



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ALANE SILVA VARELA

DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA:
Evasão escolar no ensino público do município de Bayeux-PB

JOAO PESSOA – PB
DEZEMBRO 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA:
Evasão escolar no ensino público do município de Bayeux-PB

ALANE SILVA VARELA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Ciências Sociais da Universidade Federal
da Paraíba. Em cumprimento das
exigências para obtenção do grau de
Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientação: Professor Doutor Ninno
Amorim da Silva (DCS – UFPB)

JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO 2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V293d Varela, Alane Silva.

Desafios para a permanência na escola: evasão
escolar no ensino público do município de Bayeux-PB /
Alane Silva Varela. - João Pessoa, 2022.
61 f. : il.

Orientação: Ninno Amorim.
Monografia (Graduação) - UFPB/DCS.

1. Evasão escolar. 2. Desigualdade. 3. Educação. I.
Amorim, Ninno. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37

DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA:
Evasão escolar no ensino público do município de Bayeux-PB

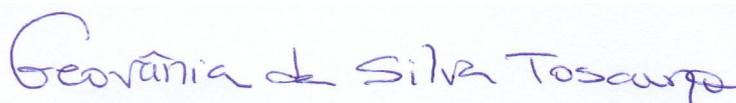
Monografia do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Em cumprimento das exigências para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais.

Aprovado em: 14 de Dezembro de 2022.

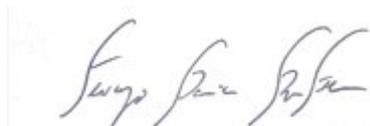
Banca examinadora



Prof. Dr. NINNO AMORIM DA SILVA (DCS – UFPB)
(Orientador)



Prof. Dra. GEOVANIA DA SILVA TOSCANO (DCS – UFPB)
(Examinadora)



Prof. Dr. THIAGO PANICA PONTES (DCS – UFPB)
(Examinador)

JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO 2022

Dedico este trabalho a minha mãe, Adelma dos Santos, a minha tia, Adenice dos Santos, aos meus avós, Margarida Mota e Abel Domingos, a meu esposo e maior incentivador, Mário Cesar Mércio e a meu filho, Benício Mércio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, agradeço por ter sido minha fortaleza, meu guia em dias tão difíceis e por ter colocados pessoas especiais em meu caminho.

Agradeço a meus familiares, minha mãe, Adelma dos Santos, minha tia, Adenice dos Santos, meus avós, Margarida Mota e Abel Domingos, por depositarem sua confiança em mim, por me apoiar e por não medir esforços para me ajudar na concretude do sonhado diploma, agradeço a meus avós por todas as noites que me esperaram chegar da universidade a fim de diminuir os riscos de chegar em casa tarde.

Ao meu irmão, Afonso Varela por sempre me incentivar e estar ao meu lado.

Agradeço ao meu esposo, Mario Cesar Mércio por todo apoio e incentivo, por não me permitir desistir, por me encorajar a seguir, por toda cumplicidade e companheirismo, por me estender a mão e mostrar que sou capaz.

Agradeço novamente a Deus pelo presente mais lindo que me deu, meu filho amado, Benício Varela Mércio, motivo de toda luta e persistência.

Agradeço a todos os amigos que me ajudaram na realização deste trabalho, compartilhando experiências, textos e orientações.

Por fim, agradeço a meu professor e orientador Ninno Amorim por toda paciência e empatia, entendendo todas as minhas dificuldades e me orientando da melhor forma.

RESUMO

O seguinte trabalho trata do fenômeno da evasão escolar presente na educação pública, especificamente no município de Bayeux-PB. O trabalho é composto de informações que delineiam a trajetória da educação em nosso país. Desde os Jesuítas à Primeira República, passando pelos avanços e estagnações da Segunda República, até a constituição de 1988. A partir de uma breve revisão histórica, é possível compreender os processos de acesso à educação, bem como suas várias lacunas. No capitalismo, a desigualdade social é parte do funcionamento do sistema escolar público. Em vez de assegurar a educação igualitária, o sistema escolar público promove vulnerabilidades sociais que dificultam o ingresso e permanência na escola. A evasão escolar é proveniente dessa exclusão e da seletividade do sistema. Este fenômeno é caracterizado ao longo do trabalho a partir de dados qualitativos e quantitativos, referências bibliográficas e pesquisa de campo, que demonstram a negação do direito à educação pública capaz de romper as barreiras da desigualdade e proporcionar a crianças e jovens a oportunidade de ter uma educação de qualidade e a experiência de ser inserido no mundo do trabalho com igual oportunidade de crescimento.

Palavras-Chave: Evasão escolar. Educação. Desigualdade.

ABSTRACT

The following paper deals with the school dropout phenomenon present in public education, specifically in the municipality of Bayeux-PB. The work is composed of information that outlines the development of education in our country. From the Jesuits to the First Republic, going through the advances and stagnations of the Second Republic, until the 1988 Constitution. From a brief historical review, it is possible to understand the processes of access to education, as well as its various gaps. In capitalism, social inequality is part of the functionality of the public school system. Instead of ensuring an equal education, the public school system promotes social vulnerabilities that make it difficult to enroll and to remain in school. School dropout comes from this exclusion and the selectivity of the system. This phenomenon is characterized throughout the paper based on qualitative and quantitative data, bibliographic references, and field research, which demonstrate the denial of the right to public education capable of breaking the barriers of inequality and providing children and youth the opportunity to have a quality education and the experience of being inserted into the world of employment with equal opportunity for growth.

Key-words: School dropout. Education. Inequality.

LISTA DE SIGLAS

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

AQD – Análise Qualitativa de Dados

PIB – Produto Interno Bruto

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

UNE – União Nacional dos Estudantes

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CFESS / CRESS – Conselho Federal e Regional de Serviço Social

OMS – Organização Mundial da Saúde

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

UNICEF – Fundo Emergencial das Nações Unidas para a Infância

SNE – Sistema Nacional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	16
1.1 Contextualização: Dos Jesuítas à Primeira República.....	16
1.2 O Projeto de Educação da Segunda República e a Constituição de 1988: avanços e estagnações.....	22
1.3. Educação Pública e desigualdade social.....	26
CAPÍTULO II - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
2.1 A Sistematização do Serviço Social na Política de Educação.....	30
2.2 O Serviço Social torna-se Lei nas Escolas Públicas.....	36
2.3. Juventude, Evasão escolar.....	42
CAPITULO III – EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	33
3.1. Direitos Humanos e a Materialização do Direito à Educação em Tempos da Covid19.....	44
3.2. Ensino Remoto e o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho discorre a cerca de um dos problemas que permeiam as escolas públicas do município de Bayeux-PB, a evasão. A evasão é um dos problemas que vitima várias escolas pelo Brasil, seja particular ou pública. Este trabalho busca identificar os principais fatores causadores da evasão nas escolas públicas de Bayeux, sendo este problema um fator decisivo na vida de várias crianças e adolescentes do município, que por sua vez abandonam os estudos por motivos diversos.

Desta forma, podemos refletir a educação por vários aspectos, podendo apresentar variações em sua estruturação entre as regiões, se avaliados por seus aspectos políticos, econômicos e sociais. A partir da constituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), podemos analisar de forma mais específica as bases políticas que fundamentam a educação brasileira e quais seus princípios básicos. Conforme consta na LDB de 2005, Título II, Art.2 “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

SAVIANI (2012), conceitua a educação por dois vieses. O primeiro descreve a educação como “instrumento de equalização social”. No segundo descreve a educação como “instrumento de discriminação social”.

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder (SAVIANI, 2012, pag. 05).

No intuito de quebrar as barreiras do “Antigo Regime” e consolidar a sociedade democrática, a educação é fundamentada para ofertar aos menos favorecidos a oportunidade de uma vida “mais digna”, entretanto é importante ressaltar o grande interesse das classes dominantes, a burguesia, em manter-se no controle. Apesar dos discursos democratas que reforçam a igualdade social, é possível observar as discrepâncias nos projetos criados para integrar os sistemas de ensino bem como as alterações instituídas na LDB.

Para integrar este trabalho, é pertinente a busca para compreender a juventude, conceituar o comportamento juvenil nos permite a compreensão das tomadas de decisões, em quais bases estão fundados o seu agir, a transformação dos jovens ao longo dos anos nos

mostra quão decisivo é a necessidade de concluir os estudos, bem como suas expectativas para o futuro.

A escolha do tema surge a partir de uma experiência negativa vivida por mim enquanto funcionária em uma das escolas públicas do município de Bayeux. Diante das dificuldades e problemas claramente percebidos em uma escola me fez refletir sobre o quão defasado ou não, está a educação deste município. A vista de vários problemas possíveis de observar, a evasão é um dos que mais me chamou a atenção, se fazendo pertinente a necessidade de um estudo mais aprofundado para que seja possível compreender este fenômeno social.

O município de Bayeux conta com 73 escolas, parte dessas escolas está localizada em regiões dominadas ou com predominância do tráfico de drogas, além da falta de saneamento, índices de pobreza e falta de assistência dos órgãos competentes. Para tanto, se faz pertinente a busca para entender e compreender os desafios enfrentados pelos jovens Bayeenses para que seja concretizado o ciclo de alfabetização.

O trabalho tem como objetivo buscar entender o que leva parte significativa dos alunos da rede pública de ensino de Bayeux a se evadirem da escola. Mas qual o conceito para evasão: Entende-se por evasão o ato de se evadir, abandonar, deixar um determinado local. Na educação este conceito tem um peso maior ao analisar toda a trajetória da educação e refletir sobre os percalços que assolam o conhecimento, vemos as situações causadas pela evasão e o quanto esse ato interfere no funcionamento da nossa sociedade.

A pesquisa tem como objetivo esclarecer e trazer a tona fatores causadores por esse movimento dentro das escolas, entender suas causas e os efeitos que podem ser acarretados para o município e na vida dos alunos e seus familiares. É importante considerar o fator pandêmico ao qual vivenciamos, sendo este, também, um fator importante na tomada de decisão de muitos alunos durante o período de 2020 e 2021, no qual se depararam com a falta de aulas e uma crise econômica que pôde ser sentida por todos nós, mas principalmente por aqueles com recursos escarços.

O estudo da evasão nas escolas se faz necessário não apenas no município de Bayeux, mas também por todo país, no intuito de compreender a realidade na educação. O município de Bayeux, especificamente, foi palco para vários escândalos políticos, sendo este fator relevante para a deficiência em vários campos de atuação de assistências do município, os problemas na educação se fazem presentes nos reflexos da população.

Saviani descreve que em meados de 1970, alunos que abandonaram a escola em situação de analfabetismo em países da América Latina eram considerados marginalizados.

Dado importante para ser levado em consideração, seria então a falta de estudo o problema da marginalização ou a marginação leva os jovens a abandonarem os estudos? Para isto se fundamenta a necessidade do estudo da evasão, a fim de entender os principais componentes deste acontecimento e os danos deixados por este abandono.

Para a elaboração deste trabalho, fiz uso de leituras e referências bibliográficas, como também pesquisa de campo, no qual pude contar com informações passadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Bayeux-PB.

O município de Bayeux conta hoje com 22 duas escolas públicas municipais, que atendem alunos do fundamental anos iniciais, fundamental anos finais e EJA. Essas escolas estão devidamente distribuídas pelos bairros da cidade e todas contam com recursos vindos da Prefeitura Municipal. Das 22 escolas, escolhi, a partir das informações passadas pela Secretaria de Educação, 2 (duas) escolas que apresentam o índice maior de evasão, desta forma busquei informações que embasassem o conceito de evasão no município de Bayeux, bem como, entender os principais fatores desse fenômeno. Com essas informações em mãos, visitei as escolas a fim de obter informações diretas da direção, bem como, seus registros sobre os alunos evadidos.

A entrevista foi usada como um método de coleta de dados em pesquisa quantitativa e qualitativa. No entanto, o método de entrevista é provavelmente o método mais amplamente empregado na pesquisa qualitativa. Uma entrevista foi escolhida como método de coleta de dados, pois atende às necessidades, prazos e limitações deste estudo. Três tipos de entrevistas são classificados em publicações sobre a realização de pesquisa: estruturada, semiestruturada e não estruturada.

A entrevista estruturada tem um conjunto pré-planejado de perguntas e respostas, para garantir que cada entrevistado tenha um mesmo estímulo no momento da entrevista. A entrevista semiestruturada é baseada no guia de entrevista pré-planejado que contém tópicos específicos que devem ser cobertos pelo entrevistador. Ele não está limitado pelos entrevistados e permite o desvio do guia de estudo, tanto em perguntas quanto em respostas.

A entrevista não estruturada é guiada principalmente pelos principais temas preparados pelo entrevistador. Ele imita uma conversa em que o entrevistador permite uma resposta livre. Ele é seguido por questões derivadas das respostas que são de interesse para a pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi escolhida para esta pesquisa. O guia de entrevista pré-planejado permite a obtenção de informações necessárias para responder a perguntas de

pesquisa. Ao mesmo tempo, não limita a exploração de outros temas importantes, o que é necessário no estudo de caso.

A Análise Qualitativa de Dados (AQD) “é a gama de processos” e procedimentos através dos quais se percorrem a partir dos dados qualitativos que foram recolhidos em alguma forma de explicação, compreensão ou interpretação das pessoas e situações que se está investigando (CREPALDI & CREPALDI, 2016).

Esta pesquisa é dedutiva na abordagem. Os dados foram coletados em uma entrevista para avaliar a funcionalidade das teorias existentes de auditoria interna e controles internos no cenário da vida real. Como este trabalho é guiado pelas questões de investigação, a análise está na forma explicativa. É uma forma mais prática seguir os seguintes passos: preparo da transição, leitura do conjunto de dados; anotação das observações e edição de dados.

O projeto desta pesquisa e análise produziu informações sobre conceitos de controle interno e auditoria interna e seu uso na vida real. A metodologia escolhida foi apropriada para o tema deste estudo, pois permite entender mais profundamente sobre o tópico abordado.

Um estudo de caso em conexão com análise qualitativa dos dados e revisão da literatura permite a interpretação das teorias contra o exemplo da vida real. Como resultado, a autora desta pesquisa é capaz de compreender esses conceitos de forma holística e, conseqüentemente, responder a perguntas de pesquisa.

O município de Bayeux tem uma população estimada de 97.519 hab., com densidade demográfica de 3.118,76 hab./km². A cidade fica localizado no estado da Paraíba, na região metropolitana de João Pessoa. Quanto aos aspectos econômicos da cidade, em 2020, o salário mensal dos trabalhadores é em média de 1,6 salários-mínimos. Em relação à população total, 10,7% encontra-se ocupada. No que tange à educação, a taxa de escolarização das crianças (6 a 12 anos), aproximadamente 97% delas encontra-se matriculada nas escolas. O município conta com um total de 73 escolas de ensino fundamental e 15 de ensino médio. O produto interno bruto (PIB) do município foi de R\$ 14.346,61 no ano de 2019, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,649 (IBGE, 2021).

O seguinte trabalho está dividido em 3 (três) capítulos: I- História da Educação no Brasil, II- O Serviço Social na Educação Brasileira, III- Educação como direito. No cap. I esboço a trajetória do surgimento da educação às primeiras leis que regulamentaram o

ensino da Primeira República à Segunda República e a Constituição de 1988. Para o cap. II, a importância do trabalho do agente de Serviço Social dentro das escolas, desde a Sistematização desde serviço à regulamentação que torna lei o trabalho do Serviço Social nas escolas. Finalizo o cap. III descrevendo sobre a Materialização do Direito à Educação em Tempos da Covid-19, um exposto sobre os regimentos que constituíram e possibilitaram a continuidade do ensino durante o período pandêmico de forma remota, bem como a participação dos Direitos Humanos, como forma de assegurar que todos tenham acesso igualitário a um ensino de qualidade.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 Contextualização: Dos Jesuítas à Primeira República

A Constituição Federal considera a educação um direito humano básico e a escola um lugar social, cultural e institucional crucial para fomentar a aquisição de informações, a transmissão de normas e a formação escolar. Nem sempre foi assim; os movimentos populares, a sociedade e até mesmo o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo atuaram por décadas, se não séculos, para que a educação escolar fosse reconhecida como um direito humano fundamental.

Esse processo não é algo que se faz uma vez e depois se esquece. Ao contrário, é um processo para toda a vida que ocorre em uma variedade de ambientes, incluindo o lar e a comunidade. A palavra latina *educare*, da qual vem nossa palavra inglesa "*Education*", significa "extrair" ou "desenvolver". Houve uma expansão gradual da definição original da frase ao longo da história para incluir qualquer coisa que possa ser feita para ajudar as pessoas a atingir seu potencial máximo (RIBEIRO, 2009, p. 134).

Para Florestan Fernandes, o projeto LDB, que resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e foi aprovado pelo Congresso em 20 de dezembro de 1996, representou uma dupla traição. Ele fez uma síntese distorcida do longo processo de negociação realizado com a sociedade organizada, e o entregou ao governo, que não tinha projeto de LDB. Saviani demonstra, através de um exame aprofundado dos contenciosos projetos de LDB em mãos, que esta LDB deveria ter um escopo modesto, de acordo com as políticas defendidas de desregulamentação, descentralização e privatização e consistente com a pequena escala de governo prevista (SAVIANI, 1997 *apud* FERRAZ E MARTINS, p. 47 2018).

Além de preparar os estudantes para manter a ordem reprodutivista do capital, Martines Jr argumenta que a educação também deve ensinar os estudantes a responder deliberadamente tanto às circunstâncias familiares quanto às não familiares. (NASCIMENTO, 2017). A sala de aula é apenas um componente do processo educacional; ao contrário, "A educação deve ser antes de tudo, um lugar contra a barbárie" (ADORNO, 2000) ou seja, defender um currículo que contrarie a ordem de produção e consumo homogêneo imposta pelos capitalistas. Entretanto, a autorreflexão humana que conhece seu *status* no mundo é uma fabricação social que tem que ser desafiada.

Como um direito humano, uma responsabilidade governamental e a responsabilidade de uma família, a educação serve como trampolim para a vida adulta, fornecendo os conhecimentos e habilidades fundamentais necessários para o sucesso em uma variedade de campos. Os procedimentos educacionais que não dão conta dessas disparidades e das lacunas socioeconômicas resultantes podem, no entanto, ser discriminatórios e exclusivos.

O Brasil colonial foi uma época de grande prosperidade para os ricos proprietários de terras do país, que desfrutavam de poder sem controle, graças ao uso generalizado do trabalho escravo. Do ponto de vista da maioria, a transmissão da cultura e da estética medieval européia pelos jesuítas cumpriu todos os pré-requisitos para a nova sociedade. Havia uma conexão suave entre a estrutura social da colônia e seus valores culturais. As massas ignorantes e obedientes eram mais do que suficientes para manter a ordem em uma sociedade onde proprietários de terras, proprietários de escravos e aristocratas viviam de uma economia agrícola de subsistência.

Em 1549, quando os jesuítas liderados pelo padre Manoel da Nóbrega chegaram ao Brasil, a educação formal no Brasil começou pela primeira vez. A educação destinada ao domínio intelectual sobre os índios, convertendo-os à religião católica, foi implementada com o objetivo de expandir a hegemonia religiosa desafiada pelo Protestantismo iniciado por Martinho Lutero (NASCIMENTO, 2017).

Xavier (1980) argumenta que o foco da escola estava nas crianças da elite da sociedade, na formação de uma elite religiosa através da educação clássica e humanista, de acordo com o ideal europeu da época. A educação tinha a pretensão de ensinar os índios e negros locais, reservando seus esforços exclusivamente à catequese para esses grupos.

Do Pará a São Paulo, os jesuítas estabeleceram 25 casas, 36 missões, 17 colégios e seminários, e vários seminários e escolas menores de primeiras letras em todos os lugares onde havia casas da Companhia de Jesus no século XVIII (ALBUQUERQUE, 1993). Sem concorrência para desafiá-la e com as injunções políticas e econômicas da condição colonial, a educação jesuíta reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com a prisão do homem ao dogma da tradição escolástica, sua submissão à autoridade e a rígida ordem social, avesso ao livre exame e experimentação.

Primeiro Ministro e Embaixador Sebastião José de Carvalho Melo, também conhecido como o Marquês de Pombal, ele influenciou o Reino e suas colônias como um líder do período do déspota iluminado. Sebastião, Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, tomou a decisão em 1759. Com a morte dos jesuítas, o único "sistema" educacional do vice-reinado do Brasil foi destruído por reformas. "A metodologia e a

substância da educação jesuíta foram significativamente reinventadas", escreve Carvalho (1980, p.51). Romanelli (p.36) afirma que o sistema educacional foi desordenado com a expulsão dos jesuítas, e que foram necessários apenas 13 anos para dar os primeiros passos na construção de um novo programa educacional.

Desmantelar um sistema e substituí-lo por tópicos isolados é como demolir um edifício. Num esforço para modernizar a educação, o estado estabeleceu novos cursos e escolas reais, mas seus instrutores leigos não conseguiram acompanhar o ritmo das mudanças. Antes do ano de 1759, as instituições educacionais dirigidas pelos jesuítas contavam com doações do público em geral e de instituições religiosas para o financiamento. Posteriormente, um imposto de subsídio literário foi estabelecido pela Carta Real e permaneceu em vigor até a virada do século dezenove. Entretanto, as características coloniais da educação foram mantidas devido à manutenção de instituições para o treinamento de padres católicos e seminários para o treinamento do clero secular.

A cultura no Brasil não começou a mudar até que a família real se mudou da corte em Lisboa, em 1808. Com a criação do Museu Real, Jardim Botânico, Biblioteca Pública e Imprensa Real, um clima de fusão cultural espalhou-se por todo o reino. Os primeiros cursos a nível universitário são desenvolvidos. De acordo com Xavier (1980, p.22), durante toda a era colonial, a educação foi limitada a algumas poucas escolas e às classes aristocráticas. E o Brasil, tendo deixado a era joanina junto com certas instituições educacionais, alcançou a independência sem qualquer tipo de instrução escolar estruturada.

Por conta de Romanelli, o povo comum foi afastado do trabalho catequético que havia sido transformado em educação de classe, adquirindo os traços que marcaram a aristocracia rural brasileira infundida por uma cultura intelectual transplantada, despreendida e alienante. Inalterada em seu núcleo, sobreviveu às eras colonial e imperial e emergiu na era republicana. Mesmo com o crescimento da necessidade de conhecimento do público, até os níveis do ensino fundamental e médio, a sociedade foi forçada a ampliar o leque de suas ofertas educacionais. Era inevitável que isto acontecesse uma vez que este tipo de escolaridade tinha vindo para representar a classe como um todo, para definir a classe e para ser o objetivo final daqueles que aspiravam a juntar-se a ela. Ter um bacharelado ou mestrado tornou-se um marco social de avanço na colônia, unindo propriedade e posse de escravos como medidas tradicionais de *status* de colonizador.

Entretanto, uma estratificação social, consideravelmente mais sofisticada que a existente durante o período colonial, surgiu no Brasil ao longo do século XIX. A existência

de uma camada média, que está relacionada à mineração. Eles começaram a se envolver mais em atividades comunitárias. Como resultado, a demanda por educação diversificou-se nos anos após a independência política, com membros de mais grupos socioeconômicos do que antes de buscar a educação formal. A minúscula classe média que via o significado da educação como um meio de avançar na sociedade gradualmente se juntou a este grupo. Os médicos tinham a mesma autoridade social e política dos latifundiários, segundo Romanelli (2002, p.37).

Múltiplos esforços foram feitos depois que a independência foi declarada para estabelecer a educação como uma obrigação da autoridade pública, que incluiu a antiga administração imperial e os governos provinciais (SAVIANI, 2008, p. 150). Embora o Decreto das Escolas de Primeiras Cartas, promulgado em 1827, tenha mandatado o estabelecimento de tais instituições em todas as aldeias em resposta à demanda pública, ele foi ineficaz, uma vez que se voltou contra a visão elitista do governo para a sociedade. O governo central foi responsável pelas universidades no Rio de Janeiro e no resto do império com a promulgação do Ato Adicional à Constituição em 1834. Embora o ensino fundamental e secundário estivesse dentro da alçada do governo federal, eram as províncias (SAVIANI, 2005).

O legado do Império incluía um sistema de instituições públicas para o desenvolvimento das elites, bem como uma série de discussões relativas à estrutura de uma educação nacional, com o objetivo de criar um sistema no qual a educação popular fosse considerada um pré-requisito vital. De acordo com Xavier (1980, pp. 61-63), o plano de estabelecer universidades foi amplamente apoiado, pois ninguém realmente questionava a necessidade ou o propósito de fazê-lo em uma sociedade sem um sistema de educação básica.

De fato, a educação popular não interessava ao Estado, já que se fazia necessária ao interesse das elites, dada a situação social e econômica nacional: um terço da população era composto por escravos, outra grande parcela pela nascente classe média. As elites estudavam em casa, com preceptores particulares, com os quais completavam seu ensino primário e secundários e, depois, dirigiam-se para os cursos superiores mantidos pelo Estado ou para a Europa (SOUZA; CARVALHO, 2019, p. 11).

Tanto a falta de fundos quanto a falta de interesse por parte dos funcionários locais impediram um sistema educacional eficiente. O ensino secundário foi retomado através de iniciativas privadas, principalmente a igreja, mas o ensino primário foi descontinuado.

Os grandes traços do cenário educacional no final do século incluíam algumas escolas primárias (com 250.000 alunos para uma nação de cerca de 14 milhões de pessoas, 85% dos quais analfabetos), escolas secundárias provinciais nas capitais, escolas particulares nas grandes cidades, alguns cursos normais e os cursos de educação superior que forjaram o projeto elitista (para formar administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se tornando um poderoso elemento de ideologias.

O conceito educacional que havia sido transmitido do Império foi questionado, como Bulhes o viu, durante a Primeira República. Com base na visão positivista de Auguste Comte, apoiada por Benjamin Constant, o governo republicano temporário criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890. Apenas dois anos mais tarde, o Ministério da Educação foi abolido, sendo a responsabilidade pela educação agora da competência dos Ministérios da Justiça e do Interior. A educação foi descentralizada como resultado da forma federativa de governo que foi estabelecida pela Constituição de 1891. O artigo 35, pontos 3 e 4, estipula que a União mantém o poder de estabelecer e apoiar instituições de ensino secundário dentro dos Estados e do Distrito Federal. A desordem do sistema escolar brasileiro pode ser rastreada ao fato de que os Estados têm total controle sobre a forma como ele é construído.

De acordo com Saviani (2013), o governo da Primeira República do Brasil foi responsável pelo financiamento e manutenção das escolas públicas de ensino fundamental. Observa-se que o início da estratégia educacional estatal é considerado de forma restrita, imaginando apenas o essencial, pois foi dirigido a temas das classes empobrecidas, uma vez que as crianças da elite aprenderam em seu ambiente doméstico.

A educação viu uma série de mudanças, mas cada uma delas foi orientada pela centralização, formalização e autoritarismo que foram marcas registradas da nova administração. Nos anos 1920, quando não havia um sistema escolar público centralizado, vários primeiros passos importantes foram dados. Os princípios liberais e a fé na educação levaram ao estabelecimento de várias escolas normais para preparar os professores do ensino fundamental. Sucessivas administrações culpavam a "ignorância do povo" pelos muitos problemas do país. Este período também viu o surgimento do movimento cívico patriótico, que muitas vezes está ligado às ideias de Olavo Bilac que defendia o fim do analfabetismo.

Neste contexto, educadores brasileiros de destaque como Fernando de Azevedo e Paschoal Leme se reuniram para formar a Associação Brasileira de Educação em 1924. O "Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação" (1932) em apoio a uma escola pública, universal e gratuita tornou-se a principal bandeira do movimento de reforma da educação,

que foi impulsionado por esta organização. No final de 1920, cerca de 70% dos adultos do país não sabia ler nem escrever.

Questões como "expansão da educação pública", "gratuidade", "secularismo", "educação obrigatória" e "coeducação", ou a igualdade de direitos de ambos os sexos à educação, desempenharam um papel na luta para transformar as estruturas do sistema escolar, que encontrou sua expressão final na Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

A educação anterior a 1930 era atendida por uma rede escolar muito reduzida e aparecia como intelectualista, acadêmica e elitista, preparatória aos cursos superiores. A legislação era vasta e refletia as indecisões do setor público em assumir um projeto mais amplo de educação (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 17-8).

A Primeira República tentou uma série de reformas ineficazes para resolver as questões educacionais mais urgentes, mas esses esforços não foram bem recebidos pela classe dominante e sua execução foi dificultada pela falta de infraestrutura institucional. Um sistema social e econômico completo estava impedindo as tentativas das pessoas de se desenvolverem e impedindo a regeneração da pedagogia. Eles seguiram a educação intelectual e humanística que foi desenvolvida na Colônia sem ajustes significativos.

Romanelli afirma que a base para a persistência do velho modelo de educação acadêmica e aristocrática e a baixa prioridade dada à educação popular é a estrutura e organização da sociedade. Os movimentos culturais e educacionais defendiam reformas mais amplas no campo das ideias. No campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com um aumento na demanda escolar provocado por um ritmo mais rápido de urbanização causado pelo impulso da industrialização após a Primeira Guerra Mundial e enfatizado depois de 1930.

Um movimento violento que começou no sul da nação e se espalhou para outras regiões do Brasil em outubro de 1930 derrubou a administração do presidente Washington Luiz. Nelson Werneck disse que este movimento era uma das facetas que o problema de desenvolvimento duradouro, que se tornara cada vez mais grave nos últimos anos da década de 1920, havia tomado. A Revolução de 1930 foi o auge de uma série de revoltas e ações violentas que trabalharam para alcançar várias divisões políticas e econômicas com o anterior sistema social oligárquico entre 1920 e 1964.

O sociólogo Octávio Ianni acreditava que era crucial erradicar o analfabetismo e proporcionar ao maior número de pessoas um conjunto básico de habilidades de trabalho devido às mudanças nas relações de produção e ao aumento da concentração populacional

nas áreas metropolitanas. O capitalismo industrial deve ampliar sua esfera de influência social a fim de sobreviver. Isto só é viável na medida em que a população tenha as necessidades básicas tanto para o consumo quanto para a concorrência no mercado de trabalho.

Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, p.59).

Historicamente, a ideia da educação como um bloco de construção para a criação de uma sociedade emancipada era inimaginável. Posteriormente, no entanto, foi necessário criar um exército de reserva para servir ao capitalismo industrial.

Estima-se que o crescimento da população e o crescimento das escolas primárias foram respectivamente de 19,6% e 59,3% entre 1940 e 1950, demonstrando que as classes populares, que forneceram o maior contingente da população nesta faixa etária, havia se engajado na luta pela expansão do ensino fundamental. Analisadas de forma linear foram as causas históricas, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira que levaram ao atual sistema de duas faixas educacionais distintas - uma atendendo às aspirações da classe trabalhadora do país e a outra às necessidades da elite.

1.2 O Projeto de Educação da Segunda República e a Constituição de 1988: avanços e estagnações.

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação de 1932, "rastrear as direções da Educação Nacional, coordenar e monitorar sua execução em toda a nação" estava somente dentro da competência da União. Pela primeira vez na história, a Constituição de 1934 garantiu a todos o direito a uma educação, que pode ser dada tanto por suas próprias famílias quanto pelo governo. Ela exigia o ensino fundamental gratuito e defendia a sua expansão para as escolas secundárias (BULHES, 2009, p.3). A Constituição Federal de 1934 mandou que "a União e os Municípios nunca devem utilizar menos de 10% e os Estados e o Distrito Federal, nunca menos de 20% do dinheiro gerado pelos impostos" para a educação. De acordo com a Constituição dos Estados Unidos da América (BRASIL, 1934).

Art. 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados

e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei (NETO,2014).

No entanto, o estabelecimento do Novo Estado e o não cumprimento dos casos Federativos significou que essas leis nunca entraram em vigor. Segundo Bulhes (2009, p. 4), o Novo Estado é marcado pela Constituição de 1937, o que representa um retrocesso significativo em comparação com a Carta anterior, particularmente na área da educação. O Estado tem a responsabilidade de ajudar as famílias a cumprir sua principal obrigação de uma educação bem fundamentada.

Ao restabelecer a visão dualista entre cultura geral e educação profissional e com apoio constitucional às leis orgânicas da educação baseadas na separação da educação primária-profissional para as "massas populares" e a educação secundária-superior para as "elites motrizes", a Constituição de 1937 fez muito para melhorar a qualidade da educação no país. Nenhuma disposição para a educação pública está incluída nesta Constituição, que é de natureza retrógrada e coloca ênfase no ensino de estudantes a pensar econômica e civicamente. A igreja católica foi contra o movimento dos Pioneiros. A igreja era contra o ensino laico (SAVIANI,2018)

Depois que a ditadura Vargas foi derrubada em 1945, uma nova Constituição foi ratificada no ano seguinte, em 1946. Como declarado por Savelli (2010, p. 8), muitas das disposições estabelecidas pela Constituição de 1934 foram mantidas. A União manteve sua autoridade para estabelecer os padrões e fundamentos para a educação em todo o país, enquanto os estados individuais mantiveram sua autoridade para aprovar leis relativas à educação. Ela estabeleceu a premissa de que pelo menos 10% da receita tributária anual deveria ser destinada à educação pelo governo federal, e pelo menos 20% pelos estados, o distrito federal e os governos locais.

Após uma longa gestação na qual debates entre duas tendências - os defensores da educação pública e os defensores da educação privada - predominava, a lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 1961 pelo presidente João Goulart. Ela havia sido enviada pelo Ministro da Educação Clemente Mariani em 1948. As classes conservadoras foram mais bem servidas pela LDB de 1961, que acabou conciliando estas duas posturas em uma formulação pouco clara. Apesar de enfrentar múltiplas acusações da oposição, Florestan Fernandes defendeu com firmeza a educação pública e a distribuição das finanças para este modo de instrução.

Difícilmente se pode dizer que a passagem do LDBEN decepcionou grupos mais progressistas. Inexoravelmente, o dinheiro público pode ser transmitido às escolas privadas em todos os níveis, de acordo com a Lei nº 4.024/61, que garantiu a igualdade de tratamento do governo às escolas oficiais e privadas (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 117). Saviani atribuía a este fato o fracasso da educação pública. O dinheiro público foi e é para investir nas escolas privadas, o que inclui as igrejas (SAVIANI, 2018).

Ao ser nomeado para o Conselho Nacional de Educação do Governo em 1962, Anysio Teixeira criou uma proposta para a alocação de fundos federais, que se tornaria o Fundo Nacional de Educação Primária. Anísio sugeriu um sistema para determinar a quantidade de dinheiro que a União forneceria a cada membro da federação com base em fatores como renda per capita, população em idade escolar, salários dos professores, custos administrativos, recursos instrucionais, construção e equipamentos. Este método foi o ímpeto para a formação do FUNDEF em 1996; quando o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB em dezembro de 2006, a filosofia subjacente permaneceu inalterada .

Todas as atividades institucionais, incluindo a emissão da Constituição de 1967, foram editadas pelos militares após o golpe de 1964, quando assumiram o poder com a intenção de “preparar a sociedade para a democracia”.

Sem suprimir formalmente os direitos individuais, o texto de 1967 manteve, com certa dose de cinismo, o programa de intervenção do Estado na ordem econômica, a proteção dos direitos trabalhistas, previsão de reforma agrária, entre outras diretrizes. O Estado social seria descumprido. A democracia, violada. O Estado democrático e social de direito, convertido numa mentira (FERREIRA, 2009, p. 15).

A Constituição de 1967 do regime militar e a subsequente Emenda de 1969 cortaram o financiamento para os programas educacionais das escolas. Como consequência, o financiamento de programas culturais e educacionais dentro da União caiu de 9,6% em 1965 para 4,3% em 1975.

A Constituição manteve a estrutura existente para a educação nacional, protegendo a autonomia dos sistemas educacionais de cada estado, mas fez uma modificação significativa no setor escolar privado ao criar programas de ajuda financeira para estudantes de baixa renda. Todas as cláusulas educacionais da Carta anterior foram preservadas na Constituição de 1969 (Raposo, 2005).

Duas grandes mudanças no sistema educacional ocorreram sob o regime militar: a do ensino pós-secundário (1968) e a do ensino primário e secundário (1971), ou de primeiro e segundo graus, respectivamente, consagrando a tendência para uma pedagogia tecnocrática e burocrática. Em resposta às alegações de comportamento "subversivo" da União Nacional dos Estudantes (UNE), foi estabelecido o Diretório Nacional dos Estudantes. Professores, estudantes e trabalhadores cujas ações foram consideradas "subversivas" em 1969 tiveram sua capacidade de organização reduzida pelo Decreto-lei 477

A administração militar induziu os jovens a pensar que eles podiam escolher se iam ou não à faculdade, enquanto na realidade não tinham tal opção. Durante esse período, 40% da população com 15 anos ou mais era analfabeta, por isso foi crucial para o desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Apesar das afirmações militares de que o analfabetismo poderia ser eliminado em uma década, a taxa caiu apenas 2,7% até 1985, segundo o Estado de São Paulo (Ferreira, 2009).

O Programa Nacional de Alfabetização, iniciado em 1964 e supervisionado por Paulo Freire, foi um alvo do MOBRAL dos ditadores. Aos olhos dos militares, era insuficiente ensinar apenas leitura, escrita e aritmética; a crença de Freire de que "a leitura do silêncio precede a leitura da palavra" era uma heresia perigosa. O Coronel Jarbas Passarinho, ministro da educação à época, enfatizou a educação vocacional, pois "nem todos são migrantes de alto nível".

Os movimentos populares de alfabetização foram violentamente reprimidos. Conselhos escolares foram nomeados por políticos locais, promovendo o controle ideológico sobre o currículo e o monitoramento de instrutores, enquanto educadores como Paulo Freire foram enviados para o exílio. Ao final da ditadura, argumenta Guiraldelli (2009), o sistema escolar público havia degenerado em um terreno baldio, enquanto as escolas privadas se expandiram para atender às necessidades das classes média e alta.

A história da educação no Brasil tem sido marcada por dualismos. De acordo com a tradição moderna, a educação tornou-se a principal forma de ascensão social e a principal forma de ser deixado de fora da sociedade. Saviani disse que a educação se tornou uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola de aceitação social para os pobres. Florestan Fernandes, que também foi membro da Assembléia Nacional Constituinte em

1989, pensa que a versão final da Constituição não leva suficientemente em conta o que as pessoas da sociedade civil querem e esperam.

A seguir, uma discriminação dos vários níveis educacionais: Educação, incluindo pré-escola, escola primária e secundária, assim como educação pós-secundária e suas muitas subáreas (como educação inclusiva e especial, estudos indígenas, e educação profissional e rural). Houve várias reformas no ensino fundamental desde o ano 2000, incluindo a Lei Federal 11.114/06, que determina um programa de ensino fundamental de nove anos, com matrículas a partir dos seis anos de idade (FERRAZ E MARTINS, p. 47, 2018).

O artigo 208 da Emenda No. 59/2009 à Constituição prevê que "a educação básica obrigatória gratuita de 4 a 17 anos de idade é garantida, incluindo aqueles que não têm acesso a ela na idade apropriada" (BRASIL, 1988, p.123). A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 codificam a interdependência dos objetivos educacionais e sociais. Mas o sistema judiciário é atormentado por buracos e inconsistências que ajudam a manter vivas as injustiças, mesmo tendo dado grandes passos em frente. Pessoas negras\pardas, pessoas de ascendência indiana, trabalhadores braçais, assalariados e aqueles sem renda estável são desproporcionalmente afetados por essas desigualdades.

Sem tentar esgotar o tema da política de educação brasileira, que envolve mediações históricas, conjuntura política, econômica, social e pedagógica, discuto o tema no capítulo 2, que discutirá a institucionalização do Serviço Social nas escolas brasileiras.

1.3. Educação Pública e desigualdade social

Por muito tempo o direito à educação pública foi ignorado no país, e quando esta educação foi iniciada, sofreu fortes repressões, ora por parte da igreja, e em outros momentos pelo Estado. Isto aconteceu pois não havia interesses genuínos na promoção da educação para a transformação da vida, o objetivo era inserir nos povos nativos brasileiros aspectos culturais advindos de outros países (BRAZOTO, 2020).

De uma forma geral, o desenvolvimento da educação pública no país pode ser estabelecido conforme a linha do tempo apresentada na Tabela 1.

ANO	ACONTECIMENTOS
1890	Implementação dos grupos escolares que compreenderam nas primeiras escolas primárias do país. Considerado o marco inicial da educação pública no país.
1931	Surgem as primeiras universidades públicas e as escolas superiores, secundárias e primárias são regulamentadas com a criação da primeira LDB.
1961	Ocorre unificação dos sistemas educacionais federais, estaduais e municipais com base no estabelecimento de nova LDB de 1964
1988	Constituição do país que apresenta a educação como um direito de todos, destacando que é dever do Estado, família e sociedade promover os meios para que todos possam adquiri-la. A educação pública e privada passa a ser estabelecida legalmente
1990	O Estado inicia um processo de descentralização, com o objetivo de descentralizar as ações educacionais e inovar a forma como o processo educacional acontece nas escolas públicas.
1996	Estabelecimento de LDB de 1996

Fonte: Adaptado de BRAZOTO (2020). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A escola pública brasileira é, na verdade, o centro de inúmeros desafios. Devido à falta de credibilidade a ela conferida, principalmente pela própria sociedade, é evidente, no cenário atual, uma tendência ao sucateamento do ensino que se expressa pela desvalorização dos professores, escassez de recursos e instalações precárias.

Mesmo antes da pandemia, a educação brasileira se encontrava com inúmeros problemas que envolviam uma série de aspectos que tornavam complicada sua resolução. Na verdade, toda a trajetória da educação no país é permeada por obstáculos ocorridos, principalmente, por causa de problemas econômicos, políticos e sociais que funcionaram como entraves para a implementação de um sistema educacional de qualidade (COLARES; COLARES; CARDOZO, 2021).

A fim de garantir o acesso à educação para todos, inúmeras políticas públicas foram delimitadas e aprovadas. Porém, uma das coisas que a pandemia evidenciou foi a fragilidade delas (PARENTE, 2021). Para Jardimino *et al* (2022, p.96) a pandemia “deu ampla visibilidade a situações que já eram graves no Brasil, como o desemprego, a fome, a pobreza e a desigualdade social”. Isto, associado à falta de políticas públicas de apoio fizeram com que os grupos mais vulneráveis da sociedade sofressem ainda mais. Isto impactou diretamente a educação no país.

Embora seja de conhecimento de todos que a educação consiste em um dos pilares mais importantes de uma sociedade, o fato é que, todos os aspectos educacionais relacionados ao ensino público encontram-se em fase de crise, tanto a nível gerencial, quanto estrutural. Como resultado, ao invés da educação ser um meio para o fim das desigualdades, ela tem contribuído para sua manutenção (BRAZOTO, 2020).

Para Karl Marx, as desigualdades são mantidas pela divisão de classe, ou seja, pelo estabelecimento de relação em que uma classe social tem domínio sobre a outra, e assim, pode explorar de seu trabalho a fim de obter lucros. Como resultado uma pequena parcela da população detém tudo, enquanto, a maior parte não tem nem o básico (CARVALHO, 2018).

Para Campello (2018), a desigualdade social compreende em um sistema de organização social no qual os indivíduos encontram-se separados de acordo com suas condições econômicas e aspecto étnicos culturais. O fenômeno de aumento da pobreza não é algo restrito ao Brasil, isto tem acontecido em todo mundo, nota-se que existe uma tendência de que ao mesmo tempo em que os países ricos enriquecem, os subdesenvolvidos apresentam índices de pobreza cada vez maiores (GUIMARÃES; GOULARTI FILHO, 2022).

Porém, no que tange às desigualdades sociais, elas são evidentes no Brasil, pois existe uma grande porcentagem da população que carece de acesso à educação, habitação, serviços de infraestrutura e bens de consumo, tais como computadores, celulares e internet, enquanto uma pequena quantidade usufrui desses serviços sem maiores problemas.

Antes do surgimento da pandemia, a problemática a respeito das desigualdades sociais era uma realidade no Brasil. Ainda em 2018, 40% da renda total do país encontrava-se em poder de apenas 10% população enquanto mais da metade da classe trabalhadora do país tinha que sobreviver com uma renda de R\$ 1.200,00 ao mês, situação ainda mais grave era vivenciada pela população feminina que em média recebia 20% a menos que os homens (NASCIMENTO; SANTOS, 2020).

Existe uma raiz histórica para toda a questão da desigualdade no país e diante disto, inúmeros pesquisadores da área têm buscado entender como o processo se deu com o propósito de estabelecer estratégias para o enfrentar. Em suma, essas estratégias são o resultado de inúmeras políticas socioeconômicas que, ao invés de promoverem os direitos da população, levaram à exclusão dos mais pobre e à manutenção das condições precárias de vida. Com isto, problemas como a fome, desemprego, miséria, pobreza e violência permeiam a classe mais pobre e impedem que o foco se direcione á elevação de seu *status* social e continue em resolver esses problemas pontuais (MELLO; MOLL, 2020).

Embora existam muitos aspectos a serem discutidos a respeito dos fenômenos que levaram ao aumento das desigualdades no país, para Gohn (2019) as desigualdades resultam principalmente dos seguintes problemas:

- I. Ausência de um sistema educacional público de qualidade;

- II. Desemprego;
- III. Baixos salários;
- IV. Política fiscal injustas; e,
- V. Falta de acesso da classe mais pobre a serviços básicos.

No que tange ao sistema educacional público brasileiro, é evidente que somente aqueles que têm recursos, realmente têm acesso a uma educação de qualidade, que prepare as crianças e jovens para o mundo. Para Castro (2019), é importante destacar que avanços foram obtidos rumo a um sistema educacional de qualidade no Brasil, porém, a realidade é bem diferente. De acordo com o autor, apenas 60% dos jovens conclui o ensino médio na idade adequada e somente 59 a cada 100 estudantes que iniciam esta etapa educacional chegam a concluí-la.

Em relação ao desemprego, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 aproximadamente *10,6 milhões* de pessoas encontram-se desempregadas. Está em seu menor índice desde 2015, quando atingiu 8,3%. Em contraste, o salário médio caiu 7,2% no último ano. O número ainda é alto (CLAUDIA, 2022). Quando comparados a outros países, o Brasil ainda apresenta uma das maiores taxas de desemprego do mundo, ocupando o 9º lugar no *ranking* mundial. A média global de desemprego é de 7,7%, enquanto no Brasil é de 13,7% (ALVARENGA, 2022).

O sistema tributário nacional contribui para manutenção da desigualdade social. A forma como os impostos são calculados para os mais ricos é cheia de distorções, isenções, lucros e dividendos. Um exemplo disto é que o imposto de renda que uma pessoa que ganha 320 salários paga em forma de alíquota por mês é similar à do trabalhador que recebe mensalmente até cinco salários-mínimos, isto tudo, a partir de deduções e isenções que se favorecem os mais ricos (RBA, 2017).

Por fim, tem a falta de acesso da classe mais pobre a serviços básicos como por exemplo, segurança, saúde, lazer, saneamento básico, entre outros. Isto tudo faz com que a desigualdade aumente ainda mais. De acordo com o ECOA (2020), no Brasil, as desigualdades sociais ainda podem ser divididas em três tipos principais:

- I. Desigualdade de gênero;
- II. Desigualdade regional;
- III. Desigualdade regional; e,
- IV. Desigualdade econômica.

O cenário brasileiro da última década apresentou dois momentos específicos. O primeiro, ocorreu até 2017, e caracterizou-se pela redução das desigualdades sociais e econômicas do país. O segundo, aconteceu após isto, e foi marcado pela volta do aumento das desigualdades. Assim, fica evidente que é preciso investimentos, tanto econômicos quanto estratégicos, sejam direcionados a fim de que a pobreza no país volte a diminuir e a população passe a ter uma vida com mais igualdade (OXFAM BRASIL, 2018).

Além disto, é importante compreender que as desigualdades sociais, principalmente no país remetem a processos históricos de exploração e que mesmo, depois de décadas, ainda se perpetuam na sociedade. Nota-se que muitas das relações sociais, econômicas e estruturais existentes se baseiam nos resquícios do colonialismo e por isto, é preciso uma luta constante para superar paradigmas (QUIJANO, 2010).

CAPÍTULO II - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 A Sistematização do Serviço Social na Política de Educação

A importância do Serviço Social surgiu nesse trabalho a partir de uma experiência vivida por mim enquanto funcionária na Secretaria de Ação Social do município de Bayeux-PB. Em conversa com colegas que atuavam como Assistente Social nas casas de acolhida, percebi o quão significativo é o trabalho desse profissional e o quanto pode fazer a diferença se atuar em escolas. Para trazer mais sentido a minha ênfase, pesquisei sobre o tema e conversei com colegas da área da educação a fim de fundamentar melhor meus argumentos.

Para Castel (1998), o presente é "o esforço para compreender novamente o surgimento do mais contemporâneo, reconstruindo o sistema de significados que deu origem a ele". Isto significa que, para compreender a presença do Serviço Social na educação brasileira com base em sua historicidade, é preciso primeiro ler a acumulação que já existe.

Nos setores público e privado, os assistentes sociais implementam programas de assistência social dos setores público e privado como parte de uma profissão que se enquadra na divisão social e técnica do trabalho. Pesquisa, administração, planejamento,

supervisão, consultoria e gestão de políticas, programas e serviços sociais são áreas nas quais um profissional de serviço social se envolve, como delineado por Almeida (2000).

Castel (1998) argumenta que as disparidades socioeconômicas que têm caracterizado a história do Brasil podem ser vistas como manifestações das contradições inerentes ao processo de acumulação do capitalismo. Segundo Yamamoto (2007, p.9), as novas configurações do problema social moderno estão baseadas na fetichização do capital e na consequente banalização do humano. O problema social resume a banalização da pessoa humana no período do capital fetichista, incluindo fatores como a pobreza, o sofrimento, a exclusão, a vulnerabilidade e o perigo.

Segundo Libâneo (2012), a persistência de paradoxos e dualismos mina a escola, levando a pouco aprendizado e a uma visão limitada das habilidades fundamentais, que ignoram ou minimizam o problema do conhecimento, resultando na perpetuação das disparidades.

Como resultado, a política educacional é colocada no âmbito das questões profissionais com base em uma interpretação de sua função estratégica no contexto da adaptação da profissão à globalização e das novas configurações às quais ela deve se conformar. O modo de produção industrial capitalista, a rápida urbanização e a criação de novas formas culturais, tudo isso fez pressão para uma barra educacional mais baixa no Brasil depois de 1930.

A educação é um espaço sócio-ocupacional privilegiado e exigente que surgiu como resultado destas mudanças e exige maiores esforços para garantir as circunstâncias na sociedade brasileira (Yazbek, 2000, p. 95-98).

Os relatos acadêmicos colocam o início do Serviço Social nas escolas americanas em algum lugar por volta de meados do século XX. Estes relatos descrevem como os visitantes do centro social foram encarregados de manter a comunicação com as escolas locais, num esforço para entender melhor porque algumas famílias estavam escolhendo não matricular seus filhos. Esta área, de acordo com Vieira (1977), foi incluída na especialização de intervenções sociais com crianças na Europa.

A educação é importante para a construção de uma sociedade que se preocupa com os direitos de seus cidadãos e os ajuda a crescer como pessoas. Ela não pode ser pensada como um privilégio para um grupo pequeno, mas sim como uma forma de se livrar dos

privilégios de classe. Octávio Ianni disse: "A educação é essencial para o indivíduo e para a sociedade. Ela abre novos horizontes e ajuda a humanidade a avançar".

A acadêmica americana Harriet M. Bartlett destaca o surgimento de cinco áreas distintas de trabalho do Serviço Social nos anos 1920: assistência social, menor, médica, mental e escolar em seu livro *The Basis of Social Service*. Em termos das condições reais presentes nas escolas, os assistentes sociais começaram a se concentrar nas questões enfrentadas pelos jovens matriculados em programas de educação formal. Em relação a esta área em particular "Como questão primária, a natureza da educação e do processo educacional careciam de um corpo de informações de fácil acesso. (BARTLETT, 1970, p. 19).

Em 1936, como parte da evolução sócio-histórica do campo, o Brasil abriu sua primeira escola dedicada ao trabalho social (CASTRO, 2000; CFESS, 2011). O Serviço Social passou por um período da história conhecido como conservadorismo durante o qual, como explica Iamamoto (2000), a conduta profissional favoreceu a manutenção do *status quo*. Referências à interseção da educação e do Serviço Social podem ser encontradas já em 1939 no trabalho de Maria Esolina Pinheiro "Serviço Social, infância e juventude desvalorizado". Neste trabalho, o Serviço Social é retratado como um site de ação social; como tal, ele é encarregado de subsidiar a vida dos estudantes através da disseminação de informações relevantes.

A primeira documentação conhecida do serviço social educativo data de 25 de março de 1946, quando foi estabelecido pela então Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (AMARO, 2017, p.12) como um programa de apoio escolar. A intervenção de assistentes sociais foi procurada para casos considerados aberrantes ou atípicos na escola. O estado de Pernambuco é um dos estados que tentou integrar os assistentes sociais ao ambiente escolar. Souza (2005) afirma que o método foi desenvolvido para ajudar os estudantes com questões como absentismo, repetição, falta de motivação e problemas interpessoais. Para "corrigir os desajustados, para ajudar os indigentes, para integrar os alunos à sociedade", os serviços deste especialista foram procurados.

Seguindo uma "lógica de desenvolvimento centrada na formação social das pessoas a fim de torná-las, de acordo com suas aptidões, cidadãos produtivos e prestativos para o capital", o Serviço Social interveio em sala de aula (AMARO, 2017, p. 19). O Serviço Social considerava seu mandato completo se fizesse o seguinte: avaliar o status

socioeconômico dos estudantes e suas famílias; identificar casos de desajuste social; aconselhar professores, pais e estudantes sobre como lidar com tais casos; selecionar estudantes com necessidade de materiais escolares, transporte etc.; preparar relatórios sobre os resultados desses esforços; articular os papéis da escola e da comunidade; orientar comunidades e famílias em sua responsabilidade com a educação de seus filhos (AMARO, 2017).

Segundo Iamamoto (2000), o Serviço Social é um produto da iniciativa das facções dirigentes, organizado para lidar com treinamento ideológico e questões sociais de forma conciliatória. Entretanto, a incorporação do Serviço Social no sistema educacional brasileiro é conceitualizada a partir dos anos 1990, de acordo com a agenda ético-política profissional (CFESS, 2012, p.5).

Entretanto, em tempos de crise do capital e da necessidade de recompor as taxas de acumulação, a política educacional não é construída de forma a garantir formas independentes de pensar e de agir, que desempenham papéis essenciais nos processos de produção de consenso. Segundo Almeida (2011), uma das práticas sociais mais difundidas para a assimilação das crenças hegemônicas na sociedade capitalista contemporânea é a educação estruturada como política pública. Ela se tornou uma exigência crucial nos processos de formação de uma consciência independente do lado dessa classe e de suas facções, decorrente das lutas sociais, particularmente da classe trabalhadora, para o reconhecimento de seus direitos sociais (SUBSÍDIOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ASSISTENTES SOCIAIS, 2011).

Com o movimento de reconceptualização e renovação (1970-1980) como pedra de toque, a profissão desencadeou um processo de ruptura com o conservadorismo e a vertente tradicional da profissão, aproximando-se da teoria social crítica marxista, o que permitiu um acúmulo gradual de *insights* teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos que expressam a maturidade intelectual da categoria profissional. Além de fazer referência à posição do conjunto de entidades representativas da categoria profissional - Conselho Federal e Conselho Regional (CFESS/CRESS) - esta revisão está incluída nas diretrizes curriculares dos cursos de formação profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA DE SERVIÇO SOCIAL, CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL, 1996).

Para compreender os limites da tendência à universalização do ensino público no Brasil, podemos considerar a educação básica como um critério. A revolução burguesa no Brasil não foi do tipo clássico, que inclui a classe trabalhadora no processo dinâmico das relações sociais de produção, trabalho assalariado e com algumas conquistas expressas no campo da proteção do trabalho, na educação e na constituição de elementos culturais que talvez propiciem a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Como relatado no primeiro capítulo deste trabalho, o atraso do Brasil na construção de um projeto de educação "universal", o atraso na construção de um projeto de educação "universal" e o atraso na construção de um projeto de educação "universal" deixaram sua marca na política educacional do país.

Os processos de crescimento tardios, a interação público-privada na formação da política educacional e, finalmente, a transmissão da educação às demandas da esfera da produção e da reprodução social, a formação dos trabalhadores.

Segundo Kramer (1988), uma visão psicológica e patológica da criança predominou no processo histórico das políticas governamentais para a infância no Brasil do século XIX às primeiras décadas do século XX. Tudo somado, estas medidas são fundamentadas em uma noção de infância que desrespeita a cidadania das crianças brasileiras e os direitos sociais básicos que são capazes de proporcionar-lhes condições de vida mais dignas do que elas desfrutam (KRAMER, 1988, p.199).

O bem-estar das crianças e seu direito a uma educação feliz e saudável não eram prioridades naquele momento. Kramer (2003) afirma que a falta de proteção legal e cuidados alternativos é agravada pela prevalência de organizações comerciais e grupos médicos na coordenação do trabalho institucional nas áreas de higiene infantil, médica e escolar.

Os anos 1980 foram uma década crucial na luta pelos direitos da criança, marcando uma época de considerável mobilização e conflito da sociedade civil. Durante este período, novos conceitos relativos às crianças foram criados e codificados em lei no que hoje é conhecido como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A criança é agora vista como uma pessoa com direito à proteção e serviços, incluindo o direito à Educação Infantil.

Foi somente nos anos 1930 que o Serviço Social passou a ter um papel nominal nos planos educacionais do Brasil. A década de 1990 viu uma grande mudança que permitiu uma incorporação mais profunda (SOUZA, 2005).

Segundo Almeida (2003), esta escalada é o resultado da crescente ênfase da profissão na política social como um local privilegiado para o engajamento profissional, possibilitado por desenvolvimentos teóricos e conhecimentos acumulados dentro da área. Os assistentes sociais não veem mais a educação como um caminho potencial de carreira, mas sim como parte imediata e integral de seu trabalho em uma grande variedade de campos de atividade (ALMEIDA, 2000, p. 74).

Dados os processos históricos acima mencionados, em um cenário paradoxal de expansão dos direitos sociais à luz dos princípios endossados pela Constituição de 1988, é importante destacar o surgimento de uma variedade de políticas públicas que intervirão diretamente em questões relativas à Educação e ao Trabalho Social.

Aprovado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece uma política específica para atender aos direitos da criança e do adolescente através de um esforço coordenado entre o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Segurança Pública, a Assistência Social e a Educação, entre outros mecanismos (BRASIL, 1990). Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), Lei de Regulação da Profissão do Serviço Social (Lei nº 8.662) a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) (Lei nº 8.742), todos de 1993, constituem os documentos centrais do projeto ético-político profissional conhecido como Serviço Social. Este código de conduta exemplifica a postura analítica tomada pela categoria profissional, tendo como princípios orientadores a proteção dos direitos humanos, a ampliação e o fortalecimento da cidadania, a igualdade e a justiça social.

Tais leis definem a assistência social como um direito do cidadão e uma responsabilidade do Estado, que fornece os mínimos sociais em um conjunto integrado de atos, marcando a autonomia profissional e o compromisso ético-político desses profissionais com a classe trabalhadora (IAMAMOTO, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, aprovada em 1996, dá respaldo jurídico no campo da educação, estabelecendo normas para a escolaridade formal e vinculando-a ao mundo real do emprego e da atividade social.

Incorporar e especificar a opção de adotar mecanismos como ciclos, estudo acelerado, recuperação paralela e reclassificação foram tudo o que a LDB de 1996 ajudou, como afirma Oliveira (2007). 23, 24, e 32. A proporção da população matriculada na escola aumentou de 80% em 1980 para 96,4% em 2000, e de 49,7% em 1980 para 83,3% em 2000 entre aqueles de 15 a 17 anos. A expansão desta oportunidade de incluir o ensino médio possibilitou que as populações anteriormente mal servidas terminassem o ensino

fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 680). Durante este tempo, a disciplina do trabalho social se tornou mais interessada em explorar este tema (CFESS, 2011).

2.2 O Serviço Social torna-se Lei nas Escolas Públicas

O serviço social na educação constitui-se em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que solidificam os processos que mais impactam o campo educacional no contexto atual, como: o baixo rendimento escolar, evasão escolar, atitudes e comportamentos agressivos de risco etc. Embora os desafios experimentados na primeira infância tendam a ser estáveis e preditivos de resultados negativos mais tarde na juventude, a prevenção e intervenção prévia têm o potencial de alterar essa trajetória negativa. Infelizmente, apenas uma pequena porcentagem de alunos com dificuldades são identificados e recebem tratamento por "guardiões da linha de frente", como educadores, supervisores pedagógicos escolares ou pediatras (NASCIMENTO, 2016).

Na verdade, apenas cerca de metade das crianças que precisam de serviços de apoio escolar realmente recebem ajuda. Em resposta a essa necessidade, os programas têm se expandido progressivamente nas últimas décadas (DIAS *et al*, 2017). A expansão dos programas estão relacionadas a uma série de resultados positivos, como acesso aprimorado à intervenção prévia, desempenho acadêmico aprimorado, estigma reduzido e distúrbios emocionais e comportamentais reduzidos (NASCIMENTO, 2016).

Como os programas de apoio são cada vez mais proeminentes nos esforços para preencher a lacuna entre as necessidades não atendidas dos jovens e serviços eficazes, o desenvolvimento da força de trabalho será um fator chave na promoção do sucesso para os alunos. Embora o restante do artigo enfoque o papel dos Assistentes sociais escolares, é importante lembrar que atender de forma mais eficaz ao desenvolvimento de habilidades de todos os jovens exigirá a competência e colaboração de todos os profissionais de educação (DIAS *et al*, 2017).

Semelhante a outros profissionais, os supervisores pedagógicos escolares possuem uma combinação única de conhecimento sobre vários fatores que influenciam seus programas e serviços, incluindo fatores de risco de desenvolvimento, o impacto do comportamento na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades para a vida, *design* instrucional, organização e operação das escolas e estratégias baseadas em evidências para a promoção educacional e do bem-estar (DIAS, 2017).

Os campos da pedagogia escolar e da educação, em geral, estão adotando cada vez mais modelos de aprendizagem em camadas; serviços e apoios de habilidade e comportamental, incluindo apoios de comportamento positivo em toda a escola (MARTINEZ e REY, 2017); esses modelos são baseados em uma abordagem de saúde pública e promovem um contínuo de apoio, incluindo prevenção em toda a escola, intervenção prévia e tratamento mais intenso.

Comumente, os serviços nessas três camadas são fornecidos por meio de uma variedade de equipes escolares, compostas por administradores, professores e alunos e / ou famílias. Por exemplo, as escolas que implementam essas intervenções podem ter uma equipe de liderança escolar responsável pelos esforços de prevenção universal; intervenção, apoio ao aluno ou equipes de assistência ao professor em nível seletivo e equipes multidisciplinares de educação especial, equipes envolventes ou equipes interações no nível indicado.

A Lei 13.935/2019 versa sobre a importância da presença dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas da rede pública do país. A Lei, que entrou em vigor em 2019, conferiu o período de 1 (um) ano para que todas as escolas se adequem ao que diz no documento, que não deve ser compreendido apenas como referencial, mas sim como documento mandatório.

Para atingir seus objetivos, a Lei 13.935/2019 deve ser inserida no contexto histórico de sua evolução de 19 anos, desde a promulgação até a publicação. Em 31 de outubro de 2000, o então congressista José Carlos Elias iniciou o processo que levaria à aprovação do Projeto de Lei 3688/2000, agora codificado como Lei 13.935/2019. Depois de anos de retrocesso na forma de arquivamentos, retiradas, emendas e desacordos com o conteúdo do PL 3688 de 2000, bem como audiências públicas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e aprovação em inúmeras comissões em ambas as Casas, o projeto foi finalmente aprovado em 12 de setembro de 2019, e agora é a Lei 13.935 de 2019.

Em contraste, adquirir dinheiro e regular seu espaço socioprofissional dentro da Educação é de suma importância no caso da Lei 13.935/2019, com toda a desconstrução dentro das políticas governamentais. A aprovação do FUNDEB foi fundamental para a educação pública, pois autoriza os governos federal, estadual e municipal a usar o dinheiro da educação pré-escolar até o Ensino fundamental. O FUNDEB é a principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil, respondendo por mais de 60% dos orçamentos da maioria dos municípios. De acordo com a Lei 13.935/2019 (CRESS-SC, 2021, s/p), a verba do FUNDEB foi ajustada após a aprovação, sendo 30% destinados aos salários dos

psicólogos e assistentes sociais das equipes multidisciplinares da rede pública de Educação Básica. Como dito, o CFESS, CFP e outros grupos participantes desta mobilização não deixarão de trabalhar até que seus objetivos tenham sido atingidos (RENK; RUVIARO, 2022).

Ao realizarem seu trabalho no campo da educação, os assistentes sociais devem lembrar que é a formação de equipes multiprofissionais que possibilitarão o serviço integral às diversas disciplinas que participam do processo ensino-aprendizagem, com base na formulação de soluções para enfrentar os desafios do cotidiano educacional, tais como: evasão escolar, baixo desempenho escolar, sexualidade, violência doméstica, disparidades de gênero e étnicas etc. Ela ajudará os alunos com necessidades educacionais especiais a se integrarem melhor às aulas de educação geral e os incentivará a permanecer na escola a longo prazo.

O papel do assistente social na educação não se restringe à população estudantil ou a abordagens individuais. Ele inclui interações com famílias, instrutores, funcionários educacionais, gerentes de instituições públicas, profissionais e redes que consistem em políticas sociais, instâncias de controle social e movimentos sociais. Além disso, as iniciativas administrativas-organizacionais, de pesquisa, articulação, treinamento e qualificação profissional devem ser coordenadas. Além disso, realizará o planejamento, sistematização, monitoramento e avaliação das ações decorrentes do desempenho profissional a fim de identificar as demandas da sociedade e formular respostas profissionais para atendê-las, levando em conta as articulações com outros profissionais e a rede de proteção social (GUIA, 2021, p. 9). Portanto, a intervenção profissional deve estar de acordo com os princípios éticos estabelecidos no Código de Ética Profissional, especialmente no campo da educação, pois este é um espaço propício à difusão da realidade; ideologias mitológicas, tornando a luta por uma educação secular, não sexista, não racista, livre e de qualidade uma necessidade urgente e permanente, para que "a educação não seja retratada como um espaço reprodutor de ideologias ou preconceitos que reinsiram a desigualdade social" (NASCIMENTO, 2020, p. 75).

Até onde podemos dizer, as ações desses especialistas "se baseiam nos direitos humanos e na inabalável salvaguarda da educação como um direito de todos, como proclamado, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988" (CFP, 2021, p. 14). Como vimos, a categoria abrange uma ampla gama de empreendimentos, desde o treinamento de profissionais até o trabalho no campo, passando pelo acompanhamento de como esses planos são realmente realizados. A educação está

impregnada de interesses econômicos e sociais e, embora muito tenha sido mobilizado, ainda há muito a ser feito. Criar um sistema no qual os cidadãos obtenham uma educação que seja crítica e libertadora requer uma preparação contínua através de atualizações, discussões e pesquisas.

O presente trabalho aqui apresentado tem por objetivo destacar a importância dos profissionais do serviço social na educação nas questões sociais, pois vem garantir os direitos dos cidadãos em situação de vulnerabilidade de acordo com a necessidade vivenciada, possibilitando acesso aos serviços e programas sejam da própria escola ou dos diferentes setores que compõem a rede de atendimento a família e seus dependentes.

Embora a discussão dos papéis e responsabilidades ideais dos Assistentes sociais escolares na prestação de serviços seja um exercício importante, igualmente crucial é a exploração de fatores que podem servir como barreiras ou facilitadores de tais responsabilidades. Vários estudos pesquisaram os assistentes escolares sobre suas funções reais e desejadas, bem como suas percepções sobre o que auxilia ou impede seu envolvimento ativo (VIANA, 2016; DOS SANTOS FELÍCIO et al, 2017; MIRANDA, 2019; SILVA, 2020).

Alguns dos fatores facilitadores e obstrutivos citados nessas fontes incluem restrições de tempo, suporte administrativo, treinamento inicial e supervisão, desenvolvimento profissional, consciência cultural e a frequência e o tipo de encaminhamentos feitos para os serviços.

O tipo e a qualidade dos serviços que os Assistentes sociais escolares são capazes de fornecer são afetados pelo tempo disponível do profissional, que é afetado por muitas responsabilidades que consomem muito tempo e, muitas vezes, atribuições itinerantes a vários edifícios escolares. Vários estudos têm mostrado que os Assistentes sociais escolares passam a maior parte do tempo envolvidos em atividades de avaliação, especialmente no que se refere às determinações de elegibilidade para educação especial. No entanto, não é identificada como a atividade mais valiosa ou a área onde o desenvolvimento profissional era desejado (DOS SANTOS FELÍCIO et al, 2017).

Embora os procedimentos de avaliação e educação especial sejam papéis necessários, seu domínio contínuo impediu os profissionais escolares de assumir um continuum mais amplo de serviços de apoio (SILVA, 2020). Infelizmente, uma dissonância entre a alocação de tempo ideal e as funções reais é muitas vezes significativa (MIRANDA, 2019). Além disso, esses profissionais são frequentemente designados para várias escolas, o que significa que há dias em que eles não estão disponíveis para os alunos e funcionários de uma

determinada escola e não podem atender às necessidades que surgem. As colocações itinerantes também diminuem o acesso desses aos funcionários e alunos, dificultando a integração na escola e dando visibilidade à amplitude dos serviços que podem oferecer (MENDES e ALMEIDA, 2016).

Por outro lado, os Assistentes sociais escolares com taxas mais baixas de supervisor pedagógico aluno-escola e carga gerenciável de casos de avaliação e intervenção relatam fornecer mais serviços e buscar mais desenvolvimento profissional relacionado a intervenções socioemocionais. Além disso, o desejo pessoal do supervisor pedagógico escolar de fornecer intervenções, na verdade ajuda a aumentar o envolvimento nelas (DIAS et al, 2017). Apesar do desejo e do tempo para fornecer serviços de qualidade, esses profissionais ainda encontram barreiras relacionadas ao treinamento, supervisão e desenvolvimento profissional inadequados e insuficientes nas funções e atividades de apoio.

A formação e competência do Assistente social no contexto escolar em serviços é outra área que pode inibir, além de facilitar, a prestação de serviços. Por exemplo, Koehler e Mata (2019) descobriram que supervisores pedagógicos escolares entrevistados relataram se sentir menos competentes em fornecer atividades de prevenção, intervenção do que atividades de avaliação, consulta e colaboração. Estes podem sentir que não são especialistas na prestação de serviços devido à percepção de falta de conhecimento do conteúdo e experiências aplicadas (NUNES, 2016). Para complicar ainda mais o problema, está o fato de que a população de alunos e famílias com cada vez mais necessidade de serviços são de origens multiculturais diversas, para as quais Assistentes sociais escolares também têm treinamento e supervisão insuficientes.

No nível de construção da escola, o relacionamento e as interações entre supervisor pedagógicos escolares e outros funcionários da escola impactam a percepção dos funcionários sobre o supervisor pedagógico escolar e a amplitude dos serviços oferecidos pelos assistentes. Por exemplo, o tempo excessivo alocado para uma área de prática (NASCIMENTO, 2016).

Em escolas onde os Assistentes sociais escolares passam quase todo o seu tempo envolvidos na determinação da elegibilidade de educação especial, outros funcionários da escola podem não perceber a amplitude de habilidades que os Assistentes sociais escolares podem possuir em todo o continuum de prevenção e intervenção e, portanto, não podem ir até eles em busca de ajuda ou com preocupações (VIANA, 2016). Como resultado, a percepção dos administradores, outros funcionários da escola, famílias e a comunidade em

relação ao papel e função destes profissionais é provavelmente limitada às responsabilidades diagnósticas em muitos ambientes (NUNES, 2016).

A ênfase frequentemente definida nas escolas em resultados acadêmicos e de desempenho também provavelmente limita a capacidade de expandir os serviços que oferecem (KOEHLER e MATA, 2019). Pesquisas nas últimas duas décadas documentaram que a maioria das escolas percebe que sua missão principal é ser acadêmica, com a legitimidade de qualquer foco no desenvolvimento socioemocional frequentemente questionada (MARTINEZ e REY, 2017).

Gerar referências adequadas para serviços também pode ser um desafio para os provedores de apoio. Por exemplo, há evidências de que os jovens que apresentam transtornos "internalizantes", como depressão, ansiedade e trauma, questões interpessoais e problemas de desenvolvimento, podem ser encaminhados para serviços com menos frequência, enquanto os alunos que apresentam comportamentos de atuação, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou claro problemas acadêmicos são mais prováveis de serem encaminhados (KOEHLER e MATA, 2019). Uma série de razões podem ser responsáveis por essas descobertas, incluindo conhecimento e treinamento inadequados na identificação de preocupações dos alunos entre a maioria dos funcionários da escola (OLIVEIRA, 2018). A questão dos alunos mal referenciados limita a capacidade dos provedores de fornecer um continuum adequado e completo de serviços de apoio.

A nível nacional, a conceituação do papel no âmbito escolar, o fornecimento de recursos suficientes e o desenvolvimento profissional interno têm impacto na amplitude dos serviços oferecidos pelos assistentes. Em contraste, os estados que priorizaram os serviços, fornecendo permissão explícita aos Assistentes sociais escolares para se envolverem em atividades relacionadas por meio de diretrizes para serviços, descrições de trabalho incluindo serviços de iniciativas distritais de cognição e a alocação de recursos financeiros e pessoais suficientes, aumentou o envolvimento neles. Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional interno relacionadas a esses serviços também demonstra suscetibilidade para tais atividades e garante uma força de trabalho competente (VIANA, 2016).

É claro que assistentes escolares estão em uma posição única para influenciar e moldar a agenda de apoio em evolução. Embora tal prática seja eficaz e inclua muitas disciplinas profissionais (DOS SANTOS FELÍCIO *et al*, 2017), os Assistentes sociais escolares trazem uma combinação particular de habilidades e treinamento que são ideais para funções de liderança nesta agenda. Essas habilidades incluem, mas não estão limitadas

a uma compreensão do desenvolvimento infantil, avaliação psicoeducacional, lei de educação especial, metodologia de consulta, avaliação de programa e intervenções tanto no nível individual quanto sistêmico.

2.3. Juventude, Evasão escolar

A juventude é considerada um sinônimo para o termo adolescência. Para Pires (2008, p.16) juventude compreende um termo que descreve os “múltiplos aspectos que marcam a diversidade entre os jovens”. Ainda existe aqueles que consideram que o termo representa um estilo de vida, e não uma faixa etária específica (SZAPIRO; RESENDE, 2010). Para efeito de lei e de acordo com as nações Unidas, a juventude compreende a faixa de idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

A evasão escolar é um fenômeno complexo e insiste em se perpetuar no Brasil. Diante disto, a comunidade escolar vive sobre um constante alerta sobre como ela pode causar alteração em toda a estrutura escolar e se os motivos que levam os jovens a deixarem a escolas relacionam-se a problemas relacionados ao ambiente escolar ou advindos de outras áreas.

Entre as principais causas que levam os alunos a abandonarem a escola, destaca-se (DANNIEL, 2017):

- I. Acesso limitado a educação;
- II. Falta de acessibilidade;
- III. Gravidez e maternidade;
- IV. Atividades ilegais;
- V. Mercado de trabalho;
- VI. Pobreza;
- VII. Violência;
- VIII. Déficit de aprendizagem;
- IX. Falta de flexibilidade no ensino;
- X. Clima escolar;
- XI. Relação com os professores;
- XII. Percepção de importância; e,
- XIII. Falta de qualidade no ensino público.

Para Mendonça (2014), a evasão escolar tem com base toda uma política histórica que insiste em dificultar o acesso à educação das minorias. Assim, embora as escolas hoje

não sejam mais espaços voltado unicamente as camadas mais abastadas da sociedade, existem diferentes fatores que estão relacionados diretamente a permanência do aluno na escola. Isto demonstra que não basta somente proporcionar a educação para todos os alunos, sem que os meios para que ela ocorra, também não sejam dados.

Diante disto, é preciso que os docentes nas salas de aula públicas promovam aulas que busquem promover nos jovens das classes mais pobres o desejo de continuar na escola. É preciso que a escola não seja uma local em que os alunos sejam constantemente recordados das dificuldades da vida, mas um ambiente que lhe dê as ferramentas necessárias para superá-las (DANNIEL, 2017).

A partir da pesquisa de campo e de dados via pesquisa on-line foi possível constatar o fenômeno da evasão escolar no município de Bayeux.

Os dados analisados buscaram informações sobre: Distorção de idade-série, Porcentagem do número de alunos evadidos e Número de alunos matriculados.

A pesquisa teve como objetivo analisar o fenômeno da evasão escolar em Bayeux, bem como a colaboração da pandemia da covid-19 para o aumento deste fenômeno. Os dados demonstram oscilação entre os anos antes, durante e pós pandemia. Os anos analisados foram: 2018, 2019 e 2021. As escolas que apresentaram maior incidência foram: Escola Municipal de Ensino (EMEF) Fundamental Assis Chateaubriand, EMEF Fernando Cunha Lima e EMEF Berenice Ribeiro Coutinho, os dados são especificamente do ensino fundamental anos finais, sétimo, oitavo e nono ano.

A distorção de idade-série em 2018 estava em 53,6% e 63,6% para as três escolas citadas, nos anos seguintes esses números apresentam uma queda de 49,7% em 2019 e 46,5% em 2021. No entanto a queda desses números pode ser um reflexo da quantidade alunos matriculados (SITE: Qedu; SENSO de 2018, 2019, 2020 e 2021).

Em 2018 a rede pública de ensino contava com 4.111 alunos matriculados no ensino fundamental anos finais. Nos anos seguintes, 2019 e 2021, esses números caem. No início da pandemia, 2019, 3.844 estavam matriculados nas series citadas e em 2021 esse número sobe para 4.038 (SITE: Qedu; SENSO de 2018, 2019, 2020 e 2021).

Os dados da evasão demonstra os seguintes números:

Em 2018 não há dados disponíveis. Em 2019 a evasão nas três escolas em 12,2% na EMEF Berenice Ribeiro Coutinho, 5,2% na EMEF Assis Chateaubriand e 4,2% EMEF Fernando Cunha Lima. Para melhor comparar os dados fiz pesquisa para o ano de 2020, que por sua vez apresenta 0,0% para todas as escolas, desde modo entende-se que não houve evasão para este ano ou não foi feita análise nas escolas. Já em 2021 esses números

demonstram aumento de 16,2% para a escola Assis Chateaubriand, 21,8% no Fernando Cunha Lima, sendo esse o maior número para todas escolas do município, e 0,6% no Berenice Ribeiro Coutinho, apresentando diminuição dos seus dados sobre os alunos evadidos (SITE: Qedu; SENSO de 2018, 2019, 2020 e 2021).

CAPITULO III – EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Uma sociedade justa, inclusiva e democrática pode ser construída com a ajuda do direito à educação, que é essencial para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo. A educação, de acordo com Vieira (2017, p. 1), é um processo constante e contínuo que dura toda a vida de uma pessoa e desempenha um papel crucial na formação de quem ela se torna o núcleo, ao mesmo tempo em que promove seu crescimento cognitivo, emocional e físico. A Constituição de 1988 fez da garantia de acesso a uma educação de qualidade uma responsabilidade fundamental do governo.

Em 1988, a Carta Constitucional estabeleceu a educação como um direito social no Artigo 6:

Artigo 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

O Estado Democrático de Direito foi fundado pelo preâmbulo da Constituição de 1988, que articulou seu fundamento ideológico e pretendia assegurar a prática dos direitos individuais e sociais, incluindo o Artigo 6, que garantiu o direito à educação para todos os cidadãos (Brasil, 1988).

3.1. Direitos Humanos e a Materialização do Direito à Educação em Tempos da Covid-19

O direito à educação será codificado na Constituição, a fim de proteger a democracia estabelecida pela Carta Magna e garantir que todas as pessoas tenham acesso a ela. A Carta Constitucional de 1988, segundo Piovesan, adotou um moderno entendimento de cidadania com relação à interconexão dos direitos humanos, em que "os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, portanto, inconcebível separar os valores de liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)" (2010, p. 385).

A Constituição Federal envolve o direito à educação com garantias em seu artigo 205, que define os fundamentos axiológicos e teleológicos do direito. Ela também estende a propriedade do direito do indivíduo à sociedade, ao Estado e às gerações futuras. Correlativamente, ela também coloca o Estado, a sociedade, a família e o próprio indivíduo no polo passivo do direito:

Arte. 205. Com a ajuda da sociedade, a educação, que é direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, será encorajada e desenvolvida com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de cada indivíduo, preparando-o para a cidadania ativa e aumentando sua empregabilidade.

Os valores fundamentais da educação estão delineados no artigo 206, com foco no acesso equitativo à educação, na garantia de uma educação de alta qualidade, no respeito aos educadores, e na liberdade de estudar e ensinar. Todas essas idéias procuram proporcionar às pessoas um acesso desigual à informação, bem como possibilitar sua libertação através desse mesmo acesso.

Art.206.O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV– gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V– valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2022).

As escolas públicas, que podem ser comunitárias, confessionais ou caritativas, podem receber financiamento nos termos do artigo 213.

De acordo com o artigo 214, é necessário um Plano Nacional de Educação com uma vida útil de vários anos. Os objetivos do plano são coordenar e fazer avançar a educação em todos os níveis e integrar os atos do poder público, resultando em:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Constituição Federal)

A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Fundef, que possibilitou aos estados e municípios trabalharem juntos em questões relacionadas ao financiamento e à expansão da educação básica. Isto tornou o Fundef mais inclusivo da educação infantil e de outros profissionais da educação. Após 10 anos, em 19 de dezembro de 2006, a Emenda nº 53 ampliou o escopo do Fundef para incluir pessoas que trabalham na educação infantil e em outras áreas da educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que foi criado pela Lei 11.494/2007, estará em vigor até 2020.

Após um acalorado debate, o FUNDEB foi transformado numa política permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, que entrou em vigor em 26 de agosto. Esta emenda eleva gradualmente a complementação da União de 10% para 26%, terminando em 2026, e muda a forma como as entidades da federação estão divididas, tornando-a mais justa.

O direito à educação foi reconhecido como um direito humano inalienável pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei nº 8069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996). No sistema jurídico do direito à educação, o dever do Estado não termina quando as exigências materiais e administrativas da Constituição são cumpridas (universalização da educação básica, garantia das condições de acesso e permanência do material escolar, transporte, alimentação, saúde, formação de professores, etc.). Assim, o STF chegou à conclusão de que os Poderes Públicos não podem incentivar a regressão social, ou um retrocesso em relação às posições alcançadas. É assim que as normas internacionais de proteção dos direitos fundamentais em um estado de bem-estar social se apresentam sob este ponto de vista.

De acordo com Piovesan (2010, p. 378), a Carta de 1988 apresentou um universo de regras que "enunciam deveres, orientações e propósitos a serem seguidos pelo Estado e pela sociedade", declarando todos os direitos sociais delineados no Artigo 6.

Ao longo desse estudo, ficou claro que as vozes dos jovens nem sempre foram ouvidas, seja em casa, na sala de aula, na vizinhança, ou na arena política. As crianças foram vistas como pequenos adultos, recipientes do que foi implantado em sua língua, como afirma Bulhes (2009, p. 179).

As raízes destes princípios - direito à educação, igualdade de oportunidades e acesso à escola - são buscadas no processo histórico da modernidade, no acervo doutrinário e no conjunto de padrões, incluindo os internacionais.

Os direitos das crianças e adolescentes estão agora consagrados na Constituição, e os infratores enfrentam sanções criminais graças aos esforços de ativistas e defensores de todos os setores da sociedade. Assim, os novos protagonistas finalmente se tornaram residentes legais sob a Constituição de 1988 (BULHES, 2009; p.179).

Promover o crescimento humano, a paz, a democracia e o respeito ao Estado de direito através de táticas e programas educacionais criativos é o objetivo a longo prazo da educação em direitos humanos, que é uma estratégia com os olhos postos nas gerações futuras.

A maioria das nações modernas garante a seu povo o direito a uma educação fundamental em seus documentos fundadores. Para garantir que todas as pessoas possam participar da vida social e política, a política deve priorizar a garantia de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

O globo estava em um naufrágio ardente quando a Segunda Guerra Mundial finalmente terminou em 1945. Nos primeiros relatórios da Comissão de Direitos Humanos, a importância da educação como uma necessidade do pós-guerra começou a ser discutida. O Conselho Econômico, Social e Cultural da entidade criou este grupo em 1946 com a premissa não testada de que os governos que protegem os direitos humanos de seus cidadãos são menos propensos a entrar em guerra entre si (International Journal of Human Rights, 2005, p.38).

Portanto, o conceito de educação como um direito humano foi desenvolvido para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham as mesmas possibilidades de completar sua educação formal, independentemente de sua origem socioeconômica.

As leis de direitos humanos estabelecem que a autoridade do governo sobre seus cidadãos tem limites. Prever as necessidades fundamentais das pessoas e salvaguardar algumas de suas liberdades são duas das principais responsabilidades do Estado, de acordo com Ramos (2017). É por isso que os direitos humanos são universais, que eles estão consagrados na legislação, que eles são garantidos em nível internacional e que ninguém pode retirá-los. Por isso, o governo não pode ignorar os direitos fundamentais quando uma pandemia como a Covid-19 nos apanha desprevenidos.

O coronavírus é uma ampla família de vírus que podem causar desde o resfriado comum até infecções com risco de vida como a síndrome respiratória aguda grave, incluindo o Covid-19 (COVID-19). Em 2019, tudo começou na cidade chinesa de Wuhan. Devido à rapidez de sua propagação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou-a pandêmica em 11 de março de 2020. Além dos óbvios riscos à saúde, a pandemia também colocou uma

série de outros problemas, incluindo os de natureza social, política, cultural, ética, científica e ambiental, todos agravados por desigualdades estruturais que exacerbaram a vulnerabilidade social de muitas famílias, exacerbaram os fatores e causas que estão na base da exclusão escolar e ampliaram as desigualdades educacionais no Brasil (IMPACTOS SOCIAIS DA COVID-19 NO BRASIL, 2021).

Dizer que estamos todos no mesmo barco é uma inverdade, pois cada família brasileira vai fazer o isolamento possível e cuidar da higienização dentro de suas condições materiais concretas de vida e sobrevivência. Muitas casas não têm acesso à água encanada. Em torno de 48% das casas brasileiras não tem acesso à saneamento básico, que foi outro ponto de quase nenhum investimento diante da chamada 'crise' e da necessidade de ajustes e austeridade (GUARANY, 2021, p. 33).

O agravamento das políticas públicas brasileiras, que são definidas como "ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, com o objetivo geral de redistribuir os benefícios sociais a fim de reduzir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico", foi trazido à luz pelo Covid-19 (HOFLING, 2001, p.30).

A pandemia da Covid-19 forçou todo o pessoal escolar a migrar de ambientes físicos para ambientes virtuais, o que não é uma tarefa fácil de realizar. Este processo de migração entre esses espaços também trouxe à tona as questões estruturais e socioeconômicas que tornaram desigual o acesso à educação remota, aprofundando questões como evasão e abandono escolar.

[...] aparecem no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos ao que se chama exclusão', ou seja, é também um problema social. As leis garantem o direito à educação. Ocorre que há um grande distanciamento entre estas e a prática social (FORNARI, 2010).

Os regulamentos para a execução da Educação Remota de Emergência durante o estado de emergência pública causado pela pandemia de Covid-19, bem como a mudança dos calendários escolares e dos dias escolares, são fornecidos pela Lei 14. 040 de 18 de agosto de 2020. A fim de retardar a transmissão do coronavírus e diminuir o perigo de infecção e proliferação entre instrutores e alunos, a instrução presencial foi suspensa nas instituições de educação básica (HODGES, et. al., 2020; VENTURA, et.al., 2020; ESTELLÉS, FISCHMAN, 2020).

O aprendizado remoto de emergência e a educação à distância não são intercambiáveis no contexto da pandemia da Covid-19 porque professores e alunos estão proibidos por decreto de entrar em instalações educacionais para impedir a propagação do vírus. O termo "remoto" se refere ao afastamento geográfico, bem como à distância no espaço. Como a educação remota é uma modalidade definida, planejada e organizada, foi necessário interromper o planejamento pedagógico para o ano escolar de 2020 e reconsiderar as atividades educacionais mediadas pela intermediação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDC's) (COQUEIRO E SOUZA, 2020).

Como uma forma de assegurar a continuidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, mas sua adoção requer, além da garantia dos meios e circunstâncias materiais para sua implementação, reflexões sobre o processo educacional (ARRUDA, 2020; COUTO e CRUZ, 2020). (ARRUDA, 2020; COUTO e CRUZ, 2020). Como técnica para garantir um acesso mínimo aos componentes escolares e curriculares, a fim de não deixar os alunos sem acesso ao conhecimento sistematizado. Entretanto, a ausência de recursos para as ferramentas técnicas de acesso às plataformas digitais não aconteceu com justiça.

Fazendo uma ligação com as observações da Hofling, é importante fornecer as estatísticas da pesquisa: Em agosto de 2020, Ibope e UNICEF realizaram um estudo sobre os Impactos Primários e Secundários da Covid-19 sobre Crianças e Adolescentes. Os resultados mostram que mais da metade dos entrevistados (55%) observaram uma queda na renda de suas famílias durante todo o período pandêmico. Entre aqueles que vivem com crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos, a porcentagem subiu para 63%.

Desta forma, podemos ver as disparidades econômicas que existem no Brasil; a taxa reflete como o Aprendizado Remoto de Emergência foi entregue a cada estudante no estado brasileiro, com o resultado de que o processo pedagógico via remota era exclusivo e segregacionista; e, para voltar ao ponto do Libâneo, a escola era dualista; os estudantes que vinham de origens mais ricas tinham maior acesso à tecnologia.

Como o sistema educacional é inacessível a pessoas sem recursos ou conexões, "estas pessoas estavam fadadas a um dos tipos de inexistência social", escreve Castro (2020, p. 11). Assim, o sistema é ainda mais perverso no cenário atual, no qual um grupo de estudantes deve se adaptar às novas formas de aprendizagem sem tempo suficiente; outro grupo não pode sequer se adaptar, pois está totalmente excluído do processo, sendo composto de elementos invisíveis em uma época em que a presença virtual se tornou obrigatória.

Apenas 39% dos brasileiros, de acordo com dados da Pesquisa domiciliar TIC 2019 (CGI.br, 2019), têm acesso a um computador, sendo a participação menor entre as classes DE (14%) devido à grande diferença entre as duas.

Por *status* socioeconômico que nem todas as famílias têm o mesmo nível de acesso a computadores e redes. Castro (2020) afirma que o status econômico de uma pessoa afeta e limita sua capacidade de usar a Internet. Ainda assim, a pesquisa constatou que 26% da população brasileira, ou 47 milhões de pessoas, não utilizam a Internet. O gráfico a seguir mostra que dos 71% da população que utilizavam a Internet, 99% utilizavam o telefone celular, 42% utilizavam microcomputadores, 37% consumiam televisão e 9% se dedicavam a jogos de vídeo.

De acordo com os resultados da pesquisa, no Brasil, 57% mais pessoas usam a Internet através de seus telefones celulares do que a partir de seus computadores. Esta informação é crucial à luz do amplo uso das tecnologias digitais de rede para a mediação de processos de ensino-aprendizagem na escola primária, uma época de pandemia e isolamento social.

3.2. Ensino Remoto e o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) divulgou um relatório sobre o impacto da pandemia nas taxas de exclusão escolar no Brasil no primeiro semestre de 2021. O relatório constatou que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não estavam na escola no final de 2020. Mais de 40% delas eram crianças entre seis e dez anos de idade. De acordo com o censo escolar (2020), mais de 70% da população não escolarizada é constituída por quilombolas, indígenas, crianças e adolescentes rurais, e os de famílias de baixa renda.

Os recursos necessários para participar de eventos que estão mais distantes estão muitas vezes fora do alcance de muitos jovens. Crianças e adolescentes são mais propensos a experimentar ou testemunhar abusos domésticos, trabalho infantil e outras violações de direitos enquanto estão confinados. Além disso, estas circunstâncias tornam muitas famílias ainda mais vulneráveis economicamente. Além dos 1,5 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos que não estavam na escola antes da epidemia, toda esta situação tem um efeito na conexão com a escola e pode até levar ao abandono escolar (PNAD, 2019).

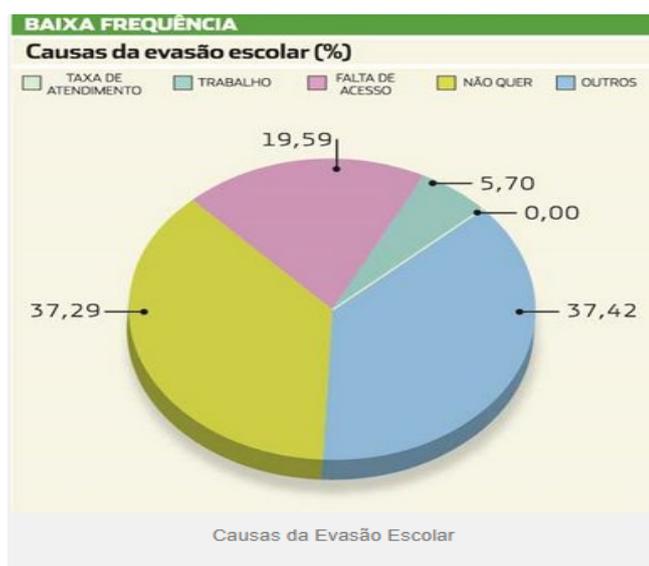
Devido a sua condição socioeconômica, raça e/ou etnia, as crianças e adolescentes pobres, negros, pardos e indígenas no Brasil são desproporcionalmente afetados pela

exclusão escolar. É um meio de manter opções abertas que condenam enormes faixas da população à marginalização, à deserção e ao silêncio.

Crianças de 4 e 5 anos de idade, bem como adolescentes de 15 e 17 anos de idade, constituem uma parcela desproporcional da população em idade escolar que é excluída, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em colaboração com a UNICEF Brasil (SCHOOL EXCLUSION SCENARIO IN BRAZIL, 2021).

O gráfico a seguir mostra os resultados da pesquisa, sobre os motivos pelos quais as crianças não voltam ou abandonam a escola:

Gráfico 1 mostrando causas da evasão escolar



Fonte: Supereficiente mental.

Em 2009, a Emenda Constitucional 59 do Brasil mandou a educação obrigatória para crianças entre 6 e 11 anos de idade, tendo o prazo passado em 2016. É claro que a garantia do direito à educação ainda tem um longo caminho a percorrer, uma vez que estes grupos continuam sendo os menos propensos a ter acesso às escolas mesmo agora, 12 anos após sua aprovação. Os dados mostram a vulnerabilidade das políticas governamentais para proporcionar um direito humano básico (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021).

As conclusões deste estudo lançam luz sobre as questões estruturais endêmicas da ordem socioeconômica estabelecida, e argumentam a necessidade de reforçar e expandir as políticas públicas existentes.

De acordo com Arruda (2018), a maioria dos instrutores nas nações da OCDE carece das habilidades necessárias para integrar efetivamente as ferramentas digitais em suas salas

de aula. De acordo com Gatti (2020), no Brasil, a formação de professores de tecnologia não representa nem 1% da carga horária total do curso. Por exemplo, "as circunstâncias e o treinamento de professores para o ensino escolar trabalham em modo remoto e para o uso da mídia, para a criação de formas de engajamento ativo dos alunos", são todos obstáculos que Gatti (2020, p. 32) lista no contexto da pandemia que precisam ser resolvidos. Como resultado, os dois escritores tiveram muitos problemas para adotar o ensino à distância enquanto viviam completamente sozinhos.

Usando a família como ponto de partida, Almeida (2021) afirma que temos uma situação em que a maioria das famílias são chefiadas por mulheres que necessitam de emprego, que há uma grande população vivendo em territórios vulneráveis com pouca ou nenhuma rede de proteção, que há pouca ou nenhuma estrutura e privacidade nos lares, que há pouco ou nenhum acesso a recursos tecnológicos e internet de qualidade, que há pouco ou nenhum treinamento para ajudar as crianças.

Tudo para a Educação relata que, a fim de acompanhar o ensino à distância, fornecer material pedagógico, manter o treinamento e tomar medidas para diminuir as taxas de evasão escolar, certos governos brasileiros se voltaram para a cooperação conjunta na batalha contra a epidemia. A epidemia demonstrou a necessidade de um sistema para padronizar as diversas circunstâncias educacionais federativas em uma nação como o Brasil, que possui instituições federativas autônomas e corresponsáveis no fornecimento de educação. Há agora duas medidas (PLP 25/2019 e PLP 235/2019) sendo consideradas na Câmara e no Senado que irão controlar o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Embora Paraíba faça parte do quadro nacional, ele se destaca quando comparado com o resto do país. A taxa de evasão escolar na rede estadual diminuiu 82,2% entre 2014 e 2019, de acordo com estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). As taxas de evasão escolar foram as mais baixas (2,7%) e a classificação estadual foi a mais alta (8,9) no ano em que as escolas começaram a usar o ensino à distância como parte das precauções sanitárias contra o Covid-19 em 2020.

A pesquisa no campo possibilitou compreender a funcionalidade da evasão no município de Bayeux, bem como os efeitos da pandemia da Covid-19. Diante da aplicação de questionário enviado a Secretaria de Educação de Bayeux percebi que, como gestão a secretaria deste município demonstrou zero atenção as fragilidades na educação do município. A mesma secretaria não disponibilizou nenhum dado quantitativo ou qualitativo sobre as evasão, distorção de idade. O setor de estatística disponibilizou uma lista com

nomes de alunos evadidos, no entanto não descriminava escola, idade ou a etapa escolar a qual esse aluno estava abandonando.

Ao questionar profissionais da equipe pedagógica que atuam na secretaria, sobre o que a secretaria de educação tem feito para diminuir os números da evasão nas escolas, me foi respondido que pouco se dar para ser feito, dentro em vista a rotatividade de funcionários na secretaria e nas instituições de ensino.

A visita aos gestores das escolas com maior número de alunos evadidos também não rendeu muitos frutos. Os funcionários demonstram medo de passar informação, visando prejudicar seu cargo, no entanto me foi falado que o principal motivo que faz os alunos se evadirem é a falta de apoio familiar e a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, sendo uma pequena porcentagem o envolvimento com crime, facções criminosas e o uso de drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redução das taxas de abandono escolar é essencial para que os indivíduos possam ter experiências positivas de escolaridade. É necessário elevar o padrão de educação intelectual para crianças, adolescentes e jovens adultos para alcançar uma educação que possa emancipar as pessoas. Além disso, é amplamente reconhecido que um país com um melhor nível de formação intelectual, que apoia a pesquisa e a educação de alta qualidade, sugere uma maior autonomia técnica e competência profissional.

Enquanto isso, a educação precisa ser tratada como uma prioridade e não como uma indústria. Uma educação de qualidade que possa proporcionar o crescimento constante das pessoas pode ajudar a superar os vários problemas que o setor educacional enfrenta atualmente, um dos quais é o abandono escolar.

Uma solução para a questão das taxas de abandono escolar seria o estabelecimento de políticas de prevenção, ação efetiva do poder público, melhoria da infraestrutura escolar, melhores condições de trabalho para os educadores, melhor ambiente escolar e organização do trabalho pedagógico, o olhar mais atento dos governos para as necessidades e especificidades dos estudantes são fundamentais para seu combate. Conseqüentemente, os programas educacionais precisam ser administrados e projetados tendo em mente fatores sociais e culturais. É necessário que haja uma ação mais direta por parte do governo, como a introdução de políticas para melhorar as chances dos alunos de se matricularem e permanecerem na escola, o crescimento da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente dos Municípios a fim de melhorar o enfrentamento da violência.

Como resultado, proporcionar às crianças uma educação de qualidade que, acima de tudo, se adapte às suas necessidades e desenvolva o senso de identidade e pertencimento entre eles é uma das maiores dificuldades da sociedade, das escolas e dos educadores. Tem que haver uma inovação significativa na sala de aula e do governo a fim de reduzir significativamente os índices de fracasso e atrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, D. *Taxa de desemprego do Brasil deve ficar entre as maiores do mundo em 2022*. 2022. Disponível: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.825 de 5 agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20os%20efeitos,e%20nove\)%20anos%20de%20idade.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20os%20efeitos,e%20nove)%20anos%20de%20idade.>). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRAZOTO, D. M. *Educação pública e sua evolução histórica: Ocorrências no Brasil*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v.6, n.5, p.48-63, 2020.

CAMPELLO, T. *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde Debate*, v.42, n.3, p.54-66, 2018.

CARVALHO, L. F. M. Pobreza e desigualdade social: fundamentos sociais e históricos. *Em Pauta*, v.16, n.41, p. 122 – 138, 2018.

CASTRO, M. H. G. *O que falta para a qualidade e a equidade da educação básica*. 2019. Disponível: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/qualidade-equidade-educacao-basica/>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CASTRO, M. H. G. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, J. P. R.;

CASTRO, Manuel Manrique. *História do Serviço Social na América Latina*. Tradução José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, S. R. F. A infoexclusão escancarada pela COVID-19 e as atitudes professorais na perspectiva da sociologia das ausências e emergências.

CFESS. *Serviço Social na Educação*. GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2001.

CFESS. *Teletrabalho e Teleperícia*: orientações para assistentes sociais.

CFP, psicólogos e assistente sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13,935 de 2019/ Conselho Federal de Psicologia e Conselho

Federal de Serviço Social. 1 ed. Brasília, CFP 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf> Acesso em: 04 de jun. 2022.

CGI.br, Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa TIC Domicílios 2019*.

CLAUDIA, M. *IBGE: desemprego cai para 9,8%; rendimento fica estável*. 2022. Disponível: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-06/ibge-desemprego-cai-para-98-rendimento-fica->

COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. ; CARDOZO, M. J. P. B. Permanências, rupturas e desafios na educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, v.28, n.1, 2021.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais. Brasília, jun. 2020.

DANNIEL, I. *14 causas do abandono escolar no Brasil*. 2017. Disponível:< <https://www.politize.com.br/abandono-escolar-causas/> >. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em. Acesso em 19/05/2022.

DENTZ, M, V; SILVA, R, R, D. Dimensões Históricas das Relações entre Educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, V. 144, n.1, p. 10-20, março,2015.

EOA. *Desigualdade social: o que é, origem, como combater, dados e outras dúvidas*. 2020. Disponível em:< <https://www.uol.com.br/eoa/faq/desigualdade-social.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EVASÃO escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos: disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 12.jun.2022.

EVASÃO escolar na Paraíba reduziu 82,2% desde 2014: Métodos pedagógicos

FADANELLI, E. L.; PORTO, A. P.T. *Cibercultura, tecnologias e exclusão digital*.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de uma interpretação sociológica*. Prefácio José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. Et al. *A política social brasileira: 1930-64 - evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1983.

GADOTTI, Moacir, 1979. A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GATTI, Bernadete A. *Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia*. Estud. av., São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-142020000300029&lngpt&nrmiso. Acesso em: 15 junho. 2022.

GOHN, M. da G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. Caderno C R H, v.32, n.85, p.63-81, 2019.

GUARANY, Alzira M. B. O Rei Está Nú! Ou como um vírus expôs a falácia e a desproteção social no Brasil contemporâneo. In: MOREIRA, Elaine et al (Orgs).

GUIMARÃES, T. S. de O.; GOULARTI FILHO, A. *Desigualdades sociais, desequilíbrios de renda e políticas sociais no Brasil*. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/22195>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo.et al. História da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, Campinas: UNICAMP, nov., 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Renovação e Conservadorismo no Serviço social: ensaios críticos*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

IANNI, Octavio. A questão social. *Revista USP*, n. 3, p. 145-154, 1989.

IBGE, Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em 05 de jun. 2022.

_____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

JARDILINO, J. R. L. et al. Condições educacionais e exclusão digital na pandemia2020-2021: o caso da educação pública na região dos inconfidentes -MG. *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, v.24 n.1 p. 91-112, 2022.

JÚNIOR, Janary; LEMOS Cláudia. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. *Agência Câmara de Notícias*. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas> Acesso em: 15.jun. 2022.

KRAMER, S. (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1988.

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: Acesso em: 03 de jun. 2022.

Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Disponível em: Acesso em: 24.mai. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

MELLO, R. C. de A.; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. *Revista do centro de ciências da educação*, v.38, n.2, p.1-21, 2020.

MENDONÇA, C. M. C. Evasão escolar: um estudo sobre este fenômeno na Escola Estadual Dona Alice Carneiro no bairro Manaíra, João Pessoa. PB. 2014. 40f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2014.

NASCIMENTO, I. S. dos; SANTOS, P. C. dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. *Caderno de Administração*, v.28, 2020.

NASCIMENTO, Carpegiano Oliveira do. OLHARES SOBRE A COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL: A EDUCAÇÃO JESUÍTICA E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS SÉCULOS XVI E XIX. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OXFAM BRASIL. *Relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

Pandemia: propostas para a defesa da vida e dos direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 29-34.

PARENTE, C. M. D. (Org.) *Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PIRES, S. J. (2008). *Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda*. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RBA. REDE BRASIL ATUAL. *Sistema tributário injusto aprofunda a desigualdade social no Brasil*. 2017. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2017/09/sistema-tributario-injusto-estimula-a-desigualdade-social-do-brasil/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 27ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Educação escolar e direitos humanos: necessidades de uma aproximação. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 20, 2º sem., 2017.

SZAPIRO, A. M.; RESENDE, C. M. A. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida? *Psicologia & Sociedade*, v.22, n.1, p.43-49, 2010.

TEIXEIRA, A. S. et al. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Maria Cristina et al. O direito à educação nas constituições brasileiras. *Portal Metodista. Revista do Curso de Direito*, v. 5, n.5, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2021. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/Nota-Tecnica-SNE-.Pdf?utm_source=site. Acesso em 16 de jun. de 2022.

UNICEF, 2021. *Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar*. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em 18. Jun.2022.

VIEIRA, Andréa Fioroti Zacarias Vieira. Et al. O direito à educação básica na Constituição Federal. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

XAVIER, M. E. S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez, 1980.

YAZBEK, Maria Carmelita et al. A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. Serviço Social e Sociedade, n. 140, São Paulo: Cortez, jan./abr. 2021, p. 5-12.

NETO, Francisco José Lobo. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934: 80 ANOS DE UM CAPÍTULO ESPECÍFICO NA CARTA MAGNA. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 19, 2014.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 2010.

Senso Escolar Qedu. 2018, 2019, 2020, 2021. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/2501807-bayeux>. Acesso em: Outubro de 2022.

ANEXOS:

Questionário

- 1) Qual a porcentagem de alunos evadidos no ano de 2018;
- 2) Qual a porcentagem de alunos evadidos no ano de 2019;
- 3) Qual a porcentagem de alunos evadidos no ano de 2020;
- 4) Quais as três escolas com maior número de evasão;
- 5) Quais os principais motivos apresentados pelos gestores como causa das desistências;
- 6) O que a Secretaria de Educação, junto a Prefeitura Municipal de Bayeux tem feito para diminuir esses números e os danos causados por este evento;
- 7) Quão relevante é a rotatividade de funcionários nas instituições de ensino com o aumento do número de evasão.