

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

TUANY LOHN CARDOSO

**O PROGRAMA APOIA E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE: um debate acerca de sua operacionalização no município de
Palhoça**

FLORIANÓPOLIS

2018

TUANY LOHN CARDOSO

**O PROGRAMA APOIA E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE: um debate acerca de sua operacionalização no município de
Palhoça**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Keli Regina Dal Prá

Florianópolis, maio de 2018

TUANY LOHN CARDOSO

**O PROGRAMA APOIA E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE: um debate acerca de sua operacionalização no município de
Palhoça**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Serviço Social.

Florianópolis, 03 de maio de 2018.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Keli Regina Dal Prá
Departamento de Serviço Social
Universidade Federal de Santa Catarina (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Carla Rosane Bressan
Departamento de Serviço Social
Universidade Federal de Santa Catarina (Examinadora)

Mestre Gisele Comiran
Assistente social
Poder Judiciário de Santa Catarina (Examinadora)

Florianópolis, maio de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda a condução e cuidado, desde sempre e para sempre;

A minha família, por todo apoio e suporte oferecido durante toda a vida, em especial durante a graduação;

Ao Bruno, por compreender minhas ausências e por ser presente;

Às pessoas do Departamento de Serviço Social – servidores e professores – que, em suas atribuições, contribuíram para a minha formação profissional, em especial à Prof.^a Dr.^a Keli Regina Dal Prá, por toda a dedicação ofertada na orientação desta monografia;

À equipe de Serviço Social e da Promotoria da Infância e Juventude da Comarca de Palhoça, por todo o aprendizado proporcionado durante o estágio e pelo apoio a esta pesquisa;

A todo povo brasileiro, que financia esta e todas as universidades públicas deste país.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda a temática da judicialização da educação, por meio do estudo da atuação do mecanismo de combate à evasão escolar Programa APOIA, voltando-se especificamente para sua atuação no município de Palhoça. O objetivo geral do estudo é analisar se a atuação do Programa APOIA, apesar de orientada pela premissa da garantia do direito à educação, tem culminado em ações de responsabilização familiar diante da evasão escolar. Para tanto, realizou-se o estudo das ocorrências geradas pelo Sistema APOIA Online em cada situação judicializada, com foco sobre aquelas registradas no período de 01 de julho de 2016 a 30 de junho de 2017, procurando conhecer a intervenção de cada instância e ainda a realidade de cada estudante, a partir dos subsídios fornecidos pelo documento selecionado. A pesquisa proporcionou o conhecimento das situações judicializadas e despertou o debate acerca da judicialização em si como medida ineficaz para garantia do direito, uma vez que seu foco se volta unicamente à família. Os principais resultados apontaram que, dentre as situações estudadas, muitas vezes a família não possuía plenas condições de realizar a proteção do direito e ainda assim foi responsabilizada. Constatou-se pouca participação da rede de serviços para além da escola, Conselho Tutelar e Ministério Público de Santa Catarina, o que é considerado como um dos fatores principais responsáveis pelo encaminhamento das situações ao Poder Judiciário. Verificou-se, desta maneira, que a participação de forma articulada da rede de serviços na atuação junto ao público em questão, pode ser considerada como uma via que, além de buscar garantir todos os direitos que cabem à criança e ao adolescente, é capaz de evitar a evasão e a infrequência e também a judicialização. A medida é considerada relevante no processo de distribuição das responsabilidades sobre Estado e família, assim como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Programa APOIA; Judicialização; Responsabilização Familiar.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso trata la temática de la judicialización de la educación, a través del análisis de la actuación del mecanismo de combate a la evasión escolar Programa APOIA, volviéndose específicamente para su atención en el municipio de Palhoça. El objetivo general del estudio es analizar si la actuación del Programa APOIA, a pesar de estar orientada hacia la premisa de la garantía del derecho a la educación, ha culminado en acciones que responsabilizan a las familias ante la evasión escolar. Para ello, se realizó el estudio de las ocurrencias generadas por el Sistema APOIA Online en cada situación judicial, enfocadas sobre aquellas registradas en el período del 1 de julio del 2016 al 30 de junio del 2017, buscando conocer la intervención de cada instancia y aún la realidad de cada estudiante, a partir de las informaciones disponibles en el documento seleccionado. La investigación proporcionó el conocimiento de las situaciones protocolizadas en la justicia y despertó el debate acerca de la judicialización en sí como medida ineficaz para garantizar el derecho, ya que su enfoque es únicamente hacia la familia. Los principales resultados apuntaron que, entre las situaciones estudiadas, muchas veces la familia no tenía plenas condiciones de realizar la protección del derecho y aún así fue responsabilizada. Se constató también poca participación de la red de servicios además de la escuela, Consejo Tutelar y Ministerio Público de Santa Catarina, lo que es considerado como uno de los factores principales responsables del encaminamiento de las situaciones al Poder Judicial. Se verificó así que la participación de manera articulada de la red de servicios en la actuación junto al público en cuestión, puede ser considerada como una vía que, además de buscar garantizar todos los derechos que se enfocan a los niños y adolescentes, es capaz de evitar la evasión y la infrecuencia y también la judicialización. La medida se considera relevante en el proceso de distribución de las responsabilidades sobre Estado y familia, así como determina el Estatuto del Niño y del Adolescente.

Palabras clave: Evasión Escolar; Programa APOIA; Judicialización; Responsabilidad Familiar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FLUXOGRAMA 1 - FLUXO DE REGISTRO E ATENDIMENTO DE SITUAÇÕES DE INFREQUÊNCIA OU EVASÃO NO PROGRAMA APOIA

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2015 EM PALHOÇA

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR REDE EM PALHOÇA – 2015

GRÁFICO 3 - NÚMERO DE ESCOLAS POR REDE EM PALHOÇA - 2017

GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS COM REGISTRO NO APOIA POR BAIRRO EM PALHOÇA – 2017

GRÁFICO 5 - ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE REGISTROS DO APOIA EM PALHOÇA – 2017

GRÁFICO 6 - ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE SITUAÇÕES ARQUIVADAS EM PALHOÇA – 2017

TABELA 1 - NÚMERO DE REGISTROS NO APOIA POR ESCOLA EM PALHOÇA – 2017

TABELA 2 - NÚMERO DE SITUAÇÕES ARQUIVADAS POR ESCOLA

TABELA 3 - NÚMERO DE SITUAÇÕES JUDICIALIZADAS (CF. ART. 249/ECA)

TABELA 4 - CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO E LOCAL DE RESIDÊNCIA

TABELA 5 - DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE ENTRE OS ESTUDANTES COM REGISTRO JUDICIALIZADO NO PERÍODO

TABELA 6 - MOTIVAÇÕES E MEDIDAS ADOTADAS POR INSTÂNCIA

LISTA DE SIGLAS

- ANDE** - Associação Nacional da Educação
- ANPEq** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APOIA** – Aviso por Infrequência de Aluno
- APOMT** - Aviso por Maus Tratos
- CAPS** – Centro de Atenção Psicossocial
- CEAP** - Centro de Aconselhamento e Prevenção
- CEES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEO** - Centro de Especialidades Odontológicas.
- CFESS** - Conselho Federal de Serviço Social
- CIASC** - Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina
- CIJ** - Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude
- CPI** - Comissão Parlamentar de Inquérito
- CRAS** - Centro de Referência em Assistência Social
- CREAS** - Centro de Referência Especializado em Assistência Social
- CT** - Conselho Tutelar
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** - Educação para Jovens e Adultos
- FICAI** - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
- FUNABEM** - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GERED** - Gerências de Educação de Agências de Desenvolvimento Regional
- IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP** - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IVS** - Índices de Vulnerabilidade Social
- LBA** - Legião Brasileira de Assistência
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MPAS** - Ministério da Previdência e Assistência Social
- MPSC** - Ministério Público de Santa Catarina

NISA - Núcleo Intersectorial de Suporte ao APOIA

ONU - Organizações das Nações Unidas

PBF - Programa Bolsa Família

PNBM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor

SAM - Serviço de Assistência a Menores

SED - Secretaria de Estado de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UBS - Unidade Básica de Saúde

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	11
2 - EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: a construção dos direitos	13
2.1 - DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: breves considerações acerca do percurso histórico e legal.....	13
2.2 - GARANTIAS LEGAIS DO ENSINO E DA OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA	29
3 - OS MECANISMOS DE COMBATE E PREVENÇÃO À EVASÃO/INFREQUÊNCIA ESCOLAR: Programa APOIA e a intervenção no município de Palhoça	37
3.1 - O FENÔMENO DA EVASÃO/INFREQUÊNCIA ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA APOIA EM SANTA CATARINA	37
3.1.1 - A ATUAÇÃO DO PROGRAMA APOIA NA ATUALIDADE.....	47
3.2 – A EDUCAÇÃO E OS DADOS DO PROGRAMA APOIA NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA.....	50
4 – A JUDICIALIZAÇÃO DA INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR: meandros entre a intenção do proteger e a realidade concreta	65
4.1 – CARACTERIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES JUDICIALIZADAS	65
4.2– MOTIVAÇÕES E MEDIDAS: análise das ocorrências geradas pelo Sistema APOIA Online.....	75
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	99
ANEXOS	102

1 – INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a temática da garantia do direito à educação através dos mecanismos de combate à evasão e à infrequência escolar, em específico, do Programa Aviso por Infrequência de Aluno (APOIA), nome dado ao mecanismo desenvolvido no estado de Santa Catarina. A pesquisa volta-se especialmente para a atuação do Programa no município de Palhoça, onde a autora, através da atividade de estágio em Serviço Social no Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), teve oportunidade de envolver-se em suas ações.

O estudo prioriza, dentro das ações do APOIA, o foco sobre a medida última possível nas situações de evasão e infrequência, qual seja, a judicialização. Este viés é prioritariamente abordado tendo em vista o objetivo desta pesquisa, segundo o qual se pretende analisar se a atuação do Programa APOIA no município de Palhoça, apesar de orientada pela premissa da garantia do acesso à educação, tem culminado em ações de responsabilização familiar diante da evasão escolar.

Para cumprir este propósito, a pesquisa utilizou-se especialmente da pesquisa documental, buscando e analisando as ocorrências geradas em cada situação pelo Sistema APOIA Online, as quais possuem o detalhamento das ações de cada instância envolvida na intervenção junto aos estudantes e suas famílias. Anterior a abordagem dos registros em si, no entanto, foi necessário compreender a história do Programa, o que foi contemplado através de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro participantes, sendo servidores da Secretaria de Estado de Educação ou do MPSC. Estes contribuíram na reconstrução oral do momento da elaboração do Programa APOIA, bem como sobre o percurso traçado até os dias atuais. Informações coletadas diretamente do site institucional do MPSC também contribuíram neste sentido.

A pesquisa abarcou ainda a contextualização de dados acerca do município e também sobre os bairros específicos em que residem os estudantes que tiveram suas situações judicializadas. Este tópico foi realizado especialmente no intuito de conhecer a conjuntura local e também a rede de serviços disponíveis, o que contribuiu para compreensão sobre realidade vivida por estes estudantes. O maior detalhamento

sobre os procedimentos metodológicos, em especial sobre o foco do estudo, está apresentado na seção III deste trabalho.

O texto do estudo divide-se em três seções. Na primeira delas, é abordada a construção histórica dos direitos da criança e do adolescente, com foco sobre o direito à educação e também as atuais garantias legais do ensino e da obrigatoriedade da frequência. A seção auxilia na compreensão do caminho traçado até o direito na forma que se encontra atualmente e também mostra em que legislação se fundamenta a existência dos mecanismos de combate à evasão escolar.

Na seção II, são apresentados conceitos e dados sobre o fenômeno da evasão escolar no Brasil e em Santa Catarina e, logo em seguida, adentra-se na história do Programa APOIA e nos dados acerca de sua intervenção no município de Palhoça, o qual também é brevemente contextualizado. Nesta seção, é possível conhecer o funcionamento do mecanismo e também a realidade específica em que se dá a pesquisa.

Por fim, a seção III contempla o foco principal da pesquisa, abordando e caracterizando todas as situações judicializadas dentro do período pesquisado. É possível conhecer de perto as atuações de cada instância envolvida no Programa, o que expõe suas fragilidades e também suas potencialidades. Também são discutidos os conceitos de judicialização e a importância da atuação da rede de serviços públicos priorizando a intersetorialidade, elemento proposto como contraponto à judicialização.

Através destas abordagens, considerou-se ser possível, dentro dos limites próprios de uma monografia, contemplar a temática e fomentar o debate sobre a judicialização da educação. Acredita-se que a discussão possa contribuir nesse sentido, embora não esgote em si todas as questões que se levantam na temática, o que abre caminhos para futuros aprofundamentos quanto ao assunto

SEÇÃO I

2 - EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: a construção dos direitos

Antes de adentrar especificamente no tema da infrequência e evasão escolar, faz-se necessário conhecer a história da construção das garantias legais que hoje permitem o reconhecimento deste fenômeno como uma violação de direitos.

A conquista dos direitos referentes à infância e à adolescência, em especial no que tange à educação, é fruto de longo caminho histórico. Os períodos colonial e imperial, marcados por ações de caridade para assistência à infância, foi palco de legislações referente a este público, não o mencionando mesmo ao tratar da questão da educação na constituição federal de 1824. O período republicano traz à tona a questão da assistência à infância, no entanto, apesar da existência de movimentos favoráveis a uma nova concepção de escola, os motivos predominantes que fazem surgir esta preocupação diziam respeito mais a adequação social da infância pobre, a qual era vista simultaneamente como alvo de cuidados e fonte de perigos para a sociedade. Esta visão é refletida no entendimento a respeito do sentido da educação, compreendida como forma ideal para conformação das crianças e adolescentes ao modelo almejado para a sociedade.

É somente com o advento da Constituição Federal de 1988 que o panorama tanto da infância e adolescência como da educação são modificados, emergindo uma nova noção de direito. Esta concepção abre caminho para ampla fundamentação das conquistas da recente Carta Magna.

2.1 - DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: breves considerações acerca do percurso histórico e legal

No mundo medieval europeu, o sentimento de particularidade sobre a infância era inexistente. Até o século XIII, as crianças eram compreendidas como homens de tamanho reduzido. A infância era uma fase passageira e indigna de lembrança. A partir deste século, contudo, a compreensão acerca da infância foi tomando forma, fatos registrados em especial na arte, onde crianças passaram a ser representadas com cada vez mais precisão e centralidade da cena. Já no século XVII as famílias

demonstravam particular gosto pela especificidade das características e manifestações dessa idade, revelando a descoberta social da infância (ARIÈS, 1973).

No Brasil, a atenção à infância inicia-se no período colonial com a presença das missões jesuíticas, as quais eram encarregadas de catequisar e alfabetizar meninos indígenas, mestiços e filhos de portugueses. A ação era parte da missão colonizadora, não tendo base legal de direitos (CHAMBOULEYRON, 2013). Mais tarde, no Brasil oitocentista imperial, as ações junto a infância passam a ter distinções específicas, em especial no que tange a educação. Crianças filhas de senhores e de escravos conviviam no mesmo espaço até os sete anos de idade, quando, a partir de então, as primeiras passavam a dedicar-se aos estudos e as segundas, ao trabalho (DEL PRIORE, 2013). Neste momento, crianças escravas recebiam o “adestramento” para as funções laborais a que seriam destinadas, enquanto as crianças da nobreza e da elite agrária recebiam instrução em escolas particulares, sendo valorizados os dotes intelectuais na educação para meninos e as habilidades manuais e dotes sociais na educação para meninas (GÓES; FLORENTINO, 2013; MAUAD, 2013).

A criança negra, submetida a escravidão junto de sua família, era, como o adulto, alvo de exploração e castigos. A primeira medida legal a ela direcionada foi a Lei do Ventre Livre de 1871, a qual garantiria a liberdade aos nascidos em data posterior a sua publicação. Concretamente, porém, a lei apresentava muitas restrições aos nascidos livres, sendo comum a adequação da criança em outras atividades, criando uma espécie de “reescravização” (VERONESE, 1999; LIMA; VERONESE, 2012).

A primeira assistência institucional voltada para a infância foi a Roda dos Expostos, criada em 1726 na cidade de Salvador, na Bahia. Direcionada especialmente às crianças em situação de abandono, cujas famílias não possuíam condições financeiras para sustenta-las, às que eram órfãos ou ainda às que foram geradas a partir de relacionamentos extraconjugais, a Roda se constituía em uma forma de abrigo das crianças nas Santas Casas de Misericórdia (MARCILIO, 2001). Esta ação, porém, não observava a criança como pessoa possuidora de direitos, mas sim como alvo de ações da caridade religiosa. Tanto que, em relação a situação da criança abandonada, o texto da Constituição de 1824 foi omissivo (VERONESE, 1999). Menciona-se que as instituições que abrigavam estas crianças

através da Roda tinham pouco êxito na proteção de seus “expostos”¹, uma vez que funcionavam em condições precárias, havendo por isso um grande índice de mortalidade. É necessário destacar ainda que poucas Rodas dos Expostos existiram no Brasil, ou seja, muitas das crianças abandonadas morriam sem receber assistência (MARCILIO, 2001).

No que diz respeito ao direito a educação nesta época, afirma-se que pouca era a preocupação do texto constitucional em aprofundar-se no tema. A Constituição de 1824 trouxe apenas uma menção no artigo 179, na qual afirmava que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, competindo às províncias oferecer o ensino (CURY, 2005). A garantia não era fruto de requisições sociais, mas sim de reivindicações liberais de Portugal, assim como todo o texto constitucional o era (BULHÕES, 2009). Como mencionado anteriormente, tal Constituição nada trazia sobre a questão da infância, logo, sua menção a educação não tinha relação com garantias direcionadas à criança e ao adolescente.

O advento da República trouxe consigo o início do desenvolvimento urbano e industrial. Foi neste período também que muitos imigrantes europeus chegaram ao Brasil a procura de melhores condições de vida. A situação concreta encontrada por esses imigrantes, entretanto, era de condições extenuantes de trabalho e salários baixos, colocando em miséria muitas famílias (VERONESE, 1999). A pobreza foi motivo para que muitas crianças fossem abandonadas. É importante mencionar ainda que os aglomerados urbanos formados nesta época foram estímulo para a proliferação de doenças infecto-contagiosas, gerando um elevado número de crianças órfãs (LIMA; VERONESE, 2012).

Neste contexto republicano, o ideário positivista, progressista e nacionalista entrou em ascensão. No bojo do novo pensamento, a pobreza era um elemento destoante da sociedade ideal almejada e a criança, por sua vez, era o futuro da nação. Fazia-se necessário, portanto, agir sobre a infância pobre, em especial filhos de escravos e de imigrantes, que acabaram por se tornarem alvo de vigilância e punição devido às práticas de “vadiagem” e “desordens”. Essas ações deveriam evitar um destino trágico para o país cuja identidade estava em construção (RIZZINI, 1997; SANTOS, 2013). A partir da consolidação deste intento, a caridade religiosa passou a

¹O termo “expostos” remete a forma de tratamento da época às crianças abrigadas através da Roda dos Expostos.

ser considerada como insuficiente perante a situação da criança abandonada. A assistência a infância passaria a significar não apenas o acolhimento, mas também a educação. A este respeito, Veronese (1999, p.21) menciona que “fazia-se necessário que as instituições formassem o indivíduo na moral, bons costumes, educação elementar e que lhe fornecessem ainda uma capacitação profissional, a qual mais tarde lhe permitiria o seu próprio sustento”. A educação e o trabalho assumiram, neste momento, um papel central no processo de adequação social da infância pobre (SANTOS, 2013).

Desde o século XIX já havia no país institutos disciplinares particulares ou religiosos destinados ao acolhimento de filhos de comerciantes e operários onde eram ministrados conteúdos relacionados a educação profissional. Estas instituições, entretanto, se recusavam a abrigar os menores “delinquentes”, restando ao Estado criar seus próprios institutos disciplinares. Foi neste intuito que no ano de 1902 foi publicada, no estado de São Paulo, a Lei n. 844, que versava sobre a criação de institutos disciplinares (LIMA; VERONESE, 2012).

Art. 1.º - Fica o Governo do Estado auctorizado a fundar, onde julgar mais conveniente, um Instituto Disciplinar e uma Colonia Correccional, subordinados á Secretaria de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça e sob a immediata inspecção do chefe de policia.

Art. 2.º - O Instituto Disciplinar constará de duas secções destinadas a incutir habitos de trabalho e a educar, fornecendo instrucção litteraria, profissional e industrial, de referencia agricola:

a) a maiores de 9 annos e menores de 14, no caso do artigo 30, do Codigo Penal;

b) a maiores de 14 e menores de 21 annos, condemnados por infracção do artigo 399 do Codigo Penal e artigo 2.º da lei federal n. 145, de 11 de Julho de 1893;

c) a pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de 9 e menores de 14 annos (SÃO PAULO, 1902, s/p).

Rizzini (1990) atenta para o carácter moralizante e preconceituoso desta ação, explícito no texto da legislação. Sendo a infância pobre vista ao mesmo tempo como objeto de cuidados e de receios, em função de seu suposto potencial envolvimento com o crime, a educação se tornou uma espécie de ação preventiva que visava moldar a criança a submissão, enquadrando-a nos parâmetros de normalidade. Debatendo sobre a temática, Lima e Veronese (2012, p.30) afirmam que “a política pública de cunho assistencialista pensada no país para a infância só se preocupou com as crianças pobres e desvalidas no sentido de retirá-las das ruas, exercendo um controle social sobre as mesmas e sobre as suas famílias”.

A caridade, neste momento, cedeu espaço à filantropia privada, assumida pela burguesia, a qual, perante a infância pobre desassistida, intencionava educa-la para regenera-la, conforme pensavam intelectuais da época (CARVALHO, 2001). Surge, então, a educação profissional, com fins de qualificação da jovem mão-de-obra. Logo o tom moralizante da ação uniu-se ao interesse econômico (RIZZINI, 1990; MARCÍLIO, 2001). Além do ensino profissional, eram ofertadas atividades de educação física e ainda treinamento militar. Conteúdos relacionados a alfabetização eram deficientes, sendo comum que jovens saíssem dos institutos semianalfabetos (SANTOS, 2013). Havia também instituições educacionais para crianças não pertencentes a classe empobrecida, mas os conteúdos nela ministrados variavam dos voltados a infância pobre, traço que marcou a educação por muitos anos (RIZZINI, 1990; PINHEIRO, 2015).

Além das crianças em situação de abandono ou delinquência, era comum também a presença de pequenos trabalhadores no chão das fábricas, à revelia da lei, os quais normalmente não frequentavam escolas. Esta situação foi pauta de muitos movimentos operários² (MOURA, 2013; PASETTI, 2013).

Foi também neste direcionamento que no ano de 1927 foi publicada a primeira lei ampla a respeito dos considerados menores na qual o Estado, motivado pelo Decreto n. 5083³ publicado no ano anterior, o qual versava que o poder sobre o menor deveria ser tutelado pelo Estado, passa a agir mais diretamente sobre as demandas da infância (VERONESE, 1999). O caráter primordial da educação para regeneração da infância abandonada foi reafirmado, sendo tipificado também os tipos de abandono, dentre os quais Lima e Veronese (2012, p. 32) destacam:

Não ter habitação certa, nem formas de subsistência, ter os pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos, e nem ter pessoa responsável por sua guarda e tutela (inciso I); que os pais, tutor ou guardião não tenham condições de garantir a subsistência do menor por condição de pobreza ou que sejam incapazes de cumprir com os deveres do pátrio poder (incisos II e III); que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem (inciso V); que

²O movimento operário, composto por elevado número de imigrantes, foi também responsável pela fundação de algumas escolas para seus filhos no início do século XX. As instituições, entretanto, logo foram fechadas pelo Estado, que relacionou um incidente envolvendo a explosão de uma bomba com o movimento (PASETTI, 2013).

³“Art. 1º O Governo consolidará as leis de assistência e proteção aos menores, adicionando-lhes os dispositivos constantes desta lei, adoptando as demais medidas necessarias á guarda, tutela, vigilancia, educação, preservação e reforma dos abandonados ou delinquentes, dando redacção harmonica e adequada a essa consolidação, que será decretada como o Codigo dos Menores” (BRASIL, 1926, s/p).

sejam vítimas de maus-tratos, violência e negligência pelos pais ou quem tenha o dever de guarda (inciso VII).

Para estas situações, e também para os casos de delinquência juvenil, o internamento em institutos disciplinares era visto como a única solução (PASETTI, 2013). A respeito das situações de empobrecimento familiar, não eram levadas em conta as questões estruturais que nela culminavam, gerando grande responsabilização e culpabilização individual das famílias (VERONESE, 1999). A infância, além de não ter acesso a condições dignas de vida, ainda era submetida, muitas vezes ao afastamento do convívio familiar em nome da regeneração de suas identidades e da formação de futuros bons trabalhadores (LIMA; VERONESE, 2012).

Rizzini (1995) ressalta que antes mesmo da promulgação do referido Decreto (nº 17.943-A/1927), nomeado Código de Menores, as instituições disciplinares já apresentavam problemas, os quais se tornaram ainda mais numerosos e graves devido ao aumento da demanda gerada pela legitimação da prática de recolhimento de crianças e adolescentes em situação de abandono e suposta delinquência.

Cabe mencionar que as ações educacionais voltadas a infância neste momento como preocupação institucional, não possuíam vinculação com a legislação educacional vigente no país. O direito a educação era mencionado na Constituição de 1891, então em vigor, sem garantia da gratuidade, ficando a cargo de cada estado decidir como seria a oferta do ensino (CURY, 2005). Vale mencionar que também neste texto constitucional a questão da infância não era citada (VERONESE, 1999), assim, também nela a educação não era mencionada como garantia para este grupo. Ao contrário, as ações educacionais faziam parte de medidas para suplantar uma das consequências da exploração da classe trabalhadora, garantindo a manutenção dos privilégios da burguesia (LIMA; VERONESE, 2012). Como menciona Rizzini (1997, p.240)

o próprio uso da palavra educação, no período estudado [século XX], corrobora a hipótese de que o objetivo não era realmente tirar da ignorância a massa da população. Falava-se repetidamente em educar, mas com um sentido particular – como antídoto à ociosidade e à criminalidade e não como um instrumento que possibilitasse melhores chances de igualdade social.

A instrução ofertada à infância abandonada e delinquente era apenas suficiente para torna-la apta a ser absorvida como mão-de-obra, gerando, desta forma, apenas novos ciclos de pobreza, tendo em vista que os mesmos jovens acabavam submetidos

às mesmas condições que acarretaram em seu abandono ou envolvimento com o crime. A aquisição de conhecimento propriamente dita, seguiu durante muito tempo restrita a minorias privilegiadas (RIZZINI, 1997).

Pouco mais tarde, já na Era Vargas, a Constituição de 1934 trouxe pela primeira vez uma regulamentação mais ampla a respeito da educação. No texto, a educação é colocada como direito de todos, sendo a oferta do ensino primário gratuita e sua frequência obrigatória também aos adultos (CURY, 2005). A responsabilidade por sua garantia seria partilhada entre o Estado e a família, sendo que ao primeiro seria incumbida a oferta do ensino e a segunda, a responsabilidade pela frequência (BULHÕES, 2009). Um importante ponto garantido no texto constitucional foi a vinculação de impostos para manutenção do sistema educacional (CURY, 2005). A conquista foi fruto das requisições populares ocorridas desde o início do século, especialmente dos debates provocados pelo movimento Pioneiros da Escola Nova, cujos membros defendiam uma concepção progressista de escola⁴. Sua inclusão no texto legal, contudo, foi parte da ação patrimonialista do Estado. Destaca-se ainda que a tônica dos conteúdos ministrados voltava-se a profissionalização, visando qualificação da mão-de-obra dos estudantes (PINHEIRO, 2015). Rocha (2015) recorda que nesta Constituição, apesar de citá-la como direito, e nas seguintes a serem promulgadas nos cinquenta anos posteriores, a educação seria vista como serviço de oferta necessária por parte do Estado como forma de preparar a população a atender os interesses do mercado.

O ingresso no período ditatorial do Estado Novo levou a outorga de uma nova Constituição no mesmo ano da inauguração do regime, em 1937. Na nova Carta Magna, o ensino primário e gratuito continuou a ser garantido, entretanto, a ação do Estado passou a ser subsidiária a da família e dos institutos particulares, oferecendo a gratuidade apenas aos que não puderem acessar a educação por seus próprios recursos (CURY, 2005; BULHÕES, 2009). A educação, vista como meio para lidar com a questão social, manteve o foco sobre a profissionalização dos estudantes e

⁴ O movimento Pioneiros da Escola Nova, que teve seu auge durante a década de 1930, defendia, entre outros pontos, pautas como a universalização da educação, vista como direito de todos, a escola pública e gratuita, custeada e administrada pelo Estado, e melhores condições para os trabalhadores da educação. Suas requisições foram expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. Alguns dos membros do movimento, como Anísio Teixeira, estiveram presentes no processo de elaboração da Constituição Federal de 1934 (PINHEIRO, 2015; ROCHA, 2015).

ainda incluiu conteúdos da doutrinação ideológica do regime. Importante indício da valorização da educação como meio para qualificação de mão-de-obra foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ainda na década de 1940 (PINHEIRO, 2015).

No mesmo período, a assistência estatal à infância, ainda sob a luz do Código de Menores de 1927, passa a tratar em categorias separadas as demandas deste grupo, realizando ações específicas para menores, os ditos delinquentes juvenis, e para crianças, as tidas como os potenciais futuros trabalhadores (RIZZINI, 1995). Para o primeiro grupo (menores) foi criado no ano de 1941 o Serviço de Assistência a Menores (SAM), o qual seria responsável pela sistematização e orientação dos serviços de assistência aos menores “desvalidos e delinquentes”, fazendo estudos e exames médicos com os assistidos e recolhendo-os em educandários, onde era ministrada sua educação, novamente com intuito regenerador, e também oferecido tratamento médico. Pouco tempo depois de sua fundação já se constatava sua falibilidade e sua profunda semelhança com os institutos disciplinares da década de 1920. A violência física, pedofilia e prostituição dos acolhidos foram algumas das práticas posteriormente denunciadas. Para o segundo grupo (crianças) destinavam-se ações de assistência através da Legião Brasileira de Assistência (LBA) que visavam a prevenção da degeneração da infância. O trabalho da LBA, entretanto, era ligado ao SAM, cuja atuação era requisitada nos casos em que a assistência não alcançava seu objetivo (RIZZINI, 1995).

O fim do regime autoritário de Getúlio Vargas trouxe também a elaboração de nova Carta Magna, cuja promulgação se deu em 1946. No novo texto constitucional a gratuidade do ensino primário voltou a ser garantida, sendo subsidiária a ação estatal nos demais níveis, nos quais o acesso gratuito se dava apenas mediante insuficiência de recursos próprios (CURY, 2005). A participação das empresas na garantia da educação também foi mencionada na determinação de que as que possuíssem mais de cem empregados deveriam manter o ensino primário para seus trabalhadores e os filhos dos mesmos (VERONESE, 1999). Neste período, perante a ineficácia do SAM, além das ações assistenciais outras medidas foram pensadas no intuito de prevenir “desvios” na infância, sendo possível destacar, dentre outras, a divulgação de portarias informativas às famílias sobre a obrigatoriedade da frequência

escolar e aos trabalhadores menores de 18 anos, a da matrícula escolar (RIZZINI, 1995).

Na década de 1950, sob a luz do nacional-desenvolvimentismo, houve considerável expansão da rede de educação, em função da urbanização, ainda com foco de promover a qualificação da mão-de-obra (PINHEIRO, 2015). Os conteúdos ministrados também seguiam o intento de promover a construção da identidade nacional (ROCHA, 2015). À época, Anísio Teixeira, representante do antigo movimento Pioneiros da Escola Nova, tomou a frente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), e trouxe à tona o debate sobre a expansão e a qualidade da rede pública de ensino (PINHEIRO, 2015).

Mais tarde, já no período ditatorial militar, o crescimento econômico do país gerou um grande êxodo rural e aprofundamento da urbanização, causando também consequente expansão da pobreza em função da não absorção da mão-de-obra dos novos habitantes das regiões metropolitanas. Novamente tornou-se evidente a questão das crianças e adolescentes, atingidos pelo empobrecimento de suas famílias, e, mais uma vez, o grupo foi observado como uma questão problema, tanto em função das necessárias providências em relação a sua condição, quanto pelo potencial risco que este grupo oferecia ao modelo de sociedade almejado, em especial a potência dos adolescentes se unidos a forças contrárias ao regime militar. A questão da infância e da adolescência tornou-se uma questão de segurança nacional (LIMA; VERONESE, 2012; VOGEL, 1995).

Criou-se, no intuito de dar direção à questão, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), a partir da qual surgiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). As ações realizadas tinham também intuito de atender o grupo em demandas distintas, adotando medidas para os menores abandonados e com conduta antissocial e para os menores carentes. Para os primeiros, eram realizadas intervenções visando seu tratamento e sua reintegração social, enquanto que para os últimos se destinavam ações preventivas de fortalecimento econômico-social com foco sobre a família, a fim de evitar os “desajustamentos”, que começavam com a carência. A partir desta política, o internamento em educandários passou a ser considerado apenas como medida extrema, em que seriam aplicados não conteúdos corretivos, mas formativos, visando proporcionar aos internos a posterior inserção na vida social. No entendimento popular, porém, o internamento continuava sendo visto

com bons olhos, sendo inclusive utilizado como moeda de troca para lealdade política traduzida em votos (VOGEL, 1995; PASETTI, 2013).

No âmbito da educação, a Constituição Federal de 1967 delimitou a obrigatoriedade do ensino primário às crianças de 7 a 14 anos. O acesso gratuito aos níveis posteriores ao primário continuou sendo condicionado a insuficiência de recursos próprios e a vinculação de impostos para manutenção da educação foi omitida do texto (VERONESE, 1999; CURY, 2005). Pouco depois, em 1969, foi publicada a Emenda Constitucional nº 1 que reformulava o texto constitucional com objetivo de adequá-la aos princípios do regime militar. No texto, embora lançado em período ditatorial, pela primeira vez a educação foi mencionada como direito de todos, cuja oferta seria dever do Estado (BULHÕES, 2009). A emenda ainda citou a regulamentação do acesso à educação das crianças ditas “excepcionais” (VERONESE, 1999). Pouco tempo depois, a lei 5.692 do ano de 1971 regulamentou a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade e deu abertura para criação de estratégias que visassem o cumprimento desta obrigatoriedade e também da frequência escolar (BRASIL, 1971).

A PNBM, por sua vez, durante toda sua vigência, explicitou que a preocupação nacional tida com a questão do menor apenas seguia o intuito de prevenir a desestabilização da ordem social, tanto em seu trabalho preventivo quanto em sua ação de tratamento. A tônica das intervenções seguia o ideário positivista, considerando o menor marginalizado como a questão problema, que deveria ser isolado, tratado e reintegrado à sociedade. Esta concepção orientou o desenvolvimento do termo menor em situação irregular (VOGEL, 1995).

No ano de 1975, no intento de investigar a situação dos menores brasileiros e as ações da PNBM, foi instaurada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do menor. O relatório da CPI, divulgado no ano seguinte, expôs a drástica situação vivida pela população de crianças e adolescentes no país: 25 milhões dentre os menores brasileiros, cerca de 1/3 da população infanto-juvenil, estava em situação de abandono ou carência (VOGEL, 1995). O relatório também explicitava a impotência das ações da PNBM frente a questão.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), incumbida da assistência ao menor no âmbito federal, não possui condições para solucionar o problema, cada vez mais agravado pelo crescimento demográfico. Suas atividades restringem-se basicamente ao Centro-Piloto, no Rio de Janeiro. As Fundações

Estaduais não dispõem de recursos suficientes para enfrentar a magnitude do problema. Idêntica é a situação dos municípios (BRASIL, 1976. p. 13).

Em 1979, o novo Código de Menores foi publicado, sendo ele adepto da doutrina da situação irregular. O código tipificou os tipos de situação irregular, dividindo o que antes era delimitado apenas em abandono e delinquência. Na prática, porém, a infância e a adolescência continuaram a receber políticas de mesmo cunho culpabilizador e individualizador, como próprio termo “situação irregular” já denuncia (LIMA; VERONESE, 2012). Deste ponto denota-se o afastamento do Brasil quanto ao debate internacional, no qual já se discutia o projeto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança desde o ano de 1978 (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

O início da década de 1980 foi marcado pelo princípio da distensão do regime militar. Dados alarmantes, publicados pela própria FUNABEM, revelavam a situação crítica vivida pela população infanto-juvenil no país. Destaca-se aqui as informações referentes ao acesso à educação. Segundo a pesquisa, 22 milhões de crianças de 0 a 6 anos não tinham atendimento pré-escolar; 7 milhões de crianças de 7 a 11 anos estavam fora da escola; 9 milhões de jovens de 15 a 19 anos não tinham atendimento escolar. Da população nacional de 0 a 19 anos, apenas 37,1% frequentava a escola (FUNABEM, 1984, *apud*. VOGEL, 1995).

Foi neste período, perante a falência da PNBM, que uma equipe de vanguarda oriunda da FUNABEM, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e também da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais passou a observar as intervenções junto à infância e adolescência com olhar crítico, considerando o que havia sido feito até então como carga do regime autoritário a ser superado (VOGEL, 1995; FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996).

Este grupo passou a observar a realidade da criança que fazia das ruas sua moradia ou seu meio de sobrevivência e considerá-la como manifestação da realidade vivida por suas respectivas famílias, que habitavam a periferia das cidades. Nestas famílias, a dura situação do campo se tornava explícita, uma vez que era ela a motivação para o grande êxodo rural e conseqüente aglomeração urbana. Perante essa constatação, o grupo vislumbrou na infância em situação de rua perspectivas de intervenções com tônicas diversas das ações até então realizadas (FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996).

Neste intento, durante o período de 1982 a 1984, o grupo de vanguarda passou a procurar pelo país experiências exitosas no atendimento à infância e adolescência carente que eram orientadas por perspectivas inovadoras a fim de "aprender com quem fazia". A época foi marcada por numerosos encontros, vivências e registros desses momentos de imersão junto às experiências encontradas. Amplo trabalho de divulgação sobre o material elaborado a partir dessas ações também foi feito, tendo seu marco no I Seminário Latino sobre Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, ocorrido em 1984 (FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996).

Simultaneamente, diante da situação encontrada por sua pesquisa, a FUNABEM iniciou uma reforma em suas ações. Durante o processo, surgiram sugestões para elaboração de diretrizes democratizantes para a política de atendimento à infância e adolescência. Pela primeira vez a política foi citada como direito do público infanto-juvenil (VOGEL, 1995).

Nos anos de 1984 a 1986, o grupo crítico de vanguarda passou a agrupar forças com os movimentos encontrados no Brasil durante as experiências de imersão com os quais possuíam identidade política, gerando uma grande mobilização a nível nacional pela consolidação de uma nova perspectiva no atendimento de crianças e adolescentes. Surgiu, neste momento, a coordenação nacional do Movimento de Meninos e Meninas de Rua (VOGEL, 1995; FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996).

Em 1986, ocorreu o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, no qual se consolidou o movimento de oposição a todo histórico de políticas direcionadas à infância e juventude e a luta pela construção de direitos concretos para este público. O encontro foi marcado pela presença de muitas crianças e adolescentes, que discutiam com espantosa clareza política toda a violência que sofriam e os direitos que almejavam (VOGEL, 1995; FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996). No mesmo ano, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança promoveu também o IV Congresso "O Menor na Realidade Social", na qual representantes de diversos movimentos alinharam suas propostas para a Constituição vindoura, as quais foram materializadas na Carta de Brasília, que expôs o anseio pelo reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos (COSTA, s/d).

Diante do prenúncio da formação da Assembleia Nacional Constituinte, o movimento compreendeu que os intensos debates deveriam ser levados a essa

instância visando consolidar novos direitos para a infância e adolescência (VOGEL, 1995; FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996).

Ainda no mesmo ano, através da Portaria Interministerial nº449, criou-se a Comissão Criança e Constituinte. Na comissão aglutinaram-se as forças já concentradas pela mobilização popular, as quais realizaram intenso trabalho de sensibilização para com a questão do “menor” no Brasil, promovendo encontros e debates e participando de diversas comissões cujas temáticas também eram afetas às crianças e adolescentes. Houve também entrega de abaixo-assinado, com a assinatura de 1,4 milhão de pessoas, dentre estas crianças e adolescentes, que exigiam a inclusão de uma nova perspectiva de direitos para o público infanto-juvenil na nova Carta Magna (VOGEL, 1995; FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996). Os trabalhos da comissão contaram também com o apoio da mídia nacional (FAUSTO; COSTA; KAYAYAN, 1996), sendo possível destacar alguns trechos de jornais da época:

Constituinte tem lobby de criança

Olhos de jabuticaba acesíssimos, roupa visivelmente preparada para a grande ocasião, um jeito todo especial de acomodar-se na cadeira, Maria Quitéria Mendes era uma das mais atentas lobistas. Não queria perder nada. Afinal, era a primeira vez que não só vinha ao Congresso como ao próprio Plano Piloto. Aos 10 anos, cursando a terceira série, ela foi uma das 580 crianças da Escola-Classe 46 da Ceilândia que foram ao Congresso, numa oportunidade surgida a partir da programação estabelecida pela Comissão Nacional Criança e Constituinte, que reúne representantes de vários Ministérios e de entidades como a Federação Nacional dos Jornalistas, OAB, Unicef e Sociedade Brasileira de Pediatria (Correio Braziliense, 1987, s/p).

Crianças levam reivindicações a Constituinte

A Comissão Nacional ‘Criança e Constituinte’ vai reunir, às 17 horas, no Salão Negro do Congresso Nacional, cerca de 50 crianças para comemorar o Dia Nacional Criança e Constituinte, ao mesmo tempo, as comissões formadas em vários estados também vão comemorar o dia com debates sobre os direitos da criança e atividades especiais (Jornal de Brasília, 1987, s/p).

Crianças carentes cobram igualdade da Constituinte

Ganhando a simpatia de todos com sua facilidade de comunicação, o adolescente Mário Márcio Pires de Souza, 15 anos, ocupou a tribuna com desembaraço e foi logo repudiando a discriminação social em relação aos carentes e exigindo dos ‘políticos adultos’ maior responsabilidade e preocupação com os problemas enfrentados pelas crianças pobres e marginalizadas. Mário Márcio estava tomando posse como presidente da mini-asmbléia constituinte —uma simulação da Assembleia Nacional Constituinte —, organizada pela Comissão Estadual de Mato Grosso do Sul da Campanha Criança e Constituinte. ‘Aqui não tem esse negócio de mordomia e jetons. A

gente só quer um espaço e igualdade', cobrou o presidente, usando um velho terno, emprestado na última hora" (Jornal do Brasil, 1987, s/p).

A partir dos debates, duas propostas de emenda popular à Constituição foram elaboradas pela comissão, que continham representação de dois movimentos, intitulados "Criança e Constituinte" e "Criança - Prioridade Nacional".

Em ambas as propostas de emenda, os grupos explicitaram a questão da educação como direito tocante à infância e à adolescência.

EMENDA POPULAR nº 001 - Criança e Constituinte

Art. Toda criança tem direito à vida, a um nome, a uma família, à educação, à saúde, ao lazer, à morada, à alimentação, à segurança social e afetiva (BRASIL, 1988, p.7).

EMENDA POPULAR nº 96 - Criança – Prioridade Nacional

Art. - Toda criança tem direito ao ensino gratuito a partir dos sete anos, até a conclusão do nível médio; (BRASIL, 1988 p.90-91).

Os intensos trabalhos do grupo culminaram na redação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual sintetizou todas as propostas colocadas durante os debates e nas emendas populares.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p)⁵.

O movimento popular relacionado ao direito à educação, por sua vez, passou a aglutinar forças ainda na década de 1960, durante a construção da Lei de Diretrizes e Bases. O momento acirrou debates entre diferentes posições e permitiu que grupos que carregavam em si princípio pela defesa da escola pública e gratuita pudessem se unir em defesa do ideal de educação almejado. O processo culminou em algumas conquistas, mas o grupo desejava ainda mais (PINHEIRO, 2015).

No final da década de 1970, durante a distensão do regime militar, importantes entidades reuniram-se novamente a fim de enriquecer o debate sobre o direito da educação a ser conquistado. Dentre as entidades, cita-se a Associação Nacional da Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em

⁵A partir do ano de 2010, em virtude da publicação da Emenda Constitucional nº 65, o texto do artigo passou a incluir a categoria "jovem", abrindo espaço para regulamentação posterior dos direitos específicos da juventude (LIMA; VERONESE, 2012).

Educação (ANPEq) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEES) (PINHEIRO, 2015).

Assim como o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes, o movimento pela educação, na expectativa de uma Assembleia Constituinte, iniciou intensos debates sobre a educação como direito, ofertada em escolas públicas, gratuitas e de qualidade. O ápice das discussões se deu na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, sob o tema “Educação e Constituinte”, na qual se expressou o amadurecimento e o acúmulo do movimento construído já nas conferências anteriores. No evento, os cerca de seis mil presentes elaboraram a Carta de Goiânia, na qual explanaram sobre a crítica situação da realidade educacional no país e explicitaram pontos que defendiam a inclusão na Constituição que havia de ser construída (PINHEIRO, 2015; ROCHA, 2015).

A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente de tais problemas acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p.5).

Dentre os pontos explicitados, destaca-se:

- 1 - A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino;
- 2 - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local;
- (...)
- 4 - O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p.8).

A carta se contrapôs ao anteprojeto apresentado pela Comissão Provisória de Estudos Constitucionais⁶, formada por representantes do governo. O anteprojeto fortalecia a concepção de educação não como obrigação do Estado e direito, mas, novamente, como serviço a ser ofertado pelo Estado aos cidadãos carentes através do financiamento de instituições privadas. O documento elaborado na conferência

⁶A comissão, criada no ano de 1986, elaborou um anteprojeto de Constituição com 468 artigos, o qual, apesar de publicado no Diário Oficial da União, não chegou a ser encaminhado à Assembleia Nacional Constituinte (ROCHA, 2015).

também ressignificou o termo educação, o entendendo como sinônimo de desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico e de valores, abandonando a mera concepção de transmissão de conhecimento (ROCHA, 2015)

Na mesma década, como fruto das discussões, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o qual formou posteriormente o Fórum Educação e Constituinte. Para promoção nacional das pautas do movimento, foi lançada, em 1987, a Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. O fórum esteve articulado aos debates da Assembleia Nacional Constituinte a fim de exigir uma nova perspectiva para a educação no texto constitucional em elaboração (PINHEIRO, 2015).

As discussões a respeito da temática se concentraram na subcomissão Educação, Cultura e Esporte. Nela, diversas entidades representativas se fizeram presentes, inclusive as não ligadas diretamente à atividade educacional. Havia uma compreensão comum e explícita no espaço de que a educação seria o “carro-chefe” do processo democratizador, movendo, por isso, inúmeras representações ao redor dos debates (ROCHA, 2015).

Durante as explanações, tornou-se clara a disputa por projetos divergentes de educação, em especial durante os momentos em que se colocava em pauta a questão do financiamento, traduzida na vinculação constitucional de verbas e a possibilidade de destinação de recursos a instituições educacionais privadas. Nestes embates se explicitavam e chocavam os projetos privatista e público (PINHEIRO, 2015; ROCHA, 2015).

As discussões ainda trouxeram a função social da educação como forma de acesso à cultura. Neste momento, representantes de grupos indígenas e do movimento negro expuseram a importância de pôr em cheque a homogeneização cultural imposta no processo educacional. Os grupos pleiteavam por uma educação que considerasse as especificidades culturais, reconhecendo o Brasil como um país plural (ROCHA, 2015).

Os debates levaram a profícuas conquistas no âmbito da educação, dos quais se destacam a redação dos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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 do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, s/p).

Os ganhos alcançados representaram a mudança no rumo da legislação e também da compreensão histórica referente à infância, adolescência e educação. A alteração abriu caminhos para a regulamentações legais que viriam propor a concretização destas conquistas e também a defesa das mesmas, o que será abordado no item a seguir.

2.2 - GARANTIAS LEGAIS DO ENSINO E DA OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA

O final da década de 1980 foi um momento de grandes avanços legais para os direitos referentes à criança e ao adolescente também no âmbito internacional. Paralelamente aos movimentos ocorridos no Brasil, que levaram às conquistas na Constituição Federal de 1988 referidas anteriormente, havia forte mobilização

internacional favorável a mudança de concepção em relação aos direitos da infância e da adolescência. Este movimento internacional, influenciado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), conferiu apoio ao que ocorria no país. As ações da ONU culminaram na produção da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, ocorrida em 20 de novembro de 1989, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, nos Estados Unidos da América. Esta Convenção foi o documento que fundamentou juridicamente a transformação dos sistemas legais relativos à infância (COMIRAN, 2009; LIMA, 2001).

Ao consagrar na Carta Magna o artigo 227, o Brasil fez parte do movimento da vanguarda internacional, antecipando a garantia de uma nova fundamentação enquanto os debates a nível internacional ainda estavam em andamento. Apoiado e influenciado pela mobilização, pouco depois da Assembleia Geral da ONU o país regulamentou o artigo constitucional referente aos direitos da criança e do adolescente, aprovando em 13 de julho de 1990 a Lei Federal n. 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (COMIRAN, 2009; LIMA, 2001).

A legislação foi a primeira da América Latina a adotar o novo sistema de garantias estabelecido pela Convenção (LIMA, 2001). Em seu conteúdo, a regulamentação teve como base duas premissas básicas, sendo elas: “1) o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; e 2) a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (LIMA; VERONESE, 2012, p.54). Estas premissas refletem a nova doutrina jurídica que passaria a orientar todo ordenamento legal que versa sobre a infância e a adolescência, a doutrina da proteção integral, que pôs fim a era da doutrina menorista⁷ (LIMA, 2001). Segundo a concepção de Lima (2001, p. 79), a doutrina da proteção integral tem por orientação

garantir em favor de crianças e adolescentes em geral o gozo ou pleno exercício dos Direitos Fundamentais comuns a toda pessoa humana, dos seus Direitos especiais, bem como o mais adequado atendimento as suas necessidades básicas, de modo que lhe sejam asseguradas, em todos os contextos e situações sociais, as melhores condições para o seu desenvolvimento integral (físico, mental, moral, espiritual e social), em condições de liberdade e dignidade.

⁷ A doutrina menorista vigorou no Brasil durante a vigência dos Códigos de 1927 e 1979. Segundo os dizeres de Lima e Veronese (2012, p. 51) ela “representou apenas a coisificação da infância sob a mira do controle repressivo estatal para todos aqueles meninos e meninas compreendidos na ‘situação irregular’”. Sendo a defensora de práticas violentas e punitivas para com a criança, o adolescente e suas famílias, especialmente as empobrecidas, a doutrina acreditava na remodelação da infância degenerada para a construção de futuros cidadãos melhores (LIMA; VERONESE, 2012).

Além destas premissas que a fundamentaram, a legislação é orientada por princípios que a norteiam. Lima e Veronese (2012) classificam estes princípios em estruturantes e concretizantes, sendo parte da primeira categoria os princípios da universalização, da não discriminação e do melhor interesse, e da segunda, os princípios da prioridade absoluta, da descentralização político-administrativa, da desjurisdicionalização, da humanização e da ênfase nas políticas sociais básicas⁸.

A mencionada regulamentação trouxe ainda em seu texto a corresponsabilidade adquirida pelo Estado, pela sociedade e pela família na garantia e zelo pelos direitos da criança e adolescente, instaurando o princípio da tríplice responsabilidade compartilhada. Através deste princípio, família, Estado e sociedade civil tornam-se, cada qual com suas atribuições, corresponsáveis no sistema de garantia de direitos, sendo sua articulação necessária para efetivação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente (LIMA; VERONESE, 2012).

Além das garantias constitucionais conquistadas em 1988, o ECA também regulamentou o direito à educação, abordando-o nos artigos 53 a 58. A nova legislação pertinente à educação levou a necessidade de regulamentação do ensino conforme a recente compreensão sobre o tema e a atual percepção sobre a garantia dos direitos da infância e da adolescência. Nessa conjuntura, poucos anos mais tarde, em 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (COMIRAN, 2009).

A LDB abarcou em sua redação o entendimento construído durante os debates da Assembleia Constituinte acerca do sentido da educação, clarificando em seu artigo 1º que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, s/p).

O novo marco legal na educação também abordou em sua redação a responsabilidade partilhada entre Estado e família na garantia do direito em questão, deixando-o explícito no artigo 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade

⁸Para maior aprofundamento na definição dos princípios estruturantes e concretizantes, recomenda-se a leitura de LIMA, F.S; VERONESE, J.R.P. **Direito da Criança e do Adolescente**: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis: UFSC, 2012.

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p – grifo nosso).

O ECA e a LDB abordaram também alguns dos princípios relativos ao direito à educação já constantes na Constituição Federal em vigor. Os dois primeiros a serem abordados refletem a obrigatoriedade da oferta do ensino, o qual, quando oferecido pelo Estado, deve ser gratuito. Profundamente unido a este princípio nos textos legais, está a obrigatoriedade de cursar a educação básica, tendo frequência regular às aulas durante o ano letivo.

Ainda na Carta Magna, pode-se citar os seguintes artigos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
IV - **gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, s/p - grifo nosso)⁹.

Tendo por base o texto constitucional, o ECA reafirma a responsabilidade do Estado na garantia da oferta da educação básica, reiterando também sua gratuidade.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

(...)

V - **acesso à escola pública e gratuita** próxima de sua residência.

(...)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva **extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio** (BRASIL, 1990, s/p - grifo da autora).

Não somente ao poder público a lei confere deveres, mas também aos pais ou responsável, partilhando com estes o zelo pelo direito ao afirmar no artigo 55 que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, s/p).

A LDB confirma os direitos mencionados, repetindo em seus artigos 3º, inciso VI, e 4º, inciso I, o conteúdo dos artigos 206, inciso VI, e 208, inciso I, da Constituição

⁹A redação atual do artigo 208 foi dada pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009. No texto anterior, não havia delimitação das idades em que a matrícula e frequência no ensino são obrigatórias (BRASIL, 1988, s/p).

Federal. A legislação vai além, dando ao Estado, na figura da escola, a mesma responsabilidade pelo zelo da frequência, determinando também a porcentagem mínima de comparecimento às aulas para aprovação e seguimento ao próximo nível de ensino.

Art. 4 § 1o O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

(...)

III - **zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência** à escola.

(...)

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

VI - **o controle de frequência fica a cargo da escola**, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação** (BRASIL, 1996, s/p – grifo nosso).

O zelo pelo direito, em parte garantido através do controle da frequência, não se encerra somente no registro do comparecimento. A LDB estabelece também que poder público e família devem dialogar a respeito do desenvolvimento do estudante, dentro do que observar-se-á também sua frequência.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

VII - **informar pai e mãe**, conviventes ou não com seus filhos, **e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos**, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996, s/p - grifo nosso).

Não havendo, porém, o cumprimento devido da frequência, as instituições de ensino recebem a responsabilidade de agir em favor da garantia do direito, devendo realizar algumas comunicações a fim de resguardar o direito à educação. A respeito destas responsabilidades, afirma o artigo 56 do ECA que “os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: (...) II - **reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;**” (BRASIL, 1990, s/p – grifo nosso). Nota-se que a recomendação é dada aos casos em que a escola já tomou as providências possíveis no alcance de suas atribuições. Essas ações serão melhores abordadas posteriormente.

Não somente o ECA declara a responsabilidade da escola na intervenção em casos de repetidas faltas, a dita infrequência, ou de evasão escolar. Também a LDB ratifica os deveres do poder público na ação perante esses casos.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, s/p - grifo nosso).

Tendo ocorrido a comunicação, as autoridades competentes podem tomar medidas junto aos pais e responsáveis, como afirma o seguinte artigo do ECA.

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

(...)

V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 1990, s/p).

Ocorrida a intervenção por parte do Estado nos casos de infrequência e evasão escolar, mas não sanada a questão, as legislações pertinentes determinam que a família seja responsabilizada pelo fato, o que ocorre em juízo. Sendo o zelo pelo direito à educação uma das responsabilidades da família ou dos responsáveis legais, a imputabilidade pelo caso enquadra-se na seguinte infração administrativa segundo a redação do ECA:

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar.

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990, s/p).

Não somente o ECA disciplina a questão, havendo matéria sobre a falta de zelo pelo direito à educação tipificada também no Código Penal em vigência (Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940) como um dos crimes contra a assistência familiar, o chamado abandono intelectual.

Abandono intelectual

Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa (BRASIL, 1940, s/p).

Como recorda Sifuentes (2009 apud. CURY; FERREIRA, 2010), contudo, o abandono intelectual é crime que deve ser imputado apenas quando não há justa

causa para que a criança ou o adolescente não frequente a escola, ou seja, quando há negligência ou real intenção por parte dos pais ou responsáveis em não colaborar com a efetivação do direito. Conforme observado em situações concretas, a denúncia na via judicial por abandono intelectual tem sido realizada de forma mais expressiva em casos de negligência culminados em ações de destituição do poder familiar (SANTA CATARINA, 2015a; 2015b), embora também sejam verificados casos em que a denúncia foi realizada em situações de evasão escolar (PARANÁ, 2017).

É importante citar que não apenas à família as regulamentações legais determinam a responsabilização perante a negligência na garantia do acesso e permanência no ensino obrigatório. Em sua regulamentação, o ECA determina que as medidas de proteção aos direitos do público em questão sejam tomadas sempre que houver ação ou omissão de alguma das partes envolvidas no caso.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III - em razão de sua conduta (BRASIL, 1990, s/p).

Nesse sentido, tanto o ECA quanto a LDB indicam a possibilidade também de atribuir à autoridade do poder público tal responsabilidade quando comprovada sua falta de diligência para com o direito à educação.

Art. 54 § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1990, s/p).

Art. 5º § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade (BRASIL, 1996, s/p).

Em termos de garantia do direito, ressalta-se que a responsabilidade do Estado não se restringe apenas a garantia da oferta e ao zelo pela frequência. Destaca-se aqui um dos princípios que rege a oferta do ensino constante tanto na Carta Magna (art. 206, inciso I), quanto no ECA (art. 53, inciso I) e na LDB (art. 3º, inciso I): a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

No percurso entre a oferta e a garantia da permanência, inúmeras questões se levantam. Segundo Cury e Ferreira (2010, p.142)

a evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência (afinal a educação é para todos), defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para

que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem.

Além dos aspectos citados pelos autores, pode-se mencionar ainda problemas de infraestrutura (tanto a nível de estrutura predial quanto na insuficiência ou ausência de materiais indispensáveis), na oferta de transporte escolar, deficiência na qualificação dos professores, entre outros. Torna-se explícito, então, que a mera exigência legal da oferta e da obrigatoriedade da frequência não é suficiente para garantir o direito. Muitas são as dificuldades cotidianas encontradas pelos estudantes e suas famílias para permanecer. Esta questão será discutida na seção a seguir.

SEÇÃO II

3 - OS MECANISMOS DE COMBATE E PREVENÇÃO À EVASÃO/INFREQUÊNCIA ESCOLAR: Programa APOIA e a intervenção no município de Palhoça

Nesta seção será apresentado o surgimento dos mecanismos que tratam da infrequência e evasão escolar no Brasil, com principal enfoque no Programa APOIA, cuja atuação se concentra no estado de Santa Catarina. A partir desta apresentação, é possível compreender os fluxos que conduzem a atuação do mecanismo, bem como se dá a ação de cada instância envolvida neste processo.

A compreensão do funcionamento do programa permitirá o entendimento quanto a sua atuação no município de Palhoça, foco neste trabalho. Deste município, são aprofundados os dados referentes ao período delimitado na pesquisa, os quais permitem adentrar na discussão da judicialização como garantia do direito à educação.

3.1 - O FENÔMENO DA EVASÃO/INFREQUÊNCIA ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA APOIA EM SANTA CATARINA

Apesar de possuir ampla fundamentação legal, tanto no tocante a seu acesso quanto a responsabilidade dos atores envolvidos para garantir sua manutenção, o direito à educação ainda se materializa de forma muito diversa (COMIRAN, 2009). O princípio referente a igualdade de condições de acesso e permanência encontra em seu caminho inúmeras barreiras, as quais, muitas vezes, acabam por gerar o fenômeno da evasão ou da infrequência escolar.

Segundo os conceitos presentes no Dicionário Michaelis, a palavra evadir tem por significado “esquivar(-se) a dizer ou fazer alguma coisa;” (MICHAELIS, 2017, s/p.). A palavra infrequência, por sua vez, significa “falta de ou baixa frequência” (MICHAELIS, 2017, s/p.). Conforme o conceito delimitado pelo INEP (2017), a evasão escolar ocorre quando um estudante está matriculado numa determinada série em um ano letivo, mas no ano seguinte não se encontra matriculado na rede de ensino. Pesquisadores do tema, por sua vez, afirmam que evasão escolar é o ato de deixar definitivamente a escola antes que se complete o ensino obrigatório (PIERINI; SANTOS, 2016). Quanto ao termo infrequência escolar, pesquisas relacionadas ao tema a consideram como a frequência inferior a porcentagem mínima exigida pela

LDB (75%) (COSTA; GUIMARÃES; ROCHA, 2015). Outros pesquisadores a conceituam como sinônimo de repetidas faltas durante o ano letivo, sem que se configure a evasão (PIERINI; SANTOS, 2016).

Ao versar sobre a temática, Comiran (2009) também faz uso da expressão exclusão escolar, classificando-a como a dificuldade dos agentes ligados à escola em compreender que o meio no qual vive o estudante pode influenciar em seu processo de aprendizado e em sua permanência. Por fim, traz-se os conceitos utilizados por Naschold (2003 apud. COMIRAN, 2009), a qual considera o termo fracasso escolar como uma expressão genérica para designar múltiplas questões que interferem na permanência escolar. Para a autora, a infrequência seria uma manifestação do fracasso escolar¹⁰, caracterizada como a ausência reiterada. A autora ainda utiliza o termo abandono escolar, o qual classifica como sinônimo de evasão. No texto deste trabalho, serão utilizadas as expressões infrequência escolar e evasão escolar. Para o primeiro termo, será adotado o conceito de reiteradas faltas durante o ano letivo. Para o segundo, o de abandono das atividades escolares.

Diversos são os motivos que podem levar à evasão escolar. Conforme as definições encontradas na literatura recente, estes podem ser classificados como fatores internos ou externos ao ambiente escolar. Da primeira categoria de motivos, os principais encontrados em pesquisas realizadas nos últimos anos entre estudantes infrequentes ou evadidos estão os seguintes: distorção série-idade, qualidade do ensino (tanto no aspecto do conteúdo quanto em relação a diversidade de metodologias), infraestrutura da escola, qualificação da equipe gestora e docente, dificuldade de aprendizagem, relacionamento entre docentes e estudantes, relacionamento entre gestores e estudantes. Da segunda categoria, pode-se citar as seguintes motivações: questões relacionadas à saúde (física, psíquica e emocional), necessidade de inserção no mercado de trabalho para auxílio na renda familiar, gravidez, casamento ou união estável, mudança de endereço, distância da escola associada à dificuldade de acesso ao transporte (GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2008; SOARES et. al., 2015; DE AQUINO, 2016). Tais fatores evidenciam

¹⁰ Além dos termos evasão e infrequência, pesquisadores utilizam também a expressão fracasso escolar, que pode ser entendida como a “presença de, pelo menos um episódio de reprovação e/ou evasão na vida das crianças” (DAMINIANI, 2006, p.459). Comiran (2009) faz ponderações ao uso do referido termo, afirmando que este pode ser utilizado como forma de atribuir ao estudante a culpa por não ter conseguido avançar no desenvolvimento pedagógico ou ainda por não ter conseguido permanecer.

que a garantia do direito à educação não se relaciona somente com a oferta de vagas, mas também com a salvaguarda de outros direitos (LENSKIJ, 2006).

É oportuno ressaltar que o fenômeno da evasão e da infrequência não é constituído por casos isolados, como demonstram os dados a seguir. Segundo informações provenientes dos indicadores educacionais divulgados pelo INEP, na passagem do ano letivo de 2014 para o de 2015, 11,2% dos estudantes matriculados no ensino médio de todas as redes de ensino do país¹¹ evadiram. Dentre estes, a maior porcentagem de evasão estava entre os estudantes do primeiro ano do ensino médio das escolas da rede estadual, com 14,3% de evasão. No ensino fundamental, a porcentagem de evasão total foi de 3,6%. Especial destaque deve se dar ao nono ano do ensino fundamental das escolas localizadas em meio rural, na qual a porcentagem de evasão foi de 14,7% (INEP, 2017).

O mesmo dado referente a Região Sul, revelou que as maiores porcentagens de evasão da rede de ensino em geral se concentraram no ensino médio, sendo 12,5% para o primeiro ano, 10,8% para o segundo e 6,2% para o terceiro. Os dados referentes à evasão no nono ano do ensino fundamental totalizaram valor próximo ao dado referente ao terceiro ano do ensino médio, 6,1% de evasão. Quando observadas as maiores porcentagens de evasão por rede de ensino, o primeiro ano do ensino médio das escolas municipais revelou o alarmante dado de 21,3% de evasão. Também é a rede municipal que concentra a maior porcentagem de evasão no ensino médio, com 18% (INEP, 2017).

No estado de Santa Catarina, as maiores porcentagens de evasão nas redes de ensino em geral foram reveladas no primeiro ano do ensino médio (12,8%), no segundo ano do ensino médio (10,3%) e no nono ano do ensino fundamental (7,7%). A evasão no primeiro ano do ensino médio das escolas da rede estadual revela um dado a ser salientado: 14% de evasão entre os estudantes que iniciaram o ano letivo. No ensino fundamental, a maior porcentagem de evasão se deu entre os estudantes do nono ano de escolas em meio rural (9,6%) (INEP, 2017).

Dados do ano de 2017 evidenciam uma realidade que também merece destaque: segundo informações do sistema gerador de estatísticas alimentado pelo MPSC, pelos Conselhos Tutelares (CT) e pela rede de ensino do estado, do universo

¹¹Os indicadores educacionais consideram em seus dados informações oriundas das redes pública (municipal, estadual e federal) e privada.

de 1.181.420 (um milhão, cento e oitenta e um mil e quatrocentos e vinte) estudantes, 31.354 (trinta e um mil, trezentos e cinquenta e quatro) destes tornaram-se infrequentes ou evadiram. Dentre estes, cerca de dezesseis mil retornaram às aulas¹² (BRASIL, 2018a; MPSC, 2018).

No intuito de elaborar estratégias de ação frente a este fenômeno, um dos métodos foi a intervenção em casos em que a violação do direito a educação – a evasão ou infrequência, já ocorreu. Neste movimento, alguns estados elaboraram mecanismos de controle de ocorrências, tendo por base o artigo 56, inciso II, do ECA, e o artigo 12, inciso VIII, da LDB. O primeiro modelo de mecanismo de controle e combate à evasão e à infrequência escolar foi elaborado no ano de 1997 no estado do Rio Grande do Sul. Baseando-se nas legislações mencionadas, o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Coordenação dos Conselhos Tutelares de Porto Alegre se reuniram a fim de sistematizar um modelo de ação perante a evasão escolar. O resultado deste encontro foi a elaboração da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) (ROCHA, 2000). Baseando-se nesse primeiro modelo outros estados do Brasil adotaram o mesmo programa em seu território, o que também se deu em Santa Catarina, onde foi criado o Programa APOIA.

Para melhor conhecimento do percurso histórico do APOIA no estado, foram entrevistados quatro sujeitos que tiveram envolvimento neste processo, sendo estes servidores da Secretaria de Estado de Educação (SED) e do MPSC. Após a implantação do ECA, uma série de discussões foram iniciadas no estado a fim de elaborar meios que garantissem os direitos positivados. Neste caminho, a SED e o MPSC possuíam uma preocupação comum, a qual era o controle da infrequência dos estudantes determinado pelas legislações vigentes (Sujeito 1, 2017)¹³. Motivados por esse debate, por volta do mês de janeiro de 2001, a SED foi procurada pela equipe do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude¹⁴ (CIJ). Eles desejavam que

¹²O dado impreciso quanto ao número de estudantes que retornaram deve-se aos casos em que o retorno ocorreu, mas o fato não foi registrado.

¹³Por questões de sigilo, as identidades dos entrevistados serão preservadas. A denominação dos mesmos se dará através dos códigos sujeito 1, sujeito 2 e assim sucessivamente.

¹⁴Segundo o MPSC, os centros de apoio operacional são núcleos de apoio técnico às promotorias, realizando “consultas [...], pesquisas, estudos e relatórios, auxiliando em procedimentos de investigação, na preparação de ações e em estratégias de atuação. [Além de propor] a celebração de convênios pela Instituição e a realização de cursos, palestras, seminários e outros eventos” (SANTA CATARINA, 2018, s/p).

a SED os auxiliasse a escrever um programa semelhante ao FICAI, do Rio Grande do Sul. A SED já havia transmitido uma orientação às escolas desde a promulgação do ECA sobre a busca de alunos infrequentes e evadidos, mas desconhecia programas que organizassem o fluxo de ação (Sujeito 2, 2018). Essas orientações determinavam, por exemplo, a realização de visitas às famílias dos estudantes infrequentes e evadidos, contudo, não havia uma orientação no mesmo sentido que organizasse o registro dessas práticas (Sujeito 1, 2017). Tendo conhecido o programa através do MPSC, a SED aceitou participar dos trabalhos. Para as atividades de elaboração dentro da SED, foram designados dois servidores. A dupla realizou estudos sobre as legislações vigentes que determinavam a busca dos estudantes infrequentes, construindo pouco a pouco o documento inicial, o qual era constantemente avaliado pela SED e pelo CIJ. O processo de elaboração foi bastante rápido, visto que o documento tinha um conteúdo simplificado sobre as regulamentações legais e a rede de proteção (Sujeito 1, 2017). O restante do documento era formado por orientações procedimentais, as quais se basearam no modelo FICAI. Devido a existência do modelo, o processo de elaboração foi simples, visto que os servidores engajados na elaboração tinham significativo conhecimento das legislações que fundamentavam as ações, além do acesso ao programa já existente (Sujeito 2, 2018).

O programa recebeu total apoio financeiro e de recursos humanos de todos os órgãos envolvidos. No âmbito da SED, o APOIA foi elaborado a partir da gerência de ensino fundamental, pois a principal fonte de recursos da educação básica estava ligada a este nível de ensino, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Sujeito 2, 2018). Vários órgãos apoiaram o processo de elaboração e divulgação do programa. Além do próprio Governo do Estado, da SED, do MPSC e da Associação dos Conselhos Tutelares, houve apoio da Federação Catarinense de Municípios, do Poder Judiciário de Santa Catarina, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude, da Ordem dos Advogados do Brasil, da União dos Vereadores do Estado de Santa Catarina e do Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2001; Sujeito 1, 2017).

Ainda no ano de 2001, no mês de fevereiro, foi lançado o APOIA. Após o lançamento do programa, a SED promoveu junto ao MPSC a capacitação dos, então, gestores regionais da educação¹⁵. Esta capacitação foi concentrada nas grandes regiões, tendo ocorrido, em cerca de oito a dez regiões. Além disso, o documento produzido foi distribuído em todas as escolas. Na promoção da capacitação participou também a Associação dos Conselhos Tutelares, a qual difundiu o APOIA junto aos CT's. A equipe inicial de elaboração e difusão era composta por membros da SED, do MPSC e dos CT's. Após certo período, entraram para a equipe também representantes da Delegacia de Polícia da Infância e Adolescência em Florianópolis e ainda representantes das políticas de assistência social e saúde. Este segundo grupo uniu-se ao primeiro em virtude da elaboração de outro mecanismo denominado Aviso por Maus Tratos (APOMT), o qual visava a comunicação de suspeitas de maus tratos. Unidos, os grupos realizaram capacitações em todo o estado com os envolvidos em suas respectivas áreas de atuação. Durante as capacitações, o MPSC realizava parte da fala com todos os grupos a respeito das questões afetas ao Direito (Sujeito 1, 2017; Sujeito 2, 2018).

O APOIA vinha para organizar os procedimentos de busca já delimitados pela legislação (Sujeito 2, 2018). Conforme a primeira cartilha de orientações, o fluxo do programa funcionaria da seguinte forma: após sete dias letivos de faltas consecutivas ou alternadas em um mês, o professor regente da turma ou disciplina deveria preencher três vias do formulário físico e entregá-las na direção da escola. Junto com o profissional, a equipe deveria estudar o caso e identificar as possíveis causas e soluções para a questão. Durante este processo, a escola deveria tentar de todas as formas possíveis o contato com os familiares ou responsáveis pelo estudante, tendo para isso o prazo de uma semana. Esgotados os recursos disponíveis ao alcance da escola, o registro deveria ser encaminhado ao CT do município, ou, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e Juventude da respectiva Comarca. Tendo recebido o registro, o CT teria o prazo de duas semanas para encontrar o estudante e tomar as medidas cabíveis para promover o seu retorno, realizando, nos casos necessários, estudos para compreender a situação. Se obtivesse êxito, o órgão deveria informar a escola acerca dos procedimentos tomados e arquivar uma via do

¹⁵Atualmente as regionais dentro da SED são chamadas Gerências de Educação de Agências de Desenvolvimento Regional (GERED).

registro consigo. Caso o retorno do estudante não ocorresse, o CT deveria encaminhar o registro à promotoria da infância da Comarca e informar a escola a respeito do encaminhamento realizado. A promotoria, por sua vez, teria uma semana para tentar encontrar o estudante e seus responsáveis e promover seu retorno. Além disso, ficaria a cargo da promotoria observar se a evasão ou infrequência se deu por descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar (cf. art. 249 do ECA) ou ainda devido ao crime de abandono intelectual (cf. art. 246 do Código Penal) (SANTA CATARINA, 2001).

No processo, a SED era responsável por auxiliar a escola no processo de registro e encaminhamento ao CT (Sujeito 2, 2018), além de receber o retorno das situações registradas para organizar os dados estatísticos (SANTA CATARINA, 2001). Seu objetivo era promover o retorno do estudante e garantir que este tivesse seu processo de ensino-aprendizagem concluído, observando, no processo, o aspecto pedagógico prejudicado pela infrequência e pela evasão. Ao CT e ao MPSC, cabia a observância do aspecto legal da garantia do direito à educação (Sujeito 1, 2017).

Como o programa não era informatizado, o acompanhamento do processo entre o registro do estudante e intervenções realizadas por cada órgão era dificultado. Todos deveriam contribuir com a realização dos registros, que à época eram físicos. Apesar da informatização ser um anseio do grupo desde o início, não havia condições estruturais para realizá-lo naquele momento. A não informatização do processo foi uma das dificuldades encontradas para a implementação do programa, visto que a demora entre o registro e a tomada de conhecimento das autoridades competentes fazia com que muitas situações só fossem conhecidas quando o estudante já havia abandonado a escola (Sujeito 2, 2018).

O mecanismo passou por uma primeira etapa de informatização alguns anos após seu lançamento. Neste momento, foram integrados à equipe também servidores da área de tecnologia ligados ao Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC). Esta primeira etapa, contudo, foi bastante precária, tendo em vista que a tecnologia e o acesso à internet disponível àquela época eram consideravelmente arcaicos se comparados aos dias atuais. Os registros eram realizados em cada computador individualmente, a partir de programas que não permitiam a comunicação entre si, e levados de órgão em órgão armazenados em

disquetes, uma vez que a maioria dos municípios não tinha acesso à internet. Apesar da criação dos registros no programa, os documentos físicos foram mantidos (Sujeito 1, 2017; Sujeito 3, 2017).

Mesmo quando o primeiro processo de informatização já havia ocorrido, a continuidade no acompanhamento dos registros ainda era dificultosa, tendo em vista os poucos recursos tecnológicos e também a postura de algumas autoridades frente às situações. Muitas escolas realizavam o registro, mas não tinham o suporte do CT quando encaminhavam o caso. Em outros casos, a escola tomava uma postura legalista, acreditando que somente o registro e o encaminhamento ao CT e ao MPSC seriam suficientes para promover o retorno do estudante. Noutras situações ainda, o MPSC não tinha conhecimento de todas as situações (Sujeito 1, 2017).

Após certo tempo de existência do mecanismo, por volta do ano de 2004, o APOIA deixou de ser vigorosamente acompanhado pelo MPSC em virtude de conflitos políticos. Apesar disso, o programa não deixou de existir, visto que as escolas que aderiram à prática seguiram realizando os registros. A continuidade da prática nas escolas é atribuída ao processo inicial de formação e conscientização, na qual os envolvidos enfatizaram a intencionalidade das ações. Servidores envolvidos no processo inicial de elaboração acreditam que o programa pôde ser reativado posteriormente devido a continuidade do registro nestas escolas (Sujeito 2, 2018).

A falta de acompanhamento do MPSC, contudo, foi bastante decisiva para a continuidade da cultura de registro da infrequência e evasão. Como o programa era iniciativa partida do MPSC, com a falta de apoio do órgão, o APOIA sofreu com a quebra no controle dos registros, que naquele momento estava sob a responsabilidade do órgão. O programa sofreu com a descontinuidade também por parte do próprio governo do Estado (Sujeito 2, 2018). A respeito dessa descontinuidade, servidores declararam que a mudança de governo gerou incertezas quanto a manutenção do programa. Sem apoio do órgão que havia dado o ponto de partida e sem incentivo do próprio governo, o acompanhamento assíduo do programa deixou de ser realizado, o que se refletiu também nos subsídios financeiros e de recursos humanos para sua manutenção (Sujeito 1, 2017; Sujeito 2, 2018).

Neste momento, todo o material documental existente dentro da SED a respeito do programa foi arquivado. Parte dele permaneceu sob a responsabilidade da gerência de educação básica, enquanto o arquivo referente ao que já havia sido

desenvolvido no processo de informatização foi arquivado junto a gerência de tecnologias (Sujeito 1, 2017). Servidores acreditam que se o APOIA tivesse tido um processo contínuo de enculturação nas escolas, a percepção de certa normalidade para com a evasão dos adolescentes, por exemplo, já poderia ter sido diminuída (Sujeito 2, 2018).

A própria cultura dos profissionais das escolas é uma questão que impediu e impede o programa de efetivar-se por completo. Muitos profissionais ainda lidam com a evasão de determinados grupos de estudantes com certa indiferença, o que prejudica a intencionalidade do programa (Sujeito 2, 2018).

Alguns dos servidores que estiveram envolvidos com o processo inicial não se encontram mais na gerência que trabalha com o APOIA, mas, a partir de seu conhecimento, sabem que o programa está melhor estruturado, produzindo a partir de seu sistema informações valiosas que podem subsidiar a produção de políticas públicas (Sujeito 2, 2018).

Durante o período em que o programa recebeu pouco apoio dos órgãos impulsionadores, poucas ações foram realizadas para melhoria do APOIA. Segundo o histórico disponível no site oficial do MPSC, o programa passou a progressivamente atender o ensino médio e a educação infantil, especialmente após a publicação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que determinou o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade. Houve ainda intenções para nova fase de informatização, mas nada concreto foi realizado nesse aspecto (SANTA CATARINA, 2018).

Foi por volta do ano de 2013, com a entrada de uma nova equipe no MPSC responsável pelo CIJ, que o programa foi efetivamente retomado. Neste momento, a equipe elegeu o APOIA como uma das atividades prioritárias, dando início a uma nova etapa de informatização, facilitada pelo acesso à internet amplamente difundido nos municípios, e realizando as modificações pertinentes conforme as indicações dos atores que mantiveram o uso do programa durante os anos anteriores. O processo de retomada ganhou novo impulso no ano de 2014, quando a equipe CIJ lançou o novo sistema, renomeando o programa de Novo APOIA. Para garantir sua efetividade, a equipe reelaborou o termo de cooperação que regia o comprometimento dos envolvidos, criando também termos de adesão ao programa a serem assinados pelos próprios representantes dos municípios, o que gerou um engajamento maior dos

atores e conseqüentemente maior efetividade e alcance do programa (Sujeito 3, 2017; SANTA CATARINA, 2018).

No processo de retomada do programa, uma nova preocupação surgiu entre os que estavam à frente do APOIA, qual seja, o necessário fortalecimento das políticas públicas intersetoriais relacionadas ao atendimento de crianças e adolescentes com vistas a atuar preventivamente em relação à infrequência e à evasão escolar (SANTA CATARINA, 2018). Esta preocupação iniciou-se a partir da atuação da Comarca de Chapecó, na qual, a partir de uma pesquisa realizada pelo Serviço Social e pela promotoria da infância e juventude, verificou-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre os fenômenos que levam à infrequência e evasão escolar, no intuito de fortalecer as políticas públicas que atendem o público infanto-juvenil. Dentre os pesquisadores, estavam servidores que hoje integram a equipe do CIJ. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, iniciou-se no ano de 2012 um grupo de estudos com a intencionalidade referida anteriormente. O grupo acabou por integrar-se às ações do APOIA, visto que em seu termo de cooperação, o programa já previa a criação de grupos de estudos para favorecer o debate sobre a evasão e a infrequência escolar. Devido a esta conexão com o programa, o grupo de estudos foi nomeado Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA). O número de participantes aos poucos foi ampliado, passando a contar com membros não somente do MPSC, mas também de representantes das políticas públicas, o que fortaleceu as ações (Sujeito 4, 2018).

A experiência do grupo foi positiva, o que os motivou a refletir sobre a possibilidade de replicação das atividades por todo o estado, intenção que recebeu apoio do CIJ. Esta fase de replicação e fundação de novos grupos do NISA pelo estado ainda está em andamento, uma vez que o CIJ se propõe a dialogar com as Comarcas a fim de que os mesmos identifiquem a necessidade da criação do grupo e desta forma adiram às atividades. Atualmente existem no Estado quatro grupos NISA em funcionamento, os quais estão localizados nos municípios de Xanxerê, Lages, Meleiro e Chapecó, sendo este último um grupo de referência regional, abrangendo trinta municípios (Sujeito 4, 2018).

A partir da experiência exitosa no município de Chapecó, o CIJ propõe que os grupos sejam compostos por membros de toda a rede de políticas públicas e ainda dos conselhos de direitos, do sistema de justiça, das entidades não-governamentais que atendem crianças e adolescentes e da segurança pública. Unidos, estes membros

são chamados a realizar estudos e, a partir deles, realizar ações em seus próprios campos de trabalho que contribuam para efetivação dos direitos da criança e do adolescente e assim contribuam na prevenção da evasão e da infrequência escolar (Sujeito 4, 2018).

3.1.1 A ATUAÇÃO DO PROGRAMA APOIA NA ATUALIDADE

No processo de retomada do programa a partir da elaboração de termos de adesão houve maior difusão do APOIA pelo Estado. Neste ano de 2018, dos 295 municípios de Santa Catarina, somente dois ainda não aderiram ao programa. No entanto, estes mesmos municípios já se encontram em processo de estudo do APOIA para que a adesão seja celebrada.

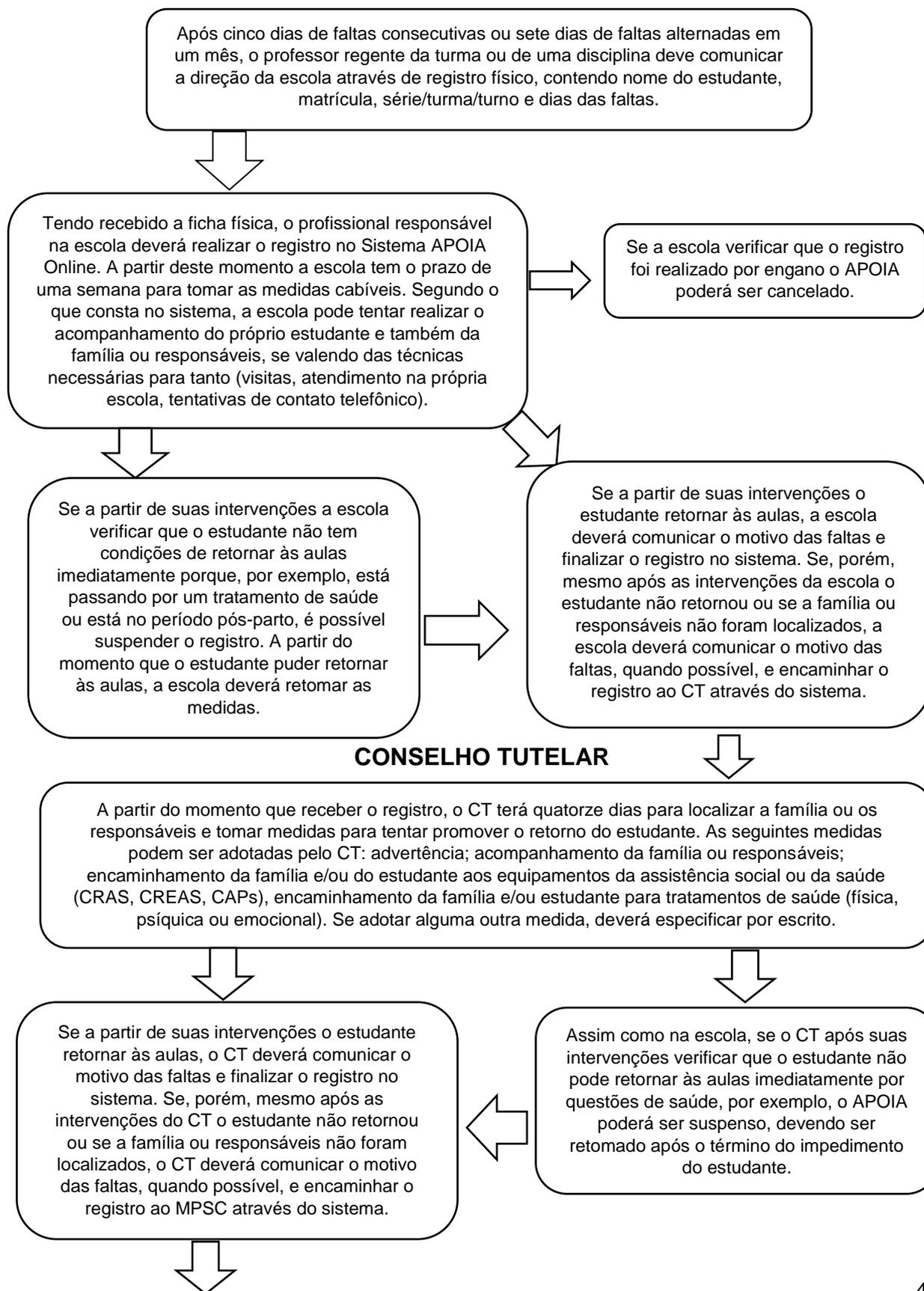
Sobre o processo de informatização, pode-se afirmar que o mesmo está concluído, visto que todos os órgãos que participam do programa realizam os registros a partir do sistema online. Este sistema se localiza no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGESC), mantido pela SED e pelo CIASC. A partir dele, são desenvolvidas as plataformas específicas, sendo uma das plataformas para as escolas estaduais, para o MPSC e para os CT's, e outra para as escolas municipais, federais e particulares (SANTA CATARINA, 2015c).

Além de permitir a realização dos registros dos estudantes evadidos ou infrequentes, o sistema também gera relatórios estatísticos e descritivos, contendo informações sobre cada escola e município. Evidentemente, o desenvolver da tecnologia exige e exigirá melhorias contínuas a serem realizadas. Nesse sentido, tanto a equipe do MPSC quanto a equipe da SED mantêm diálogos constantes para que essas possíveis melhorias sejam identificadas e realizadas (SANTA CATARINA, 2015c).

Quanto ao fluxo de atendimento, o APOIA segue com prazos semelhantes aos já estabelecidos quando o registro era realizado fisicamente. Alguns pontos, contudo, foram modificados em virtude da informatização. No Fluxograma 1, está demonstrado como se dá o funcionamento do APOIA.

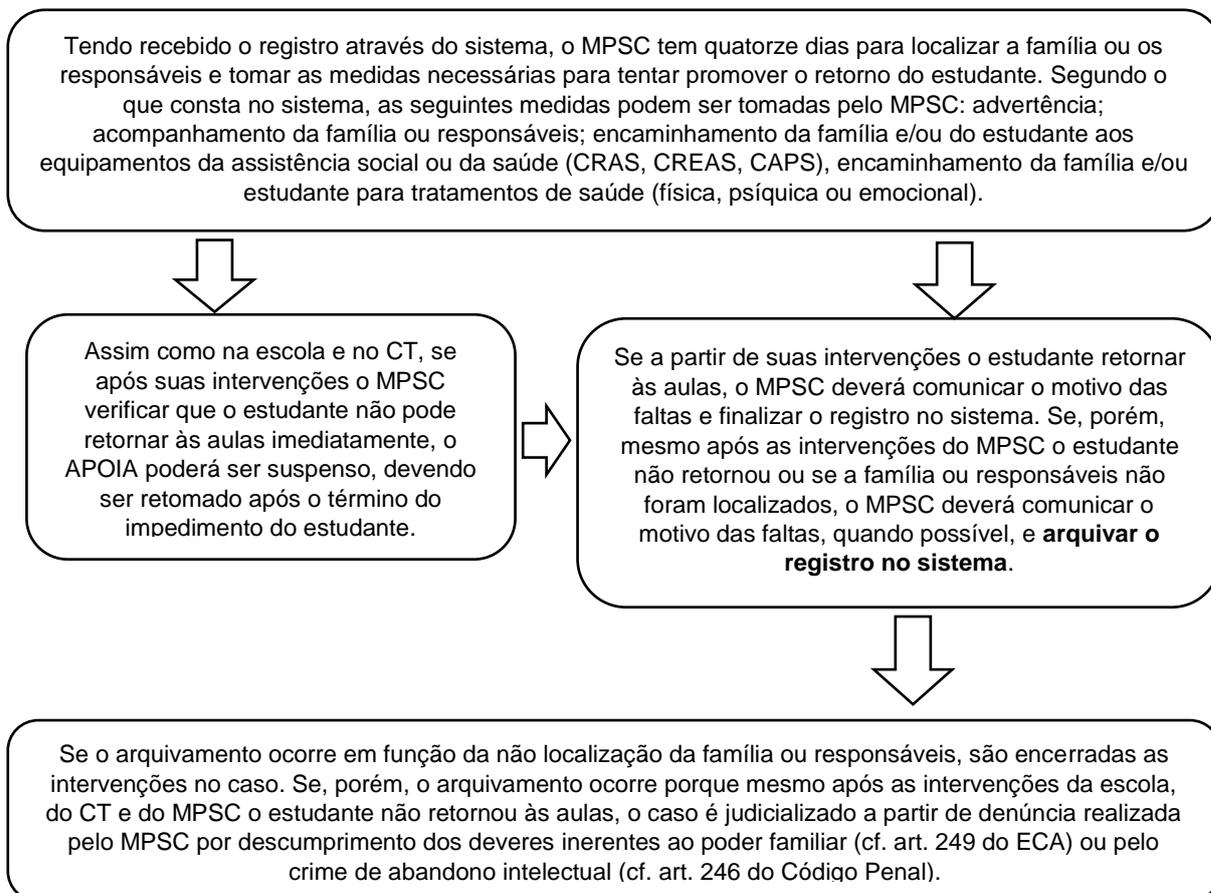
FLUXOGRAMA 1 – FLUXO DE REGISTRO E ATENDIMENTO DE SITUAÇÕES DE INFREQUÊNCIA OU EVASÃO NO PROGRAMA APOIA

ESCOLA



FLUXOGRAMA 1- continuação

MINISTÉRIO PÚBLICO



Fonte: Elaboração da autora com base em Santa Catarina (2015c).

A partir da abordagem feita a respeito das garantias legais e também do funcionamento do programa APOIA, é possível compreender como se dá o enfrentamento ao fenômeno da infrequência e evasão escolar no estado de Santa Catarina. Tendo percorrido sobre os aspectos gerais da temática, é possível voltar-se para o município de Palhoça que será o foco de pesquisa neste trabalho.

3.2 – A EDUCAÇÃO E OS DADOS DO PROGRAMA APOIA NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA

O município de Palhoça surgiu com um povoamento iniciado no ano de 1793, a partir da ocupação de um dos pontos do caminho que ligava a então cidade de Desterro, hoje Florianópolis, à cidade de Lages. A princípio subordinado ao município de São José, Palhoça adquiriu independência administrativa no ano de 1894, que é considerado o ano de sua fundação (PALHOÇA, 2017, s/p).

Com 395.133 km² de extensão territorial, Palhoça contava no censo realizado no ano de 2010 com uma população de 137.334 pessoas, sendo a população estimada para 2017 de 164.926 pessoas. A densidade demográfica do município, segundo a mesma pesquisa, é de 347,56 habitantes por km². Da população existente no ano de 2010, 135.311 pessoas habitavam a zona urbana da cidade e 2.023, a zona rural (IBGE, 2017). O censo de 2010 ainda revelou que Palhoça é a cidade com a 9ª maior população indígena do estado, contando com 414 habitantes (IBGE, 2012).

A economia do município é baseada principalmente nas atividades de comércio, mecânica de automóveis, indústrias de transformação de matéria prima, hotelaria, gastronomia e construção civil (SEBRAE, 2010). Tais atividades geram um produto interno bruto *per capita* de R\$ 34.012,95. A renda média mensal da população, por sua vez, é de 2,3 salários-mínimos. Em termos de qualidade de vida e concentração de renda, o Índice de

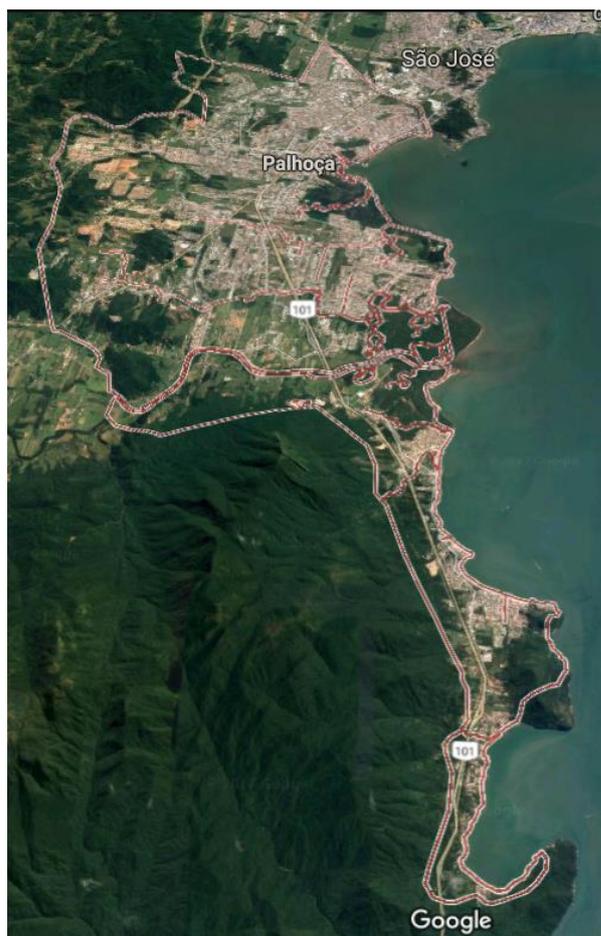


Figura 1 - Mapa de Palhoça - SC por satélite.
Fonte: Google Maps (2017).

Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,757, o que é considerado alto, enquanto o Índice de GINI alcança a marca de 0,40¹⁶ (IBGE, 2010; 2015).

A escolha do município de Palhoça para foco desta pesquisa, se deu em função da experiência da autora no estágio curricular obrigatório na Comarca daquele município, em específico no setor de Serviço Social do MPSC no período de agosto de 2016 a dezembro de 2017. Foi nesta atividade que o contato e a imersão nas atividades referentes ao Programa APOIA ocorreram. Isto porque, por opção do promotor de justiça ligado à promotoria da infância e juventude, os atendimentos das famílias e estudantes residentes em Palhoça cujos registros no APOIA foram encaminhados ao MPSC, são previamente atendidos pelo Serviço Social.

A partir desta atividade, a autora pôde ter maior conhecimento da realidade existente por trás dos registros do programa, o que proporcionou a oportunidade de reflexão sobre o fenômeno da evasão e da infrequência escolar e sobre o programa APOIA como mecanismo de proteção aos direitos da criança e do adolescente. Apesar dos dados referentes a sua atuação mostrarem sua efetividade¹⁷, seus procedimentos de atuação podem assumir uma postura de responsabilização unicamente voltada à família, uma vez que a legislação prevê esta imputabilidade. Tem-se que, de fato, por vezes a família ou responsáveis detém responsabilidade pelo fenômeno em questão, no entanto, a partir da experiência com o programa, se parte da hipótese de que eventualmente o Estado também possui parcela de responsabilidade nas situações, na medida em que não realiza a devida salvaguarda dos direitos que direta ou indiretamente influenciam na permanência dos estudantes no ambiente escolar. Esta compreensão fundamenta-se na responsabilidade partilhada entre família, Estado e sociedade para garantia dos direitos da criança e do adolescente, a qual foi abordada anteriormente.

¹⁶“O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos” (IPEA; 2004, p.80).

¹⁷Como demonstrado no item 2.1, em Santa Catarina, somente no ano de 2017, cerca de dezesseis mil estudantes evadidos ou infrequentes retornaram às aulas. Esse retorno foi proporcionado pela intervenção do Programa APOIA.

Por este motivo, a presente pesquisa intenciona conhecer as situações de evasão ou infrequência escolar registrados no APOIA que, em um período determinado de tempo, foram judicializados e tiveram como objeto a responsabilização das famílias ou responsáveis, no intuito de verificar o cumprimento das responsabilidades estatais e ainda questionar a efetividade da judicialização para garantia do direito.

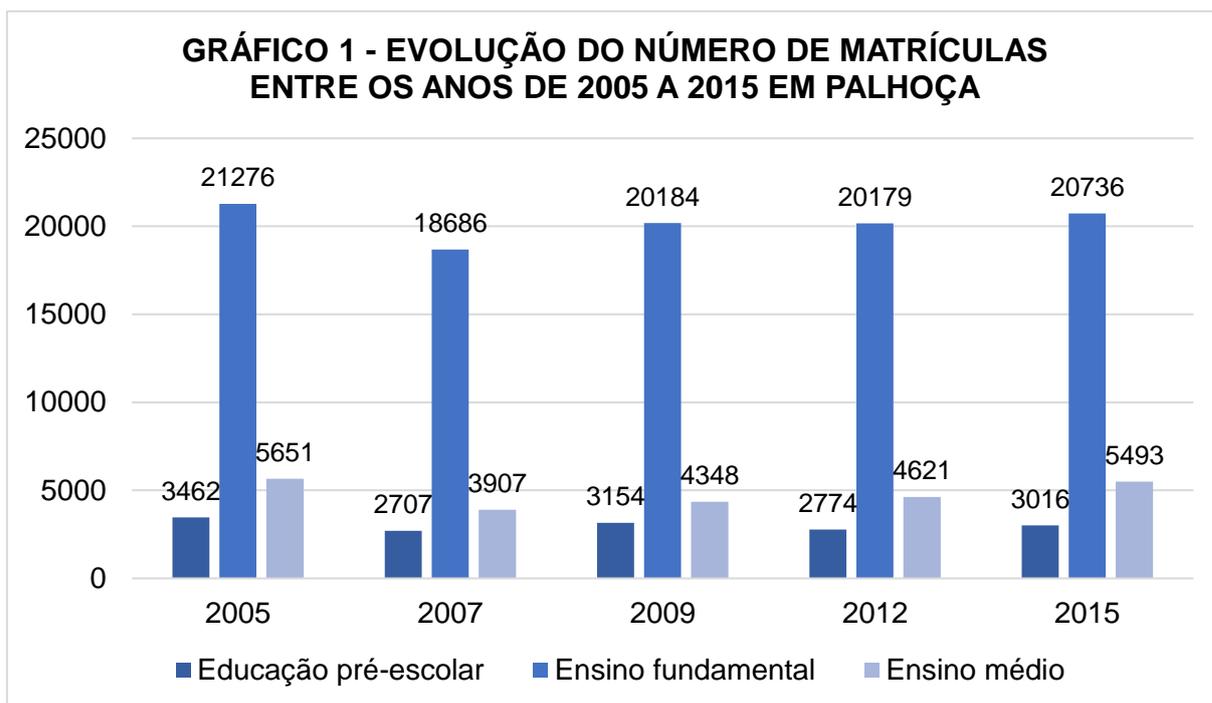
Cabe neste momento realizar uma breve conceituação do termo judicialização. Segundo a acepção de Aginsky e Alencastro (2006), após a ascensão do ideário neoliberal no Brasil, ocorrida durante a década de 1990, o Estado passa por uma reforma, de maneira que as políticas públicas oriundas das conquistas de 1988 passam a ser operadas de forma fragmentada, focalizada e com financiamento restrito, o que impede sua completa efetivação. Restrita a capacidade do Estado em atender as demandas que lhe competem, o Poder Judiciário assume um novo papel frente a efetivação dos direitos, tornando-se espaço privilegiado para garantia dos mesmos. Apesar de não descreditar a importância da atuação do Poder Judiciário, as autoras sinalizam a necessidade de considerar a ação dos outros poderes, legislativo e executivo, a fim de viabilizar os direitos conquistados, sem que se privilegie a instância judicial. Além disso, apontam para o potencial existente nos espaços de controle social e participação da sociedade civil organizada.

A partir desta explanação, é possível adentrar a temática voltando-se para o município. Faz-se necessário, primeiramente, apresentar alguns indicadores educacionais e também a estrutura do sistema de ensino palhocense.

Compondo o panorama educacional de Palhoça, indicadores revelam que, no ano de 2010, a cidade possuía 97,6% de taxa de escolarização¹⁸ entre os habitantes com idade entre 6 e 14 anos, 59,72 % dos habitantes com idade entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo e 42,55% dos habitantes com idade entre 18 e 20 anos com ensino médio completo (PNUD; FJP; IPEA, 2017, s/p).

No que tange a universalização do acesso à educação, apresenta-se os dados do Gráfico 1, o qual demonstra a evolução do número de matrículas entre os anos de 2005 e 2015.

¹⁸Segundo a nota técnica do IBGE Cidades, a taxa de escolarização é o número total da “população residente no município de 6 a 14 anos de idade matriculada no ensino regular” dividido pelo “total de população residente no município de 6 a 14 anos de idade” multiplicado por 100 (IBGE, 2018).

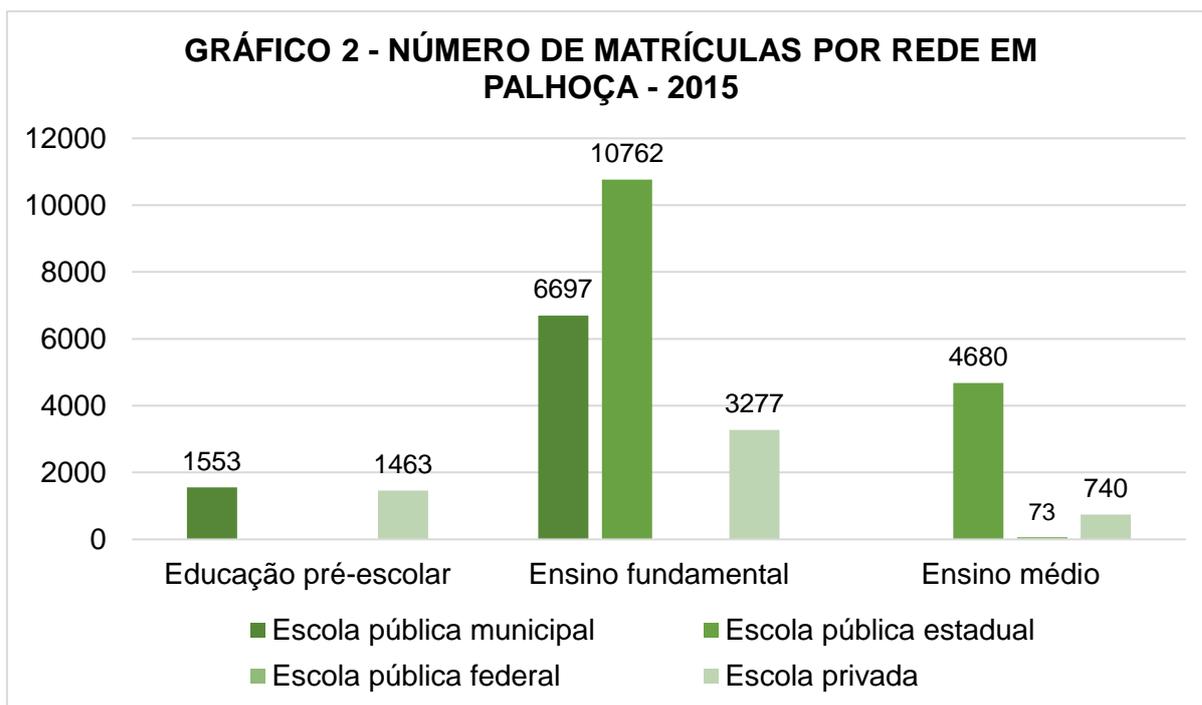


Fonte: IBGE Cidades: Censo educacional INEP – 2015.

Os dados revelam pouca variação no número de matrículas no decorrer dos anos. Quando comparados com a distribuição populacional por faixa etária conforme o censo de 2010, uma informação relevante é percebida: segundo os dados do referido censo, habitavam no município no ano de 2010 cerca de trinta e quatro mil crianças e adolescentes entre 5 e 19 anos. Quando somados os números de matrículas existentes em 2012, verifica-se que estas totalizam cerca de vinte e sete mil (IBGE, 2017). Ainda que se considere que a população de 18 a 19 anos não está obrigada a frequentar o ensino, o dado indica a possibilidade da existência de crianças e adolescentes fora do ensino obrigatório.

No Gráfico 2¹⁹, está exibida a distribuição das matrículas em cada rede de ensino no ano de 2015.

¹⁹A presença de matrículas na escola pública municipal apenas no ensino pré-escolar e fundamental deve-se a responsabilidade conferida ao município pela LDB, conforme art. 11, inciso V: “Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996, s/p). Ao Estado cabe a atuação prioritária no ensino médio, podendo também este assegurar a oferta do ensino fundamental, conforme art. 10, inciso VI da LDB: “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: (...) VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;” (BRASIL, 1996, s/p). A



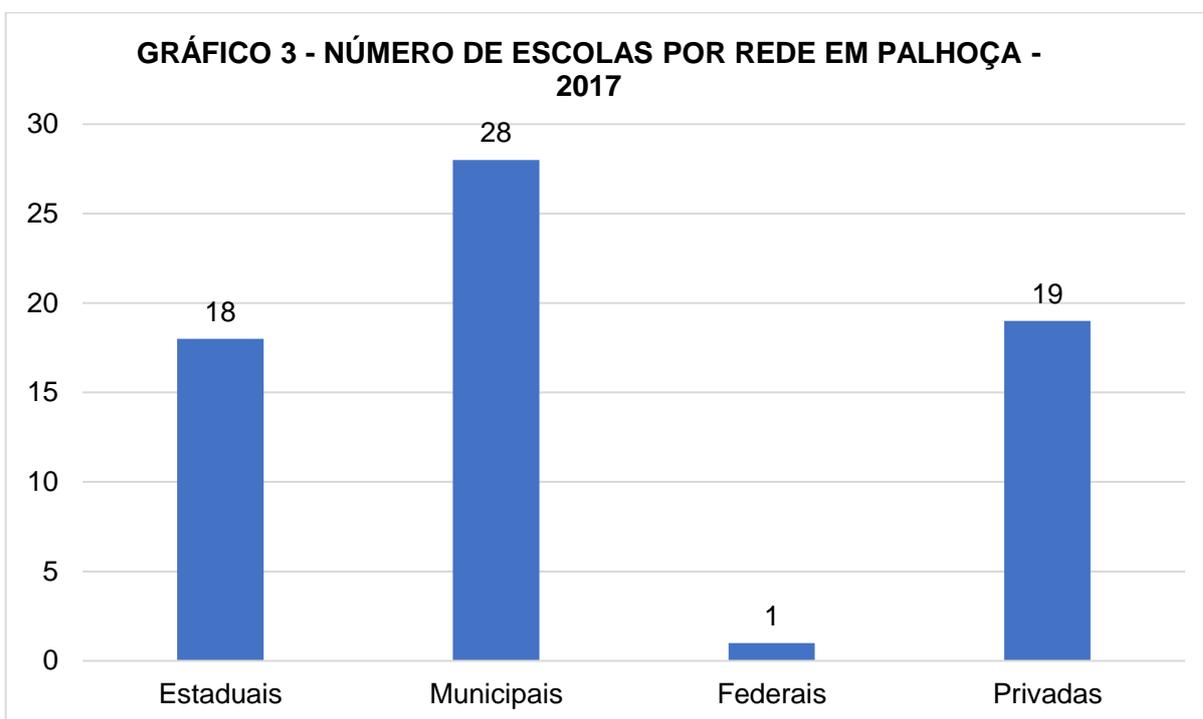
Fonte: IBGE Cidades - Censo educacional INEP – 2015.

A partir das informações contidas no Gráfico 2, observa-se que a maior parte das matrículas existentes no município encontra-se na rede pública de ensino. O ensino fundamental concentra a maior parte dos estudantes em todas as redes. Observa-se também que o Estado dá conta da maior parte da demanda do ensino fundamental, o que contraria sua responsabilidade pela priorização ao ensino médio determinada pela LDB (cf. art. 10). Esta informação dá indicativo de que o Município pode não ser capaz de atender a requisição existente pelo ensino fundamental, que é sua prioridade (cf. art. 11 da LDB).

Quanto a composição de seu sistema de ensino, tem-se que o município de Palhoça possui em seu território instituições provenientes das redes privada e pública, sendo esta última composta por escolas municipais, estaduais e federais. Para mapeamento de todas as instituições educacionais que ofertam o ensino obrigatório presentes em Palhoça, foram utilizados dados coletados a partir do Portal da

pequena parcela de matrículas existente no âmbito federal deve-se a presença de apenas uma instituição de ensino mantida pela União, visto que a este ente não cabe obrigatoriamente a oferta direta do ensino obrigatório. Esta instituição oferta educação profissional técnica de nível médio, conforme orienta a seção IV-A da LDB (BRASIL, 1996).

Educação Institucional da SED²⁰ e também da base de dados QEdu²¹. Segundo as informações encontradas, Palhoça conta com o seguinte número de instituições.



Fonte: Elaboração da autora com base em Portal SED e QEdu (2018).

Salienta-se que no mapeamento das instituições foram consideradas somente as instituições que ofertam o ensino fundamental e o ensino médio. Isto porque o município de Palhoça enfrenta uma problemática na oferta da educação infantil, a qual não é suficiente para atender a demanda existente, o que, logo, impede a universalização do acesso. Por este motivo, ainda não se estabeleceu a cultura do registro da infrequência e evasão na educação infantil, apesar de haver atendimento neste nível²².

²⁰Portal da Educação Institucional da SED. Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>>.

²¹Portal QEdu. Lista completa de escolas de Palhoça. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca/124-SC/967-palhoca>>.

²²De 2003 a 2013 no município de Palhoça foram criadas apenas 827 novas vagas na educação infantil. Conseqüentemente, no ano de 2013, havia grande defasagem de vagas na educação infantil em relação ao número de crianças inscritas na lista de espera, as quais totalizavam 2.616 crianças. Perante esta situação, a 1ª Promotoria de Justiça de Palhoça, incumbida de zelar pelos direitos da criança e do adolescente, celebrou um termo de ajustamento de conduta com o Município a fim de que o número de vagas fosse ampliado. No documento, o ente afirmava que até o ano de 2016 abriria cerca de 2.700 novas vagas. O descumprimento do acordo culminaria numa multa diária de R\$ 5.000,00 a ser paga pela pessoa do Prefeito (MPSC, 2018).

Tendo realizado o mapeamento das instituições, procurou-se conhecer os registros no programa APOIA em cada escola dentro do período de 01/07/2016 à 30/06/2017. Este intervalo foi escolhido com base no tempo de permanência da autora no campo de estágio referido. Para encontrar os registros, realizou-se uma pesquisa no sistema APOIA Online a partir do acesso da promotoria de justiça da infância e juventude de Palhoça. A busca encontrou os seguintes registros, os quais estão sistematizados por escola e localização da respectiva escola. Para preservação das identificações das instituições, as mesmas serão indicadas através de códigos.

TABELA 1 – NÚMERO DE REGISTROS NO APOIA POR ESCOLA EM PALHOÇA - 2017												
Escola	Bairro	A - UE	S - UE	E - UE	A - CT	S - CT	E - CT	A - MP	S - MP	E - MP	AR -MP	Total
EPU1	Centro	37	0	0	13	0	10	0	0	3	3	66
EPU2	Ponte do Imaruim	0	0	3	1	0	17	1	0	1	4	27
EPU3	Ponte do Imaruim	5	0	0	18	0	38	0	2	5	16	84
EPU4	Ponte do Imaruim	2	0	1	10	0	1	0	0	1	1	16
EPU5	Aririú	4	0	0	60	0	3	0	0	0	2	69
EPU6	Enseada do Brito	7	0	1	8	0	5	0	0	0	0	21
EPU7	Pinheira	0	0	32	4	0	4	0	0	1	1	42
EPU8	Brejaru	78	0	26	19	0	16	3	0	2	13	157
EPU9	Jardim Eucaliptus	0	3	7	6	1	28	0	0	2	7	54
EPU10	Pachecos	9	0	0	36	0	10	0	0	0	1	56
EPU11	Alto Aririú	2	0	9	32	0	5	0	0	1	1	50
EPU12	Caminho Novo	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
EPU13	Barra do Aririú	26	2	0	66	0	1	0	0	0	1	96
EPU14	Passa Vinte	0	0	0	5	0	14	0	0	4	1	24
EPU15	Bela Vista	4	0	0	22	0	3	0	0	0	1	30
EPU16	São Sebastião	0	3	0	13	0	44	1	0	6	12	79
EPU17	Centro	10	0	40	19	0	3	2	0	1	0	75
EPU20	Passa Vinte	14	2	5	1	0	11	0	0	0	3	36
EPU21	Morretes II	1	0	2	5	0	0	0	0	0	0	8
EPU22	Rio Grande	0	0	93	72	0	41	1	0	0	7	214
EPU23	Aririú	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
EPU24	Caminho Novo	5	1	0	1	0	4	0	0	3	4	18
EPU25	Praia de Fora	0	0	0	7	0	5	0	0	0	0	12
EPU26	Guarda do Cubatão	0	1	0	23	0	5	0	0	0	0	29
EPU31	Aririú da Formiga	0	0	0	3	0	1	1	0	1	1	7
EPU32	Albardão	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
EPU33	São Sebastião	1	0	9	1	0	0	0	0	0	0	11
EPU34	Guarda do Cubatão	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
EPU38	Centro	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
EPU40	Praia de Fora	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
EPU41	Brejaru	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45
EPU42	Bela Vista	6	0	0	3	0	1	0	0	0	0	10
EPU43	Centro	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
EPU44	Passa Vinte	0	0	12	2	0	1	0	0	0	1	16
EPU46	Rio Grande	9	0	142	7	0	1	0	0	0	0	159
EPU47	Pedra Branca	0	0	0	6	0	4	0	0	1	0	11
EPRI2	Centro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
EPRI11	Ponte do Imaruim	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL		284	13	383	464	1	276	9	2	32	81	1545

Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

Legenda:

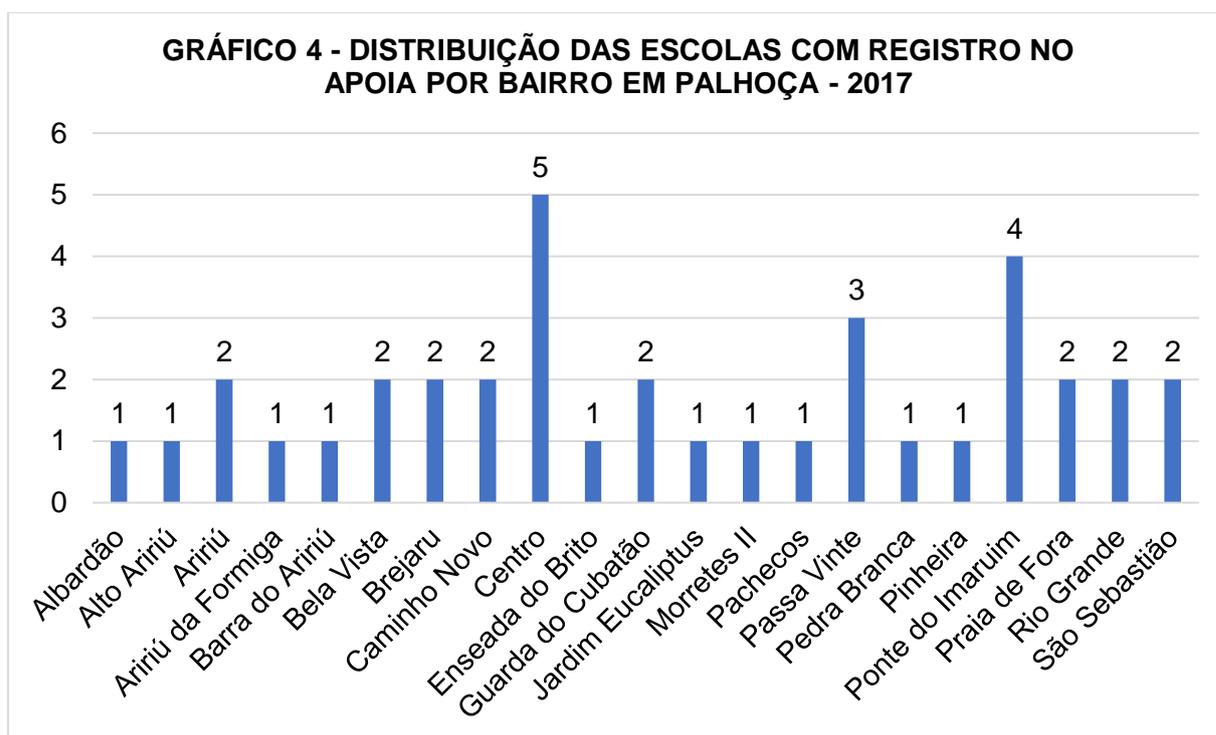
EPU: Escola pública; EPRI: Escola privada.

A: Andamento; S: Suspenso; E: Êxito; AR: Arquivado.

UE: Unidade escolar; CT: Conselho Tutelar; MP: Ministério Público.

Para melhor compreensão dos dados, sublinha-se que os registros estão classificados conforme a fase em que se encontra o registro. A fase "andamento" indica que o registro está sob responsabilidade do órgão em que se encontra e que aguarda a adoção das medidas aplicáveis. A fase "suspensão" significa que o registro está sob responsabilidade do órgão em que se encontra, o qual aguarda o término do impedimento do estudante, conforme já explicitado no Fluxograma 1. A fase "êxito" mostra que as devidas medidas foram tomadas pelo órgão que detinha o registro e que, após as intervenções, o estudante retornou às aulas. A fase "arquivado", a qual é encontrada apenas entre os registros enviados ao MPSC, pode expressar duas situações: "a) quando o MP envidou todos os esforços possíveis, mas não conseguiu promover o retorno do aluno à escola; e b) quando o caso foi judicializado, saindo da esfera de atuação do Programa APOIA" (SANTA CATARINA, 2015, p.45).

A partir do mapeamento, realizou-se também a distribuição das escolas conforme a localização por bairros, dado apresentado no Gráfico 4.



Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

Com base nas informações apresentadas, é possível denotar que os bairros Centro, Ponte do Imaruim e Passa Vinte destacam-se por concentrarem o maior número de instituições escolares com registro. A experiência obtida a partir do estágio em Serviço Social, contudo, permite afirmar que não necessariamente estes bairros concentram os maiores índices de evasão e infrequência, pois, especialmente os

bairros Centro e Ponte do Imaruim, tem em seu território escolas que recebem estudantes residentes em outros bairros devido ao acesso facilitado pelo transporte público²³.

Com base nas informações constantes na Tabela 1, é possível destacar alguns dados e encontrar alguns padrões. Dentre as instâncias que intervêm sobre os casos, a escola se mostra como aquela que concentra o maior potencial de resolutividade do fenômeno, apresentando 383 casos de êxito. Nestes termos, especial realce se deve dar às EPU46 (142 casos exitosos), EPU22 (93 casos exitosos) e à EPU17 (40 casos exitosos). Apesar disso, o número apresentado pelo CT não se encontra muito distante, 276 casos de êxito. Considerando o número total de casos sob responsabilidade do MPSC no momento da pesquisa, 124 ao total, levanta-se a hipótese de que as escolas e os CTs se empenham por dar resolução aos casos.

Observando somente os casos em andamento, percebe-se que o CT se destaca, tendo 464 registros sob sua responsabilidade. Cabe destacar que o município conta com dois CTs e que os mesmos, apesar de dividirem suas atribuições por bairro, localizam-se no mesmo logradouro no bairro Centro. Tendo em conta a distância deste bairro em relação aos bairros do sul do município, por exemplo, é possível que a realização de determinadas intervenções, como a visita, seja dificultada. Saliencia-se que por volta do mês de novembro de 2017 um dos CTs declarou possuir excesso de demandas quanto ao programa APOIA, tendo de dividir seus registros com o outro CT. Alguns destes registros, posteriormente encaminhados ao MPSC e recebidos pelo setor de Serviço Social, eram de cerca de um ano antes, o que demonstra certa insuficiência da capacidade estrutural dos CTs para atenderem as demandas oriundas da evasão e infrequência escolar dentro dos prazos estabelecidos pelo APOIA. Tendo em vista esta situação, é possível que existam registros na tabela que constam em andamento, mas que foram realizados antes do período delimitado para esta pesquisa.

Voltando a atenção aos casos em andamento nas escolas, algumas instituições revelam um número elevado de registros, como as EPU1 (37 casos), EPU8 (78 casos) e a EPU41 (45 casos), as duas últimas localizadas no bairro Brejaru. Tendo em conta

²³Todas as linhas municipais de transporte público passam pelos bairros Centro e Ponte do Imaruim, o que facilita a locomoção de estudantes de outros bairros para estes. Logo, ainda que estudem nos referidos bairros, os estudantes evadidos e infrequentes podem ser residentes em outras localidades.

a experiência empírica com o programa, leva-se em conta a possibilidade de não encerramento dos registros após a resolução do caso, situação verificada em várias instituições. Há que se considerar ainda a hipótese de um real elevado índice de evasão, o que, se comprovado, colocaria o bairro Brejaru como a localidade com maior número de casos de infrequência e evasão escolar no período.

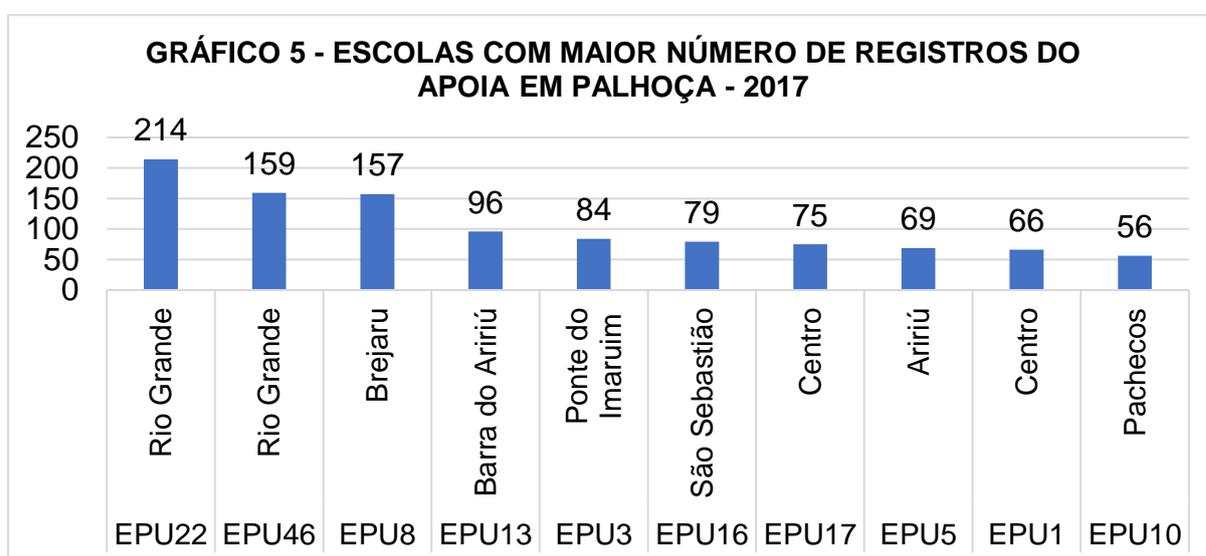
Quando observadas as particularidades das escolas, a Tabela 1 apresenta dados bastante diversificados. Algumas escolas possuem um número reduzido de registros dentro do período delimitado, como por exemplo, as EPU32 e 34 e as EPRI2 e 11 (1 registro cada), e as EPU23, 40 e 43 (2 registros cada). A existência de um pequeno número de registros, no entanto, não obrigatoriamente significa um baixo índice de infrequência e evasão, uma vez que pode haver subnotificação. Salienta-se que esta realidade não é encontrada apenas no município de Palhoça. Conforme informações do MPSC, recentemente o CIJ realizou uma pesquisa nas GEREDs do estado e verificou que em todas elas há um número significativo de instituições que desde o lançamento do sistema online nunca registraram casos de evasão e infrequência.

A respeito desta questão, enfatiza-se que foram encontradas 27 instituições sem registros no período. Dentre estas, 17 são escolas privadas, sendo que uma delas ainda não estava registrada na plataforma do programa. É importante destacar que na retomada do programa APOIA a partir do ano de 2012, o Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina não aderiu novamente ao termo de cooperação, o que enfraqueceu a difusão do programa entre as instituições privadas. Segundo informações do MPSC, diante da negativa, as instituições particulares terão de pactuar uma forma alternativa de informar as ocorrências de evasão e infrequência aos órgãos protetivos, ou ainda, poderão livremente e individualmente aderir ao programa APOIA. Foi através desta via que as escolas particulares indicadas na Tabela 1 realizaram os registros.

As outras 10 instituições sem registro são de natureza pública. Algumas informações sobre estas escolas merecem atenção: todas estão localizadas ao sul do município, região mais afastada do centro urbano. Por classificação, 4 delas são nomeadas escolas isoladas, 3 chamadas escolas reunidas, 2 são escolas indígenas

e 1 é denominada grupo escolar²⁴. Os motivos para que estas e as outras instituições públicas tenham poucos registros ou não tenham, indicam possível subnotificação dos casos de evasão e infrequência escolar. A partir de breve pesquisa realizada entre periódicos disponíveis na plataforma virtual da CAPES e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, não foi possível encontrar estudos que abordassem os possíveis motivos que levam ao fenômeno da subnotificação neste caso em específico.

Outras escolas, porém, apresentam um número elevado de registros. Levando-se em conta a possível subnotificação existente no município, é possível aferir que estas instituições podem possuir uma cultura mais difundida de registro do fenômeno. No Gráfico 5 estão apresentadas as 10 escolas com maior número de registros.



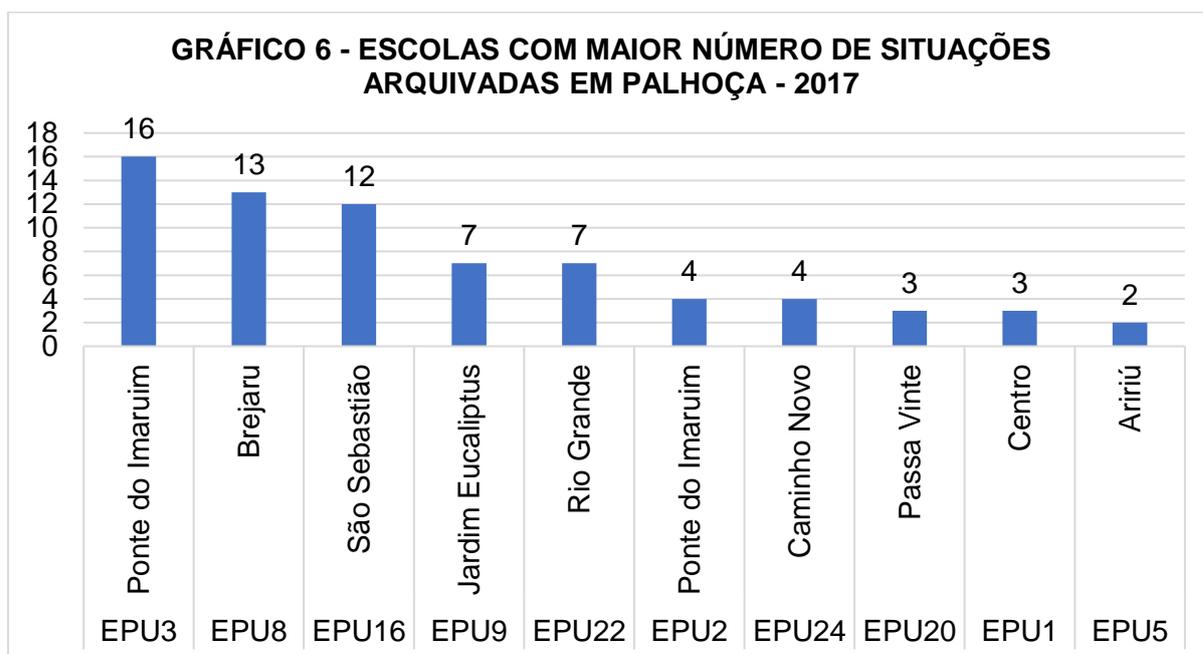
Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

A partir do Gráfico 5, denota-se que todas elas são localizadas mais ao norte do município, região mais próxima do centro urbano. É possível verificar, ainda, que o bairro Rio Grande concentra o maior número de registros no período, totalizando 373.

²⁴Segundo a pesquisa realizada por Cardoso (2013), as nomenclaturas “escola isolada”, “escola reunida” e “grupo escolar” remetem ao início do período republicano, quando houve a reorganização da forma do ensino. Conforme explicita a autora, grupos escolares foram as primeiras instituições com ensino primário graduado e seriado, modelo que se estende até os dias atuais. As escolas isoladas, por sua vez, eram as instituições com funcionamento geralmente em vilas e aldeias e que concentravam todos os estudantes, independentemente da idade ou série cursada (primeira, segunda, terceira e, raramente, quarta), numa única sala sob a regência de somente um professor. Com o passar do tempo, muitas escolas isoladas foram agrupadas numa única instituição com modelo de ensino semelhante ao grupo escolar, passando a serem denominadas “escolas reunidas”. As escolas existentes no município de Palhoça seguem a organização multisseriada, no entanto, seus nomes de outrora permaneceram em seu registro.

Destaca-se que o bairro Barra do Aririú, que possui o quarto maior número de registros, é bastante próximo do bairro Rio Grande (apenas cerca de 3 km de distância), o que sinaliza uma região do município com número alarmante de registros, 469 ao total no período. Estas informações contrastam com aquelas apresentadas no Gráfico 4, demonstrando que, apesar dos bairros Centro, Ponte do Imaruim e Passa Vinte concentrarem mais instituições com registros, não são estes os bairros com maior número de registros.

Tendo por base o mapeamento realizado e haja vista a intencionalidade da pesquisa, a busca por dados concentrou-se em procurar pelos casos judicializados entre os registrados no período. Para tanto, foram elencadas as 10 escolas com maior número de casos arquivados, ou seja, aqueles dentre os quais seria possível encontrar casos judicializados. O filtro gerou a seguinte seleção.



Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

A busca revelou que seis das dez escolas com maior número de situações registradas estão também entre as dez escolas com maior número de registros arquivados (EPU3, EPU8, EPU16, EPU22, EPU1 e EPU5). No entanto, é preciso ponderar o dado, visto que dentre as situações arquivadas há aquelas que foram judicializados e também os registros encerrados por inviabilidade no contato com familiares e responsáveis. Tendo em conta este elemento, foram selecionadas cinco instituições para melhor conhecimento das situações arquivadas e busca pelos

registros judicializados. Estas foram elegidas pelos seguintes critérios: a) terem sido encontradas em ambos os filtros realizados (maior número total de registros e maior número de registros arquivados) e b) eliminação da escola com menor número de registros arquivados. Após a aplicação dos critérios, foram delimitadas as seguintes instituições.

TABELA 2 – NÚMERO DE SITUAÇÕES ARQUIVADAS POR ESCOLA			
Escola	Bairro	Nº total	Nº de arquivados
EPU3	Ponte do Imaruim	84	16
EPU8	Brejaru	157	13
EPU16	São Sebastião	79	12
EPU22	Rio Grande	214	7
EPU1	Centro	66	3

Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

A partir da delimitação, procurou-se no Sistema APOIA Online as ocorrências dos registros arquivados, documentos que contêm o registro de todo o andamento das situações desde a notificação por parte da escola até o arquivamento no MPSC. A busca revelou que, dentre as situações arquivadas em cada instituição, o seguinte número de foi judicializado tendo como denúncia a infração administrativa de descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar (cf. art. 249 do ECA) ou o abandono intelectual (cf. art. 246 do Código Penal).

TABELA 3 – NÚMERO DE SITUAÇÕES JUDICIALIZADAS (CF. ART. 249/ECA)			
Escola	Bairro	Nº total de situações	Nº de situações judicializadas
EPU3	Ponte do Imaruim	84	4
EPU8	Brejaru	157	3
EPU16	São Sebastião	79	2
EPU22	Rio Grande	214	2
EPU1	Centro	66	0
Total		600	11

Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

A pesquisa realizada a partir destes critérios demonstrou que todas as situações judicializadas tiveram como denúncia a questão contida no art. 249/ECA. Segundo os dados, as EPU3 e EPU8 foram as que mais apresentaram registros judicializados em função do art. 249/ECA, enquanto a EPU1 não apresentou situações. Realizando a comparação entre o número total de registros e os judicializados, a EPU3 se destaca: a cada 21 existentes no período, um foi judicializado pelo motivo em foco. O mesmo dado em relação a outras escolas

demonstra certa disparidade: na EPU8, um a cada cerca de 52 registros; na EPU16, um a cada cerca de 39 registros, enquanto na EPU22, um a cada 107 registros.

Observados apenas como números, as situações despertam uma série de questionamentos sobre as particularidades que possivelmente existem em cada um, em cada escola, em cada bairro, nas motivações específicas que levaram à infrequência ou evasão destes estudantes. Estes questionamentos impulsionaram a análise dos dados encontrados em cada ocorrência do Sistema APOIA Online, o que será detalhado no subitem a seguir.

SEÇÃO III

4 – A JUDICIALIZAÇÃO DA INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR: meandros entre a intenção do proteger e a realidade concreta

Observados os dados quantitativos referentes a infrequência/evasão escolar no município de Palhoça, adentra-se agora nas informações de caráter qualitativo da pesquisa, nas quais serão aprofundadas as análises das situações. Especial atenção será conferida no que se refere á observação do fenômeno da judicialização, medida utilizada em todos os casos observados a seguir, procurando analisa-los como tentativa de proteção das crianças e adolescentes evadidos e de seus direitos.

Também serão abordados questionamentos sobre a responsabilização familiar, ocorrida em todas as situações, como resposta ao fenômeno da evasão, postulando, novamente, a relação do fato com fatores para além do poder familiar.

4.1 – CARACTERIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES JUDICIALIZADAS

Tendo por base a pesquisa realizada, se teve por objetivo desvendar o processo de intervenção existente em cada situação a partir de cada ocorrência do Sistema APOIA Online²⁵. Assim sendo, a técnica utilizada para coleta de dados foi a pesquisa documental. Esta técnica de pesquisa é voltada para a busca de dados em fontes que não receberam tratamento analítico (documentos de primeira mão), como fotos, documentos oficiais, etc., ou pouco tratamento analítico (documentos de segunda mão), como relatórios, tabelas, etc. (GIL, 2014).

A pesquisa documental revela uma vantagem para os objetivos propostos haja vista que diante de uma situação concreta de infrequência ou evasão pretende-se compreender os acontecimentos que antecederam a chegada dos registros ao MPSC, ou seja, acontecimentos passados. Gil (2014) salienta que em pesquisas com esta intenção o uso de documentos oferece maior precisão quanto aos dados, uma vez que ao utilizar registros feitos no momento em que ocorria o fenômeno tem-se mais objetividade na compreensão daquela realidade.

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa documental será utilizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.38) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos

²⁵O modelo de ocorrência gerado pelo Sistema APOIA Online encontra-se no Anexo I.

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A escolha por tal método se justifica na medida em que a utilização de seus procedimentos conduzirá à análise esmiuçada do conteúdo dos documentos selecionados, permitindo o alcance dos objetivos delineados.

Feitas as indicações metodológicas e justificada suas escolhas, passa-se a apresentar os dados referentes aos sujeitos existentes por detrás de cada ocorrência de infrequência e ou evasão escolar.

Como sinalizado anteriormente, foram encontrados ao total 11 situações judicializadas no período de 01/07/2016 à 30/06/2017, os quais possuem como denúncia a infração administrativa por descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar conforme o art. 249 do ECA. Enfatiza-se que, dentre as situações, duas estudantes possuíam duas ocorrências no Sistema APOIA Online dentro do período estudado, sendo que uma delas teve a primeira ocorrência ajuizada e a segunda resolvida com êxito no CT, o que levou à extinção do processo referente à primeira. Salienta-se ainda que outros dois estudantes são irmãos, evadidos pelo mesmo motivo.

A primeira análise realizada nas ocorrências permitiu a identificação das seguintes informações em relação aos estudantes.

TABELA 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO E LOCAL DE RESIDÊNCIA					
Estudante	Sexo		Local de residência	Residência no mesmo bairro da escola	
	F	M		Sim	Não
A	X		Águas Mornas		X
B		X	Rio Grande	X	
C	X		Ponte do Imaruim	X	
D		X	Ponte do Imaruim	X	
E	X		Ponte do Imaruim	X	
F	X		Ponte do Imaruim	X	
G		X	Brejaru	X	
H	X		Brejaru	X	
I	X		Brejaru	X	
J	X		São Sebastião	1ª ocorrência: X	
					2ª ocorrência: X
K	X		São Sebastião	X	

Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

Conforme é possível visualizar na Tabela 4, a maior parte dos estudantes com casos judicializados são do sexo feminino, cerca de 63,6%. A abordagem desse dado será aprofundada quando verificadas as motivações individuais que levaram as mesmas a evadirem ou se tornarem infrequentes.

Quanto a localização da residência dos estudantes, salienta-se que a maioria reside no mesmo bairro no qual se localiza a escola, ou seja, provavelmente não são usuários do transporte escolar. A respeito do estudante A em cujo registro consta o endereço no município de Águas Mornas, embora não se descarte a possibilidade de que esta realmente resida no local, considera-se especialmente a hipótese de erro na atualização do registro, tendo em vista a distância entre este município e Palhoça. Esta hipótese levanta questões sobre como a falta de cuidado para com a manutenção dos registros acaba por dificultar a intervenção das instituições e, conseqüentemente, o combate à evasão e à infrequência escolar. Recorda-se que um dos motivos para o arquivamento de um registro é a não localização das famílias e responsáveis, que pode ser diretamente causada pela falta de atualização do cadastro dos estudantes.

Na análise dos bairros de residência, destaca-se a maior incidência dos bairros Ponte do Imaruim e Brejaru, no qual se concentram 63,6% dos estudantes. Este dado possui relação direta com o número total de casos ajuizados pelo art. 249 dentro do período pesquisado, nos quais se destacaram as escolas localizadas nestes bairros.

Buscando melhor compreender o contexto existente, especialmente nessas localidades, são apresentados dados que compõem o panorama de cada bairro e também do município em geral, tentando realizar mediações entre o fenômeno da evasão ou infrequência escolar com a conjuntura local. Recorda-se que este mapeamento será realizado com base na hipótese de que a responsabilidade estatal na garantia do direito à educação é transversal à garantia de outros direitos, concretizados ou não por meio de serviços sociais que se relacionam com a permanência.

O bairro Ponte do Imaruim está localizado na região limítrofe do município de Palhoça com São José. No censo realizado no ano de 2010, o bairro contava com uma população de 11.944 pessoas, representando 8,7% da população total do município (IBGE, 2010).

Em seu território, no âmbito da saúde, possui uma Unidade Básica de Saúde (UBS), na qual funciona também um Centro de Aconselhamento e Prevenção (CEAP),

onde são realizadas as ações de prevenção e diagnóstico de doenças como HIV, sífilis, hepatite B e C e demais doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, o bairro conta com um Centro de Especialidades Odontológicas (CEO). Na assistência social, no nível de proteção social básica, o bairro possui dois centros de convivência em funcionamento, os quais ofertam serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes. Além disso, tem como referência o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Central, localizado no bairro Centro. Na proteção social especial, é parte do território do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) Central, também endereçado no bairro Centro (BRASIL, 2018b; 2018c). Salienta-se que o CREAS Central dá conta da maior parte dos bairros do município, o que possivelmente dificulta sua atuação devido à larga abrangência territorial.

A busca por informações de renda, emprego, violência e outros dados que pudessem caracterizar os bairros foi bastante dificultada. Somente uma fonte oficial com dados para acesso público foi encontrada com informações sobre este nível territorial. A maior parte das fontes tem como especificação máxima o município. Nem mesmo no Plano Municipal de Saúde foram encontradas informações detalhadas sobre os bairros. O Plano Municipal de Assistência Social, por sua vez, não foi encontrado disponível na internet. Tentou-se acesso a ele requisitando-o diretamente no portal de atendimento online da Prefeitura Municipal, mas não se obteve resposta.

Tendo em vista estes condicionantes, visando conhecer a realidade deste bairro quanto ao quesito renda, trabalho, violência, primeiramente foram realizadas buscas na internet por notícias referentes ao bairro Ponte do Imaruim na tentativa de encontrar indicativos. A pesquisa revelou certa diversidade existente na localidade, com regiões de melhor infraestrutura e outras com concentração da população pobre em aglomerados urbanos, moradias precárias e falta de saneamento básico. Relacionando os dados das notícias com as regiões nas quais residem os estudantes do bairro, verificou-se que três dentre quatro moram nesta região com infraestrutura deficiente.

A partir das buscas foram encontradas algumas notícias referentes a homicídios e a intervenções policiais em casos de roubos, havendo especial destaque para o ataque à prédios públicos ocorridos no ano de 2017 por toda Santa Catarina, o qual atingiu o posto policial do bairro. As notícias tinham divulgação em datas

espaçadas entre si, o que pode revelar uma baixa ocorrência de casos. As informações, contudo, não são precisas, visto que consideram apenas notícias divulgadas na internet em razão da não existência de estatísticas por bairro disponível ao público em geral.

Tendo em conta estes indicativos, foram buscados dados de fontes oficiais que demonstrassem através de indicadores estas informações²⁶. Não foram localizadas informações sobre violência por bairro. Os dados encontrados se referiam a vulnerabilidade social, IDHM e renda, todos referentes ao ano de 2010. As informações confirmaram a diversidade existente no bairro. O mapeamento da vulnerabilidade social realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) identificou três regiões diversas na Ponte do Imaruim, as quais apresentam diferentes Índices de Vulnerabilidade Social (IVS)²⁷. Para facilitar a exposição dos dados, as regiões serão denominadas pelos códigos PI1, PI2 e PI3. O maior deles, IVS geral 0,177, concentra-se exatamente na área anteriormente mencionada como local de concentração da população pobre, identificada aqui como PI1. Apesar disso, mesmo esta área, segunda a pesquisa, seria de vulnerabilidade social muito baixa²⁸. O índice de vulnerabilidade por categoria mais alto no bairro, seria aquele que se refere ao capital humano²⁹ da mesma localidade referida, no qual é sinalizado o valor 0,312, de

²⁶A única base de dados disponível para acesso público encontrada que contém dados precisos por bairro, ainda que não tão recentes, foi o Atlas da Vulnerabilidade Social do IPEA. Nem mesmo o Plano de Saúde Municipal trazia dados mais específicos. O Plano Municipal de Assistência Social, por sua vez, não foi encontrado.

²⁷“Índice de Vulnerabilidade Social. Média aritmética dos índices das dimensões: IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda e Trabalho” (IPEA, 2010, s./p).

²⁸A nota técnica do Atlas da Vulnerabilidade Social classifica o IVS em uma escala de 0 a 1. Segundo a escala, índices de 0 a 0,2 significam muito baixa vulnerabilidade; 0,2 a 0,3, baixa vulnerabilidade; 0,3 a 0,4, média vulnerabilidade; 0,4 a 0,5, alta vulnerabilidade, e 0,5 a 1, muito alta vulnerabilidade (IPEA, 2010).

²⁹“Índice da dimensão Capital Humano, é um dos 3 índices que compõem o IVS. Obtido através da média ponderada de índices normalizados construídos a partir dos indicadores que compõem esta dimensão, a saber: 1) Mortalidade até um ano de idade (peso: 0,125); 2) Percentual de crianças de 0 a 5 anos que não frequenta a escola (peso: 0,125); 3) Percentual de crianças de 6 a 14 anos que não frequenta a escola (peso: 0,125) ; 4) Percentual de mulheres de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos (peso: 0,125); 5) Percentual de mães chefes de família, sem fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos de idade, no total de mães chefes de família (peso: 0,125); 6) Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (peso: 0,125); 7) Percentual de crianças que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o ensino fundamental completo (peso: 0,125); 8) Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis à pobreza, na população total dessa faixa etária (peso: 0,125).” (IPEA, 2010, s./p.)

média vulnerabilidade. Outra região no bairro, a PI3, porém, contabiliza todos os índices, geral e por categoria, em escala de muito baixa vulnerabilidade. A respeito da questão da renda, a pesquisa apontou as seguintes rendas *per capita* em cada região: PI1 – R\$ 646,42 PI2 – R\$ 1.004,84 e PI3 – R\$ 955,08 (IPEA, 2010).

No que se refere ao IDHM nas três regiões do bairro, salienta-se que o mesmo apresenta pouca variação, oscilando entre 0,705 e 0,778. Destaca-se a informação referente ao IDHM Educação³⁰, o qual apresenta disparidade entre a região PI1 e as outras duas regiões: a PI1 apresenta o IDHM Educação 0,598, índice que é considerado baixo. A PI2 e a PI3, por sua vez, possuem, no mesmo dado, os seguintes índices: 0,738 e 0,730, ambos considerados altos. O IDHM Educação também é composto pelos dados referentes à frequência de crianças e adolescentes em séries adequadas a sua idade. Neste índice, PI2 e PI3 apresentaram valores altos, 0,764 e 0,770, respectivamente. A PI1 apresentou um índice médio, 0,671 (IPEA, 2010).

O bairro Brejaru, por sua vez, não possui dados contabilizados a respeito de sua população no banco do IBGE para o Censo 2010. Isso se deve especialmente ao fato de que o bairro tem território e nomeação delimitada pela população, enquanto o bairro Ponte do Imaruim foi criado por decreto municipal. Apesar disso, sua identificação é amplamente difundida no município, sendo reconhecida inclusive no endereçamento das residências e estabelecimentos comerciais fixados no local.

O mesmo mapeamento da rede de atendimento foi realizado no intento de conhecer a estrutura dos serviços sociais públicos locais. Dentre os equipamentos da saúde, o bairro possui uma UBS. Em relação à assistência social o Brejaru tem em seu território um CRAS, três centros de convivência, os quais ofertam serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes e também um CREAS (BRASIL, 2018b; 2018c).

A pesquisa por notícias, a fim de demonstrar tendências do bairro, revelaram ocorrências de vários assassinatos na localidade, com mais frequência do que no bairro Ponte do Imaruim. Mostraram também que parte dos conflitos referentes à guerra entre facções criminosas ocorridos no ano de 2017 se passaram no bairro. As buscas encontraram ainda indicativos de elevados índices de pobreza e falta de

³⁰“Índice sintético da dimensão Educação que é um dos 3 componentes do IDHM. É obtido através da média geométrica do subíndice de frequência de crianças e jovens à escola, com peso de 2/3, e do subíndice de escolaridade da população adulta, com peso de 1/3.” (IPEA, 2010, s./p.).

saneamento básico, além de episódios de violência gerados por conflitos entre policiais e membros do narcotráfico.

A nível territorial, salienta-se que o bairro é vizinho do bairro Frei Damião, o qual sofre de forma ainda mais agravada com a falta de saneamento básico, infraestrutura, regulamentação de propriedades e também com várias ocorrências de episódios violentos.

Os dados do IPEA referentes ao bairro o classificaram em duas regiões, aqui identificadas como B1 e B2. Ambas as regiões consideraram em seu mapeamento também o bairro Frei Damião, tendo o mesmo como parte do bairro Brejaru. A pesquisa indicou baixos índices de vulnerabilidade social para as duas regiões (IPEA, 2010). A informação apresentada contrasta com as informações identificadas a partir das notícias locais. Seria necessário estudo mais aprofundado para identificar a composição exata do índice a fim de compreender o conflito entre os dados.

O índice por categoria mais alarmante no bairro é da região B1 referente ao dado capital humano, no qual se tem um índice de alta vulnerabilidade, 0,494. O mesmo dado na região B2 é de média vulnerabilidade, 0,312. O IDHM, por sua vez, apresentou um índice médio na região B1, 0,638, e alto na região B2, 0,705. O IDHM Educação merece destaque nas duas regiões: a região B1 apresentou índice de 0,479, dado qualificado como muito baixo, enquanto a região B2 apresentou um índice baixo, 0,598. Quanto aos dados de renda *per capita*, a região B1 apresentou o valor R\$ 448,91, enquanto a região B2, R\$ 646,42 (IPEA, 2010).

Comparando-se os dois bairros, tem-se que o bairro Brejaru apresenta maior vulnerabilidade social. O bairro Ponte do Imaruim, em seu próprio território, tem vulnerabilidade concentrada na região PI1. A disparidade entre os dados da pesquisa - que revelaram a existência de vulnerabilidade, mas em nível mediano, e os dados verificados a partir de notícias e também a partir do conhecimento empírico adquirido a partir da experiência de estágio, em especial sobre o bairro Brejaru, geraram certa dificuldade de interpretação da realidade. Outras bases de dados oficiais também foram consultadas no intuito de encontrar outros diagnósticos por bairro, mas nada foi encontrado.

Não foram encontrados dados referentes ao Cadastro Único e o Programa Bolsa Família (PBF) por bairro. Traz-se então informações relativas ao município em

sua totalidade no intento de apresentar o perfil municipal e o alcance deste programa assistencial.

No Censo de 2010, a estimativa de famílias de baixa renda em Palhoça era de 5.270 famílias, sendo que, neste grupo, 641 pessoas eram crianças e adolescentes em situação de extrema pobreza. O Censo revelou que dentre estas famílias, 2.702 possuíam perfil para receberem o benefício Bolsa Família (BRASIL, 2017; 2010). Em 2018, Palhoça conta em seu Cadastro Único o total de 9.867 famílias, cerca de 27 mil pessoas. Dentre elas, 2.083 famílias são beneficiárias do PBF, sendo que 409 estariam em situação de extrema pobreza sem o benefício. No total de famílias beneficiadas, há 2.716 crianças e adolescentes em idade escolar. Segundo dados do PBF, o município encontra-se defasado quanto ao seu alcance entre as famílias de baixa renda. Informações do Cadastro Único revelam que 2.235 famílias registradas, cerca de 7.700 pessoas, possuíam no ano de 2017 renda familiar *per capita* de até 170 reais (BRASIL, 2017; 2018c).

Neste sentido, verificou-se o cadastro dos estudantes com situações judicializadas a fim de constatar se os mesmos são beneficiários do PBF. A pesquisa demonstrou que o campo destinado a esta informação não estava preenchido em 7 do total de 11 registros. Nos outros 4 registros, 3 indicavam que o estudante não era beneficiário e 1 afirmava que o estudante era beneficiário. Novamente o preenchimento dos dados dificulta a identificação do perfil destes estudantes.

Analisando o panorama encontrado, observa-se que o bairro Brejaru, local de elevados índices de pobreza e significativo número de episódios violentos, tem maior estrutura de serviços públicos quando comparado ao bairro Ponte do Imaruim. Apesar disso, não é possível afirmar se os serviços disponibilizados são suficientes para atendimento das demandas existentes, tendo em vista as condições vivenciadas pelos moradores da região.

Quanto ao bairro Ponte do Imaruim, recorda-se que o mesmo é referenciado ao CRAS e CREAS Central, os quais dão conta de numerosos bairros³¹. Mais uma vez, considera-se a hipótese da não suficiência dos serviços para atendimento das demandas.

³¹O município de Palhoça conta com dois CREAS, o Central e o do bairro Brejaru. Este último atende as demandas oriundas dos bairros Jardim Eldorado, Frei Damião, Brejaru e Pedra Branca, enquanto os demais bairros são referenciados ao CREAS Central.

Recorda-se que durante o exercício da atividade de estágio em Serviço Social, o processo de articulação com a rede era dificultado ainda pela troca de profissionais, os quais eram contratados temporariamente através de processos seletivos. Certamente essa questão interfere na qualidade do atendimento aos usuários.

O mapeamento da rede e das condições de cada bairro e do município gera questionamentos quanto a efetividade da atenção do Estado, no que lhe cabe, a cada estudante e às suas famílias. A impossibilidade, neste momento, de realização de uma pesquisa mais detalhada acerca da capacidade da rede de serviços em atender a demanda existente impede a emissão de um parecer mais correspondente com a realidade. Novamente salienta-se que os processos de evasão e infrequência escolar podem ser desencadeados pela fragilização de outros direitos sociais. Nesse sentido, defende-se a ideia de que o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, aqui entendido não apenas como mecanismos e instituições ligadas ao sistema sociojurídico, mas como toda a rede que presta atendimento a este público, deve estar articulado no sentido de promover a efetividade das garantias legais. Postula-se que este sistema terá eficiência na medida em que agir como tal, articulando-se para defesa de um sentido único do direito. Neste sentido, concorda-se com a afirmação de Volpi (2000, p. 484) ao dizer que

as políticas sociais básicas, através das suas redes de serviços, constituem a base dos serviços de proteção permanente. A escola, o centro de saúde, os programas socioeducativos em meio aberto, as ações complementares à escola, as atividades de cultura, esporte e lazer são os pilares de todo o sistema de proteção aos direitos das crianças e adolescentes.

Ao passo que cada um destes serviços básicos se articula em formato de verdadeira rede, é possível

dar maior alcance à sua atividade e assegurar o princípio da indivisibilidade do direito. Esse princípio refere-se à compreensão de que **os direitos de cada um não são como gavetinhas a serem preenchidas por diferentes instituições, mas que precisam ser assegurados integralmente de forma coerente e sistemática por meio de serviços e benefícios de qualidade que garantam o respeito à dignidade de cada um** (VOLPI, 2000, p. 488, grifo nosso).

Observa-se agora outro dado relevante encontrado nas ocorrências dos estudantes. A partir de breve análise foi possível verificar que todos os estudantes possuíam algum nível de distorção série-idade, conforme é possível visualizar na Tabela 5.

TABELA 5 – DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE ENTRE OS ESTUDANTES COM REGISTRO JUDICALIZADO NO PERÍODO			
Estudante	Idade	Ano em curso	Ano que deveria estar cursando ³²
A	16	8º/E.F.	1º/E.M. ou 2º/E.M.
B	13	4º/E.F.	7º ou 8º/E.F.
C	15	6º/E.F.	9º/E.F ou 1º/E.M.
D	15	6º/E.F.	9º/E.F ou 1º/E.M.
E	12	5º/E.F.	6º ou 7º/E.F.
F	9	2º/E.F.	4º/E.F.
G	15	8º/E.F.	9º/E.F ou 1º/E.M.
H	17	8º/E.F.	2º/E.M. ou 3º/E.M.
I	15	6º/E.F.	9º/E.F ou 1º/E.M.
J	15	8º/E.F.	9º/E.F ou 1º/E.M.
K	16	7º/E.F.	1º/E.M. ou 2º/E.M.

Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

Legenda: E.F.: Ensino fundamental. E.M.: Ensino médio.

Explicita-se que os dados se referem ao momento da coleta, ocorrido em novembro do ano de 2017. Na ocasião, alguns estudantes apresentavam pequena distorção, como os estudantes E, G e J, os quais provavelmente repetiram apenas um ano. Outros, contudo, demonstram níveis preocupantes, como os estudantes B, C, D, H e K, todos com no mínimo 3 anos de repetência.

Os motivos que levam à distorção série-idade são, em sua maioria, os mesmos que levam à evasão e infrequência escolar: problemas no relacionamento familiar; acesso à alimentação inadequado ou insuficiente; necessidade de ingresso no mercado de trabalho para auxílio na renda familiar; baixa escolaridade dos pais ou responsáveis que, por causa de sua própria experiência, não realizam o devido acompanhamento dos estudantes; insatisfação com a dinâmica das aulas e até mesmo com a qualidade da formação dos professores; questionamento quanto aos

³²O cálculo do provável ano que deveria estar sendo cursado pelo estudante foi realizado considerando a idade e as disposições da Resolução 064/2010 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que estendeu a duração do ensino fundamental para nove anos. A alteração afetou mesmo os estudantes que já estavam no ensino fundamental e que não haviam se matriculado com a nova idade própria para este nível de ensino (6 anos), o que levou alguns deles a concluírem o nível com 15 anos de idade, quando a idade correta, quando não há repetência, é 14 anos. Não existindo da parte da autora conhecimento da idade em que cada estudante foi matriculado, o ano que deveria ser cursado considera as duas possibilidades (matriculados na nova idade própria ou não), com exceção do estudante F, o qual, considerando sua data de nascimento, foi matriculado quando a resolução já estava em vigor.

métodos de avaliação; bullying; dificuldade de aprendizagem e relacionamento com os professores (SOUZA; NETA; SILVA, 2015; VIRGÍLIO, 2003).

Tem-se, a partir destas informações, a clara relação entre o fenômeno da distorção série-idade e o da evasão ou infrequência escolar. Um fato pode vir a ser o gerador da repetência, a qual, posteriormente, poderá culminar numa evasão ou infrequência escolar. Destaca-se que a distorção série-idade, por si, pode ser um grande fator desmotivador em relação a continuidade das atividades escolares, tendo em vista que o estudante passa a conviver com outros de idade inferior, o que dificulta os relacionamentos. Esta questão será observada na análise dos motivos que levaram à evasão de um dos estudantes.

4.2– MOTIVAÇÕES E MEDIDAS: análise das ocorrências geradas pelo Sistema APOIA Online

Tendo apresentado o perfil geral dos estudantes com situações judicializadas, apresenta-se as motivações que levaram à infrequência e evasão em cada caso. Demonstra-se as medidas tomadas por cada instância envolvida no processo de intervenção com cada estudante e suas famílias, adotando sempre a perspectiva da responsabilidade compartilhada.

TABELA 6 – MOTIVAÇÕES E MEDIDAS ADOTADAS POR INSTÂNCIA

EST.	MOTIVO	JUSTIFICATIVA SELECIONADA NO SISTEMA	MEDIDAS ADOTADAS		
			ESCOLA	CT	MP
A	Estudante passou a residir com o namorado e mãe afirmou não conhecer o endereço da casa. Tentativas de contato direto com ela foram todas frustradas.	Mudança de endereço (outra cidade/outro estado) s/ confirmação de estar estudando	Tentou contato com a família por telefone	Realizou atendimento presencial à genitora, e aplicou a medida referida no art. 129, inc. V do ECA. (obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar)	Tentou agendar atendimento, mas a genitora não compareceu. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
B	Família teria se mudado para São Paulo, posteriormente verificado que permaneciam em SC.	Família e/ou responsável não localizada para contato/resposta sobre o assunto	Tentou contato com a família por telefone, sem êxito.	Notificou a família para comparecimento, no entanto, nenhum responsável compareceu na data marcada.	Tentou agendar atendimento, mas os pais não compareceram. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
C	Estudante deseja frequentar EJA em função da distorção série-idade e por conflitos com professores e colegas.	Resistência do aluno; relacionamento com professores; relacionamento com colegas; distorção série-idade	Orientou a família quanto a necessidade de retorno antes da abertura de nova turma no EJA.	Atendeu a mãe, prestando-lhe orientações e aplicando-lhe uma advertência, embora a genitora tenha declarado não conseguir convencer a filha a retornar.	Não mencionou se conseguiu ou não atender a mãe. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
D	Questões familiares. CT indicou a existência de um boletim de ocorrência registrado meses antes da infrequência por suspeita de maus tratos perpetrado pela família contra o estudante.	Escola indicou “Resistência do aluno”, mas CT indicou “Problemas familiares”.	Família não compareceu à escola. Escola prestou atendimento ao estudante.	Tentou agendar atendimento a genitora por telefone e através de notificações, mas esta se recusou a comparecer. Encaminhou o estudante ao CREAS e a tratamento médico/psicológico.	Tentou agendar atendimento à família, mas ninguém compareceu. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
E	A estudante não deseja mais estudar.	Resistência do aluno; problemas familiares.	Realizou visita na residência da família. Genitora alegou que filha estava doente, mas escola afirmou que esta justificativa já teria sido dada muitas vezes. Prestou orientações à família.	Realizou atendimento a tia da estudante, a qual alegou que a adolescente não comparece à escola por resistência própria. CT aplicou advertência à família.	Família não compareceu ao atendimento agendado. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
F	Família alegou que as faltas se devem a um conflito com a coordenação da escola, mas	Resistência do aluno; problemas familiares; relacionamento com professores.	Realizou atendimento à genitora, mas não conseguiu concluir o atendimento	Atendeu a genitora, a qual mencionou o referido	Família não compareceu ao atendimento agendado.

	CT mencionou que todos os filhos desta família são infrequentes.		devido a um conflito com a genitora. Encaminhou diretamente ao CT.	conflito. Aplicou advertência a família.	Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
G	Segundo a escola, estudante nunca teria frequentado. Há indicações de distorção série-idade.	Resistência do aluno; problemas familiares.	Não conseguiu contatar a família.	Atendeu a família orientando-lhe a matricular o estudante em EJA e aplicando-lhe advertência.	Não mencionou se conseguiu ou não atender a família. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
H	Irmã do estudante H, nunca teria frequentado as aulas. Indicações posteriores, porém, revelaram que a genitora teria perdido a data de matrícula e se recusado a matricular os filhos em uma escola localizada em bairro violento.	Resistência do aluno; problemas familiares;	Não conseguiu contatar a família.	Atendeu a família e prestou-lhe orientações sobre a necessidade e retorno.	Atendeu a genitora, a qual, então, declarou que não tinha conseguido vaga para os filhos.
I	Estudante não deseja mais frequentar as aulas especialmente devido à distorção série-idade	Resistência do aluno; distorção série-idade.	Escola prestou atendimento à mãe e deu-lhe orientações.	Não localizou a família para atendimento.	Família não compareceu ao atendimento agendado. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
J	Família não foi localizada para que o motivo fosse esclarecido.	1ª ocorrência: Família e/ou responsável não localizada para contato/resposta sobre o assunto	1ª ocorrência: Não localizou a família para atendimento.	1ª ocorrência: Não localizou a família para atendimento.	1ª ocorrência: Família não compareceu ao atendimento agendado. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
	Escola informou dificuldade com transporte escolar.	2ª ocorrência: Falta de transporte; transferência para outra EU (cidade/estado) c/ confirmação de estar estudando.	2ª ocorrência: Escola não localizou a família para atendimento.	2ª ocorrência: Prestou atendimento à mãe, que compareceu apresentando atestado de frequência.	2ª ocorrência: Pediu extinção do processo referente a primeira ocorrência em função do retorno da estudante.
K	Família não foi localizada para que o motivo fosse esclarecido.	1ª ocorrência: Família e/ou responsável não localizada para contato/resposta sobre o assunto	1ª ocorrência: Tentou contato telefônico, mas não localizou a família para atendimento.	1ª ocorrência: Tentou contato telefônico e visita domiciliar, mas não localizou a família para atendimento.	1ª ocorrência: Família não compareceu ao atendimento agendado. Ofereceu denúncia cf. art. 249/ECA.
	Família não foi localizada para que o motivo fosse esclarecido.	2ª ocorrência: Família e/ou responsável não localizada para contato/resposta sobre o assunto	2ª ocorrência: Tentou contato telefônico, mas não localizou a família para atendimento.	2ª ocorrência: Tentou contato telefônico e visita domiciliar, mas não localizou a família para atendimento.	2ª ocorrência: Família não compareceu ao atendimento agendado. Deu seguimento ao processo já em curso.

Fonte: Elaboração da autora com base no Sistema APOIA Online (2017).

A observação dos casos desperta questionamentos e reflexões quanto à forma de intervenção nas situações judicializadas, a responsabilidade das famílias e também quanto à judicialização em si como forma de garantia do direito nestes casos específicos.

Os casos serão analisados a partir de grupos de similares. O primeiro grupo abrange os estudantes B, J e K. Salienta-se que no caso da estudante J será observada somente a primeira ocorrência, visto que na segunda a estudante retornou às aulas e o processo gerado a partir do primeiro registro foi extinto a pedido do MPSC. Em todas as três situações, a família, apesar de convocada, não compareceu aos atendimentos agendados. Por este motivo, as instâncias não puderam verificar com clareza o verdadeiro motivo que levou estes estudantes a se tornarem infrequentes ou evadidos, selecionando no Sistema APOIA Online a justificativa “família e/ou responsável não localizada para contato/resposta sobre o assunto”. Apesar deste desconhecimento, as famílias foram judicialmente responsabilizadas pela evasão/infrequência.

O questionamento que se levanta nestes casos, refere-se, especialmente, a falta de intervenção aprofundada nas situações. Sem ter conhecimento pleno do que se passava, se havia outras violações de direitos (dos estudantes ou das famílias) que careciam da intervenção da rede, se havia encaminhamentos a serem realizados para outros serviços da rede pública, as situações foram levadas à juízo. Se houveram encaminhamentos, estes não estão registrados nas ocorrências. A judicialização, nestes casos, acaba por tornar-se uma ação de cumprimento da lei por si mesma, sem compreensão do complexo da realidade, principalmente social, que há nas vivências dos estudantes e suas famílias.

O segundo grupo compreende os estudantes C, G, H e I, os quais apresentam indícios de resistência geradas pela distorção série-idade. Esta motivação está bastante clara nas ocorrências dos estudantes C e I, e tem forte indicação na dos estudantes G e H. Dentre as que está clarificada a questão da distorção, numa apresenta-se também a influência de conflitos no ambiente escolar. Os estudantes G e H, por sua vez, são os irmãos, os quais tiveram indicação do CT para cursarem a Educação para Jovens e Adultos (EJA), mas perderem a data da matrícula e a genitora não aceita que os mesmos estudem em um bairro vizinho considerado violento. Não está especificado se a perda da matrícula se refere ao EJA. Como as

ocorrências indicam também resistência dos estudantes, tem-se que a distorção série-idade, motivo para indicação ao EJA, tenha influenciado a evasão.

Mais uma vez, não são mencionadas outras formas de intervenção nas situações além do próprio Programa APOIA e a judicialização. Retoma-se aqui a discussão referente a distorção série-idade, a qual pode ser desencadeada pelos mesmos motivos que levam à evasão e, posteriormente, tornar-se ela mesma motivo para evasão. Não foram aprofundadas pelas instâncias as questões que podem ter levado à distorção série-idade, se as mesmas se referem a questões familiares ou da dinâmica escolar (dificuldade de aprendizagem, métodos avaliativos, forma de apresentação do conteúdo, etc.).

Recorda-se que uma das ocorrências (estudante C) deixa claro ainda a existência de conflitos com professores e colegas, fato que também não tem indicação de ter recebido outra intervenção. Lembra-se ainda que esta estudante tem alta distorção série-idade (à época do registro, possuía 15 anos de idade e cursava o 6º ano/ensino fundamental), o que certamente é um motivador para conflito com colegas de sala. Na sua ocorrência, fica claro ainda a tentativa da genitora de fazê-la retornar às aulas, mas a estudante não deseja.

Nestas situações, parecem terem sido perdidos da reflexão das instâncias os conflitos que permeiam a relação destes estudantes com as escolas e as motivações para que os mesmos não desejem estudar, as quais, em geral, relacionam-se com a distorção série-idade. A judicialização foi levada a cabo antes que as próprias escolas pudessem refletir suas dinâmicas e compreenderem as situações vivenciadas pelos estudantes. As famílias aqui responsabilizadas não detêm completo poder para solucionar as situações de evasão ou infrequência, já que elas perpassam dinâmicas para além do poder familiar, o que torna a judicialização um ato questionável.

O caso da estudante E se particulariza dos demais. Na situação, a estudante possui uma pequena distorção série-idade (cerca de um ano). A ocorrência menciona como justificativa selecionada no sistema “problemas familiares” e “resistência do aluno”, mas os ditos problemas não são especificados. Numa parte do documento, a escola menciona que a mãe da estudante informa sempre que a adolescente está doente, mas que esta justificativa já foi dada inúmeras vezes e que, no entendimento da escola, ela seria infundada. Uma outra responsável pela estudante teria confirmado a resistência em retornar às aulas.

No final das intervenções, não fica claro o causador real da resistência da estudante e, mesmo assim, o caso é judicializado. Novamente faltou aprofundada intervenção no caso por parte da rede e a judicialização torna-se um ato de cumprimento da lei por si, sem compreensão da realidade existente por trás do fenômeno.

O caso do estudante D também apresenta particularidades, mas neste caso há que se destacar positivamente, de certa forma, os procedimentos da rede. Na situação, o CT verificou a existência de um recente boletim de ocorrência registrado pela escola indicando suspeita de maus tratos da família contra o estudante. O registro foi encaminhado ao MPSC em função do não retorno do estudante, mas também recebeu encaminhamentos ao CREAS e a tratamento psicológico/médico, o que indica a tentativa da rede de dar tratativa à situação recorrendo a outra instância além do Poder Judiciário.

Nesta situação, o fenômeno da evasão foi considerado em sua plenitude, e não apenas isoladamente. A partir da intervenção da rede socioassistencial e de saúde, será possível verificar a veracidade das suspeitas e, se confirmadas, buscar na família a responsabilidade em função da violação de direitos.

No caso do estudante F, contudo, a intervenção da rede não se dirigiu na mesma direção. A ocorrência indica a existência de infrequência com o estudante e também com todos os seus irmãos. A escola, em sua intervenção, teve dificuldade de diálogo com a mãe devido à conflitos, e logo encaminhou o caso ao CT. Apesar do fenômeno ser generalizado na família, não há indicativos de acompanhamento desta por parte da rede ou outra tentativa de verificar de forma mais aprofundada o que ocorre na dinâmica da família que leva à negligência quanto a frequência escolar ou ainda se há fragilizações de outros direitos.

A judicialização, neste caso, pode ser uma medida incompleta, visto que considera em si apenas a questão da evasão sendo que há a possibilidade de existência de outras fragilizações de direitos. Além disso, é claro que apenas a judicialização não dará conta de compreender e intervir, na medida em que cabe ao Estado, de forma a garantir os direitos dessas crianças e adolescentes.

Por fim, aborda-se a situação da estudante A, evadida após passar a residir com o namorado. Não se tem claro de qual é a relação existente entre a mãe e a estudante, visto que a genitora alega desconhecer o atual endereço da filha. Se de

fato for fragilizada como aparenta – a ocorrência não aborda a situação, que poder terá a mãe para poder fazer a adolescente retornar? A responsabilização judicial da família aparenta não considerar este fato. Se o poder familiar já está fragilizado, não parece coerente apontar a família como responsável pela evasão.

Analisando as situações de maneira geral, a procura por similaridades nas formas em que as intervenções se deram, salta aos olhos o papel ambíguo assumido pelo sistema de justiça ao buscar responsabilizar as famílias. Por um lado, o sistema se coloca como defensor dos direitos dessas crianças e adolescentes, levando o registro até sua última consequência possível dentro do Programa APOIA, o que certamente indica o cumprimento de uma legislação, a qual obriga a frequência escolar. Entretanto, se ignorada as outras questões que permeiam o fenômeno, que poder efetivo terá esta medida para garantia do direito? Poderá uma sentença que, em sua maioria, se traduz numa multa a ser paga pelos responsáveis legais, promover o retorno deste estudante?

Neste ponto se demonstra uma dinâmica que vem envolvendo as ações do Poder Judiciário, sobre o qual é depositada toda a capacidade resolutive dos conflitos que permeiam a sociedade. Fundado no propósito de garantir direitos, a instituição se coloca como poderio à serviço da sociedade, encontrando, assim, ampla legitimação para agir (ANDRADE, 2006). Suas ações, no entanto, se fundamentam sobre um “um intrincado e contraditório mosaico de leis produzidas para não serem cumpridas, [...], mas para gerar a ilusão de solução dos problemas” (ANDRADE, 2006, p.13). A instituição exerce um papel que não tem condições de cumprir.

Também o Ministério Público, ao procurar em situações como as estudadas nesta pesquisa a responsabilização das famílias, pode reforçar a construção desta imagem sobre o ato da judicialização. Como instituição que se coloca como representante da sociedade na proteção dos seus direitos, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes, a opção pela judicialização pode se tornar um caminho incerto, que faz voltar contra o próprio público infanto-juvenil as consequências da sua intervenção ao considerar a responsabilização judicial das famílias a medida última mais acertada.

A transferência da resolutividade do fenômeno da evasão escolar unicamente à denúncia cf. art. 249/ECA pode ser a redução e a perda dos conflitos e questões, cujo fenômeno da evasão se apresenta como uma de suas consequências. O foco da

responsabilização sobre a família, ainda que esta efetivamente detenha parte da responsabilidade sobre os fatos, é exatamente esta “ilusão de solução” depositada sobre as leis como se as mesmas fossem máximas magnânimas e completamente eficazes para ordenar o que se passa na realidade concreta. Realidade a qual, embora regulada de muitas maneiras pelo ordenamento jurídico, é muito mais complexa do que este. Conferir à lei esta ideia de poder de resolutividade é supor a predominância do escrito sobre o real.

É aí que se revela a outra face da judicialização. O ato em si torna-se uma forma de fazer valer a lei, mas não necessariamente proteger o direito considerando a realidade. É uma maneira de garantir a cidadania no seu conteúdo legal, mas fazendo-o através da regulação daqueles que nem sempre detém completo poder para garanti-lo àqueles que estão sob sua responsabilidade. A respeito disso, afirma Andrade (2006, p. 12)

Enquanto a cidadania, recoberta pelo direito constitucional, é dimensão de luta pela emancipação humana, em cujo centro radica(m) o(s) sujeito(s) e sua defesa intransigente (exercício de poder emancipatório), a criminalização pela justiça penal (exercício institucionalizado de poder punitivo) é dimensão de controle e regulação social, em cujo centro radica a reprodução de estruturas e instituições sociais, e não a proteção do sujeito, ainda que em nome dele fale e se legitime.

Apesar de ser efetivamente a proteção da criança e do adolescente o foco do Programa APOIA, o qual certamente tem contribuição real na organização do fluxo de atendimento a evasão e infrequência escolar, ao culminar em ações de responsabilização judicial das famílias, o Programa passa a exercer ações individuais de controle. A partir de uma perspectiva legalista, garante-se o legislado, mas não se tem tão em conta a realidade vivida por estas crianças e adolescentes. A intenção de proteção tão presente no projeto do Programa, perde-se, na medida que tal intenção acaba por justificar qualquer medida que faça valer o direito. Discorre a respeito disso Miotto (2014, p. 11), quando declara que “a onipresença do discurso dos direitos tem dado guarida a justificar toda e qualquer ação pela finalidade da garantia de direitos, com poucas interpelações sobre a natureza e o caráter de controle radicado em tais ações”. Desta forma, apesar de o Programa visar a proteção, ao judicializar as situações, acaba-se por correr o risco de não proteger o público em questão.

É interessante recordar que o fenômeno da responsabilização familiar tem profunda relação com o poderio assumido pelo Poder Judiciário na ampliação de sua atuação sobre os conflitos da sociedade.

Sabe-se, como já abordado em seção anterior, que a Constituição Federal de 1988 delegou ao Estado uma série de responsabilidades ao garantir legalmente diversos direitos. Observa-se, porém, que logo após a consolidação legal destas garantias, o ideário neoliberal ascendeu no país, gerando uma contínua mudança na estrutura estatal, a qual reduziu a capacidade efetiva de resposta a todos os direitos que constam na recente Carta Magna (SIERRA, 2011). A partir desta diminuição na capacidade de resposta somente a partir das políticas públicas, o Ministério Público e o Poder Judiciário passaram a ser continuamente requisitados para promoverem a garantia destes direitos, o que contribuiu na construção de sua imagem atual do sistema de justiça. São nestas ações, na qual a Justiça busca garantir o legislado, que muitas vezes a família torna-se o foco da intervenção. É verdade que muitas vezes o próprio Estado torna-se alvo das judicializações para garantia de direito, e em várias delas em ações que partem da iniciativa do Ministério Público, sem muitas vezes ser capaz de responder a todas as requisições que lhe são feitas. Muitas vezes, contudo, como, por exemplo, nas situações judicializadas do Programa APOIA, é a família que se torna o centro da judicialização. Miotto (2014, p. 9) faz considerações sobre esta questão afirmando que “observa-se maior tendência de naturalização da responsabilidade da família à medida que prevalecem as expectativas de provisão de bem-estar pela família, sem se questionar sobre as possibilidades reais da família para o seu exercício”.

Se o próprio Estado já não tem plenas condições de garantir aquilo que é de sua seara, poderá sua parcela de responsabilidade ser transferida à família, concentrando apenas nela o que, conforme o art. 227 da Constituição Federal, “é dever da família, da sociedade e do Estado” (BRASIL, 1988, s./p.)?

Outro elemento importante a ser destacado é a apropriação por parte das instâncias anteriores ao MPSC (escola e CT) da percepção da garantia do direito apenas centrada no cumprimento da lei. É fato que a notada carência de ações mais aprofundadas das instâncias envolvidas no programa, a qual é observada nas ocorrências das situações judicializadas, e ainda a falta de articulação destas com outras representações da rede pode sinalizar a redução de condições concretas de

atuação da mesma, o que pode refletir o que fora discutido anteriormente: a redução da capacidade de resposta do Poder Executivo. É exatamente esta provável diminuição no poder de resolutividade que ressalta a transferência de responsabilidade das instâncias ao sistema de justiça, a qual, nestes casos, reflete-se de maneira particular: a rede pode não possuir a estrutura adequada, bem como pode não identificar na evasão escolar uma das prioridades de sua atuação, fazendo do Programa, centrado no cumprimento do inciso II do art. 56/ECA e do inciso VIII do art. 12/LDB, um cumprimento de protocolos voltados a fazer garantir o direito da criança ou adolescente pelo poder do cumprimento legal.

Não são raras as situações nas quais a escola, por exemplo, tenta apenas o contato telefônico com as famílias e, sem ter obtido êxito, logo transfere o registro ao CT. Por não ser objeto desta pesquisa, é difícil afirmar se estas escolas possuem efetivamente poder para fazer a intervenção devida junto às famílias ou ainda se os casos de evasão e infrequência escolar, tanto na escola quanto nas demais instâncias, não são considerados prioridades frente à inúmeras outras demandas.

Cabe neste momento retomar uma breve reflexão feita pelo Sujeito 1, quando se referia a dinâmica e a história do Programa APOIA.

Os profissionais sabem essa importância [da permanência], mas o sistema de educação não é organizado para todos. Uma pergunta que eu tenho feito é: quem são os “todos” que cabem na sua escola? Há inúmeros mecanismos de evadir da sua escola (aqueles meninos e meninas que são considerados fora do padrão. (...) O APOIA era um mecanismo de trazer de volta [o estudante], mas isso não quer dizer que ele estava acolhido e aprendendo, que é o essencial, e nem que a escola o queria. (...) Isso é uma cultura que não é do profissional, mas do sistema, de como se organiza um país de profundas desigualdades como é o Brasil.

Ao serem analisadas as intervenções das escolas junto aos estudantes evadidos e infrequentes, é preciso ter em conta esta cultura que permeia o espaço escolar, na qual determinados estudantes são tidos como os de “futuro promissor”, enquanto há outros que nem sempre recebem da instituição o mesmo investimento e atenção (ARROYO, 1992). Na dinâmica das instituições educacionais, muitas vezes as estruturas, critérios avaliativos e maneira de lidar voltam-se especialmente ao primeiro grupo de estudantes, que contemplam o modelo do estudante ideal, diminuindo significativamente a possibilidade de o segundo grupo sentir-se acolhido e atendido na escola, o que, sem dúvida, aumenta suas chances de tornar-se infrequente, posteriormente repetente e, em muitos casos, evadido da escola com

estrutura de ensino regular. Recorda-se o exemplo da estudante C, a qual evadiu após apresentar um alto nível de distorção série-idade, conflitos com colegas e também com professores. Se considera-se a relação do caso com a discussão abordada, vê-se que a própria instituição escolar não tem refletido sua própria dinâmica de ação e intervenção.

A mesma falta de reflexão é percebida nas outras instâncias envolvidas no processo, as quais prosseguem a adoção de intervenções padronizadas sobre os casos. Recorda-se, novamente, a possibilidade de estas instâncias terem sua possibilidade de ação reduzida, no entanto, frente às necessidades e demandas que surgem no cotidiano, é preciso refletir acerca do fazer. Uma questão a ser refletida, por exemplo, é a falta de intersetorialidade existente nas intervenções junto aos estudantes infrequentes e evadidos. Escola, CT e MPSC atuam, cada qual em sua competência, sem ter em alta consideração a potencialidade que podem receber os trabalhos se levada em conta toda a rede de serviços que presta atendimento a crianças e adolescentes e que podem, sem dúvida, garantir através de tal intervenção a permanência destes estudantes, ainda que de forma indireta.

As ocorrências permitem um conhecimento bastante restrito quanto ao acesso destes estudantes aos serviços públicos em geral. Sabe-se somente os encaminhamentos realizados após os registros no Programa APOIA, e é a partir destes que se pode dizer quão pouco é considerada a possibilidade de aglutinação de forças através de encaminhamentos estratégicos a outros serviços. É verdade que em alguns casos o encaminhamento foi realizado, como na situação do estudante D, no entanto, tal ação ocorreu somente diante da iminente suspeita de violação de direitos. E quando a violação ou fragilização não está ao alcance do olhar sobre o que é mais visível? Nestes momentos, parecem escapar as outras possibilidades de intervenção.

É por isto que se retoma a discussão referente à indivisibilidade do direito. Crianças e adolescentes são sujeitos com direito a proteção integral com prioridade absoluta. Não se concretiza esta garantia se os direitos possuídos por este público são observados através de óticas individualizantes, que consideram o direito à educação como garantido apenas através da frequência. É preciso considerar outros focos, que, unidos, formam o grande olhar sobre crianças e adolescentes, concebendo-os como de fato sujeitos de direito. Por essa razão, defende-se,

preliminarmente, a articulação dos serviços da rede pública, os quais devem fazê-lo não apenas em vista de evitar a evasão e a infrequência escolar, mas sim de proteger todas as garantias do público. Apesar de a legislação trazer leis específicas em documentos diferentes sobre os direitos inerentes a criança e ao adolescente, a vida concreta destes estudantes ocorre de forma contínua e entrelaçada, onde todos os direitos se cruzam, contemplando-os como sujeitos integrais.

Esta discussão traz novamente o debate sobre a responsabilização familiar à tona. Responsabilizar a família em nome da proteção do estudante, é considerar esta criança ou adolescente como pessoa à parte da família. Embora a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento faça depositar sobre os responsáveis legais parte da tutela sobre os direitos desses estudantes, a família continua sendo um núcleo de pessoas, em sua maioria, ainda conviventes. Considerar o direito daquela pessoa individualmente é necessário, mas não se pode ignorar suas relações com o meio onde vive.

Desta forma, defende-se novamente a importância da intersetorialidade dos serviços. Nesse sentido, recorda-se a fala de Volpi (2001, p. 488), o qual afirma que “trabalhar em rede implica submeter, sem perder sua autonomia e identidade, a um coletivo mais amplo, sua proposta político-pedagógica, para dar maior alcance à sua atividade e assegurar o princípio da indivisibilidade do direito”. Ao estarem articulados e compreendendo-se como um sistema único de garantia de direitos, ainda que representem áreas diferentes (saúde, assistência social, educação, etc.), os serviços públicos podem criar estratégias de atuação que rumem num único sentido protetivo e, desta forma, criem caminhos para que, dentre outras consequências, a evasão e a infrequência escolar sejam evitadas e a judicialização das situações não seja mais uma intervenção recorrente nas ações do Programa APOIA.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo findada a elaboração deste trabalho, algumas pontuações podem ser realizadas acerca do processo da pesquisa. É fato que, apesar de buscar aprofundar-se nas intervenções das instâncias envolvidas no Programa APOIA, esta pesquisa não pode conhecer profundamente os fatos ocorridos em cada situação estudada através das ocorrências. Sabe-se que este documento compõe apenas um dos registros que possivelmente foram realizados durante todo processo, porque é bastante provável que tanto escola, como CT, quanto o MPSC podem ter realizado registros em documentações próprias, as quais não foram abordadas neste trabalho.

Recorda-se, no entanto, que é o documento gerado pelo Sistema APOIA Online que unifica todas as intervenções e registros, tornando-os disponíveis a todas aqueles que tiverem acesso às situações. Nesse sentido, é possível dizer que a potencialidade das informações que podem ser registradas no Sistema, tanto nas seleções padronizadas de justificativas quanto nas observações escritas por cada instância poderiam ser mais qualificadas e detalhadas. Se assim o fossem, ao reunirem-se como rede para discussão das intervenções, por exemplo, todas os agentes da rede teriam melhor panorama das motivações e situações dos estudantes infrequentes e evadidos.

Não somente este campo poderia ser melhor aproveitado, como também o campo referente à identificação e caracterização destes estudantes poderia ser reformulado a fim de conter mais subsídios para compreensão da realidade destes estudantes. É sabido que esta parte do documento é composta por dados básicos fornecidos pela própria rede escolar, e ainda que nos casos das escolas estaduais esse preenchimento é realizado automaticamente pelo Sistema, já que este funciona a partir da plataforma do SIGESC. Entretanto, este preenchimento básico, por vezes automático, de dados simplificados poderia ser repensado. Seria de considerável relevância para compreensão do perfil destes estudantes dados sobre a renda familiar, inserção do estudante no mercado de trabalho, uso ou não do transporte escolar. Dados como estes, e outros mais que podem ser pensados, facilitariam a identificação dos estudantes evadidos e infrequentes e, posteriormente, poderiam indicar caminhos para intervenção da rede.

Outro dado a ser considerado para inclusão do estudante no Sistema, seria o mapeamento da rede de serviços já acessada por este estudante. Através de contatos

com a UBS local e CRAS, por exemplo, a escola poderia encontrar caminhos para fortalecer o trabalho intersetorial, compreendendo, muitas vezes, mais profundamente as causas da infrequência ou evasão e quais estratégias poderiam ser traçadas para seu retorno.

Não se ignora a riqueza das informações que já existem no documento, mas acredita-se que elas possam ser qualificadas de forma a realmente formarem um conjunto de dados com credibilidade, os quais podem vir a ser matéria para produção de políticas públicas, inclusive, além de caminhos para intervenção da rede de serviços. Identifica-se aqui, um rico espaço para atuação do Serviço Social. Tendo em vista sua formação, voltada a garantia e conquista de direitos, certamente seu olhar técnico pode qualificar a intervenção através do Programa APOIA, fornecendo esta percepção que vai para além do cumprimento de protocolos e garantindo, inclusive, um olhar preventivo sobre os estudantes em relação a proteção de seus direitos. Este profissional poderia tomar a frente de ações visando a articulação dos serviços da rede de atendimento, além de fazer com que o enfrentamento da infrequência e da evasão escolar seja realizado numa perspectiva coletiva. Nesse sentido, também se posiciona o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) ao demonstrar como o trabalho do assistente social pode somar na equipe escolar

A contribuição do Serviço Social [no espaço escolar] consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, de risco, etc. Estas constituem-se em questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (...), pela família e pelos dirigentes governamentais, possibilitando consequentemente uma ação mais efetiva. (CFESS, 2001, p. 12).

Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito ao cumprimento deste trabalho quanto ao seu objetivo inicial. Quando elaborada a proposta de pesquisa, tinha-se por intenção compreender se os procedimentos de atuação do Programa APOIA, apesar de orientados para a garantia do direito da educação, estavam culminando em ações de responsabilização familiar, sem efetivamente cumprir sua intencionalidade. Para tanto, foram realizadas pesquisas sobre a construção do direito da criança e do adolescente, tendo em vista compreender o caminho até o direito atual. Foram ainda abordadas as legislações em vigor, de maneira a entender a fundamentação do Programa APOIA, o qual também teve sua história abordada. Posteriormente, buscou-

se contextualizar o município foco neste estudo, Palhoça, e também toda a sua rede de ensino e seus dados no Programa. A busca permitiu encontrar os casos levados à judicialização, os quais compuseram o eixo da pesquisa.

A partir de toda a análise realizada, foi possível verificar que a organização do fluxo de atendimento, feita através do Programa, em muito contribuiu para por em comunicação três das instâncias dos serviços públicos que trabalham em favor da criança e do adolescente (escola, CT e MPSC), o que torna sua existência algo importantíssimo no processo de combate à evasão e infrequência escolar. Contudo, dentro do espaço de tempo e local para pesquisa selecionados, foi possível compreender também que todo esforço para garantia do direito à educação perde-se na medida em que toda a complexidade que existe por detrás deste fenômeno e também toda a potencialidade da rede de serviços não são consideradas, levando o Programa a culminar em ações de judicialização que levam à responsabilização exclusiva da família.

Retoma-se aqui que não se desconsidera a responsabilidade da família em garantir o direito, no entanto, defende-se que esta responsabilidade deve ser partilhada, assim como determina a lei. Centralizar sobre a família a causa de fenômenos que muitas vezes vão para além do poder familiar, é realizar processos de culpabilização sem considerar reflexões que compreendem a atuação da escola, a dinâmica dos serviços públicos, entre outros elementos já abordados. É ainda depositar sobre o Poder Judiciário a capacidade “milagrosa” de resolução das questões que perpassam a realidade, o que, de fato, apenas sobrecarrega o Poder e não contribui efetivamente para garantia do direito.

A partir destas reflexões é possível afirmar que, dentro dos limites pertinentes a este trabalho, foi possível abordar a discussão de forma satisfatória, atendendo ao que fora proposto inicialmente como objetivo. É fato que o processo da pesquisa levanta alguns questionamentos, os quais não puderam ser aprofundados neste estudo, como por exemplo: como se dá o combate à evasão escolar nas escolas privadas? Qual a compreensão da importância dos registros e do próprio Programa APOIA existente entre as escolas mais afastadas do centro urbano no município de Palhoça, dentre elas, escolas indígenas, para que não realizem nenhum registro? Como a experiência do NISA tem contribuído para efetivar a dinâmica da rede, tão defendida neste trabalho, e conseqüentemente para evitar a infrequência e a evasão

escolar através da garantia de outros direitos? Certamente estas são questões que exigem novas pesquisas e que, seguramente, contribuiriam para aprofundamento da temática abordada neste estudo.

REFERÊNCIAS

AGUINSKY, Beatriz Gershenson; ALENCASTRO, Ecleria Huff de. Judicialização da questão social: rebatimentos nos processos de trabalho dos assistentes sociais no Poder Judiciário. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p.19-26, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n1/a02v9n1.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

AIRÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: _____. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973. p. 50-68.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A colonização da justiça pela justiça penal: potencialidades e limites do Judiciário na era da globalização neoliberal. **Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p.11-14, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802006000100001/5434>>. Acesso em: 17 abr. 2018

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do Ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 53, ano 11, p.46-53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1834>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Emendas Populares**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **A realidade brasileira do Menor: Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o problema da criança e do menor carentes no Brasil**. Brasília: Diário do Congresso Nacional, 1976. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD10JUN1976S UP.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/compilado.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Bolsa Família e Cadastro Único no seu município**. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. 2018c. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO. **Dados municipais: a extrema pobreza no seu município - Palhoça/SC**. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatório de informações Sociais. 2010. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. **MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO. Matriz de Informações Sociais.** Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. 2017. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-data/misocial/tabelas/mi_social.php>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 2848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. **Decreto Nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926.** Institue o Código de Menores. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores educacionais – Taxas de transição 2014/2015.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar – Resultados e resumos (2017).** 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Sistema Único de Assistência Social. **Sistema de Cadastro CadSUAS.** 2018b. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/cadsuas/pesquisarConsultaExterna.html>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. Sistema Único de Saúde. **Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES).** 2018c. Disponível em: <<http://cnes.datasus.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. Senado Federal. Biblioteca digital do Senado. Jornal de Brasília. abr. 1987. **Acervo “Comissão Nacional Criança e Constituinte”.** Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Comiss%C3%A3o%20Nacional%20Crian%C3%A7a%20e%20Constituinte>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Senado Federal. Biblioteca digital do Senado. Correio Braziliense. abr. 1987. **Acervo “Comissão Nacional Criança e Constituinte”**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Comiss%C3%A3o%20Nacional%20Crian%C3%A7a%20e%20Constituinte>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Senado Federal. Biblioteca digital do Senado. Jornal do Brasil. abr. 1987. **Acervo “Comissão Nacional Criança e Constituinte”**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Comiss%C3%A3o%20Nacional%20Crian%C3%A7a%20e%20Constituinte>>. Acesso em: 23 set. 2017.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.179-188, 2009. Coimbra University Press. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/educa%C3%A7%C3%A3o_nas_constituicoes_brasileiras>. Acesso em: 09 set. 2017.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893-1932**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250957/1/Cardoso_MariaAng%C3%A9lica_D.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CARTA DE GOIÂNIA. **Educação e Sociedade**, Goiânia, v. 8, n. 25, p.5-10, dez. 1986. Quadrimestral. Elaborada durante a IV Conferência Brasileira de Educação.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-79.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

COMIRAN, Gisele. **Crianças e adolescentes infrequentes na escola: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos**. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Digital.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social na educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e juventude**. Ministério da Ação Social. CBIA, s./d.

_____; KAYAYAN, Agop; FAUSTO, Ayrton. Do avesso ao direito; de menor a cidadão. In: FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben (Org.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-14.

COSTA, Mayjara Rego; GUIMARÃES, Eusanir dos Santos; ROCHA, Sílvia Maria Oliveira da. Sobre a infrequência de alunos no ensino médio numa escola pública estadual do maranhão. **Ensino e Multidisciplinariedade**, São Luís, v. 2, n. 1, p.122-137, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinariedade/article/view/4210/2234>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2005. p. 17-28. (Vol. III)

_____; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: Estudos Sobre Educação**, São Paulo, v. 17, n. 18, p.124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.457-478, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

DE AQUINO, Maria Guiomacy da Silva. **Atuação da equipe das escolas de ensino médio perante a evasão: um estudo de caso de duas escolas no município de Itacoatiara-AM**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3130/1/mariaguimacydasilvadeaquino.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil. In: _____ (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-106.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Online. Melhoramentos. 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-191.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo; CÉSAR, Cibele Comini. **Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes**. In: XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2008, Caxambu. Anais.... Caxambu: Abep, 2008. p. 1 - 20. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1869/1828>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **IBGE Cidades - Panorama: Palhoça - SC**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/palhoca/panorama>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. **Censo 2010: Sinopse por setores**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Diretoria de Pesquisas. **Os indígenas no Censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. Seção indicadores: o que é o índice de Gini? **Desafios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 1, n. 4, p.80, nov. 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/PDFs/desafios004_completa.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Vulnerabilidade Social: base de dados por região metropolitana – Grande Florianópolis/Palhoça por bairros**. 2010. Disponível em: <<http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/biblioteca>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à Permanência na Escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado) – PPGP – Programa de Pós-Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8738/000587865.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Direito da Criança e do Adolescente: A Necessária Efetivação dos Direitos Fundamentais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. (Coleção Pensando o Direito no Século XXI - Volume V). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99635/VD-Direito-da-Crianca-18-09-2012.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

LIMA, Miguel Moacyr Alves. **O direito da criança e do adolescente**. 2001. 530 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82256>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726 - 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-79.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Texto orientador: Considerações sobre o trabalho social com famílias: proposta para discussão**. In: Seminário Nacional Trabalho

Social com Famílias na Política Nacional de Assistência Social, 2014, Brasília. Brasil, 2014. p. 1 - 19. Digital.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 259-288.

PALHOÇA. Prefeitura municipal. **História do Município**. 2017. Disponível em: <<https://palhoca.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/26>>. Acesso em: 17 out. 2017.

PARANÁ. Tribunal de Justiça. **Acórdão nº 0006235-15.2015.8.16.0170**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/j/2100000004104691/Acórdão-0006235-15.2015.8.16.0170#integra_2100000004104691>. Acesso em: 05 mar. 2018.

PASETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 347-375.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_139f8402ebd4e52b332a6da769cdb38f>. Acesso em: 23 set. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO e INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - Palhoça - SC**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/palhoça_sc>. Acesso em: 25 nov. 2017

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais, 1997.

RIZZINI, Irma. A assistência à infância na passagem para o século XX: da repressão à reeducação. **Fórum educacional**. Rio de Janeiro. v. 14. n. 2. p. 77-94, 1990. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61112/59320>>. Acesso em: 09 set. 2017

_____. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais, 1995. p. 243-298.

ROCHA, Maria Selma de Moraes. **Uma constituinte salgada e molhada: o direito à educação como questão nacional (1985-1988)**. 2015. 309 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação - História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas -, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_1761d5af251b2000aa2b9bb9e186be57>. Acesso em: 01 out. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.693-728, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **APÓIA: Programa de Combate à Evasão Escolar**. Florianópolis. 2001. Digital.

_____. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 2015.003592-0, de Lages**. Florianópolis, 2015a. Disponível em: <<http://app6.tjsc.jus.br/cposg/servlet/ServletArquivo?cdProcesso=01000TRCQ0000&nuSeqProcessoMv=null&tipoDocumento=D&cdAcordaoDoc=null&nuDocumento=8190843&pdf=true>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 2015.058411-7, de Indaial**. Florianópolis, 2015b. Disponível em: <<http://app6.tjsc.jus.br/cposg/servlet/ServletArquivo?cdProcesso=01000VKY00000&nuSeqProcessoMv=null&tipoDocumento=D&cdAcordaoDoc=null&nuDocumento=8572534&pdf=true>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Ministério Público. Programa Business Intelligence. **Sistematização dos dados do Programa APOIA**. 2018.

_____. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. **Manual do Sistema APOIA Online**. 2ª edição. Florianópolis. 2015c.

_____. Ministério Público. **Programa de Combate à Evasão Escolar - APOIA: História**. 2018. Disponível em: <<https://www.mpsc.mp.br/programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia/historia-apoia>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 210-230.

SANTOS, Sônia Maria Cardozo; PIERINI, Alexandre José. O combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da rede de proteção social no programa APOIA. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Araraquara, v. 19, n. 1, p.47-55, out. 2016. Disponível em: <<http://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/369/330>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n. 844, de 10 de outubro de 1902**. Auctoriza o Governo a fundar um Instituto Disciplinar e uma Colonia Correccional. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1902/lei-844-10.10.1902.html>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICROEMPRESAS - SEBRAE. **Santa Catarina em números: Palhoça**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Palhoca.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SIERRA, Vânia Morales. A judicialização da política no Brasil e a atuação do assistente social na justiça. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p.256-264, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000200014/19949>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SOARES, Tufi Machado et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p.757-772, set. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/105654/104347>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NETA, Olivia Morais Medeiros; SILVA, Alexandra Moura da. A escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de Areia Branca-RN. **Holos**, Natal, v. 4, n. 31, p.33-51, 3 ago. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3183/1125>>. Acesso em: 28 mar. 2018

VERONESE, Josiane Rose Petry. A infância e a adolescência no Brasil: uma breve incursão histórica da proteção jurídica e social. In: _____. **Os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTR, 1999. p. 11-47.

VIRGÍLIO, Marilene da Silva Pacheco. **A relação com a escola e o saber escolar: Um estudo com alunos em situação de distorção série/idade**. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <goo.gl/6zcCjQ>. Acesso em: 28 mar. 2018.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais, 1995. p. 299-346.

VOLPI, Mário. Interfaces da Educação com o sistema de proteção especial. In: KONZEN, Afonso Armando (Org.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000. p. 477-494. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000571.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 18. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SERVIDORES DA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

Identificação dos entrevistados

Nomes (opcional):

Função que desempenharam na elaboração do APOIA:

Função que desempenha na SED atualmente:

Sobre a elaboração do APOIA

O que é o APOIA?

O que motivou e quando começou a elaboração do APOIA em Santa Catarina?

Como ocorreu o processo de elaboração do APOIA?

Quais eram os objetivos do programa?

Quais foram as pessoas ou serviços que pensaram na necessidade do programa APOIA?

Quais sujeitos estiveram envolvidos?

Por que estas pessoas participaram da elaboração?

Quando ocorreu o lançamento do APOIA?

Quais foram as principais dificuldades encontradas durante este processo?

Como foi o processo de implantação do APOIA no estado de Santa Catarina? Houve cursos de capacitação? Divulgação através de material físico ou online?

Quais foram as principais dificuldades encontradas durante a implantação?

Qual o papel das Secretarias de Educação a nível municipal e estadual na continuidade do programa?

Em que momento surgiu o Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA)?

Qual foi o objetivo de sua criação?

Existem documentos escritos sobre o APOIA que podem ser citados no trabalho?

Desejam incluir mais informações?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SERVIDORES DO MPSC

Identificação dos entrevistados

Nomes (opcional):

Função que desempenha no NISA:

Sobre o NISA:

O que é o Núcleo Intersetorial de Suporte ao APOIA (NISA)?

Em que momento surgiu o NISA?

Qual foi o objetivo de sua criação?

Quais são as ações realizadas pelo NISA atualmente?

Como está organizada sua atuação? Há diferentes setores? Há núcleos espalhados pelo estado?

Existem documentos escritos sobre o NISA que podem ser citados no trabalho?

Desejam incluir mais informações?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O programa APOIA e a proteção dos direitos da criança e do adolescente: um debate acerca de sua atuação no município de Palhoça

Eu, _____ abaixo assinado, forneço meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) da pesquisa de trabalho de conclusão de curso, sob a responsabilidade da acadêmica Tuany Lohn Cardoso, aluna do curso de Graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Profa. Dra. Keli Regina Dal Prá, orientadora da pesquisa e docente do Curso de Graduação em Serviço Social da UFSC.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- 1) O objetivo principal da pesquisa é “analisar se a atuação do Programa APOIA no município de Palhoça, apesar de orientada pela premissa da garantia do acesso à educação, tem culminado em ações de responsabilização familiar diante da evasão escolar”;
- 2) Tenho a liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo a minha pessoa;
- 3) Os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos com a pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada;
- 4) Não terei benefícios diretos participando deste trabalho, mas estarei contribuindo para a produção de conhecimento científico que poderá trazer benefícios de uma maneira geral à sociedade.
- 5) Os registros escritos e gravados permanecerão em poder das pesquisadoras e não serão divulgados na íntegra;
- 6) Poderei entrar em contato com as pesquisadoras sempre que julgar necessário. Com Tuany Lohn Cardoso, pelo telefone (048) 98427-8288 e/ou pelo e-mail: tuanylohn@hotmai.com e com a Profa. orientadora Dra. Keli Regina Dal Prá, pelo e-mail: keliregina@yahoo.com;
- 7) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 8) Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, de maneira que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

Florianópolis _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO A

MODELO DE OCORRÊNCIA GERADO PELO SISTEMA APOIA ONLINE

	ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO		DATA DE ACESSO Horário de Acesso	
				AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APÓIA
Unidade Escolar Código da UE – NOME DA UE PALHOÇA DDD: 48 Fone: XXXXX-XXXX mail:XXXXXX@XXXXXX.gov.sc.br		Município 8233 - E-		
1 - Dados de Identificação do Aluno Matrícula: XXXXXXXXX NOME DO(A) ESTUDANTE Data Nasc.: XX/XX/XXXX Mãe.....: NOME DA MÃE Telefone Mãe: Pai.....: NOME DO PAI Telefone Pai: Endereço.....:ENDEREÇO DO(A) ESTUDANTE N°: Bairro: XXXXXXX CEP: Responsável: Telefone Residencial: Ponto de Referência.....: Bolsa Família.: Endereço Parente ou Conhecido: Sexo: X				
2 - Histórico da Situação Escolar Ocorrência número: X Turno: XXX Turma: XX Etapa: X Data das Faltas.....: Data da Comunicação: XX/XX/XXXX Idade no APOIA: IDADE NA DATA DO REGISTRO Idade Hoje: IDADE NA DATA DE ACESSO Nome do(a) Professor(a).....: Local/Situação: INSTÂNCIA EM QUE SE ENCONTRA O REGISTRO				
3 - Forma convocação responsável Unidade Escolar - Uma Semana			DATA DE PREENCHIMENTO - UE	
4 - Comparecimento do responsável Unidade Escolar - Uma Semana INFORMAÇÕES COLETADAS DURANTE A INTERVENÇÃO DA ESCOLA				
5 - Justificativa da falta - Unidade Escolar - Uma Semana				
6 - Medidas adotadas pela Unidade Escolar - Uma Semana				
7 - Responsável pelas Informações pelas Unidade Escolar - Uma Semana Responsável Informações UE:				
8 - Forma convocação responsável pelo Conselho Tutelar - Duas Semanas			DATA DE PREENCHIMENTO - CT	
9 - Comparecimento do responsável Conselho Tutelar - Duas Semanas				
10 - Justificativa da falta - Conselho Tutelar - Duas Semanas				
11 - Medidas adotadas pelo - Conselho Tutelar - Duas Semanas				
12 - Responsável pelas Informações do Conselho Tutelar - Duas Semanas Responsável Informações CT:				
13 - Forma convocação responsável pelo Ministério Público - Uma Semana			DATA DE PREENCHIMENTO - MP	
14 - Comparecimento do responsável pelo Ministério Público - Uma Semana				



**ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

DATA DE ACESSO
Horário de Acesso

AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APÓIA

Unidade Escolar	Município
Código da UE – NOME DA UE	8233 - PALHOÇA
DDD: 48 Fone: XXXXX-XXXX E-mail:XXXXXX@XXXXXX.gov.sc.br	

15 - Justificativa da falta - Ministério Público - Uma Semana

16 - Medidas adotadas pelo Ministério Público - Uma Semana

17 - Responsável pelas Informações do Ministério
Público - Uma Semana Responsável Informações
MP:

Responsável pelas Informações:

Arquivado - MP Data

Arquivamento.:XX/XX/XXXX

Observações da Finalização:

Motivo Arquivamento:

ANEXO B

AUTORIZAÇÃO DO MPSC PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA A PARTIR DOS DADOS DO SISTEMA APOIA ONLINE

Secretaria das PJs de Palhoça - Autorização de pesquisa para produção de monografia de conclusão de curso

De: Tuany Lohn Cardoso <tuanylohn@hotmail.com>
Para: "spjpc@mpsc.mp.br" <spjpc@mpsc.mp.br>
Data: 29-08-2017 14:57
Assunto: Autorização de pesquisa para produção de monografia de conclusão de curso
Anexos: Projeto Final - Tuany MPSC.pdf; Carta - pedido de autorização de pesquisa.pdf

Boa tarde Sr. Rychard,

Solicito, para fins de pesquisa, acesso a materiais institucionais. Em carta anexa apresento mais detalhes a respeito do pedido. Encaminho ainda a íntegra da proposta de pesquisa.

Permaneço a disposição para esclarecimentos.

Att.,
Tuany Lohn Cardoso.
Estagiária de Serviço Social - Comarca de Palhoça.

J. R.A.
II - Nota a opor quanto ao pedido, desde que não sejam utilizados os documentos do APOIA e os processos e desde que mantida em sigilo e identidade dos familiares e dos locais e estabelecimentos.

Palhoça, 5/9/2017

Aurélio Giacomelli da Silva
Promotor de Justiça

Rychard,

Como o tema trata de assunto exclusivo da Infância e Juventude, oriento para que seja deliberado diretamente com o Sr. Amélio na 1295.

Em, 5.9.17.

MÁRCIO CONTI JUNIOR
Promotor de Justiça