



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

GLICIA PAULO BERNARDO DA SILVA

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA - PB

2014

GLICIA PAULO BERNARDO DA SILVA

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Prof.^a Dra. SORAIA CARVALHO DE SOUZA – CCEA – UEPB

Orientadora

JOÃO PESSOA - PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Glicia Paulo Bernardo da
Evasão Escolar na Educação Infantil. [manuscrito] : / Glicia
Paulo Bernardo da Silva. - 2014.
49 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Soraia Carvalho de Souza,
Departamento de Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas".

1. Evasão Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Psicopedagogia.
I. Título.

21. ed. CDD 371.291

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

GLICIA PAULO BERNARDO DA SILVA

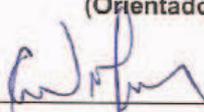
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Monografia Aprovada em 27 / 09 /2014

BANCA EXAMINADORA:



Professora Dra. Soraia Carvalho de Souza – UEPB
(Orientadora)



Professor Dr. Carlos Nunes Guimarães – UEPB
Avaliador 1



Professora Dra. Joselma Araújo de Amorim – UEPB
Avaliador 2

João Pessoa – PB

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Joalysson Paulo, por me incentivar, contribuindo assim, para o meu crescimento acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo que representa em minha vida.

A meus pais, por ter me educado e ensinado o caminho para prosseguir e não parar diante dos obstáculos, por ser exemplo de perseverança e força de vontade.

As minhas irmãs (Gal, Kleide, Paula e Greyci), que estão sempre me apoiando e presentes nos momentos pelos quais mais preciso, pelo amor e exemplo de vida que eles representam para mim.

Ao esposo (Joabe) pelo apoio, carinho e dedicação.

Aos colegas de sala, pelas experiências transmitidas no decorrer do curso, em especial a alguns em que pude me afeiçoar mais durante esses anos, sempre juntos, unidos. Enfim, boas lembranças irão ficar na memória.

Aos mestres, pela transformação dos pensamentos e no aprofundamento dos conhecimentos, bem como pelos incentivos em momentos de fraqueza.

O profissional completo, além de acreditar em sua formação, confia também em sua intuição que vem através de suas experiências.

João Doria Jr.

RESUMO

A evasão escolar é um problema crônico em todo Brasil, sendo muitas vezes indiferentemente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino. Está dentre os temas que historicamente fez parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas e da educação, em particular. Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança. No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio-educacional. Apesar disto, o que se observa é que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão escolar vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela Sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa educação infantil, e ao tema principal: a evasão escolar na educação infantil. Para tanto, fizemos uma vasta pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Educação Infantil. Psicopedagogia.

ABSTRACT

The pertaining to school evasion is a chronic problem in all Brazil, being many times indifferently assimilated and tolerated by schools and systems of education. It is amongst the subjects that historically were part of the debates and reflections in the scope of the Brazilian public education and that unhappily, still occupies until the current days, space of relevance in the scene of the politics and the education in particular. In face of this, the quarrels concerning the pertaining to school evasion, in part, have taken as central point of debate the paper in such a way of the family how much of the school in relation to the pertaining to school life of the child. In what it refers to the education, the Brazilian legislation determines the responsibility of the family and the state in the duty to guide the child in its partner-educational passage. The spite of this, what it is observed is that, the education has not been full as for the reach of all the citizens, as well as as for the pertaining to school conclusion comes acquiring space in the quarrels and reflections carried through for the State and the civil Society, in particular, for the organizations and movements related to the education in the scope of the research infantile education, and to the main subject: the pertaining to school evasion in the infantile education. For in such a way, we made a vast research bibliography.

Keywords: Pertaining to school evasion. Infantile education. Psicopedagogia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente.

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa.

FICAI – Ficha de comunicação de aluno infrequente.

DCM – Disfunção Cerebral Humano.

ABPP – Associação Brasileira de psicopedagogia.

MEC – Ministério da Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
	2.1 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	12
	2.2 A RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO	14
	2.3 O PAPEL CONSERVADOR DA ESCOLA	15
	2.4 A ESCOLA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	17
	2.5 AS CRECHES E PRÉ – ESCOLA COMO SISTEMA DE ENSINO	19
	2.5.1 A concepção da educação infantil	21
	2.5.2 Formação dos professores	24
	2.6 A EDUCAÇÃO E A EVASÃO ESCOLAR	27
3	METODOLOGIA	32
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
	4.1 FICAI – FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO INFREQUENTE	34
	4.2 LEI Nº 10.498 DE 05 DE JANEIRO DE 2000 – MAUS TRATOS	34
	4.3 A INTERVENÇÃO DO CONSELHO TUTELAR	35
	4.4 INTERVENÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO E JUDICIÁRIO	36
	4.5 EXPLICAÇÕES PARA A EVASÃO A PARTIR DOS FATORES EXTERNOS À ESCOLA	37
	4.6 EXPLICAÇÕES A PARTIR DE FATORES INTERNOS À ESCOLA	39
	4.7 A PSICOPEDAGOGIA CONTRA A EVASÃO	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6	REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar está inclusa nos temas que historicamente fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e infelizmente ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança.

No que concerne à educação, a legislação determina a responsabilidade da família e do Estado do dever de orientar a criança em seu percurso socioeducacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1997) é bastante clara a esse respeito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não obstante, o que podemos observar é que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade.

Em substituição, o que se vê é que cada vez a evasão escolar vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas.

Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

O objetivo desse estudo é verificar os fatores/causas que contribuem para elevar as taxas de evasão escolar. E ter a ideia clara de que a educação é um

processo de construção coletiva, continua e permanente de formação individual. O tema proposto apresenta-se de forma bastante abrangente, mas seu estudo, discussão e análise são muito relevantes, onde este é explanado através de experiências adquiridas no cotidiano escolar, em conjunto com um levantamento bibliográfico.

E o que realizamos aqui foi mais estudo a respeito da evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. Devido a isto, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

O aumento da quantidade de instituições infantil, principalmente nos grandes centros urbanos do país, é consequência da vida moderna que introduziu a mulher no mercado de trabalho e promoveu mudanças na estrutura familiar. Ingressar na vida escolar desde cedo favorece as relações sociais. Alguns especialistas afirmam que a escola pode ser decisiva na vida infantil, mas não substitui a importância do convívio constante com a família na formação da criança.

Mas, qual é realmente o papel da escola e da educação na formação das crianças?

Se tivermos a ideia clara de que a educação é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que se dá na relação entre os indivíduos e entre estes e a natureza, a escola é, portanto, o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e a formação de hábitos.

Dependendo da opinião e da direção que a escola possa vir a assumir, esta poderá ser local de violação de direitos ou de respeito. Na busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos, ou seja, de construção da cidadania.

No desenrolar da nossa pesquisa percebemos que um projeto de escola que busque a formação da cidadania, precisa ter como objetivo: tratar todos os indivíduos com dignidade, com respeito às diferenças, valorizando o que cada um tem de bom; fazer com que a escola se torne mais atualizada para que os alunos gostem dela; trabalhar a problemática da violência e dos direitos humanos, a partir do processo de conscientização permanente, relacionando esses conteúdos ao

currículo escolar, incentivar comportamentos de trocas, de solidariedade e de diálogos.

Para Candau (1995) é importante que “a escola seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania” e, chama a atenção no sentido de que esta proposta educativa deve ter como eixo central a vida cotidiana, vivenciando.

[...] uma pedagogia da indignação e não da resignação. Não queremos formar seres insensíveis e sim seres capazes de se indignar, de se escandalizar diante de toda forma de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser espaço onde expressamos e partilharmos esta indignação através de sentimentos de rebeldia pelo que está acontecendo (CANDAU, 1995, p.38).

Essa ideia de que a escola tem como papel a formação universal do homem não é apenas um ideal de educação construído como um princípio teórico de uma doutrina filosófica. A própria legislação brasileira o consagra como uma diretriz pedagógica, ao afirmar que a educação do 2º grau deve ter como princípio a formação do cidadão. E é interessante notar quão pouca atenção tem sido dada a esse preceito teórico, talvez até por acreditarmos que ele é suficientemente claro e que dispensa reflexões mais detalhadas.

Assim, cremos que nossa dificuldade residiria menos em compreendê-lo do que em viabilizá-lo em termos práticos. E, além disto, existe um equívoco relacionado à ideia de que cidadania é algo vago, que necessitaria de uma explicitação mais clara se quisermos por ela nos guiar. Este equívoco tem por base, como destaca

Segundo, Arendt (1972), os ideais desenvolvidos na modernidade, sobretudo a partir de Rousseau, de que a educação tem um compromisso político como o futuro, sendo a atividade pedagógica com a essência da pedagogia

A ideia de que toda pedagogia é política, assim como toda atividade política é pedagogia, ganhou considerável espaço em nossa sociedade, sobretudo a partir dos anos 1960, uma vez que o voto – expressão simbólica máxima da cidadania –

era restrito aos alfabetizados. Nada melhor para expressar essa equivalência entre as atividades políticas de um professor e caráter pedagógico da ação política dos cidadãos do que o *slogan* difundido e consagrado de que todo educador é um educando e todo educando é um educador. No entanto, como nos alerta , com extrema lucidez:

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chagados sua própria oportunidades em face ao novo (ARENDETT, 1972, p. 226).

2.2. A RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO

Assim, preparar o futuro pelas mãos de nossos alunos seja qual for o futuro vislumbrado: uma sociedade de classes, uma utopia de tecnologia pós-moderna ou outra qualquer, significa transferir para eles responsabilidades que são nossas de retirar deles a responsabilidade, que lhes é própria, pelos caminhos do mundo de amanhã. E simultaneamente significa também que não assumimos nossas responsabilidades, posto que, gostemos ou não deste mundo ao qual pertencemos, por ele somos coletiva e historicamente responsáveis:

[...] o educador está em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é

preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDDT, 1972, p. 239).

Essa insistente recusa em apresentar às gerações mais novas o mundo em que elas serão por nós inseridas, tal como ele tem sido e é, só pode significar nosso desdém e mal-estar pelo mundo presente. Comportamo-nos em face do mundo atual como seres que têm saudades do futuro e vergonha do passado. Mas somos, em face de nossos alunos, seres do passado e do presente, não do futuro. A bem verdade, fazer da educação simplesmente um instrumento para o futuro – seja através das utopias que lhes legamos como se estas fossem legítimas escolhas deles ou ainda, numa probabilidade individualista, quando justificamos a educação como uma ponte, por vezes uma mal necessário, para um futuro econômico individual melhor, é negar à educação seu papel mais relevante, manifesto na ideia de uma preparação para a cidadania, ou seja para a vida ativa no mundo dos homens.

Parece que a relevância da escola como espaço para a preparação da cidadania deriva de ela ser a ponte entre o espaço privado do lar (que diz respeito ao indivíduo e a sua preservação) e o espaço público da sociedade (do que pode ser visto, ouvido e debatido por todos, que diz respeito ao que é comum entre os homens).

2.3. O PAPEL CONSERVADOR DA ESCOLA

Assim, à escola cabe o papel de conservação do mundo cultural e científico construído pelos homens em sua atividade pública, ou como destaca Arendt, essa conservação do que o mundo público e comum construiu ...

[...] faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo,

o mundo contra a criança. O novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no campo da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, não no âmbito da política, (grifos nossos) onde agimos em meio e adultos e com iguais. Tal atitude conservadora em política – aceitamos o mundo como ele é...não pode levar senão à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como tem parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que haja seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo (ARENDR, 1972, p. 242).

A repulsa por esse papel conservador da escola, não em um sentido político, mas na direção de que ela é uma instituição social de conservação e transmissão dos conteúdos culturais de uma civilização ou nação, tem nos lavado a esse equívoco, que se manifesta em termos antagônicos, ora com a ênfase em seu papel econômico para a vida do indivíduo – como se ela fosse a instituição a serviço do espaço privado – ora com ênfase em interesses políticos ou morais de um segmento particular da sociedade – como se ela fosse espaço de um grupo e não do público, daquilo que é comum aos grupos divergentes e mesmo antagônicos que integram uma sociedade. Assim, a ideia do público pressupõe a ideia da divergência.

A decisão de escolarizar ou não a população ou segmentos dela é sempre uma decisão política, assim como a exclusão ou inclusão de determinadas tradições constituintes dessa sociedade no conteúdo consagrado como escolar.

A escola, como instituição que preserva e lega às gerações mais jovens o saber acumulado pela cultura do mundo público e comum aos homens, cabe ser a transmissora das conquistas intelectuais e culturais de nossos antepassados.

Somos, assim, agentes sociais e profissionais portadores de uma tradição e de um saber que remota há vários séculos, de sociedades que desenvolveram a escrita, a matemática, as ciências, as artes e que nos formaram tal como hoje somos. Somos, portanto, uma ponte entre o passado e o futuro dessas gerações, que encontram um mundo edificado não só no espaço físico e natural, mas também um mundo humano de teorias, explicações e instituições que medeiam nossa existência, nossa condição humana, que supera nossa simples natureza biológica.

Cabe-nos, portanto, uma parte fundamental da preparação para esse mundo comum, que na expressão de Arendt, cria algo que, como uma mesa, serve simultaneamente para que nós nos unamos e para evitar colidamos uns com os outros. E essa preparação não se faz abstratamente, através de máximas ou conselhos de natureza moral, política ou qualquer outra, mas através do contato direto com aquilo que elegemos como os cânones de nossa cultura escolar, com nossos livros, teorias e obras de arte, por exemplo.

2.4. A ESCOLA VOLTADA PARA EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até os 6 anos, a criança irá viver uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, principalmente nos aspectos intelectuais, emocional, social e motor.

Uma escola necessita ser mais do que um lugar apenas agradável, onde se brinca. Ela deve ser um espaço estimulante, educativo, seguro, afetivo, com professores realmente preparados para acompanhar a criança nesse processo intenso e cotidiano de descobertas e de crescimento. Precisa propiciar a possibilidade de uma base sólida que influenciará todo o desenvolvimento futuro dessa criança.

As escolas da Educação Infantil precisam ter certeza do que querem desenvolver na criança. Assim, para formar uma criança saudável e desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, sua capacidade de pensar e estabelecer as bases para a formação de uma pessoa ética capaz de conviver num ambiente democrático propõe atividades que desenvolvem um ambiente conhecimento, habilidades, atitudes e valores adequados a cada faixa etária.

A educação infantil, como um direito da criança, é algo recente no nosso país e no campo das políticas direcionadas à infância muitos tem sido os avanços, retrocessos e impasses. Segundo Kramer (2001), com relação ao atendimento às crianças menores de 7 anos é possível constatar ganhos reais: das 3,5% das 21

milhões de crianças em 1975, atendemos 30% das pouco mais de 21 milhões de crianças no ano 2000. No entanto, o FUNDEF e a ausência de dotação de recursos para a educação infantil tem complicado este quadro, dificultando a expansão do atendimento e tem levado muitos municípios a tomar decisões muitas vezes questionáveis como a de incluir as crianças de 6 anos no ensino fundamental sem que haja uma revisão da concepção infantil para o âmbito da ação da educação, processo em andamento, reavivou antigas questões.

Nas últimas décadas, tornou-se possível verificar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”.

Nesta “fala divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à crianças pequenas, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

Após um longo período, foi possível a partir de diversas pesquisas e estudos reavaliar este quadro e constatar que esta dicotomia era falsa, porque gostando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com, uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres. Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma apropriação do modelo familiar e, de outro, uma apropriação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim, entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

Para cada tipo de instituição correspondia um tipo de profissional: as propostas de educação escolarizante demandavam profissionais com formação para

docentes assistencial se satisfaziam com profissionais leigos, muitos deles sem nenhum tipo de formação regular.

A análise e debate em torno desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir às crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com criança de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

2.5. AS CRECHES E PRÉ-ESCOLA COMO SISTEMA DE ENSINO

Esta compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente foi sendo construída por vários movimentos da sociedade civil organizada, dos educadores e de pesquisadores da área. Devido às grandes transformações sofridas pela sociedade, em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Foi nesse contexto que as creches e pré-escolas a partir da LDB 9394/96 passaram para a ação da educação fazendo parte da educação básica e suas profissionais passaram a ser denominadas professoras, com exigência de formação em nível superior, sendo aceito o curso normal em nível médio.

A passagem das creches e pré-escolas para os sistemas de ensino, entretanto, não tem sido tranquila. Muitos são os impasses e desafios a ser enfrentados, dentre eles pode-se destacar o que diz respeito às diferentes concepções sobre o modelo pedagógico a ser adotado por creches e pré-escolas.

Consideramos esta questão das mais polêmicas porque da sua resolução dependem muitos dos encaminhamentos em relação à finalidade educativa das instituições e à formação de seus profissionais.

Além desse problema relacionado à definição da finalidade educativa das creches e pré-escolas há outro não menos grave, relativo às diferentes interpretações da legislação de Educação. Podemos citar o caso do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro em que foi aprovado um documento que contrariando o que define a LDB e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, não exige a formação em nível médio para as profissionais que atuam na rede particular e comunitária de creches. Essa situação deixa os próprios profissionais confusos quanto às exigências para o exercício das duas funções.

Muitos municípios em função de interesses econômicos, políticos, corporativos, entre outros, sob diferentes alegações e utilizando os mais variados argumentos têm resistido a adotar as orientações encaminhadas nos documentos normativos que tratam das diretrizes para o currículo da educação infantil, para a formação das suas profissionais e para a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino fazendo distintas leituras da legislação em vigor.

Diante de uma realidade caótica em que estão inseridas profissionais com distintos níveis de escolaridade e grande contingente de leigas, as contradições tendem a aumentar dentro das instituições de educação infantil. Acresce-se a este quadro o fato de que todas estas deliberações legais não vieram acompanhadas de alocação de recursos que possam dar sustentação às mudanças proclamadas pela legislação.

Para além das concepções historicamente presentes na trajetória de creches e pré-escolas em que, como destacado anteriormente, havia uma proposta de educação assistencial para as crianças mais pobres que frequentavam creches e uma proposta de educação escolarizante para as crianças com melhores condições econômicas que frequentavam as pré-escolas o debate atual apresenta, segundo Campos (2002), duas tendências que parecem encobrir outros interesses econômicos e políticos, são elas: a tendência “escolarizante” e a “não escolarizante”. Quando se quer rejeitar uma formação prévia regular para as profissionais de

educação infantil seja em nível médio, seja em nível superior a ênfase na defesa de um trabalho “não escolarizante” encaixa como uma luva.

Essa recusa é particularmente no campo dos profissionais do bem-estar social, os quais enfatizam a valorização dos leigos em serviço, ao mesmo tempo que denunciam a qualidade da formação recebida pelos professores diplomados pelo sistema educacional (CAMPOS, 2002, p.17).

Contribuindo para o debate, Rosânia Campos (2001) faz um alerta em pesquisa sobre professoras leigas na educação infantil:

Quando se fala em professoras leigas é de suma importância compreender essas profissionais inseridas no contexto histórico buscando apreender o movimento social e político que engendra esse tipo de profissional. Isto é, quais eram as orientações político-econômicas que permitiram, e incentivaram a entrada de pessoas sem formação acadêmica nos espaços de educação infantil? Quais as propostas existentes para qualificar esse contingente de pessoas que atende as crianças menores de 6 anos no país? Com crianças de que classe econômica essa profissional trabalha? (CAMPOS, 2001, p. 135).

2.5.1 A Concepção da Educação Infantil

Dentro desse quadro é possível perceber que as duas tendências presentes no debate atual são fruto de uma interpretação ligada à trajetória dessas instituições no Brasil, que considera apenas duas possibilidades para o trabalho nas creches e pré-escolas: uma concepção de educação assistencial que nega qualquer projeto educativo e, outro, que considera educacional apenas o modelo de escolarização do ensino fundamental, sendo vista como a única forma das instituições de educação infantil estarem vinculadas a educação. Nessa disputa entre ou isto ou aquilo está oculto uma outra concepção: educativa sim, mas não escolar, ou seja, uma

concepção que entende que a educação infantil tem uma intencionalidade educativa diferente das escolas de ensino fundamental, tal como elas se configuram atualmente, nas palavras de Rocha (1999):

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto nas relações através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 62).

Essa concepção de educação infantil coloca para a área elementos novos a serem considerados tanto na discussão sobre os diferentes tempos e espaços da formação, quanto da inserção das profissionais no cotidiano das instituições, pois, se o trabalho é educativo, não escolar, ele exige uma profissional com uma formação específica e diferenciada daquela voltada para a antecipação escolar. Assim sendo, ao definir esse caráter para as instituições educativas, entra em cena a necessidade de redimensionar todos os processos formativos que envolvem as profissionais de educação infantil, que segundo Kramer (2001, p.99) acontecem em diferentes tempos e espaços: da formação prévia no ensino médio ou superior; formação no movimento social; a formação continuada e todos os processos a ela relacionados, inclusive o cultural; e, na inserção das profissionais no cotidiano das instituições.

Com relação à formação regular inicial uma das questões mais polêmicas, objeto de diversos encaminhamentos na legislação brasileira, refere-se à criação tanto dos Institutos Superiores de Educação, como do Curso Normal Superior considerado o lócus preferencial para a formação de professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Após a proclamação, na LDB, da necessidade de todas as professoras da educação infantil e do ensino fundamental possuírem formação pelo CNE, fica evidente que dentro do quadro das reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro esta formação, que

historicamente tem sido realizada nos cursos da pedagogia das Universidades, está fortemente ameaçada.

A gestão dos documentos relativos de professores tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério; considera a Universidade como lugar privilegiado para esta formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática, e concebe o professor como intelectual; e, de outro, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação de professores das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel do professor a mero executor de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino.

Quais as consequências que a criação dos cursos Normais Superiores de Educação trarão com a redução do tempo de duração do curso, a pouca exigência do nível de formação dos professores docentes, o seu isolamento em relação à formação em nível superior dos demais profissionais junto às universidades? Em uma análise inicial é possível indicar algumas implicações para os professores da educação infantil: preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização, baixa identidade do profissional (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

2.5.2 Formação dos Profissionais

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam junto às crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados

emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB de 10 anos desde a sua publicação para que todos tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, nível médio. Nesses cursos, pouco ou quase nada acerca da especificidade da educação infantil têm sido contemplado, prevalecendo uma concepção de trabalho que transporta de cima para baixo os chamados conteúdos escolares acabando por submeter às creches pré-escolas a uma configuração tipicamente escolar. Além disso, o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem.

Mesmo nos colocando contra a retirada da formação das professoras da educação básica dos Cursos de Pedagogia é necessário levantar questões sobre a forma como tem sido feita a formação nesses cursos. Ou seja, o fato de lutarmos pela manutenção da formação regular inicial das professoras de educação infantil nos cursos de pedagogia não pode obscurecer a constatação de que a forma como tem sido feita a formação nesses cursos tem deixado a desejar, na medida em que a maioria deles ainda tem uma concepção de educação escolarizante para a educação infantil. Por transformá-las em ações é um desafio onde destacamos a necessidade de que esses cursos rompam, com a perspectiva escolar de trabalho em que predomina uma didatização do corpo, dos afetos e emoções, do pensamento, da voz e do gesto das crianças.

Para isso, Kramer (2001, p.99) indica que formação prévia no ensino médio ou superior, onde circulam conhecimentos básicos relativos à língua, matemática, ciências, história e geografia, devem se contemplar conhecimentos científicos relativos à infância dos campos da saúde, da psicologia, da sociologia, da antropologia, linguagem etc., visando oferecer subsídios para a atuação dos adultos com as crianças, em especial no que se refere ao brinquedo, à literatura infantil, à mídia, à cidade, e também aos valores, costumes e práticas. Incluindo, as artes plásticas, músicas, o teatro, as expressões corporais.

Além da formação regular prévia, Kramer (2001) enfatiza outro tempo e espaço de formação para os professores de educação infantil que ela denominou de formação do movimento social envolvendo a participação em fóruns, sindicatos,

associações, que além de ter uma orientação de cunho político, pode se voltar também à formação em temas mais amplos ou mesmo específicos.

Um terceiro espaço e tempo de formação é indicado pela autora:

[...] aquele que ocorre no interior de cada creche e pré-escola e que deve garantir: estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, onde se fortalece cada unidade mais ampla e o que acontece no dia a dia, com as crianças, com cada criança, com cada um de nós (KRAMER, 2001, p.99).

Como quarto e último tempo e espaço para a formação das profissionais de educação infantil, Kramer indica o da formação cultural que pode favorecer experiências com a arte em geral, a literatura, música, o cinema, teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas, e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo.

Kramer finaliza suas indicações dizendo:

Nesses quatro tempos e espaços, se coloca como essencial, de um lado, recorrer aos mais velhos e, de outro lado, aprender com as crianças, valorizando a narrativa, para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas (KRAMER, 2001, p. 35).

Entendendo que a formação não deve ser defendida apenas para aprimorar o trabalho pedagógico das professoras, mas como direito de todas as professoras, constituindo-se, portanto como uma conquista e direito da população é preciso lembrar as condições objetivas em que se encontram a maior parte das instituições e de profissionais.

No cotidiano das instituições, muitos são os problemas, elencaremos apenas alguns deles com o objetivo de dar visibilidade aos desafios existentes:

- Convivem no trabalho junto às crianças profissionais com distintos níveis de escolaridade, com um grande contingente de profissionais leigas. Neste convívio, em geral, se estabelecem relações hierárquicas em que as práticas relacionadas ao corpo da criança e aos seus cuidados são discriminadas levando a separação entre o corpo e a mente da criança, entre o educar e o cuidar;

- A predominância feminina no exercício da profissão tem historicamente associado as atividades do magistério infantil ao papel sexual reprodutivo assumido em nossa sociedade pela mulher, o que tem redundado em uma desvalorização e esvaziamento do conteúdo profissional da carreira. Além disso, a presença de mulheres e a conseqüente contaminação dos papéis de mulher, mãe, professora, tem sido encarada como “problema” ao ser interpretada apenas como ambigüidade entre a função matéria e a função materna, e a função docente e não, como a fazem os italianos (ONGARI e MOLINA 1992 apud ÁVILA, 2002), que defendem a ideia de que o que está em jogo é a “dupla presença”! E a “dupla experiência” dela decorrentes como recursos do ponto de vista profissional;

- O treinamento em serviço, quando é oferecido, é feito de forma descontínua, pontual e segmentada, segundo uma racionalidade técnica que desconsidera todos os saberes advindos das vivências das professoras.

- As condições de trabalho além de não prever articulação entre formação e carreira e salários dos professores, não disponibiliza tempo em sua carga de trabalho para que os professores estudem, se reúnam para discutir, fazer planejamento e registro do trabalho, entre outras atividades. O salário, com raras exceções, está longe de oferecer condições para uma vida digna dos professores, que dirá possibilitar uma vida rica em experiências culturais, profissionais e pessoais. Além disso, os equipamentos não são adequados a esse redimensionamento da educação infantil, sendo a organização do tempo e do espaço inadequadas para o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem as crianças e suas culturas infantis.

Ao dar destaque a alguns aspectos relativos às condições em que instituições de educação infantil e suas profissionais se encontram, não estou propondo que cruzemos os braços e esperemos que as determinações legais de repente, como num passe de mágica, sejam cumpridas. Não podemos nos dar a

esse luxo porque as crianças estão lá nas instituições e não vão deixar de ser crianças para esperar que estejamos prontos para educá-las em nossas instituições.

A esperança é que os educadores comprometidos com a defesa da educação, dos direitos dos professores de educação infantil à formação adequada e condições condizentes de trabalho e dos direitos das crianças à educação infantil continuem a denunciar o que está acontecendo e a realizar estudos, pesquisas e projetos de ação que venham a subsidiar as políticas públicas na direção da construção de uma oposição e práticas restritivas infantil, orientada por práticas emancipatórias em oposição, e práticas restritivas da criatividade e da felicidade, práticas que visam à formação de cidadão – sejam eles as crianças ou os profissionais adultos – e não a de consumidores compulsivos e alienados como pretende o projeto neoliberal em andamento.

Para que os adultos sejam capazes de proporcionar isso às crianças, é preciso que eles vivam as suas experiências profissionais baseados em princípio de dignidade, respeito, solidariedade e compreensão.

2.6 A EDUCAÇÃO E A EVASÃO ESCOLAR

A educação, conforme a nossa Constituição Federal (Arts. 205 e 227) é um direito público subjetivo que deve ser assegurado a todos. Através de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade.

Quando trata detalhadamente do direito à educação destinada às crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (art.4º) o descreve como um dever da família, comunidade, sociedade em geral e do poder público.

Destas normas, constata-se que a educação não é um direito cuja responsabilidade é imposta exclusivamente a um determinado órgão ou instituição. Na verdade, é um direito que tem seu fundamento na ação do Estado, mas que é compartilhada por todos, ou seja, pela família, comunidade e sociedade em geral,

resultado evidente que a “educação deixou de ser um tema exclusivo dos trabalhadores da área para ser uma questão de interesse de toda a sociedade”.

Dessa forma, através da Constituição e do ECA, são parceiros necessários quando o tema é educação: família, escola, Conselho tutelar, Conselho da Educação, Assistência Social e Saúde, Universidades, Polícia Militar e Civil, Ministério Público e Judiciário.

Precisam agir de forma independente, autônoma e harmônica (nos moldes dos poderes da União) ou através de um regime de colaboração mútua e recíproca, sendo que, dependendo de cada situação, acabam atuando de forma direta ou indireta, para garantia da educação. A atuação conjunta não tem o condão de afastar a autonomia da escola, mas deixa evidente que as ações tomadas no âmbito escolar são passíveis de controle e questionamentos.

Dentro desse contexto, confirma-se que, entre os vários problemas que afligem a educação, a evasão escolar e a reiteração de faltas injustificadas, apresentam-se como um grande desafio àqueles que estão envolvidos como referido direito. É uma questão relevante, a ponto do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecer a necessidade de ser partilhado tal problema, para evitar a sua ocorrência, deixando de ser um problema exclusivo e interno da instituição de ensino. Quando tais situações se verificam, constata-se que o direito à educação não está sendo devidamente respeitado, justificando a necessidade de intervenção dos órgãos responsáveis, conforme apontados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esta intervenção, como já afirmado, há de ser compartilhada, posto que a simples atuação de um órgão ou instituição apenas, não garante o sucesso do regresso ou permanência do aluno na escola. A intervenção conjunta é a que melhor atende aos interesses de todos, posto que cada um, dentro da sua especificidade, reúne meios para tentar reverter o quadro de evasão ou infrequência do aluno, ademais, a atuação de escola junto à família é diferente da intervenção do judiciário ou do Conselho Tutelar frente à mesma família. Somada as formas de intervenção, a reversão do quadro evasivo se mostra mais eficaz.

Destarte, o combate à evasão escolar ou reiteração de faltas injustificadas dos alunos é uma forma de garantir o direito à educação, sendo um dever imposto a todos, que devem atuar de forma independente e harmônica, para garantir o sucesso da intervenção.

E são e as mais diversas causas da evasão ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pose-se classificá-las, agrupando-as desta maneira:

- Escola: não atrativa, autoritária professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc.
- Aluno: Desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez etc.
- Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc.
- Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc.

Estas causas, como já afirmado, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores não necessariamente de um especificamente. Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola.

Este trabalho torna-se complexo, posto que para detectar tais causas, há diversos interesses que camuflam a real situação a ser enfrentada. Com afeito, ao colher informações juntos aos professores e/ou diretores, muitos apontarão como causa da evasão as questões envolvendo os alunos. Estes, por sua vez, apontam como motivo a própria escola, quando não os professores diretamente, entre outras causas. Há uma troca de “acusação”, quando aos motivos determinantes da evasão. O importante é diagnosticar o problema para buscar a solução, já que para cada situação levantada existirá um caminho a ser trilhado.

Como afirmado, dependendo de cada uma das situações detectadas, ocorrerá a intervenção daquelas pessoas e instituições que estão diretamente obrigadas com a educação, por força da Constituição e do Estatuto da Criança e do

Adolescente, sendo que atuarão dentro dos limites de sua competência e atribuição, utilizando-se de todos os recursos disponíveis.

Assim, pode-se constatar as seguintes situações:

i) Escola

Quando a evasão dos alunos ocorre em razão da escola (incluindo a parte pedagógica, pessoal e material), devem atuar diretamente para solucionar o problema, a própria ESCOLA, a DIRETORA DE ENSINO (Estado) e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (no âmbito municipal), visando à melhoria do ensino, para torná-lo mais atraente ao aluno evadido.

Indiretamente, atuam os CONSELHOS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO, DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE e as UNIVERSIDADES, estabelecendo uma melhoria do ensino e criando alternativas para o problema, com vistas a uma escola democrática, emancipadora, autônoma e de qualidade.

ii) Aluno

Quando o problema da evasão estiver centrado no comportamento do próprio aluno, a intervenção direta deve ocorrer na (e pela) FAMÍLIA, ESCOLA, CONSELHO TUTELAR, MINISTÉRIO PÚBLICO e PODER JUDICIÁRIO. A atuação da família e da escola é a mais ampla possível, sendo que os demais atuam com base no que diz a legislação menorista (ECA) ou da educação (LDB).

Indiretamente, atuam o CONSELHO MUNICIPAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, SECRETARIAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL e SAÚDE, dentro das políticas públicas que visem o regresso do aluno, incluindo programas específicos para a área (ex. reforço escolar, bolsa escola, etc.)

iii) Pais/Responsáveis

No caso do aluno deixar de frequentar a escola, em razão do comportamento dos pais ou responsáveis, a intervenção ocorrerá diretamente pela ESCOLA, CONSELHO TUTELAR, MINISTÉRIO PÚBLICO e PODER JUDICIÁRIO.

Indiretamente, atuam as SECRETARIAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL e SAÚDE.

iv) Social

Por fim, quando se constata que a evasão escolar se verifica por questão social, como trabalho, falta de transporte, medo de violência etc..., devem atuar diretamente para solucionar o problema a FAMÍLIA, ESCOLA, CONSELHO TUTELAR, MINISTÉRIO PÚBLICO e PODER JUDICIÁRIO.

Indiretamente as SECRETARIAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, POLÍCIAS MILITAR E CIVIL.

3. METODOLOGIA

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica dessa monografia consiste inicialmente através de consultas bibliográficas, capítulos de livros, dissertações, teses, artigos científicos e Leis, acerca do tema, de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em estudo, a fim de embasar teoricamente todo o trabalho.

O enfoque desta pesquisa foi apontar as causas da Evasão Escolar, espera – se contar com todos envolvidos com a educação, para que possam se unir em uma tentativa de diminuí-la, buscando meios para que esta realidade possa ser mudada. Essa modalidade de pesquisa permite analisar documentos que se constituem de dados ricos e estáveis, podendo ser obtidos sem um contato direto com o sujeito da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo estabelece o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da educação, a carga horária mínima anual, para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Estabelece ainda que o controle e as normas do respectivo sistema de conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) do total de horas letivas para aprovação.

Assim, a intervenção com sucesso, para evitar a ocorrência da evasão escolar ou infrequência do aluno se realizar, quando se constata que a sua ausência pode comprometer o ano letivo.

O principal agente do processo para o combate a evasão escolar é o PROFESSOR, face ao seu contato direto e diário com o aluno, cabendo diagnosticar quando o mesmo não está indo a escola (injustificadamente) e iniciar o processo de resgate.

Uma vez que a evasão e infrequência do aluno é um problema que deve ser compartilhado por todos aqueles que são apontados como responsáveis pela educação (família, comunidade, sociedade em geral e o poder público) e tendo em vista o disposto no artigo 56, II do ECA, que determina aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, torna-se necessário estabelecer um procedimento uniforme para uma atuação eficiente de uma rede envolvendo todos os agentes responsáveis. Há necessidade de se elaborar um plano de orientação das ações a serem executadas.

O professor é quem inicia o processo, quem aciona a rede de combate à evasão, mas os atos seguintes devem ser concatenados, tendo todos ciência das medidas tomadas ou que irão ser tomadas, para o sucesso da intervenção.

Este procedimento deve atender às peculiaridades de cada região, competindo aos órgãos envolvidos estabelecer a melhor forma de como intervir, com detalhamento de cada ato, até a final intervenção do poder judiciário. É conveniente que todos tenham ciência das providências já tomadas, para se evitar a repetição de ações.

4.1. FICAI - FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO INFREQUENTE

Modelo adotado na Paraíba, onde se buscou realizar um trabalho de resgate do aluno de forma uniformizada e compartilhada, em curto espaço de tempo.

Esta atuação ocorre quando o aluno falta em uma semana toda ou em faltas alternadas em um prazo de 5 semanas, assim distribuído: uma semana para o professor da turma ou disciplina..

Esgotadas as providências no âmbito escolar para reinserção do aluno, caberá a Equipe Diretiva encaminhar a 1ª e 3ª vias das fichas do FICAI ao Conselho Tutelar e, na sua falta à autoridade judiciária. Medidas tomadas pela escola e pelo Conselho Tutelar, no âmbito de suas atribuições buscará resgatar o aluno. Em qualquer caso, o promotor de justiça dará ciência do ocorrido ao Conselho Tutelar e à escola, efetuando a devolução da 1ª via da ficha do FICAI à escola, que registrará o ocorrido na 2ª via (que tinha ficado na própria escola), encaminhamento a 1ª via à Secretaria da Educação

4.2. LEI Nº 10.498 DE 05 DE JANEIRO DE 2000 – MAUS TRATOS

Outro procedimento que pode ser seguindo é o da Lei nº 10.498 de 05 de janeiro de 2000, que estabelece um rito para a denúncia referente a maus tratos no Estado de São Paulo. A referida lei contempla uma ficha padrão (modelo) a ser encaminhada pelos órgãos interventores, na qual constam os dados de quem faz a

denunciam, da vítima (criança ou adolescente), breve relato da situação e o tipo de violência identificada.

No caso da evasão escolar, a referida ficha poderia ser adaptada, constando a identificação do professor informante e da escola onde o aluno estuda. A seguir, com o preenchimento de campos específicos, poderia identificar as medidas tomadas pelo posterior encaminhamento ao Conselho Tutelar, e na sua falta à autoridade informações quanto aos procedimentos adotados por cada órgão interventor, para se estabelecer a rede.

4.3. A INTERVENÇÃO DO CONSELHO TUTELAR

O Conselho Tutelar corresponde ao controle externo da escola quanto à manutenção do aluno do referido estabelecimento de ensino. Este controle não envolve a atuação da escola e sim o aluno evadido e infrequente e seus pais ou responsáveis. Por isso, intervenção é supletiva, somente ocorrendo após a escola ter esgotado os recursos para a manutenção do aluno. Está amparada nos artigos 56, II e 136, I e II do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com relação aos alunos evadidos ou infrequentes, as medidas de proteção que o conselho tutelar poderá tomar, estão especificadas no artigo 101, I a VII do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo as seguintes:

- I - Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - Orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - Matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento e alcoólatras e toxicômanos;

VII - Abrigo em entidade.

Quanto aos pais ou responsáveis as medida aplicadas estão previstas no artigo 129, I a VII do Estatuto da Criança e do Adolescente, e são as seguintes:

- I- Encaminhamento ao programa oficial ou comunitário de proteção à família;
- II- Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- III- Encaminhamento a tratamento psicológico e psiquiátrico;
- IV- Encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- V- Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.
- VI- Obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado.
- VII- Advertência.

Pode ainda representar ao Ministério Público, para eventual propositura de ação civil pública, quando o problema é relativo à escola (art. 208, Parágrafo Único do ECA).

4.4. INTERVENÇÃO DO MINISTERIO PÚBLICO E JUDICIÁRIO

Uma vez esgotada a intervenção do Conselho Tutelar sem sucesso quanto ao retorno do aluno evadido, deve o mesmo comunicar o fato ao Ministério Público ou à Autoridade Judiciária (art. 136, III, “b” e IV do ECA).

A intervenção, neste caso, é mais ampla, podendo ser aplicada a criança ou adolescente qualquer uma das medidas de proteção (art. 101), bem como as

medidas pertinentes aos pais ou responsáveis (art. 129), ou seja, além daquelas que o Conselho Tutelar aplica, ainda pode ocorrer a colocação da criança ou do adolescente em família substituta (art. 101, VIII), a perda da guarda, destituição da tutela e a suspensão ou destituição do pátrio poder (art. 129, VIII, IX e X).

Estas últimas medidas são mais drásticas, mas têm previsão legal, posto que o legislador menorista apontou como um dos deveres dos pais a educação dos filhos (art. 22 e 55 do ECA). Não cumprindo tal dever, pode ser suspenso ou destituído do pátrio poder (art. 24 do ECA).

Também pode ser processado criminalmente pela infração ao artigo 246 do Código Penal que trata do abandono intelectual. Este abandono intelectual refere-se à instrução primária, só os pais respondem (ficando de fora os responsáveis - guardiães, tutores, padrastos, madrastas etc.), sendo que esta obrigação decorre do pátrio poder (art. 22) e da obrigação que a lei lhe impõe quanto à necessidade de matricular o filho na escola (art. 55).

Os pais ou responsáveis também poderão responder por infração administrativa prevista no ECA (art. 249), quanto ao fato de descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao pátrio poder, ou decorrentes da tutela ou guarda, bem como determinação da Autoridade Judiciária ou do Conselho Tutelar.

Neste caso, estão sujeito a uma multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

4.5. EXPLICAÇÕES PARA A EVASÃO A PARTIR DOS FATORES EXTERNOS À ESCOLA

Na abordagem que busca explicar o fracasso escolar a partir de fatores externos, encontram-se os trabalhos realizados por Meksenas (1998), Aroyo (1991), Gatti *et al* (in Brandão, 1983), e outros.

Nos estudos de BRANDÃO (1983), são apresentados os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração

Econômica da América Latina (ECIEL), o qual baseou-se em uma amostra de cinco países latino-americanos, e concluiu que “o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é seu rendimento”.

Assim, a família foi apontada como um dos determinantes do fracasso escolar da criança, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.

Essas desigualdades sociais também presentes na sociedade brasileira, segundo Arroyo (1991, p. 21), são resultantes das “diferenças de classe”, e são elas que “marcam” o fracasso escolar nas camadas populares, por quê:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais locais.

Em ampla revisão de literatura nacional e internacional sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau, Brandão, Baeta & Rocha (1983 p. 45), citando os estudos de Gatti (1981), Arns (1978) e Ferrari (1975), explicitam que “os alunos de nível socioeconômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão”.

Em face disso, à má alimentação, ou seja, a desnutrição é apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de boa parte dos alunos e que segundo Silva (1978 p. 139), a “desnutrição pregressa, menos moderada, é umas das principais causas da alteração no desenvolvimento mental, e mau desempenho escolar. As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam, e conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado”.

O estudo desenvolvido por Meksenas (1998, p. 98) sobre a evasão escolar dos alunos dos cursos noturnos aponta, por sua vez que a evasão escolar destes alunos se dá em virtude de estes serem “obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário”. Segundo o autor, essa realidade dos alunos das camadas populares difere da realidade dos alunos da classe dominante porque, com base nas pesquisas realizadas em escolas da França pelos críticos-reprodutivistas Establet-Baudelot, enquanto os filhos da classe dominante têm o tempo para estudar e dedicar-se a outras atividades como dança, músicas, línguas estrangeiras, e outra, os filhos da classe dominada mal têm acesso aos cursos noturnos, “sem possibilidade alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento”.

Deste modo, na literatura educacional brasileira, a criança pode ser culpabilizada por seu próprio fracasso escolar, seja pela “pobreza”, seja pela “má alimentação”, pela “falta de esforço”, ou pelo desinteresse.

Soares (1992) afirma que essa culpabilidade da criança, é observável naquelas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural. Segundo a autora, estas ideologias, na verdade, eximem a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, e de outro, em virtude de sua condição de vida, ou seja, por pertencer a uma classe socialmente desfavorecida, e, portanto, por ser portador de desvantagens culturais ou de déficits socioculturais.

Apesar do aumento na oferta dos serviços, o ritmo do avanço está sendo lento demais. Na próxima seção, apresenta-se a atual cobertura dos serviços de saneamento básico por situação de domicílios nos municípios e regiões do Brasil.

4.6. EXPLICAÇÕES A PARTIR DE FATORES INTERNOS À ESCOLA

Em oposição aos defensores dos fatores externos como dominantes do fracasso escolar das crianças, autores como Bourdieu, Cunha, Fukui e outros,

apontam a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor.

Diferentemente dos autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, Fukui (in Brandão et al, 1983) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que “o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”.

Segundo Cunha (1997, p.29), a responsabilização da criança pelo seu fracasso na escola tem como base o pensamento educacional da doutrina liberal a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classe, e também tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”.

Quanto ao fato de ser a escola das classes trabalhadoras que vem fracassando, para Bourdieu (in Freitag, 1980), isso se dá em virtude de que a escola que aí temos serve de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa.

Para Bourdieu (1998), a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, e que “os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só corre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros”.

E dentro da escola, o professor é apontado como produtor do fracasso escolar. Para Rosenthal e Jacobson (in Gomes, 1994, p.114) a responsabilidade do professor pelo fracasso escolar do aluno se deve às expectativas negativas que este tem em relação aos seus alunos considerados como “deficientes”, os quais, muitas vezes, apresentam comportamento de acordo com o que o professor espera deles. Estes teóricos mostraram através de seus estudos, que as expectativas, em geral, podem influenciar os fatos da vida cotidiana, e que geralmente, as pessoas parecem

ter a tendência a se comportar de acordo com o que se espera delas. Assim, a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento da outra, acaba por se converter em realidade. A este fenômeno, os autores denominaram como “profecia auto-realizadora” ou “Pigmalião Sala de Aula”.

Segundo Gatti (in Brandão et al, 1983, p.47), “o fenômeno da profecia autorealizadora é mais provável de ocorrer numa escola que abrange crianças de níveis econômicos díspares, o que enseja comparações e preferência dos professores favoráveis às crianças que lhe são mais próximas em termos culturais”.

Como se pode ver, a literatura existente sobre o fracasso escolar aponta que, se por um lado, há aspectos externos à escola que interferem no processo socioeducacional da criança, e quer direta ou indiretamente, acabam excluindo a criança da escola, seja pela evasão, seja pela repetência.

Em síntese, discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável. Como bem lembra Charlot (2000, p.14), a problemática remete para muitos debates que tratam “sobre o aprendizado obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país pode investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania”.

Até mesmo para Charlot (2000), não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

4.7 A PSICOPEDAGOGIA CONTRA A EVASÃO

Dentro do ensino moderno brasileiro existe uma novidade na área do conhecimento. Trata-se da PSICOPEDAGOGIA. O termo é um neologismo derivado da Psicologia e Pedagogia. Nessa linha de raciocínio, podemos conceituar que a psicopedagogia surgiu para substituir o Médico-pedagogo, isto porque, no passado (primórdios do século XIX) acreditava-se que, a deficiência das crianças na aprendizagem era decorrente de problemas orgânicos. Efetivamente, a Psicopedagogia ainda não é uma ciência, mas é definida como um campo do conhecimento com atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio – da família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios.

Durante muitas décadas, pensou-se que a deficiência na aprendizagem das crianças era motivada por distúrbios orgânicos. Meninos e meninas eram submetidos a exames periódicos em sanatórios, clínicas neurológicas e até faziam tratamento a base de medicamentos para suprir essas dificuldades. Como nada disso apresentava resultados positivos, buscou-se outro caminho para sanar o problema. Ninguém pode se arvorar em dizer que criou a Psicopedagogia. Ela surgiu naturalmente da necessidade de reformulação de conceitos de descobrir, diagnosticar e resolver os problemas da deficiência na aprendizagem. Argentina, Brasil e França podem ser considerados os pioneiros nessa discussão, no início do século XX.

O embrião da Psicopedagogia no Brasil surgiu em 1906, quando foi criado o Laboratório de Psicologia Pedagógica do Rio de Janeiro e um Gabinete de Psicologia científica na Escola Normal Secundária de São Paulo oito anos depois, ou seja, em 1914. No Rio, inicialmente, a preocupação dos educadores e psicólogos era com a saúde mental, estando, portanto, voltada para uma abordagem médica. Surge na década de 1920, um movimento mundial de prevenção e atendimento das questões de saúde mental com repercussões no Distrito Federal. Na década de 1940, cria-se, no Rio de Janeiro, na Secretaria de Saúde, o atendimento a escolares com dificuldades diversas. Na década de 1950, são criadas classes especiais para

alunos portadores de deficiência mental. Esse mesmo período, no Rio Grande do Sul a Secretaria de Educação do estado toma a iniciativa de discutir através de estudos e pesquisas a educação e a linguagem. Isso fora feito em pareceria com o Centro de Educação da Universidade de Genebra. Em 1960, no Estado da Guanabara, foi fundado o Departamento de Educação Especial e foram agilizadas tratativas para atender crianças com dificuldade na aprendizagem.

Ainda nos anos 1970, prevaleceu o entendimento organicista que visava explicar o fracasso escolar. Aliás, esse fracasso, é denunciado no baixo rendimento dos alunos, na repetência e até mesmo na evasão escolar. Dentro desse debate, surgiu a visão equivocada de que, as dificuldades dos alunos eram entendidas como sendo oriundas de disfunções neuromotoras rotuladas de DCM – DISFUNÇÃO CEREBRAL MÍNIMA, como se o aluno fosse um microcéfalo. Pais e mestres adotavam a sigla DCM para justificar o insucesso do filho e do aluno. Isso perdurou por muito tempo. Na época a DCM virou uma praga. Relato do neuropediatra Cypel, constante dos arquivos da ABPp, dá conta de que haviam filas enormes de alunos nos corredores dos hospitais públicos para fazer o diagnóstico da DCM.

As pesquisas foram evoluindo até que no ano de 1979, surge em São Paulo, o primeiro curso regular de Psicopedagogia, no Instituto Sedes Sapientiae, por inspiração da professora Maria Alice Vassimon, pedagoga e psicodramatista com o decidido apoio de Madre Cristina Sodré Dória, diretora do Instituto. Como pioneiro, este curso trouxe a visão mais integrada do sujeito da aprendizagem.

Hoje no Brasil, a Psicopedagogia está consolidada. Mas é preciso cada vez mais investimento em técnicos e profissionais nesse campo do conhecimento humano. Existem cursos de graduação e cursos de especialização. A profissão ainda não está regulamentada porque o Projeto de Lei do Deputado Barbosa Neto, que regulamenta a Psicopedagogia como profissão e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais está na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, tendo sido aprovado nas Comissões de Trabalho, Educação e Cultura e Desportos. A regulamentação será para especialização. Mas enquanto a Lei não sai, existem Resoluções que dão ao Psicopedagogo a tranquilidade de exercer o cargo sem nenhum tipo de constrangimento. A Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação, mais tarde revogada pela Resolução 03/99 e finalmente, a Resolução nº

01, de 3 de abril de 2001, ratificada pela Portaria nº 1.180 do MEC/CAPES, de 6 de Maio de 2004, que dispõe sobre o acompanhamento dos cursos de pós-graduação *lato senso*. Modalidade na qual se insere a Psicopedagogia, mais uma arma que podemos utilizar nesta batalha contra a evasão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o assunto educação passa a ser analisado com base no ideário da lei, verifica-se que há uma grande distância em relação à realidade. “De um lado a lei, estabelecendo: toda criança na escola; educação direito de todos e dever do Estado e da Família; direito fundamental a ser assegurado com prioridade absoluta à criança e ao adolescente; direito público e subjetivo. De outro lado, a realidade que conduz à lógica da exclusão. Desigualdades dramáticas; políticas públicas direcionadas a conveniências e oportunidades; famílias desestruturadas; escolas inertes frente aos fracassos repetidos quase que de forma programada”.

Diante deste quadro, fica patente a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à educação, para encurtar as distâncias entre o que diz a lei e a realidade, sendo uma das frentes de ação, o combate a evasão escolar, a fim de garantir a formação do cidadão e sua inserção na sociedade, de modo a contribuir para a sua transformação.

Escola, família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público são co-responsáveis pela formação educacional da criança e do adolescente, sendo certo que a evasão escolar constitui uma negação desta formação. O princípio da prioridade absoluta, constitucionalmente garantido quanto à educação, somente será cumprido, quando o problema da evasão escolar for enfrentado de forma articulada, com vista a sua gradual redução.

Analisando o que foi estudado ao longo deste trabalho, podemos concluir que o combate à evasão escolar começa com fornecimento de uma educação de qualidade, com professores capacitados, valorizados e estimulados a cumprirem sua nobre missão de educar (e não apenas, como mencionado alhures, ensinar), dando especial atenção àqueles alunos que se mostram mais indisciplinados e que apresentam maiores dificuldades no aprendizado (pois são estes, mais do que qualquer outro, que necessitam de intervenção), exercendo sua autoridade, estabelecendo limites e distribuindo responsabilidades, sem jamais deixar de respeitá-los; conselhos escolares realmente participativos, representativos e realmente atuante; escolas que apresentam instalações adequadas, asseio,

organização e segurança, enfim, que haja um ambiente propício ao estudo e à aprendizagem, no qual o aluno se sinta estimulado a permanecer e a aprender.

6. REFERÊNCIAS

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n 9.493**. 1996.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ADORNO, Sérgio. **Violência**: um retrato em branco e preto. In: Revista Idéias. N° 21. São Paulo: FDE, 1994.

ANFOPE e FORUMDIR. V **Seminários Nacional da Anfoper** E XV reuniões nacional do forumdir. Carta de Curitiba. 8 de julho. 2001.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

ARROYO, M. Revendo **os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar**. 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

AZANHA, J. M. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.

BRANDÃO, Zaia et alii. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil**. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

CAMPOS, M. M. **A formação de professores de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras**. In: Oliveira-Formosinho e Kishimoto (org.) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

CANDAU, Vera. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CERISARA, A. B. **Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil?** In: CERISARA, A. B. (Org). Educação Infantil: temas e debates. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. In; Revista Educação & Sociedade n. 69, p.61-79. Campinas: CEDES, 1999.

KRAMER, S. (org.) **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LOPES, Mauricio Antônio Ribeiro. **Comentários á Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia de educação infantil**. 1999. Tese (doutorado) – NUP 2, UFSC/CED, Florianópolis.

ROCHA, Simone Mariano. **FICAI – Um instrumento de rede de atenção pela inclusão escolar**. In: BRANCHER, Leoberto Narciso (organizador). O direito é aprender. Brasília: Fundescola/Projeto Nordeste, 1999.