélio Procópio /Jacarezinho: UENP/IES, v. 02, p. 48 – 63.

Moroni, José. (2009). O direito à participação no governo Lula. In: Avritzer, Leonardo (org.). Experiências nacionais de participação social. São Paulo: Cortez.

Moser, G.. (2002). La psicología ambiental: del análisis a la intervención dentro de la perspectiva del desarrollo sustentable. In: Guevara, Javier; Mercado, Serafin. (Orgs.). Temas selectos de Psicologia Ambiental. México: UNAM, Greco, Fundación Unilibre.

Moura, A.. (1998). Formação Pedagógica: O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento. Textos didáticos série: formação pedagógica. Glória do Goitá: Serta.

Moura, A.. (2000). A dimensão filosófica da PEADS e suas implicações na aprendizagem. Glória do Goitá: Serta.

Moura, A.. (2001a). Proposta de educação de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS concepção de pessoa. Gravatá: Serta.

Moura, A.. (2001b). Proposta de educação de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS concepção de mundo e natureza. Gravatá: Serta.

Moura, A.. (2001c). Ideias em construção documentos para estudo: o papel da arte e da cultura na escola e no desenvolvimento municipal. Glória do Goitá: Serta.

Moura, A. (2003a). Princípios e fundamentos de uma PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Glória do Goitá: Serta - Serviço de Tecnologia Alternativa.

Moura, A. (2003b) Apoio ao desenvolvimento sustentável – a PEADS tecendo redes para a educação integral. Glória do Goitá: Serta.

Moura, A.. (2004a). Ideias em construção documentos para estudo: apresentação da PEADS para secretárias de educação. Glória do Goitá: Serta.

Moura, A.. (2004b). Múltiplos olhares de uma proposta pedagógica: O que é o Serta - Serviço de Tecnologia Alternativa e o que é a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Glória do Goitá: Serta.

Muniz, Vanessa Messias & Carvalho, Alice Teles de. (2007). O Programa Nacional de Alimentação Escolar em município do estado da Paraíba: um estudo sob o olhar dos beneficiários do Programa. Campinas: Revista de Nutrição, v. 20, n. 3, p.285-296.

Neiva, E. R. & Paz, M. G. T.. (2005). Percepção da influência no contexto do poder organizacional. Florianópolis: Rev. Psicol., Organ. Trab., v. 05, n. 01.

Neri, Marcelo Cortes. (2011a). Desenho e Diminuição de Pobreza associada ao Cartão Família Carioca & Impactos de Incentivos na Vida Escolar: Lições Cariocas. Rio de Janeiro: FGV/CPS.

Neri, Marcelo Cortes. (2011b). Desigualdade de renda na década: a evolução dos indicadores sociais baseados em rendas. Rio de Janeiro: FGV/CPS, p. 01-149.

Neto, Wanderlino Nogueira (1999a). A convenção internacional sobre o direito da criança e do adolescente e a busca do equilíbrio entre proteção e responsabilização. In:

CENDHEC - Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. Sistema de Garanti de Direitos: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, p. 29-38.

Neto, Wanderlino Nogueira. (1999b). O Estatuto da Criança e do Adolescente, princípios, diretrizes gerais e linhas de ação. In: CENDHEC - Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. Sistema de Garanti de Direitos: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, p. 39-52.

Nogueira, Alessandro Serra Cyrino. (2012). Equipamentos Públicos. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 161.

Nóvoa, Antonio. (Coord.). (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, Antonio (Org.). (1998). As organizações escolares em análise. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Olivier, G. G. F.; (1999). Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: Marcellino, Nelson Carvalho. Lúdico, Educação e Educação Física. Ijuí/RS: Editora Unijuí, p. 15 - 24.

Osório, L. C.. (1989). Adolescente hoje. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, R. P. (2007). O financiamento da educação. In. Oliveira, R. P. & Adrião, T. (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Editora Xamã.

Orlandi, E. P.. (2002). Análise de discurso: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P.. (1987). A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. Revisada e Aumentada. Campinas: Pontes,

Oxhorn, P.. (1999). When Democracy isn't all that Democratic – Social Exclusion and the Limits of the Public Sphere in Latin America. Paper presented for the APSA, Atlanta.

Padilha, Maria Angélica Silveira et al.. (2011). Jovens mães e abandono escolar: uma revisão sistematizada. Recife: UFPE: Rev Enferm, v.5, n. 6, p. 534-540.

Parkes, K. R.. (1990). Coping, negative affectivity, and the work environment: additive and interactive predictors of mental health. EUA: Journal of Applied Psychology.

Paro, E. M. F. M.. (2011). Evasão de alunos na educação superior à distância. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Paz, M. G. T.. (2004). Poder e Saúde Organizacional. In. Tamoyo, A. (Colab.). Cultura e saúde nas organizações. Porto Alegre: Artmed.

Paz, M. G. T.; Mendes, A. M. B. & Gabriel, L.. (2001). Configurações de poder organizacional e estilos de caráter. Florianópolis: Rev. Psicol., Organ. Trab. v. 01, n. 01.

Peréz-Goméz, A. I.. (2001). A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Philippe. (2002). A formação dos professores no século XXI. In: Perrenoud, Philippe. et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos

professores e o desafio da avaliação. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murrad. Porto Alegre: Artmed Editora.

Persona, Lia; Shimo, Antonieta Keiko Kakuda & Tarallo, Maria Celina. (2004). Perfil de adolescentes com repetição da gravidez atendidas num ambulatório de pré-natal. Rev. Latino-Am. Enfermagem, v. 12, n.5, p. 745-750.

Pinheiro, José Q.. (1997). Psicologia Ambiental:a busca de um ambiente melhor. Estudos de Psicologia, v. 02, n. 02, p. 377- 398.

Pinto, R. M. A.. (2011). O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema de Garantia de Direitos. In: CENDHEC – Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. A metodologia do projeto de defesa dos direitos da criança e do adolescente do Cendhec. Recife: CENDHEC, p. 19-26.

Pires, R. R. (Org.). (2011). Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação. Brasília: Ipea.

Pires, Ângela Maria Monteiro da Motta. (2009). O planejamento e a gestão da educação do campo: o caso de um município Pernambucano. In: 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu -MG. Rio de Janeiro: Andep, p. 01-18.

Porto, Pulo César Maia. (1999). Os principais avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, em face da legislação anterior revogada. In: CENDHEC - Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. Sistema de Garanti de Direitos: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, p. 77-92.

Programáticas Estratégicas. Saúde do adolescente: competências e habilidades/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, p. 244- 256.

Prince-Embury, S.. (2013). Resiliency scales for children and adolescents: theory, research and clinical application. In: Prince-Embury, S. and Saklofske, D. (Eds.) Resilience in children, adolescent and adults: translating research for practice. New York: Springer

Reppold, Caroline Tozzi; et al.. (2002). Prevenção de problemas comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e do estilos parentais. In. Hutz, Claúdio Simon. (Org.). Situação de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 07-52.

Regato, V. C.. (2005). Psicologia nas organizações. Rio de Janeiro: Ed. Rio.

Rego, A.. (1997). Liderança nas organizações: teoria e prática. Alveiro: Universidade de Aveiro.

Resende, M. L. A.. (2012). Evasão escolar no primeiro ano de ensino médio integrado do IFSULDEMINAS – Campus Machado. Dissertação (mestrado). Niterói: UFF.

Ribeiro, K.. (2011a). Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: contextualização dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. In: CENDHEC – Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. A metodologia do projeto de defesa dos direitos da criança e do adolescente do Cendhec. Recife: CENDHEC, p. 13-18.

Ribeiro, K.. (2011b). A final, onde mora o perigo. In. CENDHEC – Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social. A metodologia do projeto de defesa dos direitos da criança e do adolescente do Cendhec. Recife: CENDHEC, p. 27-31.

Ribeiro, Claudia. (2015). Programa Alfabetizar com Sucesso- Programa de Acompanhamento dos Anos Iniciais da Rede Pública de Pernambuco: a avaliação do município de condado. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Richardson, R.. (1999). Pesquisa social: método e técnica. São Paulo: Atlas.

Rios, Gilvando Sá Leitão & Carvalho, Daniela Moreira. (2007). Associações de agricultores familiares como estruturas de ensaio pré-cooperativas. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia: Agricultura Familiar, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar. Recife: UFPE, p. 01-15.

Ristoff, Dilvo. (1995). Evasão: Exclusão ou Mobilidade. Santa Catarinha, UFSC - MIMEO.

Robbins, S. P.. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.

Rodrigues, M. C. A.. (2009). Saberes e práticas em experiência de construção da sustentabilidade no meio rural Nordestino. Tese (doutorado). Nata/RN: UFRN.

Rodrigues, Manoel Alberto. (2011). A geografia social urbana na licenciatura em educação social. Lisboa: Cademos de Investigação Aplicada da ESEAG, Ano 05, p. 105 -148.

Sakotani, Vanessa Hanayo. (2016). Resiliência, educação e escola: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013. Dissertação (Mestrado) apresentada Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: UNESP.

Santos, Sales Augusto dos. (2005). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Santos, Anselmo Luís dos; Araújo, Fátima Fernandes de. (2008). Construindo o diagnóstico municipal: uma metodologia. São Paulo: CEPAM/Unicamp - Instituto de Economia.

Santos, Carolina Carbonell dos et al.. (2014). Perfil social de adolescentes gestantes e abandono escolar. Rio de Janeiro: Revista Adolescência & Saúde, v. 11, n. 03, p. 71-76.

Santos, Fabiana, Paiva.. (2012). Vigilância das Mães Menores de 15 anos Notificadas pelo SINASC em Recife-PE. 2012. Monografia (Curso de Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde). Recife: Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz.

Santos, A.; Manso, C. & Marino, C.. (2011). Relatório de Pesquisa, n. 08: Uma caracterização da extrema pobreza no Brasil. Fortaleza/CE: LEP – Laboratório de Estudos da Pobreza.

Santos, Sónia Maria Maciel dos. (2014). Atitudes e percepção de risco face ao risco de abandono escolar: um estudo preliminar com acadêmicos e professores. Tese (Mestrado) em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Santos, Wanilda Barbosa dos. (2015). Gravidez na adolescência na área de abrangência da equipe ESF Belvedere do Município de Montes Claros. Montes Claros: UFMG.

Sayad, A.. (2011). Por uma educação que atenda o Jovem: a construção da educação. In: Oliveira, I. Educação: conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: USP.

Sawaia, Bader Burihan. (2001a). Identidade - uma idelogia separatista. In: Sawaia, Bader Burihan. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 119 -128.

Sawaia, Bader Burihan. (2001b). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: Sawaia, Bader Burihan. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 97-118.

Scali, D. F.. (2009). Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. Dissertação (Mestrado). Campinas: Unicamp.

Schön, Donald A.. (2007). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Costa, Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T.. (2004). O mundo da liderança escolar: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: ASA.

Schefer, Maria Cristina.. (2014). Relações periféricas na escola: incumbências e sucumbências do Programa Bolsa Família. Educação Unisinos, v. 18, n. 02, p. 150-156.

Silva, Carlúcia Maria da. (2012b). Inclusão Social. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 168-169.

Silva, Carlúcia Maria da (2012b). Exclusão social. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 197-200.

Silva, Ednaldo Antonio da. (2014a). Características da evasão escolar nas escolas municipais atendidas e não atendidas pela Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS. (Monografia de Pós-Graduação em Gestão Escolar). Igarassu: FATIN - Faculdade de Teologia Integrada.

Silva, Ednaldo Antonio da. (2015b). EPS - Educação Permanente em Saúde em Movimento: um trabalho em rede num município do Estado de Pernambuco. Monografia apresentado ao curso de Pós-Graduação Semipresencial em Educação Permanente em Saúde e Movimento da Escola de Enfermagem. Recife: UFRS/Fiocruz.

Silva, Ednaldo Antonio & Lima, Luciana de Andrade de. (2013). Plano de Ação 2013 a 2015 do CRAS – Centro de Referência e Assistencial Social – Salinas. Lagoa de Itaenga: CRAS.

Silva, Ednldo Antonio da & Albuquerque, Rosângela Nieto de. (2014). A comunicação de massa e a cultura da virtualidade: uma fragmentação dos vínculos familiares e sociais. Síndromes - Revista multidisciplinar do desenvolvimento humano, v.4, p.22 - 28.

Silva, Eliana Maria da Nóbrega & Santos, José Ozildo dos. (2015). Evasão escolar: Um problema, várias causas. Pombal/PB: REBES, v. 05, n. 04, p. 30-35.

Silva, M. V.; Peroni, V. M. & Azevedo, J. M. L.. (2013). Editorial - A Constituição Federal 25 anos depois: balanços e perspectivas da participação da sociedade civil nas políticas educacionais. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Maria Beatriz Luce, v. 29, n. 02, p. 187-191.

Silva e Silva, Maria Ozanira da. (2010). Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. Florianópolis: Rev. Katál. v.13 n. 02, p. 155-163.

Silva, Vera Lucia Ramos da. (2015a). Avanço econômico e retrocesso político: Lagoa de Itaenga no período militar. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao 1º Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos. Recife: Centro de Artes e Comunicação da UFPE.

Silva, Vera Lucia Ramos da. (2016a). Marrecos: histórias negras. Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Política De Promoção da Igualdade Racial na Escola, Recife: Fundaj.

Silveira, Rodrigo Eurípedes da; Santos, Álvaro da Silva. (2013). Gravidez na adolescência e evasão escolar: revisão integrativa da literatura. Uberaba: REAS - Revista de Enfermagem e Atenção a Saúde, v. 02, n. 01, p.89-98.

Siraque, Vanderlei (2009). Controle social da função administrativa do Estado: possibilidades e limites na Constituição de 1988. São Paulo: Saraiva.

Smith, Corrinne & Strick, Lisa. (2012). Dificuldades de aprendizagem de A - Z: guia completo para educadores e pais. Edição revista e ampliada. Santana: Pensa.

Sobrinho, J. D.. (Ed.) (2009a). Editorial. Campinas; Sorocaba: Avaliação, v. 14, n. 02, pp, 251-252.

Sobrinho, J. D.. (2009b). Editorial. Campinas; Sorocaba/SP: Rev. Avaliação, v. 14, n. 03, p. 519-521.

Sobrinho, J. D.. (2010a). Editorial. Campinas; Sorocaba/SP: Rev. Avaliação, v. 15, n. 01, p. 05-07.

Sobrinho, J. D.. (2010b). Editorial. Campinas; Sorocaba/SP: Rev. Avaliação, v. 15, n. 02, p. 05-07.

Sobrinho, J. D.. (2010c). Editorial. Campinas; Sorocaba/SP: Rev. Avaliação, v. 15, n. 03, p. 05-07

Sommer, R.. (1987). Dreams, reality and the future of Environmental Psychology. In. Stokols, D. & Altman I. (Orgs.), Handbook of Environmental Psychology. New York: Wiley, v. 02.

Sousa, A. A. et al.. (2011). Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? Campos dos Goytacazes: Vértices, v. 13, n. 01, p. 25-37.

Spozati Aldaíza. (2000). Exclusão social e fracasso escolar. Ponto de vista. O que pensam outros especialistas? Brasília: Em aberto, v. 17, n. 71, p. 21-32.

Torra, Carlos Henrique Martins. (2014). A cultura escolar e a formação continuada docente: uma experiência formativa no contexto da escola. Londrina: UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., v.15, n. 3, p. 207-217.

Torrego Seijo, J. C.. (2003). Mediação de conflitos e/n instituições educativas. Manual para a formação de mediadores. Porto: Edições Asa.

Torres, R. M.. (2001). Educação Para Todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Torres, M. M.. (2009). Um estudo sobre a evasão escolar e o compromisso dos envolvidos no processo. In. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: Produção Didático-Pedagógica (Caderno Temático diferente questões em busca de uma educação de qualidade). Cornélio Procópio / Jacarezinho, Paraná: UENP/IES, v. 02, p. 64 – 83.

Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia,* um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel.

Tuller, Nivea Gisele Panizza; Rosa, Dorli Terezinha de Mello; Menegatti, Rosemary Parras. (2007). Crack e os perigos de uma viagem sem retorno. Iniciação Científica CESUMAR, v. 09, n.2, p. 153-160.

Valore, Luciana Albanese (2008). Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. In: Silveira, Andréa F. et al. (Org.). Cidadania e participação social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 105- 114.

Vargas, M. R. M.. (1998). Configuração de poder nas organizações: o caso da Embrapa. Curitiba/PR: Rev. Adm. Contemp., v. 02, n. 03.

Veiga, I. P. A.. (Org.). (2004). As dimensões do projeto político pedagógico da escola: uma

construção possível. Campinas: Papirus Editora.

Viegas, Moacir Fernando. (2015) Psicologia social do trabalho e educação: uma discussão a parir da literatura espanhola recente. In: Coutinho, Maria Chalfin; Furtado, Odair & Raitz, Tânia Regina (Org.). Psicologia Social e trabalho perspectivas críticas. Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos. Florianópolis: ABRAPSO Editora: Edições do Bosque CFH/UFSC, p. 172-193.

Véras, M. P. B.. (2001). Exclusão social-um problema de 500 anos: notas preliminares. In: Sawaia, Bader Burihan (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 27-50.

Violin, L. A. B.. (2012). Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes. Dissertação (mestrado). Curitiba/PR: PPGTE/UTFPR.

Virgillito, S. B.. (Org.) (2010). Pesquisa de marketing: uma abordagem quantitaiva e qualitativa. São Paulo: Saraiva.

Vannuchi, Paulo de Tarso; Oliveira, Carmen Silveira de. (2010). Direitos humanos de crianças e adolescentes: 20 anos do Estatuto. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Young, Jeffrey E.; Klosko, Janet S. & Weishaar, Marjorie E.. (2008). Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais. Porto Alegre: Artmed.

Wanderley, Mariangela Belfiore. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Sawaia, Bader Burihan. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, p.16-26.

Weil, Pierre; D'ambrósio, Ubiratan & Crema, Roberto. (1993). Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Smmus.

Werthein, J.. (2000). Educação brasileira: um pacto nacional em construção. In. Cenpec (Org.). Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP.

Whitaker, P.. (1999). Gerir a mudança nas escolas. Porto: Edições ASA.

Wright, J. H.; Basco, M. R.; Thase, M. E.. (2008). Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: um guia ilustrado. Trad. Monica Giglio Armando. Porto Alegre: Artmed.

Xiberras, M.. (1996). As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário dos desvio. Lisboa: Instituto Piaget.

Zanella, A. V. & Nuernberg, A. H.. (2008). Relações sociais: identificando aspectos das práticas pedagógicas promotores de cidadania. In: Zanella, A. V. et al. (Orgs.). Psicologia e práticas sociais. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 121 - 131.

Serta – Serviço de Tecnologia Alternativa. (2002). Ideias em construção. Glória do Goitá: Serta.

Serta – Serviço de Tecnologia Alternativa. (2003). Princípios fundamentais da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Glória do Goitá: Serta.

Serta – Serviço de Tecnologia Alternativa. (2006a). Múltiplos olhares de uma caminhada pedagógica: a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS. Glória do Goitá: Serta.

Serta – Serviço de Tecnologia Alternativa. (2006b). De que somos capazes: uma experiência de protagonismo juvenil na Bacia do Goitá/PE. Glória do Goitá: Serta.

Legislação:

Brasil, Câmara dos Deputados. (2012b). PNE - Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020), PL n. 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil, Presidência da República. (1940). Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República (1943). Decreto-Lei n.º 5.452, de 1 de maio de 1943. Consolidação das Lei Trabalhista. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasil, Presidência da República. (1976). Decreto n.º 77. 066, de 20 de Janeiro de 1976: Declara de utilidade pública, para fins de desapropriação pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS), área de terras que menciona, nos Municípios de Carpina e outros, no Estado de Pernambuco. Brasília: Diário Oficial, Seção 1 de 21 de Janeiro de 1976, página 899 (Publicação Original).

Brasil, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasil, Presidência da República. (1990a). Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil, 1990.

Brasil, Presidência da República. (1990b). Lei n.º 8.080, 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. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil, 1990.

Brasil, Presidência da República. (1993). Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS Lei n.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências,. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (1996). Lei Darcy Ribeiro. LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2000). Decreto n.º 3.597, de 12 de setembro de 2000. Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2001a). PNE – Plano Nacional da Educação - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2001b). Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtorno mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2001b). Lei n.º 10.219, de 11 de abril de 2001, Cria o Programa de Renda Mínima vinculado à educação - Bolsa Escola, e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2001). Medida Provisória n.º 2.206-1, de 06 de setembro de 2001, Cria o Programa de Renda Mínima vinculada à saúde: Bolsa Alimentação e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2002a). Decreto n.º 4.102, de 24 de Janeiro de 2002, Regulamenta a Medida Provisória n.º 18, de 28 de Dezembro de 2001, relativamente ao Auxílio Gás. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2002c). Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2002b). Decreto n.º 4.134, de 15 de fevereiro de 2002. Promulga a Convenção n.º 138 e a Recomendação n.º 146 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobe a Idade Mínima de Admissão ao Emprego. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil. Presidência da República. (2003a). Lei n.º 10.689, de 13 de junho de 2003, Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2003b). Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741, de 01 de Outubro de 2003. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil, 2003.

Brasil, Presidência da República. (2004b). Lei n.º 10.836, de 09 de janeiro de 2004, Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República (2003c). Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003: Institui a Política Nacional do Livro. Brasília: DOU de 31 de outubro de 2003.

Brasil, Presidência da República. (2005). SNHIS – Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social, FNHIS – Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social e o Conselho Gestor do FNHIS, Lei n.º 11.124, de 06 Junho de 2005. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil, 2005.

Brasil, Presidência da República. (2006a). Lei Maria da Penha, Lei n.º 11.340, de 07 de Agosto de 2006a. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil, 2006a.

Brasil, Presidência da República. (2006b). SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, Lei n.º 11.346, de 15 de Setembro de 2006. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos da - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2007a). Decreto n.º 6.094, de 24 de Abril de 2007. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos- Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2007b). Lei n.º 11.494, de 20 de Julho de 2007: regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação - FUNDEB. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2007c). PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação: Marcos Legais da Educação Nacional. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação.

Brasil, Presidência da República. (2007c). Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2007e). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Brasil, Presidência da República. (2009a). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos- Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2009b). Dia do Plano Nacional da Educação, Lei nº 12.102, de 01 de Dezembro de 2009. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2009h). Lei n.º 12,013, de 06 de agosto de 2009, altera o art. 12 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: determinando às Instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seu filhos. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2019i). Decreto n.º 7.037, de 21 de Dezembro de 2009: Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH -3. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2009j) Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2009l). Lei n.º 12.010, de 03 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2010a). Bolsa Família: cidadania e dignidade para milhões de brasileiros. Brasília: MDS.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2010b). Orientações Técnicas: Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUA. Brasília: MDS.

Brasl, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2010c). Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças de até 06 anos e suas famílias. Brasília: Departamento de Proteção Social Básica, p.01-63.

Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2010d). Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SEDH/PR.

Brasil, Presidência da República. (2011a). Organização da Assistência Social Lei, n.º 12.435, de 06 de julho de 2011, que Altera a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2011b). Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do

art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2012c). Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira, Lei nº 12.612, de 13 de Abril de 2012. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2013a). Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013 – Estatuto da Juventude. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2013e). Lei n.º 12,796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre as formações dos profissionais da educação e da outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Secretaria Gereal. (2013f). Agenda de Compromissos dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Governo Federal e Municípios 2013-2016. Brasília: Secretaria de Relações Institucionais.

Brasil, Presidência da República. (2014g). Lei nº 13.058, de 22 de dezembro de 2014. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão guarda compartilhada e dispor sobre sua aplicação. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2014f). PNE – Plano Nacional da Educação 2014-2024 - Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2015c). Lei Complementar n.º 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, n.º 8.213, de 24 de junho de 1991, e n.º 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso 1 do art. 3º da lei n.º 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da lei n.º 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da lei n.º 9.250, de 26 de dezembro 1995. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2016c). Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, Presidência da República. (2016b) Decreto n.º 8.752, de 09 de Maio 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos - Casa Civil.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2004a). Portaria n.º 736, de 15 de Dezembro de 2004: estabelece procedimentos relativos à transferência regular e automática de recursos financeiros do Fundo Nacional de Assistência Social para os Fundos Estaduais, do Distrito Federal e Municipais, destinados à rede de Serviços Socioassistenciais de Ação Continuada.

MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2004d). Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: Cartilha do PETI. Brasília, MDS.

MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2005a). Portaria n.º 442, de 26 de agosto de 2005: regulamenta os Pisos da Proteção Social Básica estabelecidos pela Norma Operacional Básica - NOB/ SUAS, sua composição e as ações que financiam. Brasília: MDS/ Publicado no DOU em 29 ago. 2005.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2005). Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004 - Norma Operacional básica NOB/SUAS. Brasília: SNAS.

MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2007f). Portaria nº 460, de 18 de dezembro de 2007: Dispõe sobre os Pisos Básicos Fixo e de Transição, altera a Portaria MDS/GM nº 442, de 26 de agosto de 2005, e estabelece critérios e procedimentos relativos ao repasse de recursos financeiros referentes aos Pisos de Alta Complexidade I e Fixo de Média Complexidade, no âmbito do SUAS. Brasília: Diário Oficial da União, n.º 243, quarta-feira, 19 de dezembro de 2007, Seção 1.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2008). Diagnóstico para gestão municipal. Caderno de Informações. Porto Alegre: CEGOV/UFRGS, p. 01-16.

MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2009a). Portaria n.º 288 de 09 de Setembro de 2009: Dispõe sobre a oferta de serviços de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social com os recursos originários do Piso Básico de Transição - PBT, estabelece o cofinanciamento dos serviços de proteção básica para idosos e/ou crianças de até seis anos e suas famílias por meio do Piso Básico Variável - PBV Brasília: MDS/ Publicado no DO em 29 ago. 2005.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. . (2009). Resolução n.º 109, de 11 de novembro de 2009: aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS/CNAS. Diário Ofício da União, n.º 225, em quarta-feira 25 de novembro de 2009, seção 01.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2009e). Orientações técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília, SNAS, p. 01 - 72.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2009g). Resolução nº 109, de 11 de Novembro de 2009 - Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: Diário Oficial da União, 25, de novembro 2009. (verificar onde estiver 2009 para constatar se é 2009 e confirmado trocar por 2009g)

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. . (2011a). Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social - Gráfica e Editora Brasil LTDA.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2011b). Perguntas e Respostas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Brasília: SNAS/MDS.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2012). Orientações técnicas sobre o PAIF - o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família:

PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais Versão Preliminar. Brasília: SNAS, v. 01.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2013a). Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, Reimpressão.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2013b). Folha de Pagamento - Bolsa Família por Município - Jan/2013. Brasília: Sala de imprensa/notícia do MDS.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2013c). SCFV - Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: Passo a Passo. Brasília: Departamento de Proteção Social Básica.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2013). Orientações técnicas da vigilância socioassistencial. Brasília: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social; Departamento de Gestão do SUAS - Sistema Único de Assistência Social; Coordenação Geral dos Serviços da Vigilância Socioassistencial.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2013). Perguntas e respostas: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social Departamento de Proteção Social Básica vinculados ao MDS, p. 01-51.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2014a). CRAS - Centro de Referência e Assistência Social. Censo Suas 2013: Resultados. Brasília: CGVIS/Departamento de Gestão do SUAS, março de 2016.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2014b). CREAS-Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Censo Suas 2013: Resultados. Brasília: CGVIS/ Departamento de Gestão do SUAS, 11, abril de 2016.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2014d). Relatório de Programas e Ações MDS - Lagoa de Itaenga (PE): Informações Sociodemográficas. Brasília: MDS.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2014). Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão – 2013. Brasília: Senarc.

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2015) RI Bolsa Família e Cadastro Único: visão geral do Brasil. Brasília: MDS, p. 01-04..

Brasil, MDS, Ministério do Desenvolvimento social e combate à Fome. (2016a). Boletim. O Brasil sem Miséria no seu Município. Município: Lagoa de Itaenga/PE. Brasília: MDS.

Brasil, CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006d). Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: SNDH, MDS, CNS, CONANDA.

Brasil, Secretaria de Direitos Humanos. (2009c). Levantamento Nacional de atendimento socioeducativo em conflito com a Lei. Brasília:Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Brasil, MEC, Ministério da Educação (2004a). Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2005). Port. 931/2005/MEC. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 01, n.º 55, terça-feira, 22 de março de 2005.

Brasil, MEC, Ministério da Educação/CNE - Conselho Nacional de Educação - CEB - Câmara de Educação Básica. (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namo de Mello, Processo n.º 23001.000309/97-46. Parecer, n.º CEB 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998. Brasília:CEB/CNE/MEC, p. 01-69.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2006c). Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: Fundescola/ Dipro/FNDE/MEC.

Brasil, MEC, Ministério da Educação (2009a). Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009: Comissão bicameral para estudo do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília: CNE, p. 01-61.

Brasil. MEC, Ministério da Educação. (2009d). Manual de aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília: TEM/SIT/SPPE/ASCOM.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2009d). Censo Educacional 2009. Brasília: MEC/Inep.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2010a). Documento Final da CONAE – Conferência Nacional de Educação, 2010. Brasília: MEC.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2012a). Censo Educacional 2012. Brasília: Inep.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2013d). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Princípios: entendo o pacto. Brasília: MEC. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso: 24 fev. 2018.

Brasil, MEC, Ministério da Educação (2014e). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. São Paulo: Moderna: Todos pela Educação.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2014). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. São Paulo: Moderna: Todos pela Educação.

Brasil, MEC, Ministério da Educação. (2014b). Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015: Versão Preliminar junho 2014. Brasília: MEC.

Brasil, CNE, Conferência Nacional de Educação. (2010a). Documento Referência. In: X Conferência de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: Conae.

Brasil. Justiça, Ministério da Justiça e Cidadania - SENAD (2009). Relatório brasileiro sobre drogas. Brasília: SENAD /Presidência da República; IME – USP.

Brasil. Sipia - CT - Conselho Tutelar (2010). SGD - Sistema de Garantia de Direito. 2010 Brasília: SDH, p. 1-13.

Brasil, Ministério da Saúde. (1996). Resolução n.196/96, sobre pesquisa em seres humanos. Brasília: CNS/CONEP

Brasil, Ministério da Saúde. (2002). Portaria/GM nº 336 - De 19 de fevereiro de 2002. Brasília: Saúde.

Brasil, Saúde, Ministério da Saúde. (2015b). Caderno do gestor do PSE. Brasília: Saúde/MEC.

Brasil, Senado Federal. (2004c). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 42/2003 e palas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a6/94. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil, MTPS, Ministério do Trabalho e Previdência Social. (2011d). Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador. 2. ed. Brasília: Conaeti.

Brasil. TCU, Tribunal de Contas da União (2009). Relatório de auditoria operacional: Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)/Relator Ministro Augusto Nardes. Brasília: TCU, 2009.

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de Instituições de Ensino Superior Públicas. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2000). Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, v. 1.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2011). Capítulo 2: Assistência Social. In: Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, v. 19, p. 49-86.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2009i). Em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2015). Capítulo 2: Assistência Social. In: Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, v. 01, n.º 23.

Ipeadata, (2009). Evasão escolar - Pessoas 07 a 14 anos - fora da escola: frequência decenal de 1960 até 1991. In: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil - 1998. Brasília: Ipea/Integrated public use microdata series-internacioal atualizado em: 20/04/2009.

Ipeadata, (2011). Evasão escolar - Pessoas 15 a 17 anos - fora da escola: frequência decenal de 1991 até 2000. Brasília: Ipea.

JVB - Colégio Municipal João Vieira Bezerra. (2015). PPP - Projeto Político Pedagógico. Lagoa de Itaenga: JVB.

OMS - Organização Mundial de Saúde. 55 páginas. (Série de Informes Técnicos, 609. Necessidades de salud de los adolescentes. Informe de um Comitê de Expertos de la OMS. Ginebra, OMS, 1977.

OMS - Organização Mundial de Saúde. (1978). Risk approach for maternal and Child health care. WHO Offset Publication. Geneva. WHO, v. 39.

OMS - Organiação Panamericana De Saúde. Lopez, G.; Yunes, J. A.; Solés, J. A.; Omrah, A. R. Salud Reprodutiva en Las Americas. Washington, D. C. OPS/OMS. 1992.

OMS - Organiação Panamericana De Saúde. Madaleno, M.; Munist, M. M.; Serrano, C. V.; Silbert, T. J.; Suárez Ojeda, E. N.; YuneS, J. (1995). La salud del adolescente y del joven. Washington, D. C. OPS/OMS., v. 552.

Pernambuco, Secretaria de Educação e Cultura. (2006). Distorção idade/série no ensino fundamental, por Gere, Município e dependência administrativa. Recife: Superintendência de Tecnologia de Informação/ Unidade de Informação e Estatística da Secretaria de Educação e Cultura.

Pernambuco. BDE – Base de Dados do Estado. (2010). Indicadores de vulnerabilidade social. Recife: BDE.

Pernambuco. BDE – Base de Dados do Estado (2012a). Taxa de abandono no ensino fundamental. Recife: BDE.

Pernambuco. (2012b). Taxa de matrícula inicial na Educação de jovens e adultos, segundo o tipo de ensino. Recife: DBE.

Pernambuco. (2012c). Taxa de reprovação no ensino fundamental. Recife: BDE.

Pernambuco. (2014). Perfil Municipal: Lagoa de Itaenga. Recife: BDE.

Pernambuco. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe/Secretaria de Educação de Lagoa de Itaenga. (2016). Saepe 2015 - Resultado do desempenho e participação e participação da Rede Municipal - 8ª Série/9º ano do Ensino Fudamental (Língua Portuguesa e Matemática. Recife: Secretaria de Educação do Estado.

TCU - Tribunal de Contas da União. (2009). Relatório de Auditoria Operacional. Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Brasília: TCU.

Webgrafia:

Abramovay, Miriam et al.. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco, BID. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Agatte, Juliana Picoli & Antunes, Marcos Maia. (2014) Condicionalidade de educação do programa bolsa família: concepção e organização do acompanhamento. In: Ximenes, Daniel (Org.). Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. N.º18. Brasília: MDS/Sagi, p. 36-49. Disponível em:<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

Alferes, M. A. & Mainardes, J.. (2012). Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. Rio de Janeiro: Revista Meta: Avaliação, v. 4, n. 10, p. 1-27. Disponível em:<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/805/ARTIGO_Forma%C3%A7%C3%A3oContinuada.pdf?sequence=1?>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Almeida, Laura Ribeiro de. (2011). Evasão escolar no ensino médio: um diagnóstico dos Alunos da Escola Pública noturna do, Rio Grande do Sul–Brasil. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. v. 7, n. 2, p. 83-118. Disponível em:<https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics_ano7_num2/5_Dic.2011_pag.83_evasioneducativa.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Alves, Maria Teresa Gonzaga. (2010). Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. São Paulo: Est. Aval. Educ., v. 21, n. 46, p. 271-296. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1578/1578.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Alves, Maria Cherubina de Lima & Bassani, Marlise. (2008). Aparecida. A psicologia ambiental como área de investigação da inter-relação pessoa-ambiente. In: IX Encontro de Pesquisadores e II Congresso de Iniciação Científica do Uni-FACEF. Franca: Uni-FACEF, v. 01, p. 01-11. Disponível em:<http://legacy.unifacef.com.br/novo/publicacoes/IIforum/Textos%20EP/Marlise%20e%20Maria%20Cherubina.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Aguiar, Márcia Angela da Silva. (2014). Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. Porto Alegre: Educação, v. 37, n. 2, p. 201-209. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16344/1167>. Acesso em 01 mar. 2018.

Blog Quarteto Inseparável. (2008). Terapia Cognitivo-Comportamental. Quarteto Inseparável, quarta-feira, 02 de Abril 2008. Disponível em: <http://o-quarteto-inseparavel.blogspot.com.br/2008/04/terapia-cognitivo-comportamental_02.html>. Acesso em: 04 mar. 2018.

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social. (2014). Cadernos de Orientações. Brasília: MDS. Disponível em:<https://conferencianacional.files.wordpress.com/2014/06/manual-de-orientac3a7c3a3o-cnas-colorido.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil. (2005). Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Lagoa de Itaenga, estado de Pernambuco. Recife: CPRM/PRODEEM. Disponível em:<http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/pernambuco/relatorios/LDIT093.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Câmara, Mauro Araújo. (2012). Rede. In: Castro, Carmem Lúcia Freitas de; Gontijo, Cynthia Rúbia Braga, Amabile, Antonio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Narbecena, EdVEMG, p. 410-412.

experiência com meninas vítimas de violência. Psicol. cienc. prof., 2001, v. 21, n. 1. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Araújo, Fernanda Côrtes de Castro. (2010). Sexualidade na adolescência. Niterói: Universidade Candido Mendes. Disponível em:<http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n203933.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Baggi, C. A. S. & Lopes, D. A.. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica Campinas; Sorocaba: Rev. Avaliação, v. 16, n. 2. p. 355-374. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2>. Acesso em: 21 fev. 2018.

Ball, S. J.. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Rev. Currículo sem Fronteiras, v. 01, n. 02. p. 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Ball, S. J.. (2002). Reformar escolares/reformar professores e os terrores da performatividade. Braga/PT: Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 02. p. 03-23. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

Ball, S. J.. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Campinas: Rev. Educação & Sociologia, v. 25, n. 89. p. 1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Ball, S. J.. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. São Paulo: Rev. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em: 04 mar. 2018.

Ball, S. J.. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Rev. Currículo sem Fronteiras, v. 06, n. 02, p.10-32. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Barbosa, Guilherme Correa; Costa, Tatiana Garcia da & Moreno, Vânia. (2012). Movimento da luta antimanicomial: trajetória, avanços e desafios. Rio de Janeiro: Cad. Bras. Saúde Mental, v. 4, n. 08, p. 45-50. Disponível em:<https://rets.org.br/sites/default/files/2017-8050-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Barbosa, Luiz Damião. (2007). A experiência da ASSIM – Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Imbé, Marrecos e Sítios Vizinhos (Lagoa de Itaenga/Mata

Norte) In: Arcoverde, A. C. B; Leão, E. L. S. E.; Dias, T. F. (Org.). Economia Popular Solidária em Pernambuco: Conexão entre a Prática na Sociedade e os Estudos na Universidade. Recife: Editora Livro Rápido, p. 07-16. Disponível em:<http://www.jornaldomauss.org/periodico/wp-content/uploads/2008/02/livro-economia-popular-solid%C3%A1ria-em-PE-2006.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Bonamigo, Carlos Antônio et al. (2012). História da educação básica brasileira: uma avaliação do plano nacional de educação PNE 2001-20101. In: IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: UCS, p. 01-17. Disponível em:<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/436/35>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Braga, Liliane Pereira et al. (2010). Riscos psicossociais e repetição de gravidez na adolescência. Revista Boletim de Psicologia, v. 60, n. 133, p. 205-215. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v60n133/v60n133a07.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2017.

Brooke, Nigel & Soares, José Francisco (Org.). (2011). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG/ São Paulo: Est. Aval. Educ. v. 22, n. 50, p.. 593-598. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_em_eficacia_escolar.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

Bruns, M. A. T.. (1985). Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada Faculdade de Educação. Campinas: da UNICAMP. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017996&fd=y>. acesso em: 01 mar. 2018.

Bruto da Costa, Alfredo. (1984). Conceito de pobreza. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão - Estudos de Economia, v. 04, n. 03, p. 275-296. Disponível em:<http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9738/1/ee-abc-1984.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Bueno, José Lino. (1993). A Evasão de Alunos. Ribeirão Preto: Paidéia, FFCLRP - USP, 05 de agosto, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Bulla, Leonia Capaverde; Mendes, Jussra Maria Rosa & Prates, Jane Cruz. (2004). Metodologia de investigação e intervenção do projeto Labinter da PUCRS. In: ____ (Org.). As múltiplas formas de exclusão social. Porto Alegre: Federação Internacional de Universidade Católicas: EDIPUCRS, p. 55-76. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=TPlzYXQtzZwC&pg=PA162&dq=as+artimanhas+da+exclus%C3%A3o+social&hl=pt-BR&sa=X&ei=fyQlVcjYHcWXNoCYgYgC&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=as%20artimanhas%20da%20exclus%C3%A3o%20social&f=false>. Acesso em: 07 dez. 2017.

Campelo, T. P. T.. (2013). Violência à mulher no período gestacional: uma contribuição da enfermagem a saúde da família. Dissertação (mestrado) profissional em saúde da família). Teresina/PI: Centro Universitário da Uninovafapi. Disponível em: <http://mestrado.uninovafapi.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/THAIS-PORTELA-TEIXEIRA-CAMPELO.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

Campello, Tereza. (2014). Prefácio. In: Ximenes, Daniel (Org.). Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. Brasília: MDS/Sagi, n.18, p. 36-49. Disponível em:<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018

Candau, Vera Maria Ferrão. (2009). Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. Sapucaia/RJ: Revista NOVAMERICA, n. 122. Disponível em:<http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 08 nov. 2017.

Cantalli, Ana Paula; Cardoso, Evandra Oliveira & Simioni, Ronan. (2006) Literatura infantil: instrumento educacional. In. Jornada da Educação. Santa Maria: UNIFRA - Centro Universitário Franciscano. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/LITERATURA%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Carneiro, Ana. (2010). Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985 – Camponeses torturados, mortos e desaparecidos. Brasília: MDA. Disponível em:<http://dh.sdh.gov.br/download/dmv/retrato_da_repressao.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Casassus, Juan. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.09, p. 71-78. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/28320455_Uma_nota_critica_sobre_a_avaliacao_estandardizada_A_perda_de_qualidade_e_a_segmentacao_social>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Castel, Robert. (1997). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à "desfiliação". Salvador: Cadernos CRH, n. 26 e 27, p. 19-40. Disponível em:<file:///C:/Users/nico/Downloads/RCRH-2006-193.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Castro, M. H. G.. (2000) Apresentação. In: Cenpec (Org.). Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D_avaliacao_127.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Castro, M. H. G.. (2009). A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Rio de Janeiro: Meta: Avaliação, v. 01, n. 03, p. 271-296. Disponível em:<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em: 01 nov. 2017.

Castro, Elianice Silva; Alves, Cecília Brito & Neto, Joaquim José Soares. (2014). Importância dos fatores intraescolares e extraescolares na compreensão dos resultados da prova Brasil de 2011: um estudo com escolas que atendem beneficiários do programa bolsa família. In: Ximenes, Daniel (Org.). Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. Brasília: MDS/Sagi, n. 18, p. 61-79. Disponível em:<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

Comazzetto, Letícia Reghelin et al.. (2016). A geração y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 36, n. 1, p. 145-157. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n1/1982-3703-pcp-36-1-0145.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social. (2014). Cadernos de Orientações. Brasília: MDS. Disponível em:<https://conferencianacional.files.wordpress.com/2014/06/manual-de-orientac3a7c3a3o-cnas-colorido.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017

Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2013). Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: Conand. Disponível em:<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

Costa, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da. (2007). Contexto socioeducativo e a promoção de proteção a adolescentes em cumprimento de medida judicial de internação no Amazonas. Tese (Doutorado) apresentada a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro:UNSP. Disponível em:<http://bvssp.icict.fiocruz.br/pdf/25484__CLAUDIA_SAMPAIO_DA_COSTA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Costa, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da & Assis, Simone Gonçalves de. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. Psicologia & Sociedade, v.18, n. 03, p.74-81. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2002). A educação básica no Brasil. Campinas: Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 168-200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> Acesso em: 13 jan. 2018.

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2005) Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa, v. 32, n. 124, p. 11-32. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

DataSUS - Tecnologia da Informação a Serviço do SUS. (2010). Índice de Gini renda domiciliar Per capita - Pernambuco: Índice de Gini da renda domiciliar *per capita* segundo Município - Período: 1991, 2000 e 2010. Brasília: DATASUS. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginipe.def>. Acesso em: 06 mar. 2018.

DataViva. Município de Lagoa de Itaenga. Estatísticas Gerais: Índice de Gini (2010). Disponível em:<http://legacy.dataviva.info/pt/profiles/bra/2pe010110/?app=1>. Acesso em: 06 mar. 2018.

Demo, Pedro. (2004). Aula não é necessariamente aprendizagem. Ensaio: aval. pol. públ. educ. v. 12, n. 43, p. 669-695. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a02.pdf>. Acesso em: 06 . 2018.

Demo, Pedro (2007). Escola de tempo integral. Belo Horizonte: TEIA, p. 01-14 . Disponível em:<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Digiácomo, Murillo José. (2008). Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar. Porto Alegre: Ministério Público do Paraná: CAOPCAE - Criança e Adolescente. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=825>. Acesso em: 13 dez. 2017.

Dourado, Luiz Fernandes. (2001). Como promover espaços de participação de pessoas e setores da comunidade nas escolas? Módulo II. Brasília: Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, p. 44-68. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/Modulo02_CE.pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

Eagleton, Terry. (1997). Ideologia. São Paulo: Boitempo. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/danypereira509/7265387-terryeagletonideologiaumaintroducao>. Acesso em: 28 fev. 2018.

EPS em Movimento. (2014a). Dispositivos de Redes. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-textos/dispositivos-de-redes>. Acesso em: 03 mar. 2018.

EPS em Movimento. (2014b). A regulação e o seu papel na rede de atenção. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-textos/a-regulacao-e-o-seu-papel-na-rede-de-atencao>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (1991). Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, v. 13 - Coleção Educar. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zkedGe5p7rkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Ferreira, Naura Syria Carapeto. (2004). Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". Campinas: Educ. Soc., v. 25, n.º 89, p. 1227-1249. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

Fernandes, Noêmia Lucia Barradas & Mesquita, Cláudia Baima (Coords.). (2008). Fazenda Pau Grande. In: Inventário das fazendas do vale do Paraíba Fluminense. Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro: INEPAC/Secretaria de Estado de Cultural, p. 255-261 Disponível em:<http://www.institutocidadeviva.org.br/inventarios/sistema/wp-content/uploads/2008/06/31_fazenda_pau_grande.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

Fernandes, Flávio Cireno; Viana, Iara & Alves, Cecília Brito. (2014). Ensino básico e trajetória escolar de estudantes do programa bolsa família. In: Ximenes, Daniel (Org.). Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate.. Brasília: MDS/Sagi, n. 18, p. 50-60. Disponível em:<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Fernandes, Reynaldo. (2007). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep. Disponível em:<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

Fernandes, Francisco das Chagas & Silva, Maria do Pilar L. Almeida e. (2006). Introdução. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, p. 09-11. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

Ferreira, Luiz Antonio Miguel & Nogueira, Flávia Maria de Barros (2016). Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas - Plano Nacional de Educação. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 3, n. 5, p. 102-129. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2018.

Figueiredo, Jorge Carlos de. (2012). Professor da Família - Educação. Belo Horizonte: Governo de Minas. Disponível em:<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Junho2012/manual-professor-da-familia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Firjan, Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. (2015). IFDM 2015 - Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, ano base, 2013: recorte municipal abrangência nacional. Rio de Janeiro: Públicações Sistema Firjan: pesquisas e estudos socieconômicos. Disponível em:< http://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=PE&IdCidade=260850&Indicador=1&Ano=2013>. Acesso em: 08 fev. 2018.

Fleury, S.. (2003) La Expansión de la Ciudadanía. In: Vários Autores (Org). Inclusión Social y Nuevas Ciudadanias. Bogotá: Pontifícia Universidad Javeriana. Disponível em:<http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/pp/peep/cap_liv/laexpansion_laciudadania.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

Florentino, Ricardo Bérgamo; Florentino, Angra dos Reis. (2015).“Plantando sonhos”: serviço de convivência e inclusão produtiva do CRAS Bruno. Uberlândia: Rev. Ed. Popular, v. 14, n. 02, p. 165-179. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/29686/pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Freitas, Luiz Carlos de. (2007) Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Campinas: Educ. Soc., v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

Fundação Itaú Social & UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011). Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC. Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Gracia, Sonia Consuelo Filippelli. (2013). Educação no Brasil: o desempenho dos municípios e das capitais. Dissertação (Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Administração. Área de concentração: Estratégia Competitiva). São Paulo: Insper. Disponível em:<http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil-O-desempenho-dos-munic%C3%ADpios-e-das-capitais.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Garschagen, Sérgio (2007). Ensino: o dilema da repetência e da evasão. Ano 4, ed. 36. Brasília: Desafios do Desenvolvimento: Revista de informações e debates do IPEA, 10/10/2007. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Goffman, E.. (2005). Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva. Disponível em:<http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/GOFFMANErvingmanicomiosPrisoeseConventos.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

Gohn, Maria da Glória. (2011), Movimentos sociais na contemporaneidade.. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47, p. 333-361. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Goldschmidt, Irene Leonore. (2011). Augusto Boal: teatro para a transformação.Uberlândia: Ouvirouver, v. 07 n. 01, p. 34-45. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/17185/9427>. Acesso em: 05 mar. 2018.

Heckert, Ana Lucia C. & Neves, Cláudia Abbês Baeta. (2010). Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização. Formação e intervenção. Brasília: Ministério da Saúde - Série B. Textos Básicos de Saúde/ Cadernos Humaniza SUS, v. 01, p. 13-29. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=260850&search=pernambuco|lagoa-do-itaenga>. Acesso: 27 fev. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). Pesquisa de Informação Básica Municipal - 2011: Lagoa de Itaenga. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://munic.ibge.gov.br/sel_tema.php?periodo=2011&munic=260850&uf=26&nome=l>. Acesso em: 05 mar. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012b). Pesquisa de Informação Básica Municipal - 2012: Lagoa de Itaenga. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://munic.ibge.gov.br/sel_tema.php?periodo=2012&munic=260850&uf=26&nome=L>. Acesso em: 04 mar. 2018.

IBGE - Instituto de Geografia e Estatística (2012c). Produção Agrícola Municipal 2011. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE - Instituto de Geografia e Estatística (2012d). Produto Interno Bruto dos Municípios 2012. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=260850&idtema=134>. Acesso em 26 jan. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). Pesquisa de Informação Básica Municipal - 2013: Lagoa de Itaenga. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://munic.ibge.gov.br/ver_tema.php?ordem=6.3&munic=260850&uf=26&nome=L&periodo=2013>. Acesso em: 02 mar. 2018.

IBGE - Instituto de Geografia e Estatística (2015). Produção da Pecuária Municipal 2014. Rio de Janeiro: IBGE.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC - Ministério da Educação. (1998). Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19145>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2007. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2008). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2008. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 08 dez. 2017.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2009. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2010. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2011. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2012. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2013. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Indicadores Educacionais: Educação Básica - Censo Escolar 2014. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 dez. 2017.

Iosif, Ranilce Mascarenhas Guimarães. (2007). A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília UNB. Disponível

em:<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_10671_em_20_06_2011_09_30_32.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Jacomini, Márcia. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 35, n. 3, p. 557-572. Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28210/30026>. Acesso em: 09 jan 2018.

Jessor, Richard et al.. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: mderator effects and developmental change. Developmental Psychology, v. 31, n. 06, p. 923-933. Disponível em:<http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pubs/1995_Jessor_VanDenBos_Vanderryn_etal_DEVPSYCH_ProblemBehaviorModeratorEffects.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Job, Fernando Pretel Pereira. (2003) Os Sentidos do Trabalho e a Importância da Resiliência nas Organizações. Tese (Doutorado) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração de Empresas Área de Concentração: Organização, Recursos Humanos e Planejamento. São Paulo: EAESP/FGV.

Jorge, Ana Soares. (2006). Ludicidade e educação infantil.. Araçatuba: Fundação Educacional Araçatuba – Rev. Avesso do Avesso, v. 04, n. 04, p. 74 – 99. Disponível em:<http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v4_artigo04_ludicidade.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

Levisky, Devid Léo. (2007). Apresentação. In: Levisky, Devid Léo (Org). Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção – "conhecendo, articulando, integrando, e multiplicando". 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-23. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=HTT2QAE_ofcC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=adolescencia+e+violencia+a%C3%A7%C3%B5es+comunit%C3%A1rias+na+preven%C3%A7%C3%A3o+conhecendo,+articulando,+integrando+e+multiplicando&source=bl&ots=3fWxgwobs7&sig=OSTxbRn7SYJTzkYUcbQ4Cqn6rP8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDcQ6AEwA2oVChMI0-bWxci0xwIVQs-ACh0lgAbO#v=onepage&q=adolescencia%20e%20violencia%20a%C3%A7%C3%B5es%20comunit%C3%A1rias%20na%20preven%C3%A7%C3%A3o%20conhecendo%2C%20articulando%2C%20integrando%20e%20multiplicando&f=false>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Leão, Éder Lira de Souza & Vital, Teles Wanderley. (2010). Evolução e situação atual da agricultura de base ecológica em Pernambuco. In: 48º Congresso da SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Apresentacao Oral: Agricultura Familiar e Ruralidade. Campo Grande: SOBER, pp 01-17. Disponível em:<http://www.sober.org.br/palestra/15/392.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Lemos, José de Jesus Sousa. (2007). Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre. 2. ed. Revisada e atualizada. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil. Disponível em:<http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/5790/1/2008_liv_jjslemos.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018

Lemos, José de Jesus Sousa. (2012). Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre. 3. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil. Disponível

em:<http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/livroPDF.aspx?cd_livro=224>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Lenskij, Tatiana. (2006). Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Porto Alegre: UFRG. UFRS. Disponível em:<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8738/000587865.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Lima, L. H. M. (2000). O controle externo do patrimônio ambiental brasileiro. Tese mestrado em Ciências e Planejamento Energético - Apresentada na UFRJ. COPPE- Corpo Docente da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ. Disponível em <http://www.ppe.ufrj.br/ppe/production/tesis/lhmdelima.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

Lima, Marcos Welington de. (2011). As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem- MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.

Limeira, Luciana Cordeiro & Jesus, Wellington Ferreira de. (2014) Pesquisa qualitativa de tipo etnográfica em escolas públicas: a trama a avaliação institucional e a construção do projeto político pedagógico. In: Cunha, Célio da; Jesus, Wellington Ferreira de; Guimarães-Iosif, Ranilce (Orgs.). A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília: Liber Livro. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232078por.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Locatelli, Iza. (2002). Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. São Paulo: Estudos em Avaliação Educacional, n. 25, p. 03-21. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1072/1072.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

Luchmann, Lígia Helena Hahn & Rodrigues, Jefferson. (2007). O movimento antimanicomial no Brasil. Ciênc. saúde coletiva, v. 12, n. 02, p.399-407. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000200016>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Lück, Heloísa. (2009). Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo. Disponível em:<http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. (2003). Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer? LEPED/ Unicamp: Campinas. Disponível em:<http://teleduc.proinesp.ufrgs.br/cursos/diretorio/tmp/442/portfolio/item/36/Inclus%C3%A3o_Escolar_O_que_%C3%A9_Por_qu%C3%AA_Como_fazer.html>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Machado, Ana Paula de Oliveira. (2010). Resiliência e promoção de saúde: uma relação possível. Rev. O portal do Psicólogos. Disponível em:<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0516.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Mainardes, J.. (2006b). A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Blumenau: Revista Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB, v. 01, n. 02, p. 94-105. Disponível em:<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/34/10>. Acesso em: 07 jan. 2018.

Marcellino, Nelson Carvalho. (1996). Estudos do lazer*:* uma introdução. Campinas: Autores Associados. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=IhsuU-xs9G0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 08 nov. 2017.

Medeiros, Márcia De Carli de Paula. (2010). Petribú: 280 anos de história. In. Revista Ecoenergia - Empresa. Jul/Ago/Set/10, Ano 1, n. 06, p. 04-05. Disponível em:<http://www.revistaecoenergia.com.br/images/revistas/edicao06/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Mendes, Jussara Maria Rosa et al. (2004). A exclusão social como uma das manifestações da questão social no contexto brasileiro. In: Bulla, Leonia Capaverde; Mendes, Jussra Maria Rosa & Prates, Jane Cruz (Org.). As múltiplas formas de exclusão social. Porto Alegre: Federação Internacional de Universidade Católicas: EDIPUCRS, p. 31-54. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=TPlzYXQtzZwC&pg=PA162&dq=as+artimanhas+da+exclus%C3%A3o+social&hl=pt-BR&sa=X&ei=fyQlVcjYHcWXNoCYgYgC&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=as%20artimanhas%20da%20exclus%C3%A3o%20social&f=false>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Mondin, Elza Maria Canhetti. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. Natal: Estudos de Psicologia, v. 10, n. 01, p. 131-138. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28016.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

Morais, Cléssia Lobo de; Santos, Jacqueline Correia dos; Tenório, Robinson Moreira. (2012). avaliação do projeto político-pedagógico para a melhoria do processo educativo. In Tenório, Robinson Moreira; Ferreira, Rosilda Arruda; Lopes, Uaçaí de Magalhães (Org.). Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador : EDUFBA, p. 197-208. Disponível em:<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16765/1/avaliacao-e-resiliencia.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Moreira, Erika Vanessa & Hespanhol, Rosângela Aparecida de Medeiros (2007). O lugar como uma construção social. Revista Formação, v. 02, n. 14, p. 48-60. Disponível em:<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Moreira, Jacqueline de Oliveira et al. (2015). A escola e a semiliberdade: a importância do diálogo. Belo Horizonte: Psicologia em Revista, v. 21, n. 1, p. 50-65. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n1/v21n1a05.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Mota, Tércio de Sousa; Rocha, Rafaele Ferreira; Mota, Gabriela Brasileiro Campos (2007). Família: considerações gerais e historicidade no âmbito jurídico. In: Rio Grande: Revista Âmbito Jurídico - Família, Ano XIV, n. 84. Disponível em:<http://www.ambito-

juridico.com.br/site/index.php?artigo_id=8845&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Nascimento, Jociane Maria Sousa. (2007). Conselho escolar: os desafios na construção de novas relações na escola. (Dissertação) de mestrado em Políticas Públicas e Sociedade apresentado a Estadual do Ceará. Disponível em:<http://www.uece.br/covio/index.php/arquivos/doc_download/47-jocianemariasousanescimento1> Acesso em: 14 jan. 2018.

Neri, Marcelo Cortes (Coord.) (2009). O tempo de permanência na escola e as motivações da sem-escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, p. 01-15. Disponível em:<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Neri, Marcelo Cortes. (2013). Motivos da Evasão Escolar: texto principal. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, p. 01-59 Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/motivos_da_evasao_escolar.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

Neves, Yara Pereira da Costa e Silva & Mercado, Luis Paulo Leopoldo (2006).. Evasão nos cursos à distância: relatos de caso. In: VIII Congresso Iberoamericano: Informática Educativa. Porto Alegre: UFRS. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art107.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

Nóvoa, Antonio. (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Lisboa: Dom Quixote, p. 01-30. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf>. Acesso em 23 jan. 2018.

Nóvoa, Antonio. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Lisboa: Dom Quixote, p. 01-11. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

Nóvoa, Antonio & Ó, Jorge Ramos do. (2007). Fundação calouste gulbenkian: 50 anos educação. Lisboa: Dom Quixote, p. 01-86. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4824/3/9789729774874.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Oliveira, Luiza. (2005). Entrevista - Carmen Silva Penha Galluzi. Como tornar a reunião de pais um sucesso: atenta à necessidade de tornar produtivas as reuniões de pais, a psicóloga educacional dedicou um livro ao assunto. São Paulo: Revista Direcional Escolas, Edição 04 de 21 de maio de 2005. Disponível em:<http://direcionalescolas.com.br/2005/05/21/entrevista-carmen-silvia-penha-galluzzi/>. Acesso em: 21 nov. 2017.

ONU - Organizações da Nações Unidas. (2001). Declaração do Milênio das Nações Unidas DPI/2163 - Português - 2000 - agosto 2001. Lisboa: Publicado por Centro de Informação das Nações Unidas. Disponível em:<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf?>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Osório, Rafael Guerreiro; Soares, Sergei Suarez Dillon & Souza, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. (2011). Erradicar a pobreza extrema: um objetivo ao alcance do Brasil.. Brasília: Ipea - Textos para Discussão. Disponível

em:<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1501/1/td_1619.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Pacheco, N. L.. (2001). A prática do ensino de biologia sob o enfoque da educação ambiental nos cursos de engenharia do CEFET-PR. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81546/187561.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Padilha, F. et al.. (2012). As regularidades e exceções no desempenho no IDEB dos municípios. EAE - Estudos em Avaliação Educacional, v, 53, n. 21, p. 58-81. Disponível em:<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1948/1928>. Acesso em 28 fev. 2018.

Paro, Vitor Henrique. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 763-778. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Paulon, Simone Mainieri. (2005). Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Paz, Fábio Mariano & Raphael, Hélia Sônia. (2010). O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. Omnia Humanas, v. 03, n. 01, p. 07-30. Disponível em:<http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omniahumanas/article/view/81/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Pereira, Sandra Eni Fernandes Nunes. (2009). Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com o risco de envolvimento com o tráfico de drogas. Tese (doutorado) apresentada ao Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia. Brasília: UnB. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4416/1/2009_SandraEniFernandesNPereira.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Perrenoud, Philippe. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. São Paulo: FDE - Série Ideias, n. 30, p. 205-251. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

Perrenoud, Philippe. (2000). Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Trad. Ramos, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed. Disponível em:<http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/31_08_2013_246/47434267-philippe-perrenoud-10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Pezzi, Fernanda Aparecida Szareski & Marin, Angela Helena (2016). "Seguindo em frente!": O fracasso escolar e as classes de aceleração. São Paulo: Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 2, p. 219-227. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202953>. Acesso em: 08 dez. 2017.

Pires, André. (2013), Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 21, n. 80, p. 513-532. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a07v21n80.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Pires, Ângela Maria Monteiro da Motta. (2008). Educação do campo e democratização: estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós Educação do Centro de Educação Recife: UFPE. Disponível em:<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3986/arquivo3497_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 dez. 2017.

Pires, Ângela Maria Monteiro da Motta. (2014). Políticas educacionais para as populações do campo: um estudo em um município do agreste Pernambucano-Brasil. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto/PT: Anpae, p. 01-16. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AngelaMariaMonteiroDaMottaPires_GT3_integral.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Pnud, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2010). Valores e Desenvolvimento Humano 2010. Brasília: PNUD. Disponível em:<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/rdh_brasil_2009_2010.pdf>?. Acesso em: 27 dez. 2017.

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2012). Relatório anual 2012: o futuro sustentável que queremos. Brasília: Pnud. Disponível em:<https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relat__rio_anual_web?e=0/3980308>. Acesso em: 15 dez. 2017.

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2013a). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013: Ranking IDHM municípios 2010. Brasília: Pnud. Disponível em:<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2013b). Relatório do Desenvolvimento Humano 2013, a Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. New York: PNUD. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Poletto, Michele & Koller, Sílvia H.. (2006). Resiliência: uma pespectiva conceitual e histórica. In: Dell'Aglio, Débora; Koller, Sílvia H. & Yunes, Maria Angela. Risiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção. 01. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=01RSAy6gA0sC&pg=PA42&dq=Resili%C3%AAncia:+Uma+Discuss%C3%A3o+Introdut%C3%B3ria&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCUQ6AEwAmoVChMIj72r-7m2xwIVBrwUCh2ESgM7#v=onepage&q=Resili%C3%AAncia%3A%20Uma%20Discuss%C3%A3o%20Introdut%C3%B3ria&f=false>. Acesso em: 14 dez. 2017.

Portes, Kissyla de Oliveira. (2013). Reformas urbanas contemporâneas: um estudo da teoria urbana sustentável e sua aplicabilidade nas cidades brasileiras. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em:<http://www.peu.poli.ufrj.br/arquivos/Monografias/Kissyla_de_Oliveira_Portes.pd>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Prado, M. E. B. B.. (2005). Cap.1- Tecnologia, currículo e projetos - 1.1 Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In: Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de; Moran, José Manuel. (Org.). Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - Ministério de Educação - MEC, v. 05, p. 12-17. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

Prates, Marcos.. (2014). As 500 cidades mais perigosas do Brasil – versão 2014. In: Brasil notícia. São Paulo: Editora Abril/Revista Exame, 02/07/2014 12:03. Disponível em:<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-500-cidades-mais-violentas-do-brasil-versao-2014>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Quaresma, Flaviano Silva. (2008). Extensão rural, agroecologia e identidades híbridas: a hibridização cultural nos jovens da agricultura familiar em Lagoa de Itaenga – Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local). Recife: Departamento de Educação/UFRPE. Disponível em:<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2008%20Flaviano%20Silva%20Quaresma.pdf?>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Quarteto Inseparável. (2008). Terapia cognitivo-comportamental. Em quarta feira, 02 de abril, 2008. Disponível em: <http://o-quarteto-inseparavel.blogspot.com.br/2008/04/terapia-cognitivo-comportamental_02.html>. Acesso em: 11 nov. 2017.

Queiroz, Lucileide Domingos. (2006). Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, n. 147, p. 01-18. Disponível em:<vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar>. Acesso em: 08 maio 2017.

Rosa, F. H.. (2006). Satisfação de vida, estilos parentais e personalidade em militares e universitários. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento Instituto de Psicologia. Porto Alegre: UFRS. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000622101&loc=2008&l=44c85a0f7158be92. Acesso em: 20 dez. 2017.

Renon, Maria Cristina. (2009). O princípio da dignidade da pessoa humana e sua relação com a convivência familiar e o direito ao afeto. Dissertação (mestrado) apresentado ao Centro de Ciências Jurídicas no Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. Disponível em:<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33946-44710-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Ribeiro, Claudia & Vilardi, Luísa Gomes de Almeida. (2015). Programa alfabetizar com sucesso - programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: processo de implementação no município de Condado-PE. In. XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação, tecnologia e a escola do futuro. Recife: Fecomércio/Sesc/Senac, p. 01-13 Disponível em: <http://www.pe.senac.br/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/poster/programa%20alfabetizar%20com%20sucesso%20-%20programa%20de%20acompanhamento%20dos%20anos%20iniciais%20da%20rede%20p%c3%9ablica%20de%20pernambuco.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Rocha, E. N.. (2013). Das práticas educativas às políticas públicas: tramas e artimanhas pela educação do campo. (Tese doutorado) Brasília: Programa de Pós-Graduação da

Faculdade de Educação – Unib. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14084/1/2013_ElieneNovaesRocha.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Rocha, Sharlene França et al.. (2011). Análise da qualidade de vida dos beneficiários do programa bolsa família na cidade de porto velho. Revista Pesquisa & Criação, v. 10, n. 02, p.59-73. Disponível em:<http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/viewFile/412/454>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Rosemberg, Fúlvia. (1975). A escola e as diferenças sexuais. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, v.15, n. 15, p. 78-85. Disponível em:<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1814/1787>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Sabbag, Paulo Yazig. (2012). Resiliência: competência para enfrentar situações extraordinárias na sua vida profissional. São Paulo: Elsevier. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=-1yZqrnuVNYC&printsec=frontcover&dq=Resili%C3%AAncia&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAWoVChMIkfHayMa2xwIVxewUCh0mMgqE#v=onepage&q=Resili%C3%AAncia&f=false>. Acesso em; 12 nov. 2017.

Saliba, Orlando et al.. (2007). Responsabilidade do profissional de saúde sobre a notificação de casos de violência doméstica. Rev. Saúde Pública, v.41, n.3, p.472-477. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n3/5805.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Sampaio, Carlos Eduardo Moreno et al.. (2014). Panorama da Educação Básica. In: Ximenes, Daniel (Org.). Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate: resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Brasília: MDS/Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, n. 18, p. 13-35. Disponível em:<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

Saneh, Giuliano. (2010). Competição, irreflexão, conformismo: crítica à cultura da adaptação. Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH. Florianópolis: UFSC. Disponível em:<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93934/289383.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Santana, Cleide Ribeiro de & Rodrigues, Patrícia Tomaz Mattão. (2013). A interação família/escola no processo da superação de aprendizagem no 1° ano do ensino fundamental. Trabalho apresentado para Conclusão de Curso do Programa do Curso de Graduação em Pedagogia .Brasília: PROMOVE/ICESP. Disponível em:<http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/c574fb426b872c55546ef8f6fb53d392.pdf>. Acesso em: 16 dez 2017.

Santos, Elaine Janaina Souza dos. (2001). A evasão escolar no ensino fundamental nas Escolas públicas do município do Rio de Janeiro: aspectos econômicos e sociais. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) apresentada à Diretoria de Projetos Especiais. Rio de Janeiro:Universidade Candido Mendes. Disponível

em:<http://www.avm.edu.br/monopdf/17/ELAINE%20JANAINA%20SOUZA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Santos, Adriana Conceição Santos dos. (2008). Lei n. 10.639/03: A cultura negra nos currículos escolares. In. 2º Seminário de Estudos - Ações protetivas frente a um cotidiano de violências: espaço de interlocução e reflexão sobre a violência e sua construção/produção social, objetivando mudanças de práticas cotidianas. Porto Alegre: Humanidades, p. 22-24. Disponível em:<http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_259.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Santos, B. S. & Avritzer, L.. (2002). Para ampliar a cânone democrático. In: Santos, B. S. (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Disponível em:<https://www.ufrgs.br/cegov/files/mds/CEPAM_2008_ConstruindoDiagnosticoMunicipalMetodologia.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Santos, Fernanda Marsaro dos & Medeiros, Carlos Augusto de. (2015). Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral: o mais educação. Revista Científica Interdisciplinar, v. 02, n.º 04, p. 286-298. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a25>. acesso em: 16 nov. 2017.

Senarc - Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. (2013). Bolsa Família: uma década de resultados para a cidadania. Brasília: MDS. Disponível em:<http://bolsafamilia10anos.mds.gov.br/node/124>. Acesso em: 19 nov. 2017.

Sender, B.; Farenzena, N. & Luce, M. B. (Eds). (2011). Editorial – Anpae, 50 anos de construção do conhecimento na gestão da educação. Porto Alegre: RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora Maria Beatriz Luce, v. 27, n.1, p. 07 – 09.

Senna, Mônica de Castro Maia. (2013). Ações intersetoriais envolvendo assistência social e saúde: o programa bolsa família em questão. O Social em Questão - Ano XVII, n. 30, p. 245 - 272. Disponível em:<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_30_Senna_12.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Silva, F. C. T.. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.Curitiba: Revista Educar/Editora UFPR, n. 28, p. 201-216. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Silva, Ednaldo Antonio da. (2009a). Stress ocupacional de professores. Goiânia: Enciclopédia Biosfera, v. 05. n. 08. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009B/Stress.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

Silva, Isabelle Fiorelli. (2010). O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. São Paulo: Est. Aval. Educ., v. 21, n.47, p. 427-448. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

Silva, Ednaldo Antonio da et al. (2010). Informando aos adolescentes sobre o uso de drogas. Goiana/GO: Enciclopédia Biosfera, v. 06, n. 09, p.01-21. Disponível em:<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010/informando.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Silva, Enid Rocha Andrade da. (2014b). Trabalho infantil: muitos avanços, muitos desafios. Ano 10. ed. 79. Brasília: Desafios do Desenvolvimento: Revista de informações e debates do Ipea, 23 de maio de 2014. Disponível em:

<http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3005:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Silva, F. I. C. et al.. (2012). Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. Campinas; Sorocaba: Revista Avaliação, v. 17, n. 02, p. 391-404. Disponível em:<http://www.readcube.com/articles/10.1590/s1414-40772012000200006>. Acesso em>. Aceso em: 22 nov. 2017.

Silva Junior, José Plácido da. (2011). "Ilhados" pela cana, "suspensos" pela usina, "assituados" pela vida: des-territorialização e resistência de uma comunidade de pescadores artesanais no estuário do rio Sirinhaém. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós–Graduação em Geografia. Recife: CFCH/UFPE. Disponível em:<https://www.ufpe.br/posgeografia/images/documentos/2011_jose_placido_da_silva_junior.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

Silva, Jediane Freitas da; Ribeiro, Mara Rejane & Lins, Maria Alcina Terto. (2012). A educação em direitos humanos no âmbito das políticas públicas: contribuições ao debate sobre o projeto ético-político do Serviço Social. In: (Org.) Ribeiro, Mara Rejane; Ribeiro, Getulio. Educação em Direitos Humanos: diálogos interdisciplinares. Marceió: EDUFAL, p. 323-342. Disponível em:<http://www.ufal.edu.br/aedhesp/bibliteca-virtual/downloads/livro-educacao-humanos-e-diversidade-dialogos-interdisciplinares>. Acesso em: 27 dez. 2017.

Silva, Helton Luís da. (2016b). Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca. Dissertação (Mestrado Profissional) apresentado ao Programa de Pós–Graduação em Políticas Públicas na Faculdade de Ciências Humanas.Franca: UNESP. Disponível em:<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136393/silva_hl_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 07 dez. 2017.

Siqueira, Sibilla Dieckmann & Silveira, Anelise Aguilera da. (2014*).* O Programa Bolsa Família contextualizado em uma realidade escolar no município de Pelotas/RS. Recife:Revista Eletrônica Academicus, v. 02, n. 02, p. 01-16. Disponível em:<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Academicus/article/view/2554/3622>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Soares, José Francisco & Collares, Ana Cristina Murta. (2006). Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. Rio de Janeiro: Dados - Revista de Ciências Sociais, v. 49, n. 03, p. 615-650. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/dados/v49n3/a07v49n3.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Tapajós, Luziele & Rodrigues, Roberto Wagner da Silva (Org.). (2007). Rede SUAS: gestão e sistema de informação para o Sistema Único de Assistência Social. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social. Disponível em:<http://www.amures.org.br/uploads/1521/arquivos/634407_Rede_SUAS__Gestao_e_Sistema_de_Informacao_para_o_Suas.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

TPE - Todos Pela Educação;Observatório do PNE. (2015). Levantamento sobre Jovens de 15 a 17 anos que não estudam nem trabalham. Brasília: TPE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/noticias?filter=goals&goals=3%2C4%2C11%2C15%2C17%2C18&page=20>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Standing, Guy. (2010). Respondendo à crise da transformação global: porque uma renda básica é necessária. In. Coelho, Maria Francisca Pinheiro; Tapajós, Luziele Maria de Souza & Rodrigues, Mônica (Orgs.). Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão; Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Social. Brasília: MDS, UNESCO, p. 51-72. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190752por.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Stechi, Tatiana de Oliveira. (2015) O Programa Bolsa Família e suas condicionalidades: entre o direito e o dever. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:<http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/pdf/dissertacao_UEL%20Tatiana.pdf?>. Acesso em: 27 dez. 2017.

Steimbach, Allan Andrei. (2012). Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. (Dissertação de Mestrado) Apresentada ao PPGE – Área de Concentração em Educação, Cultura e Tecnologia do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Paraná: UFPR, Disponível em:<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/allan-a-steimbach-dissertac3a7c3a3o-razc3b5es-da-permanc3aancia-e-do-abandono-escolar.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

Stokols, D.. (1995). The paradox of Environmental Psychology. Usa: American Psychologist. Disponível em: <https://webfiles.uci.edu/dstokols/Pubs/Stokols-Amer.Psych.%201996.pdf>. Acesso em 18 nov. 2017.

Szymanski, H.. (2010). Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: Szymanski, H.; Almeida, L. R. & Pradini, R. C. A. R.. A entrevista na Educação: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora.

Toro, José Bernardo; WernecK, Nísia M. D.. (2004). Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Disponível em:<http://www.compreender.com.br/gestao/files/biblioteca/5b1eeb01411d764ed1046eea1b92be10.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

TPE - Todos Pela Educação;Observatório do PNE (2015). Levantamento sobre jovens de 15 a 17 anos que não estudam nem trabalham. Brasília: TPE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/noticias?filter=goals&goals=3%2C4%2C11%2C15%2C17%2C18&page=20>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Tuan, Y. F.. (1983). Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/89206068/ESPACO-E-LUGAR-A-perspectiva-da-Experiencia-Yi-Fu-Tuan>. Acesso em: 09 abr. 2017.

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. (2009). Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas. Brasília: Undime. Disponível em:<https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/10/orientacoes_ao_dirigente_municipal_de_educacao.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2017.

Unesco- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (1998). Preâmbulo. In: ____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Brasília:

Unesco - ED/90/CONF/205/1. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

Unesco- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (2001). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília:UNESCO, CONSED, Ação Educativa. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Unesco - Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (2009). Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. Paris, France: Published the Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Unesco - Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (2010a). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010. Paris: Ediciones Unesco.

Unesco - Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (2010b). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Llegar a los marginados. Paris, France: Published the Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (2011). The hidden crisis: Armed conflict and education. Education for All Global Monitoring Report. Paris, France: Published the Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-UNESDOC.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. (2014). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. France: Published the Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas. (2014). O poder de 1,8 Bilhão: adolescentes, jovens e a transformação do futuro. Situação da população mundial 2014. Brasília: UNFPA. Disponível em:<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2014.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2009). O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. In: Todos Juntos pela Educação: situação da infância e da adolescência brasileira 2009. Brasília: UNICEF. Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_resumo_pt.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2011). Adolescência: uma fase de oportunidades. Todos juntos pelas crianças. Situação mundial da infância 2011.

Brasília: Unicef. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2012). Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Brasília: Unicef, (Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola). Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2015). Trabalho Infantil: O Brasil se tornou referência internacional no combate à exploração do trabalho infantil. Mas ainda 1,3 milhão de crianças e adolescentes têm seus direitos violados. In: Unicef. #ECA25anos Estatuto da Criança e do Adolescente: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. Brasília: Unicef, p. 22-24. Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

Waiselfisz, Julio Jacobo (2013). Mapa da violência 2013:homicídios e juventude no Brasil. Brasília: Flacso Brasil. Disponível em:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

Waiselfisz, Julio Jacobo. (2015a). Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Flacso Brasil. Disponível em:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Waiselfisz, Julio Jacobo. (2015b). Mapa da violência 2015: mortes matadas por arma de fogo. Brasília: Secretaria da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

Waiselfisz, Julio Jacobo. (2015c). Mapa da violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Brasília: Flacso Brasil. Disponível em:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015_adolescentes.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

Waiselfisz, Julio Jacobo. (2016) Mapa da violência 2016:homícidios por arma de fogo. Brasília: Flacso Brasil. Disponível em:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

Weisz, T.. (2002) O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ed. Ática. Disponível em: <http://www.demandanet.com/smerp2010/portal_doc/148.PDF>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Viñao, Antonio. (2000). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). Rio de Janeiro: Revista Teia, v. 01, n. 02, p.01-25. Disponível em:<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/40/42>. Acesso em: 03 mar. 2018.

Yamamoto, Oswaldo Hajime & Oliveira, Isabel Fernandes de. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. Psic.: Teor. e Pesq.. v. 26, n. spe, p. 09-24. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a02v26ns.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Yunes, Maria Angela Matar; Miranda, Angela Torma & Cuello, Sandra Eliane Sena. (2005). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades. In: Koller, Sílvia Helena (Org.). Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 197-218. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=Ntljjs0UtGUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 fev. 2018.

Yunes, Maria Ângela Matar. (2006). Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: Dell'Aglio, Débora; Koller Sílvia Helena & Yunes, Maria Angela Matar (Orgs.). Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção. 01. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 45-68. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=01RSAy6gA0sC&pg=PA51&lpg=PA51&dq=caracter%C3%ADsticas+da+resiliencia&source=bl&ots=6fos-XXUPX&sig=KeVHF4nUAkA-qI849vfrIg_li1Y&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi62eij9rbKAhVFDJAKHSHQCVw4FBDoAQhIMAc#v=onepage&q=caracter%C3%ADsticas%20da%20resiliencia&f=false>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Ximenes, Daniel. (2014). Apresentação. In: Ximenes, Daniel (Org.). Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. N.º18. Brasília: MDS/Sagi, p. 36-49. Disponível em:<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2017.

Zéca, Vanessa de Vasconcelos. (2006). Igreja e questão social: um estudo sobre o discurso Católico nas Campanhas da Fraternidade (1964/1999). In: XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006: Usos do Passado. PPGHIS/ UFRJ. Disponível em:<http://rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Vanessa%20de%20Vasconcelos%20Zeca.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

Zendron, Alessandra Ballestero Fukoshim et al.. (2013). Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. Barbaroi, n. 39, p. 108-128. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n39/n39a12.pdf.>. Acesso em: 06 mar. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Recife, 23 de Fevereiro de 2015.

Exm.º Senhor Professor
Rogério Hermínio
Secretário Municipal de Educação
Rua Luiz Izidoro, 95 - Centro
Lagoa do Itaenga – Pernambuco - Brasil

Ref. Carta de Autorização para Pesquisa de Campo

Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na qualidade de orientadora convidada da Escola Superior de Educação Almeida Garrett - ESEAG, orientadora do mestrando **Ednaldo Antonio da Silva,** RG 5342984-SDS/PE, CPF 026.067.774-41 aluno regularmente matriculada no curso de Mestrado Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Escolar, venho solicitar a sua compreensão no sentido de receber o aluno supracitado, ao mesmo tempo em que temos o compromisso de que o mesmo fará um trabalho de pesquisa de campo fundamentado em princípios técnico-científicos, que possibilitem a construção da sua dissertação, cujo Título é: **"Evasão Escolar: Uma Análise do Impacto da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) em Escolas Públicas em Pernambuco/Brasil".**

Toda a informação recolhida na Vossa Instituição será anônima e exclusivamente à elaboração desta dissertação.
Agradecendo desde já a solicitude possível, subscrevo-me atenciosamente.

Profª Drª Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida
Orientadora

APÊNDICE II – CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA DE CAMPO

CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA DE CAMPO

Lagoa de Itaenga, ____ de _____de 20__.

Ilmo (a) Senhor (a) _____

Venho por meio desta, convidar-lhe para participar da presente pesquisa de campo através de uma entrevista semi-estruturada com gravação de áudio, para conclusão do mestrado, cuja pesquisa intitulada **"Evasão Escolar: Uma Análise do Impacto da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) em Escolas Públicas em Pernambuco/Brasil"**, será realizada pelo mestrando Ednaldo Antonio da silva sob orientação da Professora Drª Maria das Graças Ataíde de Almeida, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Escolar da Escola Superior de Educação Almeida Garrett - ESEAG - Portugal.

O objetivo geral é Analisar as características da evasão escolar, a partir da documentação de 11 (onze) Instituições Escolares que implantaram à PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e 01 (uma) escola que não implantou à PEADS no Município de Lagoa do Itaenga/PE (2013). Em suma, através da análise proposta neste estudo poder-se-á constatar os avanços e retrocessos municipau na prevenção da evasão escolar e o públicomais vulneráveis a situação de evasão.

Adiantamos que a participação é voluntária e que V Srª terá assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa, também autoriza a divulgação dos dados coletados sem exposição da minha identidade, mantendo minha privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, nos resultados da pesquisa.

Atenciosamente,

Eu, _____ RG n° _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Lagoa de Itaenga, ____ de _____ de 20__.

_____
Assinatura do voluntário

APÊNDICE III – GUIÃO DE ENTREVISTA GESTOR (A)

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Mestrando: Ednaldo Antonio da Silva
E-mail: ednaldoantonio@gmail.com/ednaldo.antonio@bol.com.br

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado (a) Gestor (a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender os projetos, estratégias, ações e propostas pedagógicas de permanência dos alunos na escola. Nas questões não há respostas certas ou erradas, porém, se faz necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos que indique as características da evasão escolar. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade:
- Gênero:
- Formação Acadêmica:
- Tempo de Formação:
- Tempo de Serviço:
- Trajetória Profissional:
- Trajetória Profissional na Escola:
- Trabalhar com Educação foi a sua escolha/opção?

Q2: Conhecimento Acerca da Evasão Escolar

- No seu entender o que é evasão escolar?
- De que forma esse fenômeno é trabalhado junto à comunidade escolar (docentes, funcionários e família)?
- Quais as características da evasão escolar?
- Qual é o perfil dos alunos em situação de evasão escolar nesta Instituição?

Q3. Sobre as Políticas Públicas e a Evasão Escolar

- Você teve ou tem participação em Programas (Governamental, Institucional e/ou Universitário) de formação sobre a redução da evasão escolar?

- Que políticas públicas em sua função de redução dos índices da evasão escolar estão presentes nesta Instituição de Ensino Fundamental?

- Que ações são provocadas pelas políticas públicas no percurso de sua função de redução dos índices da evasão escolar estão presentes nesta Instituição de Ensino Fundamental?

- Que Programas em função de redução dos índices da evasão escolar no 3º e 5º ano; 7º, 8º e 9º estão presentes nesta instituição de Ensino Fundamental?

- Que Interferência (intraescolar e extraescolar) Internas e Externas presentes nesta Instituição de Ensino Fundamental aumenta os índices da evasão escolar?

  De que forma você recebe apoio das instâncias superiores em função da redução dos índices da evasão escolar?

- Qual o papel da cultura escolar em função da redução dos índices da evasão escolar nesta Instituição?

Q4: Sobre trabalho do Gestor no Combate a Evasão Escolar

- Que Característica da evasão escolar presente nesta Instituição e a mais difícil de combater?

- Como a gestão escolar analisa e intervém junto aos coordenadores, docentes, pais e alunos na construção de propostas educacionais eficazes no combate a evasão escolar?

- No que se refere a participação da família e da Rede/Teia de proteção no processo de gestão democrática escolar em garantia de zelar pela frequência e permanência dos (as) alunos na escola. Como Você articula e promove a participação dos atores sociais no processo de gestão?

- De que forma os pais são comunicados sobre o caso de evasão escolar?

APÊNDICE IV – GUIÃO DE ENTREVISTA COORDENADOR (A)

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Mestrando: Ednaldo Antonio da Silva
E-mail: ednaldoantonio@gmail.com/ ednaldo.antonio@bol.com.br

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado (a) Coordenador (a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender os projetos, estratégias, ações e propostas pedagógicas de permanência dos alunos na escola. Nas questões não há respostas certas ou erradas, porém, se faz necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos que indique as características da evasão escolar. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade:
- Gênero:
- Formação Acadêmica:
- Tempo de Formação:
- Tempo de Serviço:
- Trajetória Profissional:
- Trajetória Profissional na Escola:
- Trabalhar com Educação foi a sua escolha/opção?

Q2: Conhecimento Acerca da Evasão Escolar

- No seu entender o que é evasão escolar?
- De que forma esse fenômeno é trabalhado junto à comunidade escolar (docentes, funcionários e família)?
- Quais as características da evasão escolar?
- Qual é o perfil dos alunos em situação de evasão escolar nesta Instituição?

Q3. Sobre as Políticas Públicas e a Evasão Escolar

- Você teve ou tem participação em Programas (Governamental, Institucional e/ou Universitário) de formação sobre a redução da evasão escolar?

- Que políticas públicas em sua função de redução dos índices da evasão escolar estão presentes nesta Instituição de Ensino Fundamental?

- Que ações são provocadas pelas políticas públicas no percurso de sua função de redução dos índices da evasão escolar estão presentes nesta Instituição de Ensino Fundamental?

- Que Programas em função de redução dos índices da evasão escolar no 3º e 5º ano; 7º, 8º e 9º estão presentes nesta instituição de Ensino Fundamental?

- Que Interferência (intraescolar e extraescolar) Internas e Externas presentes nesta Instituição de Ensino Fundamental aumenta os índices da evasão escolar?

  De que forma você recebe apoio das instâncias superiores em função da redução dos índices da evasão escolar?

- Qual o papel da cultura escolar em função da redução dos índices da evasão escolar nesta Instituição?

Q4. O trabalho do Coordenador no Combate a Evasão Escolar.

- Quais Estratégias usadas pela coordenação para motivar os alunos durante o ano?

- No que se refere a evasão escolar, que ações usadas na escola orienta a coordenação pedagógica sobre a visão da relação ensino, aprendizagem, convivência escolar no enfrentamento da evasão escolar?

- Quais os principais critérios que orientam a coordenação pedagógica em função da redução dos índices da evasão escolar nesta Instituição.

- Que actividades extracurriculares são desenvolvidas no cotidiano com alunos em função da redução dos índices da evasão escolar nesta Instituição.

APÊNDICE VI – RESPOSTAS DA ENTREVISTA -

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Mestrando: Ednaldo Antonio da Silva
E-mail: ednaldoantonio@gmail.com/ ednaldo.antonio@bol.com.br