

## EVASÃO E INFREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

### *EVASIÓN E INFRECUENCIA EN EDUCACIÓN TEMPRANA: UN ESTUDIO DE CASO*

### *EVASION AND INFREQUENCY IN EARLY EDUCATION: A CASE STUDY*



Ana Paula Batista CORDOVA<sup>1</sup>  
e-mail: ana.cordova@hotmail.com



Rebeca Pizza Pancotte DARIUS<sup>2</sup>  
e-mail: rebeca.darius@unasp.edu.br

#### Como referenciar este artigo:

CÓRDOVA, A. P. B.; DARIUS, R. P. P. D. Evasão e infrequência na educação infantil: Um estudo de caso. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023075, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18911>



| **Submetido em:** 05/08/2023  
| **Revisões requeridas em:** 19/10/2023  
| **Aprovado em:** 13/11/2023  
| **Publicado em:** 30/12/2023

---

**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Professora da Rede Municipal de Praia Grande – SP. Mestrado Profissional em Educação (UNASP).

<sup>2</sup> Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Educação do UNASP. Doutorado em Educação Escolar (UNESP).

---

**RESUMO:** A evasão e a infrequência escolar é uma problemática no Brasil, relatada especialmente sobre o Ensino Fundamental quando comparada à Educação Infantil (EI). O objetivo deste estudo é analisar as causas da infrequência e evasão na etapa de pré-escola da educação infantil em uma determinada escola pública brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com Estudo de Caso e análise de conteúdo. A coleta de dados deu-se por meio de entrevista aberta a sete responsáveis por alunos da pré-escola e a quatro gestoras da referida instituição. Foi constatado que a realidade socioeconômica das famílias implica não somente em dificuldades de compreensão sobre a importância da EI, mas também de garantia do direito da criança frequentá-la regularmente. Concluiu-se que, diante deste cenário, é necessário intensificar o trabalho colaborativo da equipe escolar para maior aproximação e conscientização das famílias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola pública. Equipe gestora. Responsáveis. Educação infantil. Infrequência e evasão.

**RESUMEN:** *La evasión y la falta de asistencia escolar son problemáticas en Brasil, especialmente informadas en relación con la Enseñanza Fundamental en comparación con la Educación Infantil (EI). El objetivo de este estudio es analizar las causas de la falta de asistencia y la evasión en la etapa de preescolar de la educación infantil en una escuela pública brasileña específica. Se trata de una investigación cualitativa con un Estudio de Caso y análisis de contenido. La recopilación de datos se realizó a través de entrevistas abiertas a siete responsables de alumnos de preescolar y a cuatro directivas de la institución mencionada. Se constató que la realidad socioeconómica de las familias implica no solo dificultades para comprender la importancia de la EI, sino también para garantizar el derecho del niño a asistir regularmente. Se concluyó que, frente a este escenario, es necesario intensificar el trabajo colaborativo del equipo escolar para una mayor aproximación y concienciación de las familias.*

**PALABRAS CLAVE:** *Escuela pública. Equipo directivo. Responsable. Educación infantil. Infrecuencia y evasión.*

**ABSTRACT:** *School evasion and infrequency are problems in Brazil, especially reported in elementary education compared to early childhood education (EI). The study aims to analyze the causes of infrequency and dropout rates in a specific Brazilian public school's preschool stage of early childhood education. This is qualitative research with Case Study and content analysis. Data collection took place through open interviews with seven people responsible for preschool students and four institution managers. We found that the socioeconomic reality of families implies difficulties in understanding the importance of ECE and guaranteeing the child's right to attend it regularly. Given this scenario, it is necessary to intensify the collaborative work of the school team to bring families closer together and raise awareness.*

**KEYWORDS:** *Public school. Management team. Responsible. Child education. Infrequency and evasion.*

---

## Introdução

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Lei n.º 13.005/2014, determina a universalização da Educação Infantil (EI) na etapa pré-escolar (4 e 5 anos), sendo essa a faixa etária inicial de frequência obrigatória na educação básica (BRASIL, 2014). A lei, que apontava o alcance da meta até o ano de 2016, continua distante de ser concretizada. Pela primeira vez, desde o início da Pesquisa Nacional de Amostra de Municípios Contínua (PNAD), em 2017, os números apontaram uma redução no índice de crianças dessa etapa de ensino matriculadas nas escolas. Em 2019, 92,7% das crianças estavam matriculadas, porém, em 2022, esse número caiu para 91,6%, provavelmente reflexo da pandemia da COVID-19, sendo que nos anos de 2020 e 2021 não houve pesquisa (IBGE, 2022).

A EI, enquanto etapa escolar importante para o desenvolvimento da criança, vem sendo construída em conjunto com a visão de infância que também foi se modificando ao longo do tempo, carregada de representações sociais do que se entende por infância, criança e Educação Infantil. No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos (instituições para crianças maiores de 3 anos) e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista (VIEIRA; BAPTISTA, 2023). O intuito era auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas, devido também a uma série de problemas associados às crianças órfãs, que eram abandonadas nas ruas ou nas rodas dos enjeitados, “[...] a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Para Mascaro *et al.* (1979), isso explica o porquê da EI ter nascido marcadamente assistencialista, pois fora criada por voluntários que decidiram cuidar de crianças que estavam abandonadas nas ruas, visando amenizar a marginalização e a desordem. Estudos afirmam que “[...] os jardins de infância constituíram uma alternativa para a educação de crianças de outras camadas sociais (da elite, inclusive), muito embora, no Brasil, seu surgimento, em 1875, esteja relacionado ao atendimento da criança desvalida” (BORRIONE; CHAVES, 2004, p.4).

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada; a médico-higienista; e a religiosa (PASCHOAL; MACHADO, 2009; VIEIRA; BAPTISTA, 2023). Todas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

A partir da Revolução Industrial e da manifestação do sentimento de infância, aparece a necessidade de educar as crianças. Os moralistas e educadores foram os principais defensores da separação da criança do mundo adulto, sendo este um grande marco no desenvolvimento do sentimento de infância, por simbolizar e defender este período do desenvolvimento humano como uma etapa marcada pela necessidade de proteção e cuidado (MATTIOLI, 1994).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas no âmbito da educação de crianças pequenas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para tanto, foram criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias serem atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois as mães operárias produziam melhor sabendo que seus filhos estavam recebendo cuidado adequado (OLIVEIRA, 1992; VIEIRA; BAPTISTA, 2023).

Foi no início da década de 1970 que começou a se propagar no Brasil a ideia de uma educação compensatória, que oferecia atendimento à criança pequena fora do lar, possibilitando a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria como instrumento da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Neste contexto social e cultural, é possível pensar na história e consolidação da Educação Infantil no Brasil que, em termos legais, está amparada pela Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990 (BRASIL, 1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A CF foi um marco porque estabeleceu o acesso à EI como direito da criança e a oferta como dever do Estado (VIEIRA; BAPTISTA, 2023), no entanto, somente em 2013, passou a ser obrigatória a frequência, conforme a Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Em decorrência disso e de outros fatores, predominou o assistencialismo associado ao cuidar em detrimento do educar, como se (numa proposta de desenvolvimento pleno (BRASIL, 1996), eles pudessem estar separados.

A determinação legal da oferta e do direito parece não ser suficiente para garantir a permanência na Educação Básica obrigatória. O termo evasão, segundo Riffel e Malacarne

(2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar, sair, desistir, não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade. A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “evasão” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto no “abandono” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. Steimbach (2012) e Pelissari (2012) adotam o termo abandono escolar, pois consideram “evasão” um “ato solitário”, levando a responsabilizar o aluno e os motivos externos pelo seu afastamento. Machado (2009, p. 36) diz que “tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola”.

A evasão e a infrequência escolar são momentos interdependentes, que costumam ser reflexos externos ou alheios à vontade do aluno, decorrente diretamente do contexto social no qual a criança está inserida, que pode ser, por exemplo, uma situação familiar. No caso das crianças em idade pré-escolar, há a dependência de um responsável para conduzi-la à escola, logo, o termo infrequência se aplica quando a criança deixa de frequentar regularmente a escola, apresentando faltas repetitivas, de forma alternada e/ou consecutiva. Nesse caso, não há a evasão em si, pois a criança está matriculada e comparece esporadicamente à escola.

Nesse sentido, os alunos de realidades desfavorecidas acabam mais propensos à infrequência e evasão, vítimas de fatores diversos impeditivos da frequência escolar regular (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991). Além disso, a tardia democratização e adequação da educação pública no Brasil impacta diretamente no entendimento dessas camadas sociais, transformando significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011). Fernandes e Kerbauy (2022) analisam projetos de escolas vencedoras do Prêmio Gestão Escolar na última década e constataram que, a prática da gestão democrática e participativa envolvendo professores, funcionários, pais, alunos, entre outros, resultou em melhorias na qualidade do ensino e redução dos índices de evasão nas escolas participantes.

Logo, as ações direcionadas à educação devem perpassar a escuta aos atores da escola, considerando o contexto social em que vivem e as condições de existência das famílias. A

realidade enfrentada pelos alunos das camadas desfavorecidas se mostra diferente do ideal almejado pela escola: falta acesso à internet, equipamentos mínimos necessários, incentivo e participação familiar, trabalho infantil e outras condições adversas, fatores que acentuam ainda mais a disparidade de ensino entre as classes sociais (UNESCO, 2020).

Alguns autores afirmam, no entanto, que a causa da evasão são internas, relacionados à instituição, como Bourdieu e Passeron (1975) e Cunha (1997). Eles constatam que a escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população, explicando o caráter reprodutor dessa instituição compreendida como aparelho ideológico de Estado. Respeitando a profundidade das ideias dos autores e reconhecendo o seu aspecto real do funcionamento das macroestruturas e a repercussão delas na vida de cada um, optou-se por considerar a escola como instituição dinâmica e não determinada. Compreende-se que parte da tensão constante entre as demandas sociais, a função essencial da escola e o aluno, que necessita ser educado da melhor maneira possível, não dependa exclusivamente da instituição. Esta tem sua parcela a desempenhar, dado que é constituída por indivíduos cuja representação social é abrangente.

Em referência a CF, segundo Sousa (2000, p. 48), “é indiscutível que esta Constituição Federal de 1988, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil”. Logo, sendo um direito garantido em Constituição Federal, cabe às famílias garantir que tal direito seja atendido, buscando as formas necessárias para a criança estar presente de forma frequente na escola.

Portanto, uma das premissas constitucionais é que a escola é uma instituição responsável por oferecer ensino de forma equitativa e igualitária a todos, com o intuito de proporcionar o pleno desenvolvimento do aluno. Assim, deve dispor de infraestrutura adequada e ferramentas básicas necessárias para tal desenvolvimento, bem como profissionais especializados. É responsabilidade da escola observar os casos de infrequência e evasão escolar, em toda a educação básica, incluindo o nível de educação infantil, sendo este de frequência obrigatória a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2013).

Gaywood e Pascal (2019) apresentaram um estudo de caso que envolveu a implementação de um modelo participativo, no qual os pais foram incluídos no processo de aprendizagem de crianças em creches de uma região específica da Inglaterra. Como o grupo era considerado vulnerável social e economicamente, as instituições criaram um modelo de construção conjunta com os pais, pautado em ouvi-los e considerar suas perspectivas. Algo a ser destacado na pesquisa das referidas autoras é que se buscou um modelo de ênfase no

suporte à criança para o desenvolvimento das suas habilidades, de modo que os pais não se sentissem culpabilizados. Pelo contrário, que se sentissem mais instrumentalizados e “engajados no apoio ao aprendizado de seus filhos” (GAYWOOD; PASCAL, 2019), o que de fato ocorreu, conforme relataram as autoras. Com isso, intenta-se mostrar que, para o direito constitucional ser garantido, é necessário que a escola apoie os pais, ainda que as ações desta não sejam únicas e determinantes.

É necessário que cada escola estabeleça um plano estratégico para observar e tratar os possíveis casos de evasão em suas individualidades, sendo este trabalho previsto no Projeto Político-Pedagógico da unidade, sendo compromisso e responsabilidade de toda a comunidade escolar.

### **Metodologia de recolha e análise de dados**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com a metodologia de Estudo de Caso, visando analisar as ocorrências de infrequência escolar em uma instituição específica. A pesquisa qualitativa permite atribuir sentidos e significados a partir da interpretação de conceitos e identificação dos porquês, bem como das motivações relacionadas ao fenômeno estudado. O estudo de caso prevê a análise profunda de uma realidade com fins de investigação do contexto e da situação que instigou a pesquisa (GIL, 2021).

Para coleta de dados, foram realizadas uma entrevista aberta com sete responsáveis por alunos da pré-escola, além da equipe gestora da mesma unidade escolar. Os responsáveis entrevistados foram escolhidos em virtude de suas crianças serem categorizadas como “infrequentes” ou “evadidas” do ambiente escolar. Todos os participantes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa, tiveram acesso ao projeto de pesquisa e, após concordarem em participar, forneceram suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer número 5.378.245.

Foram também entrevistadas quatro gestoras da mesma instituição, com o intuito de, além de perceber os motivos desta problemática na visão delas, entender o papel da escola no contexto da infrequência e evasão escolar para que se garanta o acesso da criança pequena à escolarização. A análise do conteúdo das falas foi feita inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2016). Além da pesquisa de campo, foram analisados os documentos pertinentes ao processo de evasão e infrequência da unidade escolar em questão. Sendo assim, as questões

da presente pesquisa abarcam o entendimento dos responsáveis pelos alunos e dos gestores da escola sobre a importância da frequência nessa fase escolar, as causas da infrequência e evasão escolar e o papel da escola neste contexto.

### Discussões e análise dos resultados

A escola participante desta pesquisa possui uma equipe técnica própria responsável pelas tratativas relacionadas à evasão. Esta equipe é composta por quatro profissionais que serão mencionadas como Gestora 1, Gestora 2, Gestora 3 e Gestora 4, visando resguardar o anonimato. Cada uma das gestoras desempenha um papel específico que se complementa. A profissional denominada “Gestora 4” é a encarregada de contatar as famílias para verificação das ausências do aluno na escola.

### Análise dos processos e documentos

A escola em questão utiliza de procedimentos preestabelecidos pela gestão municipal para tratativas da problemática de infrequência e evasão escolar. A figura abaixo ilustra o fluxo do processo de controle de alunos infrequentes e/ou evadidos:

**Figura 1** – Fluxo do processo de controle de alunos infrequentes e/ou evadidos



Fonte: Produzido pelas autoras

Nesta pesquisa, conforme explicado pela Gestora 4, o processo inicia com o professor responsável pela sala, realizando a chamada de frequência diariamente e fazendo o devido registro. Quando apontadas a partir de sete faltas (esporádicas ou consecutivas), no período de duas semanas (dez dias letivos), o professor deve preencher a “Planilha de Evasão” disponibilizada previamente pela mesma gestora. Por vezes, o professor já tem ciência do

motivo da ausência, previamente informada pelo responsável do aluno, tal como doença ou viagem. Essas informações devem ser escritas brevemente na planilha em questão, como apoio para que a Gestora 4 possa contatar a família para oficializar o registro do motivo da ausência.

O documento é entregue de volta para a Gestora 4, que entrará em contato com os responsáveis do aluno. Tal contato é registrado na planilha “Ficha de Contatos”. Quando não é possível o contato por telefone, a Gestora 4 se dirige até o endereço indicado no cadastro da criança, para conversar pessoalmente com os responsáveis. Durante a visita é investigada a causa da ausência do aluno e é mencionado a importância da escola como local de aprendizado e desenvolvimento da criança. Todas as informações são registradas na planilha “Ficha de atendimento”, na qual a Gestora 4 relata as questões envolvendo a visita presencial.

Por fim, há o “Relatório de encaminhamento para o Conselho Tutelar”, que a Gestora 4 pode utilizar em duas situações: a) quando não é localizado o responsável pela criança (via telefone ou presencialmente, após diversas tentativas e permanecendo a criança ausente da escola); b) quando, mesmo após contato com os responsáveis, a criança permanece ausente nas aulas. Neste caso, a Gestora 4 deve encaminhar um e-mail detalhado para o responsável local do Conselho Tutelar, passando para a instituição as tratativas posteriores, finalizando a participação direta da escola no processo. Quando o Conselho Tutelar consegue contato com a família em questão, é gerado um relatório encaminhado em cópia para a unidade escolar envolvida, para acompanhamento do processo do aluno.

### **Planilha de Evasão**

Foram apuradas as “Planilhas de Evasão” do período de fevereiro de 2018 a dezembro de 2022, sendo apresentado o comparativo percentual de infrequência entre o total de alunos matriculados na escola utilizada na pesquisa e o total apurado de infrequência e evasão no mesmo período (Quadro 1), bem como o comparativo do índice de infrequência da escola em relação à média das demais escolas do município (Quadro 2).

**Quadro 1** – Alunos matriculados x infrequentes x percentual de infrequência

Unidade Escolar	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Matriculados</b>	328	317	333	331	341
<b>Infrequentes</b>	81	93	167	80	98
<b>%</b>	<b>25%</b>	<b>29%</b>	<b>50%</b>	<b>24%</b>	<b>29%</b>

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da unidade escolar de pesquisa.

**Quadro 2** – Índice de alunos infrequentes da x índice infrequência geral do município

INFREQUÊNCIA	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Escola</b>	25%	29%	50%	24%	29%
<b>Município</b>	3%	4%	11%	9%	7%

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da unidade escolar de pesquisa.

O Quadro 1 demonstra o índice expressivo de alunos infrequentes na unidade escolar de pesquisa, considerando apenas a etapa pré-escolar. A Gestora 3 pontuou que a adesão ao sistema emergencial decorrente da pandemia no ano 2020 foi considerada baixa, uma vez que o perfil da comunidade escolar apresenta dificuldades de acesso à infraestrutura necessária para realizar atividades com uso de tecnologia, o que acabou ampliando os números de infrequência para além das causas habituais de infrequência escolar. Realizando um comparativo com os números de infrequência apurados no mesmo período de todas as unidades escolares do município, observa-se que a escola em pesquisa se destaca por apresentar índices de infrequência acima da média municipal, caracterizando o estudo de caso em questão (Quadro 2).

### Ficha de contatos

O documento “Ficha de contatos” consiste em relacionar os dados do aluno que se encontra na planilha “Planilha de Evasão”, sendo o segundo passo realizado pela Gestora 4 nas tratativas de infrequência escolar. Quando não há atendimento e/ou devolutiva, é descrita tal informação na ficha e, nesse caso, realizadas até duas novas tentativas de contato por telefone.

**Quadro 3** – Ações registradas na Ficha de Contatos

Chamadas Efetuadas	2018	2019	2020	2021	2022
Realizadas	324	331	337	312	396
Não solucionadas	148	126	194	157	121
% sem solução	45,68%	38,07%	57,57%	56,09%	30,56%

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da unidade escolar de pesquisa.

Observa-se a dificuldade em conseguir contato telefônico com os responsáveis pelos alunos infrequentes, principalmente no período referente à pandemia da COVID-19, com aulas exclusivamente remotas (2020/2021), fazendo com que a Gestora 4 precisasse passar para o terceiro passo no caminho de tratativas, que é a busca presencial dos responsáveis.

### Relatório de Atendimento

Quando a Gestora 4 consegue localizar o responsável pela criança no endereço que consta no registro escolar, busca descobrir as causas da criança não ir à escola, além de enfatizar a importância da frequência para que sejam garantidas todas as oportunidades de aprendizagem e experiências necessárias nesta etapa escolar. As justificativas para a infrequência que os responsáveis relatam nas ligações coincidem com as relatadas nas entrevistas desta pesquisa.

Diante das mencionadas justificativas, o relatório é preenchido com as informações apuradas. Após o retorno à unidade escolar, as informações são compartilhadas com o professor regente da sala em que o aluno está matriculado, possibilitando o acompanhamento para verificar se a criança retorna à escola de maneira regular.

**Quadro 4 – Ações registradas no Relatório de Atendimento**

Atendimento Domiciliar	2018	2019	2020	2021	2022
Realizados	148	126	194	157	121
Não solucionados	44	57	74	68	63
% sem solução	29,73%	45,24%	38,14%	43,31%	52,07%

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da unidade escolar de pesquisa.

Quando é observada a infrequência mesmo após a visita domiciliar, a Gestora 4 passa para a quarta e última etapa das tratativas cabíveis à unidade escolar, sendo esta o acionamento do Conselho Tutelar. Conforme demonstrado no quadro 4, ainda há dificuldade em solucionar os casos após a visita domiciliar. Tal dificuldade pode ser por não localizar algum responsável pela criança (por mudança de endereço ou por não haver ninguém no local no momento da visita).

A Gestora 4 destaca que, mesmo quando os casos são resolvidos nesta etapa, é comum que a criança volte para o início do processo pouco tempo depois, durante o mesmo ano letivo. Quando observada a permanência no contexto de infrequência, o Conselho Tutelar é acionado para realizar visita domiciliar em conjunto com a Gestora 4.

### **Relatório de encaminhamento para o Conselho Tutelar**

Etapa final do processo de tratativas da infrequência e evasão escolar, o “Relatório de encaminhamento para o Conselho Tutelar” consiste em informar, através de e-mail institucional, todo o percurso percorrido para busca e solução da infrequência realizado pela Gestora 4. A partir desse momento, cabe ao Conselho Tutelar realizar as tratativas necessárias para localizar e acionar os responsáveis pela criança evadida. As ações realizadas pelo Conselho são informadas posteriormente à escola, também via e-mail, para acompanhamento e controle. Cabe à escola apurar se a criança retornou para o ambiente escolar de maneira frequente ou não, comunicando também via e-mail ao Conselho Tutelar do sucesso ou não das ações.

**Quadro 5 – Encaminhamentos para o Conselho Tutelar**

Encaminhamento Conselho Tutelar	2018	2019	2020	2021	2022
Realizados	44	57	74	68	63
Não solucionados	11	16	37	27	18
% sem solução	25%	29%	50%	25%	28%

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados da unidade escolar de pesquisa.

Nota-se, considerando o quadro 5, que, quando o Conselho Tutelar é acionado, o percentual de casos solucionados é maior, porém, a morosidade do processo ainda é uma dificuldade, uma vez que até que se conclua esta etapa, passam-se aproximadamente três meses. Logo, a criança que só retorna à escola após esse período, já perdeu quase um terço do ano letivo em andamento.

### Análise das Entrevistas

Este tópico apresenta a análise das entrevistas com os responsáveis dos alunos, bem como a equipe gestora da unidade escolar, apresentando os pontos principais para compreensão dos motivos que levam os pais a permitirem as faltas. Após a fase de codificação dos dados, o quadro das palavras mais frequente como se pode observar a seguir:

**Quadro 6 – Palavras mais frequentes nas entrevistas**



Fonte: Produzido pelas autoras.

Destaca-se na nuvem de palavras o termo *escola* como evidente nas falas dos entrevistados, trazendo para reflexão os significados e sentidos que podem estar atribuídos a ele. Embora tenha sido perceptível que a forma como a pré-escola é compreendida por parte dos responsáveis revela certa limitação quanto ao seu papel, é possível perceber a escola

como elemento central da fala de ambos os grupos entrevistados. Assim sendo, a instituição educativa configura-se como uma esfera significativa na vida da família, embora a expectativa que a escola possui sobre o significado atribuído por ela nem sempre seja plenamente alcançada.

Termos como *criança, trabalhando, casa e falta* também aparecem em destaque, corroborando com a análise feita das falas em que a criança é sempre uma preocupação por parte dos responsáveis, mas nem sempre eles conseguem lidar de forma equilibrada com as demandas da vida cotidiana. Por vezes, priorizam o atendimento ao trabalho, principalmente na questão de horário, quando este coincide com o horário de levar a criança para a escola. Há o relato de que “optam” pela criança faltar.

### Responsáveis pelos alunos: Causas da infrequência e evasão

Os quadros a seguir foram organizados com os motivos/causas dos entrevistados em relação à profissão, por ter sido o atributo escolhido para a associação das informações. Segundo os responsáveis pelos alunos, as principais causas para a infrequência e evasão escolar das crianças na pré-escola, como se pode observar no Quadro 7, abrangem a rotina da família e as dificuldades no cuidado, além da priorização do trabalho.

**Quadro 7** – Causas da infrequência X Profissões dos responsáveis

	Do lar	Faxineira	Autônoma	Trabalhador da indústria	Cozinheira	Manicure	Passadeira
Condição Climática	3	0	0	0	0	0	1
Horário da aula	0	0	2	1	1	0	0
Rotina da família	5	2	5	3	4	0	4
Falta de rede de apoio	1	1	1	0	2	0	2
Prioridade do trabalho	0	6	1	3	0	0	1
Questões emocionais da criança	0	1	0	0	0	6	0

Fonte: Produzido pelas autoras.

Conciliar a rotina familiar, como o cuidado de outros filhos, trabalho e atividades diversas, além da falta de uma rede de apoio para auxiliar na logística necessária, é parte da justificativa dos entrevistados para a ausência das crianças na escola. Os números expressos no Quadro 7 se referem a quantidade que determinado motivo foi citado pelos entrevistados.

A responsável 1 justifica que, embora tente ajustar a rotina familiar para que a criança durma cedo e consiga acordar no dia seguinte para ir à aula, muitas vezes não consegue

conciliar, alegando que “[...] o horário é bem difícil [...] é difícil também fazer ela dormir cedo para que acorde mais cedo. Por mais que eu tire o celular dela, fica rolando na cama e demora para dormir. Ai no outro dia ela não acorda. Às vezes nem eu acordo”. A responsável 4 se refere à dificuldade em conciliar o horário do trabalho e o da escola: “é difícil pra levar, ele só vai quando eu estou em casa”.

Quanto às intervenções da escola, a responsável 4 explica: “Já me ligaram, já falaram comigo na escola, mas já expliquei da minha dificuldade e que tô fazendo o que posso para que ele vá para a escola. É uma fase, ano que vem ele já deve conseguir ir certinho e aí recupera”. Ainda que pareça não surtir o efeito imediato esperado, considera-se imprescindível o contato da escola com a família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) afirmam a importância de a escola construir estratégias de significação das aprendizagens que a criança terá a oportunidade de acessar se estiver na escola. Acrescentam também a importância de disponibilizar aos pais a “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 29).

Algumas dificuldades no cuidado também foram apontadas pelos responsáveis, incluindo a falta de uma rede de apoio. A responsável 4 menciona que quando o filho “[...] mais velho era menor, ele também faltava bastante e uma vez o Conselho Tutelar veio na minha casa para saber. Eu expliquei e fui dando um jeitinho ou outro até ele ficar maior. Ano passado, ele começou a ir sozinho, aí pararam de ficar no meu pé. Logo a Maria poderá ir também, aí não vai ter mais problema”.

Entre as justificativas para a ausência do aluno na escola está a priorização do trabalho, uma vez que a rotina familiar e os horários escolares dificultam a organização para que haja a assiduidade da criança. A responsável 2, que trabalha no período noturno, alega que não chega em tempo de levar a criança para a escola e não consegue vaga em outro período de aula: “Quando vou trabalhar a filha da minha vizinha que olha até ele dormir, mas não tenho quem leve ele pra escola por mim porque os horários nunca batem”. E continua relatando que “ele fica em casa dormindo e eu vou trabalhar. A vizinha fica de olho nele pra mim, ele já sabe se virar pra comer e acaba passando o dia na rua brincando com as outras crianças”.

Constatou-se que a realidade identificada no grupo pesquisado corrobora com a pesquisa de Vieira e Baptista (2023) ao mencionar o novo perfil demográfico da população brasileira, cujas famílias tendem a diminuir de tamanho. Dessa forma, ter uma rede de apoio

se torna, conseqüentemente, mais difícil, os pais não podem contar mais com as estratégias de cooperação para o cuidado de crianças pequenas, como parentes e vizinhos (VIEIRA; BAPTISTA, 2023).

### A visão dos responsáveis sobre a pré-escola

O Quadro 8 revela a visão que os responsáveis demonstraram ter sobre a pré-escola. Em algumas respostas, não foram mencionadas exatamente os termos presentes na coluna da esquerda do quadro, mas as ideias estão representadas.

**Quadro 8** – Visão dos responsáveis sobre a pré-escola x Profissão

	Do lar	Faxineira	Autônoma	Trabalhador da indústria	Cozinheira	Manicure	Passadeira
Espaço para brincar	4	2	2	0	0	2	1
Etapa preparatória	0	0	1	0	0	0	0
Lugar de aprendizado	1	1	0	0	2	1	2
Início da escolarização	0	0	1	0	2	1	1
Dificuldade em compreender o papel da EI	3	4	4	4	1	4	6

Fonte: Produzido pelas autoras.

Nota-se que, entre os entendimentos apresentados pelos entrevistados, o que apresentou maior incidência é a dificuldade em compreender o papel da EI. Ratifica-se que nenhum responsável entrevistado mencionou claramente ter esta dificuldade, essa dedução ocorreu pela análise e interpretação das pesquisadoras acerca das falas. Todos os responsáveis, independente da área profissional de atuação, apresentaram respostas relacionadas à subcategoria em questão: a Responsável 4 mencionou que o filho “*só foi para a escola porque disseram que era obrigatório*”. A Responsável 3 explica que o filho irá assiduamente para a escola “*quando ele for maiorzinho, que já consegue entender melhor as coisas. Nessa idade ainda não sabe as letras*”.

Esta constatação é interessante porque evoca na escola o compromisso de aproximação com as famílias no sentido de compreendê-las e, a partir desse entendimento, exercer influência conscientizando-as para ampliarem sua visão da instituição educativa. Tão importante para a escola é a qualidade das relações que as famílias estabelecem com as suas crianças é a relação que a instituição da educação infantil mantém com as famílias, isso porque “a criança é um ser total e em formação, dependente da intervenção dos adultos com

os quais se relaciona” (MALUF, 2022, p. 76). Existem inúmeras formas pelas quais a escola pode planejar o vínculo com as famílias, uma vez que o vínculo já existe por si mesmo quando a criança está matriculada e é responsabilidade de ambas as instâncias (familiar e escolar).

No entanto, a matrícula não garante o diálogo, a troca, o respeito mútuo, estes espaços precisam ser conquistados e compreende-se que o papel primordial está com a escola porque esta tem maior controle do processo educativo que desenvolve. Maluf (2022, p. 78) sugere

que as famílias sejam informadas, por meio de palestras, folhetos, entre outros informativos, sobre conteúdos que serão abordados com as crianças, de acordo com a sua faixa etária, explicitando a pertinência dos assuntos e temas e de que maneira eles serão enfatizados, bem como dicas para que as famílias fiquem mais próximas de seus filhos e compartilhem essa importante etapa da vida deles.

A categoria escola como “espaço para brincar” também foi mencionada por parte significativa dos entrevistados, que demonstraram entender a EI limitada ao brincar livre, sem intencionalidade. Nesse sentido, o dever educacional seria inicializado apenas a partir do primeiro ano do ensino fundamental, conforme explica a Responsável 4: *“ele ainda tem tempo para aprender, pra estudar direito. Ano que vem ele vai para o primeiro ano, aí deve começar a estudar mesmo e aprender alguma coisa”*. A Responsável 7 também demonstrou ter a mesma compreensão: *“quando vai para a primeira série, quando começar a estudar mesmo”*.

Entretanto, em referência a Constituição Federal (BRASIL, 1988), segundo Sousa (2000, p. 48), “é indiscutível que esta Constituição Federal de 1988, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil”. Em vista disso, sendo um direito garantido em Constituição Federal, cabe às famílias garantir que tal direito seja atendido, buscando as formas necessárias para que a criança esteja presente de forma frequente na escola.

A Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelece como eixos norteadores do trabalho pedagógico as interações e a brincadeira, as quais devem propiciar às crianças a integração de diversas experiências significativas, estimulando-as na fase de desenvolvimento em que se encontram. Acredita-se que tais estímulos não acontecerão da mesma forma que o espaço escolar pode proporcionar, porque a escola, como instituição sistematizada e organizada para a função educativa, prevê meios intencionais de garantir à

criança acesso aos espaços, materiais, interações, brinquedos e demais situações de aprendizagens diversas.

Isto posto, compreende-se que existem objetivos pedagógicos (de ensino e aprendizagem sistematizados) nas experiências oportunizadas para as crianças da pré-escola, sendo estas oferecidas de acordo com a faixa etária dos alunos e suas necessidades de aprendizagem, com o intuito do desenvolvimento integral da criança. Com isso, a frequência escolar se mostra imprescindível para que haja o progresso esperado para o aluno da pré-escola, vivenciando experiências que permitirão o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

### Equipe gestora da escola: Perfil da comunidade

O segundo grupo participante compreende as gestoras escolares. Quando questionadas sobre o entendimento, na perspectiva delas, dos responsáveis acerca da importância da frequência nessa etapa escolar, as gestoras foram unânimes ao enfatizar que as condições socioeconômicas da comunidade são desfavoráveis e que não há a valorização esperada da escola.

A compreensão do contexto social, econômico e cultural é importante para não haver culpabilização da criança e família deslocadas da conjuntura social em que estão inseridas, dando também uma ideia mais coerente de fracasso escolar, como propõe Prioste (2020), cuja pesquisa revelou causas multifacetadas relacionadas às famílias, aos próprios estudantes (referindo-se aos alunos mais velhos), ao sistema educacional e contexto escolar, bem como problemas sociais e menor acesso à cultura e ambientes letrados.

**Quadro 9** – Visão da equipe gestora quanto à comunidade escolar

	1 ano e 6 meses	3 anos	4 anos	10 anos
<b>Não valorização da escola</b>	0	5	4	4
<b>Dificuldade no cuidado</b>	0	6	3	1
<b>Baixa Escolaridade</b>	0	1	1	2

Fonte: Produzido pelas autoras.

Embora a gestora com menos tempo de experiência na função não tenha opinado acerca desta temática, as outras três gestoras expuseram elementos importantes para a discussão. O Quadro 9, portanto, representa as subcategorias observadas quanto à percepção

que elas têm sobre o perfil da comunidade escolar. Tanto as gestoras mais experientes quanto as menos experientes na função, com exceção da gestora que não fez menção a nenhum elemento, a ideia de “Não valorização da escola” foi o mais citado entre as entrevistadas.

A Gestora 1 menciona sobre a *“falta de responsabilidade do responsável e o fato de não dar a importância devida ao acompanhamento escolar da criança”*. Ela acrescenta: *“Acredito que os responsáveis não têm entendimento da importância do estudo na vida do ser humano e de tudo que podem conseguir através do conhecimento”*. Explica que *“na maioria das vezes, falta perspectiva de uma vida melhor. Eles não almejam nada além do que já possuem. É como se a situação atual familiar fosse o máximo que poderiam conseguir”*. A Gestora 3 menciona: *“penso que falta entendimento e a responsabilidade que a maioria dos pais, nesta fase escolar, ainda não compreendem, onde não priorizam o direito da criança de frequentar a escola, sendo assíduo e pontual”*.

Dentro do contexto sociocultural e econômico, as gestoras atestam as dificuldades no cuidado com as crianças e prioridades distintas à educação dos filhos. Percebe-se que a escola parte do pressuposto do direito da criança em estar na escola e da responsabilidade do adulto em lhe garantir esse direito, enquanto a família está envolta às demandas cotidianas da vida, nem sempre conseguindo atender as necessidades educacionais das crianças sob sua responsabilidade.

A família deve ser uma parceira da escola, por isso, precisa existir um trabalho coletivo, com trocas recíprocas e o suporte mútuo. “Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares” (BRASIL, 2009, p. 79). Assim, cabe à escola, instituição profissionalizada, organizar meios de aproximação com a família. Entende-se, no entanto, que esta tarefa é complexa, como justifica a Gestora 4:

É complicado, pois tenho que fazer visitas domiciliares com frequência e posso ver de perto a realidade em que vivem. Não é uma máxima, mas os que tenho que visitar geralmente são famílias mais carentes, vulneráveis, em condições desfavoráveis. Observo condições de higiene precárias, falta de alimento, além da questão cultural, como responsáveis visivelmente alterados por bebidas alcóolicas, crianças pequenas soltas na rua sem supervisão.

A Gestora 2 acrescenta: *“junta a questão da dificuldade de se locomoverem em dias de chuva, frio, mais de um filho ao mesmo tempo. Eles acabam priorizando os filhos mais velhos, ou o trabalho, ou outros fatores”*. Segundo a visão das profissionais, portanto, as

maiores causas para a infrequência e evasão na etapa pré-escolar está baseada na falta de entendimento dos responsáveis sobre a importância do estudo para esta faixa etária, em consequência das dificuldades socioeconômicas e a cultura das famílias dos alunos. As gestoras são unânimes ao declarar qual o papel da escola nesse contexto, sendo este o de orientar os responsáveis sobre a importância de manter as crianças na escola, onde são oportunizadas as estratégias de aprendizagem adequadas para a idade do aluno.

Interessante notar que a preocupação com a educação das crianças está registrada nas obras de educadores como Fröebel. Como observador atento da infância, explica que o desenvolvimento pleno depende do atendimento às suas condições enquanto ser humano e que a atividade é o fundamento da satisfação interna da criança, é a forma em que ela exterioriza o seu desenvolvimento interior. Ele ainda menciona que o lugar onde tudo deve ser proporcionado à criança nos seus primeiros tempos de vida é a casa. Complementa ainda dizendo que o lugar especial para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida até a escolarização é o jardim da infância. Fröebel compara as crianças a plantas frágeis e o professor como jardineiro atento (HEILAND, 2013).

Embora os termos e analogias empregados por Fröebel estejam associados à sua época e ao conceito de infância em construção, especialmente na Europa, eles fornecem indícios relevantes sobre a singularidade desta fase do desenvolvimento e a necessidade de uma observação conjunta e atenta às necessidades da criança. Como afirmou Fröebel: “No interior da criança se infiltra de fato uma satisfação interior e exterior até o mais profundo dela mesma; a verdadeira consideração dessa aparição fundamental na vida da criança é a principal chave para um tratamento adequado e uma educação desta [...]” (FRÖEBEL *apud* HEILAND, 2013).

Através da instituição escolar, a pessoa em questão obtém acesso a conteúdos e oportunidades que não teria caso não frequentasse. Neste contexto, é pertinente recordar as considerações de Snyders sobre as alegrias do dever, que se traduzem nas recompensas alcançadas pelos esforços dedicados para compreender algo edificante, uma verdadeira obra-prima (SNYDERS, 1996). A alegria genuína é saber que, em se tratando de crianças pequenas, cada conquista pode ser celebrada por todos que a rodeiam, pois, a criança expressa de forma autêntica quando suas necessidades humanas foram atendidas. Sejamos sensíveis à cada expressão!

## Conclusão

Foram muitos anos de pesquisas e análises realizadas por diversos estudiosos da área de educação infantil para que hoje, ainda que repleto de contradições, avanços e retrocessos, tivéssemos o formato de ensino que busca a formação integral do aluno, respeitando a fase peculiar da criança pequena e suas individualidades, promovendo o desenvolvendo de habilidades cognitivas, sociais e intelectuais.

No contexto brasileiro de educação, hoje a criança é considerada como um ser inteiro, com importância em si mesma, cuja referência não é o que lhe falta, mas o que ela é. Ainda que haja desigualdades marcantes quanto às condições de vida da criança brasileira, espera-se que nas diferentes instituições educacionais, ela tenha a oportunidade de desenvolver-se plenamente. Percebe-se que todo avanço que houve ao longo do tempo ocorreu por meio de lutas e esforços de educadores para os direitos sociais serem resguardados à criança, entre eles, a escola.

Muitos foram (e ainda são) os responsáveis pela didática pensada e metodologias utilizadas pelos docentes atualmente, para que as crianças vivam a infância na sua singularidade e que esta fase lhe proporcione uma formação robusta para enfrentar os desafios tanto da escolaridade seguinte quanto da vida. Essa ideia de preparo não significa que a educação infantil deva ser vista como etapa preparatória, mas como etapa basilar para o desenvolvimento das capacidades que deverão encontrar espaço para se expandir ao longo tempo.

Nesse caso particular, os resultados obtidos com a análise de documentos e as entrevistas abertas com os responsáveis pelos alunos e com a equipe gestora da unidade escolar, constituiu seis fatores principais, que combinados entre si, tem contribuído para as causas da infrequência e evasão escolar: compreensão limitada do valor da escola nessa etapa; rotina da família; dificuldade no cuidado; escola como espaço de brincar prioritariamente; primazia do trabalho; falta de rede de apoio.

A análise e compreensão destes fatores revelam que os responsáveis têm uma compreensão de valor da escola na etapa pré-escolar limitada em relação ao que ela de fato é ou deveria ser, talvez por isso permitam as faltas, já que alguns mencionaram que, em estudos posteriores, não permitirão o excesso de faltas devido ao comprometimento que isso causaria aos estudos.

No entanto, sabe-se também, infelizmente, que a evasão e a infrequência acontecem em outras etapas da educação básica, como mencionado no início deste texto, o que revela,

talvez, que os responsáveis não gostariam, conscientemente, que as crianças sob sua responsabilidade não frequentassem regularmente a escola, mas que as condições objetivas de vida e de estrutura familiar dificultam esse objetivo.

Os outros fatores relacionados que implicam na ausência dos alunos na referida escola são, portanto, a rotina da família, que, em sua maioria, precisa priorizar o trabalho ou o cuidado com filhos menores, em detrimento das crianças da pré-escola. Em contrapartida, a análise das entrevistas com os gestores, em consonância com os estudiosos da área e documentos norteadores da educação infantil, afirma que a etapa pré-escolar é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que é esperado da equipe gestora uma compreensão diferente da dos responsáveis em relação ao papel da pré-escola, dada a formação que ela tem e função social que a escola desempenha. Ratifica-se ainda que esta compreensão do que de fato a EI representa para a infância coloca a escola em condições e na responsabilidade de intensificar os mecanismos de aproximação das famílias para compreender sua realidade e trabalhar na conscientização, que pode parecer um trabalho árduo, como é, mas torna-se gratificante pensar que a história de uma criança pode ser mudada.

Para que competências e habilidades sejam plenamente desenvolvidas e a criança tenha seus direitos de equidade e igualdade de acesso ao ensino garantidos, a frequência regular na etapa pré-escolar é imprescindível. A situação se torna complexa porque, devido à faixa etária dos alunos, é necessário que um responsável conduza a criança para a escola, garantindo essa frequência regular. Entretanto, a realidade socioeconômica desfavorável das famílias implica em dificuldades de entendimento e cumprimento de tal direito, em que causas diversas impedem que algumas crianças frequentem a escola de maneira adequada.

Apesar desta realidade, a escola, dentro de suas possibilidades, deve desempenhar o papel de cuidado, acompanhamento e orientação aos responsáveis. O apoio mútuo de uma gestão democrática e participativa, que considera a equipe, professores, responsáveis e alunos em suas decisões, atua para que o coletivo faça a diferença. É o círculo de colaboração organizada, em que o professor, em sala de aula, se preocupa com a criança; a equipe gestora fica atenta aos procedimentos e orientação à família; a família, que precisa estar receptiva ao diálogo com a escola.

Destaca-se a importância de a equipe escolar, portanto, buscar conhecer a realidade das famílias. Além dos elementos apontados na pesquisa de campo, sabe-se que muitos responsáveis, dada a diferença geracional (idade entre 23 e 52 anos, neste estudo de caso),

tiveram experiências relacionadas à escola diferentes daquelas que as crianças sob sua responsabilidade estão tendo. Embora a pesquisa não tenha identificado aspectos da escolaridade dos responsáveis, é possível que a maioria não tenha cursado a Educação Infantil porque, quando esta etapa se tornou obrigatória (em 2013), eles já estavam em idade escolar mais avançada. A história mostra ainda que a forma como a EI era compreendida décadas atrás é diferente da maneira como a percebemos hoje. Será que esta realidade nos motiva a dedicar mais atenção no processo formativo dos próprios responsáveis? Além do acompanhamento na escola e visita às famílias quando necessário, quais estratégias a escola pode elaborar para orientar as famílias?

Importante pensar além da leitura da realidade e do diagnóstico. É necessário construir formas concretas de conscientização/orientação aos responsáveis, sem, contudo, ultrapassar os limites da esfera de atuação da escola. Um caminho iniciado, fruto desta pesquisa de Mestrado, foi a construção de um produto técnico, um vídeo instrutivo elaborado por uma das autoras desta pesquisa, com o intuito de informar e orientar os responsáveis quanto à importância da EI para o desenvolvimento da criança. No entanto, ainda não foi possível verificar a influência deste material na conscientização das famílias. Deseja-se que outras iniciativas e pesquisas sejam desenvolvidas nesse sentido, visando à igualdade de acesso e permanência da criança na escola para a promoção do seu desenvolvimento integral.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORRIONE, R.; CHAVES, A. M. Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 17–27, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 nov. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. Anais [...]. [S. l.: s. n], 1997.*

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação Infantil: a creche, um bom começo.* Brasília, DF: Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 11-28. (v 18, n. 73)

FERNANDES, J. M.; KERBAUY, M. T. M. A Gestão Democrática Da Escola Pública Brasileira: Uma Breve Análise Do Prêmio Gestão Escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2974-989, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.15340.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 7–26, 1991. DOI: 10.18222/eae00419912374.

GAYWOOD, D.; PASCAL, C. O programa de suporte inicial à aprendizagem ao longo da vida: coleta de informações participativas com os pais. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.* Porto Alegre: Penso, 2019.

Gil, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Barueri, SP: Atlas, 2021.

HEILAND, H. Friedrich Fröebel (1782-1852). *In: HOUSSAYE, J. (org.). Quinze pedagogos: textos selecionados.* Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). **Formação em Ação.** [S. l.], 2012. Disponível em:

[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/File/CIENCIAS\\_IndicedeDesenvolvimentodaEducaçãobásica.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/File/CIENCIAS_IndicedeDesenvolvimentodaEducaçãobásica.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0). Acesso em: 21 nov. 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa: Ação Educativa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. (Coleção Em Questão, n. 6).

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006)**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MALUF, A. C. M. **Educação Infantil: Práticas inovadoras e desafiantes**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2022.

MASCARO, C.C. BREJON, M.; ROSAMILHA, N.; SOUZA, P.N.P. **Pré-escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1979.

MATTIOLI, O.C. Instituições de educação infantil: sua história e significado. **Perfil: Boletim de Psicologia**, v. 7, p. 41-58, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **COVID-19 resposta educacional: nota informativa - setor de educação: nota informativa nº 7.1 - abril de 2020**. [S. l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por). Acesso em: 21 nov. 2023.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PELLISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046220336.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**. [S. l.: s. n], 2010.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho**: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUSA, M. de F. G. de. **Educação infantil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2000.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos**: Agradecimento ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP, pelo apoio e incentivo.

**Financiamento**: UNASP

**Conflitos de interesse**: Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética**: Sim, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNASP, sob o Parecer Consubstanciado n. 5.378.245.

**Disponibilidade de dados e material**: Sim, todos os dados coletados nas entrevistas estão disponíveis no Software para análise de conteúdo *webQDA*.

**Contribuições dos autores**: Ana Paula Batista Córdova – realizou a pesquisa; o presente artigo trata dos resultados da sua dissertação e foi escrito por ambas as autoras. Rebeca Pizza Pancotte Darius – coorientadora da pesquisa, revisora do artigo.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

