

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Elton César dos Santos

**Infrequência escolar e relação família-escola: perspectivas de  
professores, estudantes e mães/responsáveis**

Belo Horizonte

2019

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Elton César dos Santos

**Infrequência escolar e relação família-escola: perspectivas de professores,  
estudantes e mães/responsáveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Orientadora: Tânia de Freitas Resende

Belo Horizonte

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FaE

Santos, Elton César dos

Infrequência escolar e relação família-escola [manuscrito]:  
perspectivas de professores, estudantes e mães/responsáveis / Elton  
César dos Santos.

2019.

149 f. : il.

Anexos

Orientadora: Tânia de Freitas Resende.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

1. Sociologia educacional - Brasil. 2. Escolas públicas. 3. Evasão escolar. 4. Família e escola. I. Resende, Tânia de Freitas . II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370.190981

S237i



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Infrequência escolar e relação família-escola: perspectivas de professores, estudantes e mães/responsáveis.**

**ELTON CÉSAR DOS SANTOS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 14 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Tânia de Freitas Resende - Orientador  
Faculdade de Educação - UFMG

Prof(a). Rosa Maria da Exaltacao Coutrim  
UFOP/Mariana

Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha  
UFMG

Belo Horizonte, 10 de setembro de 2019.

**Prof.ª Andrea Moreno**  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FAE/UFMG

## Dedicatória

Dedico esse trabalho à memória de minha mãe. Mulher forte, exemplo de benevolência e maior responsável por realizações como essa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma participaram de minha jornada até esse momento e, em especial:

A Deus, por nos conceder a vida, Sua graça e misericórdia.

À minha família.

A Christiane, por topar estar ao meu lado “nesta longa estrada da vida”.

Aos amigos Wesley Moura, Marcos Pinheiro e Cleiton Pereira, pelos momentos de estudo e crescimento em conjunto.

A Tânia de Freitas Resende, pelo extraordinário exemplo de profissionalismo.

Aos outros professores e professoras que contribuíram com minha formação.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, sobretudo Marli e Sérgio – auxiliares de biblioteca –, pelo acolhimento e colaboração.

## RESUMO

Este trabalho parte de um contraste constatado, atualmente, no campo educacional: de um lado, um discurso recorrente entre atores educacionais, segundo o qual as famílias de camadas populares são, muitas vezes, omissas ou negligentes em relação à escolaridade de seus filhos; e, de outro lado, numerosos estudos da sociologia da educação segundo os quais “a omissão parental é um mito” (LAHIRE, 1997). Em vista disso, esta dissertação tem por objetivo compreender as implicações mútuas entre o fenômeno da infrequência escolar e a relação de famílias de camadas populares com o processo de escolarização dos filhos, tendo como enfoque a discussão do chamado “mito da omissão parental”. Parte-se do pressuposto de que os casos desses estudantes constituem situações profícuas para se problematizar a questão da omissão (ou participação) parental, uma vez que nem sequer a condição mais básica da escolaridade - a presença do aluno na escola - estaria sendo assegurada. Buscou-se tratar essa questão a partir das perspectivas dos professores, dos estudantes e dos seus responsáveis. Para esse fim, selecionou-se uma escola municipal de Belo Horizonte, localizada em área de vulnerabilidade social, e realizaram-se entrevistas com professores, sessões de grupos focais com estudantes de 12 a 16 anos e visitas domiciliares/entrevistas a sete famílias de estudantes que apresentavam, no momento da coleta de dados, problemas relacionados à frequência escolar. A análise dos dados indica que, em seus discursos, os professores entrevistados manifestam certa compreensão sobre a realidade social do aluno e as dificuldades encontradas pelas famílias mais vulneráveis no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Porém, persiste entre eles, de modo velado, a percepção de que alguns responsáveis não dão importância ao processo de escolarização de sua prole. As discussões dos grupos focais sugerem que, na visão dos estudantes, suas famílias acompanham sua vida escolar, mas eles próprios utilizam determinados artifícios para burlar a vigilância dos pais, demonstrando como a agência individual do aluno pode interferir na relação família-escola. Por fim, as entrevistas realizadas nas visitas domiciliares revelam que os casos de estudantes com baixa frequência escolar estudados podem ser explicados, muitas vezes, por fatores ligados às condições sociais de existência das famílias; porém, há situações em que outras variáveis precisam ser levadas em consideração, sejam elas relacionadas à família – como as formas de autoridade familiar e as disposições temporais –, ao próprio estudante – tais como as culturas juvenis – ou ao sistema escolar – ausência de ações efetivas no combate ao absentismo discente. Dessa forma, levantam-se questões que permitem problematizar o entendimento de que a omissão parental em meios populares é um mito.

Palavras-chave: Infrequência escolar, Relação família-escola, Camadas populares, Omissão parental.

## ABSTRACT

This study is based on two different views that coexist in the educational field: on the one hand, there have been a recurrent discourse among educational actors according to which working-class families are often negligent in relation to their children's schooling; on the other hand, many studies from the sociology of education have argued that "parental neglect are a myth" (LAHIRE, 1997). Then, this thesis aims to understand the mutual implications between the phenomenon of school absenteeism and the relationship between working-class families and their children's schooling process, focusing on the discussion of the so-called "myth of parent omission". In view of this, this master's thesis aims to analyze the ways in which the relationships between families of working-class students and their respective educational institution. It is assumed that the cases of these students are useful situations to question the issue of parental neglect (or support), since not even the most basic condition of schooling - the student's presence in school - would be ensured. To understand better this situation, teachers, students and parents from a public school of Belo Horizonte – Minas Gerais – Brazil, located in a vulnerable and poor area were listened. The teachers were interviewed; focus group was run with students from 12 years-old to 16 years-old; finally, seven families of students that have school attendance problems were visited and interviewed. Data analysis indicates that, in their speeches, teachers interviewed express a certain understanding about the social reality of the student and how hard is for the most vulnerable families follow-up their children's school life. However, there persists among them, in a veiled way, the perception that some mothers or guardians do not give importance to the schooling process of their offspring. Focus group discussions suggest that, in the view of students, their families follow their school life, but they themselves use certain tricks to circumvent parental vigilance, demonstrating how the student's individual actions can interfere with the family-school relationship. Finally, the interviews conducted at home visits reveal that the cases of students with low school attendance studied can often be explained by factors related to the social conditions of the families; however, there are situations in which other variables need to be taken into consideration, whether related to the family – such as the quality of parental authority and the temporal dispositions –, the student – such as youth cultures – or the school system – absence of effective actions while combating student absenteeism. In this way, questions arise that allow problematizing the understanding that the parental neglect among working classes is a myth.

Keywords: School absenteeism, Family-school relationship, Working class, Parental Neglect.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados na Escola da Paisagem .....página 41
- Quadro 2 – Perfil dos estudantes participantes dos grupos focais .....página 44
- Gráfico 1 – Casos de baixa frequência na RME-BH e Regional Pampulha  $\geq 20\%$   
.....página 49
- Gráfico 2 – Casos de baixa frequência na RME-BH .....página 49
- Gráfico 3 – Distribuição por sexo de estudantes da Escola da Paisagem com baixa  
frequência .....página 51
- Gráfico 4 – Distribuição do total de estudantes da escola e dos casos de baixa  
frequência de acordo com o sexo .....página 51
- Gráfico 5 – Distribuição de estudantes com baixa frequência segundo cor/raça  
.....página 54
- Gráfico 6 – Distribuição do total de estudantes da escola segundo cor/raça  
.....página 54
- Quadro 3 – Motivos das faltas dos estudantes da Escola da Paisagem no ano de 2018  
.....página 56

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Número de ocorrências por situação na escola .....página 50
- Tabela 2 – Distribuição do total de estudantes da escola e dos casos de baixa frequência de acordo com a etapa de ensino .....página 52
- Tabela 3 – Distribuição do total de estudantes da escola e dos casos de baixa frequência de acordo com o turno .....página 53

## LISTA DE SIGLAS

ACPAT	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CT	Conselho Tutelar
DIRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
IQVU	Índice de Qualidade da Vida Urbana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIS	Número de Identificação Social
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
ONG	Organização Não Governamental
OSFE	Observatório Sociológico Família-Escola
PBF	Programa Bolsa Família
PFE	Programa Família-Escola
PNAD	Programa Nacional por Amostra de Domicílios
PISA	Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SGE	Sistema de Gestão Escola
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UP	Unidade de Planejamento

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1. As relações entre famílias populares e a escola e o questionamento do mito da omissão parental .....	20
2.2 Absenteísmo discente .....	26
2.2.1 <i>Absenteísmo, frequência escolar e truancy</i> .....	29
2.2.2 <i>A frequência escolar na legislação brasileira</i> .....	31
2.2.3 <i>Programas de distribuição de renda e a condicionalidade frequência escolar</i> .	33
3 MÉTODOS E SUJEITOS .....	36
3.1 Caracterização do estudo.....	36
3.2 Caracterização da instituição pesquisada .....	36
3.3 A análise documental– mapeamento da infrequência .....	38
3.4 Entrevistas com professores .....	40
3.5 Grupo focal.....	42
3.6 Entrevistas com as famílias.....	44
3.7 A abordagem exploratória da pesquisa .....	46
4 INFREQUÊNCIA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA .....	48
4.1 Discussão.....	56
5 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	58
5.1 O absenteísmo discente na percepção dos professores.....	58
5.2 O olhar dos professores sobre os estudantes com baixa frequência .....	60
5.3 Visão sobre as famílias .....	61
5.4 Discussão.....	63
6. A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES .....	66
7 A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS .....	73
7.1 Cícero.....	75

7.1.1 Perfil socioeconômico.....	76
7.1.2 Acompanhamento da vida escolar .....	79
7.1.3 Acompanhamento da frequência escolar .....	82
7.1.4 Breves considerações .....	83
7.2 João Pedro e Daniel .....	85
7.2.1 Perfil socioeconômico.....	86
7.2.2 Acompanhamento da vida escolar .....	87
7.2.3 Controle da frequência escolar.....	90
7.2.4 Breves considerações .....	91
7.3 Jamile e Jean .....	92
7.3.1 Perfil socioeconômico.....	93
7.3.2 Acompanhamento da vida escolar .....	93
7.3.3 Controle da frequência escolar.....	96
7.3.4 Breves considerações .....	96
7.4 Andressa e Gabriel.....	97
7.4.1 Características socioeconômicas .....	98
7.4.2 Acompanhamento da vida escolar .....	99
7.4.3 Controle da frequência escolar.....	103
7.4.4 Breves considerações .....	104
7.5 Juliana e Rafaela.....	105
7.5.1 Perfil socioeconômico.....	106
7.5.2 Acompanhamento da vida escolar .....	108
7.5.3 Controle da frequência escolar.....	109
7.5.4 Breves considerações .....	110
7.6 Hugo.....	111
7.6.1 Perfil socioeconômico.....	112
7.6.2 Acompanhamento da vida escolar .....	113
7.6.3 Controle da frequência escolar.....	116
7.6.4 Breves considerações .....	116
7.7 Ian .....	118
7.7.1 Perfil socioeconômico.....	119
7.7.2 Acompanhamento da vida escolar .....	120
7.7.3 Controle da frequência escolar.....	121
7.7.4 Breves considerações .....	122

8 ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES.....	140
APÊNDICE B - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES.....	141
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMÍLIAS.....	145
APÊNDICE D - MOTIVOS DA BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR.....	147

## I INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, a Sociologia da Educação experimentou um grande processo de reorientação que resultou no deslocamento do olhar sociológico das chamadas macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas. Emergiu assim, no interior desse campo, um olhar microsociológico que se voltou para novos objetos de pesquisa, como por exemplo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula e o currículo, ao mesmo tempo em que diferentes tipos de enfoque passaram a ser dados aos mesmos. Desde então, a sociologia das relações família-escola começa a consolidar-se, no âmbito da Sociologia da Educação, como campo de estudo específico, no qual os sociólogos foram levados a interrogar os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar (NOGUEIRA, 1998).

Nesse contexto, muitos pesquisadores dedicaram-se a estudar as trajetórias escolares de indivíduos oriundos das classes populares, sobretudo os casos excepcionais de sucesso escolar, "...em busca de explicações dos processos que possibilitaram aos jovens romper com a tradição frequente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração." (ZAGO, 2006, p. 227). Viana (2005) argumenta que as pesquisas sobre essa temática filiam-se a diferentes tendências de análise. Alguns estudos examinados pela autora explicam a longevidade escolar nos meios populares a partir de uma forte mobilização escolar por parte das famílias, enquanto outros trabalhos que focalizam o mesmo objeto identificam, em termos gerais, a ausência de práticas que correspondam à noção de mobilização familiar. Tal noção seria entendida como um conjunto de "atitudes e intervenções práticas das famílias, voltadas sistemática e intencionalmente para o rendimento escolar dos filhos" (VIANA, 2002, p. 53), reunindo comportamentos e condutas mais típicos das camadas médias. Estudos como o da própria Viana (2002), entretanto, levantam a hipótese de que a inexistência de práticas específicas de mobilização não significaria necessariamente ausência ou desinteresse dos pais, podendo haver formas específicas de presença dessas famílias na escolarização dos filhos (como o suporte moral e afetivo, por exemplo), as quais a autora qualifica como "periféricas ao estritamente escolar" (p. 54). Em conformidade com essa visão, Diogo (2008) afirma que vem ganhando ênfase a ideia de que as famílias das classes populares, assim como as das camadas médias,



desenvolvem uma relação ativa com a escolaridade dos filhos, embora suas práticas tenham, tendencialmente, menor eficácia.

Todavia, nos ambientes educacionais, prevalece em relação às famílias populares, conforme assinala Thin (2006), um discurso que tende a “insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais” (p. 211). Dessa forma, quando as ações dessas famílias não correspondem às expectativas dos agentes escolares, a tendência é que esses últimos adotem o discurso de que elas não valorizam a escolarização de seus filhos e que as vejam apenas a partir de suas deficiências.

Esse mesmo tipo de discurso também foi identificado e fortemente questionado pelo sociólogo francês Bernard Lahire, em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicada no Brasil em 1997. O autor explica que professores, ao ignorarem as configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e desempenhos dos alunos, que os pais não se preocupam com seus filhos e não intervêm em suas ações, dando origem ao que definiu como “mito da omissão parental”. Lahire argumentou tratar-se de um mito ou uma “injustiça interpretativa”, seja porque a maioria das mães e pais que entrevistou se interessava pela escolaridade dos filhos, seja porque o termo “omissão” remete a um ato voluntário que não corresponde a seus achados, mesmo nos casos em que não se manifestava uma presença mais direta dos pais na vida escolar de sua prole.

Os trabalhos de Lahire e de outros estudiosos que seguem a mesma linha de pensamento – em sua maioria franceses – exerceram grande influência sobre a pesquisa brasileira. Esse quadro foi reconhecido por Nogueira (2015), ao efetuar um balanço do estado do conhecimento acerca da relação família-escola no Brasil, focalizando teses e dissertações defendidas de 1997 a 2011 e integrantes do banco CAPES. Na avaliação da autora, muitos trabalhos parecem limitar-se a confirmar postulados da literatura sociológica ao invés de ampliá-los ou questioná-los. Nas considerações finais do seu texto, Nogueira interroga se expressões como “mito da omissão parental” não seriam tomadas “mais como clichês do que verdadeiras ferramentas conceituais capazes de alargar as fronteiras do conhecimento” (NOGUEIRA, 2015, p.19).

As observações de Nogueira (2015) acima apresentadas contribuíram para motivar a elaboração da presente pesquisa. A ideia inicial veio à tona a partir da

experiência profissional do autor como técnico do Programa Família-Escola (PFE) na Gerência de Educação da Regional Oeste de Belo Horizonte. Tal programa foi criado em 2005 com o intuito de estabelecer uma rede de diálogo e colaboração com as famílias dos estudantes das escolas municipais de Belo Horizonte<sup>1</sup>. Seu surgimento segue uma tendência observada em diversos países ocidentais, que consiste na criação de políticas públicas de incentivo à cooperação entre as instâncias família e escola (SILVA, 2003).

O principal eixo de atuação do programa consiste no monitoramento da frequência escolar dos estudantes de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação. Em seus primeiros meses de atuação no PFE, o autor da presente dissertação percebeu, nas conversas com outros técnicos, estagiários e gestores do programa, o uso comum, por parte desses agentes, de expressões como “negligência familiar” e “omissão dos responsáveis” na explicação dos motivos da baixa frequência escolar de crianças e adolescentes. De modo geral, esses termos eram utilizados para descrever situações nas quais as justificativas dadas pelos responsáveis familiares para as faltas de seus filhos eram insatisfatórias, ou seja, não configuravam um motivo que, na visão dos agentes do PFE, tornasse inevitável a falta.

Por conseguinte, foi identificada uma divergência entre o discurso de técnicos e gestores da política educacional do município de Belo Horizonte e o entendimento acadêmico de que a omissão parental seria um mito. É importante salientar que o enunciado de Lahire (1997) refere-se à percepção dos professores e outros agentes escolares sobre o modo como as famílias de meios populares lidam com a escolarização de seus filhos. No entanto, as alegações dos técnicos do Programa Família-Escola tinham como ponto de partida outro contexto de relação com as famílias. Baseavam-se no fato de que muitos estudantes têm baixa frequência à escola e o diálogo direto desses agentes com suas famílias<sup>2</sup> não esclarecia os motivos das faltas nem permitia que se encontrasse uma solução para o problema. Nessas circunstâncias, a avaliação dos técnicos se mostrava semelhante à dos professores e divergente do discurso acadêmico. Para os agentes educacionais, algumas situações poderiam ser caracterizadas como ocorrências de omissão por parte dos

---

<sup>1</sup> Informações obtidas na Revista do Programa Família-Escola (SMED, 2010).

<sup>2</sup> Tal como estava organizado naquele momento, o Programa Família-Escola envolvia, dentre outras ações, contatos telefônicos e visitas domiciliares às famílias dos alunos com baixa frequência escolar.

responsáveis familiares, pois estes demonstravam compreender o problema, mas não agiam de modo a solucioná-lo.

A partir da mencionada discordância, indagações como as seguintes vieram à tona: 1 – Se a valorização da escolarização por parte de famílias das camadas populares desponta quase como um consenso entre pesquisadores, como poderiam ser explicadas as situações em que os responsáveis familiares sequer garantem a frequência dos filhos à escola?; 2 – No caso dessas famílias é possível sustentar que a “omissão parental” é um mito, como defende Lahire?; 3 – Em que medida as famílias dos estudantes que têm baixa frequência à escola valorizam a escolarização de sua prole?; 4 – Quais as práticas dessas famílias em relação ao universo escolar? São coerentes com o discurso de valorização da educação?; 5 – Que tipo de dificuldades essas famílias podem estar enfrentando nesse sentido?; 6 – Como se caracteriza a relação dessas famílias com a escolaridade dos filhos?

Desenvolvida a partir dessas indagações, a investigação apresentada nessa dissertação objetiva compreender as implicações mútuas entre o fenômeno da infrequência escolar e a relação de famílias de camadas populares com o processo de escolarização dos filhos, tendo como enfoque a discussão do chamado “mito da omissão parental”. Os objetivos secundários são: 1 – realizar um mapeamento da baixa frequência escolar em uma instituição pública de ensino da rede municipal de Belo Horizonte, identificando sua distribuição segundo as variáveis sexo, raça/cor, etapa de ensino e turno frequentado, elencando, ainda, os motivos apresentados pelas famílias para as faltas dos filhos; 2 – apreender em que medida e como as diferenças culturais ou de lógicas de socialização poderiam explicar o fenômeno do absenteísmo discente.

Considera-se relevante enfatizar que esse estudo está vinculado a uma proposta de pesquisa do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), núcleo de estudos voltado para a análise sociológica das relações entre família e escola, ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/MG). Intitulada “A omissão parental em famílias populares é um mito? Colocando à prova uma doxa sociológica”, a investigação tem como objetivo principal – nos termos das autoras –, “colocar à

prova”, a partir da realidade empírica, a doxa<sup>3</sup> sociológica representada pela ideia de que a omissão parental nas famílias populares é um mito. Para isso, estão sendo desenvolvidos estudos de caso que contemplem tanto o espaço escolar quanto o doméstico, confrontando discursos e práticas de professores e dos responsáveis familiares a respeito das mesmas crianças (NOGUEIRA et al., 2016).

Tanto a presente dissertação quanto a pesquisa desenvolvida pelo OSFE têm como objeto de estudo a problematização do mito da omissão parental. Salienta-se, porém, que o estudo aqui apresentado mantém sua especificidade em relação ao proposto pelas pesquisadoras do OSFE, ao ter como ponto de partida e como um de seus eixos investigativos o fenômeno da infrequência escolar.

Em vista do exposto, espera-se que a presente dissertação venha contribuir com o campo de estudo da Sociologia das Relações Família-Escola, à medida em que busca avançar nas análises das diferentes formas de manifestação dessa relação nos meios populares, tendo enfoque em uma situação específica e ainda pouco explorada – a dos alunos com baixa frequência escolar no nível do ensino fundamental –, bem como em uma discussão contemporânea importante no campo – a do “mito da omissão parental”.

O texto dessa dissertação está dividido em cinco partes. No item 2 são abordados os referenciais teóricos que embasam o estudo. Os temas contemplados são as pesquisas sobre as relações entre famílias das camadas populares e a escola – problematizando o discurso da omissão parental – e o fenômeno da infrequência escolar, explorando os conceitos, a legislação vigente acerca de tal matéria, bem como a frequência escolar como condicionalidade dos programas de distribuição de renda. No item 3 são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa. O item 4 apresenta os resultados do mapeamento da frequência escolar realizado na instituição de ensino estudada. O item 5 expõe a perspectiva dos professores acerca da relação entre famílias de estudantes com baixa frequência e a escola, enquanto o item 6 aborda a perspectiva dos estudantes sobre essa relação. A última parte – item 7 – apresenta o ponto de vista das famílias a partir da análise de 7 casos de estudantes que apresentam baixa frequência à escola. Por fim, são apresentadas as análises e considerações finais.

---

<sup>3</sup> As autoras afirmam que, “...a doxa, segundo Bourdieu, ‘representa o conjunto de crenças e opiniões estabelecidas que se impõem a nós de maneira pré-reflexiva, i.e., como evidentes (*taken for granted*) sem que sejam discutidas.’” (NOGUEIRA et. al., 2016, p. 13)

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A categoria família já figurava entre os temas estudados no campo da sociologia da educação desde a corrente de pesquisas empreendida nas décadas de 1950 e 1960, conhecida como empirismo metodológico. Contudo, o modo de tratamento dado pelos sociólogos ao assunto sofreu mudanças importantes até constituir-se no que é hoje. A partir dos anos 1980, caracteriza-se na sociologia da educação um forte processo de reorientação tanto dos objetos de conhecimento quanto dos métodos de pesquisa. No que se refere à família como objeto de estudo, se antes as atenções se voltavam para suas características morfológicas (número de filhos, local de moradia, posição de cada criança na fratria, etc.) - tomadas como variáveis cuja correlação com o desempenho escolar se buscava estudar -, nesse novo movimento o olhar sociológico desloca-se para os processos e dinâmicas internos ao grupo familiar, as práticas de socialização, as estratégias educativas desenvolvidas pelos pais em geral e, de modo particular, face à escolarização dos filhos (NOGUEIRA, 2005). Ressalta-se que não houve um abandono dos métodos estatísticos e dos estudos em grande escala, mas sim uma “sensibilização para a necessidade de articulação entre os ‘níveis’ macro, meso e microsociológicos de análise” (SILVA, 2017, p. 449).

As pesquisas desenvolvidas nessa nova perspectiva, ao mesmo tempo que começam a mostrar uma interferência positiva do envolvimento familiar no desempenho acadêmico dos estudantes, evidenciam, conforme o apontamento de Nogueira (2011, p. 164), “que as disposições e as condições para acompanhar a vida escolar do filho, para responder às exigências implícitas e explícitas da escola, não se encontram igualmente repartidas entre as famílias dos diferentes meios sociais.” A pesquisa aqui apresentada se alinha a esse campo de estudos ao investigar como se caracteriza a relação entre instituição escolar e famílias de estudantes que apresentam quadros de infrequência à escola e ao vincular tal análise à problematização do “mito da omissão parental”. Nesse tópico serão abordadas algumas nuances acerca da relação entre famílias dos meios populares e escola, bem como sobre o fenômeno da infrequência escolar, objetos focalizados nesse estudo.

## **2.1. As relações entre famílias populares e a escola e o questionamento do mito da omissão parental**

Sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, diversas pesquisas foram desenvolvidas no campo da sociologia da educação tendo por objetivo identificar as diferentes formas de manifestação da relação estabelecida entre a família e a instituição escolar. Zago (2008) esclarece que variações em torno de condições econômicas, sociais e culturais definem estratégias e resultados que não são da mesma natureza, levando-se em consideração tanto grupos sociais distintos quanto as variações dentro de um grupo caracterizado como socialmente homogêneo. No que diz respeito especificamente à relação entre famílias dos meios populares e escola, a autora argumenta que inúmeras pesquisas têm elencado em seus resultados a valorização da educação escolar por essa camada da população, que, com as mudanças educacionais e sociais das últimas décadas, passou também a ambicionar o prolongamento da escolarização de sua prole.

Contudo, a percepção dos professores sobre a participação das famílias na vida escolar dos filhos é, muitas vezes, negativa. Tal fato pode ser constatado nos resultados de um estudo realizado pela ONG (Organização Não Governamental) La Fabbrica do Brasil em 2001. Foram entrevistados 199 professores que atuavam em redes públicas e particulares de ensino (16,2% desse total atuavam em ambas). Entre os resultados, verificou-se que 70,3% dos profissionais que exercem sua prática em escolas públicas e 48,4% dos professores de escolas particulares consideravam insatisfatória a participação das famílias na vida escolar de seus alunos. O principal motivo apontado pelos educadores – 70,3% das respostas – era o fato de que “os pais não participam”. Outro estudo que confirma esse quadro foi publicado pela revista Nova Escola em 2007 (GENTILE, 2007). O IBOPE entrevistou 500 professores das redes públicas municipais, estaduais e federais de todos o país, dos quais 77% apontaram como um dos principais problemas da sala de aula a ausência dos pais.

Em texto traduzido e publicado no Brasil em 2006, Daniel Thin afirmava que nos ambientes escolares ainda prevalecia o discurso normativo, que tendia a insistir naquilo que era percebido como déficit da ação dos pais na vida escolar dos filhos (THIN, 2006). O autor francês entende que as relações entre famílias de meios populares e escola são marcadas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes e até mesmo contraditórias. Para compreendê-las, torna-

se necessário considerar o fato de que estão em jogo certas condutas, como a maneira de estar com as crianças, de examinar sua aprendizagem, de se comunicar com elas e regular seu comportamento. Desse modo, Thin propõe que superemos a visão prevalente de que as famílias de meios populares são negligentes, incoerentes e anormais para adotarmos uma perspectiva que perceba as práticas dessas famílias em sua lógica própria, que só é tida como incoerente quando confrontada com as normas da instituição escolar e com as normas dominantes da vida social.

Pedro Silva (2003) também examina as interações entre as instituições família e escola como possível lugar de conflito. A análise do sociólogo português parte da diferenciação entre culturas: a cultura escolar, caracterizada como “urbana, letrada, de classe média, adultocêntrica, androcêntrica, teoricista e abstratizante” e; a cultura pertencente aos estudantes e seu meio social de origem, identificada por Silva como cultura local (ou culturas locais). Assim sendo, a cultura escolar pode estar em condição de continuidade ou de descontinuidade com as culturas locais. A primeira situação ocorre quando se consideram os meios congêneres (as classes médias, detentora da cultura dominante) e a segunda, quando tomamos a cultura de alunos oriundos dos meios populares, por exemplo. Há conflito quando a descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura local é total.

Um dos estudos de maior expressão a identificar a valorização da escola por parte de famílias das classes populares foi desenvolvido por Bernard Lahire (1997) – já mencionado no tópico de introdução. A explicação para isso parece estar ligada a uma das principais conclusões do autor: a omissão parental em meios populares é um mito. O objeto central da pesquisa de Lahire foram os “fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre as configurações familiares e o universo escolar observados em processos e relações familiares concretos” (p. 12). Ao reconstruir as redes de interdependência familiares<sup>4</sup> de 27 crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental, Lahire examinou os fatores internos à vida familiar que pudessem explicar o desempenho escolar de cada aluno. As análises realizadas pelo estudioso revelaram que mães e pais das famílias estudadas desempenhavam ações de valorização da escolarização, independentemente da situação escolar de sua criança.

---

<sup>4</sup> Para isso, Lahire recorre à antropologia da interdependência humana, “que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem em relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais” (p. 39).

Não obstante, Lahire também identifica perfis familiares nos quais as rupturas com o mundo escolar eram muito numerosas e as condições de vida tão difíceis que as famílias se distanciavam das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a serem bem-sucedidas na escola.

É pertinente ressaltar que Lahire investigou famílias populares da periferia da cidade francesa de Lyon. A partir dessa constatação, deve-se questionar se suas conclusões poderiam ser totalmente transferidas para a realidade brasileira. Além disso, há que se cogitar a possibilidade da ocorrência de situações em que a percepção dos profissionais da educação a respeito de algumas famílias leve em consideração a existência de rupturas e de dissonâncias entre as formas de socialização familiares e escolares. Sendo assim, outros elementos explicativos do comportamento das famílias populares com relação ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos poderiam vir à tona.

Todavia, a produção científica brasileira das duas últimas décadas pareceu caminhar mais em direção a uma consolidação do tratamento do tema da omissão parental como um mito – conforme enunciado por Bernard Lahire –, do que em torno de sua problematização a partir do recorrente discurso dos profissionais de ensino. A seguir são apresentados alguns estudos que concluem pela valorização da escola por parte das famílias das classes populares investigadas. Vale ressaltar que em apenas um desses estudos a infrequência escolar foi tomada como parâmetro de análise.

Léa Paixão (2005) investigou os sentidos da escolarização para mulheres catadoras de um lixão e constatou que apesar das condições de vida do grupo e da consequente tendência a reproduzir práticas de suas famílias de origem na condução da educação de seus filhos – principalmente uma escolarização curta em função da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho –, as famílias investigadas buscavam outros caminhos para um futuro melhor, o que incluía a escola. Na mesma perspectiva, Tertuliano (2010) investigou as concepções sobre a relação família-escola presentes em discursos de famílias de camadas populares, diretor e professores de estudantes matriculados em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública e concluiu que as falas dessas famílias são caracterizadas pela valorização e apoio à escola e que elas dispõem esforços para se adequarem às lógicas escolares.

O estudo de Brandão, Canedo e Xavier (2012) procurou apreender os valores, práticas e rotinas escolares que repercutem no espaço familiar e contribuem para o



desenvolvimento de disposições permanentes que favorecem o aprendizado escolar. A pesquisa foi realizada com estudantes, pais e professores de escolas públicas e privadas. Um dos resultados que mais chamou a atenção das autoras foi o empenho de pais de alunos da rede pública no acompanhamento da escolarização de seus filhos. De modo semelhante, Batista e Carvalho-Silva (2013), ao conduzirem uma pesquisa que objetivou identificar o modo como mães que residem em territórios vulneráveis de grandes cidades se relacionam com a escolarização de seus filhos, registraram que as famílias investigadas depositam na escola grandes expectativas e promovem esforços para assegurar o sucesso escolar de suas crianças. Os autores destacaram, dentre outros aspectos, o esforço para garantir a frequência à escola em situações muitas vezes desfavoráveis.

A partir de um enfoque diferente dos estudos anteriormente citados, Resende (2008) procurou compreender as concepções e práticas familiares em relação ao dever de casa em diferentes meios sociais, além dos significados da escolaridade para as famílias e sua relação com o universo escolar. A pesquisadora observou que tanto famílias de camadas médias quanto de camadas populares dão importância à escolarização dos filhos e demonstram estar comprometidas com ela, embora disponham de recursos materiais e simbólicos desiguais. As desigualdades, segundo Resende, foram percebidas em relação a condições materiais ou a condições simbólicas mais explícitas (por exemplo, diferenças no capital cultural, considerado a partir do nível de escolaridade dos pais) e em aspectos mais difusos, referentes às práticas e aos valores que constituem o processo de socialização.

A pesquisa de Barros (2013) teve como foco de análise a mesma temática geral dessa dissertação – a relação família-escola e a frequência escolar. O objetivo da investigação foi “compreender qual a relação das famílias de alunos de uma escola municipal de Belo Horizonte com a frequência escolar dos filhos, (...)” (BARROS, 2013, p. 8). Para isso, a autora entrevistou sete responsáveis familiares e cinco estudantes do 6º e do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da Regional Nordeste de Belo Horizonte. A partir das entrevistas, construiu quatro categorias de análise dos dados obtidos: disposições temporais construídas nas famílias; valor da escola para a família; envolvimento familiar na escolarização dos filhos e; formas de autoridade familiares das camadas populares e de pais de filhos adolescentes.

A análise de Barros revela que as famílias investigadas lidam com o tempo de um modo que dificulta a assiduidade e a pontualidade escolar, bem como o

prolongamento da escolarização. Outro aspecto observado pela autora consiste no fato de que a forma de autoridade utilizada pelas famílias influencia a frequência escolar, pois a ausência da interiorização de regras fazia com que os estudantes não fossem à escola por não terem ninguém que os obrigasse. Além disso, os participantes da pesquisa demonstraram manter uma relação instrumental com a escola e, por fim, tinham um repertório de estratégias escolares insuficiente para garantir que seus filhos fossem frequentes.

Em suas considerações finais, a autora relatou haver uma baixa ocorrência de estudos que tratassem da temática “absenteísmo discente”<sup>5</sup> – fato confirmado em nossas pesquisas bibliográficas, como será discutido mais adiante – e aponta para a possibilidade de que outras pesquisas venham a contribuir para a compreensão da relação da família com esse fenômeno. É nessa lacuna que a presente pesquisa se insere, buscando ampliar o entendimento de um objeto ainda pouco explorado que é o absenteísmo de estudantes. Porém, essa investigação se diferencia do trabalho de Barros (2013) por vincular tal discussão à problematização do chamado “mito da omissão parental”, tendo portanto, como objetivo mais geral, contribuir para essa problematização – e, dessa forma, oferecer subsídios para a compreensão da relação das famílias populares com a escola

Rossi e Burgos (2014), além de identificarem a valorização da escola por parte das famílias dos meios populares, buscaram mapear os aspectos mais pronunciados do senso comum escolar. Para cumprir esse objetivo, os autores expuseram aos profissionais da escola os resultados de um *survey* ministrado aos responsáveis pedagógicos de nove escolas localizadas no bairro da Gávea e na favela da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro. Embora tenham demonstrado aceitar que as famílias de seus alunos valorizam a escola e o processo de escolarização, os profissionais discordaram da indicação de que essa valorização corresponde a uma maior presença na rotina escolar. Além disso, mostraram relutância em aceitar os dados que apontaram elevadas expectativas familiares em relação ao trabalho educacional da escola. As conclusões de Rossi e Burgos sinalizam, mesmo que de forma discreta, uma mudança na visão que os agentes escolares têm a respeito das famílias populares, apesar de ainda constatarem a ocorrência do discurso da omissão.

---

<sup>5</sup> No trabalho de Barros, os termos “infrequência escolar” e “absenteísmo discente” são usados como equivalentes.

É conveniente evocar também o trabalho da socióloga estadunidense Annette Lareau (2007), que procurou compreender como acontecem as conexões entre os recursos parentais e as vidas diárias dos filhos e ainda buscou demonstrar como a classe social gera estilos parentais distintos. Para tanto, desenvolveu um estudo etnográfico minucioso que incluiu entrevistas e observações com crianças e suas famílias em diferentes escolas do Nordeste e do meio-oeste americano. Contudo, a fase mais intensiva da pesquisa consistiu na realização de observações de doze crianças e suas famílias em visitas domiciliares. Visando desenvolver um quadro realista e intenso da vida familiar, Lareau e sua equipe realizaram aproximadamente vinte visitas em cada residência no período de um mês – incluindo, na maioria dos casos, um pernoite.

O principal achado do estudo de Lareau trata-se da constatação de que pais de classe média, brancos ou negros, adotam um estilo de criação ao qual denominou cultivo orquestrado. Tal abordagem caracteriza-se por um maior número de atividades educativas organizadas pelos adultos, que além disso encorajam e valorizam o talento, a opinião e as habilidades de seus filhos. Já os pais das classes trabalhadoras e pobres manifestam um processo de criação dos filhos denominado crescimento natural. Esses genitores permitem que seus filhos passem grande parte do tempo com parentes e em atividades livres de lazer, sem um investimento específico no desenvolvimento de seus talentos; acreditam que oferecendo os cuidados básicos possibilitarão o crescimento dos filhos.

Outro desdobramento importante dos estilos de criação apontados expressa-se na repercussão dos mesmos na maneira como as famílias que os adotam interagem com instituições. Em todas as classes sociais os pais interagiram com professores, pessoal da escola, profissionais de saúde e oficiais governamentais. Entretanto, pais de classe média mostraram-se mais preparados para exercer alguma influência sobre os outros adultos em comparação com os pais das classes trabalhadoras e pobres. Desse modo, esses últimos mostraram-se mais intimidados e confusos quando enfrentavam um problema na escolarização dos filhos. Os pais trabalhadores e pobres viam os educadores como socialmente superiores e eram mais distantes da escola quando comparados com os pais de classe média (LAREAU, 2007).

Os principais resultados do trabalho de Lareau constituem importantes elementos de análise dos casos estudados nessa dissertação. Deve ser levada em

consideração a possibilidade de que determinadas famílias apresentam certo distanciamento da escola justamente por verem os professores em uma posição de superioridade. É plausível também supor que, entre as famílias, possa prevalecer um modelo de criação semelhante à lógica de “crescimento natural”, que gere atitudes tendencialmente interpretadas pelos agentes escolares como formas de omissão, o que não necessariamente significam. Por outro lado, caso essas hipóteses não se concretizem, é necessário considerar outras possibilidades, inclusive a ocorrência de situações que de fato remetam à ideia de omissão parental.

O panorama teórico apresentado abre caminho para novos estudos que procurem desvendar outros aspectos imbricados na relação entre famílias populares e instituição escolar. Considerando que a frequência à escola é uma obrigação legal dos pais – como será apontado no próximo tópico –, torna-se relevante averiguar se a valorização da escola, recorrentemente apontada nas pesquisas, é confirmada nesses casos e, em caso positivo, identificar as dinâmicas por meio das quais ela é acompanhada pela incapacidade dessas mesmas famílias de assegurar a frequência dos filhos à instituição escolar. Saliencia-se, no entanto, que as análises a serem apresentadas não têm como objetivo determinar se mães ou responsáveis são ou não omissos, mas sim, ampliar as discussões sobre as diferentes manifestações da relação entre famílias dos meios populares e a escola.

## 2.2 Absenteísmo discente

O absenteísmo de estudantes, como objeto de estudo específico, pode ser considerado ainda pouco explorado pela pesquisa brasileira. Enquanto a literatura anglo-saxônica, por exemplo, apresenta um grande número de trabalhos que tiveram como enfoque a compreensão da complexidade desse fenômeno<sup>6</sup>, o número de publicações com essa temática é relativamente modesto no Brasil<sup>7</sup>. Por outro lado, ao tema da evasão escolar corresponde uma vasta produção científica nacional, que

---

<sup>6</sup> As revisões de literatura realizadas por Reid (2005), no Reino Unido e Kearney (2008), nos Estados Unidos nos dão uma visão geral dessa produção.

<sup>7</sup> Um levantamento bibliográfico realizado pelo autor ao longo do segundo trimestre do ano de 2017 revelou que o número de investigações que têm como objeto de estudo o absenteísmo de estudantes é ainda consideravelmente reduzido em nosso país. A pesquisa – realizada no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco de teses e dissertações da CAPES e na base de dados Scielo, a partir das palavras-chave *infrequência*, *frequência* e *absenteísmo*, combinadas com os termos *escolar*, *estudante* e *discente*, no campo assunto – apresentou um número modesto de resultados, os quais serão comentados ao longo deste tópico.

aborda a ocorrência desse evento nas várias etapas de ensino. Considerando a infrequência à escola (ou absenteísmo de estudantes) e a evasão como “momentos interdependentes que compõem um mesmo fluxo de decisões e omissões” (BURGOS *et al.*, 2014, p. 74) – e partindo-se, aqui, do pressuposto de que a infrequência tende a constituir um momento anterior à evasão e, portanto, merecedor de grande atenção pela maior possibilidade de intervenção - constata-se uma grande desproporção no número de pesquisas que abordam tais assuntos. Esse contexto sinaliza para a pertinência de se estudar o absenteísmo discente, tendo em vista que tal objeto, ainda citando Burgos *et al.* (2014), constitui, juntamente com a evasão escolar, “um bom ângulo para se pensar a relação da escola com a situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes” (p. 74).

Burgos *et al.* (2014) apresentam a infrequência e a evasão escolar como ocorrências resultantes de fatores familiares e escolares, sem desconsiderar a agência do próprio aluno ao longo de seu percurso escolar. Os citados autores salientam que a faixa etária determina uma maior ou menor possibilidade dessa agência do aluno. Quanto mais velho, maior sua autonomia para tomar e sustentar a decisão de ir ou não à escola. Sendo assim, infrequência e evasão teriam dois momentos distintos, o primeiro deles sendo caracterizado por uma maior abertura às intervenções do poder público e da sociedade, incluindo a família, e o segundo, mais fechado em torno das decisões individuais do aluno. Sendo assim, explicam os autores,

...estão articulados tanto os fatores relacionados às configurações familiares, no sentido apresentado por Lahire (2004), quanto os fatores produzidos pela socialização escolar destacados por Dubet (2008), do que seria exemplo a maior concentração de alunos mais pobres e/ou com pior desempenho em determinados estabelecimentos escolares e turmas. Mas também está presente a noção de agência individual, ainda que para produzir aquilo que Willis (1991) caracterizou como “autodanação”, que ocorre quando a manifestação de resistência ao projeto escolar por parte do estudante resulta em seu próprio prejuízo, (...) (p. 75)

Não obstante a aparente lacuna observada na revisão de literatura realizada até o momento, é necessário salientar que o absenteísmo discente é abordado em alguns trabalhos de forma tangencial. Há na literatura científica brasileira, atualmente, alguns estudos ligados ao campo das ciências econômicas, que têm como objetivo avaliar o impacto de programas de transferência de renda sobre fatores como pobreza, trabalho infantil e a frequência escolar de crianças e adolescentes (a serem tratados em um tópico específico a seguir). Outros, ligados ao campo da saúde,

focalizam a frequência escolar de crianças acometidas por patologias, como é o caso do trabalho de Zanni *et al.* (2009), que comparou o absenteísmo de crianças com epilepsia que frequentavam escolas regulares e instituições de ensino especial.

Entre as pesquisas desenvolvidas no campo da educação, encontra-se o estudo de Bernardo (2014), que teve como objetivo refletir sobre a implantação da caixa escolar como estratégia de incentivo à frequência escolar de crianças dos meios populares no período que vai da Reforma do Ensino de 1911 até o ano de 1913. Há também estudos que discutem questões relacionadas ao absenteísmo discente a partir do olhar de sujeitos que compõem a escola, identificando os motivos e justificativas utilizadas para o fenômeno (FRANCESCHINI; GOMES; MIRANDA-RIBEIRO, 2014; HOLANDA, 2015). Neste último grupamento encontra-se o estudo de Vasconcellos (2013), que apresenta a pobreza associada à falta de saúde e questões de higiene, além da violência associada a problemas familiares, como explicações mais comuns dadas por estudantes para a infrequência. No entanto, dos estudos localizados durante a pesquisa bibliográfica, apenas o trabalho de Barros (2013) – citado no primeiro tópico desse capítulo – tem como objeto de análise as relações entre a família e o fenômeno do absenteísmo discente.

Enquanto a pesquisa brasileira tem se debruçado comedidamente sobre o objeto absenteísmo discente, a literatura internacional revela um avanço considerável acerca do mesmo. A revisão de literatura realizada por Kearney (2008) é um indicativo do nível de conhecimento alcançado a respeito do tema nos Estados Unidos. A análise expõe que o absenteísmo escolar é prevalente entre minorias étnicas, estudantes com deficiências, estudantes elegíveis para gratuidade ou redução do preço do almoço (o que indica um baixo nível de renda), bem como estudantes que frequentam escolas em que a população é amplamente elegível para gratuidade ou redução do preço do almoço. Kearney enumera os fatores de risco contextuais que exercem efeito sobre o comportamento de rejeição à escola por parte dos alunos. São eles: falta de moradia e pobreza; gravidez na adolescência; opressão e violência escolar; clima escolar e sentimento de pertencimento; variáveis familiares e comunitárias e; envolvimento dos pais. O presente trabalho buscou avaliar a prevalência ou não, nesse caso, dos fatores elencados por Kearney. Procurou-se, entretanto, aprofundar as variáveis relativas à família, especialmente ao envolvimento dos pais com a escolaridade dos filhos e, conseqüentemente, ao modo como os pais lidam com os demais fatores.

No intuito de sistematizar alguns aspectos acerca do fenômeno do absenteísmo discente, questões específicas relacionadas ao tema serão apresentadas separadamente nos tópicos que seguem. Primeiramente, serão discutidos os conceitos de absenteísmo discente, frequência escolar e *truancy* (variável considerada pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem) para avaliar a qualidade do ensino em muitos países, inclusive o Brasil). Em seguida será apresentada a legislação brasileira referente à frequência escolar, trazendo à tona algumas das possíveis consequências da violação de direitos de crianças e adolescentes. Por fim, serão exibidos resultados de pesquisas que tiveram como enfoque os impactos dos programas de distribuição de renda sobre a frequência escolar.

### 2.2.1 *Absenteísmo, frequência escolar e truancy*

Durante a realização do levantamento bibliográfico, verificou-se que a expressão “frequência escolar” é utilizada com conotações diferentes, sendo, portanto, necessário esclarecer a definição adotada neste projeto. Em diversos estudos, a expressão frequência escolar é utilizada com o sentido de acesso à escola, ou seja, o momento em que determinada população ou grupo social passa a exercer o direito à educação formal. No entanto, o significado adotado aqui está ligado à assiduidade, à repetição da ação de ir à escola em um determinado período. Tal acepção encontra respaldo na própria legislação, que prevê mínimos de frequência às aulas, conforme se discutirá mais adiante – podendo, portanto, a falta recorrente às aulas ser caracterizada como infrequência escolar.

O termo absenteísmo é geralmente utilizado no mundo do trabalho para designar as faltas ou ausências dos empregados ao trabalho, conforme a definição de Chiavenato (2007). No Brasil não há uma tradição do emprego de tal palavra para se referir às faltas dos estudantes à escola, como ocorre na literatura francesa e anglo-saxônica, por exemplo. Esterle-Hedibel (2006) relata que, nos textos franceses, *absentéisme* diz respeito à ausência da criança às aulas, sem motivo legítimo ou desculpa válida, em pelo menos quatro dias no mês<sup>8</sup>. Já no contexto estadunidense, a palavra *absenteeism*, segundo Kearney (2008), refere-se às faltas dos estudantes à

---

<sup>8</sup> É interessante destacar que esse conceito tem por base o código de educação da França.

escola, sejam elas desculpáveis ou indesculpáveis. Em síntese, o sentido de absenteísmo discente nesses países é o mesmo verificado no dicionário Houaiss da língua portuguesa, de acordo com o qual o significado do vocábulo absenteísmo (ou absentismo) é: “falta de assiduidade ao trabalho, à escola, etc.” (HOUAISS, 2004, p. 6).

Nas definições e usos acima apresentados, nota-se uma divergência no que diz respeito aos motivos das ausências à escola. O entendimento de Kearney (2008) – que coincide com o brasileiro – abrange todas as faltas, quaisquer que sejam seus motivos. Já no caso francês, quando se fala em absenteísmo de estudantes, não se leva em consideração as faltas que tenham justificativas plausíveis. Essa segunda concepção se aproxima muito da noção de *truancy* – variável usada pelo PISA para avaliar o ambiente escolar e as condições de aprendizagem. Gentle-Genitty et al. (2015) definem *truancy* como “ato de não comparecimento do aluno evidenciado pela ausência parcial ou de todo o dia letivo sem que seja legitimamente dispensado pela escola ou por lei estadual ” (p.65). O PISA 2015 (OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2016) interrogou os estudantes quantas vezes nas duas últimas semanas eles faltaram às aulas (por todo o dia) e quantas vezes eles faltaram apenas a algumas aulas. O resultado mostrou que mais de 45% dos estudantes brasileiros reportaram ter faltado às aulas pelo menos uma vez nas duas semanas anteriores à avaliação, colocando o Brasil entre os cinco países com os maiores percentuais. O texto do PISA esclarece, com base em uma série de estudos, que ao faltar às aulas, os estudantes, além de perderem oportunidades de aprendizagem, estão mais sujeitos a deixarem precocemente a escola, a terem empregos mal remunerados, a lidarem com gravidezes indesejadas, a abusarem de drogas e álcool e até se tornarem delinquentes.

Também se observa um desencontro quanto ao entendimento do que significa *truancy*. O documento do Ministério da Educação que se propõe a apresentar dados do PISA 2015 traduz o termo como absenteísmo, enquanto alguns pesquisadores o traduzem como evasão escolar. Pela proximidade com o problema de pesquisa proposto nessa dissertação, o sentido de absenteísmo discente adotado remete ao utilizado no PISA, o qual não leva em consideração as faltas que tenham motivos escusáveis. A expressão frequência escolar denota um sentido inverso ao de absenteísmo, indicando a presença do estudante na escola e não sua ausência.



Portanto, nessa dissertação empregamos como equivalentes as expressões “infrequência escolar” e “absenteísmo discente”.

### *2.2.2 A frequência escolar na legislação brasileira*

O vigente texto da constituição federal apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo sua obrigatoriedade e gratuidade previstas para crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos de idade. Do mesmo modo, o texto expressa em seu artigo 208 que “compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). As formas de controle da presença dos estudantes na escola, no entanto, constituem objeto de regulamentação mais específica, infraconstitucional. Apenas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), algum direcionamento é dado nesse sentido, já que o documento estabelece a obrigatoriedade dos dirigentes das instituições de ensino em informarem ao Conselho Tutelar sobre a ocorrência de casos de reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar, “quando esgotados os recursos escolares” (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) incorpora as determinações dos dispositivos anteriores e os complementa ao estabelecer a carga horária mínima anual e o percentual mínimo de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação. Além disso, prevê que os estabelecimentos de ensino são incumbidos de informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

A base legal supracitada evidencia a importância atribuída à frequência escolar, podendo-se considerá-la voltada para o evitamento dos fenômenos do absenteísmo discente e da evasão escolar. Em vista disso, responsabiliza diferentes instituições sociais quanto ao seu controle, determinando até mesmo a integração entre o estabelecimento de ensino e o Conselho Tutelar (CT). Por um lado, tal órgão de proteção dos direitos de crianças e adolescentes não possui capacidade legal de interferência em assuntos internos da escola, embora tenha legitimidade para solicitar informações acerca da vida escolar de determinada criança ou adolescente (KONZEN, 2000). Em contrapartida, a escola, na figura do professor ou do

responsável pelo estabelecimento de ensino, tem o dever de comunicar quaisquer casos de maus tratos envolvendo seus alunos, incluindo as situações de faltas reiteradas, podendo a omissão do agente escolar constituir-se em ilícito funcional, no caso do serviço público (IDEM).

Dados levantados por Carneiro et al. (2014) são ilustrativos da parceria estabelecida entre a escola e o Conselho Tutelar. Enquanto escolas que atendem os segmentos populares acionam o CT majoritariamente para buscar auxílio na disciplinarização dos alunos, nas classes médias são as famílias que acionam o serviço como forma de controle extrajudicial do serviço escolar. Os autores concluem com isso que a unidade do Conselho Tutelar estudada<sup>9</sup> se apresenta como um espaço de mediação de conflitos entre a escola e a família, necessitando de esclarecimentos a respeito de sua verdadeira função. Como assinala, Konzen (2000), a escola tem a oportunidade incomum de perceber anomalias no desenvolvimento do educando que podem estar relacionadas ao seu núcleo familiar, às suas relações sociais concretas ou ao processo de aprendizagem. Portanto, em mútua colaboração, escola e Conselho Tutelar têm a missão de iniciar o processo de providências que visam reverter o problema, qualquer que seja sua natureza.

Em Belo Horizonte a colaboração entre o Conselho Tutelar e as escolas é intermediada pela Gerência de Articulação Família-Escola, da Secretaria Municipal de Educação. Os casos de estudantes que apresentam baixa frequência escolar sem justificativas admissíveis são encaminhados pelas instituições escolares (após esgotados os recursos que estão ao seu alcance) às diretorias regionais de ensino que analisam cada situação, elegendo as mais graves para posterior encaminhamento ao CT. De posse das informações necessárias, conselheiros tutelares convocam as famílias, aplicam as medidas cabíveis e, como último recurso, fazem uma representação no Ministério Público.

Uma das consequências possíveis para a família de estudantes com baixa frequência é a aplicação de multa conforme o art. 249, do ECA. A decisão do ministro do Superior Tribunal de Justiça (STJ), Antônio Carlos Ferreira no Agravo em recurso especial 1045304 - referente ao caso de um adolescente que comparecia apenas alguns dias na escola - demonstra a efetiva aplicação da norma citada. Esse magistrado, apesar de não ter adentrado na problemática levada a seu conhecimento,

---

<sup>9</sup> O estudo foi desenvolvido em uma unidade do Conselho Tutelar localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

corroborou a decisão do Tribunal do Rio Grande do Sul, que entendeu ter havido violação ao direito fundamental do adolescente em questão. Consta no voto do ministro:

Vale dizer, se os pais, advertidos e cientes do papel que lhes competiam, mantiveram-se omissos, por certo, violaram as diretrizes legais e constitucionais que conferem às crianças e adolescentes o acesso à educação, não havendo justificativa para o afastamento da pena (...) (AREsp 1045304, DJe 04/05/2017. p.3)

Na referida decisão, os pais foram descritos como omissos pelo fato de não garantirem a presença do filho na escola. Esse entendimento se aproxima do discurso dos agentes educacionais, quando esses percebem como ausentes os responsáveis legais que sequer procuram a escola para justificar a baixa frequência dos filhos. Logo, estudar o fenômeno da infrequência escolar a partir dos olhares da escola, da família e do próprio estudante pode contribuir para esclarecer quaisquer possíveis desencontros nas relações estabelecidas entre os citados atores.

### *2.2.3 Programas de distribuição de renda e a condicionalidade frequência escolar*

O Programa Bolsa Família – PBF –, criado pela Lei Federal n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, destina-se às ações de transferência de renda a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, mediante o cumprimento de determinadas condicionalidades. Considerando a educação “um direito essencial básico da pessoa humana, por meio do qual outros direitos podem ser conquistados/garantidos” (Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação, p.2), trata o acesso e a permanência na escola como importante estratégia para sua efetivação. Assim sendo, a matrícula e a frequência de crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 04 a 17 anos em escolas do sistema regular de ensino são condições para a concessão do benefício às famílias integrantes do programa. Exige-se dos estudantes de seis a quinze anos o cumprimento de pelo menos 85% da carga horária letiva mensal, enquanto os jovens de 16 e 17 anos precisam frequentar 75%, número este previsto na LDB nº 9.394/96. (Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação).

A portaria interministerial nº 3.789, de 17 de novembro de 2004, estabelece atribuições e normas para o cumprimento da condicionalidade da frequência escolar no Programa Família-Escola. O texto expressa as incumbências do Poder Público,

das famílias beneficiárias, dos dirigentes escolares e dos gestores municipais do sistema de frequência escolar quanto ao acompanhamento e monitoramento da presença dos estudantes. De acordo com o texto normativo, o gestor municipal do sistema de frequência escolar tem como atribuições “orientar as famílias sobre a importância da participação efetiva no processo educacional das crianças e adolescentes para a promoção e melhoria das condições de vida, na perspectiva da inclusão social;” (Art. 6º, inciso VII). Às famílias, atendendo a essa recomendação, cabe zelar pela frequência escolar de seus filhos em estabelecimento regular de ensino, “devendo informar imediatamente à escola, quando da impossibilidade de comparecimento do aluno à aula, apresentando, se existente, a devida justificativa da falta.” (Art. 11º, inciso III). Por fim, fica a cargo dos dirigentes de estabelecimentos de ensino a apuração, registro e encaminhamento da frequência escolar dos alunos ao gestor municipal no sistema Presença, desenvolvido para o Programa Bolsa Família, cujo acesso é permitido por meio de senha individual.

Vale ressaltar que as contrapartidas atreladas ao Programa Bolsa Família são um dos aspectos que mais geram polêmicas entre as opiniões. Alguns defendem a ideia de que as condicionalidades são mais importantes até que a transferência de renda em si, pois tentam garantir o direito à educação e permitem a quebra do ciclo intergeracional de pobreza. Por isso, quem defende a imposição das exigências cobra maior rigor por parte do governo quanto à sua fiscalização. De outra parte, a maior rigidez no controle das condicionalidades retira o foco do objetivo principal do PBF, que é oferecer proteção social, pois as famílias mais vulneráveis são as que terão maiores dificuldades em cumpri-las. (FAHEL, FRANÇA e MORAES, 2011)

Determinadas pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de avaliar o impacto do Programa Bolsa Família em algumas variáveis sociais, dentre elas, a frequência escolar. Neto (2010) utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para obter estimativas do impacto do PBF sobre a frequência escolar e identificou uma elevação entre 2,2 e 2,9 pontos percentuais na frequência de crianças beneficiadas pelo programa em comparação com crianças que não recebiam os recursos, mas tinham chances similares de tornarem-se beneficiárias.

O estudo de Cacciamali, Tatei e Batista (2010) concluiu que:

Com relação à frequência escolar, observamos que o tamanho da família e os aumentos na idade da criança afetam negativamente o atendimento escolar, enquanto elevações na escolaridade dos pais e das crianças, da

renda domiciliar per capita, bem como o recebimento do Bolsa Família aumentam as chances de a criança frequentar a escola. (p. 283)

Fernandes, Viana e Alves (2014) identificaram uma taxa de abandono escolar menor entre alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, tanto no ensino fundamental quanto no nível médio. Essa diferença é mais pronunciada quando se considera apenas a Região Nordeste do país. Por sua vez, Silveira, Campolina e Van Horn (2013) mostraram que de modo geral os beneficiários do PBF têm uma probabilidade maior de frequentar a escola que os não beneficiários. A diferença encontrada foi de 5 pontos percentuais. Por fim, o estudo de Denes, Komatsu e Menezes-Filho (2018) confirmam os resultados anteriores sobre os impactos positivos do PBF sobre a frequência e apontam outros efeitos como a redução da defasagem idade-série, tanto nos níveis fundamental e médio de ensino.

Os estudos apresentados evidenciam que a variável frequência escolar está diretamente ligada às condições financeiras das famílias e, de modo mais amplo, à situação econômica do país. Sendo assim, é fundamental ter em vista que em alguns casos a infrequência escolar pode ser explicada pela baixa renda familiar, tornando mais distante a possibilidade de que a negligência ou omissão dos pais sejam os fatores explicativos.

### **3 MÉTODOS E SUJEITOS**

#### **3.1 Caracterização do estudo**

O conjunto de objetivos pré-estabelecidos nesta dissertação demandou, predominantemente, um delineamento de estudo do tipo descritivo-explicativo de natureza qualitativa. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2008), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, enquanto as pesquisas explicativas têm como preocupação central “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (p. 28). Ao longo da pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: análise documental; entrevista e grupo focal. Para atingir o objetivo específico de mapear e analisar dados da frequência escolar na instituição de ensino estudada, utilizaram-se métodos quantitativos – nomeadamente a estatística descritiva. Cada procedimento será detalhado nos tópicos seguintes.

Com respeito aos procedimentos éticos, o presente estudo foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o número 85227318.9.0000.5149 e Parecer Consubstanciado número 2.608.778. Todos os sujeitos foram informados do propósito da pesquisa e da importância de sua participação. Os estudantes que participaram do grupo focal assinaram, após leitura, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Da mesma forma, todos os indivíduos adultos que foram entrevistados fizeram a leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a Secretaria Municipal de Educação autorizou a realização do estudo com a assinatura de um Termo de Anuência. Todos esses documentos contêm informações e explicações a respeito dos objetivos e questões éticas implicadas na pesquisa.

#### **3.2 Caracterização da instituição pesquisada**

Fizeram parte do estudo professores e alunos de ensino fundamental de uma escola municipal da Região Pampulha, em Belo Horizonte, além de mães/responsáveis de alguns dos estudantes. A escola será identificada, no trabalho, pelo nome fictício “Escola da Paisagem”. A unidade de ensino em questão havia sido

selecionada previamente pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) para o desenvolvimento de uma pesquisa à qual essa dissertação está integrada. Em reuniões com gestores da Secretaria Municipal de Educação (SMED), algumas pesquisadoras do OSFE receberam indicações de unidades de ensino que fossem majoritariamente frequentadas por estudantes das camadas populares e estivessem localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social - dentre elas, a Escola da Paisagem

De acordo com o Relatório Geral sobre o Cálculo do Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU)<sup>10</sup> para 2016, a instituição de ensino está localizada em uma Unidade de Planejamento (UP) com um IQVU que varia de 0,71 a 0,80. Além de receber alunos residentes nessa UP, a escola tem parte de seu público oriundo de uma UP vizinha, cujo IQVU varia de 0,51 a 0,60. A média do IQVU do município é de 0,689, indicando que, embora não esteja localizada em um território classificado entre os mais vulneráveis, a escola atende a população de áreas mais carentes de seu entorno.

A unidade de ensino em questão era uma das trinta escolas tratadas como prioritárias pela política educacional do município no ano de 2017<sup>11</sup>. Tal classificação considera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o número de ocorrências relacionadas ao clima escolar – como boletins policiais, boletins da guarda municipal, registros de indisciplina, etc. Além das características já apontadas, a escola apresenta um número considerável de estudantes com baixa frequência às aulas e, portanto, satisfaz os requisitos para sua escolha para este estudo, especificamente.

Segundo o censo escolar, publicado no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2018), em 2018 a escola tinha 695 estudantes matriculados, sendo 302 nos anos iniciais, 288 nos anos finais, 78 na educação de jovens e adultos e 27 alunos de educação especial. O funcionamento da

---

<sup>10</sup> O Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte foi desenvolvido para possibilitar a distribuição mais equitativa das verbas municipais destinadas ao Orçamento Participativo. A base territorial adotada para o seu cálculo foi o conjunto das Unidades de Planejamento (UP) – unidades menores (totalizando 80 na cidade) do que as regiões administrativas municipais –, criadas na década de 90, quando da elaboração do Plano Diretor da Cidade. O cálculo do IQVU é feito a partir de 10 variáveis: abastecimento, cultura, educação, esporte, habitação, infraestrutura, meio ambiente, saúde, serviços e segurança. O índice varia de 0 a 1, sendo a média da cidade 0,689 em 2016. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018)

<sup>11</sup> O número de escolas consideradas prioritárias gira em torno desse número, podendo variar conforme a avaliação da municipalidade.

unidade de ensino ocorre nos três turnos, com o 1º ciclo pela manhã, 2º e 3º ciclos à tarde e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no noturno. A escola oferece também turmas de período integral para estudantes do ensino fundamental. Dados do INEP de 2017 sobre a instituição de ensino estudada indicam um IDEB de 5,0 para os anos iniciais de escolarização e de 4,3 para os anos finais. Em ambas as etapas os dados são inferiores às respectivas metas estabelecidas. O IDEB da rede pública (estadual e municipal) de Belo Horizonte foi em 2017 6,4 para os anos iniciais e 4,5 para os anos finais. Considerando apenas a rede municipal, o IDEB é de 6,3 para os anos iniciais e 4,9 para os anos finais.

A Escola da Paisagem foi fundada em 1986. De acordo com o plano político-pedagógico da escola, o governo municipal, no referido ano, atendeu a reivindicação dos moradores que demandavam a instalação de um estabelecimento de ensino em seu território. O prédio tem 15 salas de aulas, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática e três quadras poliesportivas. De modo particular, a escola tem o horário de funcionamento do turno da tarde diferente do restante da rede municipal de educação. Isso se deve ao fato de que, até a década de 1990, os ônibus não chegavam até as ruas mais próximas da escola por causa da ausência de pavimentação e do relevo acidentado (a escola fica no alto de um morro). Dessa forma, os professores que precisavam se deslocar de uma escola para outra entre turnos enfrentavam dificuldades para cumprir o horário de entrada. Ainda hoje, talvez por tradição, o turno da tarde funciona com o horário diferente do restante da rede de ensino.

### **3.3 A análise documental – mapeamento da infrequência**

Para a realização do mapeamento da frequência escolar na instituição de ensino estudada, bem como compreender o fenômeno do absenteísmo na rede municipal de educação da cidade de Belo Horizonte, utilizou-se a técnica de análise documental. Cellard (2008) explica que o documento escrito constitui uma fonte bastante valiosa para todo pesquisador nas ciências sociais, pois permite realizar alguns tipos de reconstrução do passado. Para o autor, esse método “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.” (p. 295)

Os dados de frequência escolar foram obtidos na Secretaria de Educação do Município, mais especificamente na Gerência de Articulação Família-Escola, bem



como diretamente na escola, por meio de uma profissional encarregada de efetuar o monitoramento da frequência dos estudantes. Nessa unidade de ensino, tal função é exercida por uma professora que está impedida de lecionar devido a um laudo médico pericial. Seu trabalho consiste em identificar os estudantes faltosos e buscar junto a eles e/ou às suas respectivas famílias os motivos das ausências, quando a (s) justificativa (s) não é (são) levada (s) espontaneamente à secretaria da escola.

De modo centralizado, na Secretaria de Educação, a Gerência de Articulação Família-Escola extrai os dados de frequência escolar dos estudantes de ensino fundamental das 178 escolas da rede municipal de ensino, disponíveis no Sistema de Gestão Escolar (SGE). As informações percorrem o seguinte fluxo: (1) as secretarias das unidades escolares alimentam o SGE com os dados de frequência escolar; (2) os dados são extraídos do SGE e transportados para planilhas eletrônicas de forma unificada, ou seja, os dados de todas as escolas são lançados em uma mesma planilha, denominada Rel\_frequência – Relatório de Frequência; (3) os dados são filtrados por regional administrativa (nove, no total) e são posteriormente encaminhados para suas respectivas diretorias regionais de ensino (DIRE); (4) nas DIRE's os dados são filtrados por escola e a elas encaminhados; (5) os profissionais que realizam o monitoramento da frequência registram os motivos das faltas dos estudantes na mesma planilha e a devolvem para a DIRE; (6) a DIRE compila as informações e as utiliza para direcionamento da política educacional.

As planilhas do Relatório de Frequência trazem o quantitativo de faltas de cada estudante subdividido em meses. São incluídos todos os alunos que se ausentam das atividades pedagógicas em pelo menos 20% da carga horária cumprida pela escola até o mês de referência do relatório.<sup>12</sup> Além dos dados da frequência, as planilhas contêm outras informações dos estudantes, como data de nascimento, nome do responsável pedagógico, endereço, telefone de contato e Número de Identificação Social (NIS), quando a família é beneficiária de algum programa social do governo. Por fim, foram obtidos dados junto à Gerência de Avaliação Educacional da SMED constando, além dos já disponíveis no Rel\_frequência, apenas informações sobre a raça/cor dos alunos. Todos os dados citados foram utilizados para a realização do mapeamento da baixa frequência escolar na unidade de ensino em estudo.

---

<sup>12</sup>Por exemplo, se até o mês de julho foram cumpridas 400 horas da carga horária anual, os alunos que faltaram 20% (80 horas) desse tempo terão seus nomes incluídos no Rel\_frequência, mesmo que não tenham faltado nenhum dia do último mês.

A escola disponibilizou, também, documentos, tais como formulários de justificativas das faltas, bilhetes de comunicação entre a escola e a família e entre a Secretaria e os professores. Um relatório do ano de 2017 elaborado pela DIRE-Pampulha foi também consultado na escola, depois de obtida autorização da diretora regional de educação da regional administrativa em pauta.

### **3.4 Entrevistas com professores**

A escolha do método de entrevista como instrumento para assimilação do ponto de vista dos profissionais da escola acerca da problemática estudada baseou-se, fundamentalmente, nos três argumentos elencados por Poupart (2008), a saber: 1 – A exploração da perspectiva dos atores sociais em profundidade é indispensável para uma apreensão e compreensão das condutas sociais; 2 – abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais e; 3 - A entrevista de tipo qualitativo se impõe entre as ferramentas capazes de elucidar as realidades sociais, principalmente como instrumento privilegiado de acesso às experiências dos atores.

Entre os meses de maio e setembro de 2018 foram realizadas entrevistas com 8 professores, dentre eles a profissional encarregada do monitoramento da frequência escolar. Os docentes lecionavam no segundo e no terceiro ciclos de escolarização (a partir do 4º ano) e foram privilegiados os que atendessem os seguintes critérios: (1) lecionassem disciplinas que tivessem maior carga horária semanal, o que poderia favorecer a percepção acerca da frequência escolar dos alunos; (2) fossem mais longevos na unidade de ensino estudada e; (3) atuassem no final do 2º ciclo e/ou em qualquer etapa do 3º ciclo de escolarização.

O projeto de pesquisa apresentado ao COEP previa a participação apenas de profissionais que atuassem no 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), devido à tendência de maior concentração de estudantes infrequentes nessa etapa de ensino. No entanto, pelo fato de o final do 2º ciclo apresentar-se como uma fase de mudanças importantes na participação dos responsáveis pedagógicos no acompanhamento da vida escolar dos filhos, foram incluídos professores também dessa etapa.

As entrevistas foram realizadas durante os momentos de ACPAT (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar) dos professores – isto é, horários de trabalho dos professores destinados a atividades de planejamento,

avaliação e outras, fora da sala de aula. Na escola estudada, o ACPAT tem duração de 1 hora e, via de regra, os professores não dispunham de dois desses horários de forma consecutiva. Sendo assim, o tempo disponível para a conversa era limitado pelo dever do docente de retornar para a sala de aula, pelo intervalo de recreio ou pelo término do expediente. Todos os docentes foram entrevistados individualmente e a duração das entrevistas variou de 25 a 50 minutos. Os locais onde ocorreram as entrevistas também foram alteradas diversas vezes. Algumas foram realizadas na “cozinha” da sala dos professores, duas foram conduzidas na sala do Projeto Escola Integrada (PEI)<sup>13</sup>, uma na sala de audiovisual e uma na biblioteca. Em todos esses locais, com exceção da sala de audiovisual, os ruídos da escola interferiram na qualidade da gravação. Quando na sala dos professores, os entrevistados pareceram mais hesitantes em responder a algumas questões. Lamentavelmente, a maioria das conversas foi realizada nesse local porque no momento da entrevista não havia alternativas viáveis. O quadro a seguir resume o perfil dos professores entrevistados<sup>14</sup>:

**Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados na Escola da Paisagem**

	Profissional	Idade	Sexo	Tempo de atuação como professor(a)	Tempo de atuação na escola	Ano/série em que atua
1.	Hilda	40	F	20 anos	< 1 ano	6º ao 9º
2.	Gisele	39	F	20 anos	2 anos	6º ano
3.	Fabiana	38	F	9 anos	4 anos	6º e 8º
4.	Eliane	53	F	24 anos	15 anos	Laudó médico
5.	Dulce	41	F	18 anos	9 anos	5º ano
6.	Celso	54	M	16 anos	15 anos	6º e 7º
7.	Bernadete	SI	F	17 anos	15 anos	6º ao 9º
8.	Amanda	32	F	9 anos	3 anos	8º e 9º

**Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos nas entrevistas com professores**  
**Obs. SI = sem informação.**

<sup>13</sup> Programa Escola Integrada (PEI) é o projeto de ampliação da jornada escolar desenvolvido na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. No caso, trata-se da sala da coordenação do PEI.

<sup>14</sup> Visando assegurar o sigilo dos sujeitos participantes do estudo, todos os nomes utilizados no texto dessa dissertação são fictícios.

As gravações das entrevistas com professores foram transcritas e o material resultante foi submetido ao procedimento de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011) consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Tendo como ponto de partida os objetivos da investigação e a necessidade de apreender a visão dos docentes sobre a problemática em questão, o processo de análise foi organizado de acordo com as três fases descritas por Bardin (2011). Na primeira fase – a pré-análise – realizou-se uma leitura flutuante, visando à apropriação das principais ideias, delimitação do que seria analisado no texto e formulação de hipóteses. A segunda etapa ou fase de exploração do material consistiu na sistematização de categorias de análise, tendo por base as hipóteses preliminares e os referenciais teóricos da pesquisa. Na terceira fase, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e as interpretações de conteúdo foram consolidadas e sistematizadas.

### **3.5 Grupo focal**

Tendo por finalidade a compreensão do ponto de vista dos estudantes a respeito tanto da própria frequência escolar quanto da relação que suas famílias mantêm com a escola, empregou-se a técnica de grupo focal como instrumento de obtenção de dados para posterior análise. Em conformidade com Morgan e Krueger (1993) *apud* Gatti (2012), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de forma que não seria possível por meio de outros métodos, tais como o questionário, a entrevista ou a observação. Além disso, Lopes (2014) avalia que “a pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão”, podendo se constituir como elemento central de investigação ou como apoio para a construção de outros instrumentos. Por conseguinte, foram realizadas duas sessões de grupo focal com estudantes de 6º, 7º, 8º e 9º anos, nos dias 3 e 4 de setembro de 2018. Previam-se também a realização de entrevistas com esses sujeitos, mas o conteúdo das

discussões empreendidas durante as sessões de grupo focal tornou dispensável o uso desse segundo método.

Os critérios para seleção dos participantes foram: (1). Ter o nome listado no relatório de frequência da Secretaria de Educação, tendo faltado 25%<sup>15</sup> - ou mais – da carga horária cursada até o mês de agosto de 2018 e; (2). Estar cursando do 6º ao 9º ano<sup>16</sup> do ensino fundamental. Previamente, os nomes foram selecionados na planilha do Rel\_frequência de acordo com esses critérios e entregues para o vice-diretor da escola no dia da primeira sessão. Constavam na listagem 18 nomes, mas desses, apenas oito e seis alunos estavam presentes no primeiro e no segundo dia de intervenção, respectivamente. Ao todo, 10 alunos participaram do grupo focal, sendo que quatro deles estavam presentes nas duas sessões realizadas.

A faixa etária dos participantes era de 12 a 16 anos, distribuídos por idade da seguinte forma: 12 anos – 3 alunos; 13 anos – 2 alunos; 14 anos – 2 alunos; 15 anos – 2 alunos e; 16 anos – 1 aluno. Dos 10 alunos, 6 estavam acima da faixa etária adequada para o respectivo ano de escolarização que cursavam. Dados extraídos do SGE indicam que conforme declarado pelo responsável que realizou a matrícula dos alunos na unidade de ensino, 5 deles são pardos, 3 são pretos e dois são brancos.<sup>17</sup> O quadro 2 sintetiza o perfil dos estudantes que participaram da intervenção por meio de grupo focal.

---

<sup>15</sup> Conforme apresentado no Capítulo 1, a legislação brasileira define a frequência mínima de 75% do total da carga horária letiva para aprovação na Educação Básica, motivo pelo qual o índice de 25% ou mais de infrequência foi tomado como critério para participação no grupo focal – ou seja, trata-se de estudantes em situação de infrequência que pode resultar, se mantida até o final do ano letivo, em reprovação.

<sup>16</sup> A decisão pela escolha dos sujeitos que farão parte da pesquisa teve a influência de uma passagem do livro “Escola-Família, uma relação armadilhada (...)”<sup>16</sup>, do sociólogo português Pedro Silva, lançado no Brasil em 2003. No capítulo 2 da obra, o autor se dedica a fazer uma reflexão conceitual sobre a relação família-escola e explica que a idade dos alunos influencia a forma como as famílias e os próprios estudantes se relacionam com o processo de escolarização. Baseando-se na literatura consultada, Silva acrescenta que “esse envolvimento [da família com a escolarização dos filhos] tende a diminuir à medida que se avança nos graus de ensino.” (SILVA, 2003, p. 79). Soma-se a isso a constatação feita por Alves (2006) em sua pesquisa de doutorado com famílias de estudantes da rede pública de Belo Horizonte. Nas entrevistas, os pais dos estudantes destacaram certa autonomia dos filhos a partir da 5ª série do ensino fundamental.

<sup>17</sup> Um dos estudantes foi declarado branco no ato da matrícula, mas, na entrevista, a tia, declarou que o adolescente é negro.

**Quadro 2 – Perfil dos estudantes participantes dos grupos focais**

	<b>Estudante</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano/série</b>	<b>Raça/cor</b>	<b>Nº de sessões</b>
1.	Alexandra	13	6º	Preta	2
2.	Brenda	15	9º	Branca	1
3.	Cícero	12	7º	Parda	1
4.	Daniel	14	6º	Parda	1
5.	Eduardo	16	9º	Branca	2
6.	Helena	12	6º	Parda	1
7.	Hugo	15	7º	Parda	2
8.	Ian	14	7º	Branca	2
9.	Jamile	12	6º	Preta	1
10.	Juliana	13	7º	Parda	1

**Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos do SGE, 14/12/19.**

Uma sala de aula desocupada foi usada para a realização das duas sessões de grupos focais com os adolescentes. No início de cada primeira sessão, pesquisador e estudantes fizeram a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, alguns tópicos foram esclarecidos, tais como os objetivos do estudo e o motivo da inclusão no grupo de participantes, enfatizando todas as questões éticas. Na sequência, foram dadas instruções sobre o funcionamento do grupo focal para que, enfim, o gravador fosse acionado. As gravações das sessões tiveram duração de 28 e 58 minutos, respectivamente. Os áudios obtidos foram transcritos para posterior análise.

### **3.6 Entrevistas com as famílias**

Tendo em vista a proposta inicial de cotejar os pontos de vista de profissionais da escola, estudantes e responsáveis pedagógicos acerca de sua visão sobre a relação família-escola e a frequência escolar, adotou-se como critério principal para a escolha das famílias a serem entrevistadas a participação prévia de seu adolescente ou pré-adolescente no grupo focal. No segundo dia de intervenção com os estudantes, foram enviadas cartas aos responsáveis, informando sobre a pesquisa e anunciando que seria feito um contato para agendamento de entrevista, para o qual se pedia a colaboração dos responsáveis. O intuito dessa ação era iniciar a comunicação com

as famílias, facilitando o acesso a elas. Em seguida, o pesquisador fez algumas tentativas de contato telefônico com cada família, mas isso foi pouco produtivo porque, em sua maioria, os números de telefones cadastrados no SGE eram inativos.

Em alguns casos nos quais o número era ativo, foi possível efetuar contato com a<sup>18</sup> responsável por meio de um aplicativo de mensagens para telefones. Mesmo tendo contribuído para o agendamento da primeira visita domiciliar, essa estratégia não se mostrou muito vantajosa, pois pareceu levar insegurança aos responsáveis familiares, talvez pelo fato de o pesquisador ser do sexo masculino e os contatos terem sido feitos majoritariamente com mulheres. Sendo assim, foi necessário elaborar outro plano para alcançar as famílias. A solução encontrada foi traçar um mapa a partir dos endereços obtidos na planilha do relatório de frequência e então comparecer pessoalmente às residências para tentar marcar as entrevistas. No primeiro dia de busca das famílias, o pesquisador teve pouco sucesso, conseguindo agendar somente uma entrevista. Em alguns casos, as/os responsáveis se recusavam, alegando impedimentos de diversas ordens para sua participação. No segundo dia de intervenção, com o auxílio de sua namorada – que tomou frente na maioria das abordagens efetuadas –, o pesquisador conseguiu agendar várias entrevistas. Vale destacar que em alguns casos a/o responsável indagava se os visitantes eram conselheiros tutelares.

Mesmo com data e horário agendados, foi ainda bastante trabalhoso efetivar algumas visitas. Em alguns casos, a responsável pedia um reagendamento ou simplesmente não estava em casa. A despeito das dificuldades encontradas, foram realizadas seis entrevistas com sete responsáveis – duas irmãs, mães de estudantes com baixa frequência responderam à entrevista simultaneamente. Das seis famílias, cinco eram de participantes do grupo focal. As dificuldades de acesso a alguns responsáveis familiares tornaram inviável o cumprimento integral do critério de entrevistar famílias de participantes do grupo focal. A família que não tinha filho ou filha participante do grupo focal tinha em comum com várias outras famílias o fato de morarem na mesma rua, tendo sido convidada a participar no dia em que o pesquisador foi a campo agendar diretamente as entrevistas, conforme será melhor esclarecido no capítulo 7.

---

<sup>18</sup> Todos os responsáveis familiares entrevistados eram mulheres.

Do total de 7 responsáveis entrevistadas, 5 eram mães dos alunos, enquanto 2 eram tias, que naquele momento se encarregavam do acompanhamento da vida escolar dos estudantes. As entrevistas foram realizadas no período da tarde – com exceção de uma, que aconteceu à noite – e duraram de 30 minutos a 1 hora e 45 minutos. Assim que chegava na residência da família, o entrevistador explicava os objetivos da pesquisa, os procedimentos da entrevista e esclarecia os aspectos éticos ligados ao estudo. Dos seis endereços visitados, apenas um ficava a uma distância maior do que 350 metros da escola – 1,1 km, segundo o serviço de mapeamento da Google. Desse modo, o fator distância – que poderia ser um elemento de influência para explicar as faltas à escola - foi controlado em quase todos os casos.

### **3.7 A abordagem exploratória da pesquisa**

Esse estudo contou com uma abordagem exploratória que se iniciou previamente à coleta de dados propriamente dita e que, pelas circunstâncias do desenvolvimento do trabalho, estendeu-se até o encerramento da mesma – no sentido de que foram desenvolvidos vários contatos com o campo de pesquisa que não fizeram parte do levantamento mais sistemático de dados diretamente utilizados na dissertação, porém, tiveram crucial importância na compreensão das dinâmicas do território e da escola, facilitando, assim, as análises.

A entrada do pesquisador na escola ocorreu em conjunto com o grupo de professores do OSFE, por ocasião do início de execução da pesquisa daquele grupo. A primeira ação realizada foi uma reunião na escola, no ano de 2017, com a diretora da instituição à época, configurando um momento oportuno de se conhecer o campo empírico e algumas possibilidades de intervenção. Posteriormente, e como parte do planejamento da pesquisa do OSFE, o autor desta dissertação foi à escola para realizar a observação de uma reunião de pais e de uma assembleia escolar. No começo do ano letivo de 2018, efetuou-se uma conversa inicial com a profissional responsável pelo monitoramento da frequência escolar, no intuito de assimilar os procedimentos empreendidos tanto por ela, quanto por seus colegas no controle do absenteísmo estudantil.

No mês de março de 2018, o vice-diretor da escola anunciou uma vaga para substituição da professora de educação física, que ficaria licenciada por dois dias. O pesquisador, sendo professor da rede municipal de educação com habilitação na



mesma disciplina, ofereceu-se para substituir a docente, aproveitando a oportunidade para conhecer a instituição de ensino “por dentro”. As aulas conduzidas pelo autor em turmas de 6º, 8º e 9º anos permitiram um contato direto com os alunos, tornando mais fácil a compreensão de alguns posicionamentos dos professores entrevistados na primeira etapa da coleta de dados, principalmente no que diz respeito às dificuldades relacionadas ao comportamento dos estudantes. Da mesma forma, foi possível conversar com alguns professores e observar parte da rotina da escola.

Durante a execução da última etapa da coleta de dados, quando tiveram início as visitas domiciliares às famílias, tornou-se conveniente contatar a rede de serviços públicos que atende o território da escola. Assim, foram efetuadas conversas com os responsáveis do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e do Centro de Saúde para abrir novas possibilidades de chegada às famílias que, naquele momento, se mostravam receosas em receber o pesquisador em suas residências. A ideia inicial era fazer as visitas domiciliares em conjunto com os profissionais da área de saúde e assistência social. No entanto, a necessidade de atender ao cronograma da pesquisa tornou esse procedimento inviável, já que os serviços tinham um calendário pouco compatível. Ficou acertado, porém, que esses órgãos poderiam contribuir, cedendo seu espaço para a realização das entrevistas como último recurso para acesso aos responsáveis familiares.

Por fim, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que realizava visitas às instituições públicas citadas, o pesquisador fazia observações do território. Assim, foi possível conhecer mais da realidade em que está inserida a população local, identificando fatores como as distâncias percorridas pelos estudantes até a escola, a rede de comércio local, o atendimento do sistema de transporte público, dentre outros aspectos.

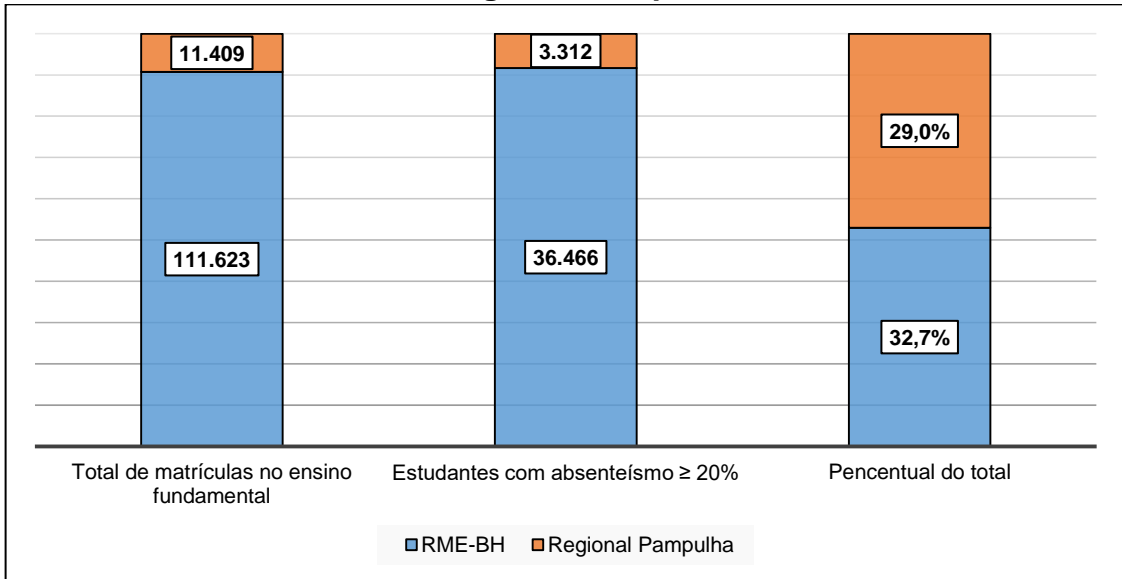
#### **4 INFREQUÊNCIA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA**

Um dos objetivos propostos para essa pesquisa consistiu em realizar um mapeamento a baixa frequência escolar na unidade de ensino estudada. Contudo, mostrou-se pertinente apresentar alguns dados referentes a toda a rede municipal de educação, visando compreender a dimensão exibida por esse problema na cidade de Belo Horizonte. Para tal fim, utilizaram-se dados obtidos junto à SMED, que foram extraídos do Sistema de Gestão Escolar no mês de dezembro de 2018. Além dos relatórios mensais de frequência, a secretaria disponibilizou um relatório anual que engloba dados consolidados de todos os estudantes matriculados no ensino fundamental, na rede municipal, que deixaram de frequentar pelo menos 20% da carga horária anual.

Considerando o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que exige a frequência mínima de 75% nos níveis fundamental e médio de ensino, serão destacados os estudantes que não cumpriram o previsto na referida lei. No entanto, partindo da premissa de que deixar de frequentar 20% das atividades escolares também acarreta o comprometimento da aprendizagem dos estudantes – já que esse deixa de vivenciar a rotina escolar e todas as atividades que fazem parte dela, como destacado por Burgos (2014) – em alguns casos serão apresentados dados que incluem esse percentual.

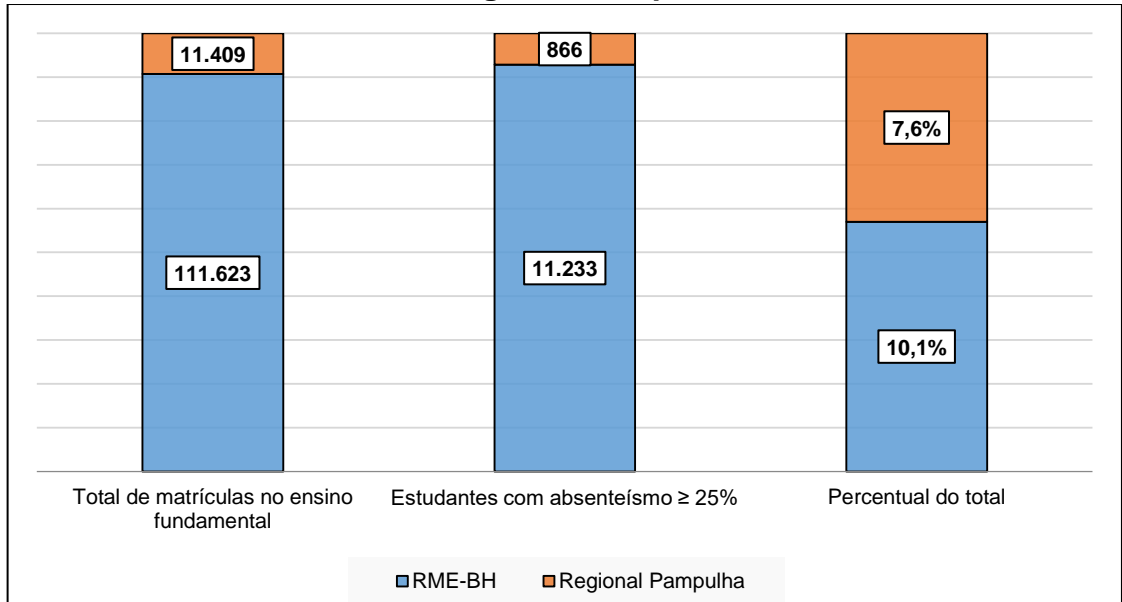
O Gráfico 1, apresentado a seguir, revela que, dos 111.623 alunos matriculados no ensino fundamental na rede municipal de ensino de Belo Horizonte em dezembro de 2018, 36.466 frequentaram menos de 80% da carga horária anual, o que corresponde a 32,7% do total de matrículas. Na Regional Pampulha, onde está localizada a escola estudada, eram 11.409 alunos matriculados, dos quais 3.312 ou 29% do total estavam na mesma situação. Já o gráfico 2 revela que 11.233 ou 10,1% dos estudantes de toda a rede municipal não cumpriram os 75% previstos na LDB. Desses, 866 estavam matriculados em escolas da Regional Pampulha, representando 7,6% do total de matrículas dessa regional.

**Gráfico 1 – Número de estudantes com absenteísmo  $\geq$  20% na RME-BH e na Regional Pampulha**



Fonte: Total de estudantes - Sistema de Gestão Escolar, 10/12/18.  
Estudantes com baixa frequência – Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18.  
Elaborado pelo autor.

**Gráfico 2 – Número de estudantes com absenteísmo  $\geq$  25% na RME-BH e na Regional Pampulha**



Fonte: Total de estudantes - Sistema de Gestão Escolar, 10/12/18.  
Estudantes com baixa frequência – Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18  
Elaborado pelo autor.

Mudando o enfoque da análise para o quadro interno da Escola da Paisagem, verifica-se que em dezembro de 2018 estavam matriculados na instituição 570 estudantes. Desses, 170 (29,8%) tinham faltado pelo menos 20% do tempo destinado às atividades escolares e 41 (7,2%) deixaram de frequentar mais de 25% da carga

horária anual (Tabela 1). Tais resultados indicam que as taxas de baixa frequência na Escola da Paisagem são praticamente as mesmas das verificadas na Regional Pampulha e, como elas, levemente inferiores às médias da rede municipal de ensino. São, ainda, semelhantes aos resultados encontrados por Burgos et al. (2014), em um levantamento quantitativo sobre a frequência e a evasão escolar realizado em uma escola que atende predominantemente crianças e adolescentes moradores da favela da Rocinha, Zona Sul do município do Rio de Janeiro. A escola, que oferece turmas do 6º ao 9º ano, tinha 10,5% de alunos infrequentes – com mais de 25% de faltas) – além dos alunos evadidos, para os quais não temos índices que subsidiem a comparação com a Escola da Paisagem.

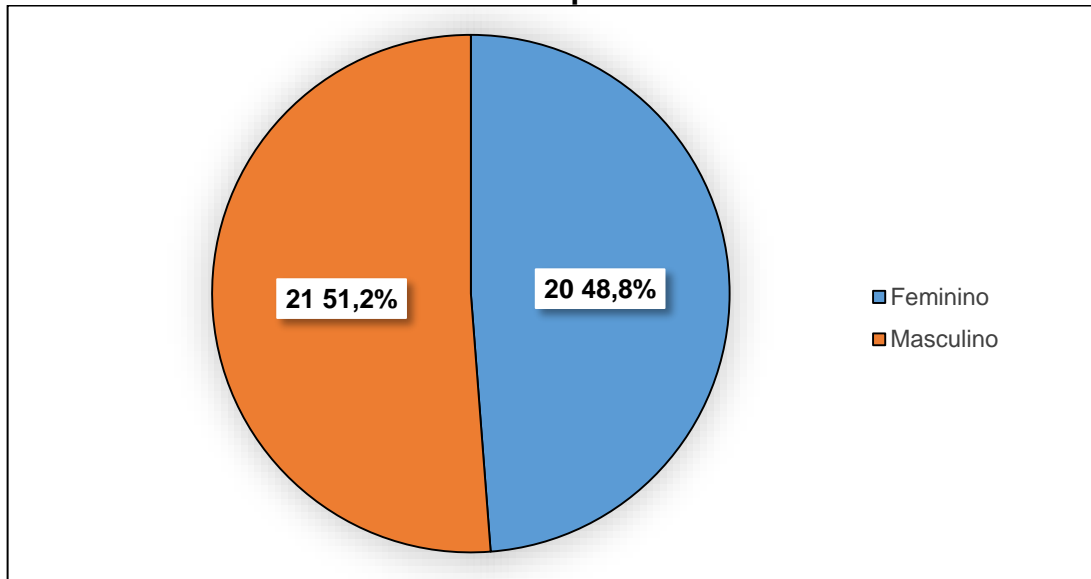
**Tabela 1 – Número de ocorrências por situação na escola.**

Situação	Ocorrência	% em relação ao total de alunos
≥20%	170	29,6%
≥25%	41	7,1%

**Total de estudantes da escola: 570. Fonte: SGE, 12/12/18. Elaborado pelo autor.**

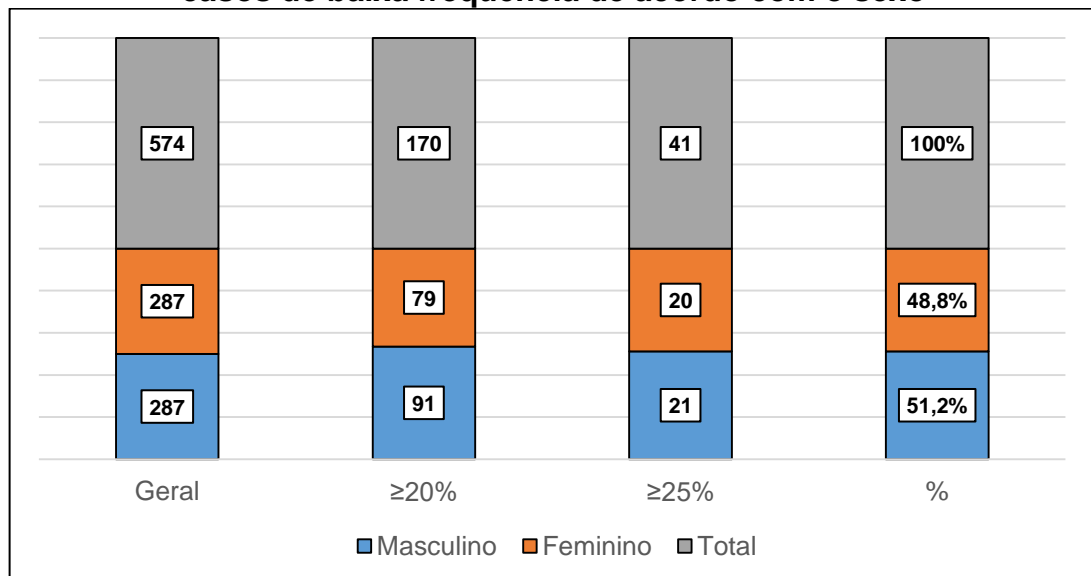
Tendo em conta os 41 casos de estudantes da Escola da Paisagem com menos de 75% de carga horária cumprida no ano de 2018, verifica-se que não há diferença considerável entre os sexos (Gráfico 3). Enquanto os meninos representam 51,2% (21 casos) do total desse grupo, 48,8% (20 casos) são meninas. O gráfico 4 compara a composição por sexo do total de alunos da unidade de ensino com o dado anterior. Ressaltando-se que o número reduzido de dados da amostra não permite estender qualquer conclusão para a população em geral, pode-se concluir que, no caso estudado, a baixa frequência escolar não parece associada a nenhum dos sexos. Dados do estudo publicado por Burgos et al. (2014) indicaram que, na escola por eles investigada, a evasão e a infrequência eram majoritariamente femininas, visto que 58,6% dos casos identificados eram de indivíduos do sexo feminino e o restante (41,4%) eram do sexo masculino.

**Gráfico 3 – Distribuição por sexo dos estudantes da Escola da Paisagem com baixa frequência**



Fonte: Total de estudantes - Sistema de Gestão Escolar, 10/12/18.  
Estudantes com baixa frequência – Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18.  
Elaboração do autor.

**Gráfico 4 - Distribuição do total de estudantes da escola e dos casos de baixa frequência de acordo com o sexo**



Fonte: Total de estudantes - Sistema de Gestão Escolar, 10/12/18.  
Estudantes com baixa frequência – Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18.  
Elaboração do autor.

A tabela 2 mostra que não há uma prevalência significativa desses casos em nenhuma das duas etapas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). Alguns autores (BARROS, 2013; ALVES, 2006) demonstraram que há uma tendência dos

pais em dar mais autonomia para os filhos a partir do 6º ano. Nesse caso, os alunos teriam um maior poder de decisão quanto ao gerenciamento de sua frequência escolar. Por isso estariam mais sujeitos a faltar às aulas quando estivessem desmotivados ou poderiam burlar a família e a escola, cabulando aula. Conforme será apontado no Capítulo 6, tal situação chegou a ser identificada nesta pesquisa, em casos individuais. Porém, os dados da distribuição da baixa frequência entre os segmentos indicam que tais casos não seriam tão numerosos a ponto de configurar uma prevalência significativa da infrequência entre os adolescentes.

De toda forma, é razoável supor que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a assiduidade do aluno seja mais dependente dos seus responsáveis do que dele próprio, havendo, nos anos finais, uma margem maior para a agência individual do estudante. Isso faz a equivalência entre as porcentagens ser relevante para a discussão do papel das famílias e de eventuais casos de omissão parental. A funcionária responsável pelo monitoramento da frequência escolar, por exemplo, tem uma hipótese para o índice de infrequência no primeiro segmento, hipótese essa que sugere certa negligência familiar. Na sua avaliação, algumas mães e/ou responsáveis mais jovens teriam pouca preocupação em enviar os filhos à escola, em uma espécie de continuidade da sua própria trajetória escolar, como que refletindo o valor atribuído por elas à escola. Sendo assim, não acordariam no horário ideal para preparar os filhos para a escola ou deixariam de levá-los por motivos nem sempre relevantes. Não foi possível, porém, com os dados obtidos nesta pesquisa, confirmar ou não a hipótese aventada pela funcionária.

**Tabela 2 - Distribuição do total de estudantes da escola e dos casos de baixa frequência de acordo com a etapa de ensino.**

<b>Turno</b>	<b>Geral</b>	<b>%</b>	<b>≥25%</b>	<b>%</b>
Anos iniciais	293	51,05%	19	6,48%
Anos finais	281	48,95%	22	7,83%
Total de alunos	574	100%	41	100%

**Fonte: Total de estudantes - Sistema de Gestão Escolar, 10/12/18.  
Estudantes com baixa frequência – Sistema de Gestão Escola, 12/12/18.  
Elaborado pelo autor.**

Quando se toma o percentual de infrequentes em relação ao total de alunos do turno, identifica-se um percentual ligeiramente maior (provavelmente não significativo do ponto de vista estatístico) no turno da manhã (8,1%) em comparação com o turno da tarde (6,7%). A tabela 3 apresenta os dados da frequência, relacionando-os com o turno de funcionamento da unidade de ensino. Apesar da diferença entre os índices não ser muito significativa, vale ressaltar que no turno da manhã a escola oferece apenas os três primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, atende a crianças com idade menor, o que faz retornar a análise feita no parágrafo anterior, sobre o papel da família com relação a essa infrequência. Dificuldades em relação ao horário de acordar e, de modo mais amplo, em relação a uma rotina de horários, conforme a hipótese da secretária da escola, talvez possam compor, ao menos em parte, a explicação para as porcentagens de infrequência no turno da manhã.

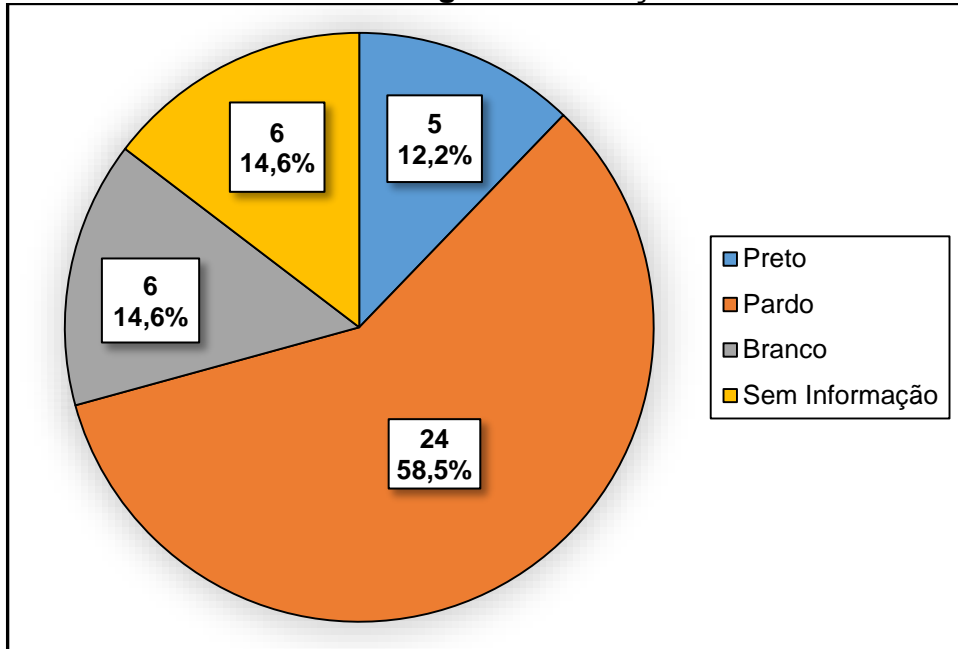
**Tabela 3 - Distribuição do total de estudantes da escola e dos casos de baixa frequência de acordo com o turno.**

<b>Turno</b>	<b>Geral</b>	<b>%</b>	<b>≥25%</b>	<b>%</b>	<b>% do total de alunos do turno</b>
Manhã	185	32,20%	15	36,6%	8,10%
Tarde	389	67,80%	26	63,4%	6,70%
Total	574	100%	41	7%	7%

**Fonte: Total de estudantes - Sistema de Gestão Escolar, 10/12/18.  
Estudantes com baixa frequência – Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18.  
Elaborado pelo autor.**

Os dados de raça/cor são declarados pelo responsável familiar no momento de efetivação da matrícula na instituição de ensino. Com base nessa declaração, os funcionários da secretaria alimentam o sistema de gestão escolar, de onde os dados foram extraídos para esse estudo. No gráfico 5 vê-se que 29 dos 41 estudantes com baixa frequência são negros – pretos e pardos -, representando 70,7% do total. Os brancos são 14,6%, enquanto outros 14,6% não têm informação. O gráfico 6, por sua vez, apresenta a distribuição por raça de todos os estudantes da escola

**Gráfico 5 - Distribuição de estudantes com baixa frequência segundo cor/raça**

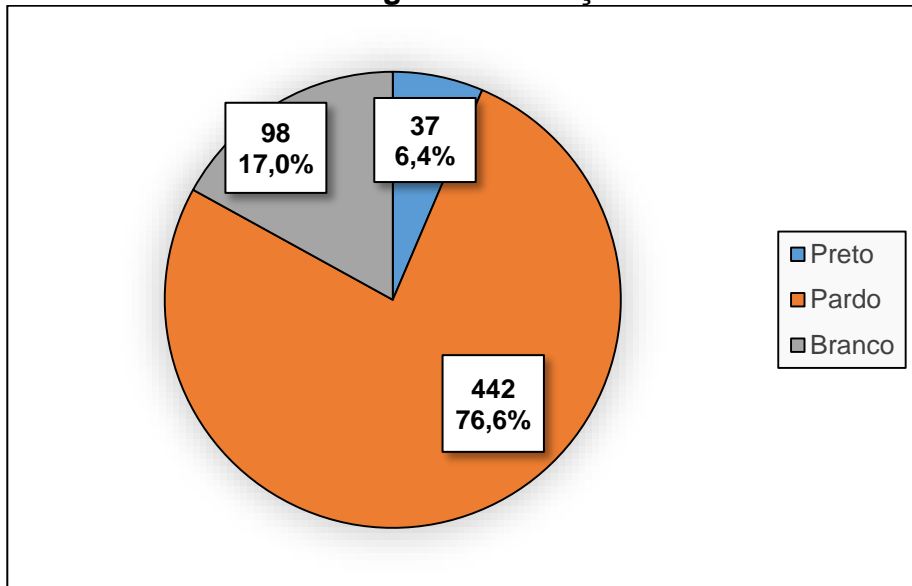


Total de estudantes com baixa frequência: 41.

Fonte: - Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18.

Elaboração do autor.

**Gráfico 6 - Distribuição do total de estudantes da escola segundo cor/raça**



Total de estudantes da escola: 577.

Fonte: Sistema de Gestão Escolar, 12/12/18.

Elaboração do autor.



Por fim, foram analisados, ainda, os motivos de infrequência justificados pelas famílias dos alunos, os quais foram obtidos na escola com a funcionária responsável pelo monitoramento da frequência ou na Diretoria Regional de Educação Pampulha. As descrições dos motivos foram feitas tendo como base uma tabela do Programa Bolsa Família, que recebeu algumas alterações. O modelo usado encontra-se disponível no Apêndice D. Ao longo do ano de 2018 foram registrados 547 motivos de ausências dos estudantes. Três motivos se destacam dentre os demais pelo número de vezes em que foram invocados. O mais utilizado pelas famílias é o motivo número 1 – tratamento de doença e de atenção à saúde do(a) aluno(a). Essa justificativa foi utilizada 211 vezes, representando 38,6% do total geral. Foram consideradas aqui todas as situações em que os pais (ou os próprios alunos) alegaram falta de saúde para ir à escola, mesmo que não apresentassem qualquer tipo de documento que o atestasse, visto que em muitas situações a família julga desnecessária a consulta médica.

Depois da saúde, a situação mais encontrada foi a falta de justificativa dos pais sobre as ausências dos filhos. A funcionária que realiza o monitoramento da frequência fez 198 registros dessa situação. Dentre esses casos situam-se aqueles que embasam a percepção dos professores de que as famílias são também ausentes ou omissas. Os índices de infrequência levantam preocupação por parte da gestão não só da escola, mas também da secretaria municipal, ações são mobilizadas no intuito de compreender o que provoca essa situação – dentre elas a conversa com os responsáveis familiares – mas, esses não têm a preocupação de esclarecer o absenteísmo do filho. Esse tipo de caso evoca outro fenômeno importante relatado pela profissional designada para realizar o monitoramento da frequência escolar. Parte das famílias que não justificam as ausências dos filhos são reincidentes, ou seja, deixam de dar explicações à escola reiteradamente, reforçando o argumento de que seriam pouco envolvidas no processo de escolarização dos filhos.

O terceiro motivo mais alegado (87 vezes ou 36,2%) para justificar as faltas foi o de número 19 – questões sociais, educacionais e/ou familiares. São consideradas nesses casos as mais diversas situações que impossibilitam a ida do estudante à escola. São exemplos a necessidade de cuidar de algum parente doente, viagem com a família, separação dos pais, o fato de o estudante ter alguma deficiência e a falta, por parte dos pais, de “domínio” dos filhos. Essa pluralidade de fatores pode explicar o grande número de vezes em que esses motivos foram citados. O quadro 3 apresenta

o número absoluto e o percentual de cada motivo (ou ausência dele) apresentado pelas famílias no ano de 2018.

**Quadro 3 – Motivos das faltas dos estudantes da Escola da Paisagem no ano de 2018**

Nº do motivo	Descrição do Motivo	Nº absoluto	%
1	Tratamento de doença e de atenção à saúde do(a) aluno(a)	211	38,6%
2	Doença na família/Óbito na família/Óbito do(a) aluno(a)	5	0,9%
3	Fatos que impedem o deslocamento/acesso do(a) aluno(a) à escola	14	2,6%
8	Ausência às aulas devido a questões culturais, étnicas ou religiosas	1	0,2%
9	Gravidez	7	1,3%
13	Motivo da baixa frequência não foi informado	198	36,2%
14	Violência/Agressividade no ambiente escolar	1	0,2%
17	Desinteresse/Desmotivação pelos estudos	16	2,9%
19	Questões sociais, educacionais e/ou familiares	87	15,9%
22	Atraso	7	1,3%
Total		547	100%

**Fonte: Relatórios de frequência da Gerência de Articulação Família-Escola do ano de 2018**

#### 4.1 Discussão

Os dados obtidos apontam que a infrequência na Escola da Paisagem é equivalente à das médias da regional administrativa onde está localizada (Pampulha), chegando, inclusive, a ser ligeiramente menor do que a da rede municipal de Belo Horizonte. Porém, em todos os casos, trata-se de percentuais que merecem atenção, seja quando se considera a faixa de infrequência que já implica em reprovação (25%), seja, de modo ainda mais relevante, quando se considera a faixa de 20%, a qual, embora não implique em reprovação, certamente já compromete o aproveitamento do currículo disponibilizado pela escola.

Dentre as variáveis consideradas (sexo, raça, segmento do ensino fundamental, turno), nenhuma se mostra mais diretamente correlacionada à infrequência do que as demais. Os dados que chamam mais a atenção, principalmente considerando o papel das famílias em relação à infrequência, são os que indicam certa equivalência do número de casos de infrequência entre os segmentos do ensino fundamental e entre os turnos, com ligeira predominância desses casos no turno da manhã.

## 5 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Neste capítulo serão apresentados os resultados das entrevistas com os professores, nas quais se buscou identificar sua perspectiva a respeito do absenteísmo dos alunos e do papel da família em relação a ele, averiguando a ocorrência (ou não) do discurso da omissão parental e, na presença desse discurso, procurando compreender os critérios a ele subjacentes. Os resultados serão apresentados em três tópicos, considerando esses objetivos e os dados recolhidos na análise de conteúdo realizada a partir das transcrições das entrevistas.

### 5.1 O absenteísmo discente na percepção dos professores

De modo geral, os professores percebem a ocorrência de muitos casos de baixa frequência entre os estudantes da instituição de ensino estudada. Apenas dois dos oito entrevistados manifestaram uma opinião diferente dos demais. Em alguns casos, os profissionais atribuem o grande número de faltas ao contexto de vulnerabilidade em que a maioria do público atendido pela escola está inserida. Também esse é o motivo pelo qual não há, na visão dos profissionais, uma preocupação por parte dos responsáveis em conversar com os professores sobre as ausências de seus filhos quando têm a oportunidade – mesmo que rara – de assim fazê-lo. Quando vão à escola para esclarecer os motivos das faltas, os pais procuram diretamente a secretaria da escola, onde são atendidos pela profissional do monitoramento da frequência. Os trechos extraídos das falas de alguns professores ilustram o descrito.

*Temos muitos meninos, tem muitos alunos [infrequentes]. Principalmente no nono ano. No terceiro ci..[ciclo]. Alunos, assim, que somem meses. E mesmo, né?, com comunicado da secretaria, mesmo com a gente perguntando em sala, mostrando a nossa preocupação.... a gente tem... (Hilda, 40 anos, professora do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*...mesmo porque, como são áreas de vulnerabilidade, essa infrequência às vezes se dá pelo fato da pouca segurança do lugar onde eles vivem. Muitas das vezes eles têm que sair, fugidos mesmo, ficar e fugir uns 15, 20 dias. Depois eles retornam. Depois eles voltam para casa (Gisele, 39 anos, professora do 6º ano. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*A maioria não... não... não... justifica “pro” professor. Eles justificam...para [monitora de frequência] ou pra alguém que tá fazendo o controle. A justificativa pra nós é... é... acontece em... em número muito menor. Poucos*

*fazem isso* (Celso, 54 anos, professor de 6º e 7º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).

Os professores declararam participar do monitoramento da frequência escolar a partir do momento em que efetuam a chamada dos estudantes a cada aula. O próprio diário de classe serve como forma de correspondência entre a secretaria da escola e os professores na rotina escolar. A profissional responsável exclusivamente por monitorar a frequência escolar anexa bilhetes no documento contendo informações sobre a situação de alguns estudantes. Quando necessário, os professores fazem o mesmo, alertando-a da ausência eventual de qualquer aluno. Além disso, ao buscarem informações com os discentes sobre os motivos e conversarem sobre as possíveis consequências do excesso de faltas, estão fazendo parte do processo de monitoramento. O trecho de entrevista destacado a seguir exemplifica o exposto:

*O próprio ritual da chamada, né? A gente vai percebendo que o menino tá muito ausente. Então, a gente.... Por exemplo, no meu caso, eu faço lá.... individualmente, particular – porque eu não sei qual que é a postura de cada professor. Geralmente chego lá na secretaria, falo para as meninas: “Ô gente, esse menino tá muito ausente.” É... eu tenho muito o hábito de...fazer um cálculo de como eles tomariam bomba por frequência na sala. Então, por exemplo, aproveito que um aluno veio e falo assim: “Ô gente, eu tenho um... duas aulas por semana. Se eu tenho duas aulas por semana, eu tenho quatro... quatro aulas, né? Duas, quatro, seis, oito aulas no mês. Oito aulas no mês versus 10 meses, vamos contar assim, 11 meses de aula, vocês têm que ter tantos.... Vocês não podem ter tantas faltas na minha matéria* (Hilda, 40 anos, professora do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).

Quanto ao teor das justificativas concedidas pelos responsáveis familiares para as faltas, não há consenso entre os entrevistados acerca de sua pertinência. Alguns acreditam que tanto pais quanto alunos estão declarando os reais motivos das faltas à escola, enquanto outros professores argumentam que nem sempre há consistência nas informações declaradas. Essas informações são confirmadas nas passagens destacadas abaixo:

*Olha... eu acredito muito no ser humano. Então, assim. Eu primo pela ideia de que ele tá me falando a verdade. Agora... geralmente quando você comenta com o pai que o aluno tá faltando e ele não acompanha, geralmente os pais ficam muito nervosos. Eu já vi pais partirem para cima dos alunos. Então, quer dizer que eles realmente estavam... né? Não estavam cientes do que estava acontecendo. Então, assim, se o pai mente, então, automaticamente ele tá criando um filho também que vai aprender a mentir. Então, eu tô primando pela ideia de que tá... tá ciente, né? Das nossas informações. Que as nossas informações vão contribuir pra vida do filho dele*

(Hilda, 40 anos, professora do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).

*Nem sempre, eu acho. Igual tem menino que tá de atestado em tal dia, mas vem pra escola. Aí falta outro dia, não tem atestado. Eles não têm essa preocupação, né? Não são todos, claro. Mas se você tá dizendo do todo, eu acho que não são todas [as justificativas para as faltas] pertinentes não. Tem umas que a gente vê que é meio blá blá blá mesmo, é meio embromação, sabe...? Justificativas que não....*

[...]

*Se você perguntar pro menino isso cai por terra também.*

*“Você tava doente?” “Não, fui pro shopping.” “Você tava doente?” “Não, saí com a minha mãe” (Dulce, 41 anos, professora do 5º ano. Entrevista de pesquisa, 2018).*

## 5.2 O olhar dos professores sobre os estudantes com baixa frequência

A partir do momento em que as entrevistas enfocaram a atitude dos estudantes infrequentes com relação à escola, os professores os descreveram como indisciplinados, de “comportamento difícil”, rebeldes e desinteressados. Em geral, são vistos também como pouco produtivos na realização do trabalho escolar. Nos casos em que tentam realizar as atividades propostas, os estudantes se deparam com alguma dificuldade gerada pelas constantes ausências à escola. Ressalta-se, entretanto, que os profissionais não identificam uma associação entre a baixa frequência e a indisciplina ou a produtividade. Por outro lado, o mau comportamento e a baixa produtividade aliados à baixa frequência comprometem o desempenho desses alunos nas avaliações, que é inferior em comparação aos colegas frequentes. As passagens a seguir demonstram o quadro retratado:

*Então, não está diretamente ligado à disciplina não. Tem menino que nunca falta e é o cão chu... Desculpa, acho que você vai ter que cortar. É o cão chupando manga, né? Mas não... é no sentido de que é... não é o fato de ele vir todo dia que ele vai ser disciplinado ou não (Gisele, 39 anos, professora do 6º ano. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*Eu não percebo que eles são menos produtivos do que os outros não. Não acho não. Não acho que os alunos faltosos são menos produtivos não. Porque nós temos alunos assíduos que são improdutivos.*

[...]

*Produz mais estando presente. Você assiste às aulas, você participa das aulas, mas, muitos alunos estão presentes e não assistem às aulas, não participam das aulas, mesmo estando em sala (Celso, 54 anos, professor de 6º e 7º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*Porque os que faltam muito, eles perdem muito conteúdo. Aí, o que que acontece? Conteúdos e habilidades. E também... aí o que que acontece? Quando eles chegam, eles chegam como se estivessem caindo de paraquedas. Né?*

[...]

*Aí eles ficam meio aéreos ao conteúdo que está sendo dado. E aí... aí pelo fato de eles faltarem demais e perderem muito conteúdo aí eles não conseguem muito, por mais que a gente tente ajudá-los, eles não conseguem se entrosar com o conteúdo. Entendeu? Porque eles já estão numa parte muito defasada. Entendeu? (Bernadete, professora de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

### 5.3 Visão sobre as famílias

No ponto de vista dos professores, as famílias que compõem a clientela da escola, via de regra, não acompanham o processo de escolarização de seus filhos como seria necessário. Essas avaliações têm por base a pequena participação dos responsáveis pedagógicos nas reuniões de pais e a ausência de respostas a convites feitos pela equipe pedagógica para conversarem sobre a situação de seus filhos. Quando questionados sobre as possíveis razões para esse comportamento, os professores evocam a baixa escolarização dos pais e responsáveis ou as condições de vida precárias às quais esse grupo de indivíduos está submetido. Isso significa que se mostram sensíveis à influência de fatores sociais sobre as atitudes das famílias, mas, mesmo quando tentam não culpabilizá-las, deixam claro que o trabalho se torna mais difícil sem o suporte familiar adequado:

*Mas, a nossa escola atende meninos de uma comunidade é... assim... que carece de muitos... de muitas coisas, né? Os aparelhos do Estado não atendem a... a maioria da... da... das famílias dessa comunidade. Então, assim, eu não sei até que ponto a gente pode colocar uma carga mais pesada sobre uma família que... que... também vive essa situação, né? Eu não sei o... a... a... a... a... a complexidade da situação que eles enfrentam. Não é verdade?*

[...]

*É... a família do menino mais carente, ela não tem uma história de escola, ela não vivenciou a escola. E pra ela não fez falta. Porque esse menino que saiu da escola no segundo, terceiro ano, porque a maioria dos nossos pais aqui, eles foram certificados, os que foram, através da EJA. Muitos nem foram certificados. Então, para eles, essa escola foi um tempo na vida deles, mas não fez falta. Eles conseguem sobreviver. Seja essa sobrevivência da forma que for, através de um emprego registrado ou não, eles conseguiram alguma coisa na vida. Então, para eles o fato de a escola não ser uma questão diária, para eles não faz diferença (Celso, 54 anos, professor de 6º e 7º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*Os meninos, eles são bem carentes... eles não se preocupam com estudo porque eles não têm nenhuma referência familiar. Você vai conversar com os pais e você vê que os pais também pararam de estudar cedo. Então, eles não têm muito sentido na escola. Então, a gente tem mais dificuldade. E são muitos alunos com esse perfil. Porque nas outras escolas você tem ali três em cada sala. Aqui não. Você tem muitos alunos com esse perfil. Então é bem difícil trabalhar (Amanda, 32 anos, professora de 8º e 9º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Outro fator relevante citado por uma professora refere-se à idade dos estudantes, pois a partir de determinada idade os alunos passariam a ter maior independência e os pais, maior dificuldade para controlar seu comportamento:

*Eu acho que... é uma família... eu vejo assim, que não pega muito no pé do menino ou... que não dá conta de monitorar esse menino. Entendeu? Eles começaram... os meninos vão ficando maiores, eles vão deixando mais largados, entendeu. O que eu percebo é o seguinte... parece que os meninos menores que estudam aqui, os pais ainda monitoram os meninos. À medida que os meninos vão crescendo, eles vão largando os meninos de lado, entendeu? (Bernadete, professora de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

O distanciamento observado entre os pais e a escola também é constatado no acompanhamento das atividades de para casa, mesmo os professores considerando que o saber necessário para fazer isso não seja de domínio desses indivíduos. Ademais, os profissionais creditam essa baixa participação à rotina dos pais, quase sempre marcada pela correria do dia a dia ocasionada pela necessidade de exercer uma jornada dupla de trabalho. Os afazeres domésticos e sua atividade remuneratória, levando em conta, inclusive o longo tempo de deslocamento, tomam todo o tempo dos responsáveis familiares. Os trechos extraídos da entrevista de uma das professoras ilustram esse entendimento.

*Então, assim, a gente vê que realmente tá deixando a desejar isso sim. O compromisso, né? Da família, pelo menos..., se eles acompanham isso não tá transparecendo pra gente não. Claro que tem exceções, né? Mas, eu tô falando num montante de sessenta alunos.*

[...]

*Aí eu acho que deixa a desejar sim. São poucos os que cumprem essa parte aí... o para casa, trabalho a gente manda, pouquíssimos fazem.*

[...]

*Eu acho mais fácil eu enumerar os que fazem (Dulce, 41 anos, professora do 5º ano. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Um dos profissionais entrevistados identifica uma valorização da escola por parte das famílias dos estudantes, mas, na análise por ele desenvolvida, a falta de conhecimento da cultura escolar faz com que essa valorização não seja traduzida em um acompanhamento eficaz:

*...eu acho que a comunidade, como um todo, valoriza a escola e o trabalho que a escola faz, mas, a seu modo, do jeito deles. Talvez eles não tenham ainda clareza por não ter vivido, né?, um processo de escolarização, né?, por não terem enfrentado, por não terem passado pela escola, por serem pessoas pouco escolarizadas. Como regra, os pais dos nossos alunos são... eles ainda não têm essa... essa clareza, né? E alguns até não passaram,*



*mas tem, né? Têm noção do valor que a educação tem. Mas, eu acho que eles valorizam a escola e valorizam o trabalho da escola.*

[...]

*Pouco acompanhamento com o [do] desempenho. Eles não olham, mesmo os mais novos, eles não olham se os meninos têm atividade, se os meninos têm... se os meninos trazem os materiais, se os meninos saem uniformizados, se os meninos são cumpridores dos deveres. Como regra, entendeu?*

[...]

*Não quer dizer que eles não valorizam o ensino, nem valorizam a escola, nem o trabalho que nós fazemos. É porque é...é...é... eles são pessoas que não vivenciaram é...é...é... esse mundo escolar. Eles têm uma cultura escolar pouco desenvolvida. Então, eles não têm noção muito clara do que que é a escola, do que que é o viver escola. De como é viver escola. Até porque às vezes não passaram por isso. Então, eles não têm clareza de como as coisas funcionam e como elas devem ser vividas. Como é ser um estudante? Como é que é a vida de um estudante? O que que você precisa fazer? Como se tem que... né? Aí você tem que estar orientando o pai. Que ele tem que olhar o caderninho do filho, para o filho ter noção do horário, levar o material, coisas elementares que qualquer pessoa sabe, mas não é qualquer pessoa que sabe porque às vezes a pessoa não vivenciou o mundo escolar (Celso, 54 anos, professor de 6º e 7º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Em se tratando do acompanhamento familiar da frequência escolar, o grupo de entrevistados afirma haver uma minoria de responsáveis familiares que demonstram preocupação em justificar as faltas e solicitar a reposição das atividades perdidas pelos filhos. Segundo eles, predominam os pais que aparentam não se preocupar em apresentar os motivos das ausências, mesmo quando convocados pela escola. A explicação dada para esse comportamento também é a baixa escolarização dos pais, conforme constatamos nas passagens que seguem.

*A família não é muito assim preocupada com isso... [a frequência] para o aprendizado, né? Porque pra outra coisa, né? A gente sabe que preocupa. Mas, tem menino que falta aqui e não tá nem aí (Dulce, 41 anos, professora do 5º ano. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*A pessoa não é escolarizada, então ela não passou pelo processo, ela não tem nem clareza de como a coisa acontece. Eu acho que mais é isso, né. Então, por isso talvez eles sejam assim. É... pouco cuidadosos com essa questão da frequência (Celso, 54 anos, professor de 6º e 7º anos. Entrevista de pesquisa, 2018).*

## 5.4 Discussão

O modo como os professores retratam parte da clientela atendida pela escola reforça uma visão a partir da qual as famílias são vistas como ausentes ou pouco participativas do processo de escolarização de seus filhos. Ainda que alguns profissionais reconheçam as dificuldades enfrentadas por essas famílias no que tange às suas condições materiais de existência, conserva-se a ideia de que elas deixam de

cumprir com algo que é sua obrigação e que poderia de uma forma ou de outra ser feito.

*As pessoas estão cada vez mais fora de casa (inaudível). Quem tem condição de trabalhar só um horário, por exemplo, igual eu tenho, são poucos. Eu acho que isso atrapalha um pouco, né? Às vezes chega e o menino tá cansado, né? Vai respeitar isso também do filho. Cada um sabe o filho que tem, né? Aí eu acredito que seja essa correria mesmo, eu quero acreditar nisso. Não quero acreditar que seja aquela coisa: deixar por deixar. Eu acho que a correria, os desafios da vida aí que tão fazendo com que as famílias fiquem um pouco... (Dulce, 41 anos, professora do 5º ano. Entrevista de pesquisa, 2018).*

A percepção, por parte dos professores, de que as famílias são distantes da escola foi constatada em um estudo realizado pela Fundação SM (CAMPOS, 2008). Dos 8.773 professores que responderam ao questionário ministrado pelos pesquisadores, 91,7% concordaram com a seguinte afirmação: “a família delega à escola, cada vez mais, parte de suas responsabilidades educativas.” (p. 25). Além disso, 82,9% dos profissionais que atuam na rede pública de ensino discordaram da afirmação de que os pais prestam atenção suficiente às atividades escolares dos seus filhos.

Em todas as entrevistas realizadas no presente estudo, a baixa presença dos pais nas reuniões foi um dos fatores usados para exemplificar o seu distanciamento da instituição de ensino, situação que remonta à tendência identificada por Silva (2003), segundo a qual a escola pensa a participação dos pais como sinônimo de reuniões. Em alguns casos, os profissionais argumentam que é necessário definir uma agenda que contemple a disponibilidade de horários dos responsáveis familiares, visando aumentar o número de presentes nas reuniões. Entretanto, como assinala Silva (2003), é necessário refletir sobre a forma como são conduzidas as reuniões, já que seus efeitos podem ser adversos ou até perversos, mais reforçando e aumentando do que encurtando as distâncias sociais e culturais entre a escola e a família.

A ausência de um acompanhamento nas atividades pedagógicas é também um fator que influencia a percepção negativa dos professores acerca de parte das famílias de seus alunos. Quanto a isso, é pertinente evocar a noção de que as famílias de camadas populares manifestam formas específicas de participação na vida escolar de sua prole, que nem sempre se traduzem em um acompanhamento direto. Viana (2000) não identifica nos sujeitos que participaram de seu estudo – os quais são

oriundos dos meios populares e detentores de trajetórias de sucesso escolar –, investimentos específicos e intencionais das famílias na carreira escolar dos filhos, como os descritos por Nogueira (1995) acerca das camadas sociais médias. No mesmo sentido, Portes (2000) ressalta que:

As pesquisas mais recentes que tratam da relação escola/família e privilegiam como objeto de estudo as camadas populares indicam que o trabalho escolar é algo complexo, que não vem obedecendo a modelos, difícil de ser compreendido e que não se pode generalizá-lo. Esse trabalho se dá em um tempo próprio, muitas vezes estabelecido pelas condições materiais de existência e da constituição histórica das famílias das camadas populares, quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar (p. 63)

O posicionamento dos professores acerca das famílias de estudantes que apresentam baixa frequência escolar segue as mesmas tendências relatadas anteriormente. Geralmente, a família do estudante que falta injustificadamente é vista como pouco participativa, mas há casos de estudantes que são assíduos e suas famílias são igualmente percebidas como tal. Para todos os quadros em que os pais ou responsáveis são vistos como distantes da escola, os professores não utilizam diretamente termos como omissão ou negligência parental para descrevê-los. Observa-se, aliás, uma consciência da influência de fatores sociais, conforme já apontado. Contudo, notou-se também uma tendência do uso de eufemismos durante as entrevistas, buscando-se formas de “traduzir” em termos mais suaves uma situação na qual os agentes escolares parecem se sentir “sozinhos” face aos desafios da escolarização dos adolescentes.

## 6. A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

O interesse de ouvir o ponto de vista dos alunos, nesta pesquisa, fundamenta-se em autores como Perrenoud (1995, p. 87), que explicita a importância do estudante como “mensageiro e mensagem” ou “*go-between*” na comunicação entre pais e professores, ou ainda Barros (2013) e Burgos (2014), que ressaltam a agência individual do aluno como um dos fatores relevantes na configuração dos casos de infrequência escolar, especialmente quando se trata de adolescentes. Conforme indicado no capítulo de Metodologia, a escuta dos estudantes se realizou por meio de duas sessões de grupo focal.

Para a realização das sessões, o pesquisador preparou um roteiro que abordava temas ligados ao objeto em estudo, tais como valor da escola e da escolarização, relação professor-aluno, relação família-escola e frequência escolar. No início da primeira sessão, visando deixar os participantes à vontade, o moderador explicou como funcionaria a intervenção. Além disso, foi realizada uma atividade de integração por meio da qual os estudantes puderam se voltar uns para os outros – e não para o moderador –, atuando em busca de cooperação, sendo também capazes de exprimir suas diferenças ou concordâncias (GATTI, 2012). As sessões foram gravadas e, depois de transcritas, serviram de base para a análise a ser apresentada a seguir.

A primeira dimensão identificada nas discussões feitas pelos estudantes trata-se da maneira como eles enxergam a escola. Assim que foram arguidos sobre o que pensam da instituição, um dos adolescentes prontamente responde: “Parece uma cadeia!” (Ian, 14 anos). Essa fala ilustra o posicionamento de alguns deles quanto ao que alegam ser um exagero no uso de grades no espaço físico escolar. Contrário à maior parte do grupo que se manifestou sobre a questão, um estudante afirmou ser necessário que a instituição utilize as grades como recurso de segurança, pois é comum que alguns colegas tentem fugir da escola: “... tem muita gente querendo pular o muro, que nem esses dois aqui ó [aponta para dois colegas], que eu já dedei pro...”[o adolescente afirmou delatar os colegas ao coordenador] (Hugo, 15 anos). A partir da consideração feita pelo colega, Brenda, de 15 anos e aluna do 9º ano, faz a seguinte ponderação:

*“Não... Tem uma parte que precisa e tem outra que não, professor [pesquisador]. Precisa, tipo assim, o muro ser mais levantado porque os meninos ficam pulando o muro da escola, sabe?*

*[...]*

*Nós não “é” bicho não, pra ficar preso dentro de grade não. 24 horas tem professor vigiando a gente. Nossa, ninguém merece...”*

O incômodo com a maneira como a escola controla a circulação de estudantes é também causado pelo uso de cadeados em algumas janelas e pela manutenção de portas fechadas durante as aulas. Embora demonstrassem entender as razões que levam a direção a exigir o uso de trancas nas portas e janelas – que seria a presença de outros alunos atrapalhando as aulas –, os estudantes defendem que outro tipo de solução poderia ser encontrado para sanar o problema. Essa situação é agravada pela quantidade insuficiente de ventiladores, pelo mau funcionamento de alguns desses aparelhos e pelo odor de esgoto, que na semana de realização do grupo focal estava se propagando para as salas do piso inferior. Os trechos seguintes ilustram o contexto descrito:

*Elas mandam nós “fechar” a janela, professor, mas, ninguém aguenta o calor que fica dentro da sala.*

*[...]*

*É porque a sala... tem salas que têm muito aluno, aí fica muito abafado. Ainda mais quando volta do recreio, que os meninos “fica” suado, fedorento. Nossa, professor, ninguém aguenta. Tem uns meninos que nem “toma” banho. Vêm pra escola sem tomar banho. [risos de vários] Fica com um cê-cê.*

*[...]*

*Ah, mas..por causa de um nós... todo mundo leva a culpa.*

*[...]*

*Ah, mas tem sala que ninguém mexe com ninguém não, ué. Só...*

*Não é isso não, professor. Nem é gente da sala. É gente de fora que vem caçar, que vem matar aula e fica mexendo com a gente. Aí, vai xingar, levantar, aí ela [uma professora hipotética] vai lá e atrapalha até a gente. Vai fechar a..a janela. (Brenda, 15 anos, aluna do 9º ano. Grupo focal, 2018).*

*É, também, no... como nossa sala é lá embaixo, tá com fedor de esgoto depois do recreio. Fedor de carniça. Aí a gente... e o ventilador... ele não bate assim, ó. Quem fica na sala... e a gente fica morrendo de calor... (Juliana, 13 anos, aluna do 7º ano. Grupo focal, 2018).*

Outros pontos abordados pelos alunos remetem a essa insatisfação com relação à instituição escolar que frequentam. Questionam, por exemplo, a qualidade da alimentação e a escassez de atividades extraescolares como excursões que, segundo eles, até aquele momento não tinham sido realizadas. Oliveira et al. (2001) evidenciaram o reconhecimento dos jovens acerca das deficiências dos sistemas escolares e suas consequências para o futuro. Embora as inadequações da escola enumeradas pelos estudantes sejam diferentes dos problemas levantados pelos

estudantes da instituição aqui estudada, em ambos os casos o nível de motivação dos alunos pode ser reduzido. O clima escolar, caracterizado pelo sentimento de conexão com a instituição e o grau percebido de suporte acadêmico, social e de outras necessidades é um dos fatores contextuais apontados por Kearney (2008) para o absenteísmo discente e a evasão escolar.

A relação professor-aluno foi o segundo tema a ser abordado nas discussões do grupo focal. A partir das colocações feitas pelos estudantes, constata-se que essa dimensão é importante fonte de tensões na escola. As principais queixas dos adolescentes referem-se à conduta profissional dos docentes, principalmente no que diz respeito à forma de tratamento dirigido aos alunos. Parte dos estudantes criticaram os professores que não explicariam devidamente o conteúdo trabalhado. As passagens a seguir exemplificam o enunciado:

*A de [disciplina Z] só chega na sala, entrega a folha, “copia do quadro” e [começa a mexer no celular; Brenda falou ao mesmo tempo] (Ian, 14 anos, aluno do 6º ano. Grupo focal, 2018).*

*Ela fica gritando... a de [disciplina Y].*

*A de [disciplina Y], eu pedi ela pra ir no banheiro, ela não quis deixar e ela deixou dois meninos*

*[...]*

*Não. Eu pedi. Aí ela não deixou eu e deixou os outros meninos? (Alexandra, 13 anos, aluna do 6º ano. Grupo focal, 2018).*

*Ahã.... Eu discuti com a... como é que chama aquela mulher lá, que era coordenadora, diretora? A...*

*[...]*

*Nós “era” da mesma sala... nós brincando de lutinha, ela foi lá e puxou meu cabelo, eu falei que ia chamar o Balanço Geral [programa de TV jornalístico] (Daniel, 14 anos, aluno do 6º ano. Grupo focal, 2018).*

*...o resto das professoras só copia o “trem” no quadro, nem explica o que é pra fazer direito... (Brenda, 15 anos, aluna do 9º ano. Grupo focal, 2018).*

Os jovens também elogiam alguns professores que teriam, a seu ver, um bom desempenho profissional. Segundo eles, esses professores se diferenciam dos outros porque explicam melhor a matéria, são mais pacientes e tratam bem os alunos. Esse posicionamento a respeito dos “bons” professores contribui para dar alguma credibilidade às críticas anteriormente destacadas e evoca as análises de Charlot (1996) que apresenta o professor como um dos fatores de mobilização ou desmobilização dos alunos na escola, identificando de que forma estudantes dos anos finais do ensino fundamental caracterizam o “bom” e o “mau” professor. A fala de Eduardo (16 anos, aluno 9º ano) sintetiza a opinião de alguns estudantes:

*A de [nome da disciplina] lá da minha sala é pela órdi...  
 [...] Ah... porque ela explica melhor do que os outros professores.  
 De chata na minha sala mesmo é a de [nome de disciplina] também, uai*

O posicionamento dos estudantes aqui revelado corrobora alguns achados de Oliveira et al. (2001). Tais autores constataram que os impasses vividos entre professores e alunos ocorrem em função da hierarquia rígida existente na escola e do papel de dominação do professor nessa relação, percebidos como o desrespeito e ausência de escuta aos discentes. Por outro lado, o “bom professor” seria aquele que conversa e escuta os alunos. Marriel et al. (2006) também revelam a existência de tensões entre professores e alunos, sendo a relação entre esses atores frequentemente permeada pela falta de limites e respeito, fazendo sobressair o autoritarismo e o abuso de poder dos professores, os quais constituem uma barreira para a empatia entre ambos<sup>19</sup>. Os autores apontam a relação empática como fundamental para a proteção e cuidado do aluno dentro do ambiente escolar, favorecendo sua autoestima. Como já visto em Kearney (2008), o sentimento de pertencimento ao espaço escolar é fator de grande importância na manutenção da frequência escolar satisfatória.

Quando o assunto abordado passou a ser a importância da escola em suas vidas, a postura dos adolescentes mudou abruptamente. Se no momento em que criticavam alguns aspectos da escola que não os agradavam eles se mostraram bem à vontade, a mudança de pauta alterou as feições daqueles que até então eram os mais participativos. Todos têm a expectativa de concluir pelo menos o ensino médio, com boa parte do grupo considerando a possibilidade de chegar ao nível superior. Em geral suas respostas eram embasadas no que eles acreditavam ser a expectativa dos pais. Alguns adolescentes confessaram que não iriam muito além do ensino fundamental ou médio, se seus responsáveis não intervissem em suas decisões. A razão principal para isso é o sentimento de aversão à escola. As falas de Helena (12 anos, aluna do 6º ano) resumem o exposto:

*Eu queria ir só até o nono.  
 Eu tenho uma preguiça de estudar.*

---

<sup>19</sup> Outros trabalhos dedicam-se a analisar os desafios e tensões do ponto de vista dos professores, dentre eles o de Charlot (2008), para quem, sendo o trabalho do professor e o do aluno interdependentes, existe uma tensão inerente a essa relação e uma tendência à culpabilização recíproca, que levaria à evolução da tensão para a contradição e o conflito.

*Ó, meu pai foi até o terceiro. Meu pai falou pra eu não seguir a ideia dele. Tô seguindo só a ideia do meu tio mesmo. [porque o tio estudou].  
 Não. Minha mãe vai me bater todos os dias pra “mim” vir pra escola.  
 Nó... minha mãe vai me esganar. [se eu deixar de vir às aulas]*

O grupo acredita que obter um diploma de nível fundamental ou médio será para eles mais fácil do que foi para seus pais, mas, o valor dos mesmos não é o de outrora porque “mudou muito, né?, o país.” (Hugo, 15 anos). “Porque agora pra você ser gari você tem que ter até o segundo grau e antes não precisava” (Juliana, 13 anos). Para esses estudantes a escola é o meio de “ser alguém na vida”, “para se formar” (Helena, 12 anos) e “ter um futuro melhor”, de modo que a função social da escola se limita a um caráter instrumental. Um meio de conseguir um trabalho quando adultos e ter “ ‘seus trem’, (...) Tipo assim, suas coisas, que você conquistou. (...) Tipo assim... você ter uma casa, carro. (Brenda, 15 anos). Charlot (1996) caracteriza esse tipo de relação mais como “profissional” (p. 59) do que cultural e cognitiva com o saber, associando-a a resultados escolares em geral mais fracos

Os relatos dos estudantes no que concerne à participação de seus responsáveis no acompanhamento de sua vida escolar expressam um conteúdo apreciável. Vários estudantes afirmaram que os pais perguntam sobre as notas e o para casa, conferem a mochila e falam sobre a escola e sua importância na vida de um indivíduo, quase sempre chamando atenção para as possíveis consequências da baixa escolaridade, como o emprego de baixa remuneração, o que pode ser constatado nos trechos a seguir:

*Minha mãe pergunta assim...eu já falo.... Eu falo: Ah, mãe, esse ano a minha nota tá péssima... Ah, eu falo, eu falo a verdade, eu falo: a minha nota tá péssima.*

[...]

*Ela fala uns “trem” lá. Se não estudar, que vai sofrer na vida... (Hugo, 15 anos, aluno do 7º ano. Grupo focal, 2018).*

*Fala, ué. Que eu vou puxar carroça também, se eu não estudar. (Eduardo, 16 anos, aluno do 9º ano. Grupo focal, 2018).*

Na percepção dos adolescentes, seus responsáveis estão sempre presentes nos eventos festivos da escola. No entanto, reconhecem que raramente os pais comparecem quando são convidados para conversar a respeito de questões ligadas à vida escolar dos filhos. Parte dessa ausência pode ser explicada pelo fato de que os próprios adolescentes não comunicam o convite da instituição aos pais, num claro exemplo de *go-between*, (PERRENOUD, 1995) em que o aluno se torna árbitro das



relações entre a escola e os pais. Ian (14 anos, aluno do 7º ano) exemplifica esse contexto:

*Eu não mostro meu pai o bilhete...  
É... eu não mostro... eu fico dois dias sem vir na aula.  
Eu tenho uma convocação aqui de [alguém] que eu nunca mostrei minha mãe.*

Segundo alguns estudantes, os modos como os responsáveis familiares das classes sociais mais favorecidas se relacionam com a escola é diferente do que acontece com seus pais. Para eles, os pais que têm boa condição financeira demonstram mais preocupação com os materiais escolares e acompanham melhor a vida escolar de suas crianças. Além disso, são mais participativos.

Desde os primeiros momentos em que o grupo foi reunido, os estudantes levantaram a suspeita de que estavam ali apenas porque têm problemas com a frequência à escola. No momento em que a discussão chegou a esse tópico, vários alunos revelaram fazer um acompanhamento cuidadoso da frequência escolar, para não correr o risco de serem retidos na série ou de receber alguma carta de convocação para o Conselho Tutelar. Alguns afirmaram que faltam com o consentimento do responsável, enquanto outros disseram que cabulavam aula sem o conhecimento dos pais:

*Eu acho que já tá meio...tô faltando mais duas semanas de aula já. Se eu faltar mais... (Ian, 14 anos, aluno do 7º ano. Grupo focal, 2018).*

*A minha mãe quando eu... quando ela tá lá assim eu nem gosto de ficar faltando não, que ela fica o dia todo, mandando eu fazer negócio [o estudante se refere ao fato de que a mãe solicita que ele realize algumas tarefas domésticas, caso falte à escola] (Hugo, 15 anos, aluno do 7º ano. Grupo focal, 2018).*

*A minha mãe fala que eu posso faltar, mas, se chegar... bilhete lá da regional ela... [a estudante fez um gesto que indica que ela receberia alguma sanção da mãe] (Alexandra, 13 anos, aluna do 6º ano. Grupo focal, 2018).*

Em síntese, as sessões de grupo focal possibilitaram a compreensão de alguns aspectos da relação entre as famílias de estudantes que apresentam quadros de baixa frequência e a escola, tendo como perspectiva o ponto de vista dos discentes. Dentre as discussões realizadas destacam-se duas ideias principais. Os estudantes deixam claro que existe em suas famílias um discurso de valorização da escola. Geralmente, os pais exortam os filhos a estudar, usando a situação do mercado de trabalho e o

risco de não terem boas condições de vida sem formação adequada. Porém, também deixam subentendido que o discurso não se traduz em um monitoramento mais eficaz, tanto quando comparam suas famílias com as de outros meios sociais, nos quais haveria maior acompanhamento, quanto quando admitem que conseguem arbitrar as comunicações escola-família a seu favor e faltar às aulas quando desejam.

## 7 A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

As famílias analisadas neste trabalho têm como característica a presença de crianças e/ou adolescentes que apresentam um quadro de infrequência escolar. Neste capítulo serão focalizados, a partir da perspectiva das famílias (isto é, das entrevistas realizadas com elas) os casos específicos que compuseram o estudo, a partir dos elementos já apontados na fundamentação teórica da dissertação. Os casos serão apresentados considerando alguns elementos pertinentes à discussão sociológica do tema infrequência escolar e relação família-escola: perfil socioeconômico da família; acompanhamento da vida escolar e controle da frequência escolar.

Antes disso, porém, torna-se imprescindível abordar alguns aspectos a respeito desse fenômeno, os quais embasam a análise que será desenvolvida. O primeiro ponto a ser destacado remete aos resultados do mapeamento da infrequência apresentados no Capítulo 4 dessa dissertação e aos apresentados por Burgos et al. (2014). Os dados indicam – como aponta o mencionado autor e é apropriado para o caso aqui mostrado –, que uma parte considerável dos alunos das unidades de ensino pesquisadas não estão expostos adequadamente à rotina escolar. Por esse motivo, Burgos e colaboradores defendem que a discussão sobre a melhoria do desempenho escolar deve, antes de mais nada, ocupar-se da questão da infrequência dos estudantes à escola.

O fato de a família não garantir a presença do filho na escola indica condições de educabilidade em alguma medida distantes das ideais. A noção de educabilidade, segundo López (2005), envolve:

...o conjunto de recursos, aptidões ou predisposições que possibilitam a uma criança ou adolescente frequentar a escola com sucesso, ao mesmo tempo em que convida à análise das condições sociais que possibilitam a todas as crianças e adolescentes o acesso a esses recursos para poderem então receber uma educação de qualidade. (p. 85, tradução nossa)

López (2005) argumenta que a experiência escolar, tal como estão organizadas as instituições de ensino a partir da sua universalização para o conjunto da população, pressupõe que os estudantes adentrem a escola já portando um conjunto de predisposições desenvolvidas no âmbito familiar. Diante desse panorama, a família ocupa uma posição central, sendo ela responsável tanto por oferecer condições para que seus filhos se desenvolvam de modo saudável desde os primeiros anos de vida

– quando adquirem a capacidade de pensar, falar, aprender e raciocinar – quanto por assegurar condições cotidianas que favoreçam a participação nas práticas escolares. O conjunto dessas condições retrata o aluno ideal, para o qual os professores foram preparados. O autor ressalta também que o Estado impõe uma distribuição de tarefas em relação à educação das crianças, que de fato opera como se houvesse um acordo entre a instituição familiar e a escola – como parte do sistema educativo. À família caberia uma educação primária sobre a qual se sustentaria a educação escolar formal.

A noção de educabilidade, como apresentada por López, aponta a qualidade de um arranjo institucional entre o Estado, a família e a sociedade civil. As condições de educabilidade são afetadas quando ocorrem mudanças na relação entre essas três esferas. Os desajustes daí resultantes são traduzidos na distância entre o que a criança porta e o que a escola espera. Tais desajustes são, em geral, resultantes de uma convergência de fatores oriundos das diferentes partes dessa relação. Assim, podem comprometer a educabilidade não somente fatores familiares, mas também fatores escolares (por exemplo, estratégias de ensino inadequadas face às características dos alunos) e fatores sociais e políticos (como as políticas econômicas e sociais que aumentam a desigualdade e a miséria).

Outro aspecto igualmente importante a ser considerado nas análises das famílias do estudo apresentado nessa dissertação consiste na ideia de que a educabilidade parte do princípio de que todas as crianças e adolescentes são educáveis. Com esse entendimento, a educabilidade de todos deixa de ser apenas o ponto de partida das práticas educativas e passa, de modo mais amplo, a ser objeto do conjunto de políticas sociais e educacionais.

Essa última consideração ganha mais relevância a partir dos resultados do estudo de Burgos et. al. (2014). Os pesquisadores identificaram que cerca de 50% dos casos de infrequência e evasão escolar registrados em uma unidade do Conselho Tutelar<sup>20</sup> estão associados a problemas sociais, enquanto a outra metade dos casos está ligada, preferencialmente, a problemas escolares. Tais achados mostram-se pertinentes e fornecem elementos que contribuem para as análises dos casos investigados no estudo apresentado nessa dissertação. A partir da compreensão dessa dimensão poderão ser considerados outros fatores, como a agência do próprio

---

<sup>20</sup> A unidade do Conselho Tutelar estudada se localiza na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

estudante – e sua resistência à escola –, bem como a omissão ou ausência de suporte familiar.

### 7.1 Cícero

Cícero tem 12 anos e cursa o 7º ano do ensino fundamental na Escola da Paisagem. Ao final do ano, o número de faltas acumuladas por ele era de 224 horas (equivalentes a 56 dias ou 28% da carga horária anual) em faltas. O estudante esteve presente na primeira sessão de grupo focal e sua participação foi bastante tímida. Fez alguns comentários pontuais e apenas quando os temas discutidos tratavam do ponto de vista dos alunos sobre a escola. A maioria de suas intervenções eram atrasadas no tempo, ou seja, tinham ligação com tópicos que haviam sido discutidos momentos antes. Essa situação foi marcante porque era motivo de risos entre os colegas.

O acesso à sua família não foi simples, assim como não o foi com vários outros responsáveis familiares. Foram feitas diversas tentativas de contato telefônico e enviadas mensagens em um aplicativo, até que o pai do estudante respondesse a uma dessas investidas, atendendo a ligação que se concretizou como a primeira oportunidade de iniciar um diálogo – antes disso, Elizete, mãe de Cícero, havia afirmado que o marido não tinha autorizado a entrevista. Durante a primeira conversa, Sandro, pai, fez várias perguntas, principalmente a respeito da origem do pesquisador, confirmando a hipótese de que certa insegurança estava dificultando o agendamento da primeira visita. Depois de responder as indagações, o pesquisador orientou o pai a entrar em contato com a escola para confirmar as informações, caso ainda estivesse em dúvida sobre sua identidade. Mesmo assim, o primeiro encontro na casa da família foi agendado e reagendado várias vezes até ser efetivado. No dia da visita, ambos os responsáveis pelo estudante estavam em casa, ainda demonstrando estarem hesitantes.

Também na primeira conversa por telefone, Sandro, pai do estudante, informou que Cícero era um estudante “especial”, que necessitava de acompanhamento médico e psicológico para ajudá-lo a controlar seu comportamento e melhorar sua atenção. A intenção inicial do pesquisador era ir diretamente até as famílias, sem a mediação da escola, para que os responsáveis não o vissem como um representante dessa instituição e tal fato pudesse de alguma forma interferir em suas respostas. Por essa razão, a informação de que Cícero fosse um aluno de inclusão soou como

novidade ao pesquisador, mesmo tendo esse adolescente participado do grupo focal. A dinâmica da escola não possibilitou que o pesquisador discutisse cada caso com a instituição antes de serem iniciadas as visitas domiciliares.

Elizete, mãe de Cícero, foi quem respondeu às mensagens via aplicativo, determinando a data e o horário da visita. Na chegada ao endereço da família, o pesquisador teve alguma dificuldade em identificar a residência. A construção não tinha naquele momento a identificação numérica, tornando necessário pedir ajuda a um dos vizinhos para chegar até o local exato. Do portão vê-se que a casa ficava pelo menos um nível abaixo da rua. Uma jovem senhora, que depois foi identificada por Elizete como sua sobrinha, surgiu na janela e a chamou gritando seu nome. A genitora apareceu na parte de baixo dessa mesma construção, já evidenciando que o lote era ocupado por diferentes famílias. Para chegar até o local onde estava Elizete, era necessário passar sobre uma armação de madeira, usada, segundo a senhora, provisoriamente como ponte.

#### *7.1.1 Perfil socioeconômico*

A casa da família ainda estava em construção, encontrando-se tanto do lado externo quanto do lado interno com os tijolos à mostra. Elizete afirmou que a construção começara havia cerca de três anos, quando se mudaram para aquele local. A casa do pai de Elizete fica no piso superior, ao nível da rua, de onde sua sobrinha a havia chamado. Elizete afirmou ter nascido nessa casa e vivido até se casar e mudar para a cidade de Esmeraldas, onde morou por dez anos, tendo retornado havia cerca de três, momento em que começou a construir sua própria moradia. No mesmo terreno moram, em quatro habitações: a família de Elizete; seu pai, um tio e a esposa deste; uma prima com o marido e um filho; além de sua irmã com o esposo e dois filhos.

A entrevista foi realizada em uma pequena sala de estar, acessada de uma pequena varanda que dá vista para o vale ocupado pelo bairro em que moram. A habitação tem ainda dois quartos, cozinha, banheiro e uma pequena área de serviço, segundo a descrição da anfitriã. De acordo com o serviço de mapeamento da Google, a distância daquele local até a escola é de 1,1 km, já em um bairro vizinho, notadamente mais carente de serviços. Atualmente Cícero vai às aulas e retorna

sozinho para casa, sendo que mãe ressalta ser um trajeto difícil para ele, porque precisa “subir o morro”

Após decorrido aproximadamente um terço do tempo da entrevista, Sandro chegou a casa, cumprimentou o pesquisador, acomodou-se ao lado da esposa no sofá e participou do restante da conversa. Naquele instante, Elizete estava falando sobre os indivíduos que compõem sua família. Em seguida, respondeu perguntas relacionadas à renda familiar, ocupação e escolaridade dos membros da família.

Formam o núcleo familiar: Elizete (34 anos), Sandro (44 anos), Cícero (12 anos) e seu irmão Caio (6 anos). Elizete é dona de casa e diz ter completado o ensino fundamental, tendo abandonado a escola no 1º ano do ensino médio. Sandro, que desistiu da escola na 6ª série, trabalha como pedreiro. O salário de R\$ 1.100,00<sup>21</sup>, somados aos R\$ 170,00 de bolsa família, compõem a renda do grupo familiar. Caio, filho mais novo do casal, é aluno de uma escola estadual próxima de casa. No que diz respeito à classificação por raça ou cor, Elizete se reconhece como preta, assim como o marido Sandro. Já os filhos, a seu ver, são pardos. Apesar de ter sido criada como evangélica, Elizete afirma não estar praticando a religião. Da família estendida que reside no mesmo endereço, segundo Elizete, “...não tem ninguém que completou estudo”, referindo-se ao fato de que nenhum dos adultos concluiu pelo menos o ensino médio.

Os pais descreveram Cícero como uma criança de comportamento bastante peculiar. É agressivo com os pais e com o irmão quando se sente contrariado ou quando tem ciúmes da atenção dada ao mais novo. Quando pequeno, segundo a mãe, chegava a se autoflagelar, batendo a cabeça na parede ou esmurrando o próprio rosto diante de contrariedades; atualmente, com os tratamentos, já teria melhorado bastante nesse aspecto. Relataram também que Cícero não pode ficar perto das aves que o avô cria, porque já chegou a matar algumas. O pré-adolescente tem diagnóstico de TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Recebia atendimento médico e psicológico em Esmeraldas, mas, desde que se mudaram para Belo Horizonte o acesso à saúde tem sido um transtorno para os pais. Uma consulta com um psiquiatra especialista em crianças tem demorado tanto que os pais, sob orientação do médico que os atende no centro de saúde do bairro, estão esperando que Cícero complete 13 anos para consultar um psiquiatra de adultos. A mãe afirma:

---

<sup>21</sup> O salário mínimo vigente no período de coleta dos dados da pesquisa era de R\$ 954,00

“Ele precisa de passar num neuro, num psiquiatra, ele precisa de um fonoaudiólogo porque tem hora que ele troca as letras... Então, aqui a gente não tá tendo acesso a isso”. Durante algum tempo foi necessário que Cícero tomasse medicação para auxiliar no seu comportamento. Porém, como efeito colateral, a droga o deixava mais desanimado.

*O Cícero, quando ele tá tomando remédio é totalmente diferente.*

[...]

*...pode ficar bobo e tudo, mas, pra mim, é mais tranquilo. Eu prefiro ver ele bobo do que ver ele pulando, fazendo igual ele faz. O Cícero, antigamente, pra dormir, dava o horário de dormir, ele tinha dois, três anos, ele ficava assim no olho... segurando o olho pra não dormir [a mãe segurava as pálpebras enquanto falava]. Ele com sono, mas, acabava que a gente ia dormir e ele ficava na televisão. Então, até hoje é assim (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

Em seu tempo livre, o estudante desenvolve espontaneamente atividades de produção de brinquedos, usando jornais, pedaços de arame e barbante. Os pais se impressionam com essa habilidade do filho, o que transparece nas palavras de Sandro para o pesquisador: “Ele faz dinossauro. Cê tem que ver os trem que ele faz. Eu tô pensando em... em investir na inteligência dele.” De fato, as esculturas que são mostradas em seguida - de animais, como dinossauros e outros, além de diversos tamanhos de aviões produzidos por Cícero com os materiais citados – impressionam pela semelhança com os seres que representam. Esse hábito, segundo Elizete, vem desde que o menino era pequeno e passava boa parte do tempo desenhando. Porém, os pais nem sempre podem investir no desenvolvimento dessa habilidade:

*Ele quer, ele pede a gente. Só que querendo ou não nem tudo que ele pede são coisas bobas. Igual... ele pede durex. É um real o durex. Nem sempre a gente tem condições pra comprar (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

Cícero não frequenta outros lugares além da casa e da escola porque os pais têm receio de que ele se perca, como já aconteceu três vezes antes de completar a idade de 6 anos. Questionados sobre sua preocupação com a violência, a mãe explica que, felizmente, no entorno da casa deles não há muitos problemas em relação a isso.



### 7.1.2 Acompanhamento da vida escolar

Cícero frequenta a Escola da Paisagem desde que sua família se mudou para Belo Horizonte. Essa instituição de ensino não seria a primeira opção para os pais do estudante naquele momento. A princípio, queriam matriculá-lo na escola estadual onde atualmente estuda o irmão Caio, por essa ser mais próxima. Porém, a instituição exigiu um laudo médico como condição para disponibilizar um profissional acompanhante de inclusão. Devido às dificuldades de conseguir consultar um psiquiatra, Elizete decidiu procurar uma unidade de ensino da rede municipal, pois não havia exigência de apresentação do referido documento para oferecer o atendimento. Na Escola da Paisagem o acompanhante de inclusão não fica o tempo todo ao lado de Cícero, pois atende também outros estudantes. Ainda assim, para ambos os responsáveis a escola desenvolve um ótimo trabalho com o filho, sendo nessa unidade de ensino que ele teria aprendido a ler minimamente e escrever o nome, dentre outros progressos. Na Escola da Paisagem, segundo Elizete,

*“Ele desenvolveu bem. Ele tem dificuldade com aprendizado, mas, lá ele conseguiu ir pra frente. Ele ainda não é... não sabe ler, assim, perfeitamente, né? (...) Hoje ele lê algumas palavras. O nome dele ele veio aprender a escrever aqui [nessa escola], de três anos pra cá”*(Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).

Quando está na escola, o comportamento de Cícero, segundo o relato dos pais, é consistente com o observado em casa. Por essa razão, sempre que têm contato com a escola pedem para que coordenadores e professores exerçam uma vigilância constante sobre ele – reconhecendo suas limitações –, evitando, assim, o risco de ocorrências de maior violência.

*Pede... o professor, a gente pede o coordenador pra tá olhando... só que a gente entende também que pra eles é muita coisa. É uma escola inteira pra tomar conta. Então, se Cícero teve problema com um coleguinha, a gente vai, espera, no final da aula mostra quem foi, a gente chega e conversa. A gente fala com ele que hoje em dia a gente não tem esse problema, mas o Cícero era o tipo de menino que ele levava faca pra escola... chave de fenda... pra poder acertar quem bateu nele* (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).

Em termos de educação, em sentido mais amplo, Sandro considera mais importante a questão do caráter – de ser uma pessoa correta, honesta –, seguida do ideal de ver o filho bem-sucedido. Comentando a importância do processo de escolarização na vida de Cícero, os responsáveis ressaltam o aspecto formativo. Para

a mãe, a escola oferece oportunidades de o filho interagir mais, seja conversando ou brincando com colegas. Além disso, é o lugar onde ele aprende, onde há profissionais que dominam as técnicas de ensino mais apropriadas para cada caso.

*E o fato de... de ele estar aprendendo também é importante porque é coisa que a gente não consegue fazer com ele aqui. Então, assim, o que eu tenho a fazer com ele, a ensinar ele aqui não entra na cabeça dele. Na escola, eles têm muito mais consciência, preparo pra poder ajudar ele.*

[...]

*Eles têm mais técnicas, né? Igual aqui... se eu sento com ele, aí o irmão dele já vai junto, aí ele já começa já prestar atenção no que o irmão dele tá fazendo, já não tá mais atento naquilo que eu tô tentando ensinar (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

Em vista do exposto, Elizete e Sandro gostariam que Cícero chegasse ao ensino superior. Para Sandro, se o filho for corretamente avaliado e tratado, ele tem condição de alcançar esse objetivo, pois não tem um problema que impeça a aprendizagem. Por outro lado, Elizete vê como fundamental que o filho tenha força de vontade, ou seja, desenvolva a disposição necessária para tal feito: “Não acho que é só questão de... de... de médico. Eu, como... eu vejo um negócio dele... é ele mesmo querer. Ele mesmo tem que querer.”

A respeito do acompanhamento das atividades escolares, os responsáveis afirmam que Cícero não as faz, a menos que esteja sendo monitorado pelo profissional de acompanhamento. Quando não tem a ajuda desse profissional, também não registra o para casa nem leva os bilhetes de comunicação da escola. Enquanto explicava essa situação, o pai do estudante mostrava um caderno, apontando o número reduzido de folhas que restavam, e os pouquíssimos registros feitos. Dessa forma, a pouca autonomia demonstrada torna indispensável a presença do acompanhante de inclusão para que Cícero realize adequadamente o trabalho escolar e, inclusive, leve os comunicados da escola para casa

Apesar de reconhecerem que o filho necessite atenção especial no que se refere à sua vida escolar, Elizete e Sandro afirmam que vão pouco à escola dele. Portanto, não lembram o nome de nenhum de seus atuais professores nem dos diretores eleitos no fim do ano letivo anterior. Uma das explicações para isso é que Cícero não entrega os comunicados, a não ser que sejam para atividades de seu interesse como, por exemplo, as excursões. Também por isso, os responsáveis só têm conhecimento dos resultados das avaliações que o filho traz na mochila, afirmando nunca ter visto um boletim dele. Questionada sobre as reuniões de entrega

dos resultados, até o mês de novembro, mês em que a entrevista foi realizada, Elizete afirma não ter ido a nenhuma. No trecho da entrevista destacado a seguir, a entrevistada explica que somente foi à escola no ano de 2018 quando um colega de Cícero o derrubou.

Pesquisador – *Então, vocês não foram nem na reunião de entrega de resultado?*

Elizete – *Não. Esse ano a gente foi na escola. Eu fui na escola... o menino que jogou ele no chão. Só por esse motivo. Esse ano realmente eu não fui na escola pra nada.*

No ano de 2018, a mãe foi à escola apenas na festa junina e quando sentiu que a integridade física do filho estava ameaçada, como confirmado pelo trecho acima destacado. Até mesmo a data da renovação da matrícula ela afirma ter perdido:

*... igual, eu liguei hoje, pra você ver uma coisa. Eu liguei hoje pra saber que dia que ia renovar matrícula. Aí elas me explicaram que já passou o período da renovação. Se eu te falar que eu nunca fui numa reunião de pais na escola...? [...] Porque eu não recebo... ele não me entrega os bilhetes. Então, eu não fico sabendo o que que tem. Eu sei assim... se a escola me liga e pede pra eu comparecer. Porque aí eles me falam o que que tá acontecendo (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

Observa-se, pelas expressões de Elizete, que parece não lhe ocorrer a possibilidade de buscar uma forma de resolver o problema da comunicação com a escola, o qual soa como irremediável diante das atitudes do filho. Ela afirma que quando o seu caçula também estudava na mesma escola, a família “participava mais” das festas, por exemplo, porque os bilhetes comunicando os eventos vinham colados na agenda deste; já Cícero, quanto os recebe, “faz aviãozinho e joga fora”. Diz ter tentado, algumas vezes, procurar acesso ao boletim, mas, como o fazia depois da reunião, acabava não tendo sucesso:

*É... não é por falta de interesse, porque a gente também às vezes procura. Mas, aí como já tá fora do prazo, já passou, tem professor que fala assim: “Ah, eu vou marcar, te ligo, você vem e busca.” Mas, isso não acontece (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

Ao relatar que em anos anteriores esteve na escola a convite da coordenação, a genitora explica que os motivos eram a indisciplina e o comportamento agressivo de Cícero – mas que em 2018 esses chamados não aconteceram. Com relação à forma de abordagem usada pelos profissionais da escola durante essas reuniões, confirma que geralmente o tom era de cobrança. Recomendam que ela procure ajuda no

serviço de saúde para que Cícero receba o tratamento adequado. Esse pode ser, a julgar pelo depoimento da mãe, um dos motivos que a afastam da escola:

*Aí eles pedem pra... pedem pra agilizar logo, pra eu poder correr atrás de um médico e tal. Mas, assim... aí eu já fico apertada. Já vou no posto, já brigo. Porque eu sou meio nervosa com relação a essas coisas. Fica aquele trem. Então, assim, muitas vezes também eu nem... deixo pra lá. Nem vou. Nem procuro... porque eu sei que eu vou chegar lá, eles vão ficar exigindo isso de mim (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

Elizete lembra, ainda, que o último tratamento dado ao filho foi a medicação e seus efeitos colaterais faziam com que a reclamação fosse de outra ordem.

*Agora, se ele tá tomando medicamento, ele dorme. Aí na escola a gente tava tendo problema porque ele tava tomando medicamento, mas tava dormindo durante as aulas. Reduzimos, começamos a dar metade. Continuou. Aí a gente foi adaptando até chegar num ponto que ele ficava calmo, mais tranquilo e conseguia assistir a aula. Pra você ter ideia, no primário... na... na creche a professora dele foi parar no hospital. Ela desmaiou de tão nervosa que ela ficou com ele (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

### 7.1.3 Acompanhamento da frequência escolar

Um dos motivos pelos quais a escola solicita a presença de Elizete é justamente a baixa frequência escolar de Cícero, que teve o nome listado em todos os relatórios mensais de frequência de 2018. Por conseguinte, a profissional de monitoramento da frequência escolar tentou contatar a família por meio de telefonemas e bilhetes de convocações, conforme registros feitos por ela na planilha de cada relatório. Nos mesmos documentos constam as informações de que as tentativas de contato quase não tinham retorno, e os responsáveis não procuravam a escola para justificar as faltas.

Elizete relata as principais justificativas para as faltas do filho. Antes de tudo, explica que por causa do comportamento algumas vezes agitado de Cícero, decide deixá-lo em casa porque sabe “*que ele vai dar na escola.*” Além disso, a distância é um fator que causa desânimo no filho – “*o negócio dele é a preguiça*”. Em certas ocasiões o filho fica até tarde assistindo filmes e tem dificuldades de acordar a tempo de se arrumar para as aulas, mesmo frequentando o turno da tarde. Por fim, a mãe levanta a hipótese de que a chamada não é feita de modo rigoroso na escola. Para a genitora, algumas datas em que o filho foi dado como ausente estão incorretas, pois

ele teria sim ido à escola, sem nenhuma chance de estar cabulando aulas do lado de fora da unidade de ensino. Considera, porém, a possibilidade de Cícero estar fora da sala de aula e receber falta nos horários em que isso acontece. Essa última hipótese, a julgar pela entrevista com a profissional do monitoramento, não seria plausível pois, segundo essa profissional, nessas circunstâncias o aluno não é considerado ausente

Algumas vezes, a escola enviou um comunicado sobre as faltas com as datas das faltas listadas, solicitando que os responsáveis preenchessem o documento com as justificativas correspondentes. Elizete relatou que em uma ocasião aproveitou essa oportunidade para pressionar o filho, que constantemente recusa-se a ir para a escola. Ela assinou o documento, mas não preencheu os espaços destinados às justificativas, deixando isso a cargo de Cícero: “Não, você já é homem o suficiente pra justificar suas faltas na escola. Você vai chegar na diretoria e justificar porque que você tava faltando. Porque você tava dormindo até tarde. Você explica lá.” Caso o documento não seja preenchido, um de seus responsáveis deve ir a uma reunião com conselheiros tutelares realizada na Diretoria Regional de Educação, como já aconteceu no ano letivo anterior; além disso, Cícero demonstra receio de ser reprovado se a mãe não justificar suas faltas.

Apesar dos impasses com os quais lida quando o assunto é a frequência escolar, Elizete se vê como principal responsável pela baixa frequência de Cícero. A passagem a seguir ilustra seu posicionamento no que diz respeito à responsabilidade dos pais sobre a frequência dos filhos:

*Porque querendo ou não, ele não tem que querer. Então, assim, eu sou responsável por ele, o pai é responsável por ele. Então, quer dizer, qualquer coisa que der errado na vida dele por falta da escola, dele ter frequentado a escola, vai pesar na minha conta, vai pesar na conta do pai dele (Elizete, 34 anos, mãe do estudante Cícero).*

#### 7.1.4 Breves considerações

O caso de infrequência escolar de Cícero é marcado, antes de tudo, pelas necessidades especiais que ele apresenta, nos campos neurológico e psíquico, as quais não são devidamente atendidas devido à falta de um serviço público de saúde mais ágil e eficiente para esse tipo de questão - o que seria essencial diante das limitadas condições financeiras da família. A baixa renda, aliada a um capital cultural reduzido – representado pela escolarização interrompida dos membros adultos do

grupo familiar –, além das dificuldades de lidar com o comportamento de Cícero tornam praticamente inviável corresponder às demandas escolares, na maioria das vezes objetivadas pela expectativa de professores e demais agentes escolares.

Apesar das adversidades, os pais manifestam um discurso de valorização da escola. Acreditam que o filho, se acompanhado por meio de um tratamento adequado, pode chegar ao nível superior de ensino e é o que desejam para ele. Ademais, o significado da escolarização de Cícero, para seus pais, vai além do seu valor instrumental. A escola é importante como espaço de sociabilidade e nela estão os profissionais que detêm as habilidades necessárias para ensiná-lo, a fim de que se torne um adulto bem-sucedido e independente.

O discurso de valorização, no entanto, contrasta com a forma como os responsáveis familiares se relacionam com a escola e o processo de escolarização do filho. A declaração da própria mãe afirmando não ter ido à escola sequer para ter conhecimento do desempenho do estudante é ilustrativa dessa situação, que ganha maior relevância com o fato de não responderem às inúmeras convocações da instituição de ensino. Evidentemente, quando Cícero age de modo a manipular as situações, entregando os bilhetes apenas nas ocasiões em que isso lhe convém, cria um sério problema de comunicação entre a família e a escola.<sup>22</sup> No entanto, não há nenhum tipo de mobilização dos pais que vise contornar esse imbróglio, o que impressiona pela proporção que o distanciamento em relação à escola assume – a ponto de a mãe afirmar que nunca foi a uma reunião de pais e que chegou a perder a data de renovação da matrícula do estudante. Tal percepção pode ser ampliada quando não há iniciativas por parte da família em justificar as faltas de Cícero.

Desgastados pelos conflitos com o filho pré-adolescente, os pais demonstram dificuldade em exercer sua autoridade diante dele em relação a alguns aspectos, como os horários para dormir e levantar a fim de ir à escola (que é frequentada à tarde, ressalte-se) ou a própria recusa - manifestada pelo menino com frequência, segundo a mãe -, de ir às aulas. Diante disso, Elizete usa uma estratégia que pode ser interpretada como uma forma de pressionar o filho ou como transferência de

---

<sup>22</sup> Perrenoud (1995) denomina *go-between* o estudante que vive a condição de mediador da comunicação entre pais e professores e explica que a criança ou adolescente nesse contexto é mais do que um dócil mensageiro; é na verdade “o árbitro das relações entre os pais e os professores, que pode tornar possível ou esvaziar de sentido as comunicações diretas entre ambos.” (p. 90)

responsabilidade, quando se nega a preencher as justificativas para as faltas e determina que essa tarefa deve ser feita pelo próprio filho.

Embora não se tenha elementos para avaliar a atuação da escola em relação ao caso, vale ressaltar que, ao que tudo indica, o atendimento pedagógico a Cícero também tem falhado pois, embora ele tenha sido acolhido de modo inclusivo pela instituição, sem sequer exigir um laudo, o atendimento a suas necessidades especiais – no caso, a de ter um acompanhamento permanente para a realização das atividades – não tem sido garantido. Além disso, pelo menos a julgar pelo relato da mãe, ao que parece, o fluxo de comunicação da escola com a família tem sido em geral motivado por problemas e cobranças, não tendo sido relatadas oportunidades de construir alternativas de modo compartilhado e dialógico, a partir da desafiadora realidade enfrentada por essas duas instituições no atendimento às necessidades formativas de Cícero.

## **7.2 João Pedro e Daniel**

João Pedro, 11 anos, era aluno do 4º ano em 2018, enquanto seu irmão Daniel, com 7 anos, estava matriculado no 2º ano. Ambas as crianças não participaram do grupo focal, pois essa intervenção teve como critério de inclusão a matrícula do 6º ao 9º ano. Desse modo, a seleção da presente família para participar da fase de entrevistas foi feita a partir dos registros dos relatórios de frequência, que indicavam dificuldade de contato da escola com a responsável familiar. Ao final do ano letivo de 2018, João Pedro tinha acumulado 62 dias de faltas (31% da carga horária), enquanto Daniel se ausentou em 66 dias (33% do total).

O primeiro contato com a responsável familiar foi feito diretamente no endereço da família. Quando atendeu a porta, Joana, mãe dos estudantes, parecia um pouco apreensiva com a abordagem do pesquisador. Depois de ouvir a proposta, concordou em participar e agendou a visita para a tarde do dia seguinte. Ao final dessa primeira conversa, Joana explicou que ao atender a porta pensou que se tratava do Conselho Tutelar. Questionada quanto aos motivos para pensar dessa forma, afirmou que temia receber a visita de algum conselheiro tutelar por causa das inúmeras faltas dos filhos à escola.

A residência da família também se localiza na Rua Minas Gerais, a aproximadamente 350 metros da Escola da Paisagem, de acordo com o serviço de

mapeamento da Google. O movimento de automóveis é constante, possivelmente por se tratar de um trecho da rua em que há alguns estabelecimentos comerciais e duas igrejas evangélicas. A casa da família faz parte de uma construção de três pavimentos, dos quais apenas o primeiro fica ao nível da rua – os outros dois ficam abaixo. Joana e os filhos moram no piso intermediário, ao qual se tem acesso por uma escada íngreme, sem corrimão. No primeiro pavimento, residem vizinhos com os quais não há relação de parentesco. Já no piso inferior ao de Joana, moram sua irmã Janaína, com o marido e os três filhos. No dia seguinte, no momento da visita para realizar a entrevista, o pesquisador reconheceu Jamile, adolescente que participara do grupo focal e é filha de Janaína.

No momento da visita, Janaína e Jamile se encontravam na casa onde seria feita a entrevista. Nessa casa, Joana e os dois filhos moram com a avó, Dona Carmem. Levando em conta que o caso de Jamile era igualmente importante, o pesquisador convidou sua mãe, Janaína, para participar da entrevista junto com a irmã, Joana. Devido ao fato de as duas irmãs terem posicionamentos diferentes face às perguntas feitas, decidiu-se por apresentar os casos dessas famílias em separado. Portanto, o próximo caso a ser objeto de análise será o da família de Jamile.

### *7.2.1 Perfil socioeconômico*

A casa da família, na descrição de Joana, tem quatro quartos, sala, cozinha, banheiro e área de serviço. A entrevista aconteceu na sala de estar, em um sofá já bastante desgastado pelo uso. Esse espaço é conjugado com a sala de jantar e, por isso, assim que o adentrou, o pesquisador notou que as crianças e adolescentes da família estavam almoçando, embora fosse pouco mais das 14:00 horas de uma terça-feira. Antes de a entrevista em si ter início, Joana pediu que todos fossem para o quarto, exceto João Pedro, que, de acordo com a mãe, não apresentaria problemas de comportamento. O tempo decorrido desde a chegada do pesquisador até sua despedida foi de duas horas, aproximadamente.

A família mudou-se para o bairro há pouco mais de duas décadas, quando Joana ainda era adolescente. Antes disso, moraram em duas diferentes cidades da região metropolitana de Belo Horizonte. Quando chegaram na vizinhança, Dona Carmem comprou um lote em uma área onde alguns anos depois ocorreu um deslizamento que forçou a remoção da família. Desde então, residem na casa onde a



entrevista foi realizada. Segundo a mãe de João Pedro e Daniel, uma das principais mudanças que observou no bairro, durante esse tempo, foi a redução de uma área mais pobre, chamada por ela de favela. Esse fato ocorreu porque a prefeitura desapropriou grande parte das famílias para realizar obras de infraestrutura. Janaína comentou que isso precisou ser feito porque a área também apresentava risco de deslizamentos de terra. Outra mudança observada foi o avanço dos prédios de alto padrão por ocasião da expansão da parte do bairro ocupada pelas classes médias.

Na ocasião da entrevista, sete pessoas residiam na casa da família: Dona Carmem; Joana e seus filhos (João Pedro, Daniel e o mais velho, Renato); Igor, primo de Joana; e Manuela, filha de outro primo de Joana. Igor tem vinte anos e parou os estudos após completar o ensino fundamental, enquanto Renato tem 16 e cursa o 1º ano do ensino médio. Manuela, por sua vez, tem 9 anos e está matriculada no 4º ano, também na Escola da Paisagem.

Dona Carmem tem 52 anos e frequentou até a 4ª série, enquanto Joana, 32 anos, parou de estudar antes de concluir o ensino médio em uma turma de EJA. Segundo a mãe de João Pedro e Daniel, ninguém na casa exerce trabalho formal. A família vive com rendimentos obtidos com a venda de imóveis que herdaram do pai de Joana, falecido há 11 anos. Acrescenta ainda que o pai era advogado, atuava como corretor de imóveis e morou por pouco tempo com Dona Carmem e as duas filhas; ele era casado com outra mulher e por algum tempo manteve os dois relacionamentos. A renda da família é instável, segundo Joana, pois depende dos negócios, mas, em média, ficaria em aproximadamente R\$ 1.600,00 por mês.

Quanto às características de cor ou raça, Joana afirma que ela, a mãe e dois de seus filhos são negros, enquanto Daniel é pardo. Explica que ela e a mãe já frequentaram várias religiões, mas, hoje se declara católica. Dona Carmem, entretanto, é evangélica e vai à igreja pelo menos duas vezes por semana. João Pedro acompanha a avó em suas visitas à igreja e, de modo esporádico, participa das atividades de um projeto desenvolvido na igreja católica do bairro.

### *7.2.2 Acompanhamento da vida escolar*

João Pedro é descrito pela mãe como muito agitado. Inúmeras vezes, Joana foi convidada a comparecer na escola para conversar sobre o comportamento do menino. As ocorrências desse tipo só cessaram depois que o pai de João Pedro

passou a ir à escola ao invés da mãe. O relato de Joana sugere que o tipo de autoridade exercida pelo pai, caracterizada por sanções verbais ou físicas, teria influenciado a mudança de comportamento do estudante.

A descrição que Joana faz de Daniel é baseada em conversas que ela teve com a professora do menino. De acordo com os relatos, o estudante é interessado e carismático, mas, não consegue manter a atenção por muito tempo. Segundo Joana, a professora levantou a hipótese de que ele teria algum tipo de condição ou transtorno, cujo nome, no momento da entrevista, não conseguiu recordar.

Quando não estão na escola, João e Daniel passam grande parte do seu tempo em casa, vendo televisão, brincando ou jogando no celular – brincar na rua movimentada não é uma opção. A violência não está presente apenas na comunidade, mas também no âmbito familiar (os primos de Joana – um deles, pai de Manuela –, foram condenados por homicídio). Além dessas atividades, Joana menciona apenas a participação dos filhos em um projeto desenvolvido em uma igreja católica do bairro, bem como as ocasiões em que João Pedro acompanha a avó na igreja evangélica por ela frequentada. Mesmo que não exija, a responsável afirma que os filhos têm interesse em aprender a fazer o trabalho doméstico e se prontificam em ajudar.

Joana, assim como a irmã, foi aluna da Escola da Paisagem e, por essa razão, conhece bem a instituição de ensino onde o filho mais velho concluiu o ensino fundamental e os outros dois filhos estudam. Dessa forma, conhece alguns professores que lhe ensinaram e ainda estão na ativa. Lembra de ter sido boa aluna em matemática, a ponto de um dos professores dessa disciplina passar atividades exclusivas para ela, como forma de desafio. Entretanto, quando questionada sobre os atuais professores dos filhos, afirma não ter contato com nenhum deles; cita os nomes de quatro professores que lecionaram para o filho mais velho. A avaliação geral da escola, na opinião de Joana, está em destaque no trecho a seguir:

*Ah, eu sou suspeita de falar da escola. Pra mim é a melhor escola que tem. Só assim... entre, assim que eu falo que é a melhor escola porque trata o aluno bem, tem atenção e tudo. Só que assim... muita gente reclama... fala que lá o ensino não é muito bom. Porque eles passam de ano menino que não sabe ler. Tá na quarta-série, foi aprender a ler agora. Menino aprende a ler é na terceira, quarta... ter...segunda, terceira série. Ele [João Pedro] veio aprender agora, na quarta-série, quase pulando pra quinta (Joana, 32 anos, mãe de João Pedro e Daniel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

O comportamento de João Pedro demandava uma presença constante de sua mãe na escola. A coordenação a chamava pelo menos duas vezes por semana para tratar da situação, até que o pai passou a exercer essa tarefa. Joana também precisava ir à escola por causa da dificuldade de aprendizagem de Daniel, mas até a semana em que a entrevista foi realizada, já fazia quatro meses que isso não acontecia. Questionada sobre quem a recebia na escola para conversar, Joana explica que vários profissionais o faziam:

*A professora, com a coordenadora e com a supervisora. Porque, quando você vai lá conversar com a professora, vem aquela renca [ênfase nessa palavra] conversar com você, né? [risos] Só não vem a diretora, mas, o resto vem tudo (Joana, 32 anos, mãe de João Pedro e Daniel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Sobre sua participação nas reuniões de pais, Joana é enfática em responder: “Eu não vou não. Eu acho um tédio. É sério. Eu acho um tédio você ficar lá.” Mesmo pensando assim, afirma que vai esporadicamente nas datas de entrega dos resultados trimestrais. Já nas festas da escola, afirma ser impraticável estar ausente quando pelo menos um dos filhos participa de alguma apresentação cultural.

Com relação ao desempenho dos filhos nas avaliações, Joana lembrou que no dia anterior João Pedro tinha mostrado a ela uma prova na qual obteve nota máxima. No caso de Daniel, reiterou o anteriormente relatado sobre sua dificuldade de aprendizagem. Em relação ao acompanhamento do para casa, a mãe explica que quando o filho mais novo pede ajuda, ela recorre à sobrinha, Jamile (cujo caso será apresentado a seguir). João Pedro, por sua vez, ludibria a mãe, ao afirmar não ter atividades de para casa. Porém, a mãe relata que a professora já a havia alertado para o fato de que o menino costuma jogar fora as folhas com as atividades. Quando as leva para casa, João Pedro também pede ajuda à mãe, que não se mostra constrangida ao revelar ter preguiça dessa função.

Quando o pesquisador indaga qual(is) aspecto(s) Joana e sua irmã Janaína consideram mais relevantes na educação dos filhos, essa última cita ser importante o saber ouvir, o valor moral do respeito e a polidez com os professores. Joana afirma concordar com a irmã e acrescenta argumentos de valorização da escola. A seguir está reproduzido um trecho de sua resposta.

*“Aqui, se ocê não for pra escola, cê não vai aprender, você não vai ser ninguém na vida. Entendeu? Porque hoje tudo, tudo que você for fazer você tem que ter escolaridade. Se você não tem, você não é ninguém.” É o que eu*

*sempre falo com eles: 'Vocês têm que ir pra escola.' Aí eles falam: 'Ah, mas escola é chato.' 'Pode ser chato, mas, você tem que estudar. Porque se você não sabe escrever... você não sabe ler, você é o que? Analfabeto.' Então, é o que eu sempre falo com os meus, entendeu? Aí eles "pega" e... sempre reclama, mas, eu se... eu sei que o valor da escola [...] é muito. Tem que estudar." (Joana, 32 anos, mãe de João Pedro e Daniel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

### 7.2.3 Controle da frequência escolar

Quando o pesquisador abordou Joana pela primeira vez no portão de sua casa, a responsável familiar mostrou-se receosa por pensar se tratar do Conselho Tutelar. O motivo era o fato de que Daniel tinha um número alto de faltas e ela estava ciente disso, pois já havia ido à escola diversas vezes para tratar do assunto. A propósito, em um momento posterior da entrevista, Joana descreve como foi a abordagem da professora sobre o caso do filho:

*Foi nesse... foi no dia que ela mandou um bilhete para mim, querendo conversar sobre o Daniel. Eu fui. Chegou lá e foi o que ela falou. Que ele tava muito fraco na aprendizagem, que tinham uns meninos mais... na frente dele... que por causa das faltas dele, ele não tava aprendendo muito... que ele... já tinha u... uma parte da turma que sabia ler e ele não. Entendeu? Aí, o que que acontece? Aí ela pegou e falou comigo. Aí ela foi e falou comigo que ele ia ficar retido por causa de falta (Joana, 32 anos, mãe de João Pedro e Daniel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Para explicar as faltas dos filhos, ao longo da entrevista Joana apresenta argumentos diferentes. Em primeiro lugar, afirma que Daniel é asmático e ela o trata em casa. Nessas ocasiões, às vezes os motivos são levados ao conhecimento da escola, mas, algumas vezes isso não é feito pela responsável. Em momento posterior, Joana explica que permite aos filhos faltarem quando eles se queixam de alguma dor ou vão dormir muito tarde na noite anterior (o trecho destacado na sequência reproduz o relato de Joana sobre esse aspecto). De maneira oposta, afirma ser, em algumas situações, rigorosa com os filhos, não admitindo que eles deixem de ir à escola.

*Assim... é porque quando ele pega e... eu chamo pra ir pra escola... "Ah, mãe... eu não quero ir hoje não. Tá doendo aqui. Tá doendo ali." Eu acabo ficando com dó e deixo dormir mais um pouquinho. Ou então, assim, quando a gente pega e fala assim: "Vai dormir menino!" Dá meia noite: "Vai dormir menino!" Dá uma hora: "Vai dormir menino!" Dá duas: "Vai dormir menino!" Nada. Vai dormir cinco horas da manhã. Como é que vai pra escola sete horas? Pra dormir na sala? (Joana, 32 anos, mãe de João Pedro e Daniel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Joana esclarece que o principal motivo para João Pedro dormir tarde é o vício em jogos eletrônicos 'no celular. Depois de muito insistir com o filho que ele vá para a

cama, ela acaba desistindo e dorme antes dele, que “vai dormir cinco, cinco e meia da manhã”. Com isso, afirma a genitora, não há possibilidade de o filho ir à escola às sete. Além desse comportamento, Joana se queixa também do fato de João ficar muito tempo se arrumando antes de sair de casa com destino à escola. Tal situação gera conflitos entre o estudante e a mãe para evitar atrasos.

A mãe dos estudantes também afirma estar ciente da quantidade de faltas dos filhos desde o início do ano, assim como do limite de ausências para todo o ano letivo: “Eu já... já sei. [Por] que eles falam. Antes de fazer... na hora que você vai renovar a matrícula eles falam. Você já assina um papel.” Os nomes de João Pedro e Daniel foram citados em oito dos nove relatórios de frequência da secretaria de educação. De acordo com os registros feitos pela profissional de monitoramento da frequência, apenas no mês de abril Joana informou os motivos das faltas e, além disso, no relatório do mês de outubro há uma justificativa relatada pelo próprio João Pedro.

#### *7.2.4 Breves considerações*

As condições de vida da família de Joana parecem atender às necessidades básicas dos filhos e também não parece haver questões escolares que possam ser mais claramente relacionadas ao quadro de infrequência. Muitas das faltas de João Pedro e Daniel não têm um motivo plausível. Tal situação é constatada nos registros feitos pela escola. Apenas em um dos oito relatórios de frequência em que os filhos são citados constam justificativas informadas por Joana. As menções à agitação de João Pedro e mesmo a uma suposta condição especial de Daniel não permitem, pelo menos com os dados disponíveis, estabelecer uma relação causal delas com a infrequência.

O que se ressalta mais na entrevista é a falta de uma dinâmica familiar que crie condições adequadas para a escolaridade da prole, especialmente quanto à organização dos horários de dormir e de acordar a fim de ir para a escola. Os relatos da mãe, a esse respeito, parecem indicar uma autoridade frágil diante dos filhos – o que talvez possa se agravar na adolescência, tendo em vista os relatos de atrasos de João Pedro por ficar cuidando da aparência, ou dos dias em que ele diz que não vai à escola e a mãe não consegue convencê-lo. Além disso, a mãe admite tranquilamente ter preguiça de acompanhar os deveres. Diante de tudo isso – e não obstante algumas medidas de investimento escolar relatadas por ela, como as visitas

frequentes à escola para tratar de questões dos filhos - este é um caso que talvez se aproximaria, pelo menos em alguns de seus aspectos, da noção de omissão parental, embora mais uma vez fique claro que não parece se tratar de uma opção ou ação voluntária, associada a uma desvalorização da escola, e sim do resultado de um longo processo cultural e social de internalização de disposições.

### **7.3 Jamile e Jean**

Jamile, então com 12 anos, estava cursando o 6º ano do ensino fundamental em 2018. Até o mês de outubro já tinha acumulado 72 dias de faltas, o que correspondia a 45% da carga horária total cumprida até aquele momento pela Escola da Paisagem. A estudante participou apenas da segunda sessão de grupo focal, durante a qual fez poucas colocações, mesmo quando estimulada pelo pesquisador. Enquanto alguns dos outros participantes se queixavam efusivamente de professores, coordenadores, diretores e até de funcionário, Jamile afirmava que se dava bem com todos, exceto uma professora com a qual alegou ter dificuldade em lidar. O irmão de Jamile, Jean, tinha 9 anos e em 2018 cursava o 3º ano do ensino fundamental. Apesar de ter sido transferido pela mãe para outra instituição de ensino, até o mês de setembro – ocasião em que ainda era aluno da Escola da Paisagem – já acumulara 35 dias de faltas, equivalentes a 27% da carga horária atingida naquele mês.

O acesso à família deu-se de maneira inesperada, como já relatado anteriormente na apresentação do caso de João Pedro e Daniel, primos dos estudantes aqui destacados. Janaína, mãe de Jamile e Jean, prontificou-se em colaborar com a pesquisa, permanecendo no local da entrevista (a casa de sua irmã, Joana) e respondendo às perguntas feitas pelo pesquisador. Janaína e Joana moram no mesmo endereço, em moradias diferentes. Os filhos de ambas convivem uns com os outros e compartilham muitas de suas atividades cotidianas. Ainda que estivessem respondendo simultaneamente às perguntas, eram marcantes as diferenças nas respostas das responsáveis familiares sobre um mesmo tema, principalmente nos tópicos que tratavam da relação com a escola e o processo de escolarização dos filhos. Portanto, tornou-se conveniente apresentar os casos dos estudantes João Pedro e Daniel separados dos casos de Jamile e Jean.

Assim como a irmã, Janaína lembra-se bem das mudanças ocorridas no bairro onde moram desde o início da adolescência. Sobre esse ponto, relata que moraram

em pelo menos cinco diferentes ruas, inclusive na favela citada por sua irmã. Relata ainda ter ouvido algo sobre a formação do bairro, que tinha sido uma fazenda, cujo proprietário doou os terrenos para a construção da Escola da Paisagem e do Centro de Saúde vizinho. Depois disso, teria feito um loteamento e vendido os lotes a baixos preços para uma população de baixa renda.

### *7.3.1 Perfil socioeconômico*

O grupamento familiar aqui apresentado é composto, além de Jamile e Jean, pela mãe (Janaína), pelo padrasto dos estudantes, Dênis, e o irmão mais novo, Riquelme, de 2 anos. Janaína tem 29 anos e abandonou os estudos quando estava perto de concluir o equivalente ao 1º ano do ensino médio em uma turma de EJA. A genitora se considerava uma boa aluna, mas, um conflito familiar a fez desistir da escola. Atualmente não exerce nenhum trabalho remunerado. Dênis, por sua vez, tem 30 anos, completou o ensino médio e trabalha como entregador em um depósito de gás. A renda da família é próxima de um salário mínimo, somando os rendimentos de Dênis e o benefício do Bolsa Família.

Em termos de classificação quanto à raça ou cor, Janaína declara que ela e Jamile são negras, Jean é pardo e Dênis, assim como Riquelme, são brancos. Todos os membros da família são católicos praticantes. A responsável relata que Jamile, sob influência da avó paterna, foi coroinha na igreja do bairro.

### *7.3.2 Acompanhamento da vida escolar*

Conforme explica a mãe, quando está livre dos compromissos escolares, Jamile passa o tempo vendo televisão, em outras atividades com os primos ou nos eventos da igreja. Ajuda no trabalho doméstico, arrumando o próprio quarto e o do irmão. Segundo Janaína, o desempenho escolar da adolescente é satisfatório, mas, não se pode dizer que a filha seja uma boa aluna. Na compreensão da mãe, para ser considerado bom aluno é preciso ler bastante e escrever, tendo clareza sobre o que está sendo escrito. Ao ler algumas atividades escritas por Jamile, a responsável percebe que a filha não domina essas capacidades, chegando, por isso, à conclusão acima referida.

Jamile tem um quadro de obesidade que trouxe consequências negativas sobre sua vida escolar. Enquanto ganhava peso, a adolescente começou a apresentar manchas escuras no pescoço. Em consequência disso, alguns colegas de escola começaram a ridicularizá-la, afigurando, na opinião de Janaína, um cenário de *bullying*. Tentando solucionar a situação, a responsável familiar afirma que foi à escola inúmeras vezes, chegando inclusive a ir também à Administração Regional, para exigir providências dos agentes escolares. Insatisfeita com a forma como a situação foi conduzida, Janaína faz duras críticas à instituição. Pensa em também transferir Jamile para outra escola (assim como fez com o filho mais novo), mas a necessidade de pagar pelo transporte para os dois filhos fez a mãe adiar essa ação. O depoimento abaixo é significativo por expressar o sofrimento da adolescente e também da mãe:

*...minha filha começou se.... começou sofrer bullying na escola e eu ia falar [Os profissionais da escola respondiam]: “Ah, mãe, pode deixar, a gente vai resolver.” “Ah, mãe, ela não é única... não é única aluna escola...” Tudo bem. Não é a única aluna, mas eles nunca resolviam. A Jamile, ela entrou pra escola, ela já sabia escrever, ela já lia algumas coisas... e foi só começar a fazer isso a Jamile começou... desaprendeu de muita coisa. Começou a fazer tratamento com psicólogo, começou a ter desmaio momentâneo e... e muita coisa... e eu reclamava com a Paisagem e a Paisagem não fazia nada. Então, eu critiquei isso lá na Regional. Procurei a Regional, falei. Aí o pessoal da Regional falou que ia investigar, mas também não fizeram nada.*

[...]

*Aí eu tento... eu tô tentando tirar a Jamile da Escola da Paisagem sim. E eu já até falei, sabe? Que eu vou tirar porque não adianta. Eu que sofro com isso. Muitas vezes eu vi Jamile chorar pra não ir pra escola. Ela can... dormia cantando a música que os meninos cantavam pra ela lá na escola.[...] Faziam música pra ela. Porque ela era gordinha. E ela com... contava... ela cantava pensando que era gorda. Ficava assim: “Mãe, os meninos ficam me chamando de gorda.” Já colocaram o pé... o pé na frente pra ela cair, falava assim: “Levanta, baleia, do chão.” Foi um dia... teve um dia... teve um dia que ela ficou um mês sem querer ir pra escola. Por isso. Aí eu falei com a Paisagem. Cheguei lá e [falaram]: “Não, mãe, você tem que mandar ela pra escola.” Eu falei assim: “Mandar ela pra escola? Os meninos ‘faz’ as coisas e vocês não ‘fala’ nada!” E depois, o que que acontece? “Ah, o Conselho Tutelar vai atrás.” Eu falei assim: “É bom mesmo, porque eu vou trazer eles é na escola porque... vo.. vocês estão vendo as coisas ‘acontecer’ e não ‘tá’ fazendo nada!” (Janaína, 29 anos, mãe dos estudantes. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Além das vezes em que ia à escola em busca de uma solução para o problema de Jamile, Janaína era chamada para conversar sobre o comportamento e a dificuldade de aprendizagem de Jean. Depois de procurar ajuda de especialistas, o menino foi diagnosticado com discalculia e dislexia, necessitando de acompanhamento especializado. No entanto, a responsável tem enfrentado problemas burocráticos para conseguir atendimento no sistema público de saúde.



Devido às questões de Jean e à insatisfação com a situação de Jamile, Janaína preferiu transferir o filho para uma unidade de ensino localizada no bairro vizinho, que a seu ver oferece um atendimento melhor ao seu caso. Os trechos explicitam o contexto de dificuldades enfrentado pela família:

*Recentemente... aqui na Escola da Paisagem mesmo eu descobri que o Jean tem discalculia e “disnorexia” [dislexia]. Aí... ele tem que fazer... ter um acompanhamento melhor. Aí... lá a estrutura é melhor que a Escola da Paisagem.*

[...]

*Quando eu pensei em mudar o Jean, eu pens... Não só por causa que eu descobri o problema dele, e... e... eu pensava já em mudar a Jamile há muito tempo. Só que... eu tava passando por uma crise onde eu não conseguia pensar em pagar um escolar porque só pra “mim” levar Jamile no médico, eu gasto 40 reais. “Ni” um dia só que eu levo. Então, eu tava pensando, eu já estava tendo esse gasto e eu ia pagar escolar pra ela e... ou se não passagem, ia ficar muito caro pra mim. Não tinha como. Não tinha como eu fazer isso. Aí eu pensava... Eu fiquei pensando muito. Tentei, né?, acordo com a escola, fui no Conselho Tutelar... não deu jeito. Então, eu fico pensando em mudar. Quero mudar pra outra escola. Já até conversei lá porque vai ter vaga pra ela e eu vou colocar lá. (Janaína, 29 anos, mãe dos estudantes. Entrevista de pesquisa, 2018.)*

Para além das ocasiões em que é necessário estar na escola para discutir os problemas dos filhos, Janaína afirma que participa das reuniões de pais e, quando impossibilitada de comparecer na data exata, procura a instituição de ensino em momento posterior para conversar com algum profissional. Quanto às festas promovidas pela instituição de ensino, entretanto, a responsável admite delas não mais participar depois que o filho mais novo foi transferido. Em relação ao acompanhamento das atividades de para casa, a responsável explica que, enquanto Jean toma a iniciativa de fazer as tarefas porque gosta de estudar, Jamile é relutante, sendo necessário exigir que ela as faça. Jean demanda um acompanhamento mais próximo, ao passo que Jamile consegue fazer as atividades sozinha, exceto nos trabalhos de pesquisa. Nessas situações, Janaina e o marido ajudam a fazer consultas na internet e selecionar o que pode ser incluído no texto.

Portanto, suas ações e seu discurso de valorização da educação parecem ser coerentes com a expectativa, por ela explicitada durante a entrevista, de que os filhos cheguem ao ensino superior.

### 7.3.3 Controle da frequência escolar

Os motivos apresentados por Janaína para justificar as faltas de Jamile foram os tratamentos de saúde que a aluna faz para a obesidade (e doenças relacionadas), além do *bullying* já anteriormente mencionado. O problema de frequência de Jean, por outro lado, é atribuído a uma suposta falha no controle feito pela instituição de ensino. Segundo Janaína, o filho muitas vezes estava na escola, mas não era considerado presente. De todo modo, as informações registradas pela escola confirmam que Janaína, na maioria das vezes, procurava justificar as faltas dos filhos.

O nome de Jamile consta em todos os nove relatórios de frequência elaborados em 2018, enquanto Jean foi citado em todos os meses em que ainda era aluno da escola (sete relatórios no total). Os registros da unidade de ensino trazem justificativas diferentes das informadas por Janaína na entrevista com o pesquisador. Algumas vezes, o motivo apontado foi: “A estudante não estava se sentindo bem, mas não apresentou atestado médico.” Essa explicação foi dada pela mãe sete vezes e pela própria estudante uma vez, tanto para justificar faltas de Jamile, quanto para justificar faltas de Jean. Chamam a atenção, porém, três registros dos meses de maio e junho. Em duas ocasiões, Janaína alegou que o filho Jean tinha dificuldades em acordar cedo para ir à escola e em uma terceira situação, declarou que Jamile tem dificuldades de dormir à noite e queria compensar o sono à tarde, turno em que a adolescente frequenta a escola.

### 7.3.4 Breves considerações

Embora a família de Jamile e Jean apresente certas condições socioeconômicas que a afastam de um quadro de precariedade mais forte – têm moradia própria, bem como uma renda familiar relativamente estável, ainda que muito baixa para o número de membros – as circunstâncias objetivas de vida certamente interferem na forma como seus integrantes lidam com as questões escolares, as quais são agravadas por necessidades específicas dos dois filhos. Em um contexto de pobreza, são grandes as dificuldades enfrentadas para manter o tratamento de saúde da adolescente e, simultaneamente, acessar especialistas para o caso do menino.

A responsável familiar relatou ter estado presente na escola tanto nos momentos em que precisou recorrer a coordenadores e diretores em busca de uma

solução para o caso de Jamile, quanto nas ocasiões em que era convocada para discutir a situação de Jean. No que diz respeito ao acompanhamento das atividades escolares, a mãe afirma ajudar o filho menor com o para casa e combater a relutância da filha em cumprir com os deveres. Entretanto, quando se trata de acompanhamento da frequência escolar, deve ser destacado que, apesar de apresentar justificativas pertinentes para as faltas dos filhos, há também registros feitos na escola que apontam para certa permissividade quanto a estas, em alguns momentos.

Por um lado, o discurso e a maior parte das atitudes de Janaína quanto à vida escolar dos filhos parecem colocar a responsável pedagógica em uma posição que contraria o estereótipo de omissão. Por outro lado, e em que pese os obstáculos objetivos anteriormente mencionados, algumas situações ligadas ao acompanhamento da frequência escolar levam a cogitar que o discurso da valorização da escola, ainda que acompanhado de certas ações correspondentes (como comparecer várias vezes à instituição e procurar ajuda especializada para o filho), não chega a ser traduzido em uma rotina familiar que sustente com eficácia esse valor – por exemplo, especificamente, o controle dos horários de sono dos filhos.

Em síntese, as condições sociais de existência, a agência do aluno – a relutância de Jamile em realizar o para casa, a resistência dos dois filhos em acordar cedo e em adequar seus horários de sono à rotina escolar - e a forma de autoridade familiar – refletida na complacência da responsável familiar no que tange à frequência escolar – contribuem para que as condições de educabilidade dos estudantes em questão sejam distanciadas daquelas tidas como ideais pela escola.

#### **7.4 Andressa e Gabriel**

A família de Andressa e Gabriel foi uma das duas visitadas em que nenhum dos estudantes participou do grupo focal na escola. Sem esse contato prévio com os alunos, a chegada até a responsável se deu de forma direta, a partir dos relatórios de frequência. A primeira opção considerada foi o uso do telefone, mas, as tentativas de contato por esse meio foram frustradas, pois o único número registrado na planilha de dados da Secretaria de Educação estava, aparentemente, desativado. Sendo assim, o pesquisador foi até o endereço da família, em uma tentativa de conversar com algum responsável familiar. Dona Glória, avó dos estudantes, atendeu a porta e se dispôs a ouvir sobre a pesquisa. Ao final dessa primeira abordagem, a senhora foi gentil em

informar o número do telefone celular de sua filha, Branca, mãe dos estudantes, que naquele momento não estava em casa. Então, o agendamento da visita domiciliar foi feito por Branca para a semana seguinte.

Andressa é aluna da Escola da Paisagem desde o 1º ano do ensino fundamental e em 2018 cursava o 9º ano. Até dezembro de 2018, a adolescente de 16 anos acumulou um total de 348 horas de faltas (equivalentes a 87 dias ou 44% da carga horária anual) devido ao fato de ter tirado licença maternidade. Já Gabriel tem 10 anos e é aluno do 5º ano da escola, onde está matriculado desde a educação infantil.<sup>23</sup> Em 2018 teve um total de 57 dias de faltas (57 dias ou 29% da carga horária total), algumas das quais foram abonadas por atestados médicos.

#### 7.4.1 *Características socioeconômicas*

A residência da família é uma edificação de quatro pavimentos localizado na Rua Minas Gerais - de acordo com o mapeamento da Google, a cerca de 500 metros da Escola da Paisagem. No mesmo endereço, há três diferentes moradias, duas das quais são ocupadas por filhos de Dona Glória, com suas famílias. Branca, mãe dos estudantes, vive com os pais, com a irmã e com os filhos no 2º pavimento. Para acessar essa parte da construção é necessário subir dois níveis de escada, já que no térreo ficam as garagens e no segundo piso vivem a irmã de Branca com marido e filho. Foi possível observar que, desde a parte externa, passando pela sala e chegando à cozinha – onde a entrevista foi realizada –, a casa tem bom acabamento e é muito bem cuidada.

Sr. Lúcio, avô dos alunos, e sua esposa, Dona Glória, são oriundos de uma cidade pequena localizada no norte do estado de Minas Gerais. Mudaram-se para Belo Horizonte há vinte e três anos, já casados e com os cinco filhos, em busca de melhores condições de vida. Desde que chegaram, sempre moraram na mesma quadra do bairro, mudando-se apenas de casa. Dona Glória, que também participou da entrevista, disse que naquela época a rua era de terra e o loteamento ainda tinha poucas casas, dando a impressão de que o local era deserto. Hoje, a rua é asfaltada e tem grande movimento de carros, pois é a principal via de ligação com um dos bairros vizinhos.

---

<sup>23</sup> Em meados da década de 2000, a Escola da Paisagem tinha turmas de educação infantil.

Branca, de 36 anos, é mãe de Andressa e Gabriel. É separada do marido, que segundo ela, é presente na criação dos filhos. A dona de casa interrompeu os estudos no 1º ano do ensino médio, sem concluir esse ano de escolaridade. Trabalhava como vendedora, mas depois do nascimento do neto, filho de Andressa, optou por ficar em casa para ajudar nos cuidados com a criança. O pai de Branca, Sr. Lúcio, tem 58 anos, é pedreiro e estudou até a 4ª série – sabe ler e escrever, segundo Branca. A demanda pelo trabalho do Sr. Lúcio oscila ao longo do ano. No momento da entrevista, estava fazendo pequenos serviços, “bicos”, mas não surgia nada duradouro já havia vários meses. Dona Glória, então com 55 anos, aprendera a ler e escrever recentemente em uma classe noturna de educação de jovens e adultos, também na Escola da Paisagem. Trabalhou como empregada doméstica por cerca de vinte anos, mas com o avanço da idade e a necessidade de cuidar de alguns netos, abandonou o antigo ofício e passou a contribuir com a renda familiar atendendo a encomendas de salgadinhos. Essa atividade, no entanto, tem proporcionado poucos ganhos devido à crise econômica que reduziu consideravelmente o número de pedidos. Janaína, tia dos estudantes, tem 30 anos e ensino médio completo. Estava desempregada desde que a loja em que trabalhava como vendedora fechou as portas, mais ou menos um mês antes da entrevista. A situação de trabalho dos membros adultos da família resultava em uma renda familiar inferior a um salário mínimo por mês, segundo informação de Branca.

No que diz respeito às características de raça/cor, Branca a princípio disse não saber. Estimulada a escolher entre as alternativas do IBGE (branca, parda, preta, amarela e indígena) afirma que os membros da família são pardos, embora ela, a mãe e o pai tenham pele clara (branca) e cabelos lisos. Quanto à crença religiosa, são evangélicos praticantes; vão à igreja pelo menos uma vez por semana.

#### *7.4.2 Acompanhamento da vida escolar*

Andressa é descrita pela avó como uma “boa aluna, uma boa menina”, que “errou nessa fase de adolescente dela”, ao engravidar precocemente. Ainda segundo a avó, a menina “foi pro lugar errado. Não deveria... não tava na hora certa.” Branca e Dona Glória relatam que não aprovavam o namoro da adolescente com um rapaz da comunidade, mas os dois se encontravam às escondidas. Branca lembra também que Andressa passou por uma fase em que brigava muito na escola. De acordo com

o relato, eram situações em que havia luta física, porém, na fala da genitora, não passavam de “briguinha boba”. Desde o nascimento do filho, Enrico, de 5 meses, Andressa realizava as atividades que eram enviadas pela escola por meio de colegas. Quando voltou a frequentar as aulas, fez as avaliações e, no momento da entrevista – realizada no final do mês de novembro –, já sabia que seria aprovada, pois teve bons resultados nas provas. A partir das informações que recebem na escola, as entrevistadas têm Gabriel como bom aluno, assim como ocorre com a irmã. Quando está livre das obrigações escolares, o menino passa parte de seu tempo em casa, brincando com o primo Levi, de 7 anos, que mora no pavimento inferior. Além disso e das atividades da igreja, Gabriel está matriculado em uma escolinha de futebol à qual vai duas vezes por semana. Ao falar sobre essa atividade, Branca afirma que leva os filhos de carro para as atividades extraescolares e de lazer. De modo esporádico, leva Gabriel para andar de bicicleta em algum lugar onde há mais espaço e segurança do que a movimentada rua em que moram. Já em se tratando das tarefas domésticas, a mãe de Andressa e Gabriel afirma incentivar certa colaboração dos dois, ao menos lavando os pratos e talheres que eles mesmos sujam. A adolescente, segundo Branca, compreende melhor a necessidade de contribuir com a limpeza e organização da casa.

Quando questionada sobre sua visão a respeito da escola em que os filhos estudam, Branca afirma não ter do que reclamar. Dona Glória concorda com a filha e acrescenta que é grata às ex-professoras da EJA, que teriam contribuído em muito para que ela aprendesse a ler e a escrever o nome. Contudo, o principal critério para escolha da Escola da Paisagem foi a distância de casa. Caso tivessem recursos para pagar pelo transporte, Dona Glória afirma que transferiria os netos para uma instituição que oferecesse melhor qualidade de ensino e sugere que o contexto de violência em que os colegas dos netos vivem é motivo de preocupação. Branca relata que Gabriel invariavelmente reclama da bagunça durante as aulas, chegando a pedir para mudar de escola. As passagens a seguir reproduzem seus relatos:

*Não, se tivesse condição da gente colocar eles em uma outra escola. Em uma escola mais... mais... evoluída é claro que a gente ia colocar, né? Porque aqui nessa escola aqui tem... tem... um bocado da... a maioria das pessoas... das... tem umas crianças que é... você sabe o que que eu quero falar. [...] Entendeu? Então, tem uns meninos aí que... se a gente... [A filha, Branca, diz: “A gente fica com medo, né, de...”, ao que Dona Glória completa: A gente fica com medo da gente misturar. ] (Dona Glória, 55 anos, avó de Andressa e Gabriel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

*Ó... o Gabriel, por exemplo, ele.... Às vezes ele não quer ir pra escola, ele reclama muito porque... por causa do barulho. Ele fala... "mãe, você tem que me mudar de escola, eu não tô conseguindo... é.... aprender porque os meus colegas não param de gritar na minha cabeça. " Ele chega nervoso falando. (Branca, 36 anos, mãe de Andressa e Gabriel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Branca, entretanto, não se mostra mobilizada diante do problema:

*Eu falo: "Não. Vai ficando porque aí é mais perto...". Né? E as outras escolas, se eu for tentar vaga eu não consigo. Porque hoje em dia é... é só... pra... assim.... as... pra quem estuda perto mesmo, né? Pra quem mora perto da escola, que são as prioridades nas vagas, né? Então, é mais difícil conseguir vaga em outra escola, em outro bairro. Eu sempre falo com eles: "Vai ficando. Daqui a pouco você forma o nono ano e sai daí." Ele reclama muito do barulho. Da falta de educação mesmo. (Branca, 36 anos, mãe de Andressa e Gabriel. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Devido ao fato de ter estudado na mesma escola em que hoje os filhos estão matriculados, Branca conhece parte do corpo docente. Por razões semelhantes, Dona Glória conhece alguns dos professores da neta, bem como os gestores, pois durante o período de eleição da nova diretoria, ainda era aluna da Escola da Paisagem. Nenhuma das duas, porém, afirmou conhecer qualquer dos membros da equipe de coordenação. Esse fato causa estranheza, pois Branca afirmou ir sempre à escola conversar sobre a situação dos filhos, principalmente quando Andressa estava prestes a tirar licença maternidade. Com relação à participação nas reuniões de pais, a Branca disse ter ido à reunião de entrega de resultados da turma de Gabriel, mas não foi à da turma de Andressa. Já nas festas promovidas pela escola, disse ir sempre, pois os filhos sempre participam das apresentações culturais.

No que se refere ao acompanhamento das atividades de para casa, Branca explica que Andressa, na maioria das vezes, consegue fazê-las sozinha, mas, quando encontra dificuldade, recorre à mãe. Nas situações em que Branca não pode ajudar, a adolescente busca ajuda na casa da tia, no pavimento inferior. Da mesma forma, Gabriel mostra autonomia para a realização do para casa. Segundo a mãe, não é necessário ficar exigindo que o filho vá fazer a atividade, como revela a passagem que segue: "...ele mesmo faz os para casa dele, eu só confiro." É importante ressaltar que Branca diferencia a forma de acompanhamento das atividades escolares nos primeiros anos de escolarização até o filho desenvolver autonomia, "...até dar uma engrenada."

Quando questionada sobre o que considera mais importante na educação dos filhos, Branca cita o valor moral do respeito. A seu ver, o processo de escolarização

contribuirá para que Andressa e Gabriel desenvolvam esse valor e tenham “jeito” para conversar com as pessoas. A passagem destacada a seguir ilustra o posicionamento da mãe:

*Pesquisador – E o que você acha mais importante que eles aprendam, assim, como pessoas, na vida?*

*Branca – Respeitar. Respeitar as pessoas, o próximo. Eu sempre falo isso com eles. Respeitar o lado do outro. Eu acho que se você não tiver respeito ao ser humano, ao próximo, você não consegue chegar em lugar nenhum na vida. Eu sempre falo com os dois (Entrevista de pesquisa, 2018).*

A educação escolar é tida como indispensável na vida dos filhos, como afirma Dona Glória: “O futuro deles tá no estudo. ” Nesse contexto, as conversas sobre a importância da escola ganham espaço quando um dos estudantes demonstra qualquer sinal de desmotivação. A avó usa o passado com poucas oportunidades de acesso à educação formal e a dificuldade recente de manter-se na escola como argumentos para motivar os estudantes.

*Às vezes quando eu ia pra aula à noite com aquele sofrimento, aquele sacrifício todo, eu falava. “Vocês tá vendo? Porque... o que eu passo hoje eu não quero que... eu já perdi muitas oportunidades de emprego porque eu não tinha leitura, entendeu? ” Ai, igual eu falo com eles: “Hoje quem não tem estudo... quem... não tem nada. ” Você, pra ser alguém na vida hoje, você tem que ter estudo (Dona Glória, 55 anos, avó dos estudantes. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Quanto às expectativas de longevidade escolar dos filhos, Branca espera que Andressa e Gabriel estudem até a conclusão do nível superior. O posicionamento da mãe, porém, aponta para uma falta de horizonte claro de formação para os filhos, possivelmente em razão das dificuldades vistas no processo. Os seguintes trechos são indicativos desse quadro:

*As condições. Mas, eu falo que não é impossível porque eu conheço muita gente que... aqui do bairro mesmo, que conseguiu fazer faculdade, que formou...*

*[...]*

*É o que eu falo com a Andressa. Tem muita gente que conseguiu porque não parou de lutar, né? Sempre tem que tá insistindo e [falar]; “Não vou desistir. Vou conseguir. ” Põe na cabeça que vai conseguir e lutar. Porque também ninguém ganha nada sentado, né? (Branca, 36 anos, mãe de Andressa e Gabriel. Entrevista de pesquisa, 2018).*



### 7.4.3 Controle da frequência escolar

A frequência escolar de Andressa em 2018 foi comprometida pela gravidez precoce, que fez necessário o seu afastamento em razão do parto. Branca relatou o contexto de preocupação experimentado por ela e seus pais acerca do futuro da adolescente, a começar pelas dúvidas com relação à conclusão do 9º ano. Por isso, afirma que foi várias vezes à escola para conversar sobre a situação. Como solução, a escola passou a enviar as atividades escolares por meio de alguns colegas de Andressa. A estudante voltou a frequentar as aulas antes do término da licença e, após ter feito todas as avaliações, foi aprovada.

Além de Andressa, Gabriel foi citado em vários relatórios de frequência. De acordo com Branca, o principal motivo para as faltas do filho é o seu adoecimento recorrente. Gabriel tem bronquite e sofre constantes crises de rinite e sinusite. Quando procuram o centro de saúde, o médico confirma a doença, mas concede atestado apenas para um ou dois dias. Na avaliação de Branca, esse período é curto e não coincide com a melhora do filho, pois quando o leva doente para a escola, tem que buscá-lo antes do encerramento das aulas. Assim, o estudante deixa de ir à escola em outros dias, mas as faltas não são abonadas pela instituição.

Quando questionada sobre o limite de faltas permitido, a genitora afirmou estar ciente da quantidade de dias em que Gabriel esteve ausente da escola. Segundo Branca, esse dado é fornecido pela própria escola por meio do comunicado de faltas que, além de informar, solicita que os responsáveis preencham os campos destinados aos motivos das faltas. Além disso, Branca afirma que vai à escola conversar com a profissional de monitoramento da frequência escolar a respeito das faltas de Gabriel. Menciona também que, meses antes da entrevista, foi convidada para uma reunião na Diretoria Regional de Educação para dar explicações sobre a frequência escolar dos dois filhos. A respeito de toda essa situação, a genitora argumentou que é rigorosa com os filhos e conta com a colaboração do pai, Sr. Lúcio, que sempre exige que os netos estejam frequentes na escola.

Os relatórios mensais de frequência trazem diferentes motivos para as faltas de Gabriel ao longo do ano. Branca justificou as faltas do menino no mês de fevereiro com a alegação de que a família estava viajando no início do ano letivo. Já o motivo registrado no mês de março coincide com aquele levantado pela mãe: o adoecimento de Gabriel. Essa informação é a mesma para os meses de abril, setembro, outubro e

novembro. Ainda em abril, a profissional de monitoramento da frequência registrou que a família e a escola estão sempre em contato, mas já no mês seguinte lê-se a afirmação de que não foi dada justificativa para as faltas. O dado mais relevante visto nos registros da escola sobre o caso de Gabriel foi a justificativa utilizada por três meses consecutivos, que está reproduzida no trecho que segue:

*A mãe justificou dizendo que seu filho não tem querido vir a aula e ela está com a filha adolescente em final de gravidez. Por isso não está trazendo Gabriel (Relatórios de frequência dos meses de junho, julho e agosto de 2018).*

#### 7.4.4 Breves considerações

A família tem algumas condições básicas como moradia, outros recursos materiais como automóvel, uma rede de apoio familiar, ao que tudo indica, consistente. Por outro lado, pelo menos no momento da entrevista passa por significativa instabilidade financeira, por não terem nenhum membro adulto com renda regular, instabilidade essa que certamente interfere na lida com as questões escolares. Segundo o depoimento das entrevistadas, os dois estudantes não têm maiores dificuldades escolares e nem questões de comportamento que comprometam seu desempenho e adaptação à escola. Ao contrário, no caso do filho os relatos são de reclamações dele sobre o que descreve como um ambiente indisciplinado na classe.

No caso de Andressa, a gravidez não planejada comprometeu sua frequência escolar. Preocupada com a situação escolar da filha, Branca buscou uma solução junto à escola para que a estudante não perdesse o ano letivo. Essa atitude demonstra certa proatividade da mãe, podendo ser entendida como uma forma de mobilização escolar. No entanto, quando se analisam os motivos das faltas de Gabriel, duas questões passíveis de reflexão são suscitadas. A primeira delas consiste no fato de Branca utilizar o desinteresse do menino associado à gravidez da filha como justificativa para as faltas em três meses consecutivos. Essa ocorrência contraria a declaração de Branca de que exerce com certo rigor o controle da frequência escolar dos filhos, principalmente quando se considera a necessidade de o filho faltar, também, por motivos de saúde. Portanto, parece que nesse caso a importância da escola é relativizada quando se leva em conta a frequência escolar. Tal relativização é percebida quando o desempenho do filho é avaliado positivamente – apesar de sua

infrequência – e a escola é vista como ruim em termos de qualidade do ensino. Por outro lado, isso mostra a falta de uma mobilização mais ampla em relação à escolaridade, que fica bem expressa na frase: “Vai ficando...daqui a pouco você forma no 9º ano e sai”. Essa falta de mobilização, a julgar pela entrevista, não decorre de um desinteresse mais geral pela escola e sim de uma forte distância do mundo escolar (patente na linguagem, nas atitudes durante a entrevista) e da “estatística intuitiva” (Bourdieu, 1998)<sup>24</sup> – a respeito das dificuldades para chegar muito longe nesse mundo, partindo de sua origem social.

### 7.5 Juliana e Rafaela

Juliana, 13 anos, é estudante de 7º ano na Escola da Paisagem. Esteve presente na primeira das duas sessões de grupo focal, mostrando-se um pouco tímida no início, mas, com o decorrer das discussões, ficou mais à vontade. Dessa forma, a adolescente fez apenas algumas intervenções pontuais. Sua participação pode ser resumida a críticas dirigidas à unidade de ensino, bem como algumas colocações a respeito da necessidade dos certificados escolares para lograr uma vaga no mercado de trabalho. Os relatórios da secretaria de educação mostram que a frequência escolar de Juliana oscilou bastante entre os meses de abril e outubro. Entretanto, o nome da estudante não estava relacionado no último relatório do ano, indicando que ela faltou menos de 20% da carga horária total. É importante ressaltar que os casos para visita foram selecionados a partir do relatório de frequência referente ao mês de agosto, no qual ainda constava o nome de Juliana.

O contato com a família de Juliana foi, via de regra, muito difícil. Os números de telefone cadastrados na escola pareciam estar fora de funcionamento ou pelo menos desatualizados. Sendo assim, o pesquisador se dirigiu ao endereço da família, também na rua Minas Gerais, na tentativa de fazer o agendamento da visita domiciliar. Ao chamar no número identificado, um jovem senhor atendeu de uma janela localizada no pavimento superior e, perguntado, respondeu não saber quem era Valesca, mãe da estudante. Alegou não conhecer os moradores das casas que ficam

---

<sup>24</sup> Bourdieu (1998) esclarece que as decisões dos pais com relação à educação de suas crianças são produto de uma “interiorização do destino objetivamente determinado” (p. 52), medida em termos de probabilidades estatísticas “[...] para o conjunto da classe social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais das crianças do seu meio [...]” (idem)

nos fundos do mesmo lote e sugeriu que o pesquisador procurasse naquele ponto, subindo em uma passagem lateral.

O acesso à moradia de Juliana e sua família se dá por um beco muito estreito em alguns trechos e ao qual só é possível avistar depois que se passa por baixo de uma escada transversal de concreto, construída próximo à rua. A moradia da família é a primeira construção avistada nos fundos do lote. Ao chegar, o pesquisador chamou pelo nome da mãe da estudante e foi atendido por uma menina que aparentava ter cerca de 10 anos e que mais tarde seria apresentada como Rafaela, irmã de Juliana. Instantes depois, uma senhora chega ao portão e se identifica como irmã de Valesca. Depois que o pesquisador se apresentou e falou sobre a proposta de pesquisa, a senhora, que atende pelo nome de Danuza, explicou que as irmãs Juliana e Rafaela, suas sobrinhas, moram com ela há cerca de dois anos, mas que, durante esse período, outra tia das meninas ficou como responsável pelo acompanhamento das questões escolares e de saúde. Danuza, então, forneceu o endereço dessa irmã, Dayse e contribuiu com algumas orientações para chegar no local exato.

O endereço indicado por Danuza fica na mesma rua, a pouco menos de 200 metros de sua casa. Assim que o pesquisador chegou ao local, foi atendido por Dayse, que se mostrou um pouco apreensiva durante a conversa. Depois de ouvir a proposta, agendou a visita domiciliar para a semana seguinte. Contudo, no dia agendado não havia ninguém em casa. Nas semanas seguintes, Dayse marcou sucessivas vezes a entrevista, mas sempre alegava que era necessário desmarcar. Quase desistindo de incluir essa família entre os casos estudados, o pesquisador, que estava na vizinhança fazendo outra visita, decidiu tentar mais uma vez agendar uma data com Dayse. A responsável familiar se desculpou por não ter podido cumprir o compromisso e, questionando quanto tempo levaria, afirmou que poderia conceder a entrevista naquele momento, o que foi aceito de imediato pelo pesquisador.

#### *7.5.1 Perfil socioeconômico*

A residência de Dayse fica abaixo no nível da rua, em um terreno onde existem várias outras moradias. A entrevistada explicou que nasceu naquele local, se casou, foi morar na casa da sogra e há pouco tempo o marido e ela construíram a casa onde hoje vivem. Da sala de estar, onde a entrevista foi realizada, era possível notar que a construção ainda estava em fase de acabamento. Um pouco de paredes tinham sido

revestidas com reboco e o piso era ainda de cimento grosso. No mesmo terreno há várias outras construções onde moram vários parentes, inclusive a mãe da entrevistada. A casa de Dayse tem dois quartos, sala, cozinha, banheiro e uma pequena área de serviço. Vivem nesse espaço, Dayse, o marido e cinco filhos: Alexandre – 14 anos, cursa o 7º ano; Kênia – 12 anos, cursa o 6º ano; Débora – 10 anos, está no 5º ano; Maíra – 9 anos, está no 3º ano e; Mayany – 5 anos. Todos os filhos de Dayse também são alunos da Escola da Paisagem, exceto a mais nova, que ainda não ingressou na escola.

Segundo Dayse, seus filhos e seu marido são pardos, enquanto as sobrinhas e ela são “morenas”. Na época da entrevista, o marido de Dayse - que tinha 29 anos e frequentou até o 1º ano do ensino médio - estava desempregado. O último vínculo empregatício do responsável familiar, trabalhando com limpeza em uma empresa, fora encerrado no ano anterior. Desde então, vinha trabalhando informalmente, fazendo pequenos serviços; “...chamou, ele tá fazendo”, como explica a entrevistada. Dayse, 32 anos, cursou até a 7ª série do ensino fundamental e também faz pequenos trabalhos de modo informal, geralmente como manicure/pedicure e faxineira. O benefício do bolsa família contribuiu com a renda mensal do grupo familiar, que, segundo a entrevistada, ficava na época entre R\$ 600,00 e R\$700,00.

Todos os membros da família são evangélicos praticantes. Em vários momentos da entrevista a instituição religiosa é mencionada, indicando ser algo que faz parte da rotina da família. A igreja fica a menos de 100 metros da residência, o que facilita o envolvimento constante nas atividades lá desenvolvidas.

Juliana e Rafaela estão aos cuidados das tias desde que sua mãe, Valesca, foi demitida de seu trabalho como empregada doméstica. A situação financeira da família ficou bastante difícil, sobretudo devido ao grande número de filhos – são 12, no total. A saída encontrada por Valesca foi pedir ajuda aos familiares - “teve que dividir as crianças”, nas palavras de Dayse. Assim, Danuza e Dayse receberam Juliana e Rafaela, oferecendo os cuidados básicos, além da moradia. As meninas residiam com Danuza e a responsabilidade no que diz respeito à saúde (acompanhar ao médico, por exemplo) e ao acompanhamento escolar das sobrinhas ficou a cargo de Dayse. Não foi possível aprofundar na entrevista, mas a situação de Valesca parece bastante vulnerável, sendo que Dayse não sabia sequer dizer o bairro em que a irmã morava na época, pois, nas suas palavras, “ela vive mudando de bairro”.

### 7.5.2 Acompanhamento da vida escolar

Dayse descreve Juliana e Rafaela como muito tranquilas no que se refere às questões escolares. Lembra de ter sido chamada na escola para conversar sobre a sobrinha mais velha, mas não se recorda qual assunto foi tratado. Por outro lado, afirma que Rafaela tem mais dificuldade de aprendizagem dos conteúdos escolares, o que demanda um acompanhamento mais próximo. A responsável, como que comemorando o êxito de seu trabalho, afirma com orgulho que ambas foram aprovadas no ano letivo ainda inconcluso.

Em vários momentos da entrevista, Dayse demonstrou certa hesitação ao responder as perguntas, seja dizendo não se lembrar ou não possuir certas informações (como o nome da empresa em que o marido trabalhara por último ou as escolas em que ele teria estudado), seja demonstrando ser desafiador formular as respostas, no caso de questões mais abstratas como a avaliação que fazia da escola ou sua opinião sobre os papéis da família e da escola na formação dos filhos. Para essas últimas indagações, as primeiras reações foram, respectivamente: “Ai meu Deus. Essa é difícil de responder, né?” e “Nossa! [risos]”, seguidas de pedidos de esclarecimentos, que foram atendidos. Depois disso, a entrevistada respondeu que a Paisagem “é uma escola boa”. Mas, o motivo de matricular os filhos e as sobrinhas nessa escola foi a proximidade da residência. Para a responsável, a outra escola municipal do bairro é melhor “nos estudos”, ou seja, em qualidade de ensino. Fala disso como alguém que conheceu essa outra escola por ter estudado lá. Porém, não chegou a considerar a opção de matricular os filhos nesse estabelecimento, pelo fato de ser necessário pagar transporte, pois, apesar de ser no mesmo bairro, a distância é longa. Afirma que, se não tivesse restrições financeiras para colocar os filhos em uma escola “mais avançada”, a matrícula seria feita em uma particular.

Apesar de não lembrar nenhum nome, Dayse afirma conhecer alguns professores de seus filhos, bem como os coordenadores e gestores da escola. Acrescenta que sempre que é requisitada vai à escola, mas que nem sempre comparece a reuniões de pais. Há também ocasiões em que é necessário priorizar os filhos menores.

*Mas, não dá pra “mim” ir em todas as salas porque, tipo assim, é da Kênia num dia, tem... tem... o outro é no outro dia, que são as séries diferentes, né? [...]*

*Então. Aí eu faço o máximo. Eu falo: “Alexandre [filho mais velho], como eu fui hoje, amanhã eu vou trabalhar, então, eu vou na da... dá... mais pequena,*

*“você já é mais grandinho, dá pra você aguentar, aí eu vou lá e pego suas coisas. E se eu souber de alguma coisa, [que] você tá errado, você já sabe...”*  
(Dayse, 32 anos, tia das estudantes. Entrevista de pesquisa, 2018).

A responsável familiar explica que regularmente conversa com os filhos sobre a escola, indagando sobre as atividades de para casa, mas os filhos às vezes mentem, o que torna necessário inspecionar os materiais escolares. No caso das sobrinhas, porém, quem exerce essa função é Danuza, tia com a qual as meninas moram. Essa última questão esclarece que, de fato, Danuza é quem acompanha as atividades escolares, enquanto Dayse tem a incumbência de fazer a comunicação com a escola. Sobre esse tema, a responsável familiar relata que Juliana já mentiu em algumas circunstâncias, que foram esclarecidas em reuniões na escola. O trecho da entrevista reproduzido a seguir explicita a situação.

*Dayse - Juliana já mentiu uma vez só.  
Pesquisador – Mas, como você descobriu a mentira?  
Dayse – Eu fui na escola. Ela chegou, ti... é que ela chega... ela chega...  
“Tia! É que aconteceu isso e aquilo.” Na hora que você vai ver na escola, não foi aquilo.*

Por fim, tratando da função da escola, Dayse descreveu o que parece ser uma parceria entre os pais e a instituição: “Porque são os pais ajudando dentro de casa e a escola também ajuda nossos filhos”. Quanto ao que espera para o futuro dos filhos e sobrinhas, Dayse cita a importância de serem educados – educação aqui com um sentido de polidez – no trato com os outros e acrescenta:

*Assim, o projeto de vida que eu tenho “pros” meus filhos, que eu sempre converso com eles que é pra eles formarem ou “fazer” uma faculdade. Eu falei pro Alexandre que ele tem que trabalhar num banco... ele tem que ter... assim, uma coisa melhor pra eles. Escolher... estudar pra ter uma coisa porque se não estudar, vai ficar carregando pesado. Vai ficar, como é que chama? Vai virar um... [...] Ajudante de pedreiro. Vai carregar massa. (Dayse, 32 anos, tia das estudantes. Entrevista de pesquisa, 2018).*

### 7.5.3 Controle da frequência escolar

Dayse julga ser dever dos pais/responsáveis garantir que os filhos estejam na escola. Por isso, considera-se rigorosa no controle da frequência escolar, não admitindo qualquer desculpa para não ir à escola. “Não tem discussão. Aí quando fa... finge assim “Eu tô com dor de cabeça. ’ Dou um remédio, vai pra escola. ” No caso das sobrinhas, quem exerce esse controle é Danuza, já que é com ela que as meninas residem. De todo modo, Dayse explica o principal motivo das faltas de Juliana e

Rafaela. Quando as estudantes vão visitar a mãe, a mais nova delas resiste em voltar para a casa da tia, alegando saudades da vida com os pais. Tal apelo emocional sensibiliza tanto Danuza quanto Dayse, que acabam permitindo que ambas deixem de ir à escola por alguns dias.

O motivo apresentado por Dayse para as faltas das sobrinhas torna-se inconsistente quando se analisam os relatórios de frequência da secretaria de educação. Neles, o nome de Rafaela não está relacionado, enquanto Juliana é citada em sete dos nove documentos. Consta também nos relatórios que a responsável não apresentou nenhuma justificativa para as faltas, o que contradiz o relato de Dayse, quando essa afirma que recebe os informativos da escola, preenche os campos destinados aos motivos e os reenvia à escola por meio da estudante. A entrevistada afirma também que não havia sido convidada pela escola para conversar sobre a situação de baixa frequência, mas a profissional de acompanhamento da frequência registrou em um dos relatórios que fez uma convocação aos responsáveis familiares das estudantes, mas essa não foi atendida. Deve ser levada em consideração a possibilidade de que Juliana, colocada como mediadora dessa comunicação, tenha deixado de transmiti-la.

#### 7.5.4 *Breves considerações*

O contexto de vulnerabilidade social em que as estudantes estão inseridas certamente influencia na maneira como as questões escolares são tratadas por sua família. O aspecto desse quadro que mais chama a atenção consiste no fato de a mãe das estudantes ter outros 10 filhos, necessitando distribuí-los entre os parentes, que se mobilizam para prover suas necessidades básicas. Segundo a antropóloga Cláudia Fonseca (2005), esse tipo de ação – por ela denominada “circulação de crianças” - é comum em alguns segmentos das camadas populares. Entretanto, o arranjo obtido para Juliana e Rafaela não parece assegurar a elas boas condições de educabilidade, pois embora ao que tudo indica não lhes falte alimento, saúde ou proteção, o acompanhamento escolar fica visivelmente prejudicado, pela falta de um adulto de referência no acompanhamento de sua vida escolar (as meninas moram com uma tia – que é quem regula seus horários – e outra tia é responsável pela comunicação com a escola).



A situação de afastamento dos pais vivida por Juliana e Rafaela parece causar uma sobrecarga emocional que interfere na motivação das estudantes frente à obrigação de ir à escola. Além disso, embora Dayse expresse um discurso de valorização da educação escolar e deposite na escola a perspectiva de um futuro melhor para os filhos – e sobrinhas –, faltam à família condições materiais, culturais e de dinâmica familiar para garantir condições suficientes de educabilidade. A distância cultural da família em relação ao mundo escolar foi percebida durante a entrevista, dentre outros aspectos, pela forma como Dayse mostrava dificuldade de compreensão das perguntas feitas pelo pesquisador.

Pelos relatos de Dayse não se identificam questões propriamente escolares que pudessem afetar a frequência das estudantes. Ademais, as ações de acompanhamento da vida escolar promovidas pelas tias das alunas (no acompanhamento das atividades escolares e de comunicação com a escola) afasta a ideia de omissão. Logo, a infrequência às aulas parece estar associada, principalmente, aos inúmeros problemas sociais com os quais a família lida.

## 7.6 Hugo

Hugo tinha 15 anos e era aluno do 7º ano, quando a coleta de dados estava sendo realizada. O quantitativo de faltas acumuladas por ele ao final do ano letivo de 2018 foi de 200 horas – o que corresponde a 50 dias ou 25% da carga horária anual. Nas sessões de grupo focal, esteve entre os estudantes que mais criticaram a escola. Questionou, principalmente, o excesso de grades no prédio escolar, a qualidade da merenda e até o tratamento dado por alguns profissionais da instituição a ele e seus colegas em algumas situações. Durante algumas de suas falas, Hugo deixa claro que não se considera um bom aluno. Esse fato se confirma quando explica como sua mãe faz o acompanhamento de sua vida escolar e burla essa vigilância.

*Tem vez que eu mostro [os bilhetes], mas tem vez que eu não mostro não.  
Ah, ela conversa, mas eu falo... de vez em quando eu falo uma mentirinha lá.  
Eu falo que eu gosto de matemática...  
Minha mãe, ela nem pega meu caderno. Só tem coisa de 2017.  
(Hugo, 15 anos, estudante. Intervenção por grupo focal, 2018).*

O contato direto com a mãe do estudante foi possível graças a Janaína – mãe anteriormente entrevistada –, que forneceu um número de telefone atualizado, visto que o número que constava nos relatórios de frequência estava, ao que parece,

desativado. Na primeira conversa por telefone, a mãe do estudante, Eva, não apenas concordou em participar da pesquisa, mas também deu todas as orientações sobre a localização de sua casa. De acordo com informações de outros moradores, o beco indicado no endereço é bastante conhecido na comunidade, pois faz a ligação entre a rua Minas Gerais e a rua onde estão situados o centro de saúde e a escola da Paisagem (a casa da família fica a aproximadamente 350 m de distância da escola). Em razão da carga horária de trabalho de Eva, a entrevista foi agendada para o turno da noite.

No trecho onde fica a residência da família de Hugo, o beco apresenta características de rua: é largo o suficiente para permitir a passagem de veículos e tem pavimentação de asfalto. Do lado externo da moradia é possível apenas ver um pequeno portão de entrada, que, no momento da chegada do pesquisador, estava aberto. Assim que o visitante se aproximou do portão, Yasmin, irmã de Hugo, o abordou e em seguida foi procurar pela mãe. Minutos depois, Eva atendeu a porta e se desculpou por ter esquecido daquele compromisso, mas insistiu em conceder a entrevista ainda naquela noite. Da pequena sala de jantar onde foi realizada a conversa, era possível avistar a porta de um dos quartos, a cozinha e uma escada que dá acesso a um pavimento inferior. A residência é pequena, tem bons acabamentos de pintura nas paredes e de cerâmica e granito na cozinha. A responsável familiar, mais uma vez, se desculpou pelo esquecimento e pediu compreensão quanto ao estado de organização da casa.

Eva é uma senhora branca, de 40 anos, que vive na comunidade há cerca de 15 anos – quando começou a se relacionar com o pai de dois dos seus filhos. Antes que o gravador fosse ligado, Eva esclareceu dúvidas e abordou alguns pontos que eram relevantes para a discussão, como, por exemplo, o comportamento dos filhos na escola. Aproveitando a oportunidade, o pesquisador explicou a importância de registrar todas aquelas questões utilizando o gravador.

#### *7.6.1 Perfil socioeconômico*

O núcleo familiar é composto por Eva e os três filhos, todos alunos da Escola da Paisagem. Yasmin, 11 anos, estava no 5º ano, enquanto Igor, 6, estava no 1º ano. O pai de Hugo e Yasmin foi condenado a 40 anos de detenção por assassinato e ainda se encontra recluso. O mais novo, Igor, é fruto de um segundo relacionamento

da entrevistada, que também já tinha sido rompido. No momento da entrevista, os pais de Hugo estavam, segundo Eva, próximos de uma reconciliação.

Eva tem ensino fundamental completo e trabalha como diarista. A renda mensal média informada por ela fica em torno de R\$ 2.600,00 a R\$ 2.700,00, isso quando trabalha a maior parte dos dias da semana. Além do trabalho, a responsável familiar é beneficiária do bolsa família e tem um imóvel pelo qual recebe um aluguel. Quanto à raça ou cor, Eva afirma que os filhos são pardos e o pai de Hugo é negro. No que diz respeito à religiosidade, a responsável afirma não ser adepta de nenhuma religião, mas que não se opõe ao fato de os filhos aceitarem convites de terceiros para ir a igrejas evangélicas.

O contexto social no qual a família está inserida pode ser ilustrado por uma situação ocorrida durante a entrevista, que chamou a atenção do pesquisador. Ao longo da conversa com Eva, entraram diferentes pessoas na sala, e a todos ela apresentava ao pesquisador: o filho mais novo; enteadas do ex-companheiro, pai do filho mais novo; o ex-companheiro. A entrevistada parecia encarar com naturalidade aquelas interrupções. Porém, a certa altura entrou um senhor que, sem se identificar, posicionou-se de pé, próximo ao local da entrevista, passando a observar em silêncio, de modo intimidador, até o final da conversa. Nesse caso, Eva não fez menção de apresentá-lo, tendo ficado para o pesquisador a impressão desconfortável de que se tratava de algum tipo de vigilância. Mesmo depois de sua saída, a entrevistada não fez qualquer tipo de menção ao acontecimento. Outros acontecimentos marcam a presença da violência no âmbito familiar, como a prisão do ex-companheiro de Eva e o assassinato de seu irmão por envolvimento com o tráfico de drogas. Por tais razões, Eva mostra-se muito empenhada em evitar que o filho se envolva com a criminalidade. A passagem a seguir revela o esforço da mãe nesse sentido:

*[...] que fiquei tempos indo buscar na rua, eu indo buscar na rua, eu indo na casa, ...tipo assim, deu dez horas, deu onze horas, não chegou, eu começo a ligar, eu começo a perguntar, eu vou buscar. Então, assim... ah, teve vez de menino querer ir pra tal de baile funk, eu falei: “Não vai, não vai, não vai.” (Eva, 40 anos, mãe do estudante Hugo. Entrevista de pesquisa, 2018).*

#### 7.6.2 Acompanhamento da vida escolar

A Escola da Paisagem, na visão de Eva, tem a vantagem de ser próxima de sua residência. Como ela passa o dia todo fora de casa e não tem com quem contar

para ajudar na criação dos filhos, a proximidade torna-se importante tanto para o deslocamento deles quanto para que ela tenha mais notícias do que acontece, uma vez que são conhecidos na comunidade.

Quando indagada a respeito de como avalia a escola, Eva afirma que tem duas experiências diferentes: com a filha, com a qual não tem problemas, e com Hugo, cujo comportamento já gerou muito chamados para que ela comparecesse à instituição. Assim, afirma que a questão é com o filho e não com a escola, da qual não poderia reclamar. Porém, considera que a qualidade do ensino é baixa, justificando essa constatação com o exemplo da filha, que está no 5º ano, mas não sabe tabuada. Alega reconhecer que a família é parte importante no processo de escolarização, mas, a seu ver, a escola não cumpre bem algumas atribuições. Isso porque, além da cobrança dirigida aos responsáveis, a escola deveria atuar com mais atenção em relação aos estudantes. Vejamos o seguinte trecho:

*[...] a mãe tem que fazer a parte em casa. Eu faço, assim, a parte “vamos estudar”, mas é o que eu tô falando, assim... de... é... é... exige da gente, mas exige deles também. Porque não tinha que tá... né? Às vezes a Yasmin já chegou aqui em casa com matéria pela metade. Aí eu pergunto. Por que que... “Ah, porque o professor apagou, não deu tempo de copiar, [por]que eu sou muito devagar, não sei o que, não sei o que. Então, são termos assim que acaba não... né?, incentivando o menino a querer mais, a gostar mais do professor. Que... cada um tem... tem seu tempo (Eva, 40 anos, mãe do estudante Hugo. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Eva explica que, cerca de três anos antes da entrevista, chegou a transferir Hugo para outra escola municipal, considerada melhor em termos de qualidade do ensino. Contudo, na nova escola, o desempenho do menino foi ruim, o que levou a mãe a procurar por um professor particular. Por meio desse profissional, soube que o filho não estava alfabetizado. Então, decidiu transferi-lo novamente para a Escola da Paisagem devido à incerteza quanto à capacidade do filho de acompanhar o desempenho dos demais alunos da escola. No ano de 2016, a genitora conseguiu uma vaga para Hugo em uma instituição filantrópica na qual ele teria formação integral, incluindo ensino regular e cursos profissionalizantes, em regime de internato. Mas Hugo não se adaptou a esse novo formato de escola e quis novamente retornar para a Escola da Paisagem. Eva procurou evitar que isso acontecesse, buscando a solução explicitada no trecho a seguir:

*Eu ia mudar pra perto... Pra ele poder ficar lá. Só que aí ele ia pra casa. Ele não ia dormir lá. Entendeu? Que eu falei: “Eu vou...” [...] só, que nem falava,*

*tinha o Ítalo e a Yasmin. Então eu ia esperar. Tinha que esperar vencer o ano. Quer dizer, se adaptar, conseguir uma casa pra “mim” poder conseguir uma vaga pra ela também. Então, eu colocaria os três lá, na verdade. Então, assim... porque é um lugar bom. Lá, eu acho assim, em termos de... de... escola. [...] Então, assim, eu acho que é muito bom. Porque é a escola é boa, é bem reforçada, eles dão é... apoio... assim... na dificuldade do menino. Quer dizer, eles entenderam que o Hugo tinha dificuldade. Então, tinha esse acompanhamento com ele. É... tinha “incentivação” dos cursos é... atividades físicas... é... é...né? O Hugo falou “vou fazer judô”, fez judô. Fazia judô, muay thai. Então, assim... tinha tudo isso. Lá é muito bom. Eu acho que um menino que consegue lá, se agarrar, vai pra frente porque é um lugar bom (Eva, 40 anos, mãe do estudante Hugo. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Porém, embora tenha concordado com a mudança e inclusive se empolgado no início, o adolescente não se adaptou a esse regime, principalmente por ter de dormir na instituição e, após um desentendimento com um educador, teve de ser desligado – para frustração da mãe, que chegou a pensar em alugar uma casa próxima ao estabelecimento, para viabilizar a permanência do filho. O depoimento de Eva traduz essa frustração face às esperanças que acalentara:

*Que nem eu falo pra ele assim. Ele não sabe a emoção. Às vezes eu falo pra ele assim. Que... não... não deveria ter feito o que ele fez. Porque ele não sabe. A primeira vez que eu fiquei emocionada de verdade, quando eu cheguei e vi ele assim todo arrumadinho com caderno na mão, bem disciplinado. [...] Pra uma mãe é emocionante você ver isso. Você falar assim: “Eu tô vendo que o meu filho quer dizer, tá no caminho. Agora, Deus abençoar vai dar certo.” Né? Aí ele foi e eles falaram: “Eu não posso ficar com ele.” O que eu eu podia fazer, né? (Eva, 40 anos, mãe do estudante Hugo. Entrevista de pesquisa, 2018).*

De acordo com os relatos de Eva, Hugo apresenta muitos problemas na escola e em decorrência disso, sua presença era constantemente solicitada. A principal queixa dos professores dizia respeito a uma postura de deboche do adolescente no trato com alguns profissionais da escola, o que para a mãe corresponde a uma real característica do filho. Além disso, os docentes reclamavam do fato de Hugo não fazer atividades em sala de aula, o que também era constatado por Eva, ao verificar os cadernos do estudante. Quando questionava o número pequeno de registros, a resposta de Hugo, segundo a responsável, tendia a ser falaciosa ou evasiva: “Aí costuma vir com aquela mentira, assim, ‘Ah, nós fizemos no livro.’”

Por outro lado, a mãe, sem culpar explicitamente a escola – pelo contrário, até mesmo relativizando os episódios com base nas atitudes de Hugo -, relata situações nas quais ficam sinalizados tanto o desejo de mais acolhimento e estímulo quanto a sensação de que, ao contrário, a instituição já havia desistido do seu filho. Assim, traz relatos como o de uma professora afirmando diante de todas as outras famílias e

alunos da sala, em reunião de pais para entrega e boletins, que “Seu filho tem uma atitude de marginal”; ou, ainda, o de outra professora dizendo para ela que Hugo não precisava fazer nada na escola, desde que não atrapalhasse as aulas dela.

### 7.6.3 Controle da frequência escolar

De acordo com Eva, a garantia da presença de Hugo na escola é sua responsabilidade, mas, mantê-lo dentro da sala de aula é função dos profissionais da instituição. Sobre esse ponto, a responsável alega que grande parte da infrequência do filho é resultado de ocorrências nas quais o adolescente está na escola, mas não na sala de aula. Esclareceu, inclusive, que em algumas das vezes em que foi chamada à escola, o assunto tratado foi exatamente esse.

A outra explicação dada pela responsável familiar para as faltas de Hugo tem relação com as visitas de seu pai. Nessas ocasiões, o estudante se recusa a ir para a escola e, para evitar conflitos, Eva acaba consentindo. O trecho destacado a seguir indica a dificuldade da responsável em lidar com a desobediência do filho:

*Eu eu peço muito pra ir [para a escola], mas o Hugo já tá numa fase, quer dizer... Que nem eu falei [...] outro dia. Se eu for topar uma briga todo dia com Hugo, eu vou viver aqui só de briga com Hugo. Então, eu acabo cedendo muita coisa, pra evitar muita coisa, assim. Recentemente eu tive problema sério com Hugo... foi do dia que eles me chamaram lá na escola. Porque ele, segundo tinha pulado o muro, aquela coisa toda com o menino, não sei o que. Ah, o que que ele fez? Esse homem desse tamanho aí? Resolveu fugir de casa (Eva, 40 anos, mãe do estudante Hugo. Entrevista de pesquisa, 2018).*

Os registros feitos pela escola nos relatórios de frequência revelam que somente em três dos nove relatórios alguma justificativa foi informada. Em dois dos documentos consta a alegação de que o estudante está desinteressado e em outro, o motivo informado é a recusa do estudante em ir para a escola por ocasião das visitas do pai.

### 7.6.4 Breves considerações

Algumas das ações relatadas por Eva – principalmente a busca por escolas que oferecessem ensino de melhor qualidade e a contratação de um professor particular para o filho – revelam o cuidado dispensado ao processo de escolarização de Hugo. Parte dessa preocupação parece ser resultado do contexto de violência no

qual a família está inserida e do qual Eva tenta proteger o adolescente. Dessa forma, a mãe afirma procurar apresentar-se na escola, sempre que possível, conferir os materiais escolares dos filhos e perguntar sobre os conteúdos trabalhados nas aulas. A consciência que demonstra de certos aspectos da escolarização dos filhos (os cadernos incompletos de Hugo, as defasagens de conteúdo de Yasmin, dentre outros) contribui para dar credibilidade a seu discurso. Sua conduta como mãe, portanto, parece distanciar-se da noção de omissão.

No caso em questão, o contexto social e a agência do aluno parecem ser dois componentes fundamentais para se compreender a situação de infrequência escolar. Se por um lado as condições financeiras da família não parecem representar um fator impeditivo da educabilidade – mostrando-se melhores que em várias outras famílias entrevistadas –, a violência é um fenômeno que preocupa a responsável familiar. Hugo, apesar dos conselhos da mãe, convive com jovens da comunidade que, na visão de Eva, representam o risco de que o filho se envolva com práticas, no mínimo, ilícitas. Tal conduta do adolescente é agravada por seu comportamento na escola – ressaltando-se as ocasiões em que permanece fora de sala nos horários de aula. Em alguns momentos das sessões de grupo focal, Hugo demonstrou estar familiarizado com diversas situações de violência. Exemplo disso foi dado por ele durante as sessões de grupo focal, quando o pesquisador perguntou aos estudantes se seria seguro visitar alguns deles. Hugo afirmou ao pesquisador que poderiam confundir-lo com um policial disfarçado. A própria situação do pai, detento há muitos anos, certamente constitui uma condição que traz muitos desafios para a formação do adolescente. Já no caso da mãe, o fato de se ver sozinha no cotidiano para responder a todas as demandas da criação dos três filhos, enfrentando longas jornadas de trabalho, é também um limitador para a eficácia de sua ação educativa face ao filho.

Esse é também um caso cujos elementos fazem indagar qual seria o papel da instituição escolar no engendramento e na persistência dessa situação de absenteísmo discente. Quando se fala da “agência do aluno” como um dos fatores explicativos da infrequência, torna-se inevitável levantar a questão do sentido da escola para esse estudante – um estudante adolescente, jovem, exposto a todo um contexto social que parece concorrer com a forma escolar de socialização. As questões colocadas por Eva – sobre a responsabilidade dos profissionais de fazer com que o aluno, uma vez na escola, esteja de fato dentro da sala de aula nos horários

devidos, ou de modular os ritmos da aula para estimular os diferentes alunos<sup>25</sup> - parecem indicar a “ponta de um iceberg” constituído pelas possibilidades pedagógicas de negociar o sentido da escola e dos seus saberes com estudantes imersos nas culturas juvenis – possibilidades essas que, no caso de Hugo, parecem não estar sendo acionadas ou, se são, estar falhando.

Em síntese, o estudante Hugo parece viver um processo de ruptura com sua escolarização, processo esse para cuja compreensão importam as condições sociais em que vive a família, as relações e culturas juvenis e sua trajetória escolar marcada por um desempenho fraco, bem como as próprias práticas e atitudes da escola em relação a ele. Mesmo nessas circunstâncias, a mãe do estudante demonstra empenho para que ele esteja, dentro das limitações presentes, apto para receber a educação escolar. Tal conduta torna inviável que seja suscitada a interpretação de que Eva seja omissa ou negligente.

### 7.7 Ian

Ian, aluno do 7º ano, completou 15 anos duas semanas depois da realização do grupo focal na escola. Ao término do ano letivo de 2018, o estudante havia acumulado 196 horas de faltas (o mesmo que 49 dias ou 24,5% da carga horária anual). No decorrer das sessões de grupo focal, o adolescente fez muitas intervenções, figurando entre os mais participativos. Fez críticas a vários aspectos da escola, desde a limitação do espaço físico até a qualidade das relações com parte dos profissionais. Sobre sua conduta, posicionou-se no grupo dos “maus alunos”, afirmando, inclusive, que não faz as atividades da escola: “Meu caderno tá em branco desde o começo do ano.” Além disso, admitiu que não entrega os bilhetes da escola para o pai por medo de receber algum castigo: “Ah, se eles ‘vier’ aqui, eles me ‘bate’ [...]”. Outra colocação feita por Ian, que merece destaque, diz respeito à sua forma de reagir quando seus responsáveis falam sobre a escola: “Sempre saio ‘pra’ rua quando for falar de escola. Eu vou ‘pra’ rua.”

Para chegar até a família, o pesquisador usou um aplicativo de mensagens para se comunicar com Liliane, tia de Ian e apontada como responsável por ele. Porém, a marcação da entrevista só foi possível depois que o pesquisador foi até o

---

<sup>25</sup> Questão colocada implicitamente por Eva, evidentemente não nesses termos, quando ela fala sobre os cadernos incompletos da filha.



endereço da família, registrado nos relatórios de frequência escolar. Mesmo assim, foram feitas diversas remarcações, até que a visita domiciliar fosse efetivada entre os feriados de natal e ano-novo.

### 7.7.1 *Perfil socioeconômico*

A residência da família fica a cerca de 230 m da Escola da Paisagem, em uma rua urbanizada, com pouco movimento de veículos. Do lado de fora, era possível perceber que se tratava de uma casa simples, sem reboco nas paredes e com um portão aparentemente improvisado com tela de cercamento. Internamente, nos locais aos quais o pesquisador teve acesso, as paredes têm acabamento em reboco e pintura. O piso, tanto na cozinha quanto na sala de estar, é revestido em cerâmica, enquanto no espaço onde foi conduzida a entrevista – que parecia ser uma área de serviço – era em cimento grosso.

Liliane afirmou ter testemunhado muitas mudanças no território, como a chegada do asfalto, das linhas de ônibus e a construção do centro de saúde. Explicou também que reside no bairro desde que nasceu, em uma casa que fica nos fundos do mesmo terreno em que foi construída sua atual residência. Quanto a esta, é uma moradia compartilhada por sete pessoas: Liliana e os dois filhos; Ian; uma prima de Ian com o esposo e a filha de 5 anos.

Ian reside com a tia desde que tinha 9 anos. Anos antes, morava com seus pais e uma irmã, em uma casa localizada no mesmo lote onde reside atualmente. Porém, os pais brigavam e sua mãe sofria agressões físicas, tendo então se separado e saído de casa com os filhos. Ian chegou a mudar-se com ela para o Espírito Santo. Porém, depois de um tempo não quis mais viver com a mãe e retornou para Belo Horizonte, para morar com a tia, apesar de seu pai residir sozinho na outra casa, no mesmo terreno (situação que persiste até o momento da entrevista). No ano de 2018, segundo o relato de Liliane, a mãe de Ian estava em Belo Horizonte e este chegou a viver com ela por alguns meses, voltando depois para a casa da tia.

Liliane tem 39 anos, ensino médio completo e é funcionária de uma empresa de ônibus (exercia anteriormente a função de cobradora, mas com a extinção dessa função na empresa, afirmou que estava lavando os ônibus na garagem). Seu filho mais velho, Antônio, tem 6 anos e começará a frequentar a escola em 2019. Joel, segundo filho de Liliane, tem 1 ano e 6 meses e será matriculado em uma creche

também no início do ano letivo seguinte. A prima de Ian, Simone, interrompeu os estudos após concluir o ensino fundamental, já seu marido tem ensino médio completo e atua no setor de serviços gerais em um centro de compras. A filha do casal, de 5 anos, está matriculada em uma creche particular do bairro.

O salário de Liliane representa praticamente toda a renda da família e gira em torno dos R\$ 1.100,00 mensais – a entrevistada não deixou claro se o marido de Simone contribui com a renda familiar. De acordo com os relatórios de frequência escolar, a família de Ian é beneficiária do Programa Bolsa Família. Porém, Liliane afirmou que o benefício foi suspenso devido à baixa frequência escolar de Ian. A responsável familiar afirma que os membros da família são pardos e, ao ser questionada sobre a prática de alguma religião, explica que é católica, mas não vai frequentemente à igreja. Os demais não têm religião.

#### *7.7.2 Acompanhamento da vida escolar*

Ian está matriculado na Escola da Paisagem desde a educação infantil<sup>26</sup>, tendo se afastado apenas durante o período em que morou em outro estado. A proximidade com a residência da família foi o principal critério para matriculá-lo na referida instituição de ensino. De acordo com a entrevistada, a reputação da instituição na comunidade é negativa, mas, em sua opinião, “a escola não é ruim. O que faz a escola é o aluno.” Para Liliane, os resultados escolares do sobrinho não seriam diferentes se ele frequentasse outra escola e mantivesse a mesma conduta que manifesta na Escola da Paisagem.

A responsável afirmou não conhecer os professores de Ian, mas, lembra-se de ter conversado com um dos coordenadores já no início do ano letivo. Segundo o profissional, o adolescente tinha se envolvido em uma briga, mas, Ian nega que isso tenha ocorrido. Ao longo de 2018, Liliane compareceu à escola outras duas vezes para tratar de assuntos ligados ao comportamento do sobrinho. Além disso, o estudante não faz as atividades escolares, apesar de ser cobrado pela tia. Em algumas situações, relatou Liliane, Ian alega que esqueceu o material com algum colega. Tal conduta foi descrita pelo próprio estudante no grupo focal como artifício para burlar a vigilância da tia. Nesse ponto, a entrevistada explica que quando era

---

<sup>26</sup> Em meados da década de 2000, a Escola da Paisagem tinha turmas de educação infantil.

mais novo, o sobrinho tinha um comportamento oposto ao descrito. A prima do estudante, que estava presente na entrevista, comenta que Ian era um ótimo aluno. Na percepção de Liliane, a mudança de postura com relação às questões escolares começou quando Ian estava com cerca de 12 anos.

A alegação da tia de que o adolescente não entrega os comunicados da escola somente confirmou o que Ian já havia declarado no grupo focal. Sendo assim, Liliane poucas vezes é informada das reuniões de pais e outros eventos da escola. Por vezes, conforme acrescenta a prima do estudante (que estava presente durante a entrevista), algum colega da comunidade é que leva esse tipo de informação ao conhecimento da família. Mesmo ciente do agendamento de alguma reunião, a tia do adolescente enfrentava uma incompatibilidade entre seu horário de trabalho e os compromissos da escola.

A entrevistada informou que, por morar no mesmo lote, tem ciência de que seu irmão – pai do estudante – recebe comunicados da escola, relativos à infrequência do filho, mas não os responde. Até mesmo para fazer a matrícula de Ian, o Sr. Arielson demonstrou pouco comprometimento com tal atribuição legal. Contudo, Liliane relatou que há momentos em que o irmão exerce um tipo de cobrança e o filho tem medo dele, mas o acompanhamento, a seu ver, é pouco efetivo. O trecho seguinte esclarece seu posicionamento: “Cobrar ele cobra, mas não é aquela cobrança, sabe? Ele cobra. ‘É, Ian, como é que você está na escola?’ , [Ian responde] ‘ah...eu tô bem’. Tudo ele fala ‘eu tô bem’. Só que ele [o pai] não vai procurar saber como é que ele tá na escola.”

Mesmo com todas as adversidades manifestadas, Liliane expressa o desejo de que o sobrinho curse o ensino superior. Enquanto essa realidade parece ainda distante, a tia de Ian procura promover outras ações que garantam a ele um futuro digno. Por exemplo, a entrevistada expõe o plano de matricular o adolescente em uma escola de nível médio que ofereça ensino profissionalizante. Ressalta que isso, porém, só se justificará caso coincida com o desejo de Ian e este mostre compromisso em frequentar as aulas, a fim de fazer valer o investimento.

### *7.7.3 Controle da frequência escolar*

O alto número de faltas de Ian, segundo as informações de sua tia, parece não ser algo de fácil explicação. Liliane alegou que o sobrinho vai para a escola regularmente, mas, ainda assim estava prestes a ser retido por baixa frequência. A

entrevistada levanta duas hipóteses para isso: o sobrinho pode estar cabulando aula ou, segundo as alegações dele, não responde corretamente a chamada.

Essa situação, como anteriormente mencionado, causou a suspensão do benefício do Bolsa Família. Para evitar que a questão chegasse a esse ponto, a entrevistada explicou que até o mês de março ela levava Ian à escola para garantir sua entrada. Porém, o estudante teria voltado a morar por alguns meses com a mãe, durante o ano de 2018 –esta havia retornado para Belo Horizonte – e Liliane não sabe como o acompanhamento da frequência era feito por ela. Ao ser questionada sobre quem seria responsável pelo controle da frequência escolar, Liliane afirmou que seria o próprio adolescente. Sobre o papel da escola, sugeriu que esta poderia contribuir fazendo o contato por telefone, quando o uso de bilhetes não fosse efetivo.

O nome do estudante foi citado em todos os nove relatórios de frequência relativos ao ano letivo de 2018. Entretanto, em apenas um deles foram registrados os motivos das faltas. Na ocasião, a própria mãe do estudante informou que as faltas do mês de março ocorreram porque ela passou por problemas que a obrigaram a se ausentar da cidade.

#### *7.7.4 Breves considerações*

O contexto social no qual Ian está inserido revela a conjugação de diversos fatores que interferem em suas condições de educabilidade. A organização da família parece influenciar a vida escolar do estudante à medida em que inexiste uma estrutura coesa e com recursos suficientes para fazer frente à difícil tarefa de sustentar a escolaridade nessa fase. A tia parece não ter êxito quando tenta acompanhar a vida escolar do sobrinho, o que parece deixá-la mais distante. O pai do estudante, por outro lado, mantém-se a certa distância, envolvendo-se pouco com as atividades do filho – faz apenas algumas perguntas esporadicamente.

Também nesse caso a agência do próprio estudante é um fator de forte influência em sua escolarização, principalmente quando Ian decide não fazer as atividades escolares, não entrega bilhetes e comunicados e ainda tergiversa e falseia ao ser cobrado pelos familiares que tentam acompanhá-lo em suas atividades. Como visto no caso do adolescente Hugo, esse comportamento está ligado às relações e culturas juvenis, marcadas pelo sentimento de rejeição à escola e pela preferência por outras atividades, tais como: jogos eletrônicos no vídeo game ou celular, soltar papagaio e

andar de bicicleta. Essa hipótese ganha força a partir da declaração da tia, que alega ter havido uma mudança no comportamento de Ian a partir dos 12 anos.

A atuação da tia, no que se refere ao acompanhamento da vida escolar de Ian, não apresenta atitudes que caracterizem omissão ou negligência. No entanto, quando se considera a conduta do pai, essa hipótese já deve ser levada em consideração, visto que o genitor não se mobiliza sequer para fazer a matrícula do filho na escola. A mãe, por sua vez, é ainda mais distante, não apenas geograficamente, mas também quanto à participação no processo de escolarização de Ian.

## 8 ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve, como objetivo mais geral, compreender as implicações mútuas entre o fenômeno da infrequência escolar e a relação de famílias de camadas populares com a escolaridade dos filhos, com um foco voltado para a discussão do chamado “mito da omissão parental” (LAHIRE, 1997). Partiu-se das constatações: 1) de que a noção de “omissão parental” – literalmente ou por meio de termos correlatos, tais como “famílias ausentes”, “negligência” e outros - frequentemente é acionada no discurso de agentes educacionais, a fim de explicar as dificuldades no processo de escolarização de estudantes de camadas populares; e 2) de que a literatura sociológica trata essa noção como um mito criado por professores a partir da concepção idealizada que têm da participação das famílias na vida escolar dos filhos (LAHIRE, 1997). Para essa literatura, pode-se falar, dentre outras possibilidades explicativas, em diferenças entre as lógicas de socialização familiar e escolar (THIN, 2006), ou em desfavorecimento na posse de capitais e recursos necessários para dar suporte à escolaridade (LAHIRE, 1997; VIANA, 2005) - mas não em “omissão” das famílias, as quais, de modo geral, valorizariam e apoiariam a escolarização de seus filhos.

Tomou-se, então, a infrequência escolar ou absenteísmo discente como fenômeno cuja investigação teria potencial para trazer elementos que possibilitassem enfrentar o impasse entre os dois discursos acima citados – o dos agentes educacionais e o da literatura. Em situações nas quais sequer a presença sistemática do estudante na escola é garantida, seria possível falar em valorização da escola pelas famílias? Quais as práticas familiares face à escola e quais as dificuldades encontradas para assegurar a assiduidade dos filhos? Seria possível, frente a diferentes casos envolvendo esse fenômeno, sustentar que a omissão parental é um mito? A partir de questões como essas é que se desenvolveu o presente estudo, o qual, evidentemente, não tem como objetivo “classificar” famílias em omissas ou não; pretende-se, ao contrário, ao trazer essa discussão, contribuir para uma visão mais nuançada das diferentes manifestações das relações entre famílias dos meios populares e escola. Para alcançar esse objetivo, também, é que se optou por considerar o fenômeno da infrequência a partir das perspectivas de professores, estudantes e mães/pais/responsáveis.

A primeira tarefa, com relação ao campo empírico, foi dimensionar a significância desse fenômeno na realidade investigada. Os dados do mapeamento apresentado no Capítulo 4 mostram que a infrequência escolar acomete um percentual considerável de estudantes da rede municipal de educação de Belo Horizonte e, em particular, da unidade de ensino estudada – a “Escola da Paisagem”<sup>27</sup>. Tais dados apontam a necessidade de inclusão desse problema na pauta de discussão e elaboração (ou aperfeiçoamento) de políticas educacionais voltadas ao seu combate.

Os passos seguintes da pesquisa se voltaram para a apreensão das perspectivas dos sujeitos – professores, alunos e famílias – a respeito do fenômeno e de suas vinculações com a relação família-escola. As entrevistas realizadas com alguns professores da escola revelaram que esses profissionais conhecem, mesmo que parcialmente, a realidade social em que seus alunos estão inseridos, identificando as condições de vida difíceis das suas famílias, o contexto de violência e a presença de um capital escolar reduzido, o que promove um distanciamento do universo escolar. Tais dados mostram que os docentes não estão totalmente alheios ao “mundo do aluno” (BURGOS, 2014)<sup>28</sup>. Entretanto, também é possível identificar, nas falas dos professores, o discurso de que algumas famílias não se importam com a vida escolar de seus filhos, permanecendo ausentes do espaço escolar. Esse posicionamento fica mais evidente quando os profissionais avaliam como insatisfatória a presença dos pais nas reuniões de pais, corroborando os resultados de pesquisas já reportadas nessa dissertação (CAMPOS, 2008; GENTILE, 2007; LA FABBRICA DO BRASIL, 2001).

Já nos grupos focais realizados com estudantes da Escola da Paisagem, estes atestam a existência, em suas famílias, de um discurso de valorização da escola, afirmando que os pais os exortam a estudar, principalmente a fim de se prepararem para obter um emprego que lhes possibilite boas condições de vida. Nesse ponto, portanto, os depoimentos dos adolescentes corroboram a literatura que ressalta a

---

<sup>27</sup> Conforme analisado no Capítulo 4, o percentual relativo aos estudantes com 25% ou mais de infrequência não é tão elevado, embora, ainda assim, digno de atenção, configurando situação de reprovação por infrequência: 7,2% na Escola da Paisagem e 10,1% na rede municipal de Belo Horizonte. Porém, são especialmente importantes e preocupantes os percentuais relativos aos casos de alunos com 20% ou mais de infrequência, uma vez que se trata de índice também elevado de absenteísmo, que certamente compromete o aproveitamento do currículo disponibilizado pela escola. Esses percentuais são de 29,8% na Escola da Paisagem e de 32,7% na rede municipal.

<sup>28</sup> De acordo com o autor, “mundo do aluno” é o universo subjetivo do aluno, “associado ao lugar e às condições em que ele vive, sua família e sua relação com a escola, em suma, do sujeito que há por trás do aluno.” (p. 9)

valorização da escola pelas famílias de camadas populares (BATISTA e CARVALHO-SILVA, 2013; TERTULIANO, 2010; RESENDE, 2008). Porém, esses depoimentos dos estudantes também sugerem que o discurso de valorização não se traduz, muitas vezes, em um monitoramento eficaz de sua vida escolar. Eles avaliam que em suas famílias não há tanto acompanhamento quanto em meios sociais mais favorecidos. Além disso, reconhecem que costumam burlar com sucesso a vigilância dos seus responsáveis, a fim de faltar às aulas quando desejam; nesses casos, também admitem interceptar as comunicações da escola com os responsáveis, evitando, assim, as prováveis punições. Por um lado, tais afirmações confirmam a observação de Zago (2000, p. 21), para quem não se pode explicar os comportamentos escolares do aluno somente a partir das influências familiares, sendo necessário levar em conta o papel desse sujeito “como parte ativa de seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização”, ou, em outras palavras, considerar a “atividade real que esse ator social desenvolve, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino”. Burgos et al. (2014) também valorizam, como um dos fatores da infrequência e da evasão escolar, essa “agência individual do aluno”, a qual tende a ser relacionada à faixa etária: “quanto mais velho ele for, maior a sua própria autoria na decisão de não frequentar a escola ou simplesmente de deixá-la” (p. 74). Tal decisão, para os autores, comporia um processo de recusa à escola, do qual a infrequência seria uma manifestação mais discreta e a evasão, a mais explícita.

Por outro lado, as afirmações dos adolescentes levam a indagar sobre as características, valores e práticas familiares que possibilitam “brechas” por meio das quais a decisão de não frequentar a escola seja tomada e, principalmente, efetivada sistematicamente pelos filhos. Além disso, os dados de mapeamento da frequência apresentados no Capítulo 4 indicam que, no caso da Escola da Paisagem, a infrequência não é um fenômeno muito mais recorrente entre os adolescentes do que nas faixas etárias anteriores (embora nos grupos focais tenham sido incluídos somente os adolescentes). Diante de tudo isso, torna-se necessário recorrer aos achados das visitas domiciliares e entrevistas realizadas com as famílias, a fim de prosseguir e aprofundar a análise.

O fenômeno da infrequência escolar, de acordo com alguns autores mencionados no referencial teórico deste trabalho (VASCONCELLOS, 2013; KEANEY, 2008), é explicado por um conjunto de fatores contextuais, tais como o clima escolar, a pobreza, a gravidez na adolescência, a violência, os problemas familiares,



dentre outros. Embora abordando um número de casos relativamente pequeno, a pesquisa permitiu identificar vários desses fatores e constatar como operam no interior da dinâmica familiar. Com isso, foi possível verificar que em cada caso os fatores se apresentam em uma configuração específica, de maneira que um mesmo fator pode ou não estar presente em casos diferentes e pode exercer influência em graus diferentes, conforme a configuração tomada.

Um dos fatores que mais se manifestaram nos casos das famílias estudadas foi, justamente, a agência individual do estudante, tomando, como acima referido, a forma de atitudes de resistência e/ou recusa à escola. Esse fator foi observado nos casos de Cícero e João Pedro, mas ganha maior força nos quadros de Ian e Hiago, possivelmente pelo fato desses dois últimos serem mais velhos. Os comportamentos dos quatro estudantes citados deixam transparecer traços comuns da adolescência e das culturas juvenis, os quais frequentemente entram em contradição e conflito com a cultura escolar, especialmente quando se trata de “jovens das classes sociais econômica e culturalmente dominadas” (FANFANI, s/d, p. 9) – gerando rupturas como a infrequência e a evasão. Relacionada com esse processo, também merece destaque, como fator de explicação para a infrequência, a falta de sentido da escola para os jovens (FANFANI, s/d; CHARLOT, 1996), que fica patente nas atitudes de desinteresse e/ou descontentamento identificadas nos casos dos estudantes Gabriel, Ian e Hugo.

Em quatro casos, a dinâmica familiar não parece capaz de prover aos estudantes uma base de sustentação capaz de amparar e direcionar de modo eficaz a sua escolaridade, inclusive face aos desafios típicos da adolescência. Não se trata aqui, evidentemente, de defender uma concepção de organização familiar supostamente ideal, mas sim de apontar situações em que alguns estudantes vivem sua escolarização sem a presença de um adulto que de forma clara oriente e controle as atividades do seu cotidiano. Tal fator é evidente no caso de Ian – que reside com a tia, mas tem também como referências (embora, ao que tudo indica, pouco presentes) o pai e a mãe. Também é notório na configuração familiar das irmãs Juliana e Rafaela – que moram com uma das tias e têm outra como responsável pela comunicação com a escola, além de eventualmente passarem, também, períodos com a mãe. No caso do estudante Hugo, a situação familiar parece representar um dos fatores de influência, pois, apesar da genitora buscar meios de oferecer boas condições para que os filhos frequentem a escola, a monoparentalidade é exercida

em um contexto de exposição à violência, sem uma rede apoio que contribua, por exemplo, para o monitoramento da frequência escolar do filho (a mãe afirma sair de manhã e exortá-lo a ir à escola, mas só retorna à noite e não tem como assegurar que ele vá).

Em alguns casos, questões escolares parecem influenciar diretamente a frequência dos estudantes. Tal interferência é percebida nos casos em que a escola (ou o sistema escolar) parece se omitir diante de problemas situados no âmbito escolar (ou não ser eficaz na solução deles), que atingem diretamente os estudantes. O caso de Jamile é um exemplo de ocorrências desse tipo, pois a família descreve situações, sofridas pela aluna, de *bullying* – fator também identificado na literatura (KEARNEY, 2008; REID, 2005) –; a mãe recorre aos agentes escolares e até à Administração Regional da Prefeitura em busca de uma solução, mas o problema persiste. Outro exemplo é o caso de Hugo, estudante do qual, pelo menos a julgar pelo depoimento da mãe, alguns docentes já parecem ter desistido, atribuindo-lhe publicamente “atitudes de marginal” e esperando dele apenas “que não atrapalhe”. Em que pese o desafio que certamente representa para a escola lidar com as atitudes de recusa do adolescente, tais estratégias, por parte dos professores, provavelmente retroalimentem as mesmas atitudes.

Outros fatores de influência observados nos casos estudados foram: a necessidade de um acompanhamento especializado e a dificuldade de acessá-lo; problemas na comunicação escola-família – como percebido nos casos em que o aluno mensageiro (*go-between*) contribui para que tal situação se instaure; fragilidades no exercício da autoridade parental – especialmente quanto aos horários e à obrigatoriedade de ir à escola; clima escolar – indisciplina de colegas e barulho; gravidez e violência na comunidade.

Alguns elementos mostraram-se comuns a todos os casos analisados, assumindo maior ou menor peso conforme cada configuração específica – como, por exemplo, a limitação de recursos materiais e culturais. Em geral, todas as famílias entrevistadas vivem sob condições financeiras que, mesmo quando menos precárias, interferem em questões que se relacionam com a vida escolar do aluno. Fica explícita, também, a distância cultural entre as famílias e o universo escolar, principalmente em alguns casos nos quais as responsáveis entrevistadas demonstravam pouco conhecimento a respeito do funcionamento do sistema de ensino. Tal padrão pode ser explicado, em parte, pela escolaridade relativamente baixa das entrevistadas (apenas

uma delas concluiu o ensino médio). Assim, as situações observadas na pesquisa evidenciam que a escolarização (ou ausência dela) produz efeitos intergeracionais que agem sobre a forma como as famílias lidam com a vida escolar dos filhos. As distâncias observadas entre famílias e escola são, em parte, explicadas a partir desses efeitos. Diante dessas circunstâncias, é necessário refletir sobre o sentido de falar em “omissão”, visto que a diferença entre culturas pode se refletir em diferentes formas de enxergar um mesmo fenômeno.

Outro aspecto relevante do estudo e que se relaciona com esse distanciamento das famílias em relação ao universo escolar consiste na falta de significado que as reuniões de pais têm para elas. Os responsáveis parecem não atribuir importância a essa formalidade da escola, fato que mostra ser necessário refletir sobre as características das reuniões em escolas que atendem as camadas populares. Nessa direção, Trigueiro e Camasmie (2014) apontaram o descontentamento dos responsáveis familiares sobre a forma como algumas reuniões de pais eram organizadas em nove escolas que atendem principalmente estudantes residentes na favela da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro.

As condições sociais, os modos familiares de socialização e as questões escolares identificados nos casos estudados tornam pertinente a discussão sobre as condições de educabilidade. Néstor López (2005) argumenta que a noção de educabilidade diz respeito a uma pressuposta divisão de responsabilidades entre a família e o Estado. Enquanto a família tem o compromisso de desenvolver a socialização primária ou primeira educação, a escola, regulada pelo Estado, “se apoia sobre essa primeira formação para o desenvolvimento do processo de educação formal” (Idem, p. 91). Dessa forma, a educabilidade é interpretada como o resultado de uma adequada distribuição de responsabilidades entre a família e a escola, como impõe o Estado. Nos casos em que as condições de educabilidade não estão asseguradas, há, segundo López, um desajuste institucional, pois ocorre uma distribuição inadequada de responsabilidades entre as diferentes instituições implicadas nesse processo ou uma dificuldade das mesmas em cumprirem suas obrigações.

Nos casos dos estudantes considerados nesta pesquisa, nota-se que as condições de educabilidade estão comprometidas tanto pela dificuldade das famílias de cumprirem com todos os requisitos exigidos pelo sistema educativo (a começar

pela garantia da frequência escolar, que pressupõe, da parte da família, requisitos como regularidade de horários e firmeza de autoridade diante de adolescentes, dentre outros) quanto pelos embaraços da escola diante de algumas situações (como o caso de *bullying* da aluna Jamile ou o problema de indisciplina e barulho relatado pela mãe de Gabriel) e, de modo mais amplo, pelo contexto social de desigualdades, violência, carência de serviços públicos que afeta os territórios e populações mais vulneráveis (evidente tanto no quadro mais geral de precariedade em que vivem as famílias, resultante de fatores como o desemprego e a baixa escolaridade, quanto em falhas específicas dos serviços públicos, como a ausência de atendimento no serviço de saúde – caso de Cícero – que interfere diretamente nas condições de educabilidade). Dessa forma, a educabilidade abrange questões familiares, escolares e também políticas públicas que visem garantir que todos frequentem a escola em condições de serem educados.

Nesse sentido, no que tange à discussão central do trabalho, conclui-se, a partir da análise dos casos, que se torna possível falar de omissão parental - pelo menos diante de situações específicas e de responsabilidades específicas e ainda que se considere a questão cultural -, da mesma forma que é possível e necessário falar, igualmente e simultaneamente, de situações de omissão da escola e de omissão do Estado, face às suas respectivas responsabilidades. Não se trata, portanto, de culpabilizar famílias, professores ou agentes públicos, mas sim de não ocultar fatores que pesam sobre a construção da infrequência escolar. Afinal, quando essa infrequência chega a um nível comprometedor da progressão do estudante ou de sua aprendizagem, pode-se afirmar que a corresponsabilidade constitucional pela educação não está sendo cumprida, e isso certamente ocorre por uma convergência de fatores que provêm das diferentes partes envolvidas: família, escola, Estado, sociedade (BURGOS et al., 2014).

Com relação a questões procedimentais do estudo, ressalta-se a dificuldade de acessar as famílias, principalmente as mais vulneráveis, para incluí-las na investigação. Em quase todos os casos foi necessário persistência até que a responsável familiar consentisse em participar das entrevistas, recebendo o pesquisador em sua residência e contribuindo da melhor forma possível com o trabalho, que lhe é estranho. Esse fato por si só é capaz de influenciar fortemente a maneira como o pesquisador enxerga a família e, como consequência, pode interferir na compreensão da questão central proposta.

Uma dificuldade apresentada nas análises decorre da forma como os dados sobre as famílias foram obtidos. Foram feitas entrevistas em seus domicílios e não observações em ocasiões diferentes. Dessa forma, os conteúdos das análises tiveram como base o discurso das responsáveis e não propriamente seus modos de agir nas diferentes circunstâncias em que a escola se faz presente no cotidiano familiar. Além disso, a proposta inicial de cruzar as perspectivas de professores, alunos e famílias em relação a cada caso concreto foi limitada por dificuldades encontradas durante a pesquisa de campo. Em poucos casos foi possível visitar famílias de estudantes que tivessem participado do grupo focal. Na metade dos casos em que isso foi possível, a participação dos estudantes no grupo focal foi tímida e, portanto, poucas informações foram recolhidas a respeito da sua forma de ver os fatos. Já as entrevistas com os professores foram contingenciadas pelo seu aceite e pelos horários disponíveis, impedindo que se aprofundassem na análise de casos específicos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5a. série e o fim da 6a. série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte-MG**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (3ª reimp.) Lisboa. Portugal: Edições, v. 70, 2011.

BARROS, R. A. **A família e o fenômeno do absenteísmo discente no ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BERNARDO, F. O. **Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar (1911-1913)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza; XAVIER, Alice. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

BRASIL. **Programa Bolsa Família na Educação**. Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação. 'Motivos de Baixa Frequência Situações Coletivas e outros registros". Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiатеca/documentos/2016/guia-de-orientacao-motivos-baixa-frequencia.pdf>. Acesso em 10 de março de 2019.

BRASIL. Portaria interministerial nº 3.789, de 17 de novembro de 2004. Estabelece atribuições e normas para o cumprimento da Condicionalidade da Frequência Escolar no Programa Bolsa Família.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm)>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 1990.

BURGOS, Marcelo et al. Infrequência e Evasão Escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Desigualdade & Diversidade–Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, n. 15, p. 71-105, 2014.

CACCIAMALI, M. C.; TATEI, F.; BATISTA, N. F. Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 269-301, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. São Paulo: FSM, 2008.. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/a-qualidade-da-educacao-sob-o-olhar-dos-professores/>. Acesso em 02 de junho 2019.

CARNEIRO, Aristóteles. Perfil de atuação do Conselho Tutelar e a importância do direito à educação. In: BURGOS, Marcelo (orgs). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CELLARD, André et al. A análise documental. **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto et al. **Administracion de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones**. McGraw-Hill Interamericana, 2007. Disponível em <<http://www.academia.edu/download/43099694/Chiavenato.pdf>>

DENES, Guilherme; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio. Uma Avaliação dos Impactos Macroeconômicos e Sociais de Programas de Transferência

de Renda nos Municípios Brasileiros. **Revista Brasileira de Economia**, v. 72, n. 3, p. 292-312, 2018.

DIOGO, Ana Matias. **Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local**. Lisboa: Celta Editora, 2008.

ESTERLE-HEDIBEL, Maryse. Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. **Déviance et société**, v. 30, n. 1, p. 41-65, 2006.

FAHEL, Murilo Cassio Xavier et al. **O efeito da condicionalidade educação do programa Bolsa Família em Minas Gerais: uma avaliação por meio da PAD/MG**. 2011.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. In: Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf> > Acesso em: 27 de julho de 2019.

FERNANDES, Flávio Cireno; VIANA, Iara; ALVES, Cecília Brito. Ensino básico e trajetória escolar de estudantes do programa bolsa família. 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, 2014.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e sociedade**, v. 14, p. 50-59, 2005.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; GOMES, Marília Miranda Forte; MIRANDA-RIBEIRO, Paula. Ensino médio: infrequência, reprovação e abandono escolar-Ribeirão das Neves, 2014. **Anais**, p. 1-21, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GENTILE, Paola. (2007). A educação vista pelos olhos do professor. **Nova Escola**, n. 207, nov. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-vista-pelos-olhosprofessor-508821.shtml>. Acesso em: 01 jun. 2015

GENTLE-GENITTY, Carolyn et al. Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. **Educational Studies**, v. 41, n. 1-2, p. 62-90, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.



HOLANDA, Maria Eliane Linhares de et al. **Infrequência discente: um estudo de caso na rede estadual do Ceará**. 2015. Dissertação de Mestrado.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Mini-dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Resultados 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Dados do Senso Escolar 2018. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31003239>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

KEARNEY, Christopher A. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. **Clinical psychology review**, v. 28, n. 3, p. 451-471, 2008.

KONZEN, Afonso Armando. Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação. **Pela justiça na educação**, p. 159-191, 2000.

LA FABBRICA DO BRASIL. (2001). Observatório do Universo Escolar. *Escola & Família: instituições em conflito?* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1554/a-educacao-vista-pelos-olhos-do-professor?download=true#>. Acesso em 18/07/2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível; o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Invisible inequality the role of social class in raising children from black and white families. **Educação em Revista**, v. 13, n. 46, p. 13-82, 2007.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, 2014.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2005.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão... **Programa Bolsa Família na Educação**. Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação: 'motivos de Baixa Frequência, Situações Coletivas e outros registros'. Brasília-DF, década provável [200-] Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9qNuQvt\\_jAhUjHrkGHXdfDqEQFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educacao.ba.gov.br%2Fsystem%2Ffiles%2Fprivate%2Fmidiateca%2Fdocumentos%2F2016%2Fguia-de-orientacao-motivos-baixa-frequencia.pdf&usg=AOvVaw1UTAif1bacQ58g5xkYxsJO](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9qNuQvt_jAhUjHrkGHXdfDqEQFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educacao.ba.gov.br%2Fsystem%2Ffiles%2Fprivate%2Fmidiateca%2Fdocumentos%2F2016%2Fguia-de-orientacao-motivos-baixa-frequencia.pdf&usg=AOvVaw1UTAif1bacQ58g5xkYxsJO)>. Acesso em: 10 de março de 2019.

NETO, Raul da Mota Silveira. Impacto do programa Bolsa Família sobre a frequência à escola: Estimativas a partir de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). **Governo Federal**, p. 53, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; CUNHA, Maria Amália de Almeida; BRAGA, Maria José; RESENDE, Tânia de Freitas. A omissão parental em famílias populares é um mito? Colocando à prova uma doxa sociológica. 2016. 32 f. Projeto de pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

NOGUEIRA, M. A. Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997- 2011): um estado do conhecimento. **37ª Reunião Nacional da ANPED-04**, Florianópolis, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria " família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-Legere**, n. 9, 2011.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas". **Análise Social**, Lisboa, vol. xl, n. 176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, 1995.

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

OLIVEIRA, DC de et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de psicologia**, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001.

PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 141-170, 2005.

PERRENOUD, Phillippe; CLÁUDIO, José; FERREIRA, Júlia. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. 1995.

PERRENOUD, P. O que a escola faz às famílias. In.: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível**, 2001.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In.: Nogueira, MA, Romanelli, G. & Zago, N.(orgs.). **Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2000.

POUPART, Jean et al. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. **Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperriere, A., Mayer, R. et Pires, A., A pesquisa qualitativa: enfoques, epistemológicos e metodológicos, Petrópolis**, p. 215-253, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **Relatório geral sobre o cálculo do Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte para 2016**. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação. Secretaria Municipal Adjunta de Planejamento e Gestão. Gerência de Apoio ao Planejamento do Desenvolvimento Social, 2018. Disponível em <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/governo/Relatorio\\_IQVU\\_2016\\_publicacao.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/governo/Relatorio_IQVU_2016_publicacao.pdf)>. Acesso em 20 de abril de 2019.

REID, Ken. The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. **Research in education**, v. 74, n. 1, p. 59-82, 2005.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: Revelações dos deveres de casa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 18(40), p. 385-398, 2008.

ROSSI, Laura; BURGOS, M. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: **Garamond**, p. 50-71, 2014.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 20, 2017.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. 2003.

SILVEIRA, Fernando Gaiger; CAMPOLINA, Bernardo; VAN HORN, Ross. Impactos do Programa Bolsa Família na alocação do tempo entre escola e trabalho de crianças e adolescentes de 10 a 18 anos. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, p. 305-326, 2013.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Família-Escola**. Rona Editora. Belo Horizonte, 2010.

STJ. AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL: REsp 1.045.304 - RS 2017/0013284-0. Relator: Ministro Antônio Carlos Ferreira. DJe: 04/05/2017. Superior Tribunal de Justiça. 2017. Disponível em: <[https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=MO&sequencial=71538311&num\\_registro=201700132840&data=20170504](https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=MO&sequencial=71538311&num_registro=201700132840&data=20170504)>. Acesso em: 27 fev. 2019.

TERTULIANO, M. J. S. **Famílias de camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211, 2006.

TRIGUEIRO, B.; CAMASMIE, M.J. Observação da reunião de pais: evidências da ausência de diálogo. In: **BURGOS, M. B. (Coord.). A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Editora Garamond, 2014.

VASCONCELLOS, S. S. O absentéismo escolar de discentes na classe de repetentes: um estudo de caso etnográfico. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 2, 2013.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, 2002.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, 2005.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. In.: Nogueira, MA, Romanelli, G. & Zago,

N.(orgs.). **Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & família. Estratégias de escolarização nas camadas médias e populares.** Petrópolis - RJ: VOZES, 2000, p. 17-43.

ZAGO, Nadir–UFSC. Relação Família e Escola: tendências de análise. In: VII **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL.** Itajaí, Santa Catarina, 2008.

ZANNI, Karina; SIMÕES MATSUKURA, Thelma; DE SOUZA MAIA FILHO, Heber. Investigando a frequência escolar de crianças com epilepsia. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, 2009.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

#### Questões

- Formação e experiências anteriores
- Tempo de prática docente e tempo de atuação na escola.
- Frequência escolar dos estudantes:
  - Muitos estudantes têm baixa frequência à escola?
  - Os professores, de alguma forma, participam do processo de monitoramento da frequência escolar?
  - Quando ocorrem faltas, as justificativas dadas pelos pais chegam ao conhecimento dos professores?
  - Os alunos procuram justificar aos professores os motivos de suas faltas?
  - Os responsáveis familiares o fazem?
  - As justificativas dadas pelas famílias são pertinentes?
  - Como a escola vê as famílias dos estudantes que têm baixa frequência?
  - Sobre a conduta desses estudantes:
    - Respeitam as normas vigentes na escola?
    - Quando presentes realizam as atividades escolares?
    - Como geralmente é o seu desempenho nas avaliações?
  - As famílias e os estudantes preocupam-se em compensar as faltas por meio da realização das atividades do dia em que estiveram ausentes?
  - Qual a sua percepção a respeito do modo como essas famílias veem a escola? (O que esperam dela)
  - Como é a participação dessas famílias:
    - Nas reuniões de pais
    - Nos eventos /festas da escola
    - No acompanhamento à vida escolar dos filhos
  - Quais são os principais desafios que identifica no trabalho com essas famílias?
- Verificar se deseja fazer alguma pergunta ou comentário adicional.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

#### Objetivos

I - Identificar os elementos que caracterizam a visão que os adolescentes têm sobre a escola e/ou seu processo de escolarização. (Valorização da escola.)

II - Identificar questões relacionadas ao contexto social em que vivem (na comunidade e no núcleo familiar) – ideia do mundo do aluno de Marcelo Burgos.

III - Identificar o modo como os adolescentes enxergam a relação de sua família com a escola.

#### Questões

##### Seção I (partindo do objetivo I)

1. Importância da escola;
  - A) Por que as pessoas vão à escola?
  - B) Por que você acha a escola é importante?
  - C) O que você acha da escola em que você estuda?
  
2. Perspectivas de vida a partir da escola;
  - A) De que formas a escola pode contribuir para o seu futuro?
  - B) Até que série você pretende estudar?
  - C) Qual tipo de trabalho vocês pretendem realizar depois de estudarem?
  
3. Relação com professores e demais atores da escola;
  - A) Vocês se dão bem com os professores, coordenadores, diretores e funcionários da escola?
  - B) Existe algum professor que você goste mais? (Em caso positivo) Por quê?
  - C) Você já teve alguma briga grave com algum professor, coordenador e/ou diretor? (Em caso positivo) Qual foi o motivo? Como foi resolvido?
  
4. Papel do aluno no processo de escolarização;
  - A) O que vocês acham que deve ser feito para se dar bem na escola?
  - B) Quais são as características dos “bons alunos” e dos “maus alunos”??
  - C) Cumprimento das normas escolares.
  - D) Tarefas escolares e para casa.

Caso seja necessário, a discussão será enriquecida com o uso do seguinte vídeo:  
[https://www.youtube.com/watch?v=Bh5\\_QoBMuA0](https://www.youtube.com/watch?v=Bh5_QoBMuA0)

## Seção II COMUNIDADE

1. Moram próximo à escola?
2. Meio de transporte para chegar à escola.
3. Tempo de deslocamento até a escola.
4. O que fazem no tempo livre?
5. O que fazem depois da aula (durante a noite)?
6. Equipamentos de lazer na comunidade.
7. Você se sente seguro no seu bairro?
8. Quais riscos relacionados à segurança existem na comunidade?
9. Quando você sai de casa, seu(s) responsável(is) recomendam que você tome algum tipo de cuidado? Qual?

*Caso seja necessário, a discussão será enriquecida com o uso do seguinte vídeo: Filme 5X favela, de Carlos Eduardo Nunes, Cintia Rosa, Dandara Guerra, Dila Guerra, Edyr de Castro, Fátima Domingues, Flavio Bauraqui, Gleison Silva, Gregório Duvivier, Hugo Carvana, Jayme del Cueto.*

### *1º Episódio: "Fonte de Renda"*

*O "Fonte de Renda", conta a história de Maicon (Sílvio Guindane) que consegue passar no vestibular, mas logo encontra-se em situação difícil na hora de arcar com os livros, alimentação e transporte. Ele fica tentado então à começar a vender drogas para os estudantes da faculdade, para que assim possa pagar suas despesas. Mas logo passa por uma tragédia, no dia que iria levar a droga para um dos seus amigos, não deu para passar pela rua, estava cheio de policiais e acabou por deixar em casa a "encomenda". Ao chegar na faculdade ele explica para o amigo o motivo de não ter levado a droga. De repente recebe uma ligação do padrinho, dizendo que seu irmão estava no hospital, em estado grave por ter ingerido a substância e estava com uma veia entupida. Quando chega ao hospital, acaba por levar uma surra de seu padrinho. Depois disso, Maicon para de vender cocaína e se forma em direito.*

## FAMÍLIA

1. Quantas pessoas moram na sua casa? Quantos adultos e quantas crianças?
2. Até que série cada membro de sua família estudou? (Escolaridade dos pais e outros membros da família);
3. As pessoas conversam sobre a escola? Os que não estão mais na escola contam histórias sobre a época em que estudavam?



4. Como as contas da casa são divididas? (Quem paga as principais contas da casa?)

Caso seja necessário, a discussão será enriquecida com o uso do seguinte vídeo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=E126CxPoAXw>

### Seção III

1. Presença da família na escola (convites para reuniões; festas; idas espontâneas)
  - A) Seu responsável vem à escola com que frequência?
  - B) Por quais motivos seu responsável vem à escola? (Com qual objetivo)?
2. Acompanhamento do desempenho:
  - A) Seu responsável pergunta como estão suas notas?
  - B) Você conversa com seu responsável sobre as matérias que você tem mais dificuldade e as que você mais gosta?
3. Acompanhamento da frequência escolar:
  - A) É comum que os alunos dessa escola faltem de aula?
  - B) O que vocês pensam disso?
  - C) Seus responsáveis acham disso
  - D) Eles cobram sua
4. Expectativa do(s) responsável(is) sobre sua escolarização (longevidade escolar/acadêmica).
  - A) Até que ano (de escolaridade) você acha que seu responsável quer que você estude? Até qual série você acha que seus pais querem que você frequente a escola?
  - B) Você pretende cursar o ensino médio?
  - C) Faculdade?

## ATIVIDADES DE QUEBRA-GELO

### I – Dinâmica de integração – jogo das semelhanças

Objetivos: Promover a integração do grupo de estudantes e sua aproximação com o pesquisador. Ademais, pretende-se introduzir temas que serão discutidos posteriormente e estão ligados aos objetos de pesquisa.

Desenvolvimento: Os estudantes serão instruídos pelo animador a formarem grupos de acordo com os seguintes critérios:

- 1) Idade;
- 2) Time de futebol para o qual torce;
- 3) Comida preferida;
- 4) Passatempo preferido;
- 5) Meio de transporte utilizado para chegar à escola;
- 6) Tempo gasto para chegar à escola (até 5 minutos; de 6 a 15 minutos; de 16 a 30 minutos; mais de 30 minutos);
- 7) Matéria escolar preferida;
- 8) Matéria escolar que menos gosta;
- 9) Número de irmãos;
- 10) Mora com os dois pais; só com a mãe; só com o pai.
- 11) Escolaridade da mãe (“até que série estudou a mãe”);
- 12) Escolaridade do pai;

## **II – Atividade de desenho: Mapa mental**

Objetivo: Identificar os principais marcos espaciais do território de acordo com as representações feitas pelos estudantes em seus desenhos, além de buscar uma aproximação do grupo com o pesquisador.

Desenvolvimento: Os estudantes serão instruídos a fazer desenhos de mapas que incluam os principais marcos espaciais do território em que vivem. A partir dessas representações, uma discussão sobre as principais questões da vida comunitária poderá ser iniciada. Temas como segurança, lazer, cultura e meio-ambiente são exemplos.

Materiais: Folhas de papel A3 ou A2, canetas, lápis HB, lápis de cor, giz de cera, canetinha (hidrocor).

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMÍLIAS

Nome:	Idade:
Parentesco/ <i>Relação</i> com o estudante:	
Local:	Horário:
Escolaridade:	
Cor:	

#### Questões

- Nº de pessoas que residem na residência da família (adultos e crianças; sexo)
- Quantos exercem atividade remunerada?
- Cor
- Renda bruta familiar.
  
- Há quanto tempo reside na comunidade?
- O que conhece da história da comunidade?
- Há quanto tempo seu filho/sua filha estuda na EMCCG?
- Conhece algo sobre a história da escola?
- Qual nível de ensino deseja que o filho (a) alcance? / Expectativa quanto à escolaridade do filho (a).
- Em que série/ano seu (sua) filho (a) está matriculado?
- Você se lembra do nome de algum (a) professor (a) dele (a)? Coordenadores? Diretores?
- Pode dizer como está o desempenho (notas) de seu (sua) filho (a)?
- Como está a frequência escolar de seu (sua) filho (a)?
- Quais os motivos das faltas à escola?
- Quais atividades seu (sua) filho (a) realiza além da escola?
- Alguma atividade ligada à escola como “para casa” ou trabalhos escolares?
- Ajuda nas tarefas domésticas?
- Ele (a) exerce atividade que tenha algum tipo de remuneração?
- Nos dias em que falta, o (a) estudante busca compensar as atividades perdidas?
  
- Frequência com que vai à escola do filho (a)?
- Quais motivos o (a) leva a procurar a escola?
- Vai às reuniões de pais?
- Participa das festas e outros eventos promovidos pela escola?

- Conversa com os professores, coordenadores e/ou diretores a respeito do desempenho do filho?
  
- Conversa com o filho sobre a escola?
- O (A) senhor (a) ajuda nas tarefas escolares?
- Verifica os materiais escolares? *Tem que ficar conferindo os materiais escolares? – transferindo a responsabilidade para o estudante e se unindo aos pais*
  
- Ele (a) tem um bom relacionamento com os professores, coordenadores, diretores?
- Há algum ator / funcionário na escola pelo seu (sua) filho (a) tenha preferência / do qual gosta mais?
- Como é o relacionamento de seu (sua) filho (a) com os colegas?

## APÊNDICE D

Motivos da baixa frequência escolar	Detalhamento do motivo
Tratamento de doença e de atenção à saúde do(a) aluno(a)	a - Doença/problemas físicos b - Doença/problemas psicológicos/mentais c - Pós-parto/gravidez de risco/TPM
Doença na família/Óbito na família/Óbito do(a) aluno(a)	a - Óbito do aluno b - Doença de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola c - Óbito de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola
Fatos que impedem o deslocamento/acesso do(a) aluno(a) à escola	a - Enchente b - Falta de transporte c - Estradas intransitáveis d - Violência na área onde mora e - Inexistência de pessoa para levar à escola f - Grande distância entre a residência e a escola g - Outro
Suspensão escolar	a - Com tarefas domiciliares b - Sem tarefas domiciliares
Situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos	b - Greve c - Calamidade pública que atingiu a escola ou exigiu o uso do espaço como abrigo d - Escola sem professor e - Reforma geral da escola f - Escola fechada por situação de violência g - Falta de merenda escolar h - Outro
Participação em jogos estudantis/atividade escolar extra-classe	a - Considerada atividade escolar b - Não é considerada como atividade escolar
Preconceito/Discriminação no ambiente escolar/Bullying	a - A escola está agindo no enfrentamento do problema b - A escola ainda não está agindo no enfrentamento do problema
Ausência às aulas devido a questões culturais, étnicas ou religiosas	a - Indígenas b - Circenses c - Ciganos d - Opções religiosas e - População de rua
Gravidez	a - Gravidez de risco (sistema lançará para o motivo 1) 51 b - Não é gravidez de risco

Situação de rua	<p>a - A escola sabe que o aluno conta com o acompanhamento da rede de proteção local (Cons. Tutelar/CRAS/CREAS)</p> <p>b - A escola não sabe se conta com acompanhamento da rede de proteção social.</p>
Negligência dos pais ou responsáveis	<p>a - A escola examinou a questão com as famílias</p> <p>b - A escola não abordou esta questão com as famílias</p>
Trabalho infantil	<p>a - A escola sabe que o aluno conta com atenção da rede local de proteção e/ou participa do PETI</p> <p>b - A escola não sabe se o aluno conta com acompanhamento da rede de proteção local</p>
Motivo da baixa frequência não foi informado	<p>a - A escola não procurou saber o motivo junto à família</p> <p>b - A escola esclarece que a família não informou o motivo</p> <p>c - A escola, apesar de solicitada, não informou o motivo</p> <p>d - Não foi identificado motivo adequado nesta tabela</p>
Violência/Agressividade no ambiente escolar	<p>a - A escola está atuando no enfrentamento da situação</p> <p>b - A escola ainda não está atuando no enfrentamento da situação</p>
Trabalho do(a) Jovem	<p>a - Emprego formal (a partir de 16 anos)</p> <p>b - Estagiário sem vínculo empregatício</p> <p>c - Trabalho informal</p>
Exploração/Abuso Sexual	<p>a - A escola sabe que a rede de proteção local já foi acionada/comunicada</p> <p>b - A escola não sabe se a rede de proteção foi acionada/comunicada</p>
Desinteresse/Desmotivação pelos estudos	<p>a - A escola vem agindo para identificar as causas dessa situação</p> <p>b - A escola não tem procurado identificar as causas dessa situação</p>
Abandono Escolar/Desistência	<p>a - A Escola vem agindo para identificar as causas desse comportamento</p> <p>b – A Escola não tem conseguido agir em relação a essa situação</p>

Questões sociais, educacionais e/ou familiares	<p>a - Separação dos pais  b - Necessidade de cuidar de familiares(idoso, criança, pessoa com deficiência)  c - Viagem com a família(trabalho sazonal/agricultura temporária/colheita/outros)  d - Casamento do(a) Aluno(a) – Atualizar cadastro familiar  e - Falta de uniforme/calçado/roupa adequada  f - Pais “sem domínio” dos filhos/relação familiar precária  g - Família desconhece as faltas da criança às aulas  h - Aluno com deficiência/necessidades especiais sem apoio/estimulação para permanecer na escola  i - acrescentei aqui a mudança de endereço da família, sem a solicitação de transferência de escola na secretaria da EMCCG  j - acrescentei também a perda de guarda dos filhos pelos pais.</p>
Envolvimento com drogas/Atos infracionais	<p>a - A escola sabe que foi encaminhado aos órgãos competentes  b - A escola não sabe se houve encaminhamento adequado</p>
Violência doméstica	<p>a - A escola sabe que a criança já foi encaminhada à rede de proteção social  b - A escola não sabe se a criança foi encaminhada à rede de proteção social</p>
Atraso	Perdeu hora por mau funcionamento do despertador.