

PROJETO

ALUNO PRESENTE:

Uma metodologia intersetorial
para a garantia do direito à
educação de todas e todos

PROJETO
**ALUNO
PRESENTE:**

Uma metodologia intersetorial
para a garantia do direito à educação
de todas e todos



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

S579 p Silva, Eliana Sousa
1.ed. Projeto aluno presente: uma metodologia intersetorial para a garantia do direito à educação de todas e todos / Eliana Sousa Silva, Miriam Krenzinger. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cidade Escola Aprendiz, 2017.
204 p.; 20x24cm. –

Inclui bibliografia.
ISBN: 978 -85-64569 -08-9

1. Educação – direito. 2. Gestão pública. 3. Aluno presente. 4. Criança fora da escola. I. Krenzinger, Miriam. II. Título

CDD 370
CDu 37.06 (81)

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação
2. Gestão pública: educação

FICHA TÉCNICA

Autoras: Eliana Sousa Silva e Miriam Krenzinger

Equipe de pesquisadores

Marcio Saraiva – Cientista Social e Mestre em Políticas Públicas

Natalia Guindani – Cientista Social (UERJ)

Pedro Gama – Cientista Social (UFRJ)

Consultores

Dirce Koga (PUC-SP)

Eduardo Ribeiro (UERJ)

Marcelo Burgos (PUC-RJ)

Edição

Daniele Próspero

Interação – Desenvolvimento de Projetos em Comunicação e Educação

Direção de Criação

Otho Garbers

Projeto Gráfico

Glaucia Cavalcante

Diagramação

Vinicius Correa

Fotos

AF Rodrigues e acervo do projeto

Impressão

Grupo Pigma Realize

PROJETO ALUNO PRESENTE

Realização

Associação Cidade Escola Aprendiz

Apoio

Fundação Education Above All

Parceira

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Direção Executiva

Natacha Costa

Consultora de Conteúdo e Metodologia

Eliana Sousa Silva

Consultora de Sistematização

Miriam Krenzinger

Coordenação Geral

Julia Ventura

Comunicação

Andréa Blum

Equipe do Projeto Aluno Presente

Monitoramento e Avaliação

Dálcio Marinho

Bianca Cambiaghi

Coordenação de Campo

Gisele Martins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
Apresentação da Associação Cidade Escola Aprendiz.....	07
O Projeto Aluno Presente.....	08
PARTE I - Sistematização da metodologia e resultados do Projeto Aluno Presente - 2013 a 2016	14
1. Marco legal, ético e político: educação como direito fundamental.....	16
2. Pressupostos teóricos construídos no âmbito do Projeto Aluno Presente.....	26
3. Caminho percorrido: linhas de ação e o processo de gestão do Aluno Presente.....	34
4. Dos desafios encontrados aos resultados e impactos das ações.....	80
5. Considerações e recomendações à nova gestão da Prefeitura do Rio de Janeiro.....	86
6. Referências bibliográficas e outras indicações.....	90
PARTE II - Motivações e fatores associados à desinserção educacional no Rio de Janeiro: evidências a partir do Projeto Aluno Presente	94
1. Introdução.....	96
2. Desinserção educacional, crianças fora da escola e outros conceitos: definições entre acesso e não permanência.....	99
3. Escolas eficazes: literatura, resultados de pesquisa e elementos para discussão.....	102
4. Desinserção escolar: evidências a partir dos dados do Aluno Presente.....	122
5. Considerações finais.....	161
6. Referências bibliográficas.....	168
ANEXOS	174
I. Resultados do Projeto Aluno Presente e perfil das crianças e adolescentes.....	175
II. Materiais do Projeto Aluno Presente.....	198
III. Vídeos sobre evasão e exclusão escolar.....	198
IV. Outras iniciativas de prevenção à infrequência e à evasão escolar.....	199
EQUIPE DO PROJETO	202

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ

A **Cidade Escola Aprendiz** é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que, há 20 anos, contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades, por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Estruturada em programas que atuam em diversas cidades do País, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações para gestores, educadores e lideranças sociais, e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos.

A Cidade Escola Aprendiz foi responsável pela criação do Bairro-escola, uma proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens. Tecnologia social reconhecida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como modelo de educação a ser replicado mundialmente, o Bairro-escola se tornou referência para a formulação de políticas públicas de educação integral no Brasil.

Atualmente, a Cidade Escola Aprendiz é responsável pelo desenvolvimento dos programas Aluno Presente, Centro de Referências em Educação Integral, Cidades Educadoras e projetos de Comunicação para o Desenvolvimento.

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ



O PROJETO ALUNO PRESENTE

Esta publicação tem como proposta socializar a experiência de três anos do Projeto Aluno Presente, realizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Education Above All (Qatar)¹, entre 2013 e 2016. A iniciativa uniu esforços para que crianças e adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, em situação de vulnerabilidade social, tivessem o seu direito à Educação Básica garantido.

Por meio da identificação e inserção daqueles que não estavam matriculados, e da prevenção da infrequência e da evasão escolar, um conjunto de estratégias e políticas públicas foi mobilizado.

O foco prioritário da experiência está em sintonia com o desafio colocado pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), assumido por 191 países-membros: “Garantir Educação Básica de qualidade para todos e todas”.

No primeiro semestre de 2013, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro² acolheu positivamente o convite da Fundação Education Above All para viabilizar, por meio da sociedade civil organizada, a implementação de um projeto voltado para crianças na faixa de 6 a 14 anos.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existiam 24.455 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos fora da escola no município do Rio de Janeiro. Esse montante representava 3,11% das crianças e adolescentes nessa faixa etária.

Essa problemática já era uma preocupação da nova gestão do governo municipal, então recém-reeleito, que preparava o Programa Escolas do Amanhã³. Portanto, o convite chegava em uma boa hora.

1 A Fundação é responsável pelo *Programa Educate a Child*, que desenvolve projetos em 40 países. A organização não financia projetos executados e geridos por órgãos públicos. Informações no site: www.educateachild.org.

2 Nessa primeira fase, em 2013, a Secretaria Municipal de Educação estava sob a gestão da secretária Claudia Costin. De 2014 até final da parceria, em dezembro de 2016, a gestão passou para a secretária Helena Bomeny.

3 O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apresentava como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do Ensino Fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Disponível em: bit.ly/2k3WByG.

Deste modo, sob a liderança de Natacha Costa, diretora da Associação Cidade Aprendiz, e Eliana Sousa Silva, diretora da organização não-governamental Redes da Maré – profissionais de referência na condução de projetos no campo da educação em territórios vulneráveis –, a presente proposta passou a ser desenhada em conjunto com os agentes institucionais da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Iniciado em outubro de 2013, o Projeto Aluno Presente atuou na mobilização e articulação de familiares, educadores(as), equipes escolares, órgãos públicos e instituições locais, buscando identificar e localizar crianças que nunca estudaram ou que tinham histórico de infrequência e evasão escolar.

Uma equipe de campo com mais de 70 profissionais percorreu, durante três anos, diferentes regiões da cidade, visitando casas, associações de moradores, postos de saúde, estabelecimentos comerciais e outras organizações comunitárias.

No percurso realizado, foram fundamentais a mobilização e a participação efetiva de lideranças da sociedade civil e de agentes institucionais da Prefeitura do Rio de Janeiro, tanto no âmbito da gestão das políticas sociais (Educação, Saúde e Assistência Social) quanto nas instâncias das Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) e das escolas da rede municipal.

O ALUNO PRESENTE TRABALHOU EM TRÊS GRANDES EIXOS:

1.

Fortalecimento e ampliação do escopo da política municipal da educação.

2.

Construção, articulação e ampliação da rede de proteção social.

3.

Produção de conhecimento sobre o fenômeno “criança e adolescente fora da escola”, gerando novos diagnósticos e novas tecnologias sociais.

No processo da sua estruturação, o Aluno Presente identificou uma diversidade de desafios em face da complexidade do contexto local:

- **161 BAIROS**
- **6.498.837 PESSOAS**
- **2ª MAIOR METRÓPOLE DO PAÍS**
- **2º MAIOR PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB) DO BRASIL**
- **45ª CIDADE NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH) MUNICIPAL**
- **MAIOR REDE PÚBLICA DE ENSINO DA AMÉRICA LATINA COM 1.063 ESCOLAS**



Complexidade da cidade do Rio de Janeiro.

Baixa demanda social pela causa.

Necessidade de se criar e testar uma tecnologia social de grande escala para atingir toda a cidade num período de três anos.

Dados disponíveis apenas amostrais de crianças e adolescentes fora da escola: não apresentavam sua localização, de forma que se fez necessária a pesquisa com indicadores de territórios em diversas bases de dados.

Inconsistência das informações oficiais, como dados cadastrais e de contato incompletos, inexistentes ou desatualizados: crianças sem endereço residencial correto ou sem nenhum endereço; com data de nascimento errada; sem contato telefônico ou com número incorreto.

Informações das listas diferentes da realidade: criança consta na lista das evadidas, mas já está estudando; consta na lista referente a abandono, mas foi transferida para outra escola ou rede; consta na lista relativa a baixa frequência, mas já abandonou a escola e não tem vínculo escolar; consta na lista referente à baixa frequência, mas já regularizou a situação escolar; ou mesma criança tem mais de uma matrícula na rede.

Situação de alta vulnerabilidade das famílias-alvo do projeto e dificuldade de acesso às regiões localizadas em territórios, na sua maioria, dominados por grupos armados.

Desarticulação das bases de dados das diversas secretarias da prefeitura (Saúde, Assistência e Educação), tendo em vista que cada uma tem um sistema informatizado próprio para gerir seus dados.

Com esses desafios, a gestão do projeto, por meio de uma metodologia inédita, estruturou diversas e complementares linhas de atuação, das quais se destacam:

ESTRATÉGIAS E AÇÕES:

Diagnóstico da realidade das famílias, dos territórios e dos motivos pelos quais crianças e adolescentes estavam em situação de infrequência ou evasão escolar;

Sensibilização da sociedade e dos diferentes órgãos governamentais do município, buscando a integração das políticas públicas em nível central e regional, bem como a inserção direta nas comunidades, mobilizando agentes locais dos diversos setores em torno da questão da criança fora da escola;

Busca ativa e atendimento de demandas espontâneas, com orientação e acompanhamento dos pais/mães e/ou responsáveis, para que efetuassem a matrícula na rede municipal de educação;

Desenvolvimento de estratégias de combate à infrequência e à evasão escolar, a partir do envolvimento de alunos(as) participantes dos grêmios estudantis;

Articulação de redes de apoio, comunitárias e intersetoriais, na perspectiva da criação de condições para que as crianças do projeto mantivessem a vaga e a frequência escolar;

Sistematização e publicação das metodologias aplicadas em todas as etapas do trabalho, para que pudessem ser replicadas em outras realidades de diferentes regiões brasileiras ou de outros países.

Em três anos de projeto, a meta do Aluno Presente era identificar e incluir, na rede escolar, 21 mil crianças e adolescentes. Os resultados foram muito efetivos: de janeiro de 2014 a dezembro de 2016, o projeto identificou 23.753 crianças e adolescentes e reinseriu 22.131 delas em unidades escolares, efetivando a meta estabelecida de alcançar 90% das crianças e adolescentes nesta situação na cidade do Rio de Janeiro.

Para compartilhar todo o trabalho realizado e os caminhos percorridos entre 2013 e 2016 pelo Aluno Presente, na primeira parte desta publicação, serão apresentados os resultados da pesquisa documental, da observação de campo, das entrevistas e dos grupos focais com gestores(as) e articuladores(as), realizados pela equipe coordenada pela professora Dra. Miriam Krenzinger, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como base empírica para a elaboração da publicação, a equipe de sistematização utilizou relatórios de gestão e observação e registros dos encontros semanais das equipes, das reuniões intersetoriais, dos seminários internos e dos grupos de avaliação. Além disso, contou com contribuições dos(as) consultores(as) e professores(as) Marcelo Burgos, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), Dirce Koga, da PUC-SP, e Eduardo Ribeiro, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Na segunda parte do material, será apresentado um estudo desenvolvido pelo Dr. Eduardo Ribeiro, professor da UERJ, sobre os dados coletados e processados pela equipe do Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente. O autor utilizou, como ferramenta analítica, o conceito de *desinserção educacional*, ampliando as possibilidades de novos olhares sobre as motivações e as causas apontadas por familiares de crianças e adolescentes com diferentes graus de afastamento escolar.

Nessa ótica, ressalta que a não matrícula, atrasos, infrequência, abandono, evasão e desalento refletem graus distintos de afastamento entre aluno(a) e instituição escolar. Tais marcadores apontam momentos diferentes das trajetórias educacionais, bem como dos ciclos de vida dos indivíduos, e podem estar associados aos mais diversos fatores, contextos e motivações.

O pesquisador ressalta que não há uma culpa específica de qualquer ator na geração de descontinuidades nas trajetórias escolares. Antes disso, há a necessidade de responsabilização compartilhada, de dar voz e protagonismo às crianças, aos(as) adolescentes e às famílias, de promover a integração intersetorial de esforços, e de se ter uma escola mais preparada para ouvir e aceitar.

Percebe-se que, a partir do compromisso assumido pela Prefeitura do Rio de Janeiro, de transformar o Projeto Aluno Presente em política pública e reconhecê-la como uma das prioridades para a cidade, tornou-se visível o quanto esta experiência poderá encontrar, em outros centros urbanos, um campo fértil para se desenvolver.

Assim, a Associação Cidade Escola Aprendiz, a Fundação Education Above All e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro esperam, por meio desta publicação, contribuir para a construção de instrumentos eficazes de articulação das políticas públicas e de integração de ações para a erradicação e prevenção da infrequência e da evasão escolar em novos territórios.





PARTE 1

**SISTEMATIZAÇÃO
DA METODOLOGIA
E DOS RESULTADOS
DO PROJETO
ALUNO PRESENTE**

2013 A 2016

1.

**MARCO LEGAL, ÉTICO
E POLÍTICO: EDUCAÇÃO
COMO DIREITO
FUNDAMENTAL**

A Educação Básica está reconhecida há mais de 60 anos como um direito fundamental, consagrado em vários instrumentos internacionais de afirmação dos Direitos Humanos, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), entre muitos outros.

Em 1990, na Tailândia, mais de 150 governos adotaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Todas, visando estimular os esforços voltados à garantia do acesso à educação de qualidade. Dez anos depois, em Dacar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação reafirmou seu compromisso, traçando objetivos de Educação para Todos (EPT) até 2015. Na ocasião, estes objetivos foram adotados por 180 países, cabendo aos governos criarem o arcabouço jurídico-político e priorizarem recursos para que, independentemente das circunstâncias de classe, socioeconômicas, territoriais, de gênero ou culturais, todas as pessoas possam ter educação acessível e contextualizada (*Global Campaign for Education - GCE, 2015*).

O ano de 2000 destaca-se nesse contexto, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) convidou a sociedade civil e os governos a olharem com atenção para alguns desafios que o planeta enfrentava àquela época, tendo em vista seu engajamento em prol das oito metas dos “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM), que seriam desenvolvidos até o ano de 2015.

Como indica avaliação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de sua diretora-geral Irina Bokova, muitos avanços e limites foram reconhecidos ao longo dos anos:

“O mundo tem feito um progresso enorme em direção à Educação para Todos. Apesar de não cumprir o prazo de 2015, há milhões de crianças a mais na escola do que haveria caso persistissem as tendências dos anos 1990. No entanto, a agenda ainda está longe de ser concluída. Precisamos elaborar estratégias específicas e bem fundamentadas que priorizem os mais pobres, sobretudo as meninas, para melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir as falhas de alfabetização para que a educação se torne significativa e universal”.

(UNESCO PRESS, 2015)

Os relatórios de avaliação e monitoramento dos ODM indicaram que somente um terço dos países alcançou tais objetivos. Assim sendo, houve, em 2015, uma nova mobilização por parte das Nações Unidas para o engajamento novamente da sociedade, a fim de que se cumpram, nos próximos 15 anos (Agenda Pós-2015), as novas metas estabelecidas e os desafios trazidos agora pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Esses desafios assumidos no âmbito internacional se traduzem, no Brasil, em arranjos jurídico-políticos que se expressam em políticas públicas (envolvendo parcerias com a sociedade civil organizada), como no caso em estudo, no Rio de Janeiro: o Projeto Aluno Presente.

Conforme indica o documento de análise que apresenta as Diretrizes Nacio-



Fonte: bit.ly/2jrE4wY

Além da Constituição de 1988, há também, no ordenamento jurídico e político do País, outras referências importantes para a Educação Básica, relativas ao direito de todos e todas à escola, que orientaram o projeto (*links disponíveis nas referências bibliográficas*):

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº. 8.069/1990)
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999)
- Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001, decênio 2001-2010)
- Lei nº 11.114/2005 (inserção das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental)
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007)
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)
- Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)

nais para a Educação Básica (Ministério da Educação, 2013), praticamente se conseguiu universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 a 14 anos, e se está próximo de assegurá-lo a todas as crianças de seis anos. Entretanto, não foi possível, ainda, que todos(as) os(as) alunos(as) incluídos(as) nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental.

Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população mais pobre, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a estrutura educacional brasileira. Há um enorme contingente de crianças e adolescentes que estão na escola, mas com baixos resultados de aprendizagem, com altos índices de repetência e atraso escolar.

O grande desafio da escola pública no País está em redefinir os termos de sua relação com as camadas sociais mais pobres, ou seja, com o grupo de “crianças/famílias vulneráveis”, que é o seu maior público. E, em especial, conhecer melhor o mundo dos(as) alunos(as) – família, linguagem, território, vizinhança etc.

Essa “transição institucional” se relaciona com o papel que a Constituição de 1988 deu à escola, que é de ensinar e educar para a vida em sociedade, contribuir para a formação cidadã e proporcionar o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Missão esta que situa a escola como uma das principais referências institucionais em uma sociedade com um passado autoritário, e que pretende forjar indivíduos livres, autônomos e integrados em uma comunidade fraterna (BURGOS, 2012, p. 1015-1016).

A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos e todas está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. Assim sendo, as políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas às outras políticas públicas nos campos da saúde, habitação, emprego, entre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si.

Nesse cenário, projetos como o Aluno Presente podem contribuir muito com a redução desta problemática, especialmente quando se considera que a “universalização do acesso” ainda não foi plenamente alcançada no País e que, por outro lado, o ingresso na escola não garante a efetiva escolarização.

A educação escolar comprometida com a igualdade de todos(as), e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos mais vulneráveis da população em desvantagem na sociedade, será uma *educação com qualidade social* e contribuirá para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos(as) na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-série⁴. O Brasil ainda terá, nesse sentido, um longo caminho pela frente para garantir o direito à educação de qualidade para todas as suas crianças e adolescentes (UNICEF, 2013).

Em 2010, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) deram início à Iniciativa Global “Pelos Crianças Fora da Escola”. No Brasil, o projeto é desenvolvido em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito a Educação. Além do relatório Todas as Crianças na Escola em 2015, a iniciativa inclui a mobilização Fora da Escola Não Pode! Segundo uma análise feita pelo UNICEF e a Campanha, a partir dos Microdados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), o desafio do Brasil neste campo é enorme, pois mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estavam fora da escola no país”.

Nessa conjuntura, uma criança fora da escola, embora presente nas estatísticas, também pode ser considerada sem acesso às políticas públicas. Torná-la presente significa colocá-la visível, ou seja, tornar sua vivência visível. Significa enxergar a escola como serviço público no território em que a criança vive, e não mero equipamento público localizado em determinado endereço. Significa fazer-se parte da cidade, do território em que a criança vive, e esta, portanto, reconhecida como cidadã, com garantia de acesso à cidade e à cidadania.

Talvez seja essa uma das grandes travessias enfrentadas pelo Projeto Aluno Presente: tornar visíveis os invisíveis das políticas sociais, dando chão aos números e estatísticas e transformando nomes em histórias de vida.

4 Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 7/2010 e Resolução CNE/CE B nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

PRINCÍPIOS ÉTICOS E POLÍTICOS DO PROJETO

Desde a fase inicial de sua formulação, o Aluno Presente foi construído e alicerçado em princípios e diretrizes que conduziram o caminho percorrido nos três anos da sua trajetória. Essas linhas norteadoras foram fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Ministério da Educação, 2013):

Respeito à dignidade da criança fora da escola e em risco de evasão, e compromisso com a promoção do bem de todos(as), contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito, discriminação e exclusão social. Reconhecimento de que a criança e o(a) adolescente são sujeitos de direito, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90, de 13/07/1990);

A busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; a exigência da diversidade de tratamento das famílias para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos e alunas que apresentam diferentes necessidades; todo o esforço para a redução da pobreza e das desigualdades sociais, regionais e territoriais. A criança, o(a) adolescente e seus familiares devem ter suas autonomias respeitadas, considerando o desejo de aprender. Para tanto, leva-se em conta as trajetórias de vida, os contextos socioeconômicos e culturais, bem como as estratégias já adotadas pelas comunidades, pelas famílias e pelas próprias crianças e adolescentes;



Articulação intersetorial e promoção de ações articuladas ao sistema de garantia de direitos da infância e da adolescência e aos fóruns representativos dos direitos das crianças e dos adolescentes na cidade do Rio de Janeiro;



Cogestão: compromisso de integrar diferentes atores institucionais, visando, com isso, garantir a participação do maior número possível de instâncias e a sua sustentabilidade política;



Corresponsabilidade nas políticas públicas: elaboração, proposição, participação, monitoramento e avaliação de políticas públicas destinadas à prevenção da exclusão escolar de crianças e adolescentes;



Interinstitucionalidade e interdisciplinaridade: promoção de debate de conceitos, procedimentos, encaminhamentos e demais questões relativas ao atendimento do direito das crianças e de suas famílias, realizadas a partir da união, da articulação e da formação entre os profissionais ligados às diferentes instituições que compõem a rede;



Complementaridade: reconhecimento e troca de diferentes metodologias e experiências individuais e coletivas neste campo;



Sustentabilidade: busca de caminhos e soluções efetivas para que as ações e resultados sejam sustentáveis, isto é, sejam transformados em políticas públicas, na medida em que o problema da infrequência e da evasão aumentam no Brasil e no mundo.

Ressalta-se que o Projeto Aluno Presente assumiu, também, o compromisso de empreender e orientar suas ações em sintonia com dois dos seis objetivos da Educação para Todos (EPT). São eles:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Básica, obrigatória, gratuita e de boa qualidade (GCE, 2015).

SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL E ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR FUNDAMENTAL

As ações voltaram-se, prioritariamente, para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, famílias, escolas e bairros que estavam em situação de desigualdade no acesso ao direito à educação de qualidade social. Seus objetivos, metas e ações estavam inseridos, direta e indiretamente, no Sistema de Proteção Social de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que se constitui a partir do seguinte desenho institucional:

• Poder Executivo Municipal

Responsável pela execução das diversas políticas e redes de serviços sociais que promovem o Sistema de Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, por meio de várias instâncias de governo, com destaque para: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Secretaria Municipal de Saúde.

• Conselho Tutelar (CT)

Órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de cuidar dos direitos das crianças e dos(as) adolescentes, definidos em lei. No município do Rio de Janeiro, há 16 Conselhos Tutelares, órgãos integrantes da administração pública local, compostos por cinco membros, escolhidos pela população local para mandato de quatro anos. A relação institucional do projeto com os CTs variava de

O Projeto Aluno Presente articula-se também à Rede de Defesa dos Direitos das Crianças à Educação, formada pelos órgãos:

- Ministério da Educação (MEC)
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA)
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)
- Organização das Nações Unidas (ONU)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)
- REDE RIO CRIANÇA: Rede Nacional de Defesa do Adolescente em Conflito com a Lei; Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced - DCI Brasil); Comissão de Direitos Humanos da OAB/RJ; Conselho Regional de Serviço Social; Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal do Rio de Janeiro; e Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro

região para região, tendo promovido experiências significativas que revelaram uma boa integração. Entretanto, percebe-se a necessidade de aprofundamento e qualificação dessa relação, no que tange ao planejamento de ações conjuntas e ao intercâmbio de informações incluídas nas bases de dados do Aluno Presente e dos Conselhos Tutelares.

• Juizado da Infância e da Juventude

Órgão de prestação jurisdicional à criança e ao(a) adolescente, que visa garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Compete, pois, ao Juiz da Infância e da Juventude, processar e julgar causas previstas no ECA e na legislação complementar, inclusive as relativas a infrações penais cometidas por menores de 18 anos, além de questões cíveis, como as pertinentes a registros públicos, desde que concernentes a soluções de situações irregulares em que se encontra a criança e o(a) adolescente interessado(a). O Aluno Presente acionou o Juizado, via Conselho Tutelar, para questões de guarda e reconhecimento de paternidade.

• Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais de Direito da Criança e do Adolescente

Órgãos normativos, consultivos, deliberativos e fiscalizadores de política de promoção e defesa dos direitos da infância e da adolescência no Estado do Rio de Janeiro, além de responsáveis pela administração dos recursos do Fundo da Infância e da Adolescência (FIA).

- **Ministério Público – Promotoria da Infância e Juventude**

Responsável pelas funções fiscalizadora e conciliadora das demandas sociais, buscando solucionar os problemas sociofamiliares mais comuns que atingem crianças e adolescentes.

- **Defensoria Pública**

Órgão estatal que tem por função prestar assistência jurídica integral e gratuita à população que não tenha condições financeiras de pagar as despesas destes serviços. O Aluno Presente acionou a Defensoria, especialmente na questão da certidão de nascimento de crianças que estavam fora ou que nunca tinham tido acesso ao Ensino Fundamental.

- **Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA)**

A DPCA busca fiscalizar, investigar e instaurar inquérito e procedimentos policiais nos casos de infração penal praticada contra crianças e adolescentes. O Aluno Presente acionou o sistema de justiça criminal em situação de desaparecimento de criança vinculada ao projeto.

As equipes do Aluno Presente também articulavam cotidianamente as políticas sociais, como o Programa Saúde na Escola (PSE), que constitui política intersetorial entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação (MEC), criada em 2007 com o objetivo de dar atendimento integral (prevenção, promoção e atenção) à saúde de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas, matriculados na Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destacam-se, também, o Programa Bolsa Família (PBF) e o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na Escola.

2.

**PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS CONSTRUÍDOS
NO ÂMBITO DO PROJETO
ALUNO PRESENTE**

O projeto fundamentou-se em uma base conceitual que visava definir e compreender o significado do fenômeno da criança fora da escola, o papel da escola, da educação escolar e integral, assim como das redes de proteção local, e as formas de prevenção e erradicação da infrequência e da evasão escolar.

Conheça cada um destes conceitos:

CRIANÇA FORA DA ESCOLA

O Aluno Presente adotou como proposta a concepção do Programa *Educate a Child* (EAC), que trabalha com a definição de criança fora da escola (*Out of School Children – OOSC*), da UNESCO⁵, ampliando seu escopo para incluir os seguintes grupos:

<p>—</p> <p>Crianças que não possuem acesso à unidade escolar. Essas crianças nunca irão frequentar, a menos que lhes seja dado acesso.</p>	<p>—</p> <p>Crianças que possuem acesso à unidade escolar, mas não estão matriculadas. Essas crianças nunca entrarão na escola ou o farão tardiamente.</p>	<p>—</p> <p>Crianças que estão em situações emergenciais ou de crise e não participam de nenhum programa educacional estruturado. Essas crianças foram removidas e vivem em condições temporárias, em ambientes sem escolas ou oportunidades educacionais disponíveis.</p>
<p>—</p> <p>Crianças que possuem acesso à unidade escolar e estão matriculadas, mas não frequentam.</p>	<p>—</p> <p>Crianças que abandonaram o sistema educacional. Essas crianças são consideradas como “<i>dropouts</i>” ou “<i>evadidas</i>”.</p>	

⁵ Definição de OOSC: são crianças na faixa etária oficial da Educação Básica que não estão participando de programas educacionais.

O PAPEL DA ESCOLA

O educador Paulo Freire (2006) no início dos anos 90 do século passado afirmava que as crianças brasileiras não se evadiam da escola porque queriam. Segundo o autor, a desigualdade social produz uma série de impasses e dificuldades que resultam em obstáculos enormes para as crianças vulneráveis não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela permanecerem e cumprirem o percurso a que têm direito.

Nessa ótica, os(as) professores(as) precisam saber o que acontece no mundo das crianças com quem trabalham, “o universo de seus sonhos”. Isso implica respeitar a sintaxe, a ortografia, a semântica e a prosódia das crianças das classes populares.

O sociólogo e educador Miguel Arroyo (2014) também enfatiza o olhar que as instituições escolares precisam ter diante de seus(suas) alunos(as): “A escola tem que se preocupar com a formação plena das crianças, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente”.

Para ambos os autores, quanto mais o(a) educador(a) conhecer o(a) aluno(a), mais se dará conta de que está distante dele(a). O imaginário dos(as) alunos(as) precisa encontrar, na escola, uma resposta para suas mais profundas inquietações. A evasão, a desatenção, a não aprendizagem e até a violência podem ser sintomas que mostram que a educação não está alcançando o seu objetivo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Segundo o UNICEF (2013), a oferta de educação integral seria uma estratégia fundamental para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a desigualdade social no acesso à rede básica de ensino. A educação integral favoreceria o desenvolvimento das crianças ao propiciar mais oportunidades de aprendizado, de ampliação de seu repertório cultural e de aquisição de informações diversas, principalmente em regiões de vulnerabilidade social.

Uma educação integral de fato deveria abarcar o aprendizado e o desen-

volvimento de todas e todas de forma multidimensional, por um lado, ampliando o tempo e o espaço da escola, e, por outro, dissolvendo as fronteiras entre disciplinas, os muros da instituição e as linhas imaginárias que separam educação e vida cotidiana.

O educador Arroyo (2014) traz, inclusive, para o debate, a perspectiva da educação integrada, sendo fundamental a participação da sociedade. Para o autor, as organizações teriam que ter consciência de que elas também são responsáveis pela socialização da infância e da adolescência, e não somente a escola. A escola teria a sua parte de responsabilidade, mas precisaria haver, de forma mais orgânica, a participação dessa pluralidade de associações da sociedade civil e do Estado.

CIDADE EDUCADORA

A educação integral é, portanto, uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Assim, todos os locais (escolares e não escolares) são percebidos a partir do seu potencial educativo, devendo ser inte-

SAIBA MAIS:

A Associação Cidade Escola Aprendiz criou o Centro de Referências em Educação Integral, uma iniciativa promovida em parceria com outras organizações não-governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Centro visa promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de educação integral no Brasil.

Acesse:
www.educacaointegral.org.br

SAIBA MAIS:

Outra iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz é o Programa Cidades Educadoras, que desenvolve ações estratégicas para o fortalecimento dessa agenda no Brasil. Por meio de projetos e experiências voltados à integração entre comunidades, escolas e territórios, o programa fomenta a constituição de cidades orientadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Acesse: www.cidadeseducadoras.org.br

grados de forma planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado.

Desta forma, como lembra a pesquisadora e educadora Janaína Specht da Silva Menezes, o conceito de educação integral deve estar associado à concepção de “Cidade Educadora”, enquanto processo de conhecimento e aprendizagem que contempla uma apropriação do espaço público como um todo, com apoio comunitário.

Nessa ótica, transformar a cidade como agente educativo, por meio de práticas que articulam escola, comunidade e famílias, seria o foco central da Cidade Educadora e, portanto, algo estratégico para as políticas de prevenção de infrequência, evasão e desinserção escolar⁶.

Por isso, o Projeto Aluno Presente defende a necessidade de se considerar os territórios, as relações e as dinâmicas locais como elementos fundamentais para a garantia do desenvolvimento integral das crianças e dos(as) adolescentes.

A escola, nesse sentido, seria um agente educativo que reconhece quais são as questões sociais e culturais do território e se pergunta: quem são as crianças e os jovens a quem me dirijo? Como vivem? Quais as culturas de suas famílias? Qual o meu papel neste contexto? Quem são os meus aliados?

⁶ Na parte II da publicação, será aprofundado o conceito de desinserção escolar.

O território, por sua vez, ganha um papel central no processo de ensino-aprendizagem: pessoas, saberes, recursos diferenciados podem ser articulados ao itinerário formativo dos(as) alunos(as), enriquecendo seu repertório, ampliando seu olhar sobre o território e fortalecendo sua autonomia para estabelecer conexões possíveis para além das instituições.

Além disso, a articulação da escola com os demais equipamentos da região, com a rede de proteção à infância, com coletivos artísticos e organizações sociais, torna-se fundamental para garantir que o direito à educação se constitua de fato como um compromisso coletivo.

Acredita-se que, quando as escolas, os(as) gestores(as) locais e os(as) educadores(as) reconhecerem o potencial em transformar o local em que estão inseridos em “territórios educadores”, ações de prevenção da desinserção escolar serão estimuladas.

“Não é central, mas é importante ter uma escola que assume essa vocação e se reconhece com o território, que o vê como campo de pesquisa, currículo, lugar de estudo, que se envolve com as questões locais e se propõe a ajudar na sua transformação. Essa postura da escola fortalece que as oportunidades educativas se multipliquem, com agentes que oferecem espaços de aprendizados não só para crianças, mas também para adultos, ao propor processos permanentes de participação”.

(SINGER, 2015)

REDES DE PROTEÇÃO

As chamadas “redes” são sistemas organizacionais flexíveis e cadenciados, capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de objetivos e/ou temáticas comuns. Elas se estabelecem e se sustentam em relações horizontais e em dinâmicas que supõem o trabalho colaborativo

e participativo, a partir da vontade e da afinidade entre seus integrantes, constituindo-se como um significativo recurso, tanto para as relações pessoais quanto para a estruturação social como um todo.

No Aluno Presente, as redes foram formadas, especialmente, pela Educação, Desenvolvimento Social, Saúde e Cultura, que se articularam em uma perspectiva integrada, buscando alinhamentos comuns para atender às pessoas daquele território, em vez de apenas encaminhá-las de um serviço para outro.

No presente contexto, ressalta-se a importância das articulações das redes de proteção social, de prevenção da infrequência e da evasão escolar que ocorrerem no território, assim como a articulação entre os diversos campos da sociedade, tais como a escola, as instituições presentes dentro e fora das comunidades, a rede de amigos e de apoio dos participantes, a família, a rede de serviços oferecidos, entre outros.

FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO E POLÍTICAS DE PREVENÇÃO

Os fatores de proteção são aqueles que reduzem a probabilidade de incidência ou de efeitos negativos na infrequência ou na evasão escolar. Assim, quanto maior a presença de fatores de proteção e menor a presença de fatores de risco, menor a probabilidade de incidência e de efeitos negativos da infrequência escolar.

Por outro lado, os fatores de risco são aqueles que aumentam a probabilidade de incidência ou os efeitos negativos de infrequência e evasão escolar. Com isso, quanto maior a presença de fatores de risco e menor a presença de fatores de proteção, maior a probabilidade de incidência e de efeitos negativos de infrequência e evasão escolar.

Portanto, é necessário um conjunto de ações e estratégias (como as desenvolvidas pelo Aluno Presente) promovidas pela sociedade civil organizada e pelo governo (federal, estadual e municipal), integrados em função de objetivos comuns, visando reduzir a incidência de infrequência e evasão escolar e/ou seus efeitos negativos sobre crianças e adolescentes, famílias e comunidade.

As políticas intersetoriais de prevenção se dão em três níveis de abordagem:

- **Prevenção primária e ações de baixa complexidade**

Estratégias de prevenção centradas em ações dirigidas à sociedade, mais especificamente, aos fatores sociais (como a redução da desigualdade no acesso à matrícula, superação do preconceito, reversão da falta de informação), que aumentariam os fatores de risco de evasão/infrequência escolar e diminuiriam os fatores de proteção, tais como medidas mais abrangentes na estrutura da sociedade ou comunidade, que visem reduzir a predisposição de crianças/adolescentes a se distanciarem do ambiente escolar.

- **Prevenção secundária e ações de média complexidade**

Estratégias de prevenção, centradas em políticas intersetoriais, e ações dirigidas às crianças/adolescentes inseridas em dinâmicas violadoras dos seus direitos. Estas crianças são as mais suscetíveis a se afastarem da escola. A prevenção secundária intervém mais especificamente sobre os fatores que contribuem para a vulnerabilidade à infrequência escolar e para a baixa resiliência⁷ das crianças, visando evitar sua evasão, bem como prevenir ou limitar os danos causados pela violação de seus direitos.

- **Prevenção terciária e ações de alta complexidade**

Estratégias de prevenção, centradas em políticas intersetoriais, e ações dirigidas às crianças/adolescentes que abandonaram e/ou evadiram e estão em processo de reinserção na vida escolar, visando a evitar as situações.

7 A resiliência escolar refere-se à capacidade de resistir e usar estratégias, por parte das crianças, famílias, professores(as), escolas e comunidades, que os tornam menos suscetíveis aos processos de vitimização decorrentes das múltiplas expressões da questão social, como: pobreza extrema, falta de habitação, esgoto e saneamento básico, insegurança alimentar, violência no território, violência doméstica, falta de acesso à rede de saúde, violações dos direitos humanos etc.

3.

**CAMINHO PERCORRIDO:
LINHAS DE AÇÃO E O
PROCESSO DE GESTÃO DO
ALUNO PRESENTE**

O primeiro passo dado para a construção do projeto de prevenção da infrequência e da evasão escolar na cidade do Rio de Janeiro foi a construção de diálogos – convênios e parcerias – com lideranças políticas e o poder público local.

Assim, entre maio e outubro de 2013, realizou-se a elaboração do Aluno Presente e a articulação com os atores institucionais necessários para a adequada implementação da proposta.

A legitimidade social e a liderança dos(as) criadores(as) e articuladores(as) da iniciativa foram essenciais para que a parceria se concretizasse e o projeto pudesse se consolidar e ter o sucesso em grande escala, como ocorreu no Rio de Janeiro.

OBJETIVOS DO ALUNO PRESENTE:

1.

Promover o ingresso e a permanência na rede escolar a crianças que estão fora da escola.

2.

Contribuir para a implantação de uma política pública sustentável que, de maneira intersetorial, enfrentasse a questão da inserção e da permanência de crianças na escola.

3.

Desenvolver estratégias de fortalecimento e ampliação da mobilização social em torno do enfrentamento da questão da inserção e permanência de crianças na escola.

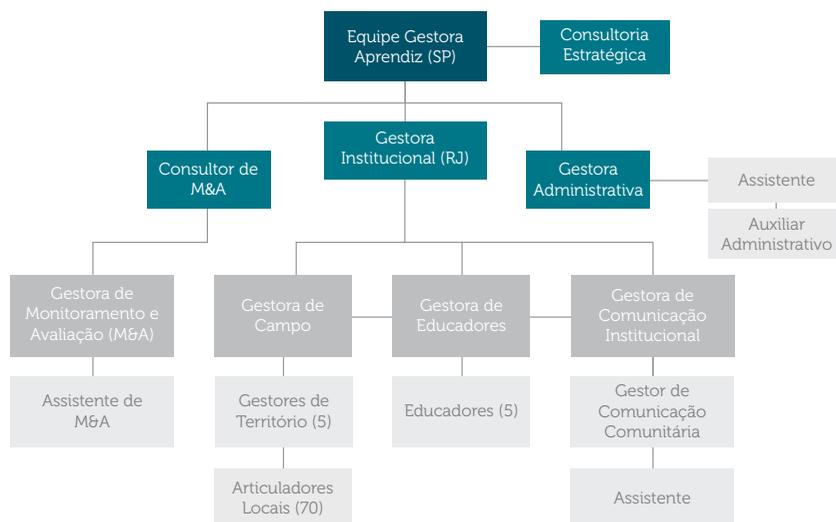
4.

Produzir novos conhecimentos sobre o fenômeno da evasão escolar e sistematizar metodologias e resultados do projeto.

A estrutura estabelecida para o projeto foi: direção geral da Associação Cidade Aprendiz, com sede em São Paulo, e três coordenações no Rio de Janeiro: Executiva, Metodológica e Administrativa.

Após definida a equipe responsável pela gestão e desenho metodológico do projeto, em novembro de 2013, realizou-se a contratação dos(as) profissionais que atuariam no desenvolvimento e acompanhamento das atividades de cada área: gestores(as) de Campo, de Comunicação e de Monitoramento e Avaliação.

ESTRUTURAÇÃO, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS EQUIPES DE TRABALHO



Nesse período inicial, o projeto promoveu, também, um ciclo formativo da equipe responsável pela implementação da experiência-piloto na região oeste da cidade do Rio de Janeiro e criou canais de comunicação visando ações integradas entre as Secretarias de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social.

A partir das reuniões realizadas, foi possível estabelecer o planejamento e o primeiro cronograma de ações, assim como promover o levantamento e a articulação das políticas educacionais em curso e, em especial, do Programa Escolas do Amanhã.

1^a

FASE DO PROJETO:

Diagnóstico socioterritorial e experiência-piloto



DIAGNÓSTICO SOCIOTERRITORIAL

Para que a metodologia do Aluno Presente pudesse ser elaborada da forma mais adequada e alinhada à realidade local, a equipe identificou a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a problemática da criança fora da escola no município e compreender o perfil e a localização destas crianças e adolescentes. Porém, essas informações não estavam disponíveis em nenhuma base de dados inicialmente.

Tendo isso em vista, o projeto contou com a parceria do Observatório de Favelas – organização social de pesquisa e consultoria, dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos – para a realização de um diagnóstico socioterritorial.

O trabalho, promovido entre novembro de 2013 e abril de 2014, teve como objetivo identificar informações sobre a distribuição territorial local e o perfil das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade que não estavam frequentando a escola ou se encontravam em situações de risco de evasão escolar.

Conforme destaca a professora da PUC-SP, Dirce Koga (2015), a política pública, tradicionalmente, é planejada e executada a partir de suas referências institucionais (políticas, normas, diretrizes e planos), em que as realidades das cidades brasileiras raramente são consideradas em suas diferenças populacionais, diversidades culturais e territoriais, além das desigualdades sociais. Esse posicionamento termina constituindo um modo “equipamentista” de operar a política pública, em que o território onde vivem as populações de um lugar é visto, quase sempre, como uma localização, um endereço, um espaço de instalação de um edifício. Dessa forma, o território é comumente considerado como o ponto de chegada da política pública, e não necessariamente o seu ponto de partida.

O Projeto Aluno Presente, ao privilegiar seu início de intervenção com um diagnóstico socioterritorial, inverteu essa lógica, colocando os territórios do Rio de Janeiro como pontos de partida. Assim, a partir da análise dos dados, a região oeste da cidade foi eleita como piloto para a experiência ser desenvolvida.

Além de ter contribuído com subsídios para as políticas sociais do município, o diagnóstico se tornou uma importante ferramenta de análise, pois transformou os cadastros individuais e as listas de nomes em informações concretas e vivas, mostrando a conexão destas crianças e adolescentes com territórios, grupos populacionais, classes sociais etc.

Os dados trouxeram à tona a dimensão pública em que a problemática da “criança fora da escola” se coloca: não se tratava de um problema individual da criança, da família, da escola, do(a) professor(a), da CRE, mas de políticas sociais ainda frágeis, do ponto de vista de seu alcance, para a diversidade de demandas e a complexa realidade vivenciada pelas crianças que estavam fora da escola.

Os diagnósticos elaborados pelo Projeto Aluno Presente foram transformados em duas publicações e estão disponíveis para leitura.

Volume 1: bit.ly/2jOLRoy



Volume 2: bit.ly/2jbOKPA



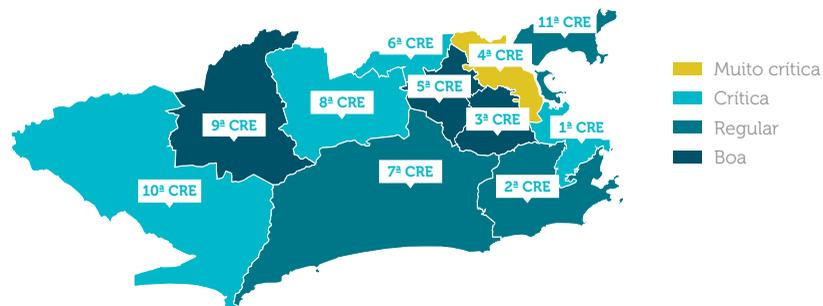
A EXPERIÊNCIA-PILOTO

Tendo em vista a complexidade da cidade do Rio de Janeiro – 161 bairros, onde vivem 6.498.000 pessoas (IBGE, 2010) – e os desafios impostos por uma rede municipal com cerca de 700 mil alunos e 1.200 unidades escolares, a equipe de gestão optou pela realização de uma experiência-piloto, de seis meses. A consolidação da expansão do projeto na cidade começaria, então, a partir de maio 2014.

O piloto permitiu o aperfeiçoamento das estratégias, a otimização de processos e a antecipação de desafios a serem enfrentados. A partir disso, foi possível definir o desenho metodológico para os três anos do projeto.

O território escolhido para a ação-piloto foi a zona oeste, área de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁸, que compreende 13 bairros. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2012, essa região registrava o maior índice de evasão escolar da Rede Municipal de Ensino, em torno de 3%.

CLASSIFICAÇÃO DAS CRE'S DE ACORDO COM A ESCALA DE AVALIAÇÃO ELABORADA NO DIAGNÓSTICO PARA O ALUNO PRESENTE



8 A Secretaria Municipal de Educação atua a partir de 11 estruturas administrativas denominadas Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que têm como função coordenar o trabalho junto às escolas da abrangência de cada região, além de ser o órgão referência da Educação Básica para a população.

Para atuação na área escolhida, foi constituída uma equipe com perfil multidisciplinar, composta por um(a) gestor(a) de território e dez articuladores(as) de campo.

Nesse período, foi experimentada, especialmente, a metodologia do trabalho de campo, com a estratégia da **busca ativa**, realizada em parceria com organizações locais, unidades de saúde, escolas e outros atores-chave. O instrumento utilizado como base da ação foi a listagem de alunos(as) – fornecida pela Secretaria de Educação –, que trazia informações sobre aqueles(as) que estavam matriculados(as) na Rede Municipal de Ensino em 2013 e evadidos(as) no mesmo ano.

Durante a fase piloto, além da busca ativa de crianças e adolescentes no perfil delineado, optou-se pelo desenvolvimento de **estratégias de comunicação e mobilização social**, visando a sensibilização para a problemática central do direito à educação.

Inicialmente, foi desenvolvida a identidade visual e conceitual do projeto, com foco no slogan “*O futuro do seu filho começa na escola*”. A partir dessa identidade, diversas peças de comunicação de alcance rápido à população foram criadas, como músicas para carros de som, cartazes, panfletos etc. Os materiais apoiaram o trabalho da equipe de campo no período de matrícula da rede municipal de educação para o ano letivo de 2014.

Outro avanço importante dessa fase diz respeito à criação da **Base de Dados** com informações sobre casos de crianças cadastradas. A iniciativa foi inovadora, uma vez que, até então, não havia nenhuma



Equipe do Aluno Presente realizando a busca ativa das crianças e adolescentes fora da escola.

Materiais de comunicação elaborados pelo Projeto Aluno Presente.



fonte disponível que consolidasse informações sobre crianças e famílias de maneira específica⁹.

Por meio da ferramenta, o projeto qualificava não apenas as informações advindas das equipes de campo, como também dados sobre violação dos direitos de crianças e adolescentes, informação que poderia ser útil ao planejamento de políticas públicas, educacionais e sociais de maneira geral.

Nesta etapa, o projeto promoveu, ainda, **formações e capacitações** sobre as temáticas da evasão e infrequência escolar, tanto no âmbito interno da iniciativa (compreendendo os diferentes profissionais envolvidos) quanto com as pessoas mobilizadas pelo projeto, como técnicos(as) e gestores(as) de diferentes políticas.

9 Na parte II da publicação, será apresentada, de forma detalhada, a importância do sistema de informação para o processo de avaliação e monitoramento da experiência e perfil das crianças e famílias atendidas pelo projeto.

Formação em destaque

Uma das formações oferecidas que se destacou foi a respeito dos dados sociodemográficos da região onde o projeto-piloto foi desenvolvido. A ação permitiu um conhecimento maior sobre a realidade local e entendimento de como as questões estruturais da cidade interferem no processo de produção e manutenção do fenômeno da evasão escolar.

Além disso, foi possível sistematizar as informações produzidas pelos(as) articuladores(as) de campo e levantar as principais questões que envolviam os casos identificados, apontando de que forma cada secretaria de governo poderia atuar sobre estes casos, de maneira a produzir resultados efetivos.

Os principais desafios identificados nessa fase inicial referiram-se a questões político-institucionais da Secretaria de Educação, a especificidades do território de atuação do projeto-piloto, e ao contexto social das crianças identificadas.

Além disso, verificou-se que o modelo de gestão setorial e fragmentado da administração local fragilizava a atuação do poder público, especialmente frente à natureza multifatorial do fenômeno da evasão escolar.

Tais fragilidades, conforme apontou a professora da PUC-SP, Dirce Koga, não se expressam necessariamente nos documentos e planos institucionais, mas se tornam evidentes na medida em que se colocam no cotidiano da gestão, na concretude dos territórios da atuação, na chamada “ponta”.

Intervir nos territórios de gestão significa partir para uma nova escala, em que se configura o cotidiano relacional, um emaranhado de agentes e institucionalidades que, apesar de atuarem sobre o mesmo chão e com as mesmas famílias, não encontram respostas para suas demandas.

Reside, aqui, um dos grandes esforços da **busca ativa** empreendida pelo Aluno Presente, que não se restringiu a uma simples busca pelos(as) alunos(as) fora da escola, diante de uma realidade fraturada socialmente e fragmentada institucionalmente. Fez-se necessário criar múltiplas estratégias de ação, para a segunda fase do projeto e sua expansão nas 11 regiões da cidade.

2^a FASE DO PROJETO: Expansão

Com base na experiência da primeira fase do Aluno Presente, foi possível consolidar estratégias e ações estruturadas, dentre as quais se destacam:

ESTRATÉGIAS E AÇÕES:

Diagnóstico da realidade das famílias, dos territórios e dos motivos pelos quais crianças e adolescentes estavam em situação de infrequência ou evasão escolar.

Busca ativa e atendimento de demandas espontâneas, com orientação e acompanhamento dos pais/mães e/ou responsáveis para que efetuassem a matrícula na rede municipal de educação.

Articulação de redes de apoio, comunitárias e intersetoriais, na perspectiva da criação de condições para que as crianças do projeto mantivessem a vaga e a frequência escolar.

Sensibilização da sociedade e dos diferentes órgãos governamentais do município, buscando a integração das políticas públicas em nível central e regional, bem como inserção direta nas comunidades, mobilizando agentes locais dos diversos setores sobre a questão da criança fora da escola.

Desenvolvimento de estratégias de combate à infrequência e à evasão escolar a partir do envolvimento de alunos(as) participantes dos grêmios estudantis.

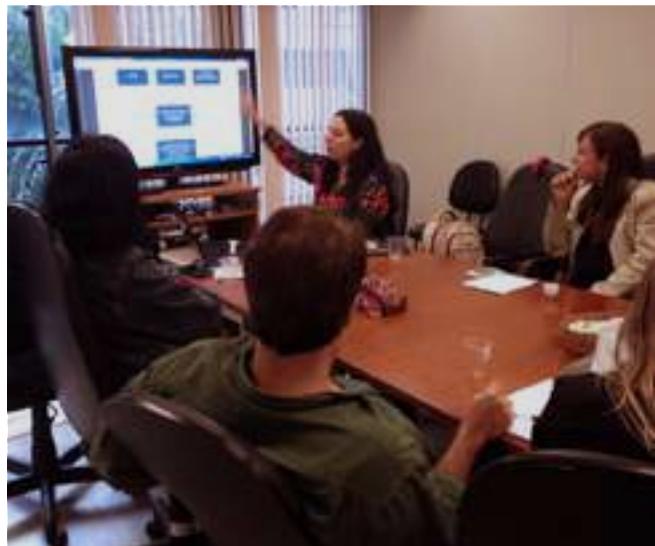
Sistematização e publicação das metodologias aplicadas em todas as etapas do trabalho, para que pudessem ser replicadas em outras realidades de diferentes regiões brasileiras ou de outros países.

ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

Considerando que o fenômeno da criança fora da escola é multifatorial, constituiu-se¹⁰, no Rio de Janeiro, um **Grupo de Trabalho (GT) Intersetorial**, composto pelos seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Programa Saúde na Escola (PSE Carioca), Rio + Social, Instituto Pereira Passos e Casa Civil.

O GT, de natureza interdisciplinar, reuniu-se mensalmente e se configurou, no decorrer do processo, como elemento fundamental para que a articulação dos serviços de educação, saúde e assistência social nos territórios se efetivasse. A partir das diretrizes traçadas pelos técnicos do nível central das secretarias, as equipes de campo davam prosseguimento ao planejamento com os agentes dos serviços, implementando as estratégias para efetivação da rede de proteção das crianças e dos(as) adolescentes.

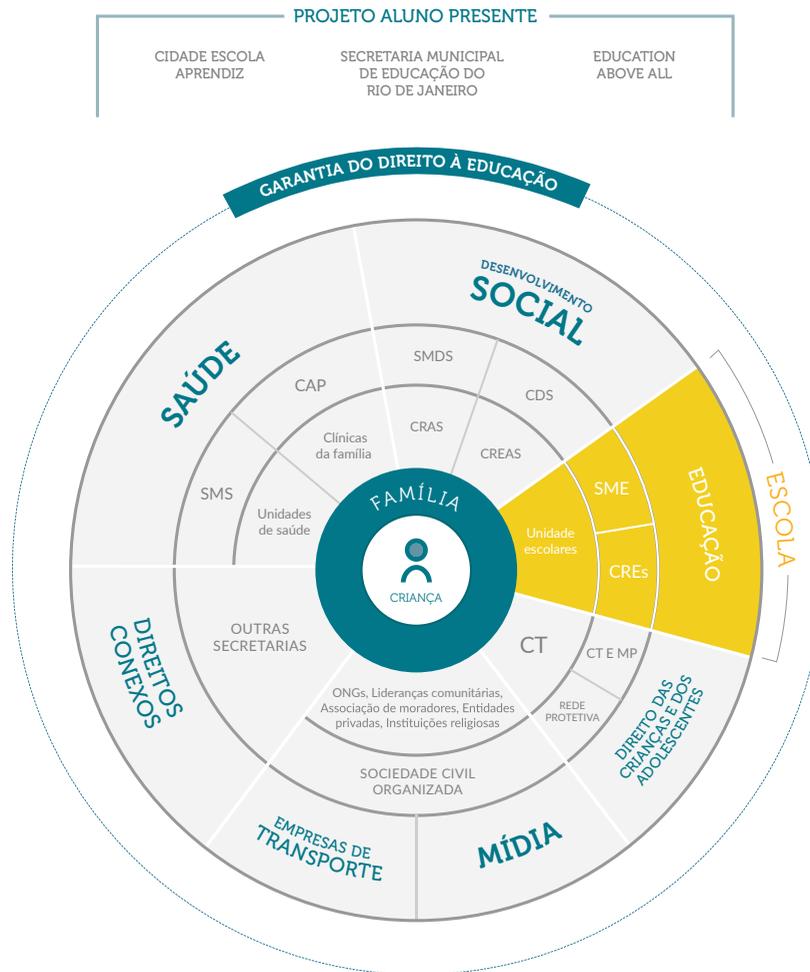
A aproximação da equipe do Aluno Presente com os técnicos das diferentes secretarias do município possibilitou a percepção de que havia uma ausência de articulação entre as políticas setoriais e, em alguns casos, até mesmo de reconhecimento do que estava sendo desenvolvido nas diversas áreas. Assim, para que as redes de proteção pudessem ser mais efetivas, foi feita a proposta, inicialmente, de uma reunião onde cada uma das equipes locais das secretarias pudesse apresentar as principais ações desenvolvidas no território.



Reunião do Grupo de Trabalho Intersetorial na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

10 Resolução nº 1282, de 11 de dezembro de 2013, do município do Rio de Janeiro.

REDE INTERSETORIAL ATIVADA PELO PROJETO ALUNO PRESENTE



SMS - Secretaria Municipal de Saúde
CAP - Coordenação de Atenção Primária
SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
CDS - Centros de Desenvolvimento Social
CRAS - Centros de Referência de Assistência Social

CREAS - Centros de Referência Especializados em Assistência Social
SME - Secretaria Municipal de Educação
CRÉs - Coordenadorias Regionais de Educação
CT e MP - Conselho Tutelar e Ministério Público
CT - Conselhos Tutelares

Nos territórios, o projeto atuou em colaboração direta com:

- Secretaria Municipal de Educação: 11 Coordenadorias Regionais de Educação, correspondendo a 1.003 escolas de Ensino Fundamental (99% da rede coberta), além de gestores(as), docentes e funcionários(as).
- Secretaria Municipal de Saúde: 10 Coordenadorias de Área Programática (CAP), 200 unidades de saúde, entre Centros Municipais de Saúde (CMS) e Clínicas da Família (CF), e 6 mil agentes comunitários de saúde, gerentes e técnicos(as).
- Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social: 10 Centros de Desenvolvimento Social (CDS), 47 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), 18 Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS) e gerentes, técnicos e assistentes sociais.

Em seguida, diante da demanda da criação de um espaço permanente intersetorial, foi criado um **Grupo Intersectorial Local**, que passou a se reunir, também, uma vez por mês, não apenas para articulação entre as políticas setoriais, mas para estudo e discussão de casos encontrados de crianças fora da escola.

A articulação foi um dos pontos fortes do projeto para alcançar seus objetivos, envolvendo secretarias municipais e organizações da sociedade civil. Apesar da ação não estar prevista no escopo inicial, apresentou, ao longo dos anos, um grande potencial de interferência direta na atuação do poder público em nível local, já que, participavam desses encontros, técnicos que atuavam diretamente com os beneficiários das políticas, ou seja, a população em geral.

Nos encontros mensais, os(as) gestores(as) de território levaram mais de 700 casos que precisaram de atenção especial para que crianças e adolescentes conseguissem voltar a estudar.

Entre os principais empecilhos que afastavam as crianças da escola, estavam:

- Violência nos territórios;
- Dificuldades de locomoção e financeiras;
- Problemas de saúde;
- Disponibilidade de vagas para todos(as) os(as) filhos(as) estudarem juntos em uma mesma escola.

Ação efetiva

A gestora de campo do Projeto Aluno Presente, Gisele Martins, conta a história de uma família na qual a mãe trabalhava à noite e não tinha tempo para levar as filhas para a escola pela manhã. Como não tinha parentes por perto, as crianças ficavam com uma vizinha enquanto a mãe trabalhava. Mas, pela falta de frequência às aulas, as alunas foram desligadas da escola.

Com a compreensão do caso levado pela articuladora local Cristiane Monteiro, da equipe Zona Oeste II, à 8ª CRE, em Bangu, a família conseguiu vagas em uma escola mais perto de casa.

Fonte: bit.ly/2iFitUA

Dentre as várias atribuições, o GT Intersetorial definiu, também, o fluxo de informações e indicadores de acompanhamento das crianças em idade escolar de cada setor, que foram cruzados e alimentados em uma base de dados georreferenciada.

Essa base de dados não somente subsidiou o diagnóstico situacional da realidade da infrequência e da evasão escolar da cidade, mas serviu, ainda, para o monitoramento e a avaliação das ações que foram implementadas no decorrer da sua trajetória.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

A gestão do Aluno Presente teve preocupação central com o setor de Monitoramento e Avaliação (M&A), a fim de desenvolver a produção de informações qualificadas e, também, trazer respostas para um desafio identificado na fase piloto do projeto: a fragilidade no cruzamento das informações socioterritoriais entre as políticas sociais da administração municipal.

Além das atividades de rotina relacionadas ao registro sistemático das ações do projeto, a equipe de Monitoramento e Avaliação realizava:

- Planejamento e execução de um novo fluxo, acordado com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), para acompanhamento da situação escolar das crianças do projeto inseridas na rede. Por meio de uma planilha chamada de 'Quadro de Situação do Aluno', o projeto inseria os dados das crianças matriculadas na rede, enviava para as CREs todo primeiro dia de cada mês e consolidava o retorno das coordenadorias com as respostas das escolas;
- Atendimento de demandas internas, principalmente em relação à construção de perfis de crianças infrequentes e fora da escola, de áreas específicas, para subsidiar as equipes de campo no trabalho de articulação e sensibilização dos territórios onde atuavam;



As parcerias com as organizações locais, como as associações de moradores, foram fundamentais para a realização do Projeto.

- Desenvolvimento e qualificação do sistema informatizado de coleta e processamento de dados para monitoramento da situação das crianças.

O M&A do Aluno Presente organizou três bases de dados: 1) das crianças atendidas pelo projeto; 2) das instituições e parceiras mapeadas; e 3) das unidades de ensino da rede municipal de educação.

O trabalho de M&A do projeto demonstrou relevância tanto para a organização e análise de informações quanto para subsidiar as equipes de articuladores(as) locais, os(as) gestores(as) de território e a equipe de comunicação para suas inserções nos territórios.

SAIBA MAIS:

Conheça os resultados finais do Projeto Aluno Presente e o perfil das crianças e adolescentes identificados(as) pela iniciativa no anexo I desta publicação.

A plataforma do projeto podia ser acessada pelos(as) articulares(as) e gestores(as) de campo e tinha como principais funcionalidades:

- Revisão das informações coletadas em campo, como a identificação de registros duplicados de crianças;
- Monitoramento das metas individuais e das equipes de campo;
- Extração de resultados – gerais e por área – e de relatórios com informações do público atendido;
- Registro de ações complementares, além da inserção das crianças na rede escolar;
- Georreferenciamento do local de moradia das crianças e das instituições mapeadas;
- Construção do perfil das crianças identificadas, com informações socioeconômicas, educacionais, de saúde e de configuração familiar.

PERFIL DOS TERRITÓRIOS MAIS DESAFIADORES TRABALHADOS PELO ALUNO PRESENTE NOS TRÊS ANOS (ELABORADO PELA EQUIPE DO M&A):

Centro – Zona Sul – 1ª, 2ª e 11ª CREs

- Rocinha: áreas de extrema vulnerabilidade, insalubres, onde o número de escolas não atende às crianças e adolescentes existentes na região.
- IBGE: área localizada na entrada da Mangueira, onde residem cerca de 200 famílias em condições sub-humanas, sem acesso a vários direitos básicos.
- Ocupações Centro do Rio: condições de moradia insalubres, com risco constante e extrema pobreza.
- Ilha - Galeão: presença de outra facção e número insuficiente de escolas.

Zona Norte I – 3ª e 4ª CREs

- Território composto por complexos de favelas: Complexo da Maré, Complexo do Alemão, Jacarezinho e Manguinhos;
- Conflitos armados intensos e cotidianos impedem o acesso e a permanência das crianças na escola;
- Escolas nas proximidades das fronteiras entre as facções;
- Situações de extrema pobreza;
- Vagas disponibilizadas em escolas de facções rivais;
- Impossibilidade de circulação no território;
- Condições de moradia insalubres;
- Crianças com deficiência sem atendimento especializado;
- Crianças e adolescentes envolvidos em atividades ilícitas;
- Familiares usuários de drogas.



Zona Norte II – 5ª e 6ª CREs

- Território extenso e composto por complexos de favelas: Chapa-dão, Complexo da Pedreira, Lagartixa, Acari, Costa Barros e Barros Filho;
- Poucas instituições com projetos para inserção de adolescentes/jovens;
- Algumas comunidades ainda com pouca circulação da equipe por impedimento do tráfico (Serrinha);
- Pouca circulação de moradores nas ruas, o que dificulta a busca ativa;
- Falta de oferta de vaga na rede pública de ensino próxima ao endereço de moradia da criança/adolescente (ex: Madureira, Vaz Lobo etc.);
- Áreas de vulnerabilidade social, conflitos armados (facções, milícia e polícia);
- Escolas situadas em territórios de facções diferentes;
- Grande número de adolescentes que receberam carta de transferência após terem descumprido as regras do regimento interno das unidades escolares;
- Alto índice de moradores sem documentação pessoal;
- Falta de oferta de vaga próxima ao endereço de moradia da criança/adolescente.



Equipe Zona Oeste I – 7ª e 10ª CREs

- Rio das Pedras: oferta de vagas insuficiente para a demanda, famílias oriundas do Nordeste temem matricular seus filhos em outras localidades desconhecidas e/ou perigosas e dificuldade de deslocamento para outras localidades;
- Áreas rurais: inexistência de serviços públicos e instituições próximas às residências, necessidade de percorrer distâncias enormes para acessar transporte, condições insatisfatórias de infraestrutura urbana, vagas disponibilizadas em escolas muito distantes, condições de pobreza extrema e falta de informações úteis.



Zona Oeste II – 8ª e 9ª CREs

- Ocupação Jambalaia (Campo Grande): prédios em situação de risco de desabamento, condições insalubres e doenças, subordinação ao controle e extorsão da milícia, pouco acesso a atendimento a políticas sociais, falta de documentação e demandas de saúde;
- Vila Kennedy e Vila Aliança: região com intenso conflito armado entre facções rivais do tráfico de drogas, dificuldade de circulação nos territórios e pouca oferta de serviços públicos;
- Regiões rurais: distância dos equipamentos públicos, dificuldade no deslocamento até a escola e pobreza extrema.



Diversas estratégias de comunicação foram implementadas para envolver a sociedade no projeto.



COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA E INSTITUCIONAL

A Comunicação Comunitária tornou-se, no decorrer do processo, um dos eixos estruturantes das ações de divulgação e ampliação da visibilidade do Aluno Presente, com o objetivo de gerar demanda espontânea por atendimento.

Por meio de iniciativas como a participação em ações organizadas por instituições parceiras, criação de peças de comunicação com as principais mensagens do projeto e a mobilização social nos territórios, foram disseminadas informações importantes para famílias, educadores(as), comunicadores(as) e empresas sobre o problema da inserção e permanência das crianças e dos(as) adolescentes na sala de aula, assim como as formas para entrar em contato com o projeto quando tinham notícias sobre crianças e adolescentes fora da escola.

Segundo registros, a identificação de crianças por meio de demanda espontânea (procura da população pelo projeto) aumentou quase 30% entre o primeiro semestre de 2014 e o segundo semestre de 2016.

Todo o trabalho contou com o apoio de parcerias estabelecidas com associações de moradores, instituições religiosas, organizações da sociedade civil, equipamentos públicos, incluindo lideranças comunitárias.

Dentre as várias estratégias de comunicação adotadas, destacaram-se:

- Ampla divulgação do Aluno Presente durante o período de matrícula digital;
- Criação e divulgação da central telefônica 'Disque Aluno Presente', na sede do projeto;
- Ações de mobilização comunitária: carro de som e distribuição de panfletos;
- Criação e produção de conteúdo para mídias e redes sociais, como o site institucional e a página no Facebook;

- Estabelecimento de parceria com empresas de transporte público – Metrô Rio, Rio Ônibus e Teleféricos – para divulgação do projeto em locais de grande visibilidade;
- Distribuição de materiais nas unidades de saúde, clínicas da família, associações de moradores e instituições locais;
- Parcerias com clubes de futebol e a Associação Escolas de Samba do Rio AESM-RIO;
- Distribuição de cartilhas para famílias nos territórios;
- Desenvolvimento de assessoria de imprensa.

Educação e samba

A auxiliar de serviços gerais, Clemente José Santiago, de 53 anos, trabalha na escola de samba Salgueiro e se interessou em receber o apoio do projeto para matricular seus filhos, um com 13 e outro com 14 anos. "Eles moravam com uma tia minha, que não tinha condições de levá-los para a escola, mas agora estão comigo e eu vou cuidar disso", afirmou Clemente.

A diretora da escola de samba mirim Mangueira do Amanhã, Maria da Glória Dias Freitas, destacou que a presença na sala de aula é fundamental para a participação no desfile. "Todos devem estar matriculados. Trabalhamos, também, diariamente, a importância da educação para um futuro melhor, dentro ou fora do Carnaval", disse.

Para o Projeto Aluno Presente, as crianças que participam das agremiações mirins se tornam multiplicadoras da iniciativa e, de alguma forma, auxiliam na busca pelas que ainda estão fora da escola.

Fonte: bit.ly/2iVINZi

A comunicação do Aluno Presente, articulada à sua inserção nos territórios, valorizou o diálogo e a proximidade do projeto com os diferentes agentes envolvidos. Em um contexto metropolitano, como o do Rio de Janeiro, o uso estratégico da comunicação se colocou como uma das ferramentas centrais para a ampliação e alcance das metas do projeto.

CAMPANHA PARA DIVULGAÇÃO DE MATRÍCULA

No período de 25 a 28 de janeiro de 2016, a prefeitura do Rio de Janeiro abriu o 2º Momento de Matrícula Digital, para que as famílias tivessem uma nova oportunidade de ingressarem na Rede Municipal de Ensino. As estratégias para apoiar a divulgação desse período foram as seguintes:

Distribuição de **16 mil folhetos** em oito localidades do município.

Distribuição de **2 mil folhetos** e fixação de cartazes nos Restaurantes Cidadãos para um público de mais de **12 mil pessoas**.

Fixação de **450 cartazes nas empresas de ônibus**, além de 80 cartazes nos quadros de utilidade pública das empresas SuperVia Trens e Metrô Rio. Por meio dessa parceria, o cartaz foi exibido por 15 dias, para cerca de **1.3 milhão de pessoas**.

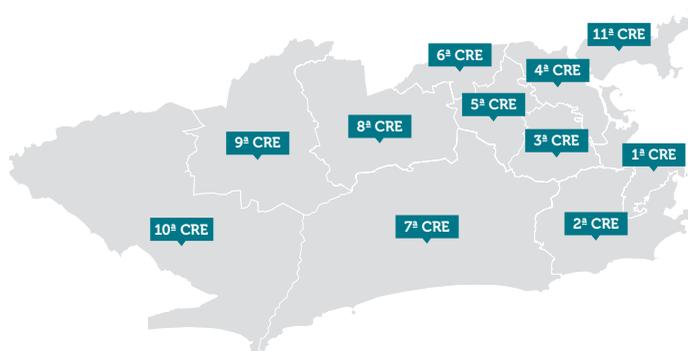
Envio de post card para **4.800 contatos** via WhatsApp.

56 horas de divulgação com carros de som em vários bairros do município.

TRABALHO DE CAMPO

Após a experiência com o projeto piloto na região da 8ª CRE, a equipe de campo do Aluno Presente foi dividida em cinco grupos – representando cada uma das cinco regiões da cidade –, vinculados, também, às respectivas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Cada uma das equipes de articuladores locais era coordenada por um(a) gestor(a) de território, e estes(as), por sua vez, eram orientados(as) pela coordenadora de trabalho de campo.

Desta forma, as equipes foram organizadas da seguinte maneira:



Equipe Centro-Zona Sul

Gestora: Elza Sousa
9 Articuladoras
1ª CRE - 2ª CRE - 11ª CRE

Equipe Zona Norte I

Gestora: Roberta Castro
12 Articuladores
3ª CRE - 4ª CRE

Equipe Zona Norte II

Gestora: Conceição Loiola
6 Articuladores
5ª CRE - 6ª CRE

Equipe Zona Oeste I

Gestor: Adriano Moreira
12 Articuladores
7ª CRE - 10ª CRE

Equipe Zona Oeste II

Gestora: Rejane Bolquet
11 Articuladores
8ª CRE - 9ª CRE

A metodologia de trabalho de campo foi desenvolvida a partir de três estratégias de ações:

1.

Mobilização comunitária, **busca ativa** e acompanhamento das crianças infrequentes e fora da escola; encaminhamento das famílias para realização da matrícula nas escolas; acompanhamento da frequência das crianças e adolescentes já inseridos(as) na escola pelo projeto;

2.

Articulação da rede (mobilização local, articulação intersetorial e interinstitucional) para atendimento das crianças e resolução de demandas que interferem no pleno acesso à educação;

3.

Mobilização e participação de jovens alunos(as) de 20 grêmios estudantis na prevenção à infrequência e à evasão e no acesso à educação escolar de qualidade social – **Geral Presente**.

Como cada região tem um perfil geográfico e social bem diversificado de demandas sociais e redes de atendimento, percorrer as ruas da cidade exigiu que cada equipe atualizasse, periodicamente, as estratégias de busca ativa.

Caminhos percorridos pelos(as) articuladores(as) de campo

O processo de busca ativa era iniciado a partir de diferentes fontes de informação advindas:

a) de **demanda espontânea**, via moradores, familiares e instituições locais que indicavam ao(à) articulador(a) a presença de uma criança fora da escola. Esta informação chegava ao(à) articulador(a) da área durante a sua inserção semanal no território ou via telefone da central de atendimento do projeto. Neste caminho, os parceiros e agentes locais presentes nos territórios foram fundamentais na localização das famílias.

b) a partir de **listagens** fornecidas pela escola ou Secretaria de Educação de alunos(as) matriculados(as) durante o ano na Rede Municipal de Ensino que estavam infrequentes ou evadidos(as) neste mesmo período.



Os(as) articuladores(as) contaram com o apoio da população para a identificação de novos casos de crianças que não estavam frequentando alguma escola.

ENTRE AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS DESTACAM-SE:

1.

A mobilização comunitária tornou-se a principal forma de identificação das crianças ao longo do projeto. Entre 2015 e 2016, de segunda a sexta-feira, 70 articuladores(as) locais se dividiam em diferentes espaços da cidade, percorrendo os 161 bairros e 855 favelas, divulgando o projeto e informando as pessoas, as lideranças comunitárias, as instituições, as famílias e a população em geral.

2.

A participação da equipe em grupos de trabalho, reuniões e eventos de instituições locais, para ampliar o alcance do projeto e fazê-lo reverberar, foi também fundamental. 34% dos casos foram identificados por meio desta estratégia, dos quais 76% se deram por meio do trabalho ativo e outros 24% por meio de demandas espontâneas, a partir da incursão no campo. lideranças comunitárias, as instituições, as famílias e a população em geral.

3.

As listas oficiais

representaram o trabalho de validação das informações enviadas pela prefeitura, sobretudo pela Secretaria Municipal de Educação, sobre alunos(as) infrequentes ou que abandonaram a escola. Essa fonte de informação contribuiu para a localização de 31% dos casos. Além disso, o uso da lista colaborou para a circulação do(a) articulador(a) pelos territórios, tomando o projeto conhecido em função do processo de validação dos casos nela contidos.

4.

A consulta à população

para localização desses casos também colaborou para a identificação de outros casos, a partir das indicações espontâneas de vizinhos, amigos e familiares de crianças que não estavam frequentando alguma escola.

5.

A indicação de instituições locais

de crianças que estavam fora da escola correspondeu a 31% dos casos identificados, dos quais 90% partiram de equipamentos públicos e outros 10% de instituições da sociedade civil.

O funcionamento da busca ativa

Quando o(a) articulador(a) encontrava uma criança fora da escola, buscava se aproximar da família para entender as razões de tal situação. No caso de a criança ainda estar fora da escola, a equipe elaborava um cadastro, orientando a família a buscar a respectiva CRE da região, viabilizando, se possível, sua matrícula em escola da rede municipal.

Caso a criança já estivesse matriculada, mas infrequente, o cadastro para o seu acompanhamento também era feito, uma vez que, por já apresentar histórico de risco de evasão, aquela criança poderia vir a encontrar dificuldades de permanência na escola.

O(a) articulador(a) cadastrava os dados da criança e da família, colhidos no campo, por meio de um aplicativo instalado em seu celular, e essas informações alimentavam, em tempo real, um banco de dados do projeto. Esses dados eram interpretados e analisados pela área de Monitoramento e Avaliação, para encaminhar soluções aos devidos problemas que impediavam a criança de frequentar a escola.



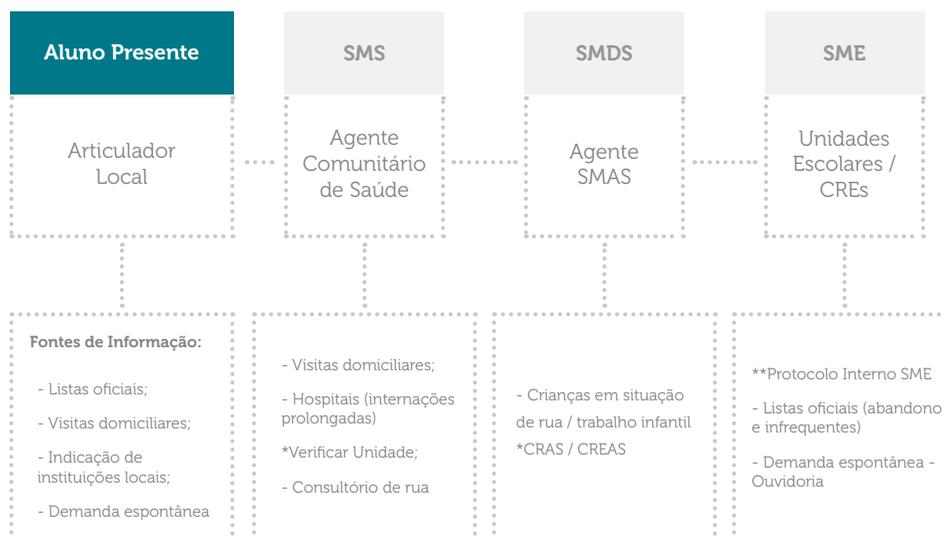
Em seguida, iniciava-se o trabalho de (re)inserção da criança na escola, que envolvia:

1. Articulação com as Coordenadorias Regionais de Educação, responsáveis por disponibilizar a vaga e efetivar a matrícula;
2. Articulação com órgãos da Saúde, Desenvolvimento Social, Habitação, Cultura e Esporte e Lazer, entre outros, dependendo do motivo que mantinha a criança afastada;

3. Articulação com parceiros para resolver documentação pendente, sanar problemas de vulnerabilidade social, como saúde, moradia ou ausência de responsável, transferir a criança de escola por motivos de conflitos no território que afetavam o deslocamento da criança até a escola, entre outros.

Após efetivada a matrícula, mantinha-se, quando necessário, um acompanhamento das crianças/famílias, em diálogo direto com gestores(as) das unidades escolares, buscando a permanência delas na escola por meio do constante monitoramento das listas fornecidas periodicamente pela SME. Caso houvesse sinais de nova evasão, o projeto retomava as etapas anteriores necessárias, para evitar sua concretização ou reconduzir a criança à rede escolar.

BUSCA ATIVA



SMS - Secretaria Municipal de Saúde
SME - Secretaria Municipal de Educação
SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

CRE - Coordenadoria Regional de Educação
CRAS - Centros de Referência de Assistência Social
CREAS - Centros de Referência Especializado em Assistência Social

ENCAMINHAMENTOS PARA MATRÍCULA / INSERÇÃO



ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO PERMANENTE



Relação de vínculo e confiança

O adolescente Paulo Eduardo*, de 13 anos, e as crianças Leandro* e Gustavo*, com 8 e 10 anos, respectivamente, são irmãos. Foram identificados, em 2015, pela equipe do projeto, por meio de indicação de vizinhos, quando realizada mobilização na comunidade da Pedreira. A família reside em uma ocupação existente no local. No momento da identificação, estavam fora da escola havia um ano e não possuíam certidão de nascimento, fato esse que, segundo o relato da responsável, impedia a matrícula dos filhos na rede de ensino. Ficavam perambulando na comunidade sem estarem inseridos em qualquer atividade. A família é composta pela mãe, Sandra, com histórico de alcoolismo, e três irmãos. No momento, ela informou que o pai das crianças não lhe assiste.

Em relação aos aspectos habitacionais, foi possível perceber que a família vive em situação de extrema vulnerabilidade social. Quanto à situação socioeconômica, não possuem emprego formal. A responsável exerce a função de catadora de papelão e, esporadicamente, recebe ajuda da igreja e de outras fontes. Nas primeiras visitas realizadas, a articuladora local encontrou bastante dificuldade para que a família criasse confiança na equipe para, posteriormente, elaborar estratégias de acompanhamento das questões sociais, bem como a inserção das crianças na rede de ensino. Após a realização de várias visitas, Sandra passou a ter maior identificação com a equipe e contar um pouco de sua história, inclusive sobre o seu receio em relação aos diversos equipamentos que já lhe acompanhava sem uma solução concreta em relação à certidão de nascimento das crianças. Com o acompanhamento, e após ter sido detectado que a família não correspondia às orientações da equipe e de outros equipamentos, a articuladora local deu início ao processo de busca pela documentação das crianças.

Naquele momento, foi necessário solicitar, da família, uma autorização para iniciar o processo, junto ao Atendimento Jurídico especializado em Sub Registro Tardio, para emissão da certidão de nascimento das crianças. Foi um processo longo, em que se fizeram necessários vários acompanhamentos junto à família e ao órgão responsável pela documentação. No período de novembro e dezembro de 2015, a família recebeu, do órgão responsável, graças à intervenção do projeto, as certidões das crianças, o que levou Sandra a expressar a sua emoção e confiança na equipe. As crianças foram matriculadas na E.M. Zoé de Pontes, no bairro de Costa Barros, e entraram em processo para a inclusão no Programa Bolsa Família.

() nomes fictícios*

Fonte: Registro feito na base de dados do Aluno Presente pela articuladora local Maria Inês de Andrade.

Acompanhamentos dos casos

Em 2016, a gestão do projeto redefiniu as estratégias dos acompanhamentos de crianças identificadas que apresentavam mais dificuldades para inserção na escola. Assim, uma profissional ficou responsável pela leitura cuidadosa de toda a documentação colhida sobre os casos, com objetivo de refletir, com a equipe, possibilidades concretas que resultassem na inserção dessas crianças na escola.

Em sua maioria, eram casos complexos, que tinham recebido diversas intervenções sem sucesso por parte da equipe de campo, ou nos quais era necessário manter contato direto com as famílias, orientar as equipes de campo e/ou propor e promover parcerias estratégicas que colaborassem para sua resolução.

O trabalho se tornou necessário devido ao volume de casos em aberto e também em função da possibilidade de, a partir dessas leituras, produzir um conhecimento que ajudaria a compreender, em profundidade, as demandas e problemas das famílias que não conseguiam manter seus(suas) filhos(as) nas escolas.

Cajueiro

"Mariana sobe o morro, dirigindo-se à associação de moradores, em busca de ajuda para identificação de algumas famílias, e aproveita a caminhada para exercitar o que, no âmbito do projeto, é chamado "busca ativa". Enquanto caminha, observa o cenário, o tumulto de vozes e mototáxis acelerando, ambulantes descendo para mais um turno no asfalto. Lixo e esgoto sem tratamento, drenando a saúde de tanta gente. A beleza do Rio derrotada. Como o radar está sempre ligado, ela percebe um menino que se destaca porque está só, parado, maltrapilho. Ele é magro e está sujo. Mariana se aproxima, mas é a criança que a aborda primeiro. Quer saber o que a tia faz, por que está ali. Mariana diz que está ali para ajudar as crianças a entrar na escola. Pergunta-lhe o nome, quer saber se está na escola: "Onde está sua mãe?". O menino cala-se. "Onde você mora?". "Eu não moro", ele diz. "Como assim? Onde é sua casa?". "Aqui". "Aqui, onde? qual é a sua casa?". "Aqui mesmo. Não tenho casa". Mariana indaga pela mãe. "Está por aí", ele diz. "Como, por aí? Por aí, onde?". "Lá embaixo. Deve estar na rua, embaixo da favela". A criança tem nove anos. "E sua família?". "Não tenho ninguém, não", ele explica. "Seu pai?". Ele abaixa a cabeça. "Não tem vó, tia, tio?". "Não". "E a escola?". "Não tenho escola, não, tia..."

Fonte: Livro *Vidas Presentes* – pág. 17

Articuladores(as) e gestores(as)

Além de realizarem a busca ativa a partir das listas e visitas domiciliares, os(as) articuladores(as) estabeleciam contatos com as escolas, CREs e outras instituições, a fim de estabelecer estratégias específicas de ação para cada caso. Conhecer quais órgãos deveriam ser acionados e com quais parceiros deveriam contar na rede de apoio intersetorial foi fundamental.

Semanalmente, eram realizadas reuniões para que o grupo de articuladores(as) do projeto pudesse compartilhar impressões, casos e desafios e, assim, estabelecer uma troca sobre a melhor forma de acompanhar e endereçar os casos das crianças identificadas.

Além disso, os(as) gestores(as) do território mantinham, diariamente, contato com a equipe de articuladores(as), por meio de redes virtuais, como o aplicativo WhatsApp. Esse acompanhamento frequente permitia ao(à) gestor(a) traçar estratégias adequadas para manter o(a) articulador(a) em campo, mesmo quando a entrada em um determinado território estivesse impossibilitada devido a conflitos violentos entre a polícia e as facções do tráfico, ou entre facções, ou até mesmo em regiões dominadas por milícias que estipulavam horários para acesso.

Os(as) gestores(as) acompanhavam, ainda, semanalmente, pela rede da intranet, as informações postadas no banco de dados e as atualizações das fichas de cadastro preenchidas durante a visita às famílias das crianças identificadas, e participavam de reuniões intersetoriais em instituições parceiras do projeto, a fim de estabelecer redes de colaboração no cuidado com a presença dos(as) alunos(as) em sala de aula.

Mobilização local

Ao entrar no território, o(a) articulador(a) buscava conhecer os agentes locais, criar laços com essa rede, por meio da qual era possível reforçar e combater o fenômeno da criança fora da escola, e estruturar uma dinâmica de trabalho.

Para tanto, participavam das reuniões mensais divulgando o trabalho realizado, além de se envolverem em atividades e eventos, como campanhas especiais de matrícula digital para a disseminação e multiplicação do projeto.

Os(as) gestores(as) e articuladores(as) articularam **1.540 instituições parceiras**, entre associações de moradores, entidades privadas, instituições religiosas, lideranças comunitárias, organizações não-governamentais, órgãos públicos, sociedade civil em geral, entre outros.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EQUIPE DE CAMPO

Os desafios encontrados em uma iniciativa como essa – desenvolvida, na ponta, por uma organização da sociedade civil, a partir da articulação com instituições da mesma natureza jurídica e secretarias do governo municipal – foram diversos e perpassaram por diferentes esferas:

Circulação no território: apareceram, diariamente, desafios relacionados à violência nos territórios, devido à existência de grupos armados e operações policiais violentas em diversas partes de atuação do projeto, o que dificultou a entrada em regiões que apresentam indicadores críticos de evasão escolar.

.....

Listas oficiais nem sempre atualizadas: os(as) articuladores(as) locais despenderam tempo significativo na validação de informações oficiais defasadas, incompletas e desatualizadas.

.....

Clima: intempéries próprias do trabalho desenvolvido na rua, submetido às condições climáticas, como o excesso de calor e os períodos de fortes chuvas, interferiram na realização do trabalho conforme planejado.

.....

Falta de vagas nas escolas, principalmente em algumas áreas específicas da cidade: muitas vezes as vagas encontradas eram em escolas que apresentam altas taxas de evasão, caracterizando, assim, um círculo vicioso no sistema.

.....

Múltiplas expressões de vulnerabilidade social e políticas sociais fragmentadas:

violência doméstica, prostituição infantil, negligência dos pais, problemas de saúde do responsável, gravidez na adolescência, envolvimento com tráfico de drogas (uso e trabalho).

.....

Falta de documentação (registro civil e declaração de escolaridade):

embora, oficialmente, não houvesse impedimento para efetivação de matrícula sem documentação, as famílias não procuravam a escola, seja por falta de informação ou por temer algum tipo de sanção como, por exemplo, perder a guarda da criança. Em alguns casos, mesmo as famílias procurando as escolas sem documentação, algumas das unidades, em descumprimento de uma determinação legal, acabavam não efetivando a matrícula.

.....

Falta de comprometimento: algumas famílias demoravam ou não davam seguimento aos encaminhamentos e orientações dadas pelas equipes.

.....

Acolhimento das escolas: nem sempre o acolhimento aconteceu conforme o esperado.

.....

Falta de vagas: não disponíveis na escola ou no território desejado.

.....

Problemas de acesso: a oferta de polos de internet gratuita para a efetivação da matrícula apresentava falhas que merecem atenção.

.....

Defasagem escolar: o público atendido pelo projeto se constituiu, na sua maioria, por crianças e adolescentes em defasagem entre a idade que tinham e o ano escolar que, idealmente, deveriam estar cursando.

.....



Reunião do grêmio escolar com os alunos sobre o tema da evasão e infrequência.

SAIBA MAIS:

Trabalhar com a realidade das crianças de dentro para fora da escola foi peça-chave indicada pelos(as) jovens no combate à evasão escolar. O resultado faz parte da consulta realizada nas 20 escolas atendidas pelo Geral Presente na Escola. A pesquisa completa pode ser acessada em:

bit.ly/2iEQmVV



GERAL PRESENTE

O 'Geral Presente na Escola' foi uma estratégia implementada em setembro de 2015, voltada aos(às) jovens, entre 11 e 15 anos, dos grêmios estudantis de 20 escolas do município do Rio de Janeiro.

A iniciativa buscou estimular o protagonismo infantojuvenil e criar conexões e diálogos entre alunos(as) e escola, a fim de atuar na prevenção da infrequência e da evasão escolar. A ação se mostrou decisiva para entender o problema do abandono da escola e poder incentivar, nos(as) alunos(as), a capacidade analítica e de pertencimento ao ambiente escolar.

Por meio de práticas educomunicativas, foram criados novos canais de diálogo dentro dos ambientes escolares. Entre as ações, destacam-se os "Encontrinhos", encontros regionais para troca de experiências e apresentações dos trabalhos realizados nas escolas.

Outras atividades desenvolvidas pelo projeto com os jovens foram:

- Organização de eventos: campeonatos esportivos, festas juninas, Semana Olímpica, Cine Pipoca e Feira de Tecnologia;
- Realização de debates e palestras: impacto das Olimpíadas para a cidade; *impeachment*; sexualidade; cultura do estupro; cultura indígena (com a participação do criador

da primeira rádio web indígena do Brasil); cultura da paz; Plano Municipal de Livros; literatura brasileira; entre outros;

- Criação de veículos de comunicação: fanzines, rádios e páginas no Facebook;
- Promoção de mobilizações sociais: Semana do Abraço e Campanha do Afeto.

Jovem em ação

A integrante do grêmio estudantil da E.M Presidente Café Filho, Maria Eduarda Pomar, destacou que o Geral Presente na Escola foi a base para todas as atividades realizadas durante o ano, como a rádio interna, a sala de leitura e a organização da formatura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. "Esse ano, o grêmio deu um salto enorme. Fizemos com que a equipe educacional reconhecesse a nossa atuação e criamos uma gestão colaborativa, ou seja, nós temos uma verba, disponibilizada pela direção escolar, para realizamos nossas atividades. Nós sabíamos o que fazer, porém, não sabíamos como fazer. O Geral Presente nos deu esse direcionamento", afirmou.

Para auxiliar os integrantes de cada um dos grêmios a entender quais eram os problemas do abandono escolar e reverter esse quadro, os(as) educadores(as) trabalharam a Educomunicação enquanto linguagem pedagógica durante as atividades realizadas semanalmente. "Nós não só trabalhamos com o protagonismo infantojuvenil, como também com a questão de estimular e desenvolver a ação dos grêmios estudantis. Ou seja, torná-los ativos dentro de cada escola. Dos 20 grêmios em que o Geral Presente na Escola entrou para auxiliar, apenas dois funcionavam normalmente, e hoje podemos falar que 80% deles têm uma atuação efetiva dentro da escola", concluiu a gestora de Educadores, Cintia Soares.

Fonte: bit.ly/2iEGDij

3ª

FASE DO PROJETO:

Sistematizar e difundir as metodologias e resultados

Na última fase do Aluno Presente, além do alcance da meta de inserção de 21 mil crianças fora da escola e do fortalecimento da rede de parcerias construídas em cada território da cidade, duas grandes ações nortearam o trabalho das equipes:

1. Consolidação e sustentabilidade do projeto como política pública.
2. Socialização e disseminação da experiência e legado do Aluno Presente.

ALUNO PRESENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA

Desde a concepção do projeto, a equipe assumiu o compromisso ético de buscar condições políticas necessárias e estruturais para a continuidade da iniciativa após os três anos da sua experiência na capital fluminense. O Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI), criado em dezembro de 2013, teve, entre seus vários objetivos, que pensar os caminhos institucionais para que a Prefeitura do Rio de Janeiro assumisse essa agenda como prioritária em 2017.

Vale registrar que 2016 foi um ano marcado por instabilidade política em nível federal e atípico para a cidade do Rio de Janeiro, que sediou os Jogos Olímpicos e, a partir das eleições, teve transição na sua administração municipal.

Apesar da adversidade conjuntural, o GTI avançou consideravelmente na direção de consolidar estratégias de continuidade da política pública de promoção do acesso e permanência das crianças na escola. Além da equipe do Aluno Presente, representantes das Secretarias Municipais de Educação, de Saúde, de Desenvolvimento Social e Casa Civil participaram ativamente desta tarefa.

A partir de intensos diálogos, foram estabelecidos três objetivos principais, complementares e interdependentes desta transição:

1.

Desenho de uma proposta de resolução e protocolo de ações conjuntas visando a institucionalização de uma política de atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos fora da escola ou em risco de evasão no município.

2.

Planejamento e elaboração de uma experiência-piloto em Acari, como estratégia de fundamentação da política a ser realizada em 2017.

3.

Formação dos agentes comunitários de saúde de Acari, considerados os principais atores que irão se tornar responsáveis pelo processo de identificação de casos de crianças fora da escola e/ou infrequentes. Estes agentes integram as equipes que executam a Estratégia de Saúde da Família nas Clínicas da Família e demais unidades de saúde do município. Além de atuarem realizando visitas domiciliares, é grande a capilaridade desses agentes nos territórios, já que atendem a cerca de 70% do município, com um contingente de quase 6 mil profissionais. A formação desses agentes buscará promover a qualificação de sua atuação, no sentido de localizar e registrar adequadamente os casos de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos fora da escola e/ou infrequentes.

Os esforços do GTI contribuíram para que a metodologia desenvolvida pelo Projeto Aluno Presente fosse replicada a tempo de ser incorporada nas rotinas de trabalho dos profissionais que atuam nas Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social.

Além disso, criaram-se sementes de sensibilização para que fosse instaurado, junto aos agentes públicos, um olhar mais atento sobre os motivos e os fatores que envolvem os contextos das crianças fora da escola e do abandono escolar. Espera-se, com isso, que a nova administração efetive a resolução e o protocolo de ações conjuntas propostas.

SOCIALIZAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO LEGADO

Como forma de disseminar a metodologia do Aluno Presente e deixar um legado para a cidade, o projeto organizou, em 2016, duas iniciativas: um curso de capacitação para 60 agentes públicos sobre intersectorialidade e o 'Seminário Internacional Aluno Presente: a educação é um direito de todas e todos', para 200 profissionais da rede de proteção social da capital.

Curso de capacitação para agentes públicos

No decorrer da experiência do Aluno Presente, verificou-se que a intersectorialidade era um elemento fundamental para o combate à violação de direitos das crianças e dos(as) adolescentes. Tendo isso em vista, o projeto promoveu o 'Programa de Formação em Políticas Públicas e Intersectorialidade para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes', um curso voltado a 60 gestores públicos do município, em parceria com o *British Council*, por meio do programa *Institutional Skills*, do *Newton Fund*.

A iniciativa buscou difundir a tecnologia social do projeto para as esferas públicas, deixando um legado de atuação da própria experiência, além de propor um esforço conjunto para a busca de soluções aos problemas que impedem a criança de frequentar a escola.

A formação gratuita teve seis encontros presenciais, apoiados por conteúdo teórico digital disponibilizado em uma plataforma de educação a distância, pela qual foi possível promover discussões, realizar fóruns e tirar dúvidas.

Os encontros foram divididos em dois módulos. O primeiro se propôs à fundamentação teórica das políticas sociais e do fenômeno da criança fora da escola, com apresentações sobre os direitos da criança e do(a) adolescente; o sistema protetivo à infância e à juventude; as políticas de proteção à criança; a atuação dos Conselhos Tutelares e a suas perspectivas; as políticas públicas e os territórios vulneráveis; entre outros pontos.

O segundo módulo tratou da construção de uma rede de proteção social necessária para o enfrentamento do problema das crianças que estão sem estudar, as dificuldades e possibilidades para trabalhar este tema de forma integrada e a intersectorialidade como força estruturante para garantir o acesso à educação e os demais direitos conexos. Além disso, foram apresentados diagnósticos sociais para intervenção urbana; técnicas de pesquisa para planejamento e execução das políticas sociais; produção e análise de dados socio-territoriais, metodologias de monitoramento e avaliação; entre outros.

Os(as) participantes apresentaram, ainda, trabalhos em que puderam analisar os casos de crianças e adolescentes identificados pelo Aluno Presente, mas que ainda estão fora da escola por algum motivo,



O curso oferecido pelo Aluno Presente possibilitou o debate sobre a importância da intersectorialidade nas políticas públicas.



Cerca de 300 pessoas participaram do Seminário Internacional Aluno Presente, no Rio de Janeiro.

elaborando, então, novas propostas de articulação da rede de proteção social para a solução desses casos e futuros encaminhamentos.

Seminário Internacional Aluno Presente

O “Seminário Internacional Aluno Presente: a educação é um direito de todas e todos” aconteceu no dia 22 de novembro de 2016, na Fundação Casa de Rui Barbosa. O evento contou com a presença de cerca de 300 pessoas, entre articuladores(as) locais, parceiros do projeto, gestores(as) públicos e interessados em geral em políticas públicas.

O evento contou com várias atividades, como a conferência “Equidade e democracia: condições para o acesso e a permanência de todas e todos na escola”, do professor Nestor Lopez, da Universidade de Buenos Aires e da FLACSO Argentina; e o debate sobre “Intersetorialidade para políticas públicas educacionais”, com a presença de Macaé Evaristo, Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, de Jailson de Souza e Silva, diretor do Observatório de Favelas, e de Ignácio Cano, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SISTEMATIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E METODOLOGIAS

O processo de sistematização e difusão das metodologias e dos resultados do Aluno Presente contempla a produção de três livros, um vídeo institucional e uma *webdocs*, todos disponíveis no site do Aluno Presente.

Esses produtos tiveram como foco apresentar as aprendizagens, as alternativas criadas no transcorrer do trabalho e dar visibilidade a casos específicos solucionados, que servirão de referência para replicar a iniciativa em outros municípios, estados ou países que queiram investir nessa agenda.



Projeto Aluno Presente: uma metodologia intersetorial para a garantia do direito à educação de todas e todos

Organizado pela consultora Miriam Krenzinger e equipe do Aluno Presente, a publicação mostra o caminho percorrido pelo projeto – fases de implementação e estratégias –, bem como apresenta uma análise da produção de dados, realizada pelo consultor Eduardo Ribeiro, que traz o perfil das demandas e motivos da desinserção escolar, entre outros dados.



Guia prático para gestores públicos

Organizado pelas consultoras Eliana Sousa Silva e Miriam Krenzinger, o material busca socializar, junto a gestores(as) e demais profissionais da educação, da saúde e da assistência social, informações que contribuam na identificação e enfrentamento de vulnerabilidades que levam à infrequência e à evasão escolar. O guia apresenta caminhos dinâmicos a serem trilhados em 10 passos e ações estratégicas e está conectado e confluyente com os valores de uma cidade educadora.



Livro Vidas Presentes

Organizado pelo antropólogo e escritor Luiz Eduardo Soares, na forma de narrativas de alguns dos casos atendidos pelo Aluno Presente, este livro tem o propósito de dar visibilidade às estratégias usadas pelos(as) articuladores(as) locais no enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades que levam crianças e adolescentes aos processos de infrequência e evasão escolar na cidade do Rio de Janeiro. Segundo o autor,

“Parte do problema que nos desafia no Rio de Janeiro e no Brasil é o modo pelo qual a sociedade percebe e assimila a tragédia social descrita nos relatos que se seguem, naturalizando-a, tomando-a como se fora um aspecto da paisagem. Naturalizar o fenômeno da criança fora da escola significa negar o caráter historicamente construído das desigualdades, neutralizando sentimentos de indignação e terceirizando responsabilidades. Portanto, gerar empatia implica desmontar mecanismos de naturalização. Ao mero conhecimento dos fatos, acrescenta-se, assim, o sentido de urgência e responsabilidade. Esse processo pode deflagrar a passagem da leitura como contemplação passiva para o comprometimento com o imperativo ético da mudança. Os relatos pretendem dar visibilidade ao trabalho notável de articuladores, operadores na ponta de um projeto que envolve muitas e muitos outros profissionais, cujas contribuições foram, certamente, decisivas para que os esforços no terreno fossem bem sucedidos. O Projeto Aluno Presente ajudou a desvelar uma realidade complexa e chocante, a exigir intervenções urgentes do poder público, de grande magnitude. Mas ajudou, também, a demonstrar como é possível e necessário reduzir danos e salvar vidas, enquanto não se implementam soluções amplas, consistentes, institucionalizadas e definitivas”.

(SOARES, 2017)

O material busca resguardar a memória da experiência do Aluno Presente, assim como sinalizar seus aprendizados e enfatizar sua expertise na execução de uma ação social orientada à garantia do acesso à educação às crianças em idade escolar, em um contexto de alta complexidade e vulnerabilidade social, como a cidade do Rio de Janeiro.

DEVOLUTIVA AO PODER E AGENTES PÚBLICOS, ÀS FAMÍLIAS E À SOCIEDADE EM GERAL

Como parte da estratégia de disseminação, destaca-se, ainda, o trabalho de consolidação de um banco de dados qualificado. A análise quantitativa e qualitativa destas informações desdobrou-se no planejamento de produtos direcionados à compreensão do fenômeno da criança fora da escola no município, destinados a técnicos(as) e gestores(as) públicos(as), acadêmicos(as) e público em geral.

Assim, foram realizadas ações que objetivavam, por um lado, ampliar a devolutiva ao poder público, com informações essenciais à operação das políticas públicas sociais e, por outro, efetivar a consolidação de documentos técnicos e formais que pudessem influenciar diretamente as instituições, sejam públicas ou civis, responsáveis pelo cumprimento destas políticas. Também com base nesses compromissos, o site do Aluno Presente foi reformulado e teve ampliada sua capacidade de socialização, para as famílias e sociedade em geral, de toda memória da experiência empreendida.

Tendo em vista a extrema relevância desta temática para a promoção dos direitos humanos fundamentais, em especial dos direitos das crianças e dos(as) adolescentes, o material produzido pelo projeto será direcionado a instituições nacionais e internacionais interessadas em replicar uma experiência similar, além de mobilizar a opinião pública sobre sua urgência e importância.

4.

**DOS DESAFIOS
ENCONTRADOS AOS
RESULTADOS E IMPACTOS
DAS AÇÕES**



No decorrer da sua trajetória, o Aluno Presente encontrou diversos desafios para a implementação dos seus objetivos, dentre os quais se destacam os principais a seguir:

- **Formulação e implementação de políticas públicas:**

Constatou-se que, com exceção da iniciativa do próprio projeto, não havia uma política do poder executivo municipal, estruturada, de combate e prevenção inter-setorial ao fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola. A falta de clareza dos(as) gestores(as) públicos (das diversas áreas) sobre os diferentes setores, assim como a falta de dados gerais da cidade, dos territórios e das regiões nos quais atuavam, dificultavam, em parte, a efetivação da lógica intersetorial na condução das ações de promoção do direito à Educação Básica de qualidade das crianças mais vulneráveis.

- **Baixa penetração dos agentes públicos e das políticas sociais em territórios de alta vulnerabilidade devido à questão da insegurança e da violência dos grupos armados:**

Nesse quesito, vale registrar que a frequência de operações policiais, com ameaça direta aos moradores das favelas da cidade, por meio de intensa troca de tiros e de abordagens violentas, foi contínuo durante os três anos de experiência do Aluno Presente. O direito à segurança pública não garantido implicou na limitação da capacidade de circulação pelo território devido a uma lógica de fronteiras. Por conta desse fator, existiam, nas áreas mais violentas e paupérrimas da cidade, menos profissionais interessados em trabalhar, e os serviços eram mais restritos (fechavam com frequência, não abriam, faltavam profissionais etc.) do que nas áreas mais seguras da cidade. O mesmo se aplicava à lógica de funcionamento das escolas, que incorporavam e conviviam com a dinâmica do ordenamento dos grupos criminosos de controle territorial. Pode-se inferir que a experiência do medo e as ameaças observadas no cotidiano do projeto afetavam o desenvolvimento integral das crianças, estimulavam a infrequência e mantinham afastados(as) aqueles(as) em situação de abandono e evasão escolar.

• **Alto nível de vulnerabilidade das famílias identificadas pelo projeto:**

Essa situação impunha a necessidade de atender e acompanhar muitas demandas além do acesso à escola, já que, não sendo resolvidas, impediam a criança de voltar e de permanecer na rede escolar. Isso exigia, das equipes de campo, o desenvolvimento de articulações específicas que colaboraram para a produção desses acompanhamentos e resoluções, além de habilidade para acolher essas situações e identificar as principais questões que interferem no acesso à escola.

• **Baixa mobilização e articulação do tecido social:**

Esse cenário contribuiu para a manutenção da precariedade das condições materiais da vida das famílias e a baixa autonomia para acessar as políticas públicas (falta de informação e desconhecimento de seus direitos e como acessar as políticas existentes).

METAS E RESULTADOS DO PROJETO EM RELAÇÃO A CRIANÇAS FORA DA ESCOLA		
Ano	Meta do projeto	Resultado
2014	3.000	() 3.358 ¹
2015	7.000	() 7.648 ²
2016	11.000	11.125
Total de matrículas de OOSC	21.000	22.131

NOS TRÊS ANOS DE EXPERIÊNCIA DO ALUNO PRESENTE, AS AÇÕES PROGRAMADAS RESULTARAM EM:

23.753 crianças e **adolescentes** fora da escola localizados(as) e **22.131** **matriculas** **inseridos(as) na escola.**

86% das crianças **inseridas** nos anos de 2014 e 2015 permaneceram na escola em 2016 e **70%** **concluíram o ano escolar** de 2016.

84.310 **acompanhamentos** a crianças/famílias, representando **uma média de 3,5** **acompanhamento** por criança identificada pelo projeto.

1.541 **instituições** **mapeadas**, que atuaram em diferentes territórios da cidade. Dessas, foram feitas **672** **parcerias**, que trabalharam de forma articulada com as equipes de campo do projeto.

1.003 **parcerias com as escolas de Ensino Fundamental** em diferentes territórios da cidade do Rio de Janeiro, o que **representa 97%** **do total de unidades escolares** no município.

Construção coletiva do desenho de **política intersetorial, que será assumida pelo poder público local em 2017, após término do Aluno Presente.**

Reconhecimento e visibilidade do projeto por meio das estratégias de comunicação comunitária e assessoria de imprensa. A partir de publicações sobre o Aluno Presente nos veículos de imprensa, das mídias livres, das parcerias com os transportes públicos urbanos (trens, ônibus e metrô) e matrícula digital, **estima-se que o projeto alcançou mais de 90 milhões de pessoas.**

Realização da ação Geral Presente na Escola em **20 unidades escolares**, e participação efetiva de **106 estudantes nos grêmios**, por meio da realização de uma ação coordenada, de forma participativa, em suas escolas.

Por fim, vale ressaltar que, nesses três anos da experiência do projeto, foram desenvolvidas formas criativas de mobilização e comunicação que contribuíram para o aumento significativo de matriculas de crianças que residem em locais onde dificilmente esse tipo de informação estaria disponível.

A organização de mutirões com computadores e voluntários, em várias instituições nas comunidades, para orientar no passo a passo da matrícula digital, foi uma estratégia que contribuiu para a efetivação do acesso das crianças fora da escola.

LINHA DO TEMPO DAS CONQUISTAS NO CAMINHO PERCORRIDO



2013

- Estabelecimento da parceria com a Fundação Education Above All, do Qatar, e com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A partir de maio de 2013, teve início a estruturação do projeto
- Início do projeto – out./13
- Diagnóstico socioterritorial – out./13 a abril/14
- Experiência-piloto na zona oeste da capital - nov./13 a abril/14
- Publicação, no Diário Oficial, da resolução de número 1.282, pela Secretaria Municipal de Educação, para a constituição de um Grupo de Trabalho de Acompanhamento e Monitoramento do Projeto Aluno Presente – dez./13



2014

- Expansão do projeto para as áreas das 3ª e 9ª CREs, com a contratação de dez novos(as) articuladores(as) e uma gestora de território, totalizando 15 articuladores(as) e dois gestores(as) de território – maio/14
- Ampliação do projeto para todas as regiões da cidade, totalizando cinco equipes de campo, com 50 articuladores(as) locais e cinco gestores(as) de território – set./14
- Apoio à matrícula digital realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – out. a dez./14
- **Alcance da meta do primeiro ano do projeto, com 3.358 crianças inseridas na escola**



2015

- Parceria com a Plataforma de Centros Urbanos do UNICEF nos territórios de Acari, Costa Barros, Barros Filho, Madureira, Vila Kennedy e Vila Aliança – julho/15
- Criação da estratégia Geral Presente na Escola, ação de combate à evasão escolar, de fortalecimento dos grêmios escolares, junto a 20 escolas da rede pública que tinham alto índice de abandono – set./15
- Socialização da experiência: Seminário Técnico Aluno Presente – out./15
- **Alcance da meta do segundo ano do projeto, com 7.648 crianças inseridas na escola – dez./15**



2016

- Início de consolidação de uma política pública intersetorial em torno da criança fora da escola, por meio do Grupo de Trabalho Intersetorial, envolvendo as Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social, Programa Saúde na Escola (PSE Carioca), Rio + Social, do Instituto Pereira Passos e Casa Civil – jan./16
- Contratação de mais 20 novos(as) articuladores(as) locais – maio/16
- Lançamento do Programa de Formação em Políticas Públicas e Intersetorialidade do Projeto Aluno Presente para gestores públicos do município, em parceria com o British Council, por meio do programa Institutional Skills, do Newton Fund – junho/16
- Participação do projeto na Casa do Qatar, durante as Olimpíadas, com a apresentação dos resultados e metodologia desenvolvida e a visita de 40 jovens atendidos, suas famílias e colaboradores do projeto – ago./16
- Início do projeto-piloto para fundamentação da Política Pública Intersetorial na região de Acari – set./16
- Realização do Seminário Internacional Aluno Presente: a educação é um direito de todas e todos – nov./16
- Lançamento do “Guia prático para gestores públicos: tecnologia social desenvolvida pelo Projeto Aluno Presente para a superação do fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola” – nov./16
- Lançamento do vídeo institucional Aluno Presente – nov./16
- Apoio à matrícula digital realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – out. a dez./16
- **Alcance da meta do terceiro ano do projeto, com 22.131 crianças inseridas na escola – dez./16**

5.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES À NOVA GESTÃO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO



Para garantir a sustentabilidade das conquistas do projeto e disseminar a metodologia e os achados encontrados ao longo dos três anos, o Aluno Presente produziu uma série de recomendações sobre os temas: produção e monitoramento de dados; acesso à escola; escolas e ambiente escolar; e segurança pública.

Quanto ao fluxo e monitoramentos das informações:

- Criação de um sistema integrado das políticas sociais, com incentivo à utilização do CPF (Cadastro de Pessoas Físicas) como código único de identificação;
- Alimentação permanente do sistema integrado, com informações atualizadas sobre crianças e famílias e atendimentos (incentivo à atualização regular dos dados nas escolas);
- Criação de protocolo rigoroso e consistente para preenchimento e coleta de dados;
- Definição de um fluxo permanente com responsáveis (escolas/CREs) sobre alunos(as) infrequentes (incentivo ao controle diário da frequência dos(as) alunos(as));
- Melhoria do aproveitamento da informação de cadastro das crianças que já passaram pela escola para desburocratizar seu retorno;
- A interrupção da exigência de declaração escolar anterior no ato da matrícula, por exemplo, é desnecessária, uma vez que o histórico da criança fica todo no sistema de gestão acadêmica (para os casos de criança que já passou pela rede) e, muitas vezes, torna-se um impeditivo para a sua matrícula;
- Monitoramento mais fidedigno para a utilização no campo: informações provenientes da SME demoram muito a chegar e, mesmo assim, algumas vezes, não são confiáveis;
- Parceria com os órgãos públicos e estabelecimento de um fluxo firmado entre essas entidades, a fim de agilizar o processo de erradicação de sub-registro.

Quanto ao acesso à escola:

- Ampliação e qualificação da oferta de pontos de apoio à matrícula digital, com maior capilaridade nos territórios mais vulneráveis e com a garantia de profissionais capacitados para o acompanhamento e orientação adequados às famílias. Atualmente, o número de polos em funcionamento é reduzido em relação à demanda. Além disso, nem sempre há profissionais disponíveis para orientar as famílias sobre como fazer a inscrição para a matrícula. Existem, ainda, problemas relacionados aos horários de funcionamento, pois nem sempre esses pontos atendem conforme divulgado oficialmente;
- Consolidação de parceria com instituições locais (associações de moradores, igrejas e equipamentos públicos) e programação do atendimento para cada dia da semana, em áreas distintas, com divulgação de informações por meios de faixas, cartazes e panfletos, além da propagação da rede local;
- Promoção de campanha permanente pela causa da criança fora da escola, com ampla mobilização nos territórios e na cidade, por meio de diversos recursos já disponíveis (transportes, equipamentos públicos, centros culturais, redes sociais de instituições, mídias comunitárias etc.). É fundamental que as diversas organizações, públicas e privadas, tenham elementos para identificar e orientar casos de crianças fora da escola. Nesse sentido, a orientação é atribuir, a essa demanda, a necessidade de notificação ao órgão competente (no caso, a CRE correspondente ao endereço), tal como já deve ser feito em outros casos de violações do direito da criança e do(a) adolescente (violência doméstica, abuso sexual, trabalho infantil etc.);
- Ampliação da comunicação (cartazes, folhetos, folders, panfletagem, carro de som etc.), de forma previamente planejada, para maior eficácia dos resultados;
- Criação de material de divulgação com linguagem acessível para as famílias e que tragam informações úteis a respeito dos caminhos para a efetivação da matrícula, em qualquer período do ano;
- Implantação de protocolo interno da Secretaria de Educação quanto ao atendimento legal para casos de crianças sem documentação (certidão de nascimento, comprovante de escolaridade etc.);
- Definição de estratégias para situações que dificultam o acesso das crianças à escola, como unidades escolares distantes da residência ou instaladas em áreas de risco, expulsão de estudantes “problema”, alunos(as) em situação de medida socioeducativa, vagas para irmãos na mesma escola etc.

Quanto às escolas:

- Avaliação mais qualificada dos dados e do perfil dos(as) estudantes, suas famílias e territórios, em profundidade, com estudo de perfil e dados socioterritoriais;
- Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma participativa e em diálogo com as demandas e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos(as) estudantes, incluindo formas de prevenção da evasão das crianças em situação de infrequência;
- Criação de estratégias específicas para a garantia das condições de aprendizagem para crianças em risco de evasão, no que diz respeito à promoção e à permanência;
- Monitoramento pelos(as) professores(as) e gestores(as) das listas de infrequência e abandono;
- Compromisso da escola com abandono “zero”;
- Estímulo à organização dos estudantes e protagonismo juvenil para a prevenção à evasão escolar e promoção de melhorias no ambiente escolar e nas relações interpessoais.

Quanto à segurança pública:

- Inserção, na formação dos(as) policiais e guardas municipais, do tema da evasão escolar e perspectiva da segurança pública como um direito ao acesso à educação;
- Articulação da gestão municipal com a Secretaria de Segurança Pública Estadual para tratar da relação direta entre educação e segurança;
- Fomento à participação dos agentes de segurança pública e da justiça nos fóruns de articulação da temática de crianças fora da escola e proteção social.

A experiência do Aluno Presente revela que não há mais como persistir na fragmentação das políticas públicas, pois é preciso criar, urgentemente, estratégias que se mostrem capazes de atuar de forma integrada, além de sensibilizar toda a sociedade para essa agenda.

É preciso, ainda, desenvolver um olhar que abranja a gestão compartilhada da educação de crianças e adolescentes, considerando as contribuições da sociedade civil, dos(as) moradores(as) do território, da escola e dos(as) profissionais diretamente responsáveis pelo processo educacional das crianças mais vulneráveis.

Espera-se que os registros aqui consolidados possam servir de referência ao desenho de políticas públicas de prevenção à infrequência e à evasão escolar, trazendo ainda mais subsídios e informações além das já sistematizadas e divulgadas no ‘Guia prático para gestores públicos’.

6.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTRAS INDICAÇÕES

ALUNO PRESENTE. Aluno Presente: relato de experiência e resultados preliminares. Rio de Janeiro, setembro de 2015.

AMARAL, Vivianne. Desafios do trabalho em rede. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.rits.org.br.

ANDRADE, Ferreira Coelho de; BELEZA, Mirna Carla Moreira; SOUZA, Alinne Bianca Lima. Novos arranjos familiares e os desafios ao direito de Família; uma leitura a partir do Tribunal de Justiça do Amazonas Monoparental Brasileira. Rev. Eletrônica da Humanidade do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. 2012.

ARROYO, Miguel. A educação não se faz em Gabinete. Entrevista ao Portal Aprendiz. Disponível em: bit.ly/2iVIsG7.

_____. Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Entrevista ao Portal Educação & Participação, 2014. Disponível em: bit.ly/2jro6mE.

AYRES, Bruno R. C. Redes Organizacionais no Terceiro Setor – um olhar sobre suas articulações. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.rits.org.br.

BURGOS, Marcelo Baumann (coord.). A escola e o mundo do aluno. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014a.

BURGOS, Marcelo e PAIVA, Ângela. A Escola e a Favela. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Revista Educação & Sociedade [número especial – Educação escolar: os desafios da qualidade, v. 28, n. 100], Cedes, 2007.

CGE. Campanha Global pela Educação. Sobre educação para Todos. Disponível em: bit.ly/2k6VIPv

COIMBRA, Ligia. Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processo. Editora DP et alli / De Petrus, 2009.

COSTA, Natacha. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. In SINGER, Helena (Org). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-escola. São Paulo: Moderna, 2015.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LÓPEZ, Néstor. Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPÉ – UNESCO, 2005.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

MOREIRA Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 109- 138, 2010.

PEREGRINO, Monica. Trajetórias Desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Ed Garamond, 2010.

REVISTA EM ABERTO n. 80 - Educação integral e tempo integral, vários autores, Inep, 2009. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br

RIBEIRO, Ana Clara Torres et al. Cartografia da ação e a juventude na cidade: trajetórias de método. In:

RIBEIRO, Ana Clara Torres; CAMPOS, Andreilino e SILVA, Cátia Antonia (orgs). Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas. Rio de Janeiro, Lamparina-Capes, 2011.

RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. Revista Estudos Avançados, São Paulo, vol.5, n.12, maio/ago. 1991.

RITS. O que são redes? Rede de informações para o terceiro setor. Disponível em: www.rits.org.br.

SAYAD, Alexandre. A educação integral não pode ser sinônimo de qualidade. Portal Aprendiz, 2014. Disponível em: bit.ly/1oMLNK.

SCHILLING, Flávia. A sociedade da insegurança e a violência na escola. São Paulo: Moderna, 2004.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. Resolução 113 de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

UNICEF. O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil. Brasília, 2014. Disponível em: bit.ly/1qZQUlt.

_____. ECA – 25 Anos de Estatuto da Criança e do Adolescente. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. Brasília, 2015. Disponível em: uni.cf/1Mob2c9.

UNESCO PRESS. Fórum Mundial de Educação aprova Declaração sobre Futuro da Educação, 2015. Disponível em: bit.ly/2iMGrJ0.

MARCOS LEGAIS

Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966): bit.ly/2k6VIPv

Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979): bit.ly/2jCGBXj

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989): uni.cf/1neQger

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): uni.cf/2jBqdXE

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): bit.ly/1c4a30C

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013): bit.ly/1QjjjQP

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999): bit.ly/2iVPYAO

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90): bit.ly/1NqqzW6

Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (MDG, ONU, com prazo até 2015): bit.ly/2jrE4wY

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009): bit.ly/2jP3pkr

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/90): bit.ly/2dzkcFt

Lei nº 11.114/2005 (inserção das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental): bit.ly/2iN1Wt0

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006): bit.ly/2iN3wew

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007): bit.ly/2iERLf7

Plano Nacional de Educação (PNE): pne.mec.gov.br

- 2001: bit.ly/2jPeRwj

- 2011: bit.ly/2jBkbpK

- 2014: bit.ly/1oDiKWl

Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: bit.ly/1MsgdJD

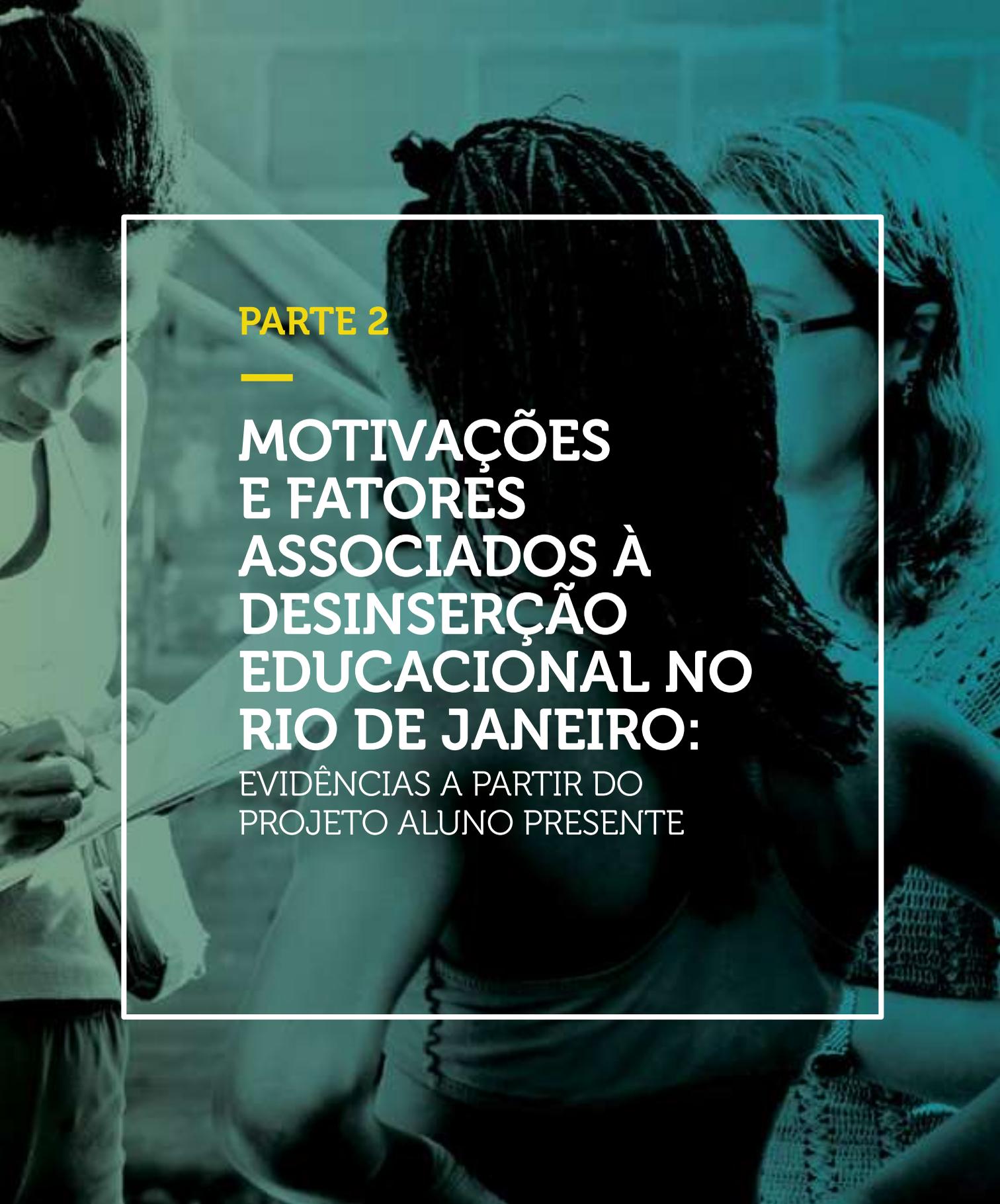
ACE
crianç
www.alu

alguma
escola?

ite.org.br

Z





PARTE 2

**MOTIVAÇÕES
E FATORES
ASSOCIADOS À
DESINSERÇÃO
EDUCACIONAL NO
RIO DE JANEIRO:**

EVIDÊNCIAS A PARTIR DO
PROJETO ALUNO PRESENTE

1.

INTRODUÇÃO

A “desinserção educacional” no Brasil, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, é o tema central deste capítulo¹¹. O termo foi utilizado com o intuito de representar trajetórias individuais e coletivas de afastamento sistemático das instituições escolares e, por consequência, de processos formais de escolarização e socialização via escola. Sob essa perspectiva, a desinserção é concebida como parte de um *continuum* cujos polos (positivo e negativo) representam integração e descolamento, acesso e não acesso, permanência e não permanência. Refere-se, portanto, a um conjunto de fenômenos que os estudos em educação convencionaram chamar de “fracasso escolar”.

Dependendo da perspectiva adotada sobre o papel social da escola e da educação nas sociedades contemporâneas, as trajetórias que tomam o rumo da desinserção podem ser identificadas como parte de um conjunto de experiências e vivências individuais pertencentes a um processo mais geral de exclusão.

O foco da investigação foi direcionado para os fenômenos e dinâmicas que explicam e permitem compreender a desinserção escolar. Estes possíveis motivos podem aparecer sob diversos formatos: como fatores associados, condicionantes ou determinantes, circunstâncias ou contextos. Podem se fazer presente também em diferentes escalas: como efeitos relacionados aos(as) alunos(as) e suas famílias, às turmas e escolas, sistemas de ensino ou às esferas das políticas educacionais e redes socioassistenciais. Assim, dialoga-se com o campo da sociologia da educação e com os estudos sobre efeito escola e eficácia escolar.

A presente pesquisa traz contribuições a este campo, pois traz, de maneira sistemática, as motivações e causas apontadas por familiares de crianças e adolescentes, com diferentes graus de afastamento escolar, para essa situação de desinserção. Para tanto, as análises desenvolvidas tiveram, como principal insumo, os registros administrativos coletados e processados pela equipe de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente.

Como já apresentado no capítulo anterior, o projeto foi realizado de 2013 a 2016, tendo como missão garantir o acesso à Educação Básica a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Para tanto, teve como proposta a prevenção (primária e secundária) ao abandono e à evasão escolar, operando tanto no acompanhamento de alunos(as) infrequentes, com risco potencial de afastamento da escola, quanto na localização de indivíduos não matriculados. Foi justamente essa massa de dados e informações – gerada nos bairros e territórios da cidade do Rio de Janeiro, a partir de procedimentos de mapeamento e identificação de crianças e adolescentes fora da escola – que foi explorada nas análises sobre os motivos e fatores associados à desinserção educacional.

11 Este capítulo foi elaborado pelo professor Dr. Eduardo Ribeiro, consultor da equipe de sistematização do Aluno Presente e professor adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2.

DESINSERÇÃO
EDUCACIONAL,
CRIANÇAS FORA DA
ESCOLA E OUTROS
CONCEITOS:
DEFINIÇÕES ENTRE
ACESSO E NÃO
PERMANÊNCIA

O conceito “desinserção social” foi utilizado por autores como Gaulejac e Taboada Léonetti (1994) para tratar de experiências de fragilização e rupturas sucessivas de laços (comunitários, institucionais e até familiares) vividas por indivíduos. De forma análoga, desinserção educacional pode ser empregada como categoria analítica para ajudar a pensar o fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola. Ela exprime trajetórias caracterizadas pela narrativa contínua dos pertencimentos aos ambientes escolares, pelo crescimento gradativo do desinteresse pelas aulas e seus conteúdos, e pela percepção da perda dos significados da escolarização na visão de alunos(as), de seus responsáveis e mesmo na percepção dos(as) professores(as).

Tais trajetórias podem ser pensadas como estando dispostas em um *continuum* de duas vias antagônicas, que pende entre inserção e desinserção, entrada e não entrada, permanência e não permanência das crianças no mundo da educação formal. Nesse sentido, a situação educacional de uma criança ou adolescente pode ser observada considerando diferentes marcadores posicionais, que indicam situações de infrequência, abandono e evasão, por exemplo. Estes marcadores delimitam certos graus de afastamento, de acesso e garantia do direito à educação.

Caminhando no sentido do polo da não permanência encontram-se, no limite, marcadores que expressam uma interrupção mais definitiva da presença do(a) aluno(a) na instituição escolar, como a **evasão** e a **desistência de estudar** (que poderia ser entendida como uma situação de **desalento**). Avançando em sentido contrário, deparam-se com eventos menos definitivos, que representam interrupções temporárias nas trajetórias de escolarização, como os casos de **abandono** do ano letivo, e também quadros caracterizados por faltas numerosas e sistemáticas dos(as) alunos(as) – situação de vulnerabilidade educacional conhecida como **infrequência**¹² ou **absenteísmo** discente.

Existem ainda situações de não entrada, nas quais as trajetórias e experiências das crianças ou adolescentes com a escolarização formal podem sequer ter tido um início. Este é o caso das situações de **ingresso tardio** nas redes de ensino, que provocam uma defasagem idade-série já nos anos iniciais do ensino seriado, e das crianças **sem acesso**, aquelas que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola.

12 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) estabelece, no art. 24, inciso VI, a exigência de uma frequência mínima de 75% do total de horas letivas, para que um(a) aluno(a) seja aprovado(a).

Há, portanto, um número razoável de conceitos propostos para lidar com a diversidade de circunstâncias e eventos que conduzem à interrupção das trajetórias de escolarização. Estes representam fenômenos cognatos, mas que podem responder a dinâmicas e fatores distintos. Por sua vez, tais diferenciações podem ser fundamentais para a compreensão de certos mecanismos sociais e para a proposição de intervenções mais focais e específicas.

Se, por um lado, as diferentes definições e formas de operacionalização de conceitos dependem dos dados disponíveis e, sobretudo, dos objetivos da investigação (ou da intervenção), por outro lado, as repercussões e consequências da adoção dessas ferramentas conceituais precisam sempre ser levadas em conta.

O termo “criança fora da escola” (*Out Of School Children – OOSC*), por exemplo, utilizado por iniciativas do UNICEF e UNESCO (também pelo *Programa Educate a Child* e pelo Projeto Aluno Presente), configura uma categoria mais geral, empregada para fins de divulgação e realização de campanhas, ou prática de *advocacy*, assim como na elaboração de diagnósticos, planos, programas de governo e outros tipos de intervenção social. Serve, também, como um critério operacional fácil de identificação de potenciais beneficiários(as) para participar de um projeto ou política, como no caso do Aluno Presente. No entanto, a categoria inclui um conjunto amplo de realidades educacionais, desde *déficits* de acesso e não matrícula, abandono e evasão, até situações de não aprendizado, relacionadas à qualidade dos serviços educacionais.

Essa diversidade pode conduzir a ruídos na análise dos fenômenos que se deseja conhecer e sobre os quais se pretende intervir, de modo que as próprias instituições que os adotam empregam, em outros momentos, esforços de detalhamento e qualificação de seu entendimento sobre os objetos de interesse. No campo das pesquisas educacionais, algumas definições que se tornaram usuais nos estudos sobre escolas e sistemas de ensino podem ser úteis aos propósitos e objetivos desse trabalho.

Rigotti e Cerqueira (2004), assim como Klein e Fontanive (2009), citam duas ordens distintas de indicadores que podem ser utilizados na tarefa de pensar a evolução das trajetórias de escolarização e suas eventuais interrupções. As **taxas de rendimento** (aprovação, reprovação e abandono) registram a situação final dos(as) alunos(as) ao término de um ano letivo, enquanto as **taxas de transição** (promoção, repetência e evasão) tratam de fluxos de alunos(as), de sua progressão ou retenção no interior das redes e sistemas de ensino.

As relações entre os indicadores de fluxo e de rendimento podem ser complexas, na medida em que as seis categorias podem ser combinadas. Uma reprovação, por exemplo, pode levar a dois desfechos: o(a) aluno(a) reprovado(a) pode repetir a etapa de ensino no ano letivo seguinte, configurando um *repetente por reprovação*, ou pode não se matricular no ano seguinte, constituindo um *evadido por reprovação*. São relativamente comuns os casos em que os abandonos decorrem do baixo desempenho acadêmico. Um(a) aluno(a) que já está praticamente reprovado(a) pode antecipar a reprovação e optar por interromper sua frequência às aulas, pretendendo (ou não) regressar no ano letivo posterior.

QUADRO 1: CONCEITOS DE RENDIMENTO E TRANSIÇÃO	
Rendimento	Transição ou Fluxo
Aprovação: o(a) aluno(a) conclui com sucesso um ano escolar. Está apto(a) a se matricular na série seguinte no próximo ano letivo.	Promoção: o(a) aluno(a) avança no sistema de ensino, passando para nova série no ano seguinte.
Reprovação: ao final do ano letivo, o(a) aluno(a) não obtém êxito. Ele(a) se matricula na mesma série no ano seguinte.	Repetência: a progressão entre as séries é interrompida, mas o(a) aluno(a) continua no sistema de ensino. Assim, se matricula na mesma série que cursou no ano anterior.
Abandono: o(a) aluno(a) deixa de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, sem ser formalmente desvinculado(a) da escola por transferência, por exemplo.	Evasão: o(a) aluno(a) que estava matriculado(a) no início de um ano letivo não se matricula no posterior. Desta forma, interrompe a trajetória de escolarização.

Mesmo com frequência elevada e bom desempenho acadêmico, um(a) aluno(a) pode abandonar a escola, não concluindo o ano letivo. Isto ocorre, de modo geral, por fatores contingenciais. Na mesma linha, o(a) mesmo(a) aluno(a) com bom rendimento escolar pode, depois de ser aprovado(a), não ser matriculado(a) no ano letivo posterior. Isto poderia ocorrer, por exemplo, pelo fato de este(a) aluno(a) já ter alcançado o nível de ensino almejado, por precisar trabalhar para ajudar em casa, por achar a escola pouco atrativa, ou mesmo por não ver, no esforço da permanência escolar, um ganho futuro significativo.

Existe, também, alguma confusão entre os usos (e abusos) das categorias abandono e evasão, por vezes empregadas como intercambiáveis. No entanto, estas podem identificar graus diferentes de desinserção e vínculo com escola. O primeiro se refere ao afastamento do(a) aluno(a), a princípio, temporário. Já evasão se refere à não matrícula no ano seguinte, independentemente do rendimento ao final do ano letivo, e constitui um marcador que pode indicar um grau mais elevado de afastamento da escola.

Destaca-se, portanto, a necessidade de se qualificar as informações sobre as crianças fora da escola, para que se possa observar como seus fatores e motivações operam em momentos distintos das trajetórias educacionais e ciclos de vida.

3.

**ESCOLAS EFICAZES:
LITERATURA,
RESULTADOS
DE PESQUISA E
ELEMENTOS PARA
DISCUSSÃO**



Essa seção trata dos processos, dinâmicas e fenômenos sociais que explicam ou permitem a compreensão de desfechos educacionais e trajetórias de escolarização infantis e juvenis. Na literatura especializada, este conjunto de chaves interpretativas aparece como determinantes, fatores associados, condicionantes ou causas. Aparecem, ainda, pela via das representações sociais, com questionamentos sobre os motivos e sentidos da ação.

Sejam estes identificados como condicionantes ou motivações, o interesse deste trabalho está nos fenômenos e processos que, segundo estes estudos, estão relacionados à desinserção educacional, na forma de quaisquer de seus marcadores posicionais – infrequência, abandono e evasão, entre outros.

Cabe lembrar que ambas as linhas, dos condicionantes e das motivações, podem ser incluídas no cerne de uma discussão, já clássica no campo da sociologia da educação, sobre a capacidade das escolas para conduzir a desfechos educacionais positivos – um debate histórico sobre as possibilidades de as escolas fazerem a diferença na superação de mecanismos reprodutores de desigualdades e de equalizarem oportunidades sociais originalmente assimétricas.

As investigações e estudos que procuraram contribuir com este debate ficaram conhecidos como estudos sobre *efeito escola ou eficácia escolar*. Embora o nome sugira, estas não abarcam apenas as características das escolas, mas todo um complexo de dimensões inter-relacionadas, que interagem entre si na geração de resultados e desfechos educacionais (SOARES, 2004; BROOKE E SOARES, 2008).

Pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva de identificar os determinantes dos resultados educacionais remetem aos históricos estudos elaborados sob a lógica de insumo-produto. Estes tiveram início na década de 1950, tendo como marcos os trabalhos de Coleman et al. (1966)¹³, Jencks et al. (1972) e o Relatório Plowden (1967).

13 O estudo *Equality of Education Opportunity* ficou mundialmente conhecido como “Relatório Coleman”.

O “Relatório Coleman” estudou os determinantes dos resultados educacionais das escolas norte-americanas e, após analisar mais de 400 variáveis, concluiu que as características das escolas eram incapazes de explicar grande parte da variabilidade individual dos resultados entre alunos(as). Uma vez que eram as características pessoais dos(as) alunos(as) que importavam, a conclusão bombástica foi que, controladas as diferenças da composição socioeconômica dentro das escolas, as variações entre elas eram pequenas.

Isto pôs fim às esperanças de redução das desigualdades via redistribuição dos investimentos nas escolas, conduziu a uma visão pessimista, de que a escola não fazia diferença (Teddlie e Reynolds, 2000), e reforçou abordagens reproducionistas, como as de Bourdieu e Passeron (1975). Estas últimas afirmavam que os sistemas de ensino apenas reproduziam estruturas societárias vigentes, operando a manutenção das distâncias sociais entre as classes. Em suma, as escolas legitimavam desigualdades, sob a aparência de neutralidade meritocrática e a promessa da promoção de mobilidade social ascendente.

As reações às conclusões de estudos como o Relatório Coleman cunharam o nome do campo (eficácia escolar), na medida em que fomentaram uma série de estudos realizados sob uma nova proposta, voltada para a elucidação de dinâmicas intramuros que permitissem inferir por que algumas escolas seriam mais eficazes do que outras.

Inspirada em trabalhos de campo e estudos de caso, essa nova perspectiva se voltou para os fenômenos que ocorriam no interior das escolas, os chamados *processos escolares* (Alves e Soares, 2007). Tais pesquisas levaram à identificação de impactos de escolas específicas sobre as trajetórias educacionais dos(as) alunos(as) e mostraram a importância de novas variáveis, como padrões de gestão escolar, qualidade dos ambientes educacionais, uso do tempo e abordagens didático-pedagógicas.

As pesquisas educacionais brasileiras seguiram, de modo geral, essas duas linhas de estudos sobre escolas. Elas validaram resultados encontrados nas investigações internacionais e reafirmaram a relevância das escolas na explicação dos desfechos educacionais. Apesar disso, os estudos confirmaram, também, o elevado peso do *background* dos(as) alunos(as), resumido pelos indicadores de nível socioeconômico¹⁴ discente (NSE). Por sua vez, o NSE dos(as) alunos(as) assumiu novos contornos diante dos altos níveis de desigualdade social registrados na sociedade brasileira (Brooke e Soares, 2008).

A literatura sobre escolas eficazes oferece um esquema conceitual que concebe o processo de ensino e aprendizagem, e a conseqüente produ-

14 Indicador sintético computado a partir do chamado “Critério Brasil” de classificação econômica da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa). Este verifica a existência de bens de consumo nos domicílios (rádio, televisão, geladeira, máquina de lavar, automóvel etc) e também a existência de banheiro.

ção de desfechos educacionais, como resultante de inúmeras dimensões que operam em níveis analíticos distintos, tais como: alunos(as) e famílias, turmas e escolas, territórios, sistemas de ensino e a própria sociedade. Cada dimensão pode ser representada por um vasto conjunto de variáveis.

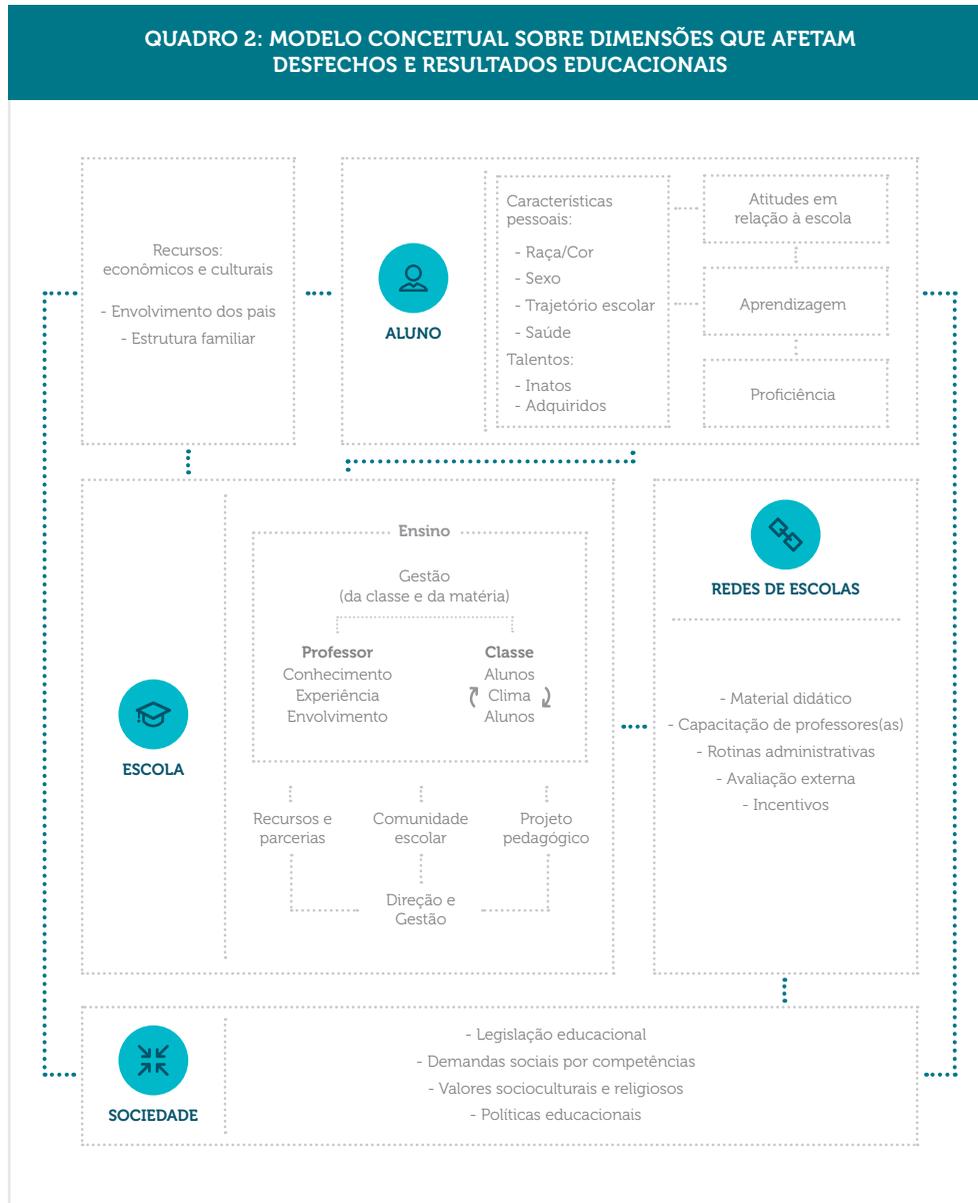
Para organizar essa diversidade, Willms (1992) propôs uma classificação dos fatores que influenciam os resultados e desfechos escolares, separando efeitos de *background* dos(as) alunos(as) dos efeitos associados às escolas. Os efeitos das escolas poderiam ser classificados como fatores contextuais, que escapam ao controle de diretores e professores(as), ou como políticas e práticas escolares intramuros. Os efeitos de caráter contextual incluiriam características das escolas, como a composição de seu alunado (seu NSE médio, por exemplo), características das redes de ensino e fatores sociais e econômicos exógenos, sejam eles locais ou de espectro mais amplo.

Um modelo conceitual mais detalhado foi apresentado por Soares (2004) e Andrade e Soares (2008). De modo resumido, estes autores conceberam os desfechos e resultados dos(as) alunos(as) como construtos afetados por características pessoais, mas também por contextos familiares, socioeconômicos e escolares. Neste quadro, a escola era percebida como uma organização social na qual se dá uma infinidade de processos sociais e educacionais, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar. Tais processos incluem atividades cotidianas em sala de aula, aspectos da convivência dos(as) alunos(as) entre si e com os(as) funcionários(as), estilos de liderança e gestão, entre outros.

Além disso, as escolas não apenas afetariam os(as) alunos(as), mas seriam afetadas por eles(as). Também teriam suas atividades afetadas pela burocracia, estrutura administrativa e pelas diretrizes das redes e sistemas de ensino. As escolas estão, ainda, inseridas em territórios, sendo afetadas pelas relações locais que se estabelecem em seu entorno.

Finalmente, todos esses níveis, dimensões e processos são influenciados por dinâmicas societárias mais amplas, por valores e culturas, legislações e políticas públicas (educacionais ou não), de alcance municipal, estadual e nacional. Em suma, os desfechos educacionais e resultados escolares, que incluem as trajetórias de desinserção, devem ser concebidas como fenômenos sociais não apenas multifatoriais, mas também **multiníveis** ou **multiescalares**.

QUADRO 2: MODELO CONCEITUAL SOBRE DIMENSÕES QUE AFETAM DESFECHOS E RESULTADOS EDUCACIONAIS



Fonte: Andrade e Soares (2008)

Determinados arranjos, entre variáveis extramuros, características estruturais e de composição socioeconômica das escolas, restringem a realização das atividades escolares, reduzindo o alcance e impacto de seu trabalho. No limite, como aponta Soares (2004), muitas escolas, sobretudo das redes públicas, atuam em contextos nos quais gestores(as) e professores(as) creem que há pouco a ser realizado. Contudo, o próprio Soares (2004) percebeu que, apesar dessas limitações (comuns a inúmeras escolas), era possível captar uma ampla diversidade de resultados em escolas públicas submetidas a contextos muito próximos. Assim, espera-se que uma escola eficaz não apenas leve seus(suas) alunos(as) a aprender mais, apesar das limitações impostas por suas condições sociais iniciais, como também possa diminuir a influência dos contextos de origem dos(as) alunos(as) (Murillo, 2003).

Fatores exógenos e dinâmicas extramuros constituem aspectos menos explorados nos estudos sobre escolas eficazes, muitos dos quais se referem aos contextos territoriais das escolas. Koslinski e Alves (2012) apontam que a inclusão de tais variáveis nas análises configura uma inovação no campo de estudos, fruto de uma recente convergência, a partir da década de 1980, das investigações da sociologia da educação e da sociologia urbana.

Como ponderou Soares (2004), as escolas estão sempre inseridas em um contexto social mais amplo, que lhe escapa ao controle. Além disso, o território onde uma escola está assentada determina fortemente o tipo de alunado que irá frequentá-la, implicando uma grande variação no perfil dos(as) alunos(as) que chegam a escolas de diferentes áreas da cidade. Logo, toda escola recebe influências externas que definem claros limites a sua atuação, condicionando processos internos e incidindo sobre o clima organizacional de seu ambiente intramuros.

Nesse contexto, o conceito de efeito escola passou a dialogar com construtos relacionados à noção de *efeito vizinhança* (Ellen e Turner, 1997; Sampson et al., 2002) e a incorporar processos e dinâmicas socioterritoriais, como a segregação residencial, a geografia de oportunidades e a incidência da violência urbana.

Na explicação sobre como se conformam os diferenciais educacionais entre vizinhanças, a questão dos territórios escolares pode ser abordada a partir dos mecanismos que Ribeiro e Koslinski (2010) chamaram de **modelos de socialização institucional**. Estes se referem à quantidade e à qualidade dos serviços públicos (também privados) ofertados nos territórios e assumem especial protagonismo na discussão sobre o papel que as políticas sociais – incluindo as redes socioassistenciais, atendimento e atenção à saúde e os serviços de segurança pública – desempenham na mitigação ou na manutenção dos níveis de desinserção e fracasso escolar (Rede da Maré, 2008).

LISTANDO DETERMINANTES, CONDICIONANTES E FATORES ASSOCIADOS À DESINSERÇÃO ESCOLAR

Abandono e evasão, conjuntamente com a repetência e a questão da qualidade do ensino, correspondem a problemas educacionais persistentes, que figuram historicamente nas agendas de pesquisa e intervenção de países ricos e pobres, desenvolvidos ou em desenvolvimento, independentemente da questão da universalização do acesso à escola. Os estudos internacionais tomam a evasão como a última etapa de um processo multidimensional de acúmulo de desvantagens, que culminaria em desinserção ou desengajamento (Rumberger, 2001; De Witte et al., 2013).

Tais estudos procuram identificar determinantes como variáveis referentes aos níveis individual e institucional. No último caso, são observadas características de famílias e escolas, vizinhanças e comunidades que interagem entre si, potencializando ou reduzindo o peso das motivações individuais. Por conseguinte, essas características influenciam, direta ou indiretamente, a decisão de evadir ou abandonar a escola.

No Brasil, os estudos quantitativos sobre efeito escola, voltados à identificação de determinantes ou fatores associados ao fracasso escolar, preocuparam-se tradicionalmente com a análise do desempenho dos(as) alunos(as), mensurada por testes padronizados. Estas pesquisas utilizavam como fonte os microdados de grandes avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)¹⁵, além de avaliações regionais ou locais¹⁶.

Em contrapartida, as investigações sobre os fatores associados ao

15 A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, os(as) estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa e Matemática. No questionário socioeconômico, os(as) estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores(as) e diretores(as) das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

16 Como exemplos, é possível citar as avaliações realizadas no âmbito do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (SPAECE), implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e a Prova Rio, implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

abandono e à evasão são, ainda, relativamente escassas. Em geral, os resultados dos estudos brasileiros ratificam os achados das pesquisas internacionais, corroborando muitas das relações apontadas na seção anterior. Tendo isso em mente, serão expostos, a seguir, os resultados de alguns destes trabalhos, aqueles cuja contribuição foi avaliada como mais relevante aos objetivos aqui propostos. Dada essa escassez de pesquisas específicas relacionadas ao Ensino Fundamental, que seriam de especial interesse comparativo para as análises dos dados do Projeto Aluno Presente, optou-se por incluir, nesta exposição, alguns trabalhos que abordaram a evasão e o abandono no Ensino Médio.

1º estudo

Gonçalves et al. (2008) estudaram os determinantes da evasão escolar no Ensino Fundamental brasileiro, analisando os fatores associados à probabilidade de um(a) aluno(a) evadir entre a quarta e a oitava série. A pesquisa utilizou dados do Censo Escolar de 1999 e de avaliações de desempenho e histórico escolar dos(as) alunos(as) para acompanhar a trajetória escolar de um grupo de alunos(as) na 4ª série do Ensino Fundamental, de 156 escolas localizadas em Pernambuco e Sergipe, Pará e Rondônia, Mato Grosso do Sul e Goiás.

Os(as) estudantes destas escolas foram acompanhados(as) por cinco anos, de 1999 a 2003.

Os principais resultados da análise apontaram as seguintes relações entre variáveis e probabilidades de evasão do sistema de ensino:

- As **alunas** apresentaram probabilidade de **evasão menor** do que os alunos;
- Famílias com nível socioeconômico mais elevado (mensurado pela posse de bens e eletrodomésticos, como rádio, televisão e geladeira) apresentaram **menores probabilidades de evasão**;
- Há um **aumento nas probabilidades de evasão se o(a) aluno(a) é repetente**. Se o(a) aluno(a) foi reprovado(a) entre 1999 e 2003, as chances de evasão eram maiores;
- O fato de o(a) aluno(a) **ter trabalhado** em algum ano letivo, entre 1999 e 2003, também **elevava as probabilidades de evasão**;
- Maiores percentuais de **professores(as) com nível superior** estiveram associados a **menores probabilidades de evasão**;
- As probabilidades de evasão foram menores nas escolas das regiões

Norte e Centro-Oeste, em relação às da região Nordeste;

- Um **melhor desempenho** do(a) aluno(a) no ano letivo anterior – uma aproximação para o que este(a) aluno(a) aprendeu – **reduzia as probabilidades de evasão**.

Indicadores de segurança na escola e de infraestrutura física também foram testados. Contudo, estes não foram estatisticamente significativos para explicar a ocorrência de evasão.

2º estudo

Martini e Castanheira (2012) se propuseram a analisar empiricamente se as políticas sociais e programas de assistência social que estavam em vigor no Brasil no início dos anos 2000 impactavam indicadores de frequência escolar dos(as) filhos(as) – crianças de 7 a 14 anos – das famílias que recebiam benefícios. Tomando como fonte os dados coletados pela Pesquisa sobre Orçamentos Familiares (POF 2002/2003), realizada pelo IBGE, o estudo observou tanto variáveis observadas em nível individual e familiar como indicadores dispostos em nível estadual.

Os autores concluíram que programas socioassistenciais¹⁷ estavam positivamente correlacionados com a frequência à escola. Assim, de modo geral, alunos(as) cujas famílias recebiam algum auxílio, benefício ou transferência de renda apresentavam mais frequência.

Ressaltou-se, ainda, que essa relação era territorialmente homogênea, já que não foram detectadas variações significativas de acordo com as características dos estados. Outros efeitos estimados mostravam que a **frequência à escola** também **era maior** para crianças:

- Em famílias com **maior renda familiar** per capita;
- Mais novas, com **menor idade**;
- Do sexo feminino. **Meninas eram mais frequentes**, em relação aos

17 Foram observadas 25 políticas socioassistenciais (programas ou projetos), entre as quais estavam: Renda Mínima; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET); Cesta Básica; Auxílio-Leite; Bolsa Renda; Bolsa Escola; Agente Jovem (programa para jovens desempregados); Salário Família; e uma série de outros auxílios – gás, energia elétrica, estiagem, desemprego, saúde, velhice etc.

meninos;

- **Branças** (ou orientais), em comparação com crianças pardas e pretas;
- Residentes em domicílios com **maiores níveis de instrução** do chefe da família;
- Que residiam em **áreas urbanas**;
- Com poucas pessoas na família. Com **famílias menores**;
- Que **não trabalhavam**;
- Residentes em estados com **maior oferta educacional**, em termos do número de escolas presentes no estado, em 2002.

3º estudo

Tufi Soares et al. (2015) investigaram os fatores associados ao abandono escolar em Minas Gerais, observando escolas públicas do Ensino Médio. As análises sobre as taxas de abandono se basearam em dados primários da Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE), para o ano de 2009. Foram observados os efeitos de fatores intra e extramuros nas chances de ocorrência de abandono escolar precoce.

Os principais resultados da análise sobre as taxas de abandono podem ser observados abaixo. Em suma, as taxas foram **mais elevadas** para adolescentes:

a. Características dos(as) alunos(as)

- Moradores(as) em domicílios **com baixo índice socioeconômico** (computado a partir do registro da posse de bens culturais e de conforto. Considerou-se, ainda, se a família era beneficiária do Programa Bolsa Família);
- Do **sexo masculino**, em relação às mulheres;
- Que ficaram **grávidas**;
- Que entraram **defasados(as) no Ensino Médio**. Cada ano adicional de atraso no ingresso no Ensino Médio aumentava em 4% o risco de

abandono;

- Que precisavam **trabalhar** para ajudar a família;
- Cujas famílias **não mostravam interesse** pelos estudos, nem os incentivam nesse sentido.

b. Características intraescolares, ligadas ao contexto da escola

- Adolescentes que disseram **ter dificuldades** gerais nas disciplinas;
- Que afirmavam **ansiar por uma escola diferente**, mais dinâmica e inovadora;
- Com **menores aspirações**, e sem a percepção de que a continuidade dos estudos conduziria a melhores oportunidades profissionais;
- Que **não pretendiam** cursar a faculdade;
- Que afirmaram ter **escolhido a escola com base em outros critérios**, em detrimento daqueles adolescentes cuja escolha da escola se deu por afinidade ou considerando a qualidade do ensino na instituição escolar.

4º estudo

Shirasu (2014), assim como Shirasu e Arraes (2016), procuraram avaliar os determinantes da evasão escolar em escolas públicas do Ensino Médio. Foram utilizados dados do SPAECE, do estado do Ceará, o que permitiu acompanhar os(as) mesmos(as) alunos(as) em várias edições da avaliação, de 2008 a 2011. Constatou-se que o desinteresse pelos estudos (registrado quando o(a) adolescente afirmava não realizar os trabalhos de casa) e a repetência persistente eram os fatores mais fortemente associados ao aumento das chances de um(a) determinado(a) aluno(a) abandonar a escola. Além disso, a participação no Programa Bolsa Família (PBF) contribuía para a redução das chances de abandono. Em suma, as chances de abandono foram **mais elevadas** para adolescentes:

- Do **sexo masculino**;

- Quando a **escolaridade dos pais ou responsáveis era menor** (foi utilizado um índice constituído pela escolaridade do pai e da mãe);
- Que **não faziam as tarefas** escolares passadas para casa;
- Que **não eram beneficiários** do Programa Bolsa Família;
- Que já **havam repetido** alguma série anterior;
- Com dois anos ou mais de **atraso escolar**.

Outras variáveis, como a localização da escola em área urbana e a infraestrutura, além de um indicador de nível socioeconômico das famílias dos(as) adolescentes, não mostraram impacto estatisticamente significativo para explicar as taxas de abandono.

5º estudo

Utilizando dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada anualmente pelo IBGE)¹⁸ para 2006, Neri et al. (2009) estimaram o percentual de crianças e adolescentes fora da escola para duas faixas: entre 10 e 14 anos e para adolescentes de 15 a 17 anos. Na primeira faixa, apenas 2,7% das crianças e adolescentes estavam fora da escola, enquanto 17,8% dos(as) adolescentes estavam fora da escola.

Com base nessa primeira estimativa, os autores optaram por analisar – apenas para os(as) adolescentes de 15 a 17 anos – os motivos para a evasão escolar. Para tanto, utilizaram os suplementos de educação da PNAD, disponíveis para os anos 2004 e 2006. A tabela disposta a seguir mostra os resultados tabulados pela pesquisa.

Os autores se propuseram a analisar as motivações da evasão escolar

18 Embora o recorte etário da análise (de 15 a 17 anos) seja diferente daquele trabalhado no âmbito do Aluno Presente (de 6 a 14 anos), o detalhamento das motivações na pesquisa da PNAD não é encontrado em outras fontes. Além disso, pode ser uma interessante opção para a comparação dos resultados das análises.

TABELA 1: QUADRO GERAL DOS MOTIVOS PARA EVASÃO (%)			
Principal motivo de evasão	2004	2006	Grupos de motivos
Não quis mais frequentar a escola (problemas com a direção, professor(a), colegas, outro motivo)	40,58	33,59	Falta de interesse
Concluiu a série ou curso desejado	3,31	5,51	
Pais ou responsáveis não querem que frequente	1,24	1,19	
Trabalhar ou procurar trabalho	16,88	20,69	Falta de renda
Ajudar nos afazeres domésticos	2,96	3,68	
Falta de dinheiro para se manter na escola	2,29	2,38	
Pais ou responsáveis preferem que trabalhe	0,61	0,34	
Outro motivo	20,77	21,24	Outros motivos
Expulsão da escola que frequentava	-	0,49	
Doença ou incapacidade do(a) estudante	5,12	4,91	Restrito por oferta
Falta de vaga na escola ou creche	1,98	1,72	
Não existia escola ou creche perto de casa	1,90	1,37	
Falta de transporte escolar	1,39	1,11	
Falta de documentação	0,74	1,03	
Não oferece outras séries ou curso mais elevado	-	0,75	
Não tinha quem levasse	0,01	-	
Total	100	100	

Fonte: IBGE/PNAD – 2004 e 2006. Adaptado de Neri et al. (2009)

a partir de três chaves: a) da restrição de oferta de serviços educacionais; b) do desinteresse ou falta de interesse intrínseco dos(as) alunos(as) ou de seus responsáveis em relação à educação ofertada; c) das faltas e carências de renda, que impediriam a manutenção dos(as) jovens na escola. Os diferentes motivos registrados foram classificados nessas três categorias, além de uma quarta categoria residual, que contemplava outros motivos não delimitados.

Para o ano de 2006, as principais motivações para a evasão dos(as) adolescentes que estavam fora da escola foram mais relacionadas ao desinteresse (40%) e, em seguida, a questões relativas a *déficits* de renda (27%). Logo, os motivos alegados para evasão estavam mais relacionados a problemas de demanda (67%) do que às deficiências existentes na oferta dos serviços educacionais (10,9%). As outras motivações foram cerca de 22% das respostas, o que mostra que uma parcela importante da informação não conseguiu ser mapeada pela pesquisa.

Uma possível crítica ao trabalho de Neri et al. (2009) se refere à interpretação dos resultados da categoria “não quis mais frequentar a escola”. Sozinha, essa categoria representou 33,6% das motivações em 2006, e 40,6% das motivações relatadas em 2004. Isto foi traduzido como uma falta de interesse intrínseco do(a) adolescente (ou de seus responsáveis), sendo interpretado, por um lado, como fruto de percepções sobre a baixa qualidade das escolas e, por outro lado, como “miopia” ou desconhecimento dos impactos potenciais e dos altos retornos oferecidos pela educação em uma perspectiva de longo prazo. A categoria foi vista como parte de um paradoxo entre o alto retorno privado e a alta evasão escolar.

Sobre o uso dessa categoria, cabem algumas considerações. Primeiramente, a pergunta sobre as motivações, no questionário da PNAD, tem, como complemento à resposta “não quis mais frequentar a escola ou creche”, o trecho: “problemas com a direção, professor(a), colegas, outro motivo etc.”. Logo, essa falta de interesse difusa pode contemplar dinâmicas relacionadas a conflitos e problemas de convivência nas escolas.

Em segundo lugar, como o próprio estudo destacou na seção “verdadeiros motivos da evasão”, o desinteresse foi o motivo apontado em 34,7% das respostas dadas pelos(as) próprios(as) jovens, contra 43,1% quando outros membros do domicílio são os respondentes. A diferença de oito pontos percentuais pode expressar uma tendência dos responsáveis de atribuir sentido (e responsabilidade) à interrupção das trajetórias escolares dos(as) jovens.

Finalmente, cabe frisar que a categoria “desinteresse” não está livre de questionamentos de ordem conceitual e metodológica. De fato, ela pode claramente condizer com a interpretação conferida por Neri et al. (2009). Não fica claro, contudo, se seu uso (mesmo sem considerar a questão da ambiguidade do texto da pergunta) suporta apenas essa interpretação. Também não são claros os mecanismos cognitivos e os processos sociais subjacentes a essa

opção de resposta, que pode, inclusive, nada mais ser do que uma saída narrativa para dar significado a um desfecho provocado por outras circunstâncias e outros motivos. Sob essa perspectiva, o desinteresse não seria a causa em si, mas um efeito provocado por outra motivação mais específica – uma causa da causa.

Um último resultado interessante a ser comentado sobre o estudo de Neri et al. (2009) trata do impacto da pobreza sobre a evasão. O percentual de adolescentes fora da escola foi maior entre os(as) jovens de baixa renda (com renda per capita familiar mensal de até R\$100), ficando em 23,3%, contra 17,8% do total geral dos(as) adolescentes e apenas 5,8% dos(as) adolescentes dispostos no quintil mais elevado de renda.

EVIDÊNCIA ETNOGRÁFICA E ESTUDOS DE CASO SOBRE MOTIVAÇÕES DA DESINSERÇÃO ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO

Além de elencar os resultados das pesquisas sobre os determinantes e fatores associados à desinserção educacional, procurou-se trazer evidências de estudos de caso, comumente utilizados na pesquisa educacional, e de etnografias sobre as práticas e ambientes escolares. Aqui, o foco da revisão esteve basicamente nos trabalhos que tratavam do Ensino Fundamental e, principalmente, do contexto do Rio de Janeiro.

1º estudo de caso

Burgos et al. (2014) propõem, em seu estudo de caso sobre infrequência e evasão escolar, que estes temas sejam tratados a partir de uma perspectiva sociológica mais ampla, e não apenas como problemas específicos do campo da educação. Pretende-se, assim, trazer a escola para o cerne do debate sobre vulnerabilidade de crianças e adolescentes, para ajudar a pensar as fragilidades do próprio sistema de proteção socioassistencial e a garantia de direitos.

A investigação foi realizada entre 2013 e 2015 e contou com várias etapas, triangulando métodos e diferentes fontes empíricas de dados. Tomou-se como casos uma escola pública que atendia moradores da favela da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro, e também o Conselho Tutelar cujo território

de referência abrangia a mesma localidade, recebendo demandas da escola.

A pesquisa na escola foi realizada em 2013. Para trabalhar a questão da infrequência, foram consultados os diários de classe de dez turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Entre estes(as) alunos(as), os infrequentes eram 10,5% do total. Para tratar da evasão, foram utilizados registros administrativos coletados junto ao Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) entre 2009 e 2013. Ao todo, 30 alunos(as) foram considerados(as) evadidos(as), 12 dos quais tinham abandonado a escola em 2013 (cerca de 3%). No SGA, estavam disponíveis apenas três categorias de motivos para tipificar o abandono escolar: doenças, necessidade de trabalho e motivos não especificados.

Na pequena amostra de 58 crianças e adolescentes, os autores observaram que a evasão e a infrequência eram levemente maiores entre as meninas, que correspondiam a cerca de 58,6% do grupo de evadidos e infrequentes. Além disso, em um universo de alunos(as) com idades entre 12 e 18 anos, a infrequência foi maior entre alunos(as) com 12 a 14 anos, enquanto a evasão foi maior a partir dos 16 anos. Os autores tomam a infrequência entre os(as) alunos(as) mais novos(as) como a evidência discreta de uma recusa escolar, que, mais tarde, torna-se mais explícita, confirmando uma situação de abandono ou evasão.

No estudo, percebe-se, ainda, uma associação entre reprovação, infrequência e evasão. A maioria dos(as) alunos(as) evadidos(as) (58,3%) e um percentual considerável dos(as) infrequentes (43,5%) já haviam sido reprovados(as) ao menos uma vez. Além disso, a distribuição de evadidos(as) e infrequentes era desigual entre turmas e turnos. Algumas tinham índices de evasão e infrequência acima da média da escola, e havia maior concentração de evadidos(as) e infrequentes no turno da tarde. Para os autores, isso teria a ver com uma decisão da escola de agrupar os(as) alunos(as) com pior desempenho em uma mesma sala, ou poderia ser compreendido como um efeito de pares, onde a convivência dentro da própria turma estaria gerando uma queda no desempenho dos discentes.

No que tange ao Conselho Tutelar, a pesquisa ocorreu em 2015 e partiu da leitura de 2.336 prontuários. Foram selecionados dois estudantes cujas trajetórias típico-ideais serviram para representar o universo dos casos do conselho – um caso de infrequência, que estava relacionado a problemas da gestão escolar, e outro relacionado a fatores externos à escola. Os estudos de caso envolveram entrevistas com os(as) alunos(as) e seus familiares.

Percebeu-se que o Conselho Tutelar era visto pela escola como um “pronto-socorro” para os casos graves, e que o conselho absorvia muitos casos de evasão e infrequência. Nas situações pesquisadas no Conselho Tutelar, 49,6% (1.159 prontuários) foram casos de violação relacionados à escola. Dentro deste conjunto, os autores trabalharam apenas com aqueles classificados como evasão ou infrequência, que eram 220 ou 17% do total de prontuários

de violações relacionadas à escola.

Entre os casos de evasão e infrequência registrados no Conselho Tutelar, cerca de metade (50,5%) estavam associados preferencialmente a problemas escolares, sem qualquer referência a outro desafio social alheio à escola. Na outra metade (49,5%), havia essa referência a problemas sociais e violações como: abuso sexual, conflitos familiares, dependência química etc. Assim, estabelece-se uma distinção entre casos que poderiam ser solucionados acionando apenas a gestão escolar e situações sociais para as quais as escolas não estariam preparadas e que demandariam a conjugação de políticas educacionais com outras políticas sociais, redes e circuitos de proteção.

Estes últimos casos estariam no limite da não existência de condições contextuais necessárias para garantir o andamento do processo de ensino e aprendizagem, nos moldes do que Dubet (2002; 2008) descreveu como *modelo institucional escolar*¹⁹.

Essa distância entre a escola e o mundo do(a) aluno(a) remete, por sua vez, ao conceito de *educabilidade* (Lopez, 2008), já que o modelo escolar institucional requer, das crianças, adolescentes e jovens que se tornarão alunos(as), antes mesmo de seu ingresso nas escolas, um estoque prévio de disposições subjetivas, capitais culturais e sociais e conteúdos reconhecidos como necessários para a convivência em ambiente escolar. Estes seriam básicos para a transmissão da cultura letrada.

Para Burgos et al. (2014), o Conselho Tutelar parece atuar, mesmo sem ter muita clareza desse papel, como mediador de problemas entre a escola e outras dimensões da vida dos(as) alunos(as). Age identificando a extensão social das demandas que lhe chegam, qualificando-as entre questões propriamente escolares ou que extrapolam o alcance das escolas. Nesse segundo registro, recorre-se a outros atores, como família e instituições da rede assistencial ou de proteção (demandando apoio médico, psicológico ou social). Logo, o Conselho Tutelar enxerga crianças e adolescentes antes de enxergar os(as) alunos(as), e promove iniciativas que aumentam justamente a educabilidade, sua capacidade de incorporação à escola.

19 Um quadro amplo de referências (crenças, papéis, práticas e atividades), historicamente estabelecido, que dita o modo como as escolas funcionam e estruturam suas atividades, e o que se espera de cada ator dentro do ambiente escolar. Inclui o tipo de aluno(a) que a escola deve receber, com códigos e capitais mínimos.

2º estudo de caso

Alves-Mazzotti e Wilson (2016) realizaram um estudo de caso para observar a relação entre as representações sociais de “fracasso escolar” e a prática docente no Ensino Fundamental. O trabalho de campo foi realizado em 2002, com as turmas da antiga sexta série de uma escola da Região Serrana do Rio de Janeiro, e contou com observações diretas do cotidiano das salas de aula, além de entrevistas abertas com nove professores(as).

As autoras tomam as representações sociais como condições para as práticas, ou seja, como fatores que incidem sobre o processo educativo, estruturando as relações entre professores(as) e alunos(as). Nos relatos, a evasão e a repetência são traduzidas pelos educadores(as) como consequência de múltiplas ausências dos(as) alunos(as), faltas de atributos como interesse, capacidade de aprender, conhecimentos prévios, apoio familiar e perspectivas de mobilidade social e ganhos com a educação.

Na escola, os(as) professores(as) classificavam os(as) alunos(as) como “fortes” e “fracos(as)” e, com base nessa categorização, operavam um atendimento desigual aos(às) discentes. Assim, os(as) alunos(as) “fracos(as)”, “desinteressados(as)” e “indisciplinados(as)” eram evitados(as) ou até mesmo ridicularizados(as) pelos(as) professores(as). As observações em classe mostraram, ainda, uma separação dos(as) alunos(as) no interior das turmas, que também ocorria na designação de turmas específicas para alunos(as) “bons”(boas) e “maus”(más).

Para Alves-Mazzotti e Wilson (2016), os(as) professores(as) tendem a eximir-se da responsabilidade por esse fracasso escolar, atribuindo tais desfechos ora aos(às) próprios(as) alunos(as), ora às limitações culturais, econômicas e institucionais que prejudicam o atendimento a estes(as) alunos(as). Nesse ponto, aparecem os relatos sobre superlotação de turmas, falta de recursos materiais nas escolas, baixos salários dos(as) professores(as), dupla jornada de trabalho, desvalorização do magistério, entre outros.

As autoras identificaram, ainda, professores(as) com elevados níveis de estresse ocupacional, exaustão emocional e com a chamada síndrome da desistência (burnout), o que também alimentava as expectativas negativas em relação aos(às) alunos(as) e provocava falta de envolvimento com o trabalho.

3º estudo de caso

Vasconcellos (2013) realizou um estudo etnográfico sobre o absentismo discente, definido como um conjunto de faltas voluntárias, injustificadas e reiteradas às aulas. O fenômeno é visto como fator associado ao insucesso e à evasão escolar. O trabalho de campo foi realizado no ano de 2008, em uma escola pública no Rio de Janeiro, tomando como caso uma classe da primeira série do Ensino Fundamental, composta exclusivamente por alunos(as) repetentes. Foram realizadas observações diretas do cotidiano das atividades nas turmas, além de entrevistas com discentes, docentes e gestores(as) escolares. Foi feito, ainda, um registro das falas nos Conselhos de Classe.

Em seus relatos, os(as) professores(as) tendiam a atribuir a responsabilidade pelas ausências dos(as) alunos(as) aos seus pais e responsáveis, destacando que os familiares não se envolvem com as questões escolares de seus(suas) filhos(as), e não atendem aos reclames da escola.

A existência de conflitos familiares, problemas psicológicos – dos(as) alunos(as) e nas famílias – e as carências materiais das famílias foram apontados como motivos principais para a infrequência. A autora apresenta, ainda, casos de infrequência tratados pelo Conselho de Classe, o que demonstrava que as faltas, por si só, não determinavam a reprovação do(a) aluno(a). Além das faltas, os(as) professores(as) levavam em consideração outros elementos para decidir a aprovação ou reprovação de um(a) aluno(a). Demonstrações de interesse por parte das crianças, domínio satisfatório de leitura e escrita, comportamento em sala de aula, e mesmo julgamentos sobre a família do(a) aluno(a) e seu envolvimento com as questões escolares eram utilizados como critérios nas decisões do conselho.

Vasconcellos (2013) contrapôs as falas oferecidas pelos(as) professores(as) às dos(as) alunos(as), fornecidas pelas entrevistas. Enquanto professores(as) tendiam a atribuir à família as causas das faltas, os(as) alunos(as) apresentaram motivos diversos, como *bullying* e faltas dos(as) próprios(as) professores(as).

4º estudo de caso

Earp (2009, 2011) desenvolveu, de 2004 a 2006, uma pesquisa etnográfica em duas escolas públicas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro – uma escola municipal, de Ensino Fundamental, e uma estadual, de Ensino Médio. A pesquisadora realizou observações diretas do cotidiano das aulas e de outros ambientes escolares, participou em Conselhos de Classe e aplicou entrevistas qualitativas junto aos(às) professores(as), diretores(as) e alunos(as).

A autora buscou compreender o porquê da existência de elevadas taxas de repetência no sistema de ensino no País, a despeito de inúmeras

políticas adotadas para lidar como o problema – políticas de avaliação em ciclos, promoção continuada etc. Para tanto, partiu da hipótese, já clássica na sociologia da educação brasileira, da existência de um fator de ordem cultural, uma “pedagogia da repetência” (Ribeiro, 1991), que é, inclusive, independente da classe social dos(as) alunos(as), ou da natureza administrativa da escola (pública ou privada).

As observações em sala de aula permitiram estabelecer uma analogia entre a relação de professores(as) e alunos(as) nas turmas e o modelo interpretativo da geografia urbana baseado no binômio “centro-periferia”. Fazia-se alusão ao comportamento diferenciado que os(as) professores(as) manifestavam em relação a grupos distintos de alunos(as) em sala de aula.

A partir dessa analogia, percebeu-se uma distribuição desigual de bens simbólicos e emocionais (também de oportunidades educacionais), já que alguns(algumas) poucos(as) alunos(as) do “centro” recebiam mais atenção e estima do(a) professor(a), enquanto, para outros(as) alunos(as) “periféricos(as)”, a obtenção destes bens era mais escassa. Aos(às) alunos(as) do centro, os(as) professores(as) respondiam com maior prontidão e detalhe. Esses(as) alunos(as) tinham seus nomes mais chamados pelos(as) professores(as) e recebiam mais contato visual. Os(as) demais ficavam à deriva na sala de aula, completamente afastados(as) das atividades pedagógicas. Existia, nas salas de aula, uma cartografia de lugares simbólicos, cuja estrutura se baseava nas representações e expectativas dos(as) professores(as).

Além de distinguir alunos(as) em sala de aula, essa categorização centro-periferia poderia ser utilizada para descrever pelo menos outras duas situações: uma primeira, em que toda uma turma era classificada como estando no centro (ou periferia), em uma classificação das classes da escola; e a outra, em que o(a) professor(a) não se dirigia a um(a) aluno(a) em particular, mas todas as crianças eram vistas como alunos(as) de baixo calão.

Essa categorização – e suas consequências nas práticas pedagógicas – atualiza um processo social conhecido como efeito Pigmeleão, no qual, das expectativas do(a) professor(a), derivam práticas de ensino discriminatórias que, por sua vez, influenciam os rendimentos dos(as) alunos(as), em uma espécie de profecia autorrealizada.

Para estudar as motivações e os condicionantes associados à desin-
serção escolar entre crianças e adolescentes na faixa etária oficial da Educação

4.

**DESINSERÇÃO
ESCOLAR: EVIDÊNCIAS
A PARTIR DOS DADOS
DO ALUNO PRESENTE**

Básica, foram utilizadas, basicamente, fontes de dados secundários, isto é, dados coletados, originalmente, com outra finalidade, alheia aos objetivos do estudo em questão (Kovacs, 2006).

O Projeto Aluno Presente possuía uma estratégia de monitoramento e avaliação cuja proposta implicava na sistematização de fluxos permanentes de dados e informações, bem como na produção, tratamento e acompanhamento de registros que possibilitavam gerenciar o trabalho das equipes, o monitoramento da implementação e a avaliação de seus resultados (Burgos, 2015; Aluno Presente, 2015).

Uma das principais atividades do projeto consistia em identificar crianças fora da escola ou em risco de evasão. Essas crianças eram localizadas, seus domicílios eram visitados e, muitas vezes, posteriormente, elas eram acompanhadas até que houvesse uma (re)inserção em âmbito escolar. Tais atividades geraram registros sobre perfis de crianças e famílias, e também um breve relato sobre o motivo ou razão – alegada, geralmente, pelos(as) responsáveis –, para que esta criança estivesse afastada da escola. São justamente estes registros administrativos, gerados a partir das atividades cotidianamente desenvolvidas pelas equipes de campo, que foram explorados nas análises posteriormente apresentadas.

Obviamente, o uso de registros administrativos como fontes de dados possui certas limitações e exige certo cuidado no momento da transformação desses registros em informações estatísticas (Kovacs, 2006; Ferreira, 2008). Nesse sentido, antes do início das análises, um primeiro esforço foi empreendido, visando expor as características do banco de dados, obtido a partir do sistema de gerenciamento de informações do Projeto Aluno Presente. A perspectiva foi de mapeamento de eventuais problemas. Potenciais inconsistências e vieses existentes não devem, necessariamente, inviabilizar as análises, mas precisam ser claramente explicitados, para que se mantenha em mente os limites e o contexto das inferências realizadas.

Sendo assim, esta seção foi dividida em quatro partes. A primeira traz uma carac-

terização da base de dados utilizada no estudo. As posteriores tratam, sucessivamente:

- a) da situação educacional das crianças, de sua relação com a escola e de seu posicionamento em uma escala que indica diferentes níveis de inserção e desinserção escolar;
- b) das motivações relatadas pelas famílias das crianças para o fato de estas não estarem na escola ou terem baixas frequências;
- c) da relação entre desinserção e as distintas motivações.

CONSTRUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS

A utilização de registros administrativos requer certo conhecimento e domínio dos procedimentos de registro e da história de produção do dado. Este cuidado é importante para que os dados secundários possam ser manipulados de forma consistente, evitando eventuais deficiências e garantindo validade à inferência e análises (Ferreira, 2008).

O Projeto Aluno Presente foi iniciado em 2013. Na etapa de planejamento e construção de estratégias e metodologias de atuação, foi realizado um diagnóstico socioterritorial, cujo objetivo foi o mapeamento da distribuição das crianças e adolescentes infrequentes ou fora da escola. A implementação do projeto teve início em novembro de 2013, com a realização de uma experiência-piloto no território da oitava Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE – Realengo), na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo documentos do projeto, a partir desse piloto, avaliado em maio de 2014, a iniciativa foi ampliada para os territórios da 9ª CRE (Campo Grande), também na zona oeste, e da 3ª CRE (Engenho Novo), localizada na zona norte da cidade. Finalmente, a partir de setembro de 2014, houve uma nova extensão, agora para as demais regiões da cidade. A partir daí, o projeto passou a atuar nas 11 CREs.

No período desta pesquisa²⁰, fevereiro de 2016, o banco de dados fornecido pelo Projeto Aluno Presente possuía um total de **14.583 registros de crianças e adolescentes**

20 Importante registrar que a análise realizada neste capítulo versará sobre esse universo de registro. Ao final da experiência, em dezembro de 2016, a base de dados do Aluno Presente contava com mais de 23 mil registros de crianças e adolescentes.

entre 6 e 14 anos de idade. A base traz registros de entrevistas e atendimentos realizados junto às famílias desde o início do projeto. A primeira entrevista registrada no banco de dados data de 7 de janeiro de 2014 e existem registros de entrevistas feitas até os primeiros dois meses de 2016, mais precisamente, até o dia 29 de fevereiro.

A tabela disposta a seguir mostra a distribuição dos registros nos cinco primeiros semestres de implementação do Aluno Presente. Nela, é possível verificar os poucos registros computados no momento da experiência inicial, no primeiro semestre de 2014, e o posterior crescimento do volume de entrevistas e atendimentos, no segundo semestre de 2014 e, sobretudo, no segundo semestre de 2015. Com mais de 9.300 crianças identificadas, o ano de 2015 representa, aproximadamente, 64% de todos os registros contidos na base de dados.

Além de apresentar uma distribuição assimétrica no tempo, o histórico da im-

TABELA 2: SEMESTRE DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA			
Ano	Semestre	Nº de registros	(%)
2014	1º	905	6,2%
	2º	3.157	21,6%
2015	1º	2.374	16,3%
	2º	6.959	47,7%
2016	1º	1.188	8,1%
Total		14.583	100%

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

plementação do projeto aponta uma presença desproporcional de sua atuação entre as regiões da cidade. Considerando que tendências observadas em registros administrativos podem estar condicionadas pelo próprio trabalho realizado pelas instituições que os produzem, uma primeira preocupação diz respeito à cobertura territorial desses dados, o que poderia gerar vieses, sobretudo nas análises que observassem incidências.

Para avaliar essa questão, a tabela abaixo permite comparar a distribuição percentual de três populações: a) crianças atendidas pelo Aluno Presente; b) população na faixa etária atendida pelo Ensino Fundamental; c) alunos(as) matriculados(as) no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), registrados(as) pelo Censo Escolar da Educação Básica.

TABELA 3: CRIANÇAS ATENDIDAS PELO ALUNO PRESENTE, POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS E ALUNOS(AS) MATRICULADOS(AS) NO ENSINO FUNDAMENTAL. SEGUNDO CRE (%)			
Território	População de 7 a 14 anos - Censo (2010)	Alunos no EF 1º ao 9º ano - Censo Escolar (2014)	Aluno Presente (2014 a 2016)
1ª CRE	4,6	4,4	5,8
2ª CRE	10,6	7,9	6,3
3ª CRE	9,7	8,3	11,8
4ª CRE	10,4	11,2	13,7
5ª CRE	8,8	9,0	6,3
6ª CRE	6,8	6,7	7,5
7ª CRE	14,2	13,4	8,6
8ª CRE	11,6	12,0	15,6
9ª CRE	9,9	10,9	13,4
10ª CRE	10,2	13,7	8,1
11ª CRE	3,2	2,5	3,0
Total	100	100	100

Fontes: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Aluno Presente (2014 a 2016); IBGE/Censo Demográfico (2010); INEP/ Censo Escolar da Educação Básica (2014)

A tabela possibilita identificar eventuais vieses territoriais, apontando o quão consistente é a informação do Aluno Presente. Os vieses são verificados pela observação de sobre ou sub-representação na participação percentual das coordenadorias, na amostra do Aluno Presente, em relação às outras fontes.

Na 8ª CRE, por exemplo, o primeiro território no qual o projeto ingressou, verifica-se o maior número de registros na base do Aluno Presente (2.268 ou 15,6% do total de casos). Contudo, esse percentual não é tão distante daquele registrado nas outras duas populações de referência, que foram 11,6% na população de 7 a 14 anos e 12% para os(as) alunos(as) matriculados(as) no Ensino Fundamental. A diferença foi de, no máximo, quatro pontos percentuais. O mesmo padrão pode ser verificado em relação à 3ª CRE e à 9ª CRE, coordenadorias da primeira extensão do projeto, e da 4ª CRE (Olaria), mas sempre com diferenças inferiores às registradas na 8ª CRE.

Por outro lado, em termos de sub-representatividade, foram detectadas algumas diferenças maiores. Estas foram encontradas em regiões que cobrem os bairros mais ricos da cidade, como 2ª CRE (Lagoa) e 7ª CRE (Barra da Tijuca), mas também ocorreram na 10ª CRE (Santa Cruz), uma área que abrange bairros populares.

Na 2ª CRE, por exemplo, o peso na amostra do Aluno Presente é igual a 6,3%, essa cifra foi quatro pontos percentuais menor do que a registrada para o total da população de 7 a 14 anos (10,6%). Nessa região, que abrange bairros mais abastados da cidade, da Grande Tijuca e, sobretudo, da zona sul, as melhores condições socioeconômicas e culturais e uma participação maior do ensino privado poderiam explicar esse resultado.

Tais desvios poderiam não corresponder, necessariamente, a um viés de representatividade, mas porque as populações que as duas estatísticas representam, possivelmente, não são as mesmas. O público atendido pelo Aluno Presente é formado por crianças fora da escola e infrequentes, e há uma participação muito forte de usuários de serviços educacionais públicos. O diagnóstico socioterritorial realizado pelo Aluno Presente corrobora essa interpretação quando aponta a 2ª CRE como aquela em que as taxas de abandono são menores. Cabe ainda ressaltar que, em relação às matrículas registradas no Censo Escolar (7,9%), essa diferença cai para apenas 1,6 ponto percentual, o que também reforça o argumento.

Já no caso das diferenças constatadas na 7ª CRE e na 10ª CRE, estas podem responder a fenômenos diferentes. Estas regiões possuem taxas de abandono relativamente mais elevadas (Aluno Presente, 2014b), vasta extensão territorial, e apresentam localidades de difícil acesso. Logo, a possibilidade de que tais desvios representem, pelo menos parcialmente, sub-representatividade amostral é maior.

Em suma, observar a distribuição territorial dos atendimentos do Aluno Presente e compará-las com estatísticas de outras fontes relacionadas ajudou a afastar o fantasma da existência de grandes vieses de seleção. Há diferenças de sobre ou sub-representação em certas coordenadorias, mas estas não parecem estar fortemente associadas às atividades e trabalhos do projeto. Antes disso, tais discrepâncias parecem responder a padrões relativos ao próprio fenômeno da infrequência, abandono e evasão nas regiões da cidade.

Um indicador dessa consistência, é que são pequenas, por exemplo, as diferenças observadas na 8ª CRE (também na 3ª e 9ª CRE), onde o projeto teve início.

Um último comentário sobre a construção do banco de dados remete aos meios utilizados para identificar as crianças fora da escola ou com risco de evasão. Tais resultados também têm a ver com a questão da cobertura incompleta. Na medida em que uma das características da desinserção escolar é o afastamento institucional, estratégias muito focadas em uma atuação intramuros poderiam deixar de identificar justamente os indivíduos mais vulneráveis.

A tabela abaixo mostra uma divisão bem homogênea das formas de atuação para identificação das crianças potencialmente beneficiárias do projeto. Segundo esta classificação, 32% das crianças foram localizadas a partir de listas oficiais, 31% a partir da indicação e articulação com instituições locais, e outras 36% foram fruto do trabalho de mobilização comunitária.

Essa predominância, da articulação e da mobilização *in loco* (com 67% dos registros), em detrimento do uso das listagens oficiais de infrequentes e abandonos, pode ser reveladora, segundo Burgos (2016), de uma incapacidade do poder público municipal de obter informações qualificadas sobre determinados problemas que atingem o cotidiano das pessoas, e também de atender às demandas de certos grupos.

TABELA 4: MEIOS UTILIZADOS NA IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA FORA DA ESCOLA		
Meio de identificação	Nº de registros	(%)
Indicação de uma instituição	4.544	31,2
Listas oficiais	4.661	32
Mobilização comunitária	5.338	36,6
Outros meios	40	0,3
Total	14.583	100

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

Dos mais de 4.500 casos provenientes de articulação institucional, 91,4% correspondem a instituições públicas. Os demais 8,6% eram organizações da sociedade civil. Entre as instituições públicas, as escolas e os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) predominam, representando 76% destes casos. Ainda no campo da educação, 8,5% das indicações de instituições públicas foram provenientes das Coordenadorias Regionais de Educação ou de articulações com a própria Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, respectivamente com 6,1% e 5,7%, estavam os equipamentos da Saúde (Clínica Saúde da Família) e da Assistência Social (como CRAS - Centro de Referência de Assistência Social - e CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social).

Entre as organizações da sociedade civil, as associações de moradores foram as instituições que mais indicaram crianças para o projeto. Foram 38,5% dos 388 registros. Em seguida, observaram-se as indicações realizadas por ONGs e fundações (27,7%) e, com peso menor, ocorreram referências a projetos sociais específicos (15%), e também a centros de convivência, culturais, ou outras associações que ofereciam diferentes serviços locais (14%).

No que tange à mobilização comunitária, as entrevistas e atendimentos decorriam de dois tipos básicos. Uma estava no campo da oferta do serviço, com estratégias de busca e mobilização ativas (articulação local, distribuição de materiais e panfletos, mutirão, circulação pelos territórios, visitas a instituições, presença em fóruns e eventos, entre outras). Este tipo de mobilização foi responsável por 77% das identificações de crianças advindas de mobilização comunitária. A segunda decorreu de uma demanda espontânea da população, quando as próprias famílias ou parentes das crianças e adolescentes procuraram o programa. Tal mobilização representou 23% dos casos de mobilização comunitária.

DESINSERÇÃO ESCOLAR: QUALIFICANDO A SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA

É essencial destacar que os registros administrativos raramente são coletados para fins de pesquisa. Mesmo quando são concebidos considerando tal preocupação, como no caso dos sistemas que se prestam a subsidiar monitoramento e avaliação de projetos e políticas, nem sempre as categorias derivadas de procedimentos operacionais e da implementação dos projetos se adequam diretamente às intenções do que posteriormente venha a ser investigado.

Em relação aos dados provenientes do Aluno Presente e sua utilização nesse trabalho, a questão da adequação entre categorias nativas (operativas) e categorias analíticas surge tanto na variável resposta (a indicação da situação da criança, se fora da escola ou em risco de evasão) quanto na principal variável explicativa (os motivos relatados pelas

famílias para essa evasão ou infrequência). No diz respeito às motivações, estas serão tratadas na seção posterior.

Em relação à variável resposta, a definição de crianças e adolescentes fora da escola utilizada pelo Aluno Presente inclui: a) crianças com total afastamento ou falta de acesso à escola; b) aquelas com acesso potencial, mas que não foram matriculadas; c) as que possuem matrícula, mas são infrequentes; d) crianças que abandonaram o sistema educacional, denominadas como evadidas; e) situações de catástrofe, crises ou emergências que impossibilitem acesso à escola, programas educacionais ou quaisquer outras oportunidades educacionais. Essa definição exhibe muitas das características utilizadas para delimitar os supracitados marcadores posicionais nas trajetórias de desinserção anteriormente comentados.

A classificação operativa existente no sistema de informações do projeto, no entanto, registra apenas uma informação dicotômica para indicar a situação da criança no momento de sua identificação. As categorias nativas são “fora da escola” (C), que corresponde a 53,7% dos registros, e crianças sob “risco de evasão” (P), que representa os demais 46,3% dos casos. Esta última categoria aponta uma vinculação formal da criança a alguma unidade escolar, mais ou menos fragilizada, dependendo do número e da recorrência das faltas do(a) aluno(a).

TABELA 5: SITUAÇÃO ESCOLAR NO MOMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA		
Situação	Nº de registros	(%)
Fora da escola	7.827	53,7
Risco de evasão	6.756	46,3
Total	14.583	100

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

Considerando essa limitação analítica, o que se tentará aqui é qualificar a situação da criança, trazendo outros elementos presentes na base de dados para pensar posições relativas dessas crianças, em uma hierarquia de acessos e vulnerabilidades escolares. As estratégias analíticas foram elaboradas levando em consideração os vínculos entre criança e escola, expressos por informações disponíveis nas formas de identificação (indicação institucional, listagens oficiais e mobilização comunitária), o tempo de afastamento da criança em relação à escola e a distorção idade-série, que indica trajetórias educacionais não-regulares, com ingresso tardio, reprovações e abandonos.

Para as crianças cuja situação foi classificada como “fora da escola”, também era consultado se existia ou não uma experiência prévia de escolarização formal e, caso existisse, perguntava-se sobre a última escola em que a criança estudou.

Esta informação serviu para estabelecer uma primeira distinção entre as crianças que nunca foram à escola e aquelas que estavam estudando ou já haviam frequentado uma escola. Das 7.827 crianças fora da escola, 571 nunca foram à escola. Isso equivale a 7,5% das crianças fora da escola e cerca de 4% do total de crianças registradas. Este pequeno contingente de crianças, que nunca frequentou a escola é formado, predominantemente, por crianças menores: 78% possuem oito anos ou menos de idade. Esta é, portanto, uma categoria que, basicamente, traduz uma dinâmica de ingresso tardio no ambiente escolar. Apenas 127 crianças com mais de oito anos se encontravam nesta situação.

GRÁFICO 1: SITUAÇÃO ESCOLAR NO MOMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA POR IDADE



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

A próxima tabela traz a taxa de alfabetização por idade das crianças atendidas pelo Aluno Presente, diferenciando as estatísticas das crianças que nunca frequentaram a escola, das que estão fora da escola, mas já estudaram, e das que estão estudando atualmente, mesmo infrequentes.

Para as crianças com seis anos de idade, por exemplo, a taxa de alfabetização é de 31,6% para os infrequentes e 20% para crianças que estão fora da escola, mas já estudaram. Nessa mesma idade, apenas 5,7% das crianças que nunca frequentaram a escola sabiam ler e escrever. Esse padrão se repete, de modo que é possível verificar que, para uma mesma idade, as taxas de alfabetização são sistematicamente maiores para os(as) que ainda estão estudando, em seguida para os(as) que estão fora da escola, mas já estudaram e, por fim, para os(as) que nunca frequentaram a escola. Tal resultado permite frisar a situação de vulnerabilidade educacional desse grupo.

TABELA 6: PERCENTUAL POR IDADE DE CRIANÇAS QUE SABEM LER E ESCREVER SEGUNDO SITUAÇÃO ESCOLAR NO MOMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Idade	Nunca estudou	Fora da escola	Infrequente	Total de crianças que sabem ler e escrever
6	5,7	20,2	31,6	22,4
7	5,4	35,4	46,4	39,4
8	6,5	49,5	67,6	57,5
9	15,0	10,4	11,2	70,0
10	16,1	8,8	9,0	74,1
11	16,7	6,8	6,7	81,0
12	28,6	14,2	13,4	83,7
13	23,1	88,6	93,8	90,4
14	30,0	91,6	95,8	92,8
Total	8,7	70,9	76,0	70,8

A próxima empreitada analítica consiste em extrair diferentes posições nas trajetórias de desinserção, distinguindo subcategorias dentro da categoria nativa mais ampla, “criança fora da escola”. Além da experiência prévia com a escolarização formal, as famílias eram consultadas sobre o ano em que a criança parou de estudar e a última série cursada. A partir dessa informação, o tempo entre o momento em que a criança saiu da escola e a data da entrevista foi utilizado para estimar um maior ou menor afastamento entre criança e escola.

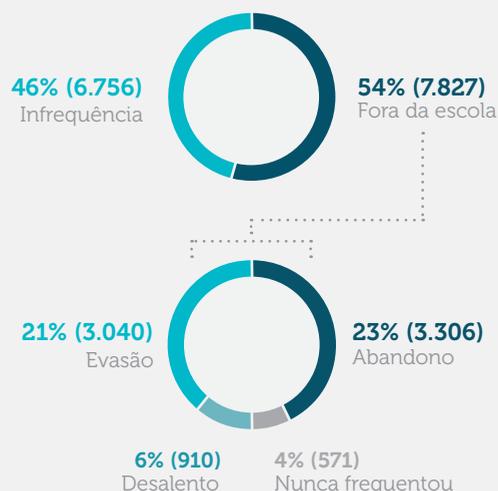
Assim, a categoria nativa “criança com risco de evasão” foi mantida como a categoria analítica “infrequência”, enquanto a categoria “criança fora da escola” foi dividida em quatro, com base no tempo de afastamento da escola. A escala resultante foi formada pelas seguintes categorias:

QUADRO 3: MARCADORES POSICIONAIS DE DESINSERÇÃO ESCOLAR	
Nível de desinserção escolar	Tempo afastado da escola
Infrequência	Não afastado, mas sob risco de evasão
Abandono	Parou no mesmo ano ou está há menos de um ano sem estudar
Evasão	De um a dois anos sem estudar
Desalento	Mais de dois anos sem estudar
Nunca frequentou	Nunca frequentou a escola

Por falta de mais informações, não foi possível observar, com maior detalhe, a distribuição interna dos(as) alunos(as) infrequentes, ou seu perfil em termos de afastamento da escola. Para tanto, seria necessário, por exemplo, a informação sobre o número de faltas no ano letivo, informações sobre diário de classe ou sobre a realização de provas. Enfim, as crianças em situação de infrequência corresponderam a 46% da amostra.

Além dos infrequentes, 4% das crianças nunca frequentaram a escola, 23% abandonaram os estudos no mesmo ano em que a identificação e a entrevista ocorreram, 21% evadiram, não se matriculando na escola no ano posterior ao abandono, e 6% das crianças estavam afastadas do ambiente escolar há mais de dois anos. Idealmente, os(as) alunos(as) nessas categorias devem mostrar diferentes níveis de afastamento (desinserção escolar), possuindo, provavelmente, perfis educacionais diferentes entre si. Seu somatório corresponde ao universo das crianças fora da escola atendidas pelo Aluno Presente e representava 54% dos registros.

GRÁFICO 2: NÍVEL DE DESINSERÇÃO DA CRIANÇA NO MOMENTO DA IDENTIFICAÇÃO



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

O gráfico seguinte traz a distribuição, nos níveis de desinserção escolar, de crianças e adolescentes nas 11 Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE). Inicialmente, é possível perceber que o peso dos(as) alunos(as) infrequentes é maior na 11ª CRE (Ilha do Governador), e também na 9ª (Campo Grande) e na 5ª (Madureira). Enquanto o percentual médio de infrequentes para o conjunto da cidade foi igual a 46%, estas coordenadorias apresentaram percentuais iguais a 62%, 59% e 57% respectivamente.

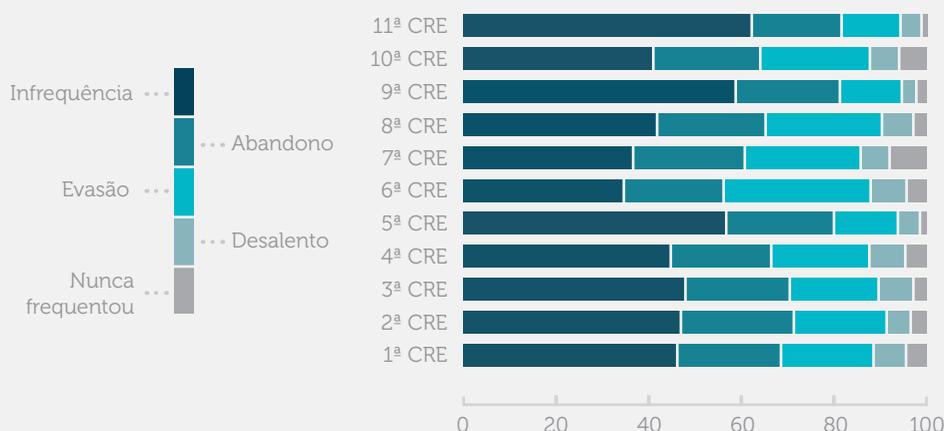
Em contrapartida, a 6ª (Deodoro) e a 7ª (Barra da Tijuca) registraram percentuais mais baixos de infrequência (34,7% e 36,7% respectivamente), o que significa que há, nessas regiões, mais crianças fora da escola e menos crianças infrequentes.

As crianças fora da escola e que nunca estiveram matriculadas foram relativamente mais frequentes na 7ª CRE (8,1%, contra 3,9% da média na cidade). Já no que se refere ao abandono, nenhuma das CRE apresentou qualquer diferença mais significativa, e os percentuais ficaram situados entre 19,5% (11ª CRE) e 24% (7ª CRE).

Quanto aos(as) alunos(as) que estavam fora da escola por evasão, a situação foi mais grave na 6ª CRE (Deodoro), com um percentual de 31,6%, mais distante da média da cidade (20,8%). A 7ª (Barra da Tijuca) e a 8ª (Realengo) também apresentaram percentuais

mais elevados de crianças fora da escola, ambas com cerca de 25%. Os percentuais de crianças em situação de desalento, há mais de dois anos afastadas da escola, ficaram entre 3,1% dos registros da 9ª CRE (Campo Grande) e 7,7% na 6ª CRE. A média da cidade foi 6,2%.

GRÁFICO 3: NÍVEL DE DESINSERÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA NO MOMENTO DA IDENTIFICAÇÃO SEGUNDO CRE (%)



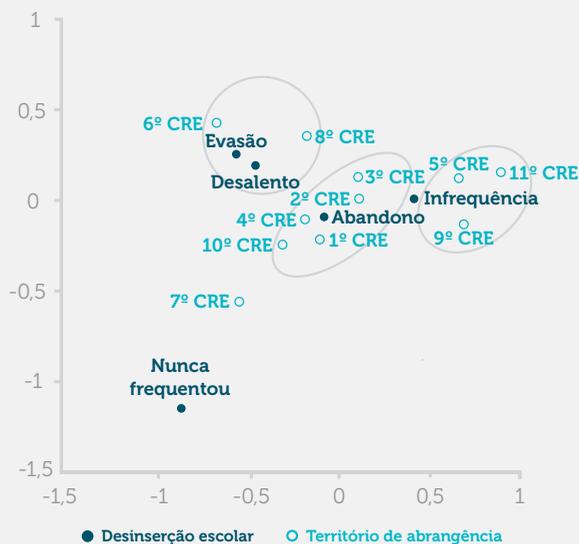
Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

O próximo gráfico traz um mapa perceptual, construído a partir de uma técnica estatística conhecida como análise de correspondência. Neste gráfico, cada objeto (coordenadoria ou categoria de desinserção escolar) assume uma posição que reflete sua similaridade relativa aos demais objetos, de modo a permitir agrupamentos e uma visualização mais clara das relações entre variáveis.

É possível verificar, no gráfico, pelo menos três grupamentos de objetos. Um primeiro reuniu a 5ª CRE (Madureira), a 9ª CRE (Campo Grande) e a 11ª CRE (Ilha do Governador) como regiões com um peso maior das dinâmicas relacionadas à infrequência. O segundo grupo agregou 6ª CRE (Deodoro) e 8ª CRE (Realengo) como áreas onde a relevância da evasão e do desalento foi maior. No centro do mapa perceptual, entre os polos da infrequência e da evasão, está a dimensão do abandono, ao redor da qual as

demais CRE se concentram. A exceção a esse padrão remete à 7ª CRE (Barra da Tijuca), que aparece em uma posição isolada, próxima da categoria que representa aqueles que nunca frequentaram a escola. Esta última categoria, como mostraram evidências das análises anteriores, parece ter um perfil qualitativamente diferente das demais.

GRÁFICO 4: MAPA PERCEPTUAL PARA NÍVEL DE DESINSERÇÃO ESCOLAR E CRE (%)



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

Ao se propor uma nova classificação, com base no afastamento entre crianças e escolas, pressupõe-se que tais categorias aderem à realidade e estabelecem distinções importantes quanto aos perfis das crianças e suas motivações para deixar a escola. Os gráficos a seguir exploram o rendimento analítico dessas categorias, observadas em contraste com outras variáveis educacionais e sociodemográficas.

GRÁFICO 5: PERCENTUAL DE CRIANÇAS COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE SEGUNDO NÍVEIS DE DESINSERÇÃO ESCOLAR (%)

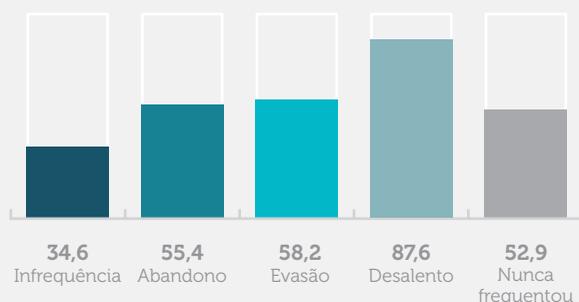


GRÁFICO 6: PERCENTUAL DE CRIANÇAS QUE SABEM LER E ESCREVER SEGUNDO NÍVEIS DE DESINSERÇÃO ESCOLAR (%)



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

O percentual de crianças defasadas, com distorção idade-série de dois anos ou mais, foi menor entre os infrequentes (34,6%), e maior entre as crianças em situação de desalento, onde a taxa de distorção chega a 87,6%. Para as demais categorias, a defasagem está em uma posição intermediária: 52,9% para as crianças que nunca frequentaram a escola, 55,4% nas situações de abandono e 58,2% para os casos de evasão.

É interessante notar que mesmo a menor das estatísticas registradas, entre os

infrequentes, é maior, por exemplo, do que a taxa de distorção idade-série da cidade do Rio de Janeiro divulgada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com dados do Censo Escolar 2015 (25,7%). Isso reflete as especificidades do público atendido pelo Aluno Presente, mostrando que o projeto, de fato, alcançava populações com trajetórias educacionais bastante vulneráveis.

A taxa de alfabetização é mais alta entre as categorias que representam crianças com vínculos mais próximos com a escola. Ela é mais elevada para os(as) alunos(as) infrequentes (76%) e praticamente a mesma para os(as) alunos(as) que deixaram a escola mais recentemente (75,5%). Para as crianças que evadiram, essa taxa é levemente inferior, ficando em 70,2%, caindo bruscamente nas situações de desalento, na qual a taxa de alfabetização ficou em 54,2%.

As crianças que nunca frequentaram a escola formam um grupo à parte, com taxa igual a 8,7%. Isto reflete o fato de que este grupo representa crianças mais novas, basicamente, com até oito anos de idade, e sem nenhuma experiência escolar.

A título de comparação, cabe listar resultados de taxas de alfabetização calculados com base nos dados do Censo 2010, do IBGE, para o município do Rio de Janeiro:

- a) A taxa de alfabetização aos cinco anos de idade era, em 2010, igual a 45%;
- b) Aos seis anos de idade (no 1º ano do Ensino Fundamental), era 68,7%;
- c) A taxa para o grupo de 5 a 9 anos subia para 76,8%;
- d) E a taxa para o grupo de 10 a 14 anos (ao final do Ensino Fundamental), era 98%.

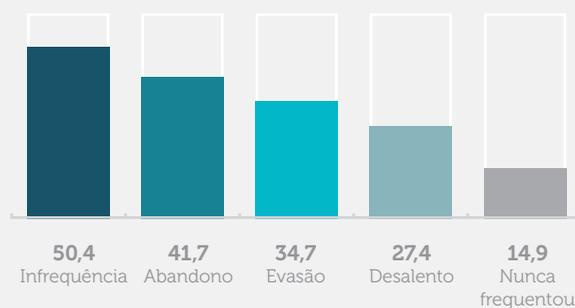
Logo, as taxas de alfabetização registradas no âmbito do Aluno Presente são bem inferiores às registradas para todo o conjunto da cidade, mesmo considerando o grupo teoricamente menos vulnerável, dos(as) alunos(as) infrequentes.

Já a idade média das crianças atendidas não difere substancialmente entre as categorias de desinserção escolar, com uma média em torno de 11 anos. De fato, como já fora visto em outras análises, apenas o grupo de crianças que ainda não ingressaram em uma escola era mais jovem – com idade média de 7,4 anos.

GRÁFICO 7: IDADE MÉDIA DAS CRIANÇAS SEGUNDO NÍVEIS DE DESINSERÇÃO ESCOLAR (%)



GRÁFICO 8: PERCENTUAL DE CRIANÇAS CUJOS RESPONSÁVEIS TÊM NIS (NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIAL) SEGUNDO NÍVEIS DE DESINSERÇÃO ESCOLAR (%)



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

O Número de Identificação Social (NIS) é atribuído pela Caixa Econômica Federal às pessoas que pretendem ser beneficiadas por algum projeto ou programa social do governo, incluindo programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF). Para receber e manter o benefício do PBF, as famílias devem cumprir uma série de exigências, chamadas condicionalidades, na educação, na saúde e na assistência social. No campo da educação, as condicionalidades incluem matricular as crianças e adolescentes em uma escola e garantir uma frequência escolar mínima de 85%.

O percentual de responsáveis por crianças que afirmaram possuir um NIS é, portanto, uma estatística que representa um duplo efeito. Um primeiro referente aos ganhos diretos, em termos de rendimentos familiares, com a potencial participação no PBF e outros programas, como o Cartão Família Carioca (CFC); e um segundo efeito que diz respeito ao controle das condicionalidades por parte da família, que reduzem, em alguma medida, a infrequência e a evasão.

Em relação à distribuição desse indicador entre as famílias atendidas pelo Aluno Presente, nota-se claramente um impacto do registro do NIS (da participação em programas governamentais, sobretudo de transferência de renda) sobre a manutenção das crianças na escola. Entre as crianças em situação de infrequência, o percentual de responsáveis com NIS foi de 50,4%. A partir daí, há uma queda sistemática do indicador entre as categorias que representam trajetórias educacionais de afastamento. Quanto maior nível de desinserção e afastamento institucional, expressos pelas categorias, menor o percentual de crianças cujos responsáveis tinham NIS.

Para as crianças em situação de abandono, esse percentual foi igual a 41,7%, passando a 34,7% para os evadidos e 27,4% para as crianças e adolescentes em situação de desalento. Entre as que nunca frequentaram a escola, o percentual foi igual a, aproximadamente, 15%.

MOTIVAÇÕES PARA A DESINSERÇÃO ESCOLAR: EVIDÊNCIAS DO ALUNO PRESENTE

Relato

A criança estudava na Escola Municipal X e foi transferida para a EM Y. Segundo a mãe, a escola disse que não tinha recurso para atender a criança, que não sabe ler e escrever. A mãe disse que ele [o aluno] já foi encaminhado da EM Y para a Z, e agora estava voltando para lá. Disse que ele não sente vontade de ir à escola, pois ficava sofrendo deboche por parte das crianças. Tem dificuldade de aprendizagem e, por isso, falta muito. A criança reprovou o ano pela segunda vez e a mãe mostrou um relatório da professora dizendo as dificuldades: linguagem oral comprometida, pouca expressão e interação com a turma, falta de concentração e dificuldade com letras e números. O aluno não teve notas para passar de ano, e não fez a Prova Brasil, pois, segundo a mãe, a diretora o trancou em uma sala para que os avaliadores não o vissem e ele não fizesse a prova, pois não saberia responder.

Este breve relato, registrado em um dos atendimentos do Aluno Presente, ilustra algumas das questões apontadas na literatura sobre as dinâmicas e os determinantes do fenômeno das crianças fora da escola. Mostra, também, certos desafios sobre codificação e categorização de conteúdos qualitativos, que serão discutidos adiante. Primeiramente, o relato aponta como tais dinâmicas e determinantes são múltiplos e se entrelaçam em cadeias de processos e nexos contextuais e causais, muito difíceis de mapear.

No trecho narrado, que expõe a justificativa da mãe sobre a evasão do filho, a criança de dez anos, moradora do bairro de Ramos, no subúrbio da Leopoldina (zona norte da cidade), ainda não foi alfabetizada. Cabe lembrar que saber ler e escrever é uma competência esperada dos alunos ao final do 1º ano do Ensino Fundamental. A criança possui o terceiro ano incompleto. Após sucessivos fracassos, desinteresse e desmotivação imperam, colegas debocham e professores(as) rotulam, eximindo-se da responsabilidade de um iminente novo fracasso. As escolas, em uma espécie de economia política de insumos educacionais, trocam recursos humanos, e os(as) piores alunos(as) são circulados entre as instituições. Em tempos de responsabilização e avaliação, gerir trajetórias educacionais de crianças desencaixadas do modelo de aluno(a) "educável" pode levar, como efeitos não esperados, a práticas escolares perversas, como as relatadas acima. Podem, ainda, resultar em tradicionais formas de exclusão, como no modelo da pedagogia da repetência (Ribeiro, 1991).

Para o debate sobre as categorias e definições operacionais utilizadas nos registros administrativos, e seu emprego para usuários secundários, o mesmo exemplo pode ser usado para responder à pergunta: qual o motivo (ou o principal motivo) da evasão da criança do relato supracitado? O desinteresse do aluno, conflitos interpessoais no ambiente escolar ou o *bullying* praticado pelas outras crianças são possíveis respostas.

Na base de dados fornecida pelo Aluno Presente, a resposta a esta pergunta está na insuficiência da prestação do serviço educacional. É perfeitamente defensável tal categorização, seja por conta da relação com a professora, da atitude do diretor, ou mesmo considerando a responsabilidade do sistema público de ensino sobre a progressão (e a interrupção) desta trajetória educacional particular, que resulta em um processo claro de desinserção. Faz ainda mais sentido quando se considera a fonte geradora dessa classificação – um projeto de intervenção cuja interlocução com o governo e a preocupação com soluções viáveis para problemas práticos, além de uma perspectiva de garantia de direitos, faz dessa opção uma alternativa atrativa.

Em suma, categorizar, em uma única variável, relatos tão ricos como este, visando representar um fenômeno sabidamente multifatorial, pode gerar alguns vieses. Essa possibilidade se intensifica nos cotidianos de trabalho, nos quais o tempo para a produção de informações e o atendimento a demandas não é um recurso abundante.

Tendo em mente essa preocupação, a variável explicativa mais importante nesse estudo decorre justamente da codificação de um conjunto de relatos mais ou menos simples do que o anteriormente comentado.

TABELA 7: MOTIVAÇÕES RELATADAS PELAS FAMÍLIAS PARA A DESINSERÇÃO DAS CRIANÇAS			
Motivos agregados em grandes categorias	Nº de registros	% sobre total de registros	% sobre os casos válidos
Mudanças, falta de domicílio fixo, viagens ou migração	2.460	16,9	18,2
Questões familiares ou vulnerabilidade social	2.202	15,1	16,3
Dificuldades de deslocamento, distância e acesso à escola	2.071	14,2	15,3
Desinteresse, desmotivação ou desistência pela escolarização	1.831	12,6	13,5
Demanda de saúde ou necessidades educacionais especiais	1.557	10,7	11,5
Conflito interpessoal ou dificuldade de adaptação à escola	1.027	7,0	7,6
Insuficiências na prestação do serviço educacional	929	6,4	6,9
Família desconhece ou não reconhece infrequência ou evasão	492	3,4	3,6
Outros motivos	452	3,1	3,3
Falta de documentação	264	1,8	1,9
Envolvimento com atividades não escolares	157	1,1	1,2
Criança em conflito com a lei ou usuária de drogas	104	0,7	0,8
Casos válidos (com motivo conhecido)	13.546	92,9	100,0
Motivo desconhecido ou não informado	1.037	7,1	
Total	14.583	100,0	

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

Dos 14.583 registros levantados de 2014 a fevereiro de 2016, 13.546 (93% dos casos) receberam algum relato com uma motivação ou justificativa dada pela família para o fato de as crianças estarem fora da escola ou infrequentes. A equipe de monitoramento e avaliação do Aluno Presente ofereceu uma primeira classificação desses conteúdos, separados em pelo menos 12 categorias analíticas, algumas, entretanto, bastante amplas. Posteriormente, a mesma equipe iniciou um trabalho de qualificação dos dados, propondo a divisão de algumas das classificações utilizadas em categorias mais específicas.

Embora esse trabalho nunca tenha sido realizado na totalidade dos dados disponíveis, eles ajudaram a compreender o que significavam alguns dos resultados.

a. Mudanças, falta de domicílio fixo, viagens ou migração

Com 2.460 dos 13.546 casos válidos (18,2% desses registros), essa categoria foi a motivação mais frequente entre as apontadas pelas famílias. Ela inclui migrações (intermunicipais, entre estados ou até países, inclusive casos de refugiados), mudanças entre bairros (da família ou apenas da criança) e casos em que a criança não possui residência fixa, como em situações em que a criança habita mais de uma residência ou encontra-se em situação de rua. Abarca, também, viagens que interrompem as atividades escolares e casos em que as crianças ou as famílias precisam ser abrigadas.

Não há uma estatística exata sobre a distribuição destas subcategorias, mas uma leitura exploratória de uma parcela dos casos verificou que as mudanças internas, dentro da cidade (entre bairros e comunidades), são as mais frequentes, seguidas das migrações intermunicipais e interestaduais.

Essa categoria pode ser observada sob algumas chaves interpretativas interessantes. Tomando como mote as consequências desses deslocamentos populacionais, temos, por um lado, uma questão de demanda. As famílias, quando buscam se estabelecer nos novos territórios, nem sempre procuram imediatamente as escolas ou as Coordenadorias Regionais de Ensino. Mesmo quando têm essa preocupação, não dominam estratégias, tecnologias (como no caso da matrícula digital) e conhecimentos locais, e não possuem as redes sociais necessárias para garantir seu acesso. Vários relatos classificados aqui limitavam-se a expor locais de origem, tempo de chegada, e em afirmar a não consecução de uma vaga na nova vizinhança. Isto pode ser visto como um desafio à prestação e à oferta de serviços educacionais. Tais mudanças constituem “imprevistos” com os quais a rede de ensino precisa lidar.

Por outro lado, pode-se observar a “causa da causa”, buscando motivações, nos relatos, para as mudanças que geraram a desinserção. Aqui, questões familiares são comuns, bem como litígios relacionados à guarda e à supervisão dos filhos. Não são raros os casos em que a circulação das crianças é intensa, com várias idas e vindas.

A mãe informou que, devido a sua separação, mudaram-se para o município do Rio e, desde então, não consegue vagas nas escolas do entorno do domicílio.

.....

O padrasto tirou a criança da escola e a levou para morar com ele no bairro Vila Kennedy. Como o padrasto não conseguiu lidar com a criança, devolveu-a para a mãe, que mora na Mangueira, na ocupação do IBGE.

.....

Devido a diversos conflitos familiares, a menina mudou diversas vezes de lugar. Atualmente, mora com o pai, mas a avó se responsabiliza pela garota.

.....

Algumas das mudanças são fruto de processos mais drásticos, incluindo processos de deslocamento forçado e desalojamento por causa da violência, por exemplo.

.....

A família teve que sair às pressas de Senador Camará, em função de a casa ter sido ocupada pelo tráfico. Está morando há pouco tempo em Paciência, na casa de uma conhecida.

.....

Mãe informou que não conseguiu vaga nas escolas do entorno e, por questões de violência na comunidade, precisou sair e residir em outro bairro. Família sofreu muitas ameaças. Um dos filhos foi preso. Retornou para a comunidade e ainda não conseguiu vaga em escolas próximas.

.....

b. Questões familiares ou vulnerabilidade social

Com 2.202 registros (16,3% dos casos válidos), essa categoria talvez seja aquela que possui maior diversidade interna em termos de processos sociais e dinâmicas familiares que representa. A categoria inclui casos mais gerais, onde a família decide tirar a criança da escola por diferentes motivos ou simplesmente não realiza a matrícula. A criança pode ser direta ou indiretamente afetada pelos problemas e conflitos familiares, como nos

casos de violência doméstica e maus tratos, pela falta de recursos financeiros, que pode implicar a transferência da rede privada para o sistema público de ensino (muitas vezes, com um hiato entre a saída da escola particular e a entrada em uma escola municipal), ou quando a criança precisa ficar em casa cuidando dos irmãos ou de um familiar doente.

Inclui-se aqui, também, brigas familiares, separações, uso de drogas ou envolvimento de familiares ou parentes com atividades ilegais. São diversas as vulnerabilidades e mesmo violações representadas nessa categoria.

—
A criança estudava na rede particular, mas a avó ficou sem condições de mantê-la na rede. Atualmente, deseja colocar a neta na Rede Municipal de Ensino.

.....

—
A adolescente está com o nome na lista da escola. Mãe diz que as faltas são em virtude de a rua encher quando chove, mas que não foi um número excessivo de faltas, que viesse a prejudicar o desempenho.

.....

—
A mãe estava cumprindo pena em regime fechado e a criança estava morando com parentes que não estavam acompanhando a vida escolar da menina de forma adequada.

.....

—
Os pais são dependentes químicos e, em meados de junho, a mãe ficou internada em uma clínica de reabilitação.

.....

—
A casa onde mora pegou fogo. Não voltou mais à escola. Perdeu a vaga.

.....

—
A genitora foi vítima de violência doméstica perpetrada pelo ex-companheiro. Devido a isso, teve que se mudar para a casa do avô, no Engenho de Dentro – comunidade Camarista Méier –, para não ser encontrada. Solicitou auxílio, junto ao CRAS, em abril do presente ano, para matricular os filhos. Entretanto, a assistente social do CRAS teve dificuldades de obter a declaração escolar dos filhos e, ao conseguir, a EM não aceitou por não ter o carimbo da escola.

.....

É interessante notar que muitas das dinâmicas e eventos registrados nessa categoria têm potencial de dupla violação. Por um lado, estes contextos e circunstâncias provocam diretamente o afastamento das crianças das escolas. Por outro lado, promovem um isolamento que não é físico, mas simbólico e psicológico, afetando a disposição e a motivação das crianças para a vida escolar e fornecendo modelos alternativos de papéis sociais.

Adicionalmente, estes elementos (a desestruturação no meio familiar, o descaso dos responsáveis, a pobreza e a violência em foro íntimo) são apropriados por outros atores da burocracia escolar, alimentam preconceitos, justificam práticas institucionais discriminatórias, geram representações que se traduzem em sinas, em profecias de fracasso que se autocumprem no cotidiano intramuros.

c. Dificuldades de deslocamento, com a distância e acesso à escola

Com 2.071 registros (15,3% dos casos válidos), essa categoria é mais coesa e menos diversificada do que a anterior – embora, muitas vezes, tais categoriais estejam fortemente relacionadas. Ela trata de impedimentos concretos ao descolamento dos(as) alunos(as) à escola e diz respeito principalmente às seguintes subcategorias:

- Distância ou difícil acesso entre a casa e a escola;
- Dificuldade do responsável para levar a criança no trajeto até a escola (pode ser financeira ou incompatibilidade de horários, por exemplo, com a hora do trabalho) ou falta de uma pessoa para acompanhar a criança;
- Falta do auxílio-transporte (RIOCARD);
- Violência local nas vizinhanças da residência ou da escola e impossibilidade de deslocamento em momentos de tiroteios e conflitos armados.

A distância e a falta de acompanhamento para a escola estão intimamente relacionadas. Quanto maior a distância para a escola, mais provável que haja dificuldades da família para levar as crianças, sobretudo as mais novas. Maiores trajetos implicam em tempos mais longos e custos mais elevados. Se as distâncias são muito grandes e os territórios transitados são perigosos, os problemas são ainda maiores e mesmo adolescentes podem se ver impedidos(as) de chegar à escola.

—
A escola era muito longe e a mãe não tem dinheiro de passagem.
.....

—
A mãe informou que os filhos abandonaram a escola pela dificuldade que ela tem em levá-los para a escola. São seis crianças, e os que estão em idade escolar estavam matriculados em escolas diferentes.
.....

—
Distância e problemas de violência no trajeto.
.....

—
Segundo o responsável, a família mudou de endereço e a escola era longe da residência. Como ninguém podia levar a criança, acabou que perderam a vaga. Desde então, os pais não procuraram vaga em outras escolas e nem foram à CRE.
.....

—
Segundo a mãe, a criança abandonou a escola em virtude de confrontos na comunidade.
.....

—
Informa que muitas das faltas são por conta do conflito no território e que fica muito difícil deixar os filhos circularem no local.
.....

É interessante ressaltar dois processos: um relacionado a circunstâncias familiares de mudança de vizinhanças, outro institucional, relativo aos processos de matrícula dos(as) alunos(as). Algumas vezes, as famílias mudam de endereço, mas não mudam de escola. Como uma extensão da categoria mencionada anteriormente, onde a saída de um território e a chegada a outra vizinhança estavam relacionadas à desinserção, nesse caso, há um efeito de defasagem do momento da evasão. A escola distante da nova residência vira um elemento desmotivador da permanência.

Além disso, os momentos de transição educacional, de um segmento para outro, constituem tempos delicados, sobretudo quando trazem consigo a necessidade de trocar de escola. Essa situação pode ser ainda mais problemática quando ocorrem transferências em massa de alunos(as) para escolas previamente indicadas – os chamados remanejamentos. Enquanto, nos novos sistemas de matrícula digital e nos polos de matrícula, há a possibilidade de optar por uma lista de escolas, o remanejamento segue lógicas de quase-mercado escolar, muitas vezes considerando aspectos não mencionados, como perfis de escolas e alunos(as). Aqui está o espaço de discricionariedade para que famílias menos

hábeis ou menos compromissadas com as trajetórias escolares das crianças obtenham, como resultado da matrícula, uma escola distante da residência do(a) aluno(a).

No que tange especificamente à violência, além dos tiroteios e das operações policiais, as questões de delimitação e controle armado dos territórios do tráfico também produzem impedimentos de circulação e acesso. A lógica das facções e da violência urbana se contrapõe aos sistemas da burocracia educacional, na medida em que remanejamentos, transferências e matrículas podem não levar em conta os limites dos controles territoriais dos grupos armados.

—
A mãe informou que o filho estava sendo intimidado por morar em uma área de facção rival da maioria dos(as) alunos(as) da escola.
.....

—
Segundo a mãe, a criança saiu da escola por motivo de comportamento, foi remanejada para a escola X e a escola a remanejou para outra, na comunidade Cidade Alta. A mãe não aceitou que a criança ficasse nesta comunidade pela violência que ocorre entre as facções criminosas das duas favelas.
.....

d. Desinteresse, desmotivação ou desistência da escolarização

O desinteresse ou falta de interesse na escolarização formal pode, muitas vezes, ser visto como uma categoria fechada e sem muito rendimento. De fato, muitos relatos trazem apenas a frase “falta de interesse da criança” ou, simplesmente, “desinteresse [da criança, do(a) adolescente ou da família]”. Essa percepção pode ser ilustrada pelo fato de não haver proposta de subcategorias para essa definição por parte da equipe de monitoramento e avaliação do Aluno Presente.

Contudo, a evidência da literatura e os relatos empíricos na base de dados permitem vislumbrar algumas distinções que podem contribuir para a compreensão da evasão e da infrequência. Neri et al. (2006), por exemplo, apresentava três subcategorias para a falta

de interesse. Uma relacionada à falta de interesse dos pais na continuidade da escolarização dos(as) filhos(as) (era apenas 3% desses casos), outra respondia à satisfação das expectativas de alunos(as) que concluíam a série ou o curso almejado (14% dos casos). Porém, a grande maioria dos casos restava a uma categoria que poderia ser considerada residual (e pouco explicativa), na medida em que se referia simplesmente a “não quis frequentar”. Essa falta de interesse intrínseco na educação foi interpretada como uma incapacidade da escola de atrair e se manter atrativa aos(às) alunos(as).

Na base de dados do Aluno Presente, os 1.831 registros (13,5% dos casos válidos) classificados como ‘desinteressados’ parecem incluir, sob a perspectiva de uma primeira aproximação, não apenas essa falta de atratividade da escola (confirmada em alguns relatos) como também processos de exclusão e negação de direitos, bem como certa insatisfação com a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Sob certas perspectivas, o desinteresse pode ser interpretado menos como um atributo do(a) aluno(a) – da “criança desinteressada” ou o(a) filho(a) que é “desinteressado(a) pelos estudos” – e mais sob uma lógica das relações entre criança e escola – o(a) aluno(a) está “desmotivado(a) com a escola”, o(a) adolescente encontra-se “desmotivado(a) por conta da falta de professores(as)”, “a escola não está prestando a atenção da criança” ou a criança simplesmente “não estava aprendendo nada”.

Adicionalmente, um simples relato como “a criança não quis mais ir” pode esconder uma série de outras associações entre fenômenos e eventos sociais. Aqui, esta categoria se aproxima dos casos de adaptação a escolas e turmas, assim como de situações de violência escolar e *bullying*, entre outros. Na mesma linha, da “causa da causa”, tal desmotivação ou abandono por falta de interesse se torna mais provável quanto mais frágeis são as trajetórias educacionais individuais. É o caso do(a) aluno(a) que quis voltar ao ensino regular por “ser maior e mais velho(a) do que os outros colegas”, dos(as) analfabetos(as) funcionais (o (a) aluno(a) do exemplo anterior estava no projeto de realfabetização) ou dos(as) alunos(as) que têm vergonha de frequentar as aulas por conta de limitações de aprendizado.

Outra chave para pensar a questão do desinteresse, autorizada pelos relatos das famílias, remete à incapacidade de supervisão de crianças e adolescentes por parte de seus responsáveis. A opção por não estudar passa, como apontado em Neri et al. (2006), por uma avaliação dos retornos esperados da educação (não apenas de longo, mas também de médio e curto prazos). Esta avaliação está amplamente condicionada pelo capital cultural dos responsáveis e por sua capacidade de estabelecer, junto com a criança, a importância dada à educação. Esse processo, por sua vez, requer trabalho de elaboração e supervisão.

Adicionalmente, a opção pela permanência ou pela evasão também depende dos retornos mais imediatos proporcionados pela experimentação do ambiente escolar. Em um cenário de carência de supervisão, esse fator não apenas deve ser incluído nas análises como pode ter um peso considerável.

e. Demanda de saúde ou necessidades educacionais especiais

Com 1.557 registros (11,5% dos casos válidos), essa categoria inclui condições de saúde excepcionais (doenças e acidentes) ou permanentes (doenças crônicas, crianças com deficiência), abarcando tanto períodos de tratamento e recuperação como crises e agravos na saúde. Inclui, ainda, casos de gravidez precoce (embora estes pareçam raros), casos de sofrimento psíquico, como traumas e distúrbios emocionais, e, ainda, dificuldades crônicas de aprendizagem.



A criança está fora da escola devido ao autismo. Segundo a mãe, a criança teve problema na escola em 2012 e, em 2013, não conseguiu vaga.

.....



A criança faz uso de medicamentos controlados e não acordava para ir à escola, uma vez que estudava de manhã. O responsável tirou a criança da rede municipal para matriculá-la na rede particular, mas não efetivou a matrícula.

.....



Avó informou que a menina se queimou na moto do mototáxi e ficou dias sem poder ir à escola. Mas, segundo ela, já regularizou.

.....



A avó faleceu dentro de casa e a adolescente ficou traumatizada. Foi desligada por faltas.

.....



A criança foi vítima de bala perdida e está na cadeira de rodas. A mãe está morando próximo à fábrica do Guaravita, pois não tinha com quem deixar as crianças.

.....



Menino é hiperativo e agressivo. A escola reclamou da criança e a avó resolveu tirá-la. O menino batia nos colegas e a avó temia que ele batesse em filho de bandido.

.....

Em termos de capacidade de intervenção e atuação públicas, talvez o tema mais delicado presente nessa categoria seja o da inclusão escolar e apoio às crianças com deficiência. Na base de dados, 5% das crianças possuíam algum tipo de deficiência, e diversos relatos apontaram para a incapacidade de algumas escolas assimilarem esses(as) alunos(as). Aqui, o debate sobre escolas exclusivas e escolas inclusivas, e seus impactos sobre a desinserção escolar, deve ser encarado com seriedade.

f. Conflito interpessoal na escola ou dificuldade de adaptação à escola

Com 1.027 registros (7,6% dos casos válidos), essa categoria inclui tanto dificuldades mais difusas de convivência e de adaptação dos(as) alunos(as) à escola e ao ambiente escolar quanto a ocorrência de conflitos e violações mais específicas entre pares (alunos entre si) ou tendo, como fonte, algum outro ator da comunidade escolar (como professores(as), diretores(as) ou outros(as) funcionários(as)). Nessa categoria, estiveram inclusos os relatos de discriminação, perseguição, *bullying* e casos de violência física, brigas e agressões dentro dos muros das instituições escolares.

—
Criança tem constantes faltas e também estava tendo problemas com os colegas da escola por morar em uma área que é dominada pelo tráfico e a escola ter alunos que moram em outras áreas, que pertencem a outra facção criminosa.

.....

—
Porque foi vítima de *bullying* (discriminação por ser obeso).

.....

—
A mãe relatou que a menina saía de casa para estudar e não ia. Mãe falou que foge de casa para sair com as amigas e que as companhias influenciam negativamente a filha. Já sofreu violência física em uma favela, teve seu cabelo cortado e quase foi morta. Não quer estudar na EM X, pois teve um problema com a diretora, que não quis colocá-la na aceleração.

.....

Segundo relato da adolescente, na presença da mãe, deixou de estudar porque sofria violência física por parte das outras alunas. Mãe não conseguiu resolver o problema apresentado junto à direção.

A avó e a mãe contam que a criança apanhava cotidianamente e passou por três escolas para tentar solucionar o problema, mas não conseguiu. A criança está traumatizada e não quer voltar para a escola. Chora muito.

A adolescente não gostava da escola porque brigava muito com os(as) professores(as).

A criança apresentou dificuldades de relação com a direção escolar, sendo impedida de frequentar a escola.

A mãe diz que a criança era "perseguida" pela professora na escola. Que a professora ameaçava chamar o Conselho Tutelar para levar a menina para um abrigo, e a garota tomou pavor de ir à escola. 30 dias depois, a escola ligou dizendo que a menina foi expulsa.

g. Insuficiências na prestação do serviço educacional

Com 929 casos, ou aproximadamente 7% do total, essa categoria expressa problemas a respeito da oferta de serviços educacionais. Basicamente, inclui insuficiências relacionadas à falta de vagas em geral e, em particular, à consecução de vagas em escolas de interesse e nas proximidades da residência das crianças e adolescentes. Essa categoria guarda relação com outras duas motivações já mencionadas: as dificuldades de deslocamento, relacionadas à distância da escola, e as dificuldades de consecução de vagas após mudanças de vizinhança. De fato, sobre este último ponto, inúmeros casos classificados, na base, sob esta categoria de oferta de serviços educacionais têm textos similares à categoria de que registra as mudanças. Essa é uma inconsistência que, embora não tenha sido precisamente avaliada, pareceu bastante importante.

Essa questão do acesso e da falta de vagas apareceu, em muitos casos, associada à falta de domínio dos responsáveis sobre os diferentes modos de realizar a matrícula operantes na cidade do Rio de Janeiro. Dentre estes, o sistema de matrícula eletrônica, implementado em 2010, apareceu, em um número bastante elevado de relatos, como um elemento que dificultou – ou mesmo impediu – o acesso à escola.

—
A escola anterior fica muito distante da residência da criança. Apesar das tentativas por meio da matrícula digital e procura nas escolas, o responsável não conseguiu vaga na rede municipal.
.....

—
A mãe informou que, devido à mudança de endereço, a criança parou de frequentar a escola. Informou, ainda, que chegou a realizar a matrícula digital, mas achou que era só fazer pelo site para garantir a matrícula.
.....

—
A mãe informou que não conseguiu vaga por meio da matrícula digital.
.....

—
Mãe deseja tirar a menina da escola por ficar dentro da Maré. Tem preferência por uma escola na Ilha do Governador, que é integral. Tentou na escola, mas não conseguiu devido ao período de matrícula digital.
.....

Além dos momentos de mudança de crianças e famílias, outro momento de afastamento que favorece a desinserção corresponde à transição entre segmentos. Muitas escolas mais próximas e com perfil de atendimento mais localizado cobrem apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental, de modo que as crianças e adolescentes precisam mudar de escolas. Assim, procedimentos de renovação automática de matrícula dão lugar à necessidade de se escolher uma nova escola para matricular o aluno – via matrícula digital ou polos de matrícula – ou a procedimentos de remanejamento – com a transferência massiva de alunos(as) entre escolas pré-determinadas. Ambas as opções podem gerar problemas de acesso e alocação em territórios distantes e de difícil inserção, por exemplo.

Além dos relatos de falta de vagas, apareceram, em menor número, denúncias de turmas sem aula ou falta de professores(as), relatos de desorganização e ambientes escolares conturbados, erros administrativos, reclamações quanto a transferências “automáticas” e mudanças de turno, e também problemas decorrentes da falta de material escolar, uniformes ou merenda escolar, entre outros déficits.

Segundo relatos da mãe, a criança tem voltado todos os dias para casa por falta de professor(a).

.....

A escola transferiu automaticamente para a escola X, e a mãe não quis matricular.

.....

A mãe informou que a filha foi transferida para o turno da noite. Ela tentou uma vaga em outra escola, mas não obteve sucesso. Por esse motivo, a adolescente está sem estudar.

.....

Criança foi remanejada para o CIEP (...), e a tia não poderá levar o menino devido à distância (pois ela tem problemas de saúde) e a questões de segurança (facções rivais).

Não estava indo e a mãe só soube das faltas quando a escola registrou o abandono. Foi à CRE, mas a escola oferecida era em território de comunidade de facção rival. Por esse motivo, a mãe não fez a matrícula.

.....

Abandonou a escola. Segundo a aluna, a escola é muito chata. Ninguém mais quer estudar na unidade porque é muito desorganizada, tem briga o tempo todo e usuários de drogas.

.....

A mãe alegou que as crianças vão até a unidade escolar e a direção manda retornar para casa, pois os alunos não estão devidamente uniformizados. Sendo que a mãe alega não ter condições de custear tênis para os filhos e blusa de escola.

DESINSERÇÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÕES

A tabela a seguir traz o cruzamento entre as motivações que apareceram nos relatos familiares sobre a situação educacional das crianças (as mais frequentes foram comentadas anteriormente) e os desfechos de desinserção, divididos entre: situações de infrequência, ou risco de evasão, e situações em que a criança está fora da escola – o que inclui crianças que nunca frequentaram uma escola, situações de abandono, evasão ou desalento, de acordo com o tempo que a criança está afastada da escola.

Uma primeira distinção observada na tabela permite vislumbrar grupos de motivações associadas a desfechos educacionais de maior ou menor afastamento institucional, isto é, contextos mais graves (com crianças fora da escola) e menos graves (alunos infrequentes ou com risco de evasão). Por um lado, existem motivações que parecem estar fortemente relacionadas à infrequência – como situações de saúde, questões de distância e deslocamento para a escola e mesmo um “não motivo”, nos casos em que a família parece desconhecer a realidade educacional da criança. Por outro lado, crianças usuárias de drogas ou em posição de conflito com a lei, indivíduos em trânsito (recém-chegados às vizinhanças ou em vias de se mudar delas), com problemas de adaptação ou envolvidos em conflitos escolares, ou que sofrem restrições de oferta de serviços e oportunidades escolares têm maiores probabilidades de estarem fora da escola.

Entre os casos de desconhecimento ou não reconhecimento da família em relação à situação escolar das crianças, a infrequência foi registrada como o desfecho proporcionalmente maior, com um percentual de 85,6%, contra a média de 45,7% calculada independente das motivações observadas. Antes de pensar o desconhecimento da família como um “não motivo”, talvez seja mais interessante conceitualmente concebê-lo, em sua forte associação com a infrequência, como um relato velado (omitido), uma não resposta informativa de situações em que a família tem pouca capacidade de supervisão, de acompanhamento (ou mesmo de interesse) sobre as trajetórias escolares das crianças. Remete-se a circunstâncias nas quais os responsáveis nem sequer têm consciência de que os(as) filhos(as) faltam, mas também a situações em que não se chega a reconhecer estas faltas como um problema.

Outra das motivações que parecem estar especialmente relacionadas à infrequência refere-se aos problemas de saúde, tanto os eventuais (como doenças e acidentes) quanto aqueles que são persistentes (doenças crônicas, distúrbios psíquicos e tratamentos prolongados). Aqui, também se registram os relatos das dificuldades reportadas pelos responsáveis por crianças com deficiência.

Neste último caso, as dificuldades podem se referir a limitações cotidianas relativas à própria condição de saúde da criança, dificuldades das famílias em lidar com estas limitações e garantir o acesso à escola, ou, ainda, capacidade das escolas e das redes de ensino de atender a eventuais necessidades educativas especiais destes(as) alunos(as). As-

sim, sobrepõe-se às dificuldades inerentes à deficiência outras vulnerabilidades, familiares e institucionais, que podem reter a progressão escolar e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em aproximadamente 73% desses casos, a identificação pela equipe do Aluno Presente se deu por uma situação de infrequência.

Finalmente, uma última motivação que parece estar fortemente associada à infrequência (com um percentual de 70,4%) remete aos problemas de deslocamento entre a casa das crianças e a escola. Essa é uma questão a ser debatida conjuntamente com as discussões sobre oferta de vagas, na medida em que uma parte considerável dos relatos sobre abandono e evasão, que acusam insuficiências na prestação de serviços educacionais, traz, como justificativa para a interrupção dos estudos, a não consecução de uma vaga em uma escola perto de casa. Se as distâncias são muito extensas, maiores são as chances de os responsáveis não terem os recursos necessários ao transporte e ao acompanhamento das crianças, e menores são as possibilidades de que a criança chegue sozinha à escola, sobretudo as mais novas. A falta de dinheiro ou de um adulto disponível para acompanhar as crianças aumentaria, portanto, as faltas, e, no limite, as chances de desmotivação e abandono.

Abandono e evasão compartilham entre si o fato de serem os desfechos educacionais relativamente mais prováveis para um grupo comum de motivações. É interessante notar como estas categorias estão próximas e se distanciam das outras duas categorias que abrangem as crianças fora da escola (as situações de desalento e a das crianças que nunca foram à escola).

Um primeiro conjunto de relatos que aparece fortemente associado ao abandono e à evasão é o daqueles em que os responsáveis apontam o envolvimento das crianças com atividades ilegais ou em que estas são usuárias de drogas. Aqui, muitas vezes, as falas utilizam tons de fatalismo (muito próximos aos utilizados nos discursos sobre desinteresse e criança-problema) ou de desobrigação (“não tenho controle nenhum sobre ele”), de modo que a ruptura com a trajetória escolar é vista apenas como um elemento a mais, em um processo de rompimento e afastamento mais amplo. Juntos, os desfechos de abandono e evasão correspondem a 75% dos registros dessa motivação, contra a média de 44%.

Outras duas motivações associadas aos desfechos de abandono e evasão foram as mudanças, migrações e outros trânsitos domiciliares, e as insuficiências na prestação de serviços educacionais. Na primeira categoria, o peso destes desfechos ficou em 67%, aproximadamente, enquanto, na segunda, em 58%, ainda bem superiores à média independente das motivações. As duas motivações são, muitas vezes, complementares, remetendo a um mecanismo no qual, em um primeiro momento, há o abandono decorrente do trânsito (a criança pode até abandonar a escola antes da mudança, inclusive com a anuência do responsável, antecipando o afastamento), que tem como consequência uma posterior evasão, que ocorre em um contexto de não matrícula, decorrente de uma dificuldade de se conseguir vaga ou de se realizar a matrícula no novo local de moradia.

A ocorrência de conflitos na escola ou os problemas de adaptação escolar são uma motivação associada tanto ao abandono quanto à evasão, mas possuem maior relação com o primeiro. Diferente do constatado nas motivações anteriores, para as quais

os percentuais eram bem próximos entre si, nesse caso, a probabilidade de abandono é maior. O percentual do abandono foi igual a 38%, contra 22% da evasão.

Uma hipótese para essa distinção, obtida a partir da leitura dos relatos feitos nos atendimentos do projeto, é que esses problemas de adaptação e os conflitos reportados são, basicamente, vinculados especificamente à escola e têm como consequência uma vontade de mudar de escola, de pedir transferência. Assim, esta categoria de motivação não implica um afastamento da trajetória educacional. Antes disso, essa interrupção é vista, muitas vezes, como uma correção de percurso necessária ao bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Problemas com a falta de documentos necessários para a realização ou efetivação das matrículas parecem um dos motivos mais relevantes no que tange aos(as) alunos(as) que nunca foram à escola. Tais problemas impedem que os responsáveis das crianças efetuem as matrículas e, por conseguinte, que as crianças acessem as escolas. Essa é uma questão particularmente relevante para a matrícula inicial dos(as) alunos(as) mais novos(as), que ainda não ingressaram no sistema de ensino formal. Enquanto 4% das crianças nunca estudaram, essa mesma condição entre os que tiveram problemas com documentação foi igual a 52,7%, o que revela forte associação entre tal motivação e este desfecho educacional.

Além das questões com a documentação, outros motivos relativamente mais alegados pelas famílias de crianças que nunca foram à escola foram as insuficiências na prestação dos serviços escolares. Como visto, essa categoria possui um peso grande das dinâmicas de matrícula e consecução de vagas. Logo, impedimentos nesse sentido, facilitados pela inexperiência e pelas dificuldades dos responsáveis em operar os sistemas mais recentes de matrícula, podem impedir esse primeiro acesso.

No que se refere ao desalento, este apareceu mais fortemente associado com três motivações: problemas de documentação, com uma associação menor do que a relatada anteriormente (para as crianças que nunca frequentaram a escola); casos de crianças e adolescentes usuários de drogas ou em conflito com a lei; e insuficiências na prestação dos serviços escolares. A dimensão do tempo afastado da escola pode desempenhar um papel importante, nesse caso, para pensar algumas dessas associações.

Nos processos envolvendo uso de drogas e participação em atividades ilícitas, o tempo tende a reforçar percepções alheias, e mesmo autoconstruídas, sobre a fatalidade da condição e a impossibilidade de mudança. Aqui os curtos relatos disponíveis são bem parecidos com os encontrados nas situações de abandono e evasão. Adicionalmente, quanto mais distante no tempo, mais difícil pode ser o acesso a documentos necessários para realizar as matrículas. O acesso aos serviços educacionais também pode ser afetado, já que existem, em muitas escolas, critérios para aceitação e alocação de alunos(as) em turmas que consideram, por exemplo, idade e histórico educacional do(a) aluno(a).

O mapa perceptual exposto a seguir ajuda a entender a estrutura de similaridades e proximidades entre as categorias de desinserção e os motivos reportados pelas famílias para a interrupção das trajetórias educacionais. O gráfico mostra a proximidade entre as situações de abandono e evasão, que têm relação com mudanças de vizinhan-

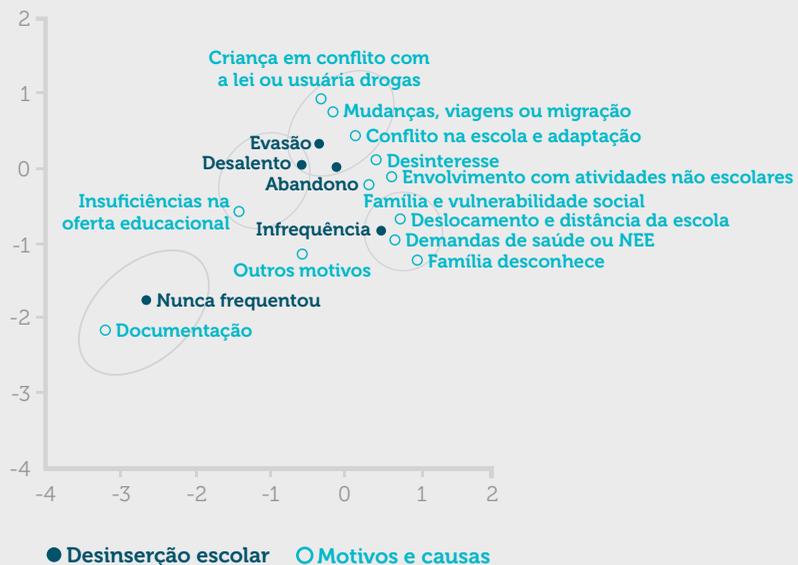
TABELA 8: MOTIVAÇÕES RELATADAS PELAS FAMÍLIAS E SITUAÇÃO DA CRIANÇA (%)					
Motivos	Infrequência	Abandono	Evasão	Desalento	Nunca frequentou
Conflito na escola e adaptação	32,2	38,5	22,6	6,3	0,4
Saúde ou NEE (Necessidades Educativas Especiais)	74,5	11,5	9,4	2,9	1,6
Desinteresse	46,2	26,2	21,3	5,7	0,6
Envolvimento não escolares	53,5	24,2	20,4	1,3	0,6
Deslocamento	70,4	16,5	10,5	1,8	0,8
Oferta educacional	14,6	27,3	30,2	8,6	19,3
Documentação	1,5	13,6	17,8	14,4	52,7
Família e vulnerabilidade	48,1	18,8	23,3	6,9	3,0
Contra lei ou uso de drogas	14,6	39,8	35,0	10,7	0,0
Mudanças	23,9	31,9	34,9	7,6	1,8
Família desconhece	87,3	7,7	4,1	0,6	0,2
Outros motivos	49,5	13,0	17,1	2,7	17,7
Total	46,5	22,7	21,2	5,5	4,0

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

ça e migrações, situações de envolvimento com o crime e uso de drogas ilícitas, e com problemas de adaptação e conflitos nas escolas. Essas categorias guardam, também, proximidade com crianças em situação de desalento, embora os indivíduos nessa posição respondam também a dinâmicas próprias.

Os desfechos educacionais relacionados à infrequência compõem um terceiro regime conceitual, sob o qual estão circunscritas motivações relacionadas a problemas de saúde e deficiências, distância e dificuldades de deslocamento até a escola, e também a um contexto de gestão e supervisão da vida escolar das crianças regido por baixa capacidade de supervisão e acompanhamento adulto. Finalmente, mais isoladas, estão as categorias de problemas de documentação e as crianças que nunca foram à escola. Essa motivação e desfecho educacional, como visto, estão fortemente correlacionados.

GRÁFICO 9: MAPA PERCEPTUAL PARA NÍVEL DE DESINSERÇÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÕES RELATADAS PELAS FAMÍLIAS PARA JUSTIFICAR EVASÃO E INFREQUÊNCIA



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projeto Aluno Presente

5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um problema social pode ser definido a partir de duas situações. Uma é objetiva, configurando um fenômeno que afeta um número significativo de pessoas e que representa, em um determinado campo setorial, uma discrepância entre uma realidade social e uma expectativa valorativa coletiva – que expressa como deveria ser aquela realidade. Outra situação é de natureza subjetiva e remete à percepção dessa discrepância como uma fonte de dificuldade ou infelicidade, uma situação que necessita de solução. Um problema social deve não apenas existir, mas ser experimentado e diagnosticado como tal por um número significativo de pessoas (Tavares, 1967a; 1967b).

Pensar a situação das crianças e adolescentes em idade escolar, mas fora da escola, sob a luz dessa definição de problema social pode oferecer algumas chaves úteis para discutir, nessas considerações finais, o percurso analítico realizado até aqui. Uma primeira distinção está em distinguir a noção de problema social, assumida acima, de problema sociológico. Esse último constitui um problema de pesquisa, construído a partir de questões científicas, formuladas e resolvidas no âmbito da sociologia.

Enquanto problema social, o fenômeno das crianças fora da escola constitui um passivo importante do período pós-universalização do Ensino Fundamental. Este pode ser visto, junto com a repetência e a questão da qualidade do ensino, como um dos desafios contemporâneos à garantia do acesso amplo à educação.

Por outro lado, definir a desinserção educacional como tema a ser tratado nesta publicação significa tomar, como objeto científico, o problema social das crianças fora da escola. É interessante notar que essa operação se dá no âmbito de um campo específico

do conhecimento, mais precisamente, o sociológico. Nesse sentido, as interpretações e análises realizadas são consonantes com a proposta de Burgos et al. (2014), de tratar infrequência e evasão, problemas propriamente escolares e percebidos como específicos do campo da educação, a partir de uma perspectiva sociológica mais ampla.

Empregar, como ferramenta analítica, o conceito de desinserção educacional, em detrimento da categoria “criança fora da escola”, traz, consigo, uma série de vantagens e possibilidades de novos olhares. O conceito trata de trajetórias (individuais ou coletivas), enquanto o termo criança fora da escola refere-se, em geral, a um desfecho aparentemente estático e fechado, o que não é necessariamente corroborado pelos relatos de alunos(as) e responsáveis, neste e em outros estudos. Além disso, o conceito estabelece ligação com outros processos de exclusão e de isolamento social (outras desinserções).

Pensar trajetórias como um *continuum* passa por tratar os diferentes desfechos escolares que os estudos educacionais convencionaram denominar fracasso escolar como marcadores posicionais de um mesmo fluxo. Logo, não matrícula, atrasos e infrequência, abandono, evasão e desalento refletem graus distintos de afastamento entre aluno(a) e instituição escolar. Tais marcadores apontam momentos diferentes das trajetórias educacionais, bem como dos ciclos de vida dos indivíduos, e podem estar associados aos mais diversos fatores, contextos e motivações.

Os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Aluno Presente dividiam, originalmente, as crianças e adolescentes identificados(as) segundo duas categorias: “criança sob risco de evasão”, composta por alunos(as) infrequentes, e “criança fora da escola”. Os(as) infrequentes correspondiam a 46% da amostra, enquanto 54% das crianças e adolescentes atendidos(as) pelo projeto foram classificados(as) como fora da escola.

Neste estudo, procurou-se qualificar essa informação, agregando, a essa primeira classificação, dados sobre as trajetórias educacionais das crianças. Foi possível, então, estimar o peso de diferentes marcadores posicionais na distribuição interna das crianças fora da escola. Além dos infrequentes (46%), era possível, agora, afirmar que os(as) alunos(as) atendidos(as) pelo Aluno Presente estavam fora da escola por:

1. **Abandono:** 23% das crianças haviam abandonado a escola no mesmo ano em que foram identificadas pelo projeto;
2. **Evasão:** 21% das crianças estavam, no momento de sua identificação pelo projeto, há um ou dois anos fora da escola;
3. **Desalento:** 6% das crianças estavam há mais de dois anos sem estudar no momento em que foram identificadas pelo projeto;
4. **Nunca foram à escola:** Um percentual menor de crianças (4%) nunca havia frequentado uma instituição escolar.

Colocados em uma escala, crianças e adolescentes infrequentes, mais bem posicionados em termos de acesso e permanência na escola, apresentaram menores níveis de distorção idade-série e maiores taxas médias de alfabetização. Também apresentaram um maior percentual de responsáveis com NIS (Número de Identificação Social), o que, considerando o perfil socioeconômico da população estudada, reflete maiores níveis de inserção institucional, com acesso a políticas socioassistenciais ou redes de proteção social e, possivelmente, acesso a programas de transferência de renda, sobretudo, o Programa Bolsa Família.

Crianças que abandonaram a escola, os evadidos e os desalentos, nessa respectiva ordem, representam níveis sucessivos de desinserção, sendo que estes últimos apresentaram os piores índices educacionais e o menor percentual de responsáveis por alunos(as) com NIS. Os(as) alunos(as) que nunca foram à escola são um caso à parte. Esse grupo tinha, em geral, idades iguais ou inferiores a oito anos, revelando uma dinâmica de não acesso por matrícula tardia. Apenas cerca de 9% dessas crianças sabiam ler.

Se, por um lado, o conceito de desinserção educacional permitiu um maior detalhamento da situação das crianças e adolescentes fora da escola, a variável resposta desse trabalho, por outro lado, ele expressa claramente o caráter multifatorial e mesmo transitório das relações de causalidade presentes. Existem, de modo geral, muitos fatores e determinantes em cada ponto observado das trajetórias de desinserção.

Além de multifacetadas, essas associações e relações de causalidade possuem uma estrutura multinível. Tanto os estudos revisados como os dados analisados expressaram fatores provenientes de diferentes escalas – em nível individual, das crianças e adolescentes, na esfera familiar ou das relações entre pares (colegas e amigos), no universo intramuros (nas turmas e ambientes escolares), no nível das vizinhanças, territórios de moradia ou estudo, no nível das redes de proteção e assistência, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e sociais.

Nos trabalhos etnográficos e estudos de caso, por exemplo, que interpelam professores(as), é comum esses atores se eximirem das responsabilidades pelo fracasso escolar, atribuindo aos(às) alunos(as) – desinteressados, indisciplinados e problemáticos –, aos contextos sociais e familiares ou às escolas essa prerrogativa. Por outro lado, as burocracias escolares, alunos(as) e responsáveis, e mesmo os(as) diretores(as), por vezes, apontam problemas relacionados à atuação e comprometimento docentes.

Já os estudos sobre efeito escola têm buscado políticas e práticas escolares, bem como políticas sociais e educacionais provenientes dos governos, capazes de realizar, de modo eficaz, equitativo e efetivo, a missão institucional da escola. Têm também, mais recentemente, procurado as variáveis contextuais mais relevantes nos territórios. Entretanto, já há muito tempo, estes mesmos estudos sobre efeito escola revelavam que as possibilidades das escolas e contextos não são ilimitadas, e que o nível individual dos(as) alunos(as) desempenha um papel fundamental. No limite, independentemente dos contextos e circunstâncias, a decisão por abandonar a escola ou o sistema educacional, ou perseverar e dar prosseguimento à trajetória de escolarização, é do(a) aluno(a) e dos responsáveis.

Nesse ponto, as análises e interpretações aqui empregadas entram em consonância com a necessidade apontada por Zago (2000) e reiterada por Burgos et al. (2014), de valorizar, nas pesquisas sobre infrequência e evasão, o papel e o protagonismo dos indivíduos – da criança, do(a) adolescente e do(a) aluno(a). Deve-se, portanto, evitar certo determinismo sociológico de restringir os determinantes aos contextos e realidades sociais, e dos determinismos educacional e assistencial, que reservam a “culpa” às instituições escolares, aos sistemas de ensino e às redes de políticas sociais.

Como apontaram Burgos et al. (2014), a questão da agência do(a) aluno(a) dependeria de sua faixa etária, de modo que, quanto maior a idade da criança, maior seria sua autonomia e, por conseguinte, sua autoria em uma eventual decisão de faltar às aulas ou abandonar a escola. Por sua vez, se os(as) alunos(as) são mais novos(as), essa capacidade autoral é reduzida, e o papel da família se torna fundamental. Logo, a citada necessidade de dar voz e protagonismo deve ser estendida aos atores familiares e responsáveis pelas crianças.

Para Burgos et al. (2014), existiriam dois registros distintos relacionados aos ciclos de vida dos(as) alunos(as), sob os quais ocorreriam as decisões individuais de evasão. Um primeiro registro, dos(as) alunos(as) mais novos, seria mais aberto e permeável às influências e intervenções das famílias, da escola e de outras instituições do poder público e sociedade. O segundo registro, dos(as) mais velhos, é mais fechado, e a decisão por permanecer ou não na escola seria mais condicionada a características individuais e às interações entre estas características e o meio em que se vive. O ponto exato de transição entre os registros é incerto e nebuloso.

Essa questão da agência de alunos(as) e famílias perpassa, também, a discussão sobre as faltas de vagas e sua relação com a desinserção educacional e a incidência de crianças fora da escola. Gonçalves (2016), comentando os relatos das motivações provenientes do próprio sistema do Aluno Presente, problematiza essa relação ao afirmar que a percepção da falta de vagas pode ser mediada por variáveis como o interesse da família na escolarização, condições socioeconômicas das famílias e mesmo pelas estratégias adotadas pelos responsáveis no planejamento das trajetórias educacionais das crianças.

Talvez, a lição mais importante a ser apreendida é que não há uma culpa específica de qualquer ator na geração de descontinuidades nas trajetórias escolares. Antes disso, há a necessidade de responsabilização compartilhada. Também é preciso dar voz e protagonismo às crianças, aos(às) adolescentes e suas famílias, sem deixar de lado a necessidade da integração intersetorial de esforços e de uma escola mais preparada para ouvir e aceitar.

No que tange às motivações alegadas pelas famílias para o fato de as crianças estarem fora da escola, as sete categorias mais apontadas (entre as doze existentes) contemplaram aproximadamente 90% dos casos. Cerca de 70% das respostas nas entrevistas foram dadas pelas mães, e apenas 6% pelos pais.

OS RESULTADOS PODEM SER RESUMIDOS DA SEGUINTE FORMA:

1.

Mudanças, falta de domicílio fixo, viagens ou migração

Com 18,2% dos casos válidos, foi a motivação mais frequentemente apontada. Inclui migrações entre municípios, estados e até países, mas também mudanças entre bairros, viagens que interrompem as atividades escolares e situações nas quais a criança não possui residência fixa.

2.

Questões familiares ou vulnerabilidade social

Com 16,3% dos casos válidos, essa foi a categoria com maior diversidade interna e, portanto, menos consistência conceitual em relação aos processos e dinâmicas que representa. Inclui casos mais gerais e difusos, em que a família decide tirar a criança da escola, e casos mais graves e complexos como conflitos familiares, violência doméstica e maus tratos, falta de recursos financeiros, transferência da rede privada, doença na família, situações em que a criança precisa ficar em casa cuidando dos irmãos, separações, uso de drogas ou envolvimento de familiares ou parentes com atividades ilegais, entre outras.

3.

Dificuldades de deslocamento, com a distância e acesso à escola

Com 15,3% dos casos válidos, foi a categoria mais coesa, com as respostas mais homogêneas. Remete a dificuldades de descolamento dos(as) alunos(as) até a escola e inclui questões como: distância ou difícil acesso à escola; dificuldade do responsável para levar a criança (financeira ou incompatibilidade de horários, falta de acompanhante para criança); falta do auxílio-transporte (RIOCARD); e presença de tiroteios e conflitos armados nas vizinhanças da residência ou da escola.

4.

Desinteresse, desmotivação ou desistência da escolarização

Apareceu em 13,5% dos casos válidos. Incluiu os relatos em que as famílias alegavam que as crianças eram desinteressadas, estavam desmotivadas ou não queriam mais ir à escola. Essa categoria, comumente utilizada nos relatos de responsáveis, educadores(as) e das próprias crianças (também em diferentes estudos), pareceu uma causa intermediada, ou uma “causa da causa”, em uma rede de conexões causais. Deste modo, a categoria parece incluir não apenas um atributo desinteresse, inerente à criança, ou mesmo sua interpretação mais recorrente na literatura, isto é, a falta de atratividade da escola, mas também processos mais amplos e sistemáticos de exclusão e negação de direitos. Manifesta, em alguns casos, uma insatisfação com a qualidade dos serviços educacionais ofertados (o “desmotivado com a escola”), podendo, ainda, ser resultante de uma série de outros eventos sociais, como problemas de convivência e adaptação, casos de violência escolar e *bullying*, ou de trajetórias de escolarização frágeis provocadas por processos já conhecidos, como o da pedagogia da repetência (Ribeiro, 1991). Nessa última linha, a desmotivação pode se relacionar, por exemplo, com o fato de o(a) aluno(a) “ser maior e mais velho(a) do que os outros colegas”.

5.

Demanda de saúde, crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais

Com 11,5% dos casos válidos, inclui condições de saúde temporárias e permanentes, tratamento e recuperação. Inclui, ainda, casos de gravidez precoce, de sofrimento psíquico, como traumas e distúrbios emocionais, além de dificuldades crônicas de aprendizagem. Também contempla os relatos em que a deficiência da criança é explicitamente relacionada como motivo para a desinserção.

6.

Conflito interpessoal na escola ou dificuldade de adaptação à escola

Com 7,6% dos casos válidos, inclui dificuldades difusas de convivência e adaptação ao ambiente escolar, como ocorrência de conflitos e violações, seja entre pares, seja cuja origem é outro ator da comunidade escolar. Casos de discriminação, perseguição, *bullying* e violência física (brigas ou agressões) dentro de escolas também foram considerados.

7.

Insuficiências na prestação do serviço educacional

Com 7% dos casos válidos, a categoria mostra insuficiências na oferta de serviços educacionais. Incluiu, basicamente, falta de vagas em geral e, em particular, a consecução de vagas em escolas de interesse e nas proximidades da residência das crianças e adolescentes. O acesso e a falta de vagas apareceram muitas vezes relacionados à falta de domínio dos responsáveis sobre como realizar a matrícula. O sistema de matrícula eletrônica, implementado em 2010, apareceu, em um número bastante elevado de relatos, como um elemento que dificultou ou mesmo impediu o acesso à escola.

Finalmente, o estudo procurou estabelecer algumas relações entre os marcadores de desinserção e as motivações relatadas pelas famílias para essa desinserção. As análises mostraram uma relação entre a incidência de abandono e evasão com as categorias mudanças de vizinhança e migrações, envolvimento com o crime e uso de drogas ilícitas, e problemas de adaptação e conflitos nas escolas.

Tais categorias também estavam relacionadas com a situação de desalento, embora essa categoria pareça responder a dinâmicas próprias. De fato, este marcador de desinserção parece estar mais fortemente associado às insuficiências na oferta de serviços educacionais.

A infrequência faz parte de um terceiro grupo de motivações, reunindo os relatos relacionados a problemas de saúde e deficiências, distância e dificuldades de deslocamento até a escola, e também a um contexto de gestão e supervisão da vida escolar das crianças regido por baixa capacidade de supervisão e acompanhamento adulto. Essa última categoria remete aos casos em que a família sequer sabe sobre a infrequência ou reconhece a criança como infrequente.

Como visto, o marcador que representa as crianças que nunca frequentaram a escola constitui um caso à parte. Isso apareceu claramente nas análises multivariadas, nas quais tal categoria de desinserção restou isolada no mapa perceptual. Nesse caso, ficou próxima e fortemente relacionada aos relatos de problemas ou falta de documentação.

6.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de. Vazio institucional: o papel da escola pública e do Conselho Tutelar na socialização de estudantes de camadas populares. 2016. 198p. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ALUNO PRESENTE. Aluno Presente: relato de experiência e resultados preliminares. Rio de Janeiro, setembro de 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; WILSON, Tânia Cristina. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p. 75-87, 2016.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.
- ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em avaliação educacional*, v. 19, n. 41, p. 379-406, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. Evasão e Repetência no Brasil: a Escola em Questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 2008.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Considerações acerca do Projeto Aluno Presente. Rio de Janeiro, 2016. (mimeo).
- BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. *Revista Dados*, v. 55, n. 4, 2012.
- BURGOS, Marcelo et al. Infrequência e evasão escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Desigualdade e Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 15 jul./dez., p. 71-105, 2014.
- CASTELAR, Pablo Urano de Carvalho; MONTEIRO, Vitor Borges; LAVOR, Daniel Campos. Um Estudo sobre as Causas de Abandono Escolar nas Escolas Públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará. *Governo do Estado do Ceará*, v. 1, p. 33, 2012.

COSTA, Áurea de Carvalho. A "Escola-sacrifício": representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. *Educação: Teoria e Prática*, v. 1, n. 1, p. 08, 2009.

DE WITTE, Kristof et al. A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, v. 10, p. 13-28, 2013.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Sueil, 2002.

_____. *Faits d'école*. Paris: Editions EHESS, 2008.

EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 65, p. 613-632, 2009.

_____. Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, n. 4, 2011.

ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. Does neighborhood matter? Assessing recent evidence. *Housing Policy Debate*, v. 8, n. 4, 1997.

FERREIRA, Frederico Poley Martins. Registros administrativos como fonte de dados estatísticos. *Informática Pública*, v. 10, p. 81-93, 2008.

FEIJÓ, Ivana Serpentino Castro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia de aparências. *Psicologia USP*, v. 7, n. 1-2, p. 115-131, 1996.

GAULEJAC, Vincent de; TABOADA LÉONETTI, Isabel. *La lutte des places: insertion et désinsertion*. Marseille: Hommes et perspectives, 1994.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. [Sem título]. Rio de Janeiro. Projeto Aluno Presente, 2016 (mimeo). [Notas técnicas sobre a relação entre a falta de vagas e a incidência de crianças fora da escola].

GONÇALVES, Maria Elizete. A evasão escolar no ensino fundamental e sua associação com a pobreza. *Revista Desenvolvimento Social*, v. 1, n. 2, 2008.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo L.G.; CÉSAR, Cibele Comini. Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes. XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Campinas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação Básica 2015 [online]. Brasília: INEP, 2016.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo em Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 19-28, 2009.

KOGA, Dirce. Parecer técnico – Projeto Aluno Presente.

KOVACS, Michelle Helena. Entre o fusca zero bala e o jaguar usado: uma reflexão crítica da (não) utilização de dados secundários em pesquisas na área de marketing. *Anais do Encontro de Marketing da ANPAD*, 2006.

LOPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (org.). *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais nas grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital / FAPERJ / IPPES, 2008.

MARTINI, Ricardo Agostini; CASTANHEIRA, Helena Cruz. Efeitos de programas de assistência social sobre a frequência escolar nos estados brasileiros: uma análise baseada em dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 39, 2012.

NERI, Marcelo et al. *Motivos da evasão escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/1nRa37U>.

MURILLO, F. J. T. Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, v.1, n.1, p.1-14, 2003.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, São Paulo. v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

RIBEIRO, Eduardo. *Violência armada e educação no Rio de Janeiro: impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora*. 2015. 464f. Tese (Doutorado) em Ciências Sociais - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, E. L.G.; RIANI, J. L. R. Introdução à Demografia da educação. Campinas: ABEP, 2004.

REDES DA MARÉ. Nenhum a menos... e muitos esforços a mais! A experiência de inclusão escolar de crianças e jovens do bairro da Maré, no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré, 2008.

RUMBERGER, Russell W. Why students drop out of school and what can be done. Paper presented at conference on Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention. In: Harvard University. 2001.

RUMBERGER, Russell W.; LIM, Sun Ah. Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report, 2008.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque. Determinantes da evasão e repetência escolar. In: Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 43rd Brazilian Economics Meeting]. ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2016.

SHIRASU, Maitê Rimekká. Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará. 2014. 47f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. D.; GANNON-ROWLEY, T. Assessing "Neighborhood Effects": social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, v. 28, p. 443-478, 2002.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2004.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na Educação Básica brasileira: fatos e possibilidades. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.

TAVARES, Maria da Conceição. Reflexão sobre o conceito de problema social I. *Análise Social*, v.17, p.5-22, 1967a.

_____. Reflexão sobre o conceito de problema social II. *Análise Social*, p. 207-230, 1967b.

TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. The Process of school effectiveness. In: TEDDLIE, Charles & REYNOLDS, David. (ed.). The international handbook of school effectiveness research. London/New York: Falmer Press, 2000.

TUFI SOARES, Machado et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

VASCONCELLOS, Suziane Santana. O absenteísmo escolar de discentes na classe de repetentes: um estudo de caso etnográfico. *Olhar de Professor*, v. 16, n. 2, p. 277-293, 2013.

WILLMS, J. D. A Estimação do Efeito Escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José F (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte, MG: UFMG, p. 261-272, 2008.

WILSON, W. J. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir Zago (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

7.

ANEXOS

I – RESULTADOS DO PROJETO ALUNO PRESENTE E PERFIL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

RESULTADOS

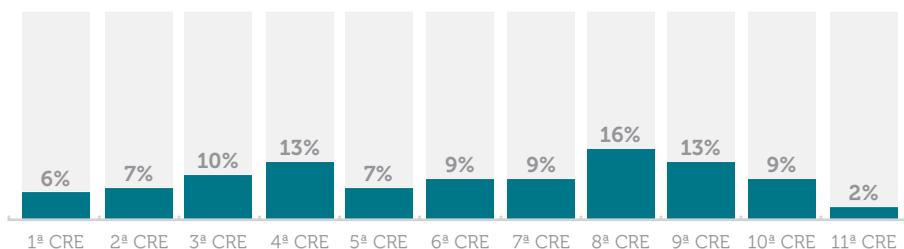
1. Identificação, inserção e acompanhamento de crianças

O quadro abaixo mostra o número de crianças fora da escola identificadas, acompanhadas e inseridas nas escolas pelo projeto ao longo dos três anos:

TOTAL DE CRIANÇAS FORA DA ESCOLA IDENTIFICADAS, ACOMPANHADAS E INSERIDAS NAS ESCOLAS		
Ano	OOSC identificadas e acompanhadas	OOSC inseridas
2014	3.920	3.358
2015	9.470	7.648
2016	10.363	11.125
Total	23.753	22.131

A distribuição das 23.753 OOSC (*Out of School Children* – Crianças Fora da Escola) identificadas, segundo seu bairro de moradia, concentra-se nas áreas da zona norte (3ª e 4ª CREs) e da zona oeste (8ª e 9ª CREs) da cidade.

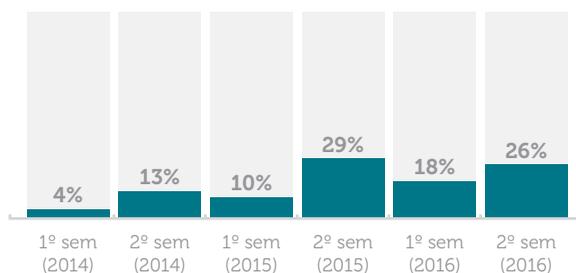
DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO A CRE DO BAIRRO DE MORADIA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Os períodos com maior quantidade de OOSC identificadas foram os segundos semestres de 2015 e de 2016. Em ambos os períodos, o projeto contou com equipes de campo com maior número de articuladores(as). Além disso, nestes momentos, foi realizado um intenso trabalho com as listas oficiais de infrequentes da Secretaria Municipal de Educação, resultando, assim, em um alto número de crianças em risco de evasão para acompanhamento do projeto.

CRIANÇAS IDENTIFICADAS SEGUNDO O SEMESTRE DE IDENTIFICAÇÃO PELA EQUIPE DO PROJETO

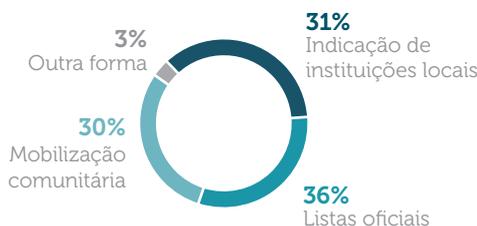


Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Durante os três anos do Aluno Presente, foi feita, ainda, a identificação de 1.369 crianças e adolescentes fora da escola em faixa etária diferente da atendida pelo projeto, ou seja, crianças com menos de 6 anos ou mais de 14 anos. A maioria dessas crianças encontra-se nas áreas das CREs 8ª, 4ª, 9ª e 1ª. Foram identificados 54% de crianças com idade entre 4 e 6 anos, 35% com idade entre 15 e 16 anos e 5% com 17 anos.

A identificação de OOSC se deu, basicamente, por três estratégias paralelas e complementares, consolidando a metodologia empreendida pelo projeto para identificação de casos: **mobilização comunitária** (30%), **listas oficiais** (36%) e **indicações de instituições locais** (31%), representada, principalmente, pelas unidades escolares (80%).

FORMA DE IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Em relação às formas de identificação de OOSC no município, apresentamos um detalhamento:

- **Mobilização comunitária:** trabalho cotidiano dos(as) articuladores(as) locais nos diferentes espaços da cidade, divulgando o projeto, informando as pessoas, lideranças comunitárias, instituições, famílias e a população em geral. As equipes adotam, como estratégia, a participação em grupos de trabalho e reuniões de rede de instituições e eventos. Dos 30% identificados por meio desta estratégia, 75% se deu por meio de mobilização ativa e outros 25% por meio de **demandas espontâneas**.
- **Listas oficiais:** trabalho de validação das informações enviadas pela prefeitura, sobretudo pela SME, contribuíram para a localização de 36% dos casos. Do total de casos identificados por estas listas, em 89% foi possível **validar as informações** nelas contidas. Já os 11% restantes derivaram da busca ativa proporcionada pelas listas, porém, não constavam nelas, o que denominamos como **desdobramento das listas**.
- **Indicação das instituições locais:** 31% dos casos foram identificados por instituições, das quais 92% eram equipamentos públicos e 8% instituições da sociedade civil. Entre os principais parceiros estão as escolas, unidades de saúde, CRAS, CREAS, associações de moradores, Conselhos Tutelares e organizações da sociedade civil.

Acompanhamento

Durante os três anos do projeto, foram realizadas **84.310 ações de acompanhamento**, sendo 72.080 com contato efetivado. Ou seja, tivemos 85% de tentativas bem-sucedidas de contato com familiares ou instituições parceiras sobre algum caso específico. O quadro a seguir detalha os tipos de ações de acompanhamento efetivadas:

Tipos de ações de acompanhamento	Nº absoluto	%
Contato com CRE	27.439	38,1%
Contato (presencial e/ou telefônico) com família para Matrícula Digital	14.004	19,4%
Contato presencial com família da OOSC	13.076	18,1%
Contato telefônico com família da OOSC	6.489	9,0%
Contato (presencial e/ou telefônico) com família para força tarefa de casos pendentes	5.942	8,2%
Repasse de informações sobre os casos para parceiros	3.737	5,2%
Consulta à unidade escolar	680	0,9%
Outros tipos de contato (Whatsapp ou e-mail)	436	0,6%
Reunião com parceiro sobre o caso	277	0,4%
Total	72.080	100%

Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

A maior parte (38,1%) é oriunda dos contatos promovidos entre o projeto e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) durante o ano de 2015, sendo parte da estratégia de acompanhamento da frequência escolar das crianças inseridas diretamente nas unidades escolares com intermédio das CREs. Os contatos presenciais e/ou telefônicos realizados com as famílias durante os períodos de Matrícula Digital (outubro a janeiro) representam 19,4%. Ainda, 8,2% dos acompanhamentos se deram por contato presencial ou telefônico durante os meses de agosto e setembro de 2016, período em que o projeto realizou uma força tarefa de verificação e solução dos casos pendentes, ou seja, crianças ainda fora da escola.

Entre os casos de OOSC cadastrados no projeto, 72% receberam alguma ação de acompanhamento depois do momento de cadastro.

Foram realizados **1.972 encaminhamentos** ao longo dos três anos de projeto. Os equipamentos públicos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social foram responsáveis por 70% dos encaminhamentos. Tais equipamentos são responsáveis por atender pessoas em situações vulneráveis e de risco social, desenvolvendo atividades de fortalecimento de vínculos familiares, de acesso a direitos humanos e sociais e de apoio e orientação especializados em situações de risco.

No quadro abaixo, é possível verificar o número de famílias encaminhadas segundo o ano e a área de atuação das organizações:

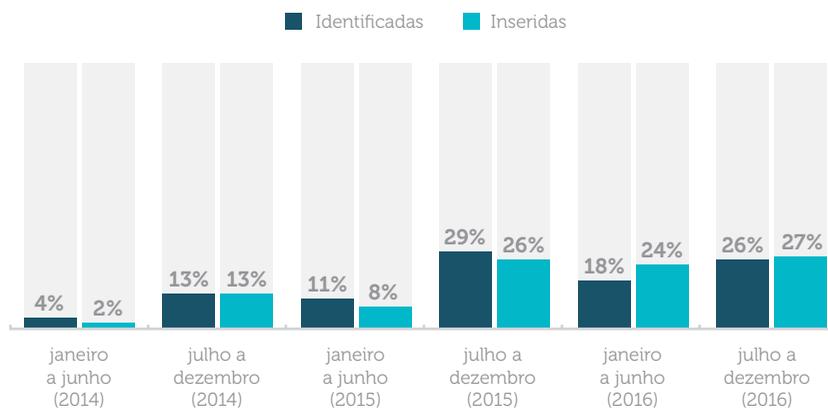
Área de encaminhamento	2014	2015	2016	Total	
Saúde	12	39	65	116	6%
Desenvolvimento Social	-	436	954	1.390	70%
Esporte	0	47	3	50	3%
Organizações não governamentais	50	143	17	210	11%
Outros	78	115	13	206	10%
Total	140	780	1.052	1.972	100%

Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Inserção - Efetivação da matrícula

Foram inseridas **22.131 crianças e adolescentes** na escola mediante ação direta do projeto. Este número corresponde a 92% de todas as crianças e adolescentes identificados(as). O gráfico abaixo mostra a proporção de inserção em cada período reportado:

PROPORÇÃO DE OOSC IDENTIFICADAS E INSERIDAS SEGUNDO O PERÍODO DO PROJETO



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Desempenho escolar

O projeto Aluno Presente monitorou o desempenho escolar das crianças durante os três anos.

A seguir, os resultados são apresentados por meio de um quadro geral para cada ano letivo. Algumas observações a respeito:

- O desempenho escolar foi calculado no início de cada ano letivo (2015, 2016 e 2017), comparando-se as matrículas do respectivo ano e do anterior.
- As crianças reinseridas não possuem resultado, pois abandonaram e foram reinseridas no respectivo ano letivo, não havendo ano anterior para comparação.
- As crianças inseridas no período de Matrícula Digital não possuem resultado, pois foram matriculadas para cursar o respectivo ano letivo.
- O quadro com resultados do ano letivo de 2016 contém os dados que estavam disponíveis na finalização do projeto, em janeiro de 2017.

- O quadro com resultados do ano letivo de 2016 considera somente as crianças inseridas no 1º semestre de 2016, devido às datas de corte definidas pelo projeto.

	Nº absoluto	%
CRIANÇAS INSERIDAS EM 2014	3.358	-
INSERIDAS ao longo do ano letivo	2.238	100%
Permaneceram na escola em 2015	2.096	93,7%
Promovidas (passaram de ano escolar)	1.292	57,7%
Repetentes (repetiram de ano escolar)	804	35,9%
Concluíram o Ensino Fundamental	6	0,3%
Abandonaram	100	4,5%
Mudaram de município / falecimento	19	0,8%
Migraram para outra rede (particular/estadual/federal)	17	0,8%
INSERIDAS no período de Matrícula Digital	1.120	-

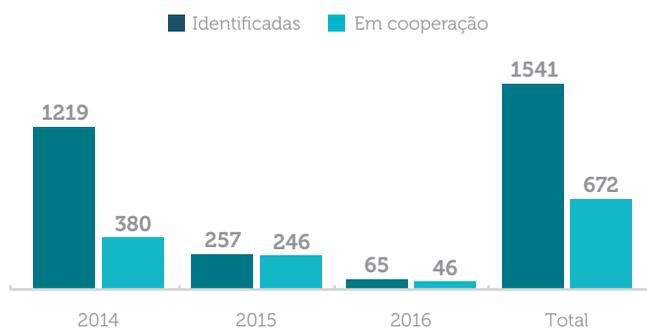
	Nº absoluto	%
CRIANÇAS INSERIDAS EM 2014 E 2015	11.006	-
INSERIDAS ao longo do ano letivo	10.349	100,0%
Permaneceram na escola em 2016	8.906	86,1%
Promovidas (passaram de ano escolar)	5.696	55,0%
Repetentes (repetiram de ano escolar)	2.968	28,7%
Reinseridas	242	2,3%
Concluíram o Ensino Fundamental	99	1,0%
Abandonaram	878	8,5%
Mudaram de município / falecimento	132	1,3%
Migraram para outra rede (particular/estadual/federal)	156	1,5%
Contato perdido / sem informação	178	1,7%
INSERIDAS no período de Matrícula Digital	657	-

	Nº absoluto	%
CRIANÇAS INSERIDAS EM 2014, 2015 E 1º SEMESTRE DE 2016	11.006	-
Concluíram o ano escolar em 2016	11.244	69,3%
Aprovadas	8.489	52,3%
Reprovadas	2.433	15,0%
Reinseridas	322	2,0%
Concluíram o Ensino Fundamental	358	2,2%
Abandonaram	2.214	13,6%
Mudaram de município / falecimento	650	4,0%
Migraram para outra rede (particular/estadual/federal)	580	3,6%
Contato perdido / sem informação	261	1,6%
Com informação parcial sobre a situação	920	5,7%

2. Identificação e parceria com as instituições locais

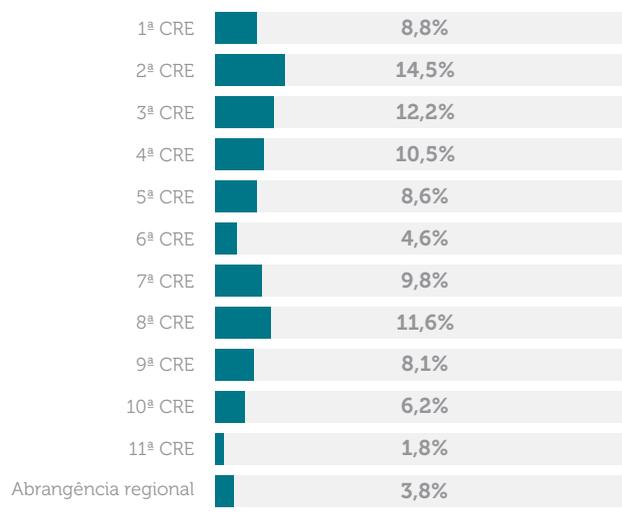
Nos três anos de projeto, uma série de parcerias foram identificadas e realizadas, como mostra o gráfico abaixo:

INSTITUIÇÕES LOCAIS IDENTIFICADAS E EM PARCERIA



A distribuição do total de instituições que estabeleceram parceria com o projeto segundo a CRE, verifica-se no quadro a seguir. A maior concentração de instituições identificadas na cidade encontra-se na área de abrangência da 2ª CRE, responsável pela execução da política na zona sul, e a menor concentração de instituições está nas áreas onde atuam as 6ª e 11ª CREs, na zona norte da cidade.

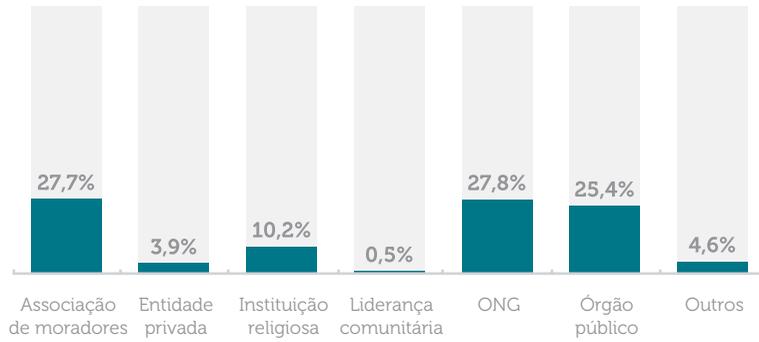
DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARCERIAS SEGUNDO A CRE DA ÁREA DE ATUAÇÃO



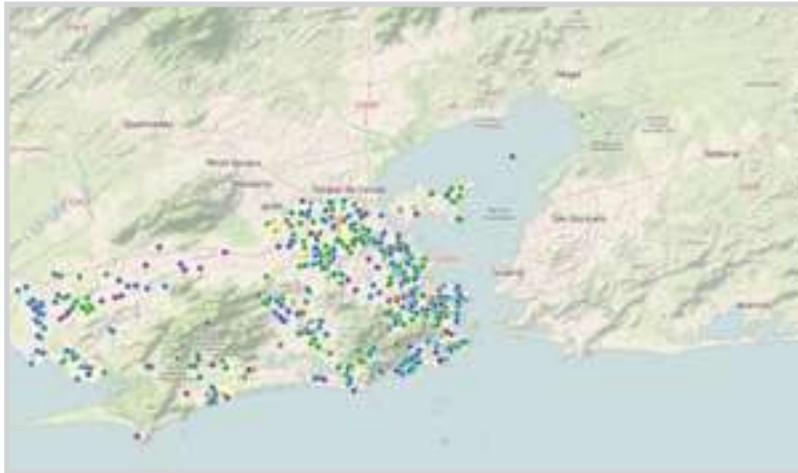
Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Com relação à natureza/tipo das instituições cadastradas, a maioria identificada (66,2%) faz parte da sociedade civil, sendo um terço de associações de moradores e um terço de organizações não governamentais (ONGs). As instituições do poder público correspondem a 25% das identificadas, entre elas, unidades de saúde, de desenvolvimento social, centros esportivos e outras, tanto da esfera municipal quanto estadual. Interessante, ainda, notar que há mais oferta de instituições em determinadas regiões da cidade do que em outras, o que caracteriza uma desigualdade no acesso aos serviços públicos no município.

TIPO/NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017



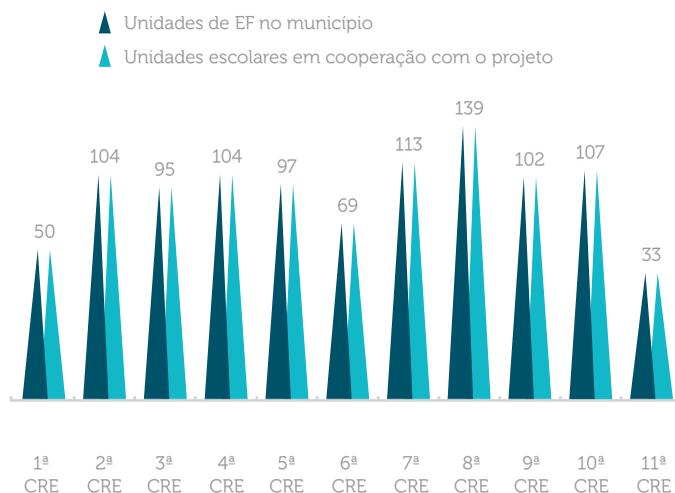
- Organização da sociedade civil (OSCIP / NGO / Centro Comunitário / Associação sem fins lucrativos) (296)
 - Associação de moradores (244)
 - Órgão público ou governamental (234)
 - Instituição religiosa (88)
 - Entidade privada (39)
 - Outra (37)
 - Liderança comunitária (16)
- Georreferenciamento de 954 instituições**

3. Unidades da Rede Municipal de Ensino

O projeto teve, como um objetivo central, a sensibilização direta das escolas de toda a rede municipal de ensino acerca da necessidade de um trabalho específico direcionado às crianças fora da escola ou em risco de evasão. Esta foi considerada uma estratégia complementar para obtenção de dados para identificação de crianças, assim como um facilitador do trabalho de campo, na medida em que o projeto se fazia conhecido pelas unidades escolares e apoiava sua gestão sobre as OOSC ali presentes.

O quadro a seguir apresenta o panorama das escolas, distribuídas nas áreas da cidade:

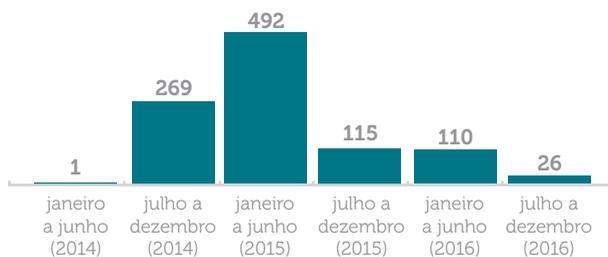
COMPARAÇÃO ENTRE TOTAL DE ESCOLAS EXISTENTES E EM COMPARAÇÃO COM O PROJETO



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

O trabalho de aproximação com as escolas ocorreu, majoritariamente (75%), no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015, períodos de ampliação e expansão do projeto para toda a cidade. Os dados confirmam a estratégia adotada pelas equipes de campo, de mapeamento e aproximação das instituições locais para facilitar sua entrada nos territórios, além de facilitar o trabalho de inserção das crianças identificadas fora da escola.

PROPORÇÃO DE UNIDADES DE ENSINO EM COOPERAÇÃO COM O PROJETO SEGUNDO O PERÍODO



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

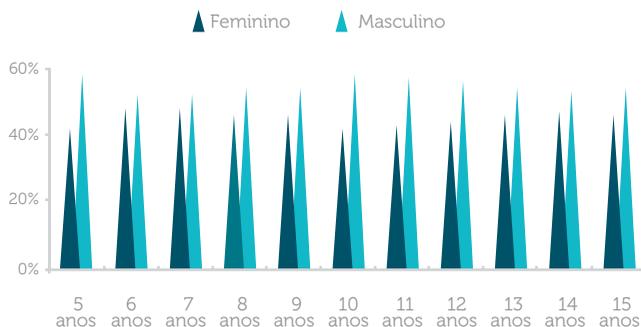
Total de unidades do Ensino Fundamental consideradas: 1.013 - Durante os três anos de projeto, algumas unidades de Ensino Fundamental passaram a atender somente Educação Infantil, mas já eram parceiras e, portanto, foram contabilizadas.

PERFIL DAS CRIANÇAS IDENTIFICADAS

Durante os três anos do projeto, foram identificadas **23.753** crianças. A seguir, será apresentado o perfil detalhado deste público.

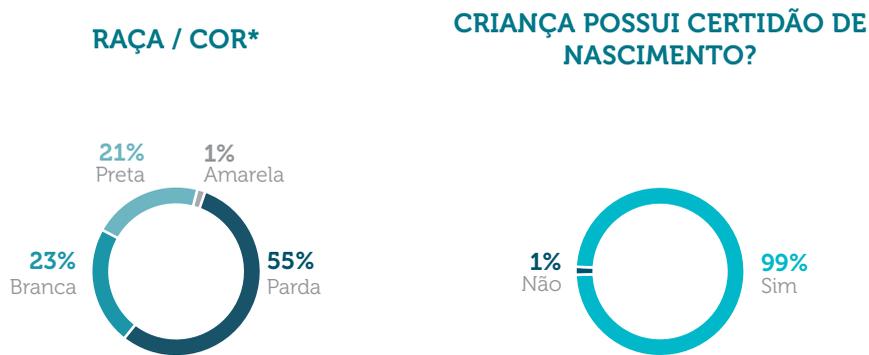
Em relação ao sexo das OOSC identificadas, a distribuição se mostrou relativamente homogênea: 54% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Quando sexo e faixa etária são analisados em conjunto, percebe-se que o sexo masculino também é predominante em todas as idades. As hipóteses para essa tendência são o surgimento de casos de envolvimento com o tráfico de drogas, bem como a necessidade de trabalhar para complementar a renda da família, como aponta a experiência no campo e a literatura da área.

SEXO X IDADE DAS OOSC



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

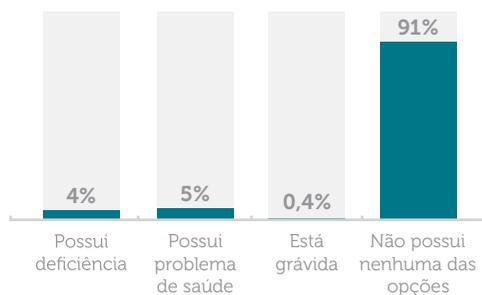
Das crianças identificadas, 76% são pardas e pretas. 1% delas, correspondente a 238 crianças, não possuía certidão de nascimento no ato da identificação.



* declarada pelo respondente

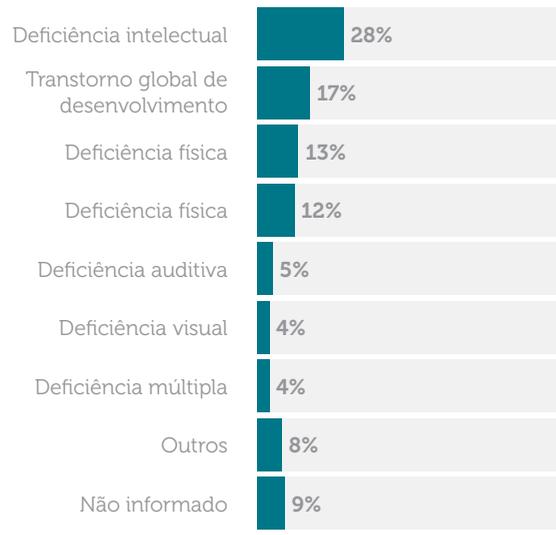
Além disso, a maioria das crianças não possuía nenhuma questão de saúde quando identificadas pelo projeto.

CRIANÇA POSSUI ALGUMA QUESTÃO RELACIONADA À SAÚDE?



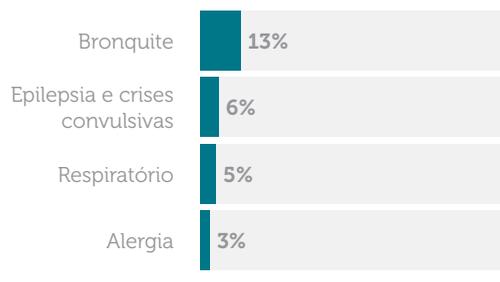
QUESTÃO RELACIONADA À SAÚDE - DEFICIÊNCIA (4%)

Dentre os 4% que possuíam alguma deficiência:



QUESTÃO RELACIONADA À SAÚDE - PROBLEMAS DE SAÚDE (5%)

Dos 5% as doenças mais frequentes são as seguintes relacionadas abaixo:



Os dados analisados confirmam a hipótese de que grande parte das crianças que hoje estão fora da escola na cidade do Rio de Janeiro já passou por alguma escola. No momento da identificação da OOSC, 42% não estavam inseridas em nenhum espaço educativo, enquanto 58% estavam inseridas, mas não frequentando, o que configura a situação de crianças em risco de evasão.

CRIANÇA POSSUI VÍNCULO COM ALGUMA UNIDADE DE ENSINO?



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

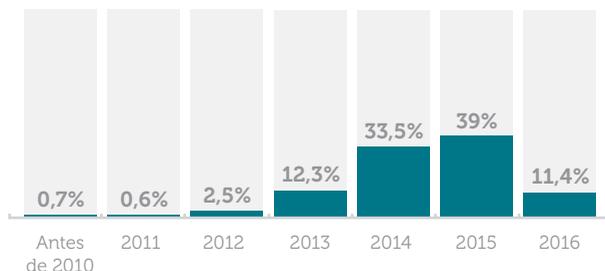
Considerando as 42% das OOSC não inseridas em nenhum espaço educativo no momento da identificação, 91% delas já estudaram, sendo a maioria oriunda da rede pública de ensino. Dessas, 11,4% pararam de estudar em 2016; 39% em 2015; 33,5% em 2014; 12,3% em 2013; e 2,5% em 2012, o que demonstra que, mais do que oferecer vagas em escolas, é importante compreender o fenômeno, a partir da identificação de quais poderiam ser os motivos para a saída dessas crianças da escola.

SE NÃO POSSUI VÍNCULO, JÁ TEVE/JÁ ESTUDOU?



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

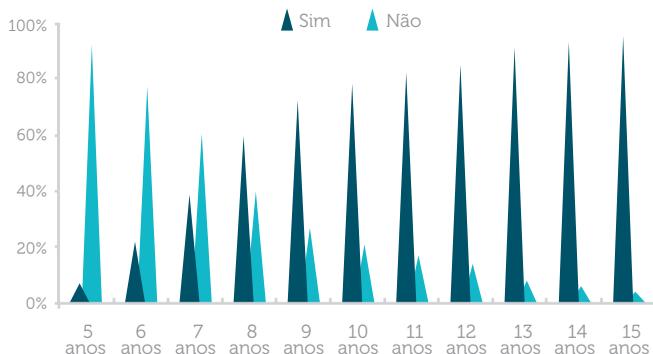
E QUANDO PAROU DE ESTUDAR?



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Apesar de uma parte considerável já ter estudado, somente 73% das OOSC encontradas sabem ler e escrever, o que chama a atenção para a necessidade de políticas que busquem garantir o acesso, mas considerem fatores sociais que podem estar impedindo o processo de aprendizado da criança e que, progressivamente, podem levar à evasão escolar.

CRIANÇA SABE LER E ESCREVER?

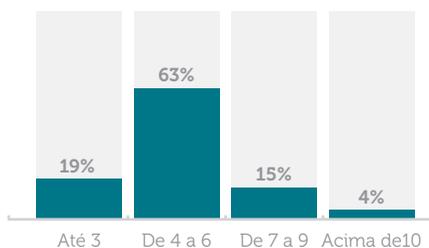


Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

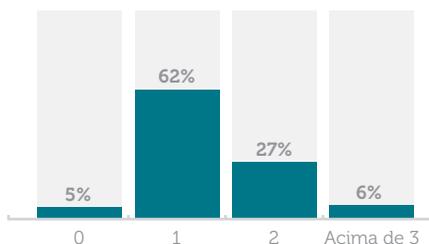
É sabido que fatores de saúde também podem estar comprometendo a aprendizagem da criança, no que diz respeito à aquisição das habilidades de escrita e leitura. No entanto, apenas 4% das OOSC encontradas são consideradas, pela família, como crianças e adolescentes com deficiência, no caso, física ou mental.

Em relação ao perfil socioeconômico das famílias das OOSC, em 63% dos domicílios, residem de quatro a seis moradores. Somando com os domicílios em que há até três moradores, tem-se que, na maioria dos domicílios (82%), vivem até seis moradores. Por outro lado, em 62% dos domicílios, há apenas um morador com renda, ou seja, que recebe proventos, seja proveniente de algum trabalho formal ou informal, de aposentadoria ou pensão, de benefício social ou outras fontes de renda. Chama atenção a parcela de 5% das residências em que foi informado não haver nenhum morador com renda.

NÚMERO DE MORADORES NA RESIDÊNCIA DA CRIANÇA



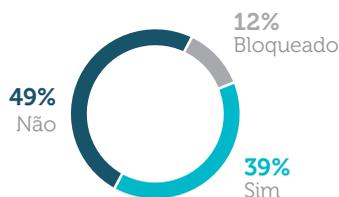
NÚMERO DE MORADORES COM RENDA NA RESIDÊNCIA DA CRIANÇA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Sabe-se que alguns benefícios sociais brasileiros, como o maior programa federal de transferência de renda, o Bolsa Família¹, possuem como condicionalidade a frequência escolar. Assim, é coerente que, na maioria dos casos (49%), a família não esteja recebendo nenhum benefício social, uma vez que há alguma criança fora da escola. Dos 39% de domicílios em que algum morador está inscrito em programa social, em 94% dos casos, o benefício recebido é o Bolsa Família; em 2%, é o Cartão Família Carioca, programa municipal complementar ao Bolsa Família; e, em 6% dos casos, é o Benefício de Prestação Continuada (BPC), um programa federal para idosos e pessoas com deficiência.

ALGUM MORADOR INSCRITO EM PROGRAMA SOCIAL



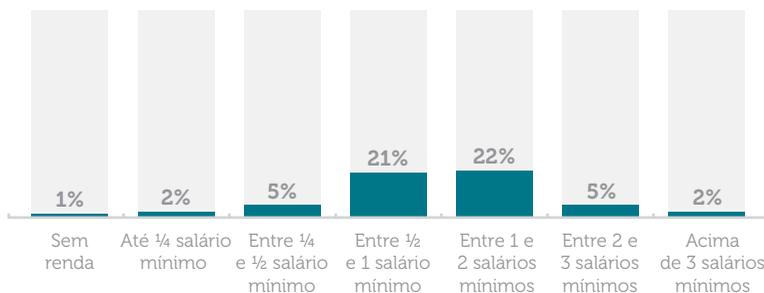
Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Em relação à renda média familiar mensal, dois aspectos chamam atenção: a significativa parcela de casos (44%) em que o respondente não soube ou não quis informar a renda, e 21% das famílias que possuem renda de até um salário mínimo². Aqueles que declararam não possuir renda alguma e que vivem, portanto, de doações de familiares e/ou vizinhos, somaram 1%. Essa porcentagem não inclui aqueles que possuem, como renda, exclusivamente, algum benefício social. O conjunto de informações a respeito do número de moradores nos domicílios, do recebimento de algum benefício social e da renda média familiar aponta uma situação de vulnerabilidade social nas famílias em que há crianças fora da escola.

1 O Programa Bolsa Família é um programa de transferência mensal de renda do Governo Federal, existente desde 2003, destinado a famílias brasileiras em situação de pobreza (renda mensal por pessoa entre R\$ 77,01 e R\$ 154 – valores correspondentes a US\$ 28,57 e US\$ 57,14, respectivamente) e extremamente pobres (renda mensal por pessoa de até R\$ 77, correspondente a US\$ 28,57). O valor repassado depende do tamanho da família, da idade dos seus membros e da sua renda. Para ter direito ao benefício e garantir seu recebimento regular, sem interrupções, a família beneficiária deve cumprir algumas condicionalidades referentes, por exemplo, à frequência do(as) filho(as) na escola. A família que descumpra esta condicionalidade pode ter o benefício cancelado.

2 Os valores considerados para o salário mínimo foram R\$724,00 para os dados de 2014; R\$788,00 para os de 2015 e R\$888,00 para os de 2016.

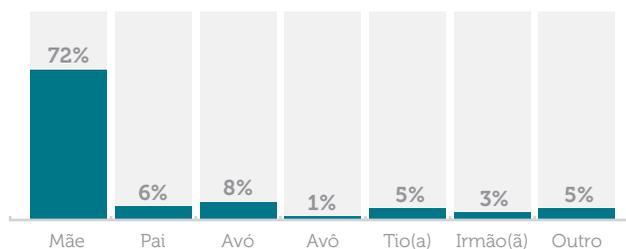
RENDA MÉDIA FAMILIAR MENSAL DECLARADA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Todas as informações apresentadas no perfil das OOSC foram coletadas junto às famílias. Em 78% dos casos, a pessoa que atendeu a equipe de campo no domicílio e forneceu informações a respeito da criança foi o próprio responsável, e este era a mãe ou o pai da criança. No restante dos casos, quem estava presente no momento da abordagem eram outros parentes, como avó(ô), irmão(ã) e tio(a).

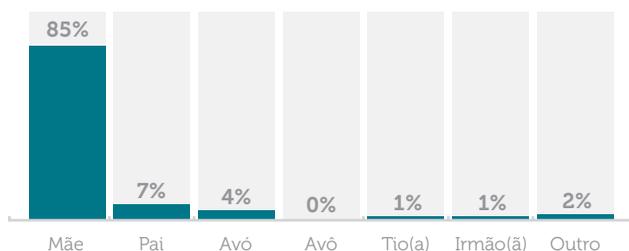
RELAÇÃO DO RESPONDENTE COM A CRIANÇA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

A indagação sobre o responsável permite que se faça uma análise do núcleo familiar da criança e do contexto no qual ela está inserida. A maioria das OOSC, correspondente a 92%, possui, como responsáveis, o pai ou a mãe, sendo 85% a mãe e 7% o pai. Mas há, também, uma parcela de 4% em que a avó é a responsável pela criança.

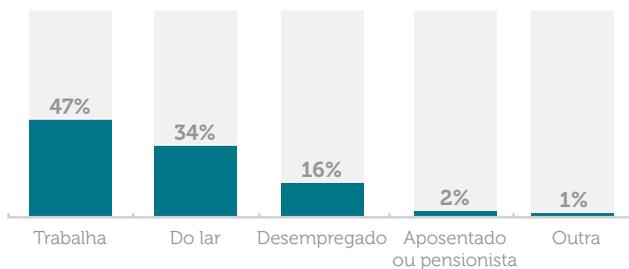
RELAÇÃO DO RESPONSÁVEL COM A CRIANÇA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Quando se refere à ocupação do responsável pela criança, alguns dados se destacam. Sendo 34% "do lar", ou seja, a mãe exerce trabalho doméstico não remunerado, e 47% dos responsáveis trabalham, seja formal ou informalmente. O percentual residual se distribui em desempregado (16%), aposentado ou pensionista (2%) e outra ocupação (1%).

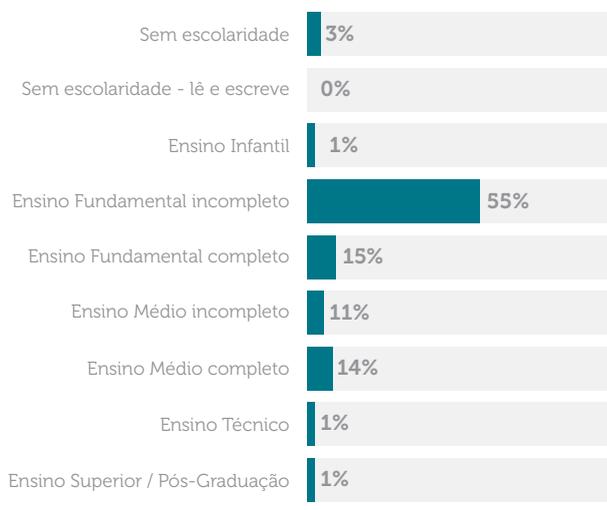
OCUPAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

O fenômeno da baixa escolaridade também é refletido nas respostas dos responsáveis. A maior parte (55%) dos respondentes declarou não ter concluído o Ensino Fundamental, e 15% completaram esta fase do ensino. Dos 25% que declararam ter cursado o Ensino Médio, 14% concluíram e 11% não. Somente 2% cursaram o Ensino Superior e Pós-Graduação, e 3% dos respondentes não possuem qualquer nível de escolaridade.

ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA



Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017

Na entrevista para preenchimento da ficha de inscrição da OOSC no Aluno Presente, foi perguntado ao entrevistado o porquê de a criança não estar frequentando a escola.

Em geral, a família não tem muita clareza do motivo que faz a criança estar fora da escola, o que proporciona um conjunto de respostas evasivas, imprecisas ou demasiadamente abrangentes. Muitas vezes, é alegado mais de um motivo, o que também demonstra que a família não sabe identificar a causa do problema.

Também é comum os familiares justificarem o fato com alegações convenientes, que os livrem da responsabilidade. Em outras palavras, a família não se declara culpada ou prefere não revelar sua responsabilidade, optando por atribuí-la à criança ou à escola.

Os(as) articuladores(as) de campo do projeto são orientados(as) a descrever os motivos apontados pelo(a) entrevistado(a) e o contexto que estão observando na primeira visita. Embora haja múltiplos fatores e causas, cabe destacar e comparar o motivo principal ou predominante alegado pela família. O quadro abaixo mostra o número de OOSC segundo o motivo principal de não estar na escola, alegado pelo respondente, agrupados em macrocategorias.

Motivo principal declarado para a criança estar fora da escola	%
Mudança de domicílio, viagem ou deslocamentos frequentes	16,4%
Aspectos relacionados a questões familiares ou de vulnerabilidade social	15,1%
Fatos que dificultam o deslocamento / acesso à escola	14,3%
Desinteresse ou desistência da criança pela escolarização	12,9%
Criança com demanda de saúde ou necessidades educacionais especiais	11,1%
Criança com conflito interpessoal ou dificuldade de adaptação no ambiente escolar	7,2%
Motivo desconhecido / não informado	6,9%
Insuficiências relacionadas à prestação do serviço educacional	6,2%
Declarante não reconhece / desconhece a infrequência da criança	3,4%
Outros	2,8%
Falta ou pendência de documento	1,9%
Criança envolvida com atividades não escolares	1,1%
Criança em conflito com a lei ou usuária de drogas	0,7%
Total	100%

Fonte: Projeto Aluno Presente - Janeiro/2017 (dados até 2015)

As categorias reúnem um conjunto de alegações com algum aspecto em comum e que foi colocado pela família como o motivo principal ou predominante para a criança estar fora da escola.

Os aspectos mais citados foram os relacionados à mudança de domicílio, viagem ou deslocamentos frequentes (16,4%) e a questões familiares ou de vulnerabilidade social (15,1%).

Mudanças de residência, muitas vezes, sucessivas, fazem com que as crianças percam as vagas escolares e passem um bom período sem estudar ou, não raramente, abandonem de vez a escola. As mudanças de residência estão associadas, em geral, à precária condição econômica da família. As migrações entre municípios são marcadas por este fator. Muitas vezes, a separação ou ausência dos pais está associada ao caso.

A rebeldia ou indisciplina da criança também é utilizada como justificativa para a mudança de residência. Neste caso, não é a família que se muda, mas somente a criança, significando que outro familiar – tal como pai, avó, tia etc. – passa a ser responsável por ela. Ainda ocorrem casos de crianças com a necessidade de deslocamentos frequentes para a casa de familiares, devido a alguma situação específica, o que gera infrequência, desestímulo e, por vezes, o abandono escolar. Nesta categoria, ainda encontram-se crianças e/ou famílias que residem em abrigo ou estão em situação de rua.

Os aspectos relacionados a questões familiares ou de vulnerabilidade social reúnem motivos alegados como problemas familiares, sem nenhum detalhamento ou aprofundamento, mas também incluem situações em que o próprio familiar retirou ou se recusa a inserir a criança na escola, ou possui uma conduta dissonante envolvida com alcoolismo, uso de drogas, atividades ilícitas etc. Um motivo que merece destaque é a dificuldade ou ausência de acompanhante no trajeto casa-escola-casa. Algumas vezes, essa indisponibilidade ocorre em função do trabalho dos pais. Mas, na maioria das vezes, decorre mais da indiferença do responsável em relação à vida escolar da criança. Há casos, também, em que a criança vive sob a responsabilidade de um familiar idoso – por exemplo, a avó – e, por ter pouca mobilidade, este se sente incapaz de levar a criança à escola.

Ainda relacionados ao aspecto de deslocamento da criança no trajeto casa-escola-casa, estão fatos que dificultam o deslocamento/acesso à escola, que somaram 14,3%. Aqui, foram agrupadas as alegações que tinham em comum o fator distância como impeditivo ou que dificulta o trajeto, e também a violência local. Em alguns territórios do município do Rio de Janeiro, existe a atuação de grupos criminosos armados e, em alguns deles, mais de um grupo está presente, o que dificulta ou restringe a livre circulação da população local.

Em 12,9% dos casos, o respondente atribuiu, à vontade própria da OOSC, a responsabilidade por estar sem estudar, ignorando as razões que levam a criança a se desinteressar ou a não se adaptar à escola e, conseqüentemente, desistir de frequentá-la. Em 7,2% dos casos, o respondente alegou que a OOSC teve/tem conflitos interpessoais ou dificuldade de adaptação no ambiente escolar.

Motivos como falta de professor, de merenda, de uniforme, de material escolar e de vaga nas unidades escolares foram considerados como insuficiências relacionadas à prestação do serviço educacional e mencionados em 6,2% dos casos.

II – MATERIAIS DO PROJETO ALUNO PRESENTE

Site do projeto

www.alunopresente.org.br

Guia prático para gestores públicos: tecnologia social desenvolvida pelo Projeto Aluno Presente para a superação do fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola

bit.ly/2jrPFvX

Livro Vidas Presentes

bit.ly/2qQeAMQ

Perfil das crianças identificadas e acompanhadas pelo projeto

bit.ly/2jrlm8M

III – VÍDEOS SOBRE EVASÃO ESCOLAR

Fora da escola não pode!

bit.ly/1ktKqtJ

Experiência de Pedra Branca (CE)

bit.ly/2k75204

Experiência de Osasco (SP)

bit.ly/2jBCF9R

Experiência de Lagoa Santa (MG)

bit.ly/2jP6rVE

Experiência de Serrinha (BA)

bit.ly/2jcf1x9

Reportagem sobre lançamento de estudo do UNICEF a respeito de evasão escolar – “UNICEF aponta que 3,7 milhões de crianças e jovens estão fora da escola no Brasil” (TV Brasil)

bit.ly/2jrON13

Entrevista com Maria de Saete Silva, coordenadora do programa de Educação do UNICEF, sobre crianças fora da escola (TV Brasil)

bit.ly/2iFeQy2

Entrevista com Maria de Saete Silva, coordenadora do programa de Educação do UNICEF, sobre as crianças e adolescentes que estão fora da escola no Brasil (Revista Nova Escola)

bit.ly/2iNpKwO

Reportagem sobre crianças fora da escola (Jornal do Dia – TV Alagoas – SBT)

bit.ly/2k4np1K

Reportagem sobre a Conferência Nacional de Educação – “Brasil precisa mapear e buscar as crianças que continuam fora da escola” (TV Brasil)

bit.ly/2jck6Wd

IV – OUTRAS INICIATIVAS DE PREVENÇÃO À INFREQUÊNCIA E À EVASÃO ESCOLAR

Fluxos Operacionais

Criado pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), os Fluxos Operacionais Sistêmicos – Proteção Integral e Atuação em Rede na Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes são uma ferramenta que tem como objetivo ajudar a identificar as principais barreiras que impedem o acesso a esses direitos, bem como a forma de superá-las. A entidade organizou fluxos em sete eixos temáticos, entre eles, a educação.

Na prática, a metodologia é como um grande organograma que parte do direito violado, ou que não é atendido, e aponta o fluxo que deve ser seguido para resolver a questão. O fluxo da educação está sendo implantado, de forma piloto, pela ABMP, em três escolas da rede municipal de São Paulo, em parceria com a Secretaria da Educação. “Nessas escolas, usando a metodologia dos fluxos, fizemos um grupo focal com os estudantes e levantamos diversas dificuldades relacionadas à permanência”, explica Maria América Ungaretti, consultora da ABMP.

Uma delas é que a escola ensina conteúdos que os alunos acham que não vão usar depois, enquanto muitas das informações a que eles têm acesso pelas mídias digitais não entram em sala de aula e os professores não sabem nada a respeito. “Descobrimos que os professores precisam conhecer mais seus alunos, sua história, a comunidade em que vivem, os arredores”, afirma a consultora. Muitas vezes, os docentes não sabem lidar com questões como a relação com a família do aluno, sexualidade, drogas e violência. “Percebemos que eles não sabem diferenciar uma questão de disciplina da violência”, diz. Identificadas todas essas questões, o passo seguinte é apontar as ações necessárias para solucioná-las e os atores que devem entrar em campo para executar a missão.

Fonte: Fora da escola não pode!: o desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013. Disponível em: bit.ly/1vI7tvB

Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (Ficai)

Trata-se de um instrumento desenvolvido pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul para combater a evasão escolar. A iniciativa foi possível graças a um Termo de Compromisso de Ajustamento firmado entre a Coordenadoria das Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude, as Secretarias Estadual e Municipal de Educação e os Conselhos Tutelares gaúchos.

A ficha é usada para monitorar a frequência dos(as) estudantes da rede pública de ensino. Depois de determinado número de faltas registradas em um mesmo mês, o conselho escolar e as instituições parceiras iniciam o processo de busca do(a) estudante. O primeiro passo é dado pelo(a) professor(a) que, ao perceber que o(a) aluno(a) não aparece, reiteradamente, no período de uma semana, preenche a Ficai e encaminha o caso para a direção da escola.

Juntamente com o conselho escolar, a equipe de direção tenta contato com a família ou o responsável pelo(a) aluno(a). Se obtiver sucesso, com o retorno da criança à escola, a Ficai é arquivada. Caso contrário, encaminha-se o caso para o Conselho Tutelar ou, na falta dele, para a autoridade judiciária. Além de combater o abandono escolar, a Ficai ajuda a identificar casos de abuso sexual e violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Selo UNICEF Município Aprovado

O projeto começou no Ceará, em 1999, com a proposta de mobilizar os municípios do semiárido e da Amazônia para melhorar a qualidade de vida e garantir os direitos das crianças e dos(as) adolescentes, contribuindo para o Brasil alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), entre eles, a universalização do Ensino Fundamental.

Gestores(as) e a comunidade são provocados(as) a observar, acompanhar e transformar a realidade em que vivem meninos e meninas. Os municípios que mais conseguem avançar, em um ciclo de quatro anos, conquistam reconhecimento internacional com o Selo UNICEF Município Aprovado.

Os relatórios com indicadores de impacto do Selo UNICEF Município Aprovado (Edição 2013-2016) estão disponíveis em: bit.ly/2kskeUz.

Saiba mais em: www.selounicef.org.br.

8.

EQUIPE DO PROJETO

Realização

Associação Cidade Escola Aprendiz

Apoio ao Projeto Aluno Presente

Fundação Education Above All

Parceria do Projeto Aluno Presente

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Direção executiva

Natacha Costa

Coordenação executiva

Agda Sardenberg
Maria Paula Patrone

Consultora de Conteúdo e Metodologia

Eliana Sousa Silva

Consultora de Sistematização

Miriam Krenzinger

Coordenação Geral

Andréia Martins
Julia Ventura

Coordenação de Campo

Gisele Martins

Monitoramento e Avaliação

Bianca Cambiaghi
Dalcio Marinho
Filipe Almeida
João Carlos Lipke
Maria Raquel Pereira Borges de Sousa

Desenvolvimento Institucional

Izabel Marques
Beatriz Albuquerque
Caio Valiengo
Otho Garbers
André Keher
Glaucia Cavalcante
Vinícius Correa
Roberta Tasselli
Solange Ribeiro

Comunicação

Andréa Blum
Gabrielli Damazio
Luciane de Souza Bento
Roberto Oliveira

Administrativo

Armídia Silva
Fabiana Souza
Girlene Alves Barbosa
Grasiele Baptista Temperini Damasceno
Lili Julia Sandberg
Maria das Graças da Silva

Gestores de Território

Adriano Moreira de Araujo
Elza Sousa Silva
Maria da Conceição de Loiola
Paula Pimenta de Souza
Rejane de Castro Bolquett Silva
Roberta Castro de Aguiar

Gestora de Educadores

Cíntia Soares

Educadores

Alessandra de Souza Pinheiro
Danielle Ribeiro da Silva Pena
George Fernando Coelho
Juliana Gomes Pereira
Lívia Buxbaum Orlandi
Luiza de Souza Santos
Neide Aparecida Cerqueira Diniz
Patrícia Munçone

Articuladores de Campo

Adriana Machado da Silva Correa
Adriano Silva da Rocha
Alessandra Alves S. Miranda da Silva
Alessandra Linhares Bula Biliani
Aline Ádria Candido Ribeiro Borges
Aline da Silva Brito
Ana Carolina Duarte de Souza
Ana Carolina Louro Avelino
Ana Paula Basilio da Silva
Andrea Lúcia Bittencourt Silva Rosa
Anny Moreira Barglini
Anna Carolina Macedo Cardoso
Arari Hipólito de Deus
Barbara da Silva Lucas
Brunna da Silva Cardiano
Camila dos Santos Vecchi
Camila dos Santos Vecchi
Camila Nunes de Oliveira
Carla Sue Ellen Santos e Silva

Carolina Araujo dos Santos
Cláudia da Silva Rodrigues
Claudia Martins de Oliveira
Cristiane Monteiro Leite
Cristiane Pinheiro de Azevedo
Cristiano Maciel Natal da Silva
Cristiano Magalhães de Sousa
Dalila Carlota Ferraz Franco
Dayana Christina Ramos de S. Juliano
Daniele Duarte Gomes
Daniele Martins de Araújo
Danielle de Oliveira Rodrigues
David de Oliveira e Silva
Débora Souza Garcia
Deise da Mota Pimenta
Edna Rodrigues da Costa
Edson Ribeiro da Silva
Elisabete Ferreira Gomes Coelho
Elisângela Batista de Veras
Fátima Cristina de Jesus Duarte
Felipe Leite Barbosa
Fernanda dos Santos Rodrigues
Flávia Mendonça Pereira
Francelaine Felipe de Moura
Geilson de Almeida Andrade
Gisele da Mota Silva
Gleice da Silva Pereira
Isabel Valois Folco Zerboni
Izabella Neves Alvarez
Jayvane Quirino da Silva
Jaqueline Souza de Andrade
Jefferson da Silva Santiago Dias
Jocelaine Failde Pereira
Jordana Farias do Espírito Santo
Júlia e Sá da Silva Campos
Juliana Figueiredo Gomes de Oliveira
Juliana Salvador Varela; Larissa Corrêa Sicchierolli
Leonardo Areal Antunes
Letícia Oliveira de Santanna
Lia Giordano Valentim
Lorraine Rodrigues Andrade de Araújo
Lucas Muniz Oliveira
Lucas Rangoni Cavalcante
Lucileia de Souza Baptista
Luiza Maria Gomes da Silva
Luiz Fernando Pereira Pinto
Maíra da Silva Fernandes

Marcele Juliane Frossard de Araújo
Marcelle Alves da Silva Dellamarque
Márcia Borba
Márcia Teixeira Campos Pereira
Maria Ines da Silva Andrade
Maria Severa da Silva
Maria Valeria da Silva
Mayse Cruz de Souza
Michele Gomes dos Santos
Michelle de Freitas El-Chaer
Monique Gomes de Macedo
Nivia Claudia Katica Melo e Silva
Núbia Michelle Zimba dos Santos
Pedro Gabriel Ferraz Gama
Priscila Santos de Oliveira Leite
Priscila Vicente Teixeira
Rafaela Cardoso Seabra
Rafaele Alves Borges
Raphael Antônio Goulart Amoreti
Raquel Guerreiro de Medeiros
Renata Bhering
Rodrigo Silva de Oliveira
Silvana Marcelina dos Santos
Sílvia Nascimento dos Santos
Susi Lazarini Viana
Suzana Protasio Serra
Tábata Rodrigues Lugão
Tainá de Paula Alvarenga
Taiza Buentes Jorge
Tatiana de Souza Ferreira Celestino
Tatiana Salvador
Tatiane Tavares da Silva
Telma Malheiros Lobato Pinheiro
Tereza Cristina Silva
Thaiany Silva da Motta
Valdilene Ferreira de Lima Neves
Valeria Alves Santos Ranulfo de Souza
Vanessa Carneiro Garcia
Viviane Caetano de Carvalho
Viviane Cristina da Rocha