

# O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL apresenta uma análise do perfil das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentam a escola ou que, dentro da escola, correm o risco de abandoná-la. A publicação também aborda os principais desafios para a universalização da educação básica e mostra experiências que atuam nesse sentido. Para mais informações, acesse o site [www.foradaescolanaopode.org.br](http://www.foradaescolanaopode.org.br).



FORA DA ESCOLA

NÃO  
PODE!

Cada criança e adolescente  
tem o direito de aprender

**O ENFRENTAMENTO DA  
EXCLUSÃO  
ESCOLAR  
NO BRASIL**

**UNICEF**

**Campanha Nacional pelo Direito à Educação**

Brasília, 2014

## Realização

### Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Escritório do Representante do  
UNICEF no Brasil  
SEPN 510, Bloco A, 2º andar  
Brasília/DF-70750-521  
www.unicef.org.br  
brasilia@unicef.org

#### EQUIPE

Gary Stahl  
**Representante do UNICEF no Brasil**  
Antonella Scolamiero  
**Representante adjunta do UNICEF no Brasil**  
Maria de Salette Silva  
**Coordenadora do Programa Aprender  
até março de 2014**  
Júlia Ribeiro  
**Oficial do Programa de Educação**  
Pedro Ivo Alcantara  
**Consultor do Programa de Educação**  
Boris Diechtiareff  
**Oficial de Monitoramento e Avaliação**  
Zélia Teles  
**Assistente de Programas**

### Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Coordenação da Campanha Nacional  
pelo Direito à Educação  
Rua Mourato Coelho, 393 – conj. 04  
São Paulo/SP – 05417-010  
www.campanhaeducacao.org.br  
campanha@campanhaeducacao.org.br

#### EQUIPE

Daniel Cara  
**Coordenador-geral**  
Iracema Nascimento  
**Coordenadora executiva**  
Maria Rehder  
**Assessora de projetos**  
Steff Oliveira  
**Assistente de projetos**  
Thiago Alves (Faculdade de Administração, Ciências Contábeis  
e Economia (FACE), da Universidade Federal de Goiás)  
**Consultoria de estatística (análise de microdados)**  
Cléa Maria Ferreira  
Maria da Penha Silva Gomes  
**Consultoria técnica de análise do levantamento  
realizado com dirigentes municipais de educação**

## Produção Editorial

### Cross Content

www.crosscontent.com.br  
contatos@crosscontent.com.br

**Coordenação-geral:** Andréia Peres

**Edição:** Andréia Peres e Carmen Nascimento

**Texto e reportagem:** Aline Senzi, Beatriz Monteiro,  
Daniela Arbex, Gustavo Heidrich, Iracy Paulina,  
Murilo Vicentini e Paula Sacchetta

**Fotos:** Ratão Diniz

**Revisão:** Regina Pereira

**Checagem:** Simone Costa

**Projeto gráfico e diagramação:** José Dionísio Filho

**Tratamento de imagens:** Premedia Crop

**Apoio:** Valéria Coutinho

A responsabilidade por opiniões expressas em artigos assinados recai  
exclusivamente sobre seus autores, e sua publicação não significa  
endosso do UNICEF e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação  
às opiniões ali constantes.

As reportagens para a elaboração dos painéis foram realizadas em 2013.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. –  
Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

1. Exclusão escolar 2. Exclusão social 3. Pedagogia crítica 4. Sociologia educacional.

ISBN: 978-85-87685-36-0

14-02301 CDD-306.43

14-02301 CDD-306.43

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Exclusão escolar: sociologia educacional  
306.43

# O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

**UNICEF**  
**Campanha Nacional pelo Direito à Educação**

Brasília, 2014

## Introdução 6

### CAPÍTULO 1 8

#### A dimensão da exclusão escolar

##### PAINEL 45

Um exemplo de superação

##### PAINEL 53

No meio de um acampamento, uma escola

##### ARTIGO 60

Educação escolar indígena: os desafios da educação básica



### CAPÍTULO 3 122

#### O desafio da conclusão da educação básica

##### PAINEL 138

Uma experiência de enfrentamento à exclusão

##### ARTIGO 152

Educação no Brasil: desafios e avanços, na perspectiva dos adolescentes e dos jovens



### CAPÍTULO 2 64

#### A dificuldade em permanecer na escola

##### PAINEL 105

Educação para todos

##### PAINEL 114

Escola perto de casa: um direito que faz diferença

##### ARTIGO 118

A educação e os adolescentes em conflito com a lei



### CAPÍTULO 4 156

#### Ações em andamento

##### PAINEL 171

Conhecimento transformador

##### ARTIGO 182

Acesso e permanência hoje e perspectivas para o futuro



## Toda criança – e cada uma delas – tem o direito a uma educação pública de qualidade

*“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”*

*(Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 4º)*

A lei é clara. O direito de aprender deve ser garantido a todas as meninas e a todos os meninos, com absoluta prioridade, pelo Estado, pela família, pela comunidade e pela sociedade em geral. Fora da Escola Não Pode! E na escola sem aprender também não pode.

Mais que o nome da iniciativa desenvolvida no Brasil desde 2010 pelo UNICEF e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o mote “Fora da Escola Não Pode!” é um alerta para que nenhum de nós tolere essa situação.

Apesar da determinação legal, mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil em 2010, segundo o Censo Demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outros 14,6 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos apresentavam atraso escolar, um dos principais fatores que ameaçam sua permanência na sala de aula.

Com base nos microdados do Censo Demográfico 2010, foi traçado o perfil predominante das crianças e dos adolescentes fora da escola ou em risco de abandoná-la por etapa da educação básica, por unidade da federação e região geográfica, segundo localização (campo/cidade), gênero, raça, renda familiar e escolaridade dos pais, o que permite uma visualização completa e complexa da situação.

A partir do detalhamento desse quadro, procuramos discutir e analisar as causas da exclusão escolar, dialogando

com estudiosos, gestores públicos, representantes da sociedade civil organizada e de instâncias de controle social.

Os grupos mais atingidos são as crianças de 4 e 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola, e os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio. Embora com variações na proporção, em todas as faixas etárias, a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão é do sexo masculino, negra, vive em famílias de baixa renda e tem pais ou responsáveis com pouca escolaridade. Também são vítimas da exclusão escolar as crianças e os adolescentes quilombolas, indígenas, com deficiência ou em conflito com a lei.

Uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas e meninos brasileiros é a discriminação racial. Em todas as faixas etárias, crianças e adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola.

A escolaridade dos pais ou responsáveis é outra barreira expressiva para o acesso das crianças e dos adolescentes à educação. Em todas as faixas etárias, é significativa a diferença na taxa de frequência à escola entre os oriundos de famílias em que os responsáveis não estudaram ou não completaram o ensino fundamental e aqueles cujos pais concluíram a educação básica ou têm ensino superior.

A desigualdade socioeconômica é um dos fatores com maior influência sobre a escolaridade das crianças e dos adolescentes brasileiros. Como os dados analisados mostram, quanto mais baixa a renda da família, menores são as taxas de frequência à escola. Por causa das dificuldades econômicas, muitos estudantes acabam tendo que trabalhar para ajudar na renda familiar – e muitas vezes isso os leva a abandonar os estudos.

Além desses fatores, o número de escolas não é suficiente para atender à demanda, em especial no campo, que ainda concentra grande parte das crianças e dos adolescentes fora da escola em todas as faixas etárias. Outra grave barreira é a precária qualidade da educação oferecida, seja pelas condições de infraestrutura e de trabalho dos profissionais seja pelo projeto pedagógico, muitas vezes com um currículo e um modo de ensinar que não consideram a maneira como os alunos aprendem nem a diversidade sociocultural brasileira.

Em razão da complexidade das barreiras, que muitas vezes se combinam, para garantir o direito à educação pública e de qualidade para todos, com acesso, permanência e aprendizagem das crianças e dos adolescentes, são necessárias ações conjuntas dos diferentes níveis e instâncias governamentais, com participação de variados atores, como determinam a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesta publicação, você irá conhecer experiências que atuam nesse sentido. Espalhadas pelo Brasil, elas têm alguns pontos em comum. O primeiro deles é a continuidade das ações de uma gestão para outra. O segundo é o trabalho em rede, com o apoio de diversas parcerias.

Escolhidas por meio de oficinas com dirigentes municipais de educação e com a sociedade civil, todas elas são bons exemplos de enfrentamento à exclusão escolar. No entanto, procuramos destacar não só pontos positivos dessas experiências mas também mostrar seus desafios e dificuldades, pois acreditamos que não há receitas fáceis nem definitivas para a questão da exclusão escolar, esse

fenômeno complexo e multifacetado. Assim, as práticas aqui retratadas são tentativas que não devem ser seguidas como receita, mas que podem inspirar iniciativas novas e já existentes em outros lugares do país.

Quatro artigos também complementam e integram este livro. “Educação no Brasil: desafios e avanços, na perspectiva dos adolescentes e dos jovens” foi escrito a muitas mãos pelos adolescentes e jovens da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc). “Educação escolar indígena: os desafios da educação básica”, de Gersem Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), traz uma importante análise da educação indígena nas últimas décadas. Já “A educação e os ado-

lescentes em conflito com a lei”, de Cláudio Augusto Vieira da Silva, coordenador-geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), aborda as conquistas e os desafios para assegurar uma educação de qualidade a esses meninos e meninas. Para finalizar, “Acesso e permanência hoje e perspectivas para o futuro”, de Carlos Eduardo Moreno Sampaio, diretor

de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), faz um balanço dos avanços e do caminho que ainda precisamos percorrer para garantir a todas as crianças e a todos os adolescentes o direito de aprender.

O relatório, a base de dados e o webdocumentário que integram a iniciativa, disponíveis em [www.foradaescolanaopode.org.br](http://www.foradaescolanaopode.org.br), são uma fotografia da situação de exclusão escolar de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos nos 5.565<sup>1</sup> municípios brasileiros em 2010. Nosso desafio é mudar essa foto para que, em 2020, quando deve acontecer um novo Censo Demográfico, todas as meninas e todos os meninos estejam frequentando a escola e aprendendo.

**Fora da Escola Não Pode!**  
Você pode participar para mudar essa situação!

<sup>1</sup> Em janeiro de 2013, o Brasil ganhou mais cinco municípios, totalizando 5.570.

# A dimensão da exclusão escolar

*Mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil em 2010, segundo o Censo Demográfico. Em todas as faixas etárias, os fatores que interferem no acesso à escola se repetem. Os mais excluídos são as crianças e os adolescentes negros, que vivem na zona rural, pobres ou oriundos de famílias em que os pais ou responsáveis têm pouca ou nenhuma escolaridade*



Crianças e adolescentes que vivem na zona rural estão entre os mais excluídos

Dados do Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o Brasil tem grandes desafios para garantir o direito de todas as suas crianças e de todos os seus adolescentes à educação pública de qualidade. Nesse ano, estavam fora da escola no país mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, faixa etária incluída na educação básica obrigatória do país, que engloba a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

Os grupos mais atingidos pela exclusão são as crianças de 4 e 5 anos (1,1 milhão), com idade para frequentar a pré-escola, e os adolescentes de 15 a 17 anos (1,7 milhão), que deveriam estar no ensino médio (veja gráfico 1). Apenas recentemente a legislação instituiu a matrícula obrigatória para essas faixas etárias: a Lei nº 12.796, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, foi sancionada em 4 de abril de 2013. Municípios e estados têm até 2016 para estruturar suas redes e oferecer vagas suficientes para atender a todas as crianças e a todos os adolescentes que ainda não estão matriculados e frequentando a escola.

Mesmo na faixa de 6 a 14 anos, há mais tempo objeto das políticas públicas, 3,3% das crianças e dos adolescentes estavam fora da escola, o equivalente a 966 mil meninos e meninas.

Em todas as faixas etárias, os fatores que interferem no acesso à escola se repetem, espelhando as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Os mais excluídos são as crianças e os adolescentes negros, que vivem na zona rural, pobres ou oriundos de famílias em que os pais ou responsáveis têm pouca ou nenhuma escolaridade (veja Perfil da exclusão). Também fazem parte desse grupo crianças e adolescentes quilombolas, indígenas, com deficiência ou em conflito com a lei.

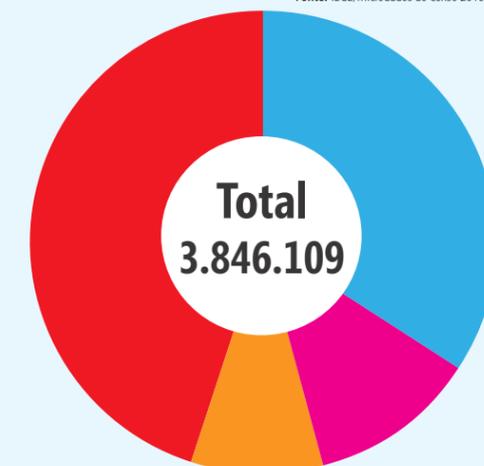
Não há dados específicos sobre as populações que vivem em áreas remanescentes de quilombos no Censo Demográfico 2010. No entanto, levando-se em consideração que a maior parte vive em áreas rurais, as crianças e os adolescentes desses grupos estão também

entre os mais atingidos pela exclusão. De acordo com o Censo Escolar 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), dos 1.997 estabelecimentos de ensino existentes em áreas remanescentes de quilombos em todo o país, apenas 135 estavam situados em áreas urbanas.

Gráfico 1 **CRIANÇAS E ADOLESCENTES FORA DA ESCOLA**



Fonte: IBGE/Microdados do Censo 2010



O mesmo acontece em relação aos indígenas (veja artigo Educação escolar indígena: os desafios da educação básica na página 60). Dos 2.954 estabelecimentos de educação indígena, segundo o Censo Escolar 2012, apenas 107 ficavam na área urbana. Segundo o Censo Demográfico 2010, 63,8% dos indígenas vivem na área rural, ante 15,6% do total da população. Os dados disponíveis do Censo Demográfico apontam que, na faixa de 6 a 14 anos, 17% das crianças e dos adolescentes indígenas (cerca de 29 mil) estavam fora da escola em 2010. Para os demais grupos etários, os dados não foram analisados devido à impossibilidade de fazer estimativas confiáveis das características apresentadas para todas as unidades da federação, em razão do tamanho reduzido da amostra pesquisada na maior parte delas.

**Embora com variações na proporção, a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola é do sexo masculino e negra**

Em relação às crianças e aos adolescentes com deficiência, população bastante afetada pela exclusão escolar, o Censo Demográfico também tem dados disponíveis apenas para a faixa de 6 a 14 anos de idade. Neste grupo etário, 4,9% das crianças e dos adolescentes com deficiência não frequentavam a escola em 2010<sup>1</sup>.

Outro grupo atingido pela exclusão escolar é o dos adolescentes em conflito com a lei. De acordo com a pesquisa *Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação (2012)*, feita com base nos dados do programa Justiça ao Jovem, do Conselho Nacional de Justiça, do total de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no Brasil entre 2010 e 2011, 8% não eram alfabetizados e 57% declararam que não frequentavam a escola antes da internação (leia mais sobre o tema no artigo A educação e os adolescentes em conflito com a lei na página 118).

1 O Censo Demográfico 2010 levou em consideração a existência, em caráter permanente, dos seguintes tipos de deficiência: visual, auditiva, motora e mental/intelectual (nestas, não estão incluídas perturbações ou doenças mentais, como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose).

**PERFIL DA EXCLUSÃO**

Com base na análise dos microdados do Censo Demográfico 2010, foi possível traçar o perfil predominante das crianças e dos adolescentes brasileiros que não frequentam a escola. Como já mencionado anteriormente, em todas as faixas etárias tratadas nesta publicação – embora com variações na proporção –, a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola é do sexo masculino, negra, reside em domicílios com renda *per capita* familiar de até ½ salário mínimo e tem pais ou responsáveis sem instrução ou que não chegaram a completar o ensino fundamental (veja tabelas 1, 2, 3, 4 e 5).

Por ser a mais populosa do país, a Região Sudeste aparece, em termos absolutos, como a que apresenta o maior número de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola (33%), o equivalente a 1.268.321. Já em termos proporcionais, está entre as que possuem as maiores taxas de frequência à escola em todas as faixas etárias. O mesmo acontece em relação à localização. Como a maioria da população brasileira é urbana, esse também é o perfil majoritário dos que estão fora

Tabela 1 **Perfil predominante da população de até 3 anos que não frequenta creche**

CARACTERÍSTICA	PERFIL	%
Região do país	Sudeste	35,3
Localização	Urbana	79,5
Sexo	Masculino	50,8
Raça/Cor	Negros	50,6
Renda <i>per capita</i> domiciliar (em R\$)	Até ½ salário mínimo	55,6
Escolaridade dos pais/responsáveis	Sem instrução ou fundamental incompleto	41,7

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 2 **Perfil predominante da população de 4 e 5 anos que não frequenta escola**

CARACTERÍSTICA	PERFIL	%
Região do país	Sudeste	30,7
Localização	Urbana	69,5
Sexo	Masculino	51,7
Raça/Cor	Negros	55,4
Renda <i>per capita</i> domiciliar (em R\$)	Até ½ salário mínimo	65,5
Escolaridade dos pais/responsáveis	Sem instrução ou fundamental incompleto	77,8

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

da escola. No entanto, em termos percentuais, os menores índices de frequência à escola se encontram na zona rural (veja tabelas por faixa etária nas páginas seguintes).

O Censo Demográfico pesquisou a condição de ocupação das crianças e dos adolescentes a partir dos 10 anos de idade no período do levantamento. Na população de 10 anos de idade fora da escola, 7,9% trabalhavam, o equivalente a 6,2 mil crianças. Entre as crianças e os adolescentes de 11 a 14 anos, é possível observar que a pressão do mercado de trabalho aumenta: dos que estavam fora da escola neste grupo, 15,1% trabalhavam, quase o dobro da faixa anterior. Esse percentual corres-

Tabela 3 Perfil predominante da população de 6 a 10 anos que não frequenta escola

CARACTERÍSTICA	PERFIL	%
Região do país	Sudeste	29,4
Localização	Urbana	68,7
Sexo	Masculino	54,0
Raça/Cor	Negros	61,3
Renda per capita domiciliar (em R\$)	Até ½ salário mínimo	70,9
Escolaridade dos pais/responsáveis	Sem instrução ou fundamental incompleto	68,7

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 4 Perfil predominante da população de 11 a 14 anos que não frequenta escola

CARACTERÍSTICA	PERFIL	%
Região do país	Sudeste	35,5
Localização	Urbana	74,4
Sexo	Masculino	54,5
Raça/Cor	Negros	62,8
Renda per capita domiciliar (em R\$)	Até ½ salário mínimo	61,7
Escolaridade dos pais/responsáveis	Sem instrução ou fundamental incompleto	69,7

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 5 Perfil predominante da população de 15 a 17 anos que não frequenta escola

CARACTERÍSTICA	PERFIL	%
Região do país	Sudeste	34,7
Localização	Urbana	76,6
Sexo	Masculino	50,7
Raça/Cor	Negros	61,2
Renda per capita domiciliar (em R\$)	Até ½ salário mínimo	52,9
Escolaridade dos pais/responsáveis	Sem instrução ou fundamental incompleto	64,3

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

ponde a 79,7 mil crianças. Já entre os adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola, o trabalho aparece como uma realidade ainda com mais força: 30,2% tinham uma ocupação em 2010. Esse índice representa 521,3 mil adolescentes – mais do que a população de Roraima (de 450,4 mil pessoas, segundo o Censo 2010).

De acordo com Ana Lúcia Kassouf, professora titular do Departamento de Economia da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq), da Universidade de São Paulo, a grande maioria dos estudos quantitativos mostra que o trabalho infantil dificulta o acesso à educação. Também é um dos principais fatores que afastam crianças e adolescentes da escola, principalmente na faixa etária de 16 e 17 anos. Ela chama a atenção para os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011, que mostram que cerca de 98% das crianças de 10 a 15 anos e 83% dos adolescentes de 16 e 17 anos que não trabalham estão na escola, enquanto que no grupo dos que trabalham essas porcentagens caem para 92% e 69%, respectivamente.

Veja, a seguir, análises detalhadas da situação da exclusão em cada grupo etário, divididos de acordo com as diferentes etapas da educação básica.

### CRIANÇAS DE ATÉ 5 ANOS DE IDADE

Os dados do Censo Demográfico 2010 revelam que ainda há muito a fazer em relação às crianças de até 5 anos, que devem ser atendidas pela educação infantil, obrigação constitucional dos municípios. Apenas 23,5% das crianças de até 3 anos frequentavam creches nesse ano. Embora tenha havido uma grande evolução nos últimos anos – em 2000 eram 9,4% –, o percentual é menos do que a metade do que foi previsto no Plano Nacional de Educação de 2001, de 50% em 2010.

Como acontece com outros indicadores educacionais, há grandes diferenças entre as regiões brasileiras. Enquanto na Sudeste e na Sul a frequência à creche superou a média nacional, com 28,2% e 26,8%, respectivamente, na Norte a taxa foi de apenas 12,9%, a mais baixa do país. Em relação à raça, 25,6% das crianças brancas de até 3 anos frequentavam creche, ante 21,7% das negras. Quando se leva em consideração o local

Tabela 6 Taxa de frequência à escola da população de 4 e 5 anos por gênero, raça e localização – 2010 (%)

REGIÃO	UF	População de 4 e 5 anos	SEXO		COR/RAÇA <sup>1</sup>		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	56,7	56,8	56,7	60,5	55,2	69,2	23,7
	AC	64,0	64,3	63,7	68,7	63,2	75,4	41,9
	AM	67,4	68,4	66,5	73,0	67,1	73,1	52,2
	RR	71,1	72,1	70,2	80,0	76,5	79,3	52,4
	PA	72,4	73,4	71,3	76,1	71,5	79,3	60,7
	AP	66,7	65,9	67,5	71,9	65,1	67,8	59,4
	TO	71,2	71,3	71,2	76,5	70,2	78,2	48,1
REGIÃO		69,1	69,8	68,4	72,9	68,7	75,9	54,2
NORDESTE	MA	88,2	89,0	87,5	90,6	87,8	91,3	84,0
	PI	89,3	89,7	89,0	89,7	89,2	94,3	81,1
	CE	92,2	92,2	92,2	93,3	91,7	93,0	90,3
	RN	90,0	90,1	89,9	91,2	89,1	91,5	85,7
	PB	85,5	86,5	84,6	86,9	84,5	87,2	80,9
	PE	83,4	84,0	82,7	86,0	81,6	87,0	71,4
	AL	78,2	79,6	77,0	80,9	76,9	81,1	71,2
	SE	87,7	88,3	87,2	88,4	87,4	89,5	83,7
	BA	84,0	84,8	83,2	85,8	83,5	87,4	76,4
REGIÃO		86,3	86,9	85,7	88,1	85,5	89,0	80,3
SUDESTE	MG	77,8	78,1	77,5	80,6	75,5	82,8	52,5
	ES	80,2	80,8	79,6	82,3	78,8	84,5	60,1
	RJ	85,3	85,2	85,3	87,6	83,3	85,5	79,4
	SP	86,5	86,2	86,8	87,6	84,6	87,3	69,8
REGIÃO		83,8	83,7	83,9	86,0	81,2	85,8	60,7
SUL	PR	73,1	73,3	72,9	74,6	69,6	77,2	50,8
	SC	80,1	79,8	80,3	81,0	76,3	82,2	69,1
	RS	58,7	58,6	58,7	59,9	54,0	61,1	44,2
REGIÃO		69,4	69,4	69,3	70,4	66,1	72,3	53,0
CENTRO-OESTE	MS	72,4	71,6	73,1	78,1	71,1	79,2	40,1
	MT	71,2	71,7	70,7	75,0	70,4	77,2	46,6
	GO	66,9	67,1	66,7	70,6	64,0	69,0	47,2
	DF	80,7	81,6	79,8	83,9	78,1	81,8	49,3
REGIÃO		71,3	71,5	71,1	75,3	69,2	75,0	45,3
BRASIL		80,1	80,4	79,8	81,6	79,2	83,0	67,6

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

<sup>1</sup> Como "brancos" foram contadas as pessoas que se declaram brancas ou amarelas (de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana, etc.); os "negros" contemplam as pessoas que se declaram como pretas ou pardas. Os dados dos indígenas não apareceram no quadro devido à impossibilidade de fazer estimativas confiáveis das características apresentadas para todas as unidades da federação em razão do pequeno tamanho da população (e da amostra pesquisada) na maior parte delas

de domicílio, as desigualdades também são grandes. Enquanto 26% das crianças de até 3 anos que vivem na cidade estavam matriculadas em creches, no campo havia apenas 12,1% – menos que a metade (veja A dificuldade de permanecer na escola na página 64).

O nível de instrução dos pais ou responsáveis também influencia de forma significativa na taxa de frequência à creche: quanto mais elevada a escolarização, maior é a taxa de matrícula. Nas famílias em que os pais ou os responsáveis têm nível superior, 39,4% das crianças de até 3 anos de idade estavam matriculadas, ante 18,4% daquelas em que os responsáveis não estudaram ou não completaram o ensino fundamental. Quando se analisa a renda familiar, as disparidades são ainda maiores. Enquanto 16,7% das crianças oriundas de famílias com renda de até ¼ do salário mínimo estavam em creches, o índice entre as crianças de família com renda superior a dois salários mínimos chegava a 42,1%.

**Enquanto 83% das crianças de 4 e 5 anos da área urbana frequentavam a escola, na zona rural a taxa foi de apenas 67,6% em 2010**

O acesso à educação da faixa etária de 4 a 5 anos tem evoluído, mas ainda é grande o número de crianças fora da escola. A taxa de escolarização nessa faixa foi de 80,1% em 2010. Isso significa que 19,9% ainda estavam fora da escola, um contingente de 1,1 milhão de crianças. Em 2000, de acordo com o Censo Demográfico, a taxa de escolarização era de 51,4%.

A expectativa é que esse percentual caia nos próximos anos, em razão da ampliação da obrigatoriedade de matrícula para a faixa etária de 4 a 17 anos. No entanto, o prazo para que os governos municipais cumpram sua atribuição constitucional, até 2016, tem gerado preocupação, uma vez que são necessários planejamento e investimentos adequados para que essa faixa etária seja atendida com qualidade. Em 2006, quando a Lei nº 11.274 determinou que até 2010 fosse implementado o ensino fundamental de nove anos,

com o ingresso obrigatório das crianças aos 6 anos, em muitos municípios não houve a devida reestruturação das escolas para essa nova realidade. Maria Machado Malta Campos, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e presidente da ONG Ação Educativa, em artigo publicado logo após a promulgação da lei, apontava que a implementação deveria ter como foco a qualidade da educação, de forma a beneficiar as crianças. “Rever os referenciais pedagógicos, implantar ciclos de aprendizagem, evitar a repetência precoce, garantir a formação em serviço dos professores de forma a assegurar uma transição suave para as crianças, produzir materiais didáticos apropriados, suprir as escolas com os recursos materiais e pedagógicos adequados, tudo isso torna-se mais urgente nesse momento.”<sup>2</sup> No entanto, isso não aconteceu em boa parte das escolas, e teme-se que a devida adequação não ocorra para acolher as crianças que não estão na pré-escola.

Em termos percentuais, as regiões que apresentaram as menores taxas de escolarização de crianças de 4 e 5 anos foram a Norte, com 69,1%, e a Sul, com 69,4%. Em números absolutos, as regiões com maior número de crianças fora da escola foram a Sudeste, com 354,1 mil, e a Nordeste, com 242,9 mil.

O número de meninos fora da escola é praticamente igual ao de meninas – 597,2 mil ante 557,4 mil. Já em relação à raça, há diferenças: 81,6% das crianças brancas de 4 e 5 anos frequentavam a escola, ante 79,2% das negras. Em números absolutos, isso significa que 639,7 mil crianças negras estavam fora da escola, ante 495 mil brancas. A desigualdade é ainda maior quando se analisa a localização: enquanto 83% das crianças de 4 e 5 anos da área urbana frequentavam a escola, na zona rural a taxa foi de apenas 67,6% (veja tabelas 6 e 8).

Porém, as maiores disparidades se encontram em relação ao nível de instrução dos chefes de família e à renda (veja tabelas 7 e 9): 94,4% das crianças de 4 e 5 anos de famílias em que os pais ou responsáveis têm nível superior frequentavam a escola, ante 73,2%

<sup>2</sup> O Ensino Fundamental de Nove Séries e as Crianças de 6 Anos. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 19-27, jan./dez. 2007.

Tabela 7

**Taxa de frequência à escola da população de 4 e 5 anos por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (%)**

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Não estudou/ Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	42,6	53,4	73,6	88,0	36,8	49,5	62,5	75,8	83,5
	AC	52,2	64,3	83,4	89,0	51,6	66,4	75,6	85,3	91,9
	AM	57,8	68,0	80,7	87,2	56,8	68,9	77,1	85,5	90,5
	RR	57,4	71,9	83,6	91,6	54,8	73,7	82,5	88,5	93,4
	PA	64,3	75,3	85,5	94,6	63,9	73,7	81,8	88,3	94,2
	AP	56,5	64,2	74,3	95,5	54,9	61,8	73,2	89,1	92,2
	TO	61,3	68,8	79,7	90,2	60,3	69,2	76,8	86,7	92,6
REGIÃO		59,9	70,1	81,8	91,1	59,4	69,3	77,3	85,4	91,4
NORDESTE	MA	84,6	90,5	94,4	97,4	84,8	90,1	93,6	95,0	97,6
	PI	85,1	92,9	96,3	97,5	84,9	90,9	95,1	96,7	98,1
	CE	89,4	93,4	95,3	98,1	89,8	92,4	95,0	97,6	98,0
	RN	85,7	91,9	94,9	97,6	85,9	89,4	93,2	97,4	98,3
	PB	80,5	86,9	93,8	97,6	79,2	86,8	92,4	96,4	99,1
	PE	76,8	85,1	92,9	97,7	75,5	84,7	91,3	96,5	97,3
	AL	71,2	83,0	92,0	97,9	69,9	80,0	89,0	97,7	97,7
	SE	84,2	86,7	94,0	97,8	81,7	88,1	95,0	95,3	98,6
	BA	78,4	85,3	92,2	97,1	78,0	84,4	90,3	95,0	97,5
REGIÃO		81,3	88,3	93,7	97,6	81,1	87,1	92,3	96,2	97,8
SUDESTE	MG	69,9	76,7	85,1	93,9	63,9	74,1	81,3	88,6	93,6
	ES	71,3	78,4	87,6	95,5	69,5	74,7	82,2	89,4	95,3
	RJ	77,5	82,8	90,0	96,7	74,7	80,2	87,1	92,7	97,1
	SP	81,1	84,5	89,1	95,1	77,5	81,5	86,6	91,0	94,9
REGIÃO		76,4	82,0	88,4	95,2	72,0	78,6	85,2	90,8	95,1
SUL	PR	63,1	69,8	79,2	91,8	58,0	63,8	73,4	81,7	91,5
	SC	71,9	77,1	84,6	94,4	66,7	69,1	77,9	85,9	93,3
	RS	47,5	53,2	66,4	87,3	42,7	47,4	57,3	68,9	84,2
REGIÃO		58,9	65,2	75,8	91,0	52,9	58,2	68,6	78,5	89,4
CENTRO-OESTE	MS	61,8	70,9	80,7	93,0	55,2	66,7	76,0	83,1	92,5
	MT	60,6	69,6	78,7	91,7	56,1	67,3	71,8	81,5	91,9
	GO	57,5	62,4	73,2	88,7	54,1	59,0	67,0	79,3	88,6
	DF	68,0	73,1	85,4	96,4	68,1	67,1	77,1	88,3	95,4
REGIÃO		60,6	67,3	77,9	92,3	56,5	63,5	71,2	82,2	92,2
BRASIL		73,2	78,7	86,5	94,4	72,6	77,2	82,0	87,8	93,9

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 8 População de 4 e 5 anos fora da escola por região, UF, gênero, raça/cor, localização – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	População de 4 e 5 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	23,6	11,4	12,2	8,0	15,0	12,2	11,4
	AC	11,9	5,7	6,2	2,6	8,7	5,4	6,5
	AM	50,3	23,9	26,4	8,8	36,6	30,3	20,0
	RR	5,6	2,6	3,0	0,8	2,8	2,8	2,8
	PA	85,3	40,0	45,4	16,3	67,9	40,2	45,2
	AP	9,2	4,5	4,7	1,9	7,1	7,8	1,4
	TO	15,0	7,3	7,6	3,2	11,2	8,7	6,3
REGIÃO		200,9	95,4	105,4	41,6	149,3	107,3	93,5
NORDESTE	MA	31,7	14,7	17,1	5,6	25,3	13,7	18,1
	PI	11,1	5,2	5,9	2,9	8,2	3,6	7,5
	CE	20,7	10,1	10,6	6,4	14,3	13,7	7,1
	RN	9,9	4,8	5,1	4,0	5,9	6,2	3,7
	PB	17,6	7,9	9,6	7,0	10,5	11,5	6,1
	PE	47,1	22,3	24,7	15,7	31,1	28,4	18,7
	AL	24,8	11,3	13,6	7,4	17,2	15,3	9,5
	SE	8,6	4,1	4,5	2,6	6,0	5,2	3,4
	BA	71,5	33,3	38,2	15,5	55,5	38,8	32,7
	REGIÃO		242,9	113,7	129,2	66,9	174,0	136,3
SUDESTE	MG	121,4	58,8	62,7	47,3	73,8	78,8	42,7
	ES	20,3	9,7	10,6	7,4	12,9	13,1	7,2
	RJ	60,9	30,1	30,9	23,7	37,1	57,8	3,2
	SP	151,5	75,7	75,7	89,0	61,9	136,3	15,2
REGIÃO		354,1	174,2	179,9	167,2	185,7	285,9	68,2
SUL	PR	81,1	39,8	41,3	55,1	25,5	58,4	22,8
	SC	33,8	16,7	17,1	26,5	6,9	25,2	8,7
	RS	114,0	55,5	58,5	90,3	22,8	92,0	22,0
REGIÃO		228,9	112,0	117,0	172,0	55,2	175,5	53,4
CENTRO-OESTE	MS	22,1	11,2	11,0	8,3	10,8	13,8	8,3
	MT	29,9	14,3	15,6	9,8	18,1	19,0	10,9
	GO	60,7	29,6	31,1	23,7	37,0	51,2	9,5
	DF	15,1	7,1	8,0	5,5	9,6	13,7	1,4
REGIÃO		127,7	62,1	65,7	47,3	75,5	97,7	30,1
BRASIL		1.154,6	557,4	597,2	495,0	639,7	802,8	351,8

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 9 População de 4 e 5 anos fora da escola/creche por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Não estudou/Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	14,0	5,1	3,9	0,5	7,8	7,3	5,7	2,0	0,7
	AC	8,7	1,7	1,3	0,3	7,2	2,9	1,3	0,4	0,1
	AM	32,9	8,2	7,9	1,2	28,9	12,4	6,5	1,7	0,7
	RR	3,5	0,9	1,0	0,1	3,3	1,2	0,7	0,2	0,1
	PA	60,7	14,3	9,5	0,8	50,4	22,1	9,9	2,3	0,6
	AP	5,1	1,8	2,2	0,1	4,4	2,8	1,5	0,3	0,1
	TO	8,4	2,9	3,2	0,5	6,6	4,8	2,7	0,6	0,3
REGIÃO		133,3	34,8	29,0	3,5	108,5	53,5	28,4	7,7	2,6
NORDESTE	MA	24,0	4,2	3,2	0,3	21,6	7,0	2,4	0,6	0,2
	PI	9,0	1,2	0,7	0,2	7,4	2,7	0,8	0,2	0,1
	CE	13,6	3,5	3,3	0,3	11,7	6,0	2,4	0,4	0,2
	RN	7,1	1,3	1,3	0,2	5,0	3,3	1,4	0,2	0,1
	PB	13,2	2,5	1,6	0,2	10,9	4,8	1,6	0,3	0,0
	PE	34,8	7,0	4,8	0,4	28,7	13,0	4,4	0,6	0,3
	AL	20,1	3,0	1,6	0,1	15,8	6,9	1,8	0,2	0,1
	SE	6,0	1,5	1,0	0,1	5,2	2,6	0,6	0,2	0,0
	BA	51,5	10,4	8,8	0,7	41,2	20,7	7,7	1,5	0,5
	REGIÃO		179,4	34,6	26,2	2,5	147,3	66,8	22,8	4,1
SUDESTE	MG	70,9	24,6	22,4	3,3	38,5	40,6	30,7	8,8	2,7
	ES	11,4	4,5	3,8	0,5	5,5	7,3	5,4	1,6	0,5
	RJ	29,5	15,3	14,5	1,6	18,3	20,0	16,2	4,9	1,4
	SP	64,9	35,9	42,7	7,4	29,8	42,2	49,9	21,9	7,5
REGIÃO		176,7	80,3	83,4	12,8	92,2	110,1	102,2	37,2	12,0
SUL	PR	39,0	19,7	19,2	3,1	15,6	24,3	26,7	11,6	2,9
	SC	15,6	8,8	8,1	1,3	4,5	8,3	12,4	7,0	1,5
	RS	52,9	29,7	27,6	3,7	21,0	32,3	37,3	18,3	5,0
REGIÃO		107,5	58,2	54,9	8,1	41,1	64,9	76,5	36,9	9,4
CENTRO-OESTE	MS	12,7	4,5	4,2	0,7	6,7	6,9	5,7	2,2	0,6
	MT	15,5	6,6	6,8	0,9	8,3	8,7	9,0	3,1	0,8
	GO	28,2	14,4	15,8	2,2	12,5	19,9	20,2	6,2	1,9
	DF	6,9	3,7	3,9	0,6	2,6	4,9	4,9	1,7	0,9
REGIÃO		63,3	29,3	30,7	4,3	30,1	40,5	39,8	13,2	4,1
BRASIL		660,2	237,1	224,1	31,2	419,2	335,8	269,7	99,1	29,6

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE



Alunos do 2º ano do ensino fundamental em atividade na sala de aula em Pedra Branca (CE)

daquelas em que os responsáveis não estudaram ou não completaram o ensino fundamental. Já a taxa de frequência à escola das crianças de famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ de salário mínimo foi de 72,6%, ante 93,9% daquelas oriundas de famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos.

#### CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS

Na faixa etária de 6 a 10 anos, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, encontrou-se a maior taxa de frequência à escola de todos os grupos analisados: 97,2%. Porém, os 2,8% que estavam fora da escola correspondiam a 439,6 mil crianças. Em termos percentuais, as regiões com as menores taxas de frequência na faixa de 6 a 10 anos foram a Norte, com 93,7%, e a Centro-Oeste, com 97,1%. Em números absolutos, a região com maior número de crianças fora da escola foi a Sudeste, com 129,1 mil, e a Nordeste, com 128,7 mil (veja tabelas 10 e 12).

Em relação a gênero, não há grandes diferenças nesta faixa etária: 97,3% das meninas de 6 a 10 anos estavam na escola, ante 97% dos meninos. A disparidade é um pouco maior quando se compara a raça. Frequentavam a escola 97,8% das crianças brancas de 6 a 10 anos, ante 96,9% das negras. Embora a diferença não chegue a 1 ponto percentual, em termos absolutos isso significa que 150,4 mil crianças brancas estavam fora da escola nessa faixa etária, ante 269,4 mil crianças negras.

Entre as crianças de 6 a 10 anos, a diferença das taxas de escolarização conforme a localização foi menor que em outras faixas etárias (veja tabela 10). Das que vivem nas cidades, 97,6% estavam matriculadas, ante 95,3% das que moravam no campo. Mas há grandes disparidades regionais. As maiores diferenças entre as taxas de escolarização entre zona urbana e rural estavam na Região Norte, com 95,9% e 88,8%, respectivamente, e na Centro-Oeste, com 97,6% e 93,7%.

Tabela 10

#### Taxa de frequência à escola da população de 6 a 10 anos por gênero, raça e localização – 2010 (%)

REGIÃO	UF	População de 6 a 10 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	95,6	96,0	95,3	96,4	95,4	96,5	93,3
	AC	91,8	92,0	91,7	94,5	92,3	96,0	83,5
	AM	90,8	91,2	90,5	93,3	91,5	94,3	81,3
	RR	91,2	91,6	90,8	97,0	96,3	97,0	76,7
	PA	94,5	94,8	94,2	95,6	94,4	96,4	91,3
	AP	95,1	95,5	94,7	95,9	95,1	95,5	92,3
	TO	97,0	97,4	96,6	97,7	97,1	97,8	94,3
<b>REGIÃO</b>		<b>93,7</b>	<b>94,1</b>	<b>93,4</b>	<b>95,4</b>	<b>94,0</b>	<b>95,9</b>	<b>88,8</b>
NORDESTE	MA	96,8	97,1	96,5	97,3	96,8	97,6	95,7
	PI	98,1	98,3	97,8	98,3	98,0	98,5	97,4
	CE	97,8	98,0	97,6	97,9	97,7	97,7	98,0
	RN	97,8	98,0	97,6	98,0	97,6	97,8	97,7
	PB	98,0	98,2	97,8	98,0	98,0	98,0	97,9
	PE	97,1	97,4	96,7	97,5	96,8	97,6	95,3
	AL	95,7	96,3	95,1	96,6	95,2	95,8	95,4
	SE	97,5	97,8	97,2	97,8	97,4	97,6	97,2
	BA	97,5	97,7	97,2	97,8	97,4	97,6	97,2
<b>REGIÃO</b>		<b>97,3</b>	<b>97,6</b>	<b>97,1</b>	<b>97,7</b>	<b>97,2</b>	<b>97,6</b>	<b>96,7</b>
SUDESTE	MG	98,3	98,4	98,2	98,5	98,1	98,5	97,0
	ES	97,6	97,8	97,5	98,0	97,4	97,8	97,0
	RJ	97,5	97,5	97,4	97,9	97,2	97,5	97,3
	SP	97,7	97,8	97,7	97,9	97,5	97,7	97,5
<b>REGIÃO</b>		<b>97,8</b>	<b>97,9</b>	<b>97,7</b>	<b>98,0</b>	<b>97,6</b>	<b>97,9</b>	<b>97,1</b>
SUL	PR	98,4	98,4	98,3	98,5	98,1	98,5	97,7
	SC	98,3	98,3	98,3	98,4	97,9	98,4	97,9
	RS	97,1	97,3	96,9	97,4	96,2	97,1	96,9
<b>REGIÃO</b>		<b>97,9</b>	<b>98,0</b>	<b>97,8</b>	<b>98,0</b>	<b>97,5</b>	<b>97,9</b>	<b>97,5</b>
CENTRO-OESTE	MS	97,4	97,6	97,2	98,2	97,7	98,2	93,2
	MT	96,5	96,5	96,4	97,8	96,7	97,6	91,8
	GO	97,0	97,2	96,8	97,3	96,7	97,1	95,7
	DF	98,0	98,1	98,0	98,2	98,0	98,1	96,5
<b>REGIÃO</b>		<b>97,1</b>	<b>97,3</b>	<b>97,0</b>	<b>97,7</b>	<b>97,1</b>	<b>97,6</b>	<b>93,7</b>
<b>BRASIL</b>		<b>97,2</b>	<b>97,3</b>	<b>97,0</b>	<b>97,8</b>	<b>96,9</b>	<b>97,6</b>	<b>95,3</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

No que diz respeito ao nível de instrução dos chefes de família e à renda, as desigualdades foram maiores: 99% das crianças de 6 a 10 anos de famílias em que os pais têm nível superior estavam na escola, ante 95,8% daquelas em que os responsáveis não estudaram ou não completaram o ensino fundamental (veja tabela 11). Em termos absolutos, isso significa que 301,6 mil crianças de famílias com baixa escolarização estavam fora da escola, ante apenas 14 mil entre as famílias mais escolarizadas (veja tabela 13).

Em relação à renda, 95,1% das crianças de 6 a 10 anos de famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ de salário mínimo estavam matriculadas na escola, ante 98,8% daquelas oriundas de famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos (veja tabela 11). Em termos absolutos, isso correspondia a 202,6 mil crianças fora da escola na faixa mais baixa de renda e 15,5 mil na mais alta (veja tabela 13).

### CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 11 A 14 ANOS

Na faixa etária de 11 a 14 anos, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, a taxa de frequência à escola foi de 96,1% (veja tabela 14). Isso significa que 3,9% das crianças e dos adolescentes não estavam estudando, o que equivalia a 526,7 mil meninos e meninas. Em termos percentuais, as regiões que apresentaram as menores taxas de frequência nessa faixa etária foram a Norte, com 94,1%, e a Nordeste, com 95,9%. Em números absolutos, a maior quantidade de crianças e adolescentes fora da escola estava na Região Sudeste, com 187,2 mil, e na Nordeste, com 169 mil (veja tabela 16).

No que diz respeito à raça, a frequência à escola de crianças e adolescentes brancos de 11 a 14 anos foi de 96,9%, ante 95,7% dos negros (veja tabela 14). Em números absolutos, 182,3 mil crianças brancas dessa faixa etária estavam fora da escola, ante 331 mil negras na mesma situação (veja tabela 16). Da mesma forma que na faixa de 6 a 10 anos de idade, as diferenças não foram tão marcantes em relação à localização. Na zona urbana, 96,5% das crianças de 11 a 14 anos frequenta-



Aluno do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de Pedra Branca (CE)

vam a escola, ante 94,7% na zona rural. As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentaram as menores taxas de frequência à escola na zona rural, com 90% e 94,6%, respectivamente (veja tabela 14).

No que se refere ao nível de instrução dos chefes de família, enquanto 98,6% das crianças de 11 a 14 anos de famílias em que os responsáveis têm nível superior estavam na escola, 94,7% daquelas em que os pais não completaram o ensino fundamental encontravam-se matriculadas (veja tabela 15). Em termos absolutos, 366 mil crianças oriundas de famílias com a mais baixa escolarização estavam fora da escola, ante apenas 17,4 mil entre as famílias com maior escolarização (veja tabela 17).

Em relação à renda, 94,3% das crianças de famílias com renda familiar *per capita* de até ¼ de salário mínimo frequentavam a escola, ante 97,9% das de famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos (veja tabela 15). Traduzindo esses percentuais para números absolutos, a diferença é marcante: 189,8 mil crianças de 11 a 14 anos oriundas de famílias da faixa mais baixa de renda estavam fora da escola, ante 23,7 mil da faixa com renda superior a dois salários mínimos (veja tabela 17).

Tabela 11

### Taxa de frequência à escola da população de 6 a 10 anos por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (%)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> (em número de salários mínimos)				
		Fundamental Incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	94,1	95,6	97,8	98,6	92,5	95,6	96,7	97,6	98,3
	AC	87,7	96,5	97,8	97,9	85,8	95,4	97,0	97,1	97,4
	AM	86,2	94,0	96,5	97,9	85,3	93,8	95,3	97,7	97,4
	RR	82,6	96,2	98,0	99,2	80,3	96,7	97,4	98,4	98,9
	PA	92,4	96,5	97,7	98,9	92,0	95,7	96,5	98,1	98,5
	AP	92,2	95,5	97,7	99,3	93,0	94,5	96,4	98,6	98,3
	TO	95,2	97,9	98,4	99,3	94,8	97,3	98,4	98,9	99,0
REGIÃO		90,8	95,9	97,5	98,7	89,9	95,4	96,5	98,0	98,2
NORDESTE	MA	95,8	97,9	98,8	98,4	95,9	97,6	98,0	98,2	98,5
	PI	97,5	98,4	99,3	99,1	97,5	98,4	98,7	98,5	99,0
	CE	97,2	98,2	98,7	99,0	97,3	98,1	98,4	98,6	98,1
	RN	97,0	98,3	98,8	99,1	97,0	98,0	97,9	99,5	98,9
	PB	97,5	98,4	98,8	99,0	97,5	98,2	98,4	99,2	99,0
	PE	95,9	98,0	98,9	99,4	95,9	97,5	97,9	98,9	99,0
	AL	94,5	97,3	98,6	99,5	93,9	96,5	98,0	99,4	99,6
	SE	96,7	97,9	98,8	99,7	96,6	97,6	98,7	99,1	98,6
	BA	96,7	98,2	98,8	98,9	96,7	97,7	98,1	98,9	98,9
REGIÃO		96,5	98,1	98,8	99,1	96,4	97,7	98,2	98,9	98,8
SUDESTE	MG	97,7	98,5	99,0	99,2	97,0	98,2	98,6	99,1	99,1
	ES	96,4	97,9	98,7	99,4	95,8	97,4	98,1	98,4	99,3
	RJ	96,0	97,5	98,5	99,0	94,9	97,3	98,0	98,6	98,9
	SP	96,5	97,8	98,5	98,8	95,3	97,4	98,0	98,4	98,6
REGIÃO		96,8	97,9	98,6	98,9	95,8	97,6	98,2	98,6	98,7
SUL	PR	97,6	98,6	99,0	99,2	97,0	97,9	98,5	99,0	99,1
	SC	97,6	98,2	98,8	99,5	97,0	97,5	98,2	98,8	99,0
	RS	96,0	97,1	98,0	99,2	95,1	96,2	97,3	98,1	98,9
REGIÃO		96,9	97,9	98,6	99,3	96,2	97,1	98,0	98,7	99,0
CENTRO-OESTE	MS	95,6	98,2	99,0	99,5	94,1	97,1	98,4	98,8	99,2
	MT	93,9	97,7	98,7	98,7	92,0	96,7	97,4	98,5	98,3
	GO	95,7	97,3	97,8	99,1	94,7	96,3	97,4	98,4	98,7
	DF	96,1	98,2	99,2	98,8	94,8	97,4	98,9	98,7	98,6
REGIÃO		95,3	97,7	98,5	99,0	93,8	96,7	97,8	98,5	98,6
BRASIL		95,8	97,7	98,5	99,0	95,1	97,3	98,0	98,6	98,8

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 12 População de 6 a 10 anos fora da escola por gênero, raça/cor, localização – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	População de 6 a 10 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	6,2	2,8	3,5	1,7	4,3	3,6	2,7
	AC	6,9	3,3	3,6	1,1	4,8	2,2	4,7
	AM	36,0	16,7	19,3	5,2	24,6	16,5	19,5
	RR	4,4	2,1	2,3	0,3	1,2	1,1	3,4
	PA	44,2	20,5	23,7	7,3	35,5	18,5	25,7
	AP	3,7	1,7	2,0	0,7	2,8	2,9	0,8
	TO	4,0	1,7	2,3	0,8	2,9	2,3	1,7
REGIÃO		105,5	48,8	56,7	17,1	76,0	47,0	58,5
NORDESTE	MA	22,3	10,0	12,3	3,8	17,5	9,7	12,6
	PI	5,5	2,4	3,1	1,2	4,2	2,6	2,8
	CE	16,1	7,3	8,8	5,0	11,1	11,9	4,1
	RN	5,9	2,6	3,3	2,3	3,7	4,4	1,5
	PB	6,4	2,8	3,6	2,6	3,7	4,6	1,8
	PE	22,9	9,8	13,0	7,1	15,7	14,4	8,5
	AL	13,4	5,6	7,8	3,3	10,1	9,1	4,3
	SE	4,6	2,0	2,6	1,2	3,4	3,1	1,6
	BA	31,6	14,0	17,6	6,0	25,0	20,6	11,0
	REGIÃO		128,7	56,5	72,2	32,5	94,3	80,4
SUDESTE	MG	25,7	11,8	13,9	9,2	16,1	18,1	7,6
	ES	6,5	3,0	3,5	2,1	4,4	5,0	1,5
	RJ	29,2	14,0	15,2	10,6	18,4	28,0	1,2
	SP	67,7	32,3	35,4	37,9	28,8	64,4	3,3
REGIÃO		129,1	61,1	68,0	59,8	67,7	115,5	13,6
SUL	PR	13,1	6,1	7,0	8,4	4,5	10,2	3,0
	SC	7,8	3,8	4,0	5,9	1,8	6,1	1,6
	RS	22,1	10,2	12,0	16,1	5,5	18,6	3,5
REGIÃO		43,0	20,1	23,0	30,5	11,8	34,9	8,1
CENTRO-OESTE	MS	5,3	2,4	2,9	1,7	2,3	2,9	2,4
	MT	9,1	4,4	4,7	2,0	5,3	4,8	4,3
	GO	14,8	6,7	8,1	5,3	9,4	12,7	2,1
	DF	4,1	2,0	2,1	1,5	2,5	3,8	0,3
REGIÃO		33,3	15,5	17,8	10,5	19,5	24,2	9,1
BRASIL		439,6	202,0	237,6	150,4	269,4	302,1	137,5

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 13 População de 6 a 10 anos fora da escola por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Não estudou/Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	4,2	1,1	0,8	0,2	2,5	1,7	1,4	0,5	0,2
	AC	6,0	0,4	0,4	0,1	5,1	1,0	0,5	0,2	0,1
	AM	28,1	3,8	3,6	0,5	25,2	6,1	3,5	0,7	0,4
	RR	3,8	0,3	0,3	0,0	3,6	0,4	0,3	0,1	0,0
	PA	35,2	4,9	3,7	0,4	28,0	9,8	5,0	1,0	0,4
	AP	2,5	0,6	0,6	0,0	1,8	1,1	0,5	0,1	0,1
	TO	2,9	0,5	0,6	0,1	2,3	1,1	0,4	0,1	0,1
REGIÃO		82,7	11,5	9,9	1,4	68,4	21,3	11,5	2,8	1,3
NORDESTE	MA	18,1	2,1	1,6	0,5	15,1	4,4	1,9	0,6	0,3
	PI	4,3	0,7	0,3	0,2	3,3	1,3	0,5	0,2	0,1
	CE	11,1	2,4	2,1	0,4	8,8	4,1	2,1	0,6	0,5
	RN	4,3	0,7	0,8	0,2	2,9	1,7	1,1	0,1	0,1
	PB	4,8	0,7	0,7	0,2	3,5	1,7	0,9	0,2	0,1
	PE	18,4	2,3	1,9	0,3	13,3	5,9	2,8	0,6	0,3
	AL	11,5	1,1	0,7	0,1	9,1	3,2	0,9	0,1	0,0
	SE	3,6	0,6	0,4	0,0	2,6	1,3	0,4	0,1	0,1
	BA	24,3	3,2	3,4	0,6	17,6	8,5	4,1	0,9	0,5
	REGIÃO		100,3	13,8	11,9	2,5	76,1	32,1	14,8	3,3
SUDESTE	MG	16,7	4,2	3,6	1,1	8,9	7,7	6,1	1,9	1,0
	ES	4,2	1,1	1,0	0,2	2,1	2,0	1,6	0,6	0,2
	RJ	15,9	6,3	5,7	1,2	10,2	7,8	7,2	2,6	1,4
	SP	35,8	13,1	14,0	4,6	16,6	15,9	19,7	10,0	5,3
REGIÃO		72,6	24,6	24,3	7,1	37,8	33,5	34,5	15,1	7,9
SUL	PR	7,7	2,3	2,2	0,8	2,9	3,8	3,9	1,6	0,8
	SC	4,2	1,8	1,5	0,3	1,1	1,8	2,7	1,5	0,6
	RS	12,6	4,9	4,0	0,6	5,1	6,5	6,6	2,9	0,9
REGIÃO		24,5	9,0	7,7	1,7	9,2	12,2	13,3	6,0	2,3
CENTRO-OESTE	MS	4,0	0,7	0,5	0,1	2,2	1,6	1,0	0,4	0,1
	MT	6,7	1,2	0,9	0,3	3,9	2,1	2,1	0,6	0,4
	GO	8,5	2,6	3,1	0,4	3,7	4,9	4,3	1,3	0,6
	DF	2,3	0,7	0,6	0,5	1,2	1,0	0,6	0,5	0,7
REGIÃO		21,5	5,2	5,1	1,4	11,0	9,6	7,9	2,8	1,8
BRASIL		301,6	64,1	58,9	14,0	202,6	108,7	82,1	29,9	15,5

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 14 Taxa de frequência à escola da população de 11 a 14 anos por gênero, raça e localização – 2010 (%)

REGIÃO	UF	População de 11 a 14 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	96,2	96,6	95,9	96,6	96,1	96,6	95,2
	AC	91,8	92,5	91,2	93,0	92,4	94,9	85,3
	AM	91,7	91,7	91,7	93,6	92,3	94,4	83,2
	RR	92,3	92,9	91,7	97,0	95,5	96,2	81,5
	PA	94,5	94,8	94,1	95,3	94,4	96,0	91,7
	AP	95,6	95,6	95,6	96,4	95,5	96,4	90,4
	TO	97,1	97,2	96,9	97,7	97,1	97,5	95,4
REGIÃO		94,1	94,3	93,8	95,3	94,3	95,8	90,0
NORDESTE	MA	95,6	96,0	95,2	96,5	95,5	96,4	94,4
	PI	97,0	97,3	96,8	97,3	97,0	97,3	96,6
	CE	95,9	96,3	95,5	96,6	95,6	95,8	96,2
	RN	96,5	96,6	96,3	96,7	96,3	96,6	96,2
	PB	96,1	96,6	95,6	96,4	95,9	96,2	95,7
	PE	95,5	96,1	95,0	96,2	95,2	96,0	94,0
	AL	94,7	94,9	94,5	95,7	94,3	95,0	94,2
	SE	96,8	96,9	96,6	97,3	96,6	97,0	96,3
	BA	96,2	96,7	95,7	96,8	96,1	96,2	96,1
	REGIÃO		95,9	96,4	95,5	96,5	95,7	96,2
SUDESTE	MG	96,7	97,1	96,3	97,2	96,5	97,0	95,5
	ES	96,2	96,6	95,9	96,8	95,9	96,4	95,6
	RJ	96,4	96,7	96,1	96,9	96,0	96,4	95,9
	SP	96,4	96,5	96,2	96,7	95,9	96,4	95,8
REGIÃO		96,5	96,7	96,2	96,9	96,1	96,5	95,6
SUL	PR	96,7	96,8	96,5	97,2	95,7	96,8	96,0
	SC	97,3	97,6	97,1	97,6	96,2	97,3	97,1
	RS	97,4	97,6	97,2	97,6	96,8	97,5	97,2
	REGIÃO		97,1	97,3	97,4	96,1	97,2	96,7
CENTRO-OESTE	MS	96,4	96,3	96,5	97,3	96,4	97,1	93,1
	MT	96,0	96,2	95,8	96,8	96,0	96,5	93,9
	GO	96,6	96,9	96,4	97,1	96,4	96,7	96,2
	DF	96,9	97,2	96,6	97,2	96,8	97,0	95,2
REGIÃO		96,5	96,7	96,3	97,1	96,4	96,8	94,6
BRASIL		96,1	96,4	95,9	96,9	95,7	96,5	94,7

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 15 Taxa de frequência à escola da população de 11 a 14 anos por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (%)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	1 <= 2	> 2
NORTE	RO	94,7	97,1	98,3	98,7	94,6	96,5	96,3	96,6	98,4
	AC	88,6	95,4	97,0	97,2	86,8	94,5	95,0	93,7	98,4
	AM	88,2	93,7	96,1	97,7	87,2	93,8	94,6	96,5	96,8
	RR	86,0	96,7	97,2	98,9	83,4	96,2	96,3	97,9	98,4
	PA	92,7	96,1	97,7	98,0	92,7	95,1	95,6	96,9	97,4
	AP	93,2	96,0	98,1	98,8	94,3	95,1	96,6	97,6	97,2
	TO	95,9	97,2	98,4	98,8	95,8	97,7	97,1	97,9	98,1
REGIÃO		91,8	95,7	97,4	98,2	91,2	95,2	95,6	96,8	97,6
NORDESTE	MA	94,5	96,7	97,8	98,5	94,9	96,1	95,9	97,6	97,5
	PI	96,4	97,8	98,7	98,3	96,8	97,1	96,9	98,7	97,9
	CE	95,1	96,4	97,0	98,9	95,5	95,8	96,2	97,0	97,8
	RN	95,3	97,1	98,3	98,8	95,4	96,7	96,6	98,3	98,4
	PB	95,1	97,3	97,9	98,7	95,5	96,1	96,3	97,4	98,5
	PE	94,1	96,9	98,1	98,8	94,5	95,7	96,1	97,8	97,8
	AL	93,6	96,0	98,0	98,4	93,4	95,1	96,4	97,1	98,3
	SE	95,9	97,9	98,3	98,9	95,9	97,1	97,4	97,2	99,1
	BA	95,4	96,8	97,9	98,5	95,8	96,2	96,3	97,2	97,7
	REGIÃO		95,0	96,8	97,9	98,6	95,3	96,1	96,3	97,5
SUDESTE	MG	95,5	97,6	98,3	99,1	95,7	96,4	96,8	97,7	98,4
	ES	94,8	96,3	98,1	98,9	94,1	96,1	96,4	97,4	98,1
	RJ	94,7	96,6	97,8	98,1	93,6	96,5	97,0	97,0	97,8
	SP	94,6	96,6	97,7	98,4	93,1	96,0	96,8	97,0	97,6
REGIÃO		94,9	96,8	97,9	98,5	94,1	96,2	96,8	97,1	97,8
SUL	PR	95,2	97,1	98,1	99,0	94,8	95,8	96,7	97,6	98,4
	SC	96,1	97,6	98,4	98,8	95,6	96,6	97,4	97,7	98,1
	RS	96,4	97,8	98,5	98,7	95,7	97,3	97,5	97,9	98,4
REGIÃO		95,9	97,5	98,3	98,8	95,3	96,5	97,2	97,7	98,3
CENTRO-OESTE	MS	94,6	96,3	98,7	99,2	93,3	95,7	96,8	98,2	98,9
	MT	94,0	96,5	98,4	98,7	92,3	96,4	96,5	97,4	98,0
	GO	95,4	96,8	97,8	98,9	95,0	96,5	96,7	97,3	97,8
	DF	94,6	96,7	98,5	98,6	93,3	96,5	97,3	97,5	97,9
REGIÃO		94,8	96,6	98,2	98,8	93,7	96,3	96,8	97,5	98,0
BRASIL		94,7	96,8	97,9	98,6	94,3	96,1	96,7	97,3	97,9

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 16 População de 11 a 14 anos fora da escola por região, UF, gênero, raça/cor, localização – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	População de 11 a 14 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	4,7	2,1	2,6	1,3	3,2	3,0	1,7
	AC	5,6	2,5	3,1	1,1	3,8	2,4	3,2
	AM	26,1	13,0	13,2	3,9	18,2	13,4	12,7
	RR	3,2	1,4	1,7	0,2	1,3	1,2	2,0
	PA	36,6	16,9	19,7	6,3	29,2	17,0	19,6
	AP	2,7	1,3	1,4	0,5	2,1	2,0	0,7
	TO	3,4	1,6	1,8	0,6	2,6	2,2	1,2
<b>REGIÃO</b>		<b>82,3</b>	<b>38,9</b>	<b>43,4</b>	<b>14,1</b>	<b>60,4</b>	<b>41,2</b>	<b>41,1</b>
NORDESTE	MA	25,2	11,3	13,9	4,2	20,3	12,3	12,9
	PI	7,4	3,3	4,1	1,6	5,7	4,2	3,2
	CE	27,8	12,2	15,6	6,8	20,9	20,4	7,4
	RN	8,3	3,9	4,4	3,1	5,2	6,0	2,3
	PB	10,9	4,6	6,3	3,9	6,9	7,6	3,3
	PE	29,5	12,9	16,6	8,7	20,7	20,1	9,4
	AL	14,2	6,8	7,5	3,4	10,7	9,4	4,8
	SE	5,4	2,5	2,9	1,2	4,1	3,5	1,9
	BA	40,4	17,3	23,1	7,0	32,8	27,3	13,1
<b>REGIÃO</b>		<b>169,0</b>	<b>74,8</b>	<b>94,2</b>	<b>39,9</b>	<b>127,4</b>	<b>110,7</b>	<b>58,3</b>
SUDESTE	MG	44,2	19,0	25,2	15,3	28,6	33,9	10,3
	ES	9,1	4,0	5,1	2,8	6,3	7,2	1,9
	RJ	37,3	17,0	20,3	13,1	23,9	35,6	1,6
	SP	96,6	45,2	51,4	50,9	45,0	91,6	5,1
<b>REGIÃO</b>		<b>187,2</b>	<b>85,2</b>	<b>102,0</b>	<b>82,1</b>	<b>103,7</b>	<b>168,3</b>	<b>18,9</b>
SUL	PR	24,3	11,3	13,0	13,9	10,2	19,6	4,7
	SC	11,2	5,0	6,2	8,1	3,0	9,1	2,1
	RS	17,7	8,0	9,7	13,0	4,5	14,9	2,9
<b>REGIÃO</b>		<b>53,3</b>	<b>24,3</b>	<b>29,0</b>	<b>35,0</b>	<b>17,7</b>	<b>43,6</b>	<b>9,7</b>
CENTRO-OESTE	MS	6,4	3,2	3,2	2,1	3,4	4,4	2,0
	MT	9,0	4,2	4,8	2,4	5,7	6,3	2,7
	GO	14,2	6,5	7,8	4,8	9,4	12,6	1,7
	DF	5,3	2,4	2,9	1,9	3,3	4,9	0,4
<b>REGIÃO</b>		<b>35,0</b>	<b>16,3</b>	<b>18,6</b>	<b>11,2</b>	<b>21,8</b>	<b>28,2</b>	<b>6,7</b>
<b>BRASIL</b>		<b>526,7</b>	<b>239,5</b>	<b>287,2</b>	<b>182,3</b>	<b>331,0</b>	<b>392,0</b>	<b>134,7</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 17 População de 11 a 14 anos fora da escola por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	3,5	0,6	0,5	0,1	1,4	1,1	1,3	0,7	0,1
	AC	4,6	0,4	0,4	0,1	3,4	1,0	0,7	0,4	0,1
	AM	19,5	2,9	3,1	0,5	16,1	5,0	3,5	1,0	0,5
	RR	2,6	0,2	0,3	0,0	2,3	0,4	0,3	0,1	0,0
	PA	28,9	4,1	2,9	0,7	19,6	9,3	5,6	1,4	0,7
	AP	1,9	0,4	0,4	0,1	1,1	0,8	0,4	0,2	0,2
	TO	2,3	0,5	0,5	0,2	1,4	0,8	0,8	0,3	0,1
<b>REGIÃO</b>		<b>63,3</b>	<b>9,1</b>	<b>8,1</b>	<b>1,7</b>	<b>45,3</b>	<b>18,4</b>	<b>12,7</b>	<b>4,0</b>	<b>1,7</b>
NORDESTE	MA	19,9	2,6	2,3	0,4	14,1	6,2	3,7	0,7	0,4
	PI	5,8	0,8	0,5	0,3	3,6	2,1	1,3	0,2	0,2
	CE	19,8	4,0	3,6	0,4	12,9	8,4	4,7	1,2	0,5
	RN	6,2	1,0	0,8	0,2	3,6	2,4	1,7	0,3	0,2
	PB	8,7	0,9	1,0	0,2	5,0	3,4	1,9	0,5	0,2
	PE	23,8	2,8	2,4	0,5	14,1	8,9	4,9	1,0	0,6
	AL	12,0	1,3	0,7	0,2	8,1	4,0	1,5	0,4	0,1
	SE	4,3	0,5	0,5	0,1	2,7	1,5	0,8	0,3	0,1
	BA	30,9	4,3	4,4	0,8	18,1	12,1	7,3	1,9	1,0
	<b>REGIÃO</b>		<b>131,4</b>	<b>18,1</b>	<b>16,2</b>	<b>3,2</b>	<b>82,2</b>	<b>48,8</b>	<b>27,9</b>	<b>6,6</b>
SUDESTE	MG	32,9	5,5	4,5	1,1	10,6	13,6	13,7	4,6	1,6
	ES	6,1	1,6	1,1	0,3	2,4	2,5	2,7	1,0	0,4
	RJ	20,7	7,3	6,8	2,2	10,6	8,7	9,8	5,4	2,6
	SP	55,2	18,1	17,5	5,3	20,4	20,8	29,1	17,8	8,1
<b>REGIÃO</b>		<b>114,8</b>	<b>32,5</b>	<b>29,9</b>	<b>8,9</b>	<b>44,0</b>	<b>45,6</b>	<b>55,2</b>	<b>28,8</b>	<b>12,7</b>
SUL	PR	16,2	4,0	3,1	0,9	4,5	6,5	8,2	3,7	1,3
	SC	6,8	2,2	1,7	0,6	1,4	2,2	3,7	2,9	1,1
	RS	11,1	3,2	2,5	0,8	3,6	4,0	5,5	3,2	1,3
<b>REGIÃO</b>		<b>34,1</b>	<b>9,4</b>	<b>7,3</b>	<b>2,3</b>	<b>9,5</b>	<b>12,8</b>	<b>17,4</b>	<b>9,8</b>	<b>3,7</b>
CENTRO-OESTE	MS	4,5	1,2	0,5	0,2	1,9	2,0	1,8	0,5	0,2
	MT	6,4	1,4	0,8	0,3	3,0	2,0	2,6	1,0	0,4
	GO	8,6	2,7	2,5	0,4	2,8	3,7	4,8	2,0	0,8
	DF	3,0	0,9	0,8	0,5	1,2	1,1	1,3	0,8	0,9
<b>REGIÃO</b>		<b>22,5</b>	<b>6,2</b>	<b>4,7</b>	<b>1,4</b>	<b>8,8</b>	<b>8,8</b>	<b>10,5</b>	<b>4,4</b>	<b>2,3</b>
<b>BRASIL</b>		<b>366,0</b>	<b>75,3</b>	<b>66,2</b>	<b>17,4</b>	<b>189,8</b>	<b>134,3</b>	<b>123,6</b>	<b>53,6</b>	<b>23,7</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

### ADOLESCENTES DE 15 A 17 ANOS

Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, a taxa de frequência à escola foi de 83,3% (veja tabela 18). O índice dos que estavam fora da escola foi de 16,7%, o equivalente a cerca de 1,7 milhão de pessoas (veja tabela 20). Em termos regionais, as menores taxas de frequência estavam nas regiões Norte e Sul, com 81,3% e 81,4%, respectivamente (veja tabela 18).

Como nas demais faixas etárias, não houve grandes diferenças de gênero: o percentual de homens que frequentavam a escola foi de 83,2%, ante 83,4% do de mulheres (veja tabela 18). Em relação à raça, a disparidade foi maior: 85,4% dos adolescentes de 15 a 17 anos brancos estavam matriculados, ante 81,8% dos negros (veja tabela 18). Em termos absolutos, isso significa que 653,1 mil adolescentes brancos dessa faixa etária estavam fora da escola, ante 1 milhão de negros (veja tabela 20).

No que diz respeito à localização, as diferenças são ainda maiores. A taxa de frequência à escola de adolescentes de 15 a 17 anos na zona urbana foi de 84,4%, enquanto na zona rural o índice foi de 78,3% (veja tabela 18). A Região Norte foi a que apresentou o menor índice de adolescentes de 15 a 17 anos matriculados na escola na zona rural, com 74,2%, seguida pela Sul, com 77,5% (veja tabela 18).

Também na faixa dos 15 aos 17 anos, o nível de instrução dos pais ou responsáveis teve grande influência no acesso à escola: 94,4% dos adolescentes oriundos de famílias em que os responsáveis têm nível superior estavam na escola, ante 78,8% daqueles cujos pais não estudaram ou não completaram o ensino fundamental (veja tabelas 19 e 21).

O mesmo aconteceu em relação à renda. A porcentagem de adolescentes que frequentavam a escola na população com renda domiciliar *per capita* de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo foi de 78,9%, ante 92,2% daqueles que viviam em domicílios com renda superior a dois salários mínimos (veja tabelas 19 e 21). Os dados revelam que a pobreza influi de maneira negativa no acesso dos adolescentes à escola. Muitos acabam por trocar os estudos pelo trabalho, seja para ajudar na sobrevivência da família seja para ter acesso a bens de consumo que seus pais não têm condições de lhes proporcionar.



Em todas as faixas etárias, fatores como localização, raça/etnia, renda e nível de instrução dos pais ou responsáveis tiveram grande influência no acesso à escola

Tabela 18 Taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por gênero, raça e localização – 2010 (%)

REGIÃO	UF	População de 15 a 17 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	80,3	79,8	80,8	81,7	79,9	82,1	75,8
	AC	77,8	76,0	79,6	78,6	78,1	80,0	71,9
	AM	80,4	79,1	81,7	82,5	80,5	83,5	69,3
	RR	82,1	80,7	83,5	86,8	84,6	85,9	69,3
	PA	81,5	80,3	82,7	83,0	81,2	84,7	75,1
	AP	83,2	82,3	84,1	84,8	82,8	84,2	74,5
	TO	84,7	84,0	85,3	87,2	84,0	85,7	80,6
REGIÃO		81,3	80,2	82,5	83,0	81,2	84,0	74,2
NORDESTE	MA	83,2	82,6	83,8	85,2	82,6	85,3	79,7
	PI	85,5	85,7	85,2	88,0	84,6	87,5	81,9
	CE	81,6	81,3	81,8	83,8	80,6	82,8	78,4
	RN	82,7	81,2	84,1	84,4	81,5	83,5	80,0
	PB	81,9	81,8	82,1	84,1	80,6	83,4	78,1
	PE	82,0	82,1	81,9	84,0	80,8	83,4	77,1
	AL	80,9	79,7	82,0	82,6	80,2	82,0	78,3
	SE	85,2	84,5	85,9	86,6	84,7	86,5	82,4
	BA	83,7	83,8	83,5	85,2	83,3	84,3	82,3
	REGIÃO		82,8	82,6	83,0	84,6	82,1	84,0
SUDESTE	MG	83,6	85,2	81,9	86,5	81,6	84,9	76,9
	ES	80,9	81,3	80,6	83,9	79,2	82,5	74,0
	RJ	86,9	87,0	86,8	89,4	85,2	87,1	82,1
	SP	85,4	85,7	85,0	87,3	82,7	85,6	79,4
REGIÃO		85,0	85,6	84,4	87,3	82,7	85,6	77,7
SUL	PR	80,7	80,8	80,5	82,7	76,7	81,5	76,6
	SC	80,2	80,4	80,0	82,0	72,5	80,8	77,3
	RS	82,8	83,3	82,3	83,9	78,8	83,5	78,7
REGIÃO		81,4	81,6	81,1	83,0	76,6	82,1	77,5
CENTRO-OESTE	MS	79,5	79,2	79,7	83,5	77,5	80,6	73,0
	MT	81,5	80,8	82,3	83,8	80,5	82,3	78,1
	GO	83,6	84,0	83,2	86,2	81,9	83,9	79,6
	DF	88,4	88,4	88,5	90,2	87,5	88,7	82,9
REGIÃO		83,2	83,1	83,2	85,8	81,8	83,9	77,7
BRASIL		83,3	83,4	83,2	85,4	81,8	84,4	78,3

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 19 Taxa de atendimento da população de 15 a 17 anos por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (%)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	76,4	77,3	87,5	92,7	75,7	78,2	78,8	85,0	90,0
	AC	72,8	80,0	85,1	90,0	70,8	78,3	80,3	85,1	89,5
	AM	74,2	82,6	88,3	92,6	73,9	81,7	83,5	86,7	90,6
	RR	73,3	81,7	90,0	96,1	71,8	82,5	86,2	90,6	92,1
	PA	77,4	83,5	89,1	92,9	77,3	82,5	83,1	87,2	91,1
	AP	77,0	84,1	87,8	96,2	77,0	81,8	84,8	91,5	91,4
	TO	80,4	83,8	89,4	92,9	80,7	83,5	85,4	88,6	92,7
REGIÃO		76,5	82,6	88,6	93,0	76,1	81,9	82,9	87,1	91,0
NORDESTE	MA	80,3	83,5	89,4	93,4	80,6	82,9	85,5	89,5	92,2
	PI	82,5	87,7	91,6	94,4	82,9	85,2	87,3	91,6	92,9
	CE	79,1	80,9	86,3	93,3	79,3	80,7	82,8	88,1	91,9
	RN	79,4	83,8	87,7	91,7	79,5	81,5	84,0	87,6	90,9
	PB	78,8	81,5	88,8	93,4	78,7	80,9	83,9	87,8	94,1
	PE	78,5	82,8	89,0	93,0	78,1	82,0	83,9	87,2	92,8
	AL	77,4	84,0	89,4	94,6	77,4	80,5	84,2	87,5	93,0
	SE	82,9	83,8	90,8	95,8	82,9	84,0	86,2	91,3	93,6
	BA	81,1	83,7	89,7	94,3	81,8	82,6	84,9	88,8	92,1
	REGIÃO		79,9	83,1	88,9	93,6	80,2	82,1	84,5	88,5
SUDESTE	MG	78,8	84,3	90,4	95,6	79,0	81,2	82,8	87,6	93,3
	ES	75,6	79,9	87,9	94,2	75,7	76,7	80,0	85,1	92,6
	RJ	81,4	86,9	91,1	95,2	80,8	84,4	87,1	89,8	94,0
	SP	79,8	85,0	89,5	94,9	78,5	81,4	84,4	87,7	92,8
REGIÃO		79,5	85,0	90,0	95,1	79,1	81,7	84,3	87,9	93,1
SUL	PR	74,9	80,4	86,5	93,4	73,8	75,7	79,7	83,5	89,9
	SC	74,3	78,7	85,3	94,4	74,0	75,0	77,8	80,9	89,5
	RS	77,8	82,0	89,1	93,9	76,7	79,1	81,7	84,9	91,0
REGIÃO		75,9	80,6	87,2	93,8	75,1	77,0	80,0	83,2	90,2
CENTRO-OESTE	MS	72,4	80,1	86,8	93,5	70,5	76,8	78,6	82,8	90,9
	MT	77,3	81,4	85,1	92,4	77,3	79,4	81,1	83,1	89,6
	GO	79,0	81,7	88,3	94,8	78,7	81,8	82,4	85,2	91,9
	DF	83,2	88,1	90,1	95,4	83,4	83,0	87,3	88,6	94,5
REGIÃO		77,9	82,3	87,7	94,3	77,2	80,4	82,1	84,9	92,2
BRASIL		78,8	83,4	89,0	94,4	78,9	81,3	83,3	86,6	92,2

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 20 População de 15 a 17 anos fora da escola por gênero, raça/cor, localização – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	População de 15 a 17 anos	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Brancos	Negros	Urbana	Rural
NORTE	RO	18,9	9,6	9,3	6,0	12,4	12,4	6,4
	AC	10,7	5,8	4,9	2,4	7,9	7,0	3,7
	AM	44,6	23,7	20,9	8,5	32,6	29,5	15,1
	RR	5,2	2,7	2,5	0,8	3,1	3,2	2,0
	PA	89,9	47,2	42,7	17,7	71,4	49,9	40,0
	AP	7,6	4,1	3,5	1,7	5,8	6,4	1,2
TO	13,1	6,7	6,4	2,5	10,4	9,7	3,4	
REGIÃO		190,1	99,9	90,2	39,6	143,7	118,2	71,9
NORDESTE	MA	69,9	36,0	33,9	13,3	56,2	37,9	31,9
	PI	26,8	13,1	13,7	5,6	21,2	14,5	12,3
	CE	96,8	49,0	47,8	26,0	70,5	64,8	32,0
	RN	32,0	17,2	14,8	11,3	20,6	22,9	9,1
	PB	38,9	19,3	19,5	13,1	25,5	25,7	13,1
	PE	89,0	43,8	45,2	27,5	60,9	63,3	25,8
	AL	37,1	19,4	17,7	10,0	26,9	24,6	12,5
	SE	18,6	9,7	8,9	4,5	14,1	11,8	6,8
	BA	133,6	65,7	68,0	25,1	107,5	87,6	46,0
REGIÃO		542,8	273,3	269,5	136,5	403,4	353,0	189,8
SUDESTE	MG	171,6	76,2	95,4	57,2	114,0	132,3	39,3
	ES	34,7	16,9	17,8	11,0	23,5	26,0	8,6
	RJ	100,8	49,6	51,2	34,1	66,4	95,6	5,2
	SP	290,9	140,7	150,2	150,4	139,6	272,5	18,4
REGIÃO		597,9	283,3	314,6	252,7	343,5	526,4	71,5
SUL	PR	109,3	53,4	55,9	65,8	43,1	87,7	21,6
	SC	64,7	31,6	33,1	47,8	16,6	51,7	13,0
	RS	91,4	44,0	47,4	68,3	22,4	74,1	17,3
REGIÃO		265,4	129,0	136,4	181,9	82,0	213,4	52,0
CENTRO-OESTE	MS	28,6	14,4	14,2	10,1	16,5	23,0	5,6
	MT	32,1	16,5	15,5	9,9	21,5	25,2	6,9
	GO	53,2	25,6	27,6	17,5	35,7	47,2	6,0
	DF	15,1	7,7	7,4	4,9	10,1	14,3	0,8
REGIÃO		129,1	64,3	64,8	42,5	83,7	109,7	19,4
<b>BRASIL</b>		1.725,2	849,7	875,5	653,1	1.056,3	1.320,7	404,5

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 21 População de 15 a 17 anos fora da escola por nível de renda e nível de instrução dos responsáveis – 2010 (números absolutos – em mil)

REGIÃO	UF	Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento mensal domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Fundamental incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	11,9	3,8	2,5	0,6	3,9	4,8	6,4	2,8	0,9
	AC	7,5	1,3	1,5	0,4	4,5	2,7	2,3	0,8	0,3
	AM	30,4	6,4	6,5	1,2	21,0	10,4	8,7	3,1	1,3
	RR	3,3	0,9	0,9	0,1	2,5	1,2	0,9	0,4	0,2
	PA	64,5	13,4	10,3	1,7	39,9	24,2	18,5	5,4	1,9
	AP	4,6	1,1	1,7	0,2	3,0	2,1	1,6	0,5	0,3
TO	8,0	2,2	2,3	0,7	4,2	3,9	3,3	1,3	0,5	
REGIÃO		130,3	29,2	25,6	4,9	79,0	49,4	41,6	14,4	5,4
NORDESTE	MA	50,4	9,9	8,0	1,5	34,4	20,1	11,4	2,7	1,2
	PI	20,5	3,2	2,4	0,7	12,7	8,0	4,6	1,1	0,5
	CE	64,9	17,0	12,7	2,1	41,2	30,3	19,3	4,2	1,7
	RN	21,9	4,4	4,5	1,2	11,4	10,3	7,2	2,2	1,0
	PB	28,7	5,1	4,0	1,1	16,1	12,7	7,6	1,9	0,6
	PE	64,4	12,1	10,2	2,2	37,4	27,0	17,7	5,0	1,7
	AL	29,7	3,9	2,8	0,6	17,6	11,4	5,8	1,6	0,6
	SE	13,3	2,9	2,0	0,4	7,5	6,1	3,7	0,9	0,4
	BA	98,2	17,3	15,7	2,2	54,3	43,5	26,1	6,9	2,8
REGIÃO		392,1	75,8	62,2	11,8	232,5	169,2	103,4	26,4	10,5
SUDESTE	MG	119,8	28,3	18,8	4,3	32,7	48,7	61,0	23,0	5,9
	ES	21,8	6,7	4,9	1,0	5,8	10,0	12,1	5,2	1,5
	RJ	54,9	21,4	19,8	4,1	20,9	26,3	32,3	15,1	5,7
	SP	158,6	63,4	55,7	11,9	40,8	60,2	104,8	63,6	20,5
REGIÃO		355,1	119,9	99,3	21,3	100,2	145,1	210,1	106,8	33,6
SUL	PR	66,2	21,7	17,1	4,1	13,7	24,9	40,0	23,4	7,1
	SC	34,9	16,0	11,6	2,0	4,8	9,9	22,6	21,7	5,6
	RS	54,3	20,9	13,0	3,1	12,3	20,2	31,9	20,5	6,4
REGIÃO		155,5	58,6	41,7	9,1	30,8	55,0	94,5	65,5	19,1
CENTRO-OESTE	MS	18,2	5,2	4,3	0,9	5,0	7,4	10,0	4,8	1,5
	MT	18,2	6,4	6,0	1,3	5,4	7,0	11,5	6,1	1,9
	GO	29,9	11,8	9,7	1,7	7,2	12,2	20,4	10,5	2,8
	DF	7,3	2,7	3,8	1,2	1,7	3,6	4,6	3,1	1,9
REGIÃO		73,6	26,2	23,8	5,1	19,3	30,1	46,6	24,6	8,1
<b>BRASIL</b>		1.106,5	309,6	252,6	52,2	461,8	449,0	496,2	237,7	76,6

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

**QUE DIZEM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Como parte da iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*, desenvolvida pelo UNICEF e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi realizada, com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), uma consulta aleatória com 503 dirigentes municipais de educação de todo o país<sup>3</sup>. O objetivo foi, entre outros, confrontar os dados quantitativos com a visão que os dirigentes têm sobre o perfil das crianças e dos adolescentes fora da escola no Brasil e também sobre as políticas e programas de enfrentamento à exclusão escolar.

Nos dados consolidados para o Brasil, de acordo com as respostas dos dirigentes municipais (as mais citadas nas categorias “mais importante” e “importante”), o perfil predominante dos estudantes fora da escola (veja gráfico 2) é formado por crianças e adolescentes que trabalham (213 citações), residem na área rural (176) e em comunidades populares de centros urbanos (160), e por adolescentes em conflito com a lei (129). Os menos citados

<sup>3</sup> Um questionário sobre como os dirigentes municipais de educação estavam enfrentando o problema de crianças e adolescentes fora da escola e sob risco de evasão foi disponibilizado no site da Undime em junho de 2011. Os questionários foram respondidos por 503 dirigentes. Todos os 26 estados brasileiros foram representados. A consulta não constitui, no entanto, uma amostra representativa, e os dados não podem ser generalizados.

**Gráfico 2** Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos fora da escola, segundo os dirigentes municipais de educação<sup>1</sup> (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011  
1 Os dirigentes podiam citar mais de um item em cada tema. Por isso, a soma das respostas pode ser maior que 503

foram os indígenas e os negros (8 e 4 citações, respectivamente), indicando um grave problema de não reconhecimento da discriminação racial, uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas pelas crianças e pelos adolescentes (veja mais sobre o assunto na página 80).

Em termos regionais, foram registradas algumas diferenças importantes no perfil predominante apontado pelos dirigentes, como se pode ver nos gráficos 3, 4, 5, 6 e 7.

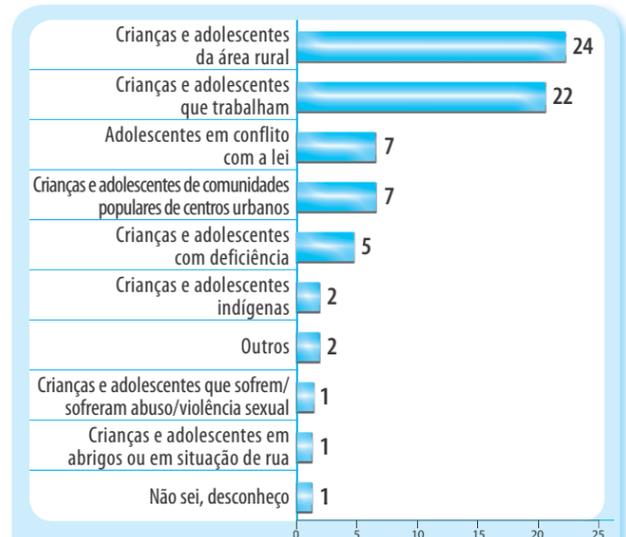
**DIFICULDADES NO ACESSO À ESCOLA**

Os dados do Censo Demográfico 2010 revelam que são vários os obstáculos que impedem que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros estejam na escola, como determina a legislação. Muitas vezes, eles se manifestam de forma combinada, o que demanda ações e políticas integradas para enfrentá-los.

Uma das principais barreiras socioculturais é a discriminação racial. Em todas as faixas etárias, as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola. De acordo com o *Informe Brasil – Gênero e Educação*<sup>4</sup>, isso

<sup>4</sup> Publicado em 2011 pela Ação Educativa no âmbito da Campanha Educação Não Sexista e Antidiscriminatória, coordenada pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem).

**Gráfico 3** Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos fora da escola na Região Norte, segundo os dirigentes municipais de educação



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

se dá em razão do racismo que ainda se manifesta na escola tanto de forma explícita quanto implícita, prejudicando o desempenho das crianças e dos adolescentes negros e levando-os a abandonar os estudos (veja mais no capítulo 2).

A escolaridade dos pais ou responsáveis é outra barreira sociocultural importante para o acesso das crianças e dos adolescentes à educação. Em todas as faixas etárias, é significativa a diferença na taxa de frequência à escola entre os oriundos de famílias em que os responsáveis não estudaram ou não chegaram a completar o ensino fundamental e aqueles cujos pais têm ensino superior.

Uma das evidências de como a escolaridade dos pais ou responsáveis influi na formação das crianças é apresentada no relatório *Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil*, publicado em 2011 pelo Banco Mundial. De acordo com a publicação, um estudo com adultos nas regiões Nordeste e Sudeste demonstrou que a pré-escola teve um impacto maior entre as crianças filhas de pais analfabetos do que entre os filhos de pais alfabetizados.

Esses dados revelam que a educação tem um impacto significativo em longo prazo. Por isso, é necessário investir na geração atual de estudantes, para que,

**Gráfico 4** Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos fora da escola na Região Nordeste, segundo os dirigentes municipais de educação



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

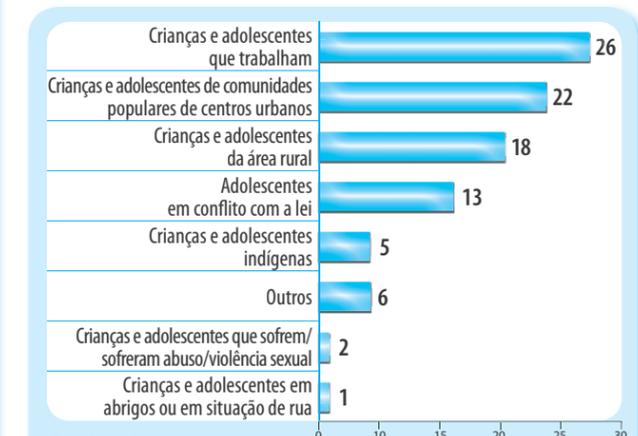
com melhor escolaridade, eles possam influenciar de maneira positiva a educação de seus filhos no futuro. “Sabemos que aumentar a escolaridade desses futuros pais é a melhor saída para educar a geração seguinte”, afirma Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>5</sup>.

No âmbito econômico, a pobreza é o fator com maior influência sobre a escolaridade das crianças e dos adolescentes brasileiros. Como os dados mostram, quanto mais baixa a renda familiar, menores são as taxas de frequência à escola. Por causa das dificuldades econômicas, muitos estudantes, principalmente a partir dos 10 anos de idade, acabam tendo que trabalhar para ajudar na renda familiar – e muitas vezes isso os leva a abandonar os estudos.

Segundo Maria Cláudia Falcão, coordenadora no Brasil do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (Ipec), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a erradicação do trabalho infantil também passa pela garantia de acesso e permanência na escola. Para tanto, é necessária uma rede de proteção bem articulada e operante. “A área de educação precisa atuar em parceria com a de assistência social, por exemplo, para conseguir detectar e incluir as crianças que estão fora da escola ou prevenir a evasão escolar”, defende.

<sup>5</sup> Entrevista concedida à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, publicada em 16/8/2013. Disponível em <http://www.cncte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12385-educacao-tera-r-2-bilhoes-a-mais-em-2014-entenda-a-mudanca.html>.

**Gráfico 5** Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos fora da escola na Região Centro-Oeste, segundo os dirigentes municipais de educação



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

O impacto do programa Bolsa Família sobre o acesso à escola é um indicador da importância desse trabalho em rede. De acordo com o artigo *The Impact Of The Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program On Enrollment, Dropout Rates and Grade Promotion in Brazil*, publicado pelos pesquisadores Paul Glewwe, da Universidade do Minnesota, nos Estados Unidos, e Ana Lúcia Kassouf, da Universidade de São Paulo (USP), no *Journal of Development Economics* em 2012, o programa contribuiu para o aumento das matrículas e da promoção escolar, assim como para a redução do abandono.

Com base nos dados do Censo Escolar, os pesquisadores compararam as mudanças no número de matrículas, abandono e progressão nas escolas que adotaram o programa. Segundo eles, o Bolsa Família aumentou as matrículas em 5,5% nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e 6,5% nos anos finais (5ª a 8ª série). Também reduziu as taxas de abandono escolar em 0,5 ponto percentual nos anos iniciais e 0,4 ponto percentual nos anos finais (5ª a 8ª série) e aumentou a promoção em 0,9 ponto percentual e 0,3 ponto percentual, respectivamente.

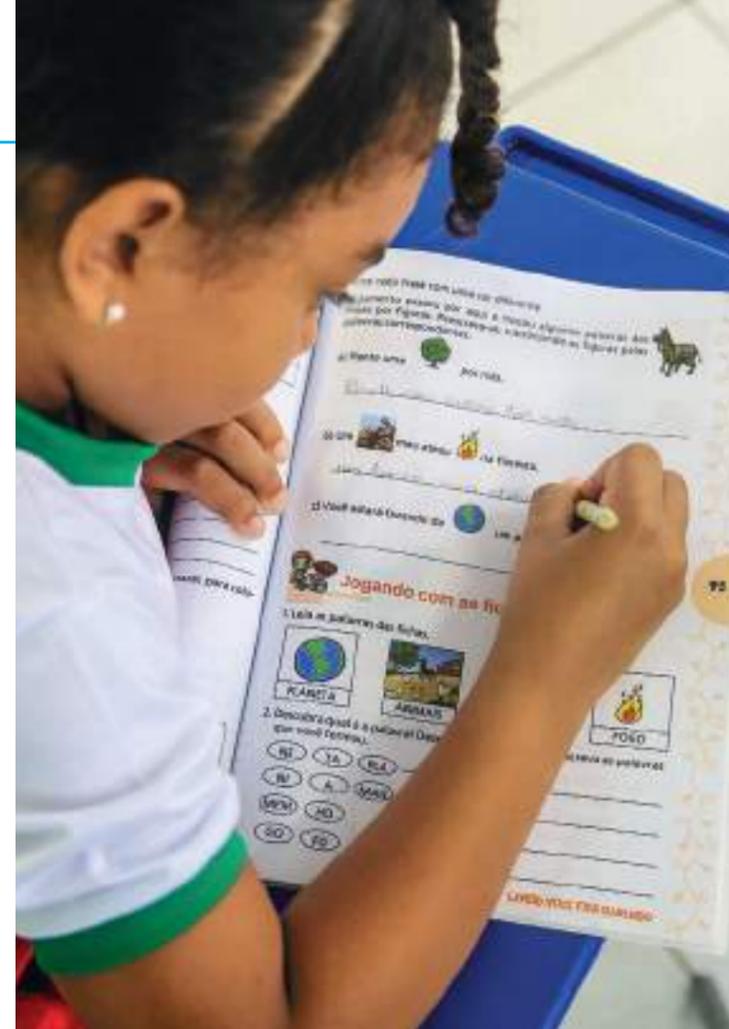
Os resultados do estudo também mostram que o Bolsa Família é mais eficaz no aumento dos índices de

matrícula de crianças negras, mulatas e indígenas do que de crianças brancas – que, de fato, já são a maioria entre as que frequentam a escola. Segundo os pesquisadores, o programa, ao ampliar a frequência à escola de negros, mulatos e indígenas, contribui para equalizar o acesso em termos de raça.

Além da pobreza, de acordo com o *Relatório Brasil da Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola*, do UNICEF e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2012), entre as barreiras relacionadas à oferta educacional está a falta de conexão entre os conteúdos oferecidos pela escola e a realidade dos alunos, tanto no campo quanto na cidade, o que provoca um enorme desinteresse pelos estudos.

O número de escolas também não é suficiente para atender à demanda, em especial no campo, que ainda concentra grande parte das crianças e dos adolescentes fora da escola em todas as faixas etárias, de acordo com o Censo 2010. Já a precariedade das escolas existentes é um fator que influencia diretamente na qualidade da educação oferecida.

Segundo o estudo *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, publicado pelo Ipea em 2012, houve



Aluna do 1º ano faz exercício em sala de aula em Pedra Branca (CE)

um processo acelerado de fechamento de escolas no campo em todo o país. No período de 2002 a 2010, foram fechadas 27.709 escolas, das quais 3.630 apenas entre 2009 e 2010. De acordo com o Ipea, essa diminuição é, de certa forma, um processo esperado, por causa da redução da população rural do Brasil nos últimos anos – entre 2000 e 2010 o índice foi de 6%, segundo o Censo Demográfico. No entanto, o ritmo do fechamento de escolas tem sido maior do que o da diminuição no número de alunos da educação básica que vivem no campo.

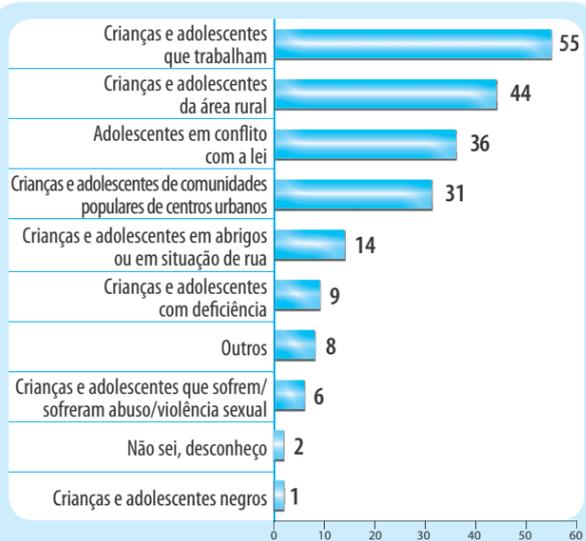
Além disso, em muitos casos, os estabelecimentos estão em locais de difícil acesso, onde não há rede de transporte adequada. Não há estatísticas específicas sobre quantas crianças estão fora da escola por falta de transporte escolar. O Censo Escolar realizado pelo Inep faz o levantamento apenas dos alunos que frequentam a escola na zona rural e não têm acesso a esse serviço. De acordo com os dados

de 2012, dos 6.078.829 alunos matriculados em escolas rurais no Brasil, 3.611.733 não são atendidos por sistemas de transporte escolar público. Esse número corresponde a aproximadamente 59% do total. Como em outros indicadores, as diferenças entre as regiões são significativas. Enquanto na Região Sul apenas 29% dos estudantes da zona rural não são atendidos por transporte escolar, na Nordeste a taxa fica em torno de 67%. Este índice é mais alto que o da Região Norte (57%), onde as dificuldades de locomoção costumam ser maiores do que em outras áreas do Brasil, por questões geográficas.

Outro problema é que a maior parte das escolas brasileiras não oferece acessibilidade para alunos com deficiência. De acordo com o mesmo estudo do Ipea, apenas 18% das escolas públicas de educação básica tinham condições de acessibilidade para receber alunos com deficiência em 2010. São poucas as salas multifuncionais com equipamentos e materiais didáticos adequados a esses alunos nas escolas públicas brasileiras, e mais raras ainda nas escolas do campo. E as desigualdades regionais também estão presentes nessa área. A região com o menor percentual de escolas com salas de atendimento especial é a Nordeste; as que possuem a maior proporção de escolas são a Centro-Oeste e a Sul (veja tabela 22).

A falta de escolas aparelhadas para atendê-las não é o único obstáculo enfrentado pelas crianças com de-

Gráfico 6 Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos fora da escola na Região Sudeste, segundo os dirigentes municipais de educação



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Gráfico 7 Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos fora da escola na Região Sul, segundo os dirigentes municipais de educação



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Tabela 22 Escolas públicas com sala de atendimento especial

	2009		2010	
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
<b>Brasil</b>	7.055	4,3	10.397	6,5
<b>Norte</b>	754	3,2	1.175	5,1
<b>Nordeste</b>	978	1,4	1.809	2,7
<b>Sudeste</b>	2.261	5,5	3.585	8,8
<b>Sul</b>	1.987	9,6	2.641	13,0
<b>Centro-Oeste</b>	1.072	14,0	1.183	15,5
<b>Urbano</b>	<b>6.635</b>	<b>8,3</b>	<b>9.697</b>	<b>12,0</b>
<b>Rural</b>	<b>422</b>	<b>0,5</b>	<b>704</b>	<b>0,9</b>

Fonte: Censo Escolar (Inep). Nota: Dados mais recentes disponíveis. Os censos escolares de 2011 e 2012 não trazem essa informação

fiência para ter acesso à educação. De acordo com o relatório *Situação Mundial da Infância 2013 – Crianças com Deficiência*, do UNICEF, existe uma forte conexão entre pobreza e deficiência: “Frequentemente, crianças com deficiência são apanhadas em um ciclo de pobreza e exclusão – por exemplo, em vez de frequentar a escola, meninas tornam-se cuidadoras de seus irmãos –, ou toda a família pode ser estigmatizada, o que leva à relutância em relatar que um filho tem deficiência ou a levar a criança a locais públicos”.

### A falta de equidade na distribuição dos recursos às diferentes regiões do país dificulta a redução das desigualdades entre elas

Segundo o relatório, levantamentos realizados em 13 países de média e baixa renda revelam que crianças com deficiência com idade entre 6 e 17 anos têm muito menos probabilidade de frequentar a escola do que crianças sem deficiência da mesma faixa etária. Dados da Organização Mundial da Saúde indicam que as meninas estão em situação pior que os meninos. Enquanto os meninos com deficiência têm taxa estimada de conclusão do curso primário (o equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil) de 51%, ante 61% dos meninos sem deficiência, os índices das meninas na mesma situação são de 42% e 53%, respectivamente.

No campo do financiamento, os recursos atualmente investidos na educação pública brasileira são insuficientes para garantir acesso e qualidade a todas as crianças e a todos os adolescentes na educação básica. Outro problema é a falta de equidade na distribuição dos recursos às diferentes regiões do país, o que dificulta a redução das desigualdades entre elas.

De acordo com o Comunicado do Ipea nº 124, *Financiamento da Educação: Necessidades e Possibilidades* (2011), a capacidade atual de financiamento da educação é suficiente apenas para manter e proporcionar pequenos avanços no sistema de ensino público brasileiro. Para atingir as metas de ampliação do acesso e de melhoria na qualidade pretendidas

pelo Plano Nacional de Educação (PNE), é necessário aumentar significativamente os valores destinados ao setor e buscar outras fontes de financiamento.

Segundo Salomão Ximenes, da ONG Ação Educativa, o percentual do investimento direto em educação (5,3% do PIB, em 2011) é particularmente baixo em um país como o nosso, no qual há a necessidade de incluir muita gente no sistema, principalmente na educação infantil, profissional e superior, sem falar na necessidade de qualificação da rede existente (*veja mais sobre o assunto no capítulo 2*).

De acordo com dados de 2010 do relatório *Education at a Glance*, publicado em 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), há uma grande distância entre os valores investidos em educação<sup>6</sup> por países desenvolvidos e pelo Brasil. Enquanto os Estados Unidos, o primeiro colocado, investiram em média US\$ 11.193 ao ano, por aluno, o Brasil investiu US\$ 2.778, pouco mais de um terço do que a média dos países integrantes da OCDE. O país está à frente apenas do México (US\$ 2.331) e abaixo de outros países sul-americanos, como Chile (US\$ 3.301) e Argentina (US\$ 2.929)

Outro ponto a ser trabalhado é a redução das desigualdades na distribuição dos recursos. O relatório da pesquisa *Perfil dos Gastos Educacionais nos Municípios Brasileiros*, publicada em 2012 com base em dados de 2009, mostra que há grandes diferenças nos gastos com educação entre as regiões. O valor médio encontrado no Sudeste é 4,4 vezes maior do que o do Nordeste e 1,6 vez maior do que a média nacional. No ensino fundamental, a diferença entre Sudeste e Nordeste é de quase duas vezes. Segundo o documento, “é possível afirmar que o Fundeb conseguiu ser eficiente na redução da desigualdade entre os valores por aluno via aumento da complementação da União para os fundos estaduais com menor capacidade de arrecadação. Porém, o Fundo não foi suficiente para diminuir a desigualdade efetiva entre as regiões, pois a existên-

<sup>6</sup> Os números se referem aos gastos com educação apenas no ensino fundamental. Os valores foram expressos em dólar *purchasing power parity* (dólar PPP), unidade adotada para expressar e comparar valores monetários considerando a diferença do poder de compra da moeda e dos preços dos bens e serviços entre os países.

cia de recursos próprios concentrados nos estados das regiões mais ricas permite a manutenção de significativas diferenças de valor por aluno destas em relação aos estados de regiões mais pobres”.

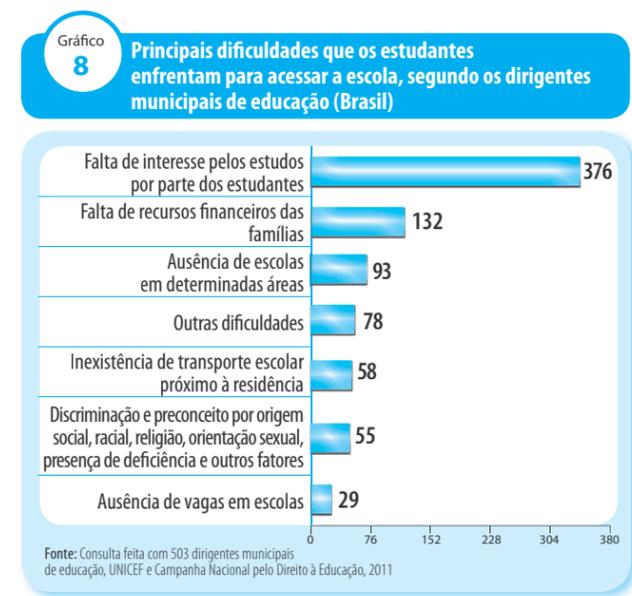
Para Cleuza Repulho, presidente da Undime, o maior desafio do Brasil hoje é garantir a equidade em todo o país. “Pelo próprio financiamento, há uma diferença das crianças do Sul e do Sudeste em relação ao Norte e do Nordeste”, alerta.

### A CULPABILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES E DAS FAMÍLIAS

De forma geral, a consulta feita com dirigentes municipais de todo o país aponta para um problema grave, que aparece em outras pesquisas e estudos realizados na última década no Brasil: a culpabilização dos estudantes e das famílias pela exclusão escolar. Nos dados consolidados para o Brasil, de acordo com as respostas mais citadas por eles nas categorias “mais importante” e “importante” (*veja gráfico 8*), a maior dificuldade que as crianças e os adolescentes enfrentam para acessar a escola é a falta de interesse pelos estudos (376 citações).

Segundo Gisela Tartuce e Patrícia Cristina Albiéri de Almeida, que participaram da coordenação da pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual*<sup>7</sup>, crenças como a de

<sup>7</sup> Realizada pela Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Victor Civita, em 2012.



que o aluno não quer aprender, não gosta do colégio ou que a família não valoriza a escola só atrapalham.

“Em geral, não vemos na fala do jovem que a escola não é importante. Eles a valorizam, mas percebem que há algumas fragilidades. Percebem o descomprometimento de alguns professores e também questionam o que estão aprendendo”, aponta Gisela. “Na medida em que esse jovem não estabelece uma relação com a escola, ele vai se distanciando dela”, completa Patrícia Almeida. A questão, segundo ela, é do ponto de vista pedagógico, de como aproximar o conteúdo científico dos adolescentes. “O grande desafio é como podemos tornar esse processo cada vez mais significativo para eles”, finaliza.

Na publicação *O Ensino Médio no Brasil*<sup>8</sup>, Nora Krawczyk, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), afirma que os docentes de ensino médio, ainda que não sejam tão idealizados como os professores do ensino fundamental, continuam sendo referência de motivação muito importante para os alunos: “Para os estudantes, o sentido da escola está bastante vinculado à sua integração escolar e à sua identificação com o professor. (...) Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou a rejeição dos alunos por uma ou outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. A curiosidade por uma determinada disciplina também pode ser associada à atitude do docente: ao jeito de ensinar, à sua paciência com os alunos e à capacidade de estimulá-los”. Uma das soluções para essa questão é aumentar a atratividade da escola para essa população e preparar melhor os professores para lidar com as especificidades dos estudantes que estão na adolescência (*leia mais sobre o tema no capítulo 2*).

“A escola tem que ter estratégias diferenciadas para todos os alunos”, acredita Cleuza Repulho. Segundo ela, para não deixar nenhum aluno para trás é preciso, primeiro, ter consciência de que todas as crianças e todos os adolescentes aprendem e cuidar para que a escola seja um espaço positivo e atraente.

<sup>8</sup> São Paulo: Ação Educativa, 2009.



A inexistência de transporte escolar próximo à residência foi apontada pelos dirigentes municipais de educação como uma das principais dificuldades que os estudantes enfrentam para acessar a escola

“Se você vai para um lugar em que é criticado todo dia, não tem garantido seu direito de aprender, não tem sentido ir para lá”, acredita a dirigente.

Também foram bastante citadas pelos dirigentes a carência de recursos financeiros das famílias para mantê-los na escola (132), a ausência de escolas em determinadas áreas (93) e a inexistência de transporte escolar próximo à residência (58). A consulta apontou ainda barreiras como a discriminação e o preconceito por origem social, racial, religião, orientação sexual, a presença de deficiência e outros fatores (55), e a falta de vagas em escolas (29).

Nas regiões, as conclusões foram as mesmas, com algumas alterações na ordem das principais dificuldades. Na Região Norte, em primeiro lugar ficou a falta de interesse pelos estudos por parte das crianças e dos adolescentes (30 respostas), se-

guida pela ausência de escolas em determinadas áreas (18) e pela carência de recursos financeiros das famílias (11). Na Nordeste, os principais fatores citados foram a falta de interesse pelos estudos (118 respostas), a carência de recursos financeiros das famílias (42) e a ausência de escolas em determinadas áreas (24).

Na Região Centro-Oeste, a ordem foi falta de interesse pelos estudos (39 citações), ausência de escolas em determinadas áreas (14) e carência de recursos financeiros das famílias (13). Na Sudeste, falta de interesse pelos estudos (376 respostas), de recursos financeiros das famílias (132) e outras dificuldades (78). Na Sul, as principais respostas foram a falta de interesse pelos estudos (15), outras dificuldades (15) e carência de recursos financeiros das famílias (13).

## POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA COMBATER A EXCLUSÃO ESCOLAR

Para ampliar o acesso das crianças e dos adolescentes à escola são necessárias ações conjuntas de diferentes instituições e programas de governo, em suas várias áreas e níveis, com o envolvimento efetivo da sociedade civil e de órgãos e instâncias de controle social, em razão da complexidade das barreiras existentes em todo o país. E, de fato, diversos programas, políticas e iniciativas vêm sendo colocados em prática para combater a exclusão escolar no Brasil.

### PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na consulta realizada com os dirigentes municipais, entre as políticas e os programas nacionais de educação<sup>9</sup> com maior peso no enfrentamento da exclusão escolar (mais citados nas categorias “mais importante” e “importante”) o Fundeb foi apontado como o de maior relevância para os municípios pesquisados (273 respostas). Em seguida apareceram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (141) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (134)<sup>10</sup> (veja gráfico 9).

Se considerarmos apenas a categoria “mais importante”, o Fundeb permanece no topo da lista, com 216 respostas, seguido pela Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente (Ficai) (80) e o PDE (67). Em “importante”, os mais citados foram o PDDE (83), o PDE (74) e o Caminho da Escola<sup>11</sup> (70).

Quanto ao Fundeb, segundo a oficina com os dirigentes municipais de educação, o principal desafio é passar a utilizar o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como referência. Segundo o representante da Região Norte, Jeconias Ferreira dos Santos, o valor por

aluno é baixo, e o fator de ponderação não corresponde à realidade dos gastos dos municípios. “O CAQi é uma bandeira que temos que levantar – e o mais rápido possível – para resolver essa situação”, opinou.

Para Rosa Maria Melo dos Santos, que participou da oficina representando o grupo da Região Nordeste, a Ficai, implantada em 2002 em Boca da Mata (AL), conseguiu reduzir a praticamente zero a evasão escolar naquele município. “Se o aluno faltasse três dias o professor já encaminhava a questão para a escola, que procurava, por sua vez, o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Muitos pais, temendo punição, evitavam que os filhos faltassem”, explica.

Em termos regionais, as respostas são semelhantes. Na Região Norte, os programas apontados como “mais importante” e “importante” são o Fundeb (23), o PDDE (13) e o Caminho da Escola (12). Não foram citados o

Gráfico 9 Políticas e/ou programas nacionais de educação que têm maior peso no enfrentamento da exclusão escolar, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)<sup>12</sup> e o Escola que Protege<sup>13</sup>, e a Educação Indígena foi mencionada por apenas um dirigente como “mais importante”, a despeito da presença significativa de indígenas na região.

Apesar de sua importância para a Região Norte, o Caminho da Escola ainda precisa avançar bastante, de acordo com o então dirigente Jeconias dos Santos, porque ainda são poucos os municípios atendidos pelo programa. “Há muita dificuldade, principalmente devido à burocracia”, diz.

Na Região Nordeste, os programas mais citados foram o Fundeb (81), o PDDE (53) e o Caminho da Escola (42). O Escola Aberta<sup>14</sup> não foi mencionado por nenhum município nordestino. Na Centro-Oeste, o Fundeb aparece em primeiro lugar (33 respostas), seguido do PDE (20) e do PDDE (15). Diferentemente do que acontece nas demais regiões, os programas foram citados de maneira relativamente equilibrada pelos dirigentes.

### O programa intersetorial citado como de maior relevância para os dirigentes no combate à exclusão escolar foi o Bolsa Família

No Sudeste, os principais programas apontados foram o Fundeb (73 respostas), o PDE (43) e o PDDE (27). A diferença entre o primeiro e os demais aponta a relevância do Fundeb para os municípios da região. No Sul, acontece fenômeno similar, neste caso em relação aos dois primeiros colocados: a Ficaí teve 64 citações, e o Fundeb, 63, enquanto o PDE, terceiro colocado, apenas 28.

Esse resultado confirma uma realidade já detectada em pesquisas realizadas pelo UNICEF em par-

ceria com a Undime, o MEC e o Inep e apresentadas nas publicações *Aprova Brasil: o Direito de Aprender* (2006), *Redes de Aprendizagem: Boas Práticas de Municípios que Garantem o Direito de Aprender* (2008) e *Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios que Melhoraram a Qualidade da Educação* (2010). Nesses levantamentos, diversos municípios brasileiros que conseguiram melhorar seus indicadores educacionais afirmaram utilizar as diretrizes do PDE como norteadoras para as ações de melhoria da qualidade da educação. Também afirmaram recorrer a programas do MEC, como o PDDE, para obter os recursos necessários para ampliar e manter a infraestrutura de suas redes de ensino.

### POLÍTICAS INTERSETORIAIS

No que diz respeito às políticas de caráter intersetorial, em âmbito nacional, o programa de maior relevância para os dirigentes (categorias “mais importante” e “importante”) no combate à exclusão escolar foi o Bolsa Família<sup>15</sup> (479 respostas). Em seguida apareceram o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) (285) e o Saúde na Escola<sup>16</sup> (60) (veja gráfico 10). A expressiva diferença entre os programas mais citados revela a importância dos dois primeiros para os municípios participantes da consulta.

Há algumas variações quando analisamos as respostas por região. Nos municípios da Região Norte, o Bolsa Família foi o programa de maior relevância (43 citações), seguido pelo Peti (30) e, em muito menor grau, o Luz para Todos<sup>17</sup> (6). Mesmo com um número baixo de respostas em relação aos dois primeiros colocados, o fato de o Luz para Todos aparecer como o terceiro programa mais relevante, diferentemente do perfil nacional, revela uma particularidade da Região Norte, que ainda carece de investimento em setores básicos, como o de energia. Os resultados

15 Programa de transferência de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

16 Programa criado com o objetivo de dar atenção integral 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).

17 Programa do governo federal que tem como meta levar o acesso à energia elétrica para todos.



Aluno do 1º ano da escola Cícero Barbosa Maciel, em Pedra Branca (CE)

da Região Nordeste são semelhantes aos da Norte: Bolsa Família em primeiro lugar (146 respostas), seguido pelo Peti (96) e pelo Luz para Todos (22). Isso se explica pela similaridade de suas condições de infraestrutura.

Na Região Centro-Oeste, mantém-se a relevância do Bolsa Família, em primeiro lugar, com 51 respostas, seguido pelo Peti (28). Em terceiro lugar, no entanto, estão os programas Saúde na Escola e BPC Escola<sup>18</sup>, ambos com sete citações. Na Sudeste, os programas mais citados foram o Bolsa Família (123 respostas), o Peti (58) e o Saúde na Escola (22). Na Região Sul, os dois primeiros colocados se mantêm: Bolsa Família (116 citações) e Peti (61). Em terceiro lugar ficou o BPC Escola (17).

Assim, na visão dos dirigentes municipais de educação que participaram da consulta, entre os programas

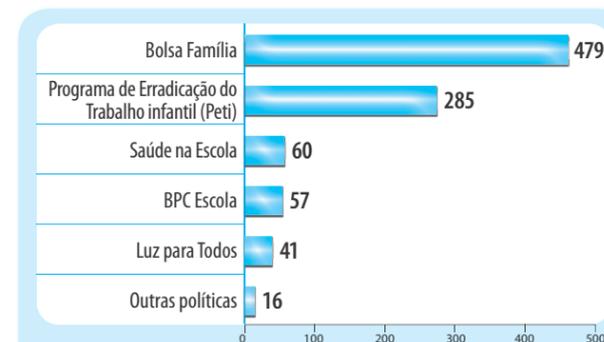
18 Programa criado para garantir o acesso e a permanência na escola a pessoas com até 18 anos de idade que recebem o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC). Este benefício é concedido a idosos e a pessoas de qualquer idade com deficiência, desde que tenham renda inferior a 1/4 do salário mínimo. O número de atendidos pelo BPC Escola tem crescido nos últimos anos – passou de 87.633 em 2008 para 306.371 em 2011.

específicos da área de educação, aqueles voltados ao financiamento e à transferência de recursos financeiros e ao monitoramento e à avaliação da aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foram os mais relevantes no combate à exclusão escolar. Já aqueles destinados a públicos específicos e os que promovem a melhoria do rendimento e da aprendizagem, embora considerados importantes, ainda não haviam sido implementados de fato pelos municípios que responderam à consulta (veja Políticas e programas no capítulo 2).

Em relação às políticas intersetoriais, as que mais contribuíram para ampliar o acesso foram as de transferência de renda, de combate ao trabalho infantil e de saúde, além das que garantem a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola.

Muito além dos programas e das políticas, outros fatores fundamentais no enfrentamento à exclusão, citados na oficina realizada com os dirigentes municipais de educação, foram a participação da comunidade na escola e um reforço dos mecanismos de controle social, como os conselhos municipais e outras instâncias participativas. Essa é uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), ainda em tramitação no Congresso, e um dos principais desafios para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os meninos e meninas brasileiros – e cada um deles (veja artigo Educação no Brasil: desafios e avanços, na perspectiva dos adolescentes e jovens).

Gráfico 10 Políticas intersetoriais que mais têm contribuído para o enfrentamento da exclusão escolar, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Aluna da rede municipal de Pedra Branca, no sertão do Ceará

## Um exemplo de superação

POR PAULA SACCHETTA

*Em pleno sertão cearense, o município de Pedra Branca chama a atenção, hoje, pela qualidade de sua rede de ensino. Mas nem sempre foi assim. Em 2008, algumas de suas escolas figuravam entre as 150 piores do Estado*

Numa serra castigada pela seca, em pleno sertão cearense, Pedra Branca, uma cidadezinha de 43 mil habitantes, foi campeã nos testes de proficiência em alfabetização do Estado em 2012 e tem duas escolas (Cícero Barbosa Maciel e Sebastião Francisco Duarte), ambas na zona rural, entre as 20 melhores do país, com 8,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais em 2011.

### Os bons resultados do município de Pedra Branca (CE) mostram a importância de ações articuladas no enfrentamento da exclusão escolar

Mas nem sempre foi assim. Pelo contrário. Em 2008, algumas escolas do município estavam entre as 150 piores do estado do Ceará. O número de alunos do 3º ano que já deveriam estar alfabetizados ficava muito aquém do desejado. O nível de proficiência do município era 108,2, sendo que o desejável, em relação à alfabetização, é acima de 150. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastião Francisco Duarte e a Escola Muni-



A diretora, Maria Neuziran Duarte, convocou todos os funcionários e a comunidade para melhorar os índices de aprendizagem da escola Sebastião Francisco Duarte

cipal de Ensino Fundamental Cícero Barbosa Maciel, bem como outras da região, refletiam o triste cenário da educação no campo.

A notícia de que a sua escola estava entre as piores do Estado, após a avaliação de 2008, abalou a confiança da diretora da escola Sebastião Francisco Duarte. Mas, em vez de desistir, Maria Neuziran Duarte marcou uma reunião com todos os funcionários para lançar um desafio: “Vocês estão dispostos a lutar comigo para mudar esta realidade?”. Diante da resposta positiva, trabalhou duro durante dois anos para transformar a escola. A empreitada gerou frutos, e os ventos mudaram radicalmente. Tanto que a escola conseguiu, em 2012, uma taxa de aprovação de 100% para alunos dos anos iniciais, e o percentual de abandono e o de distorção série-idade foram zerados. Obteve na Prova Brasil um resultado de 265,1 – nível 6 da escala (a pontuação máxima é 350), também em 2012.

O processo começou com a mudança dos planos de aulas, de forma a torná-las mais atrativas. Assim, ao trabalhar um conteúdo, os professores explicavam a sua utilidade no cotidiano dos alunos. Chegaram a criar uma feira para dar significado à Matemática. Na ocasião, cada aluno recebeu uma quantia de dinheiro de papel, produzido pelos professores. A ideia era que eles avaliassem as necessidades domésticas e fizessem as contas para ver o que conseguiriam comprar com a verba. Bancas com produtos reais, como óleo, ovos, farinha e açúcar, emprestavam maior realismo ao projeto.

Estava claro também que os temas tratados em aula precisavam se aproximar do dia a dia dos alunos. Na leitura de um livro, cabia ao professor aplicar a história à vida no campo. As situações eram transformadas em exemplos reais, para criar uma identificação do estudante com o enredo.



#### UM POR TODOS E TODOS POR UM

Não bastava, no entanto, focar apenas nos alunos. Neuziran sabia que o envolvimento dos pais e da comunidade seria fundamental para o êxito da iniciativa. Para vencer as resistências iniciais, a diretora pediu o compromisso de todos no esforço conjunto. “Os pais e as mães não precisam necessariamente saber ler e escrever”, explica, ressaltando que muitos são analfabetos. “Mas têm que motivar seus filhos em casa e incentivá-los a virem para a escola”, conclui.

A aproximação teve início em reuniões que serviam para conscientizá-los sobre a importância do estudo para o futuro dos filhos. “Mostrávamos a diferença que a escola poderia fazer na vida deles”, conta a diretora, para completar que a partir daí tudo correu de maneira quase natural.

Uma ponte sólida começou a ser construída entre os dois lados. Cada aluno passou a ter uma agenda de registro e acompanhamento de suas atividades. No caso dos pais analfabetos, os próprios alunos – ou

mesmo vizinhos e amigos próximos – passaram a ler para eles a agenda.

Outro fator responsável pela virada foi a melhoria do transporte escolar. A partir de 2010, a Secretaria de Educação do município colocou mais carros para fazer as rotas e aumentou as já existentes, possibilitando o acesso de todas as crianças. “Alguns alunos vinham a pé para a escola e levavam mais de 30 minutos para chegar, debaixo de sol e chuva”, conta a diretora. O veículo que faz o percurso, porém, ainda não é o ideal. São os caminhões conhecidos como “pau de arara”, pois ônibus ou vans, segundo a diretora, não seriam capazes de subir e descer as íngremes ruas de terra, principalmente na época das chuvas. Receberam melhorias para tornarem-se mais seguros e menos desconfortáveis. Ônibus escolares do governo federal também fazem os caminhos mais simples, comuns às várias escolas, ajudando a levar e trazer os alunos. “Com uma forma mais fácil de chegar à escola, os alunos não faltam e, au- ▶

Na escola Sebastião Francisco Duarte, jogos produzidos pelos professores resgatam o lado lúdico e dinâmico da leitura e da escrita

▶ mentando a frequência, cresce o desempenho de cada um”, comemora a diretora.

O interessante é que, embora não precisem mais levar ou buscar os filhos na escola, por causa do transporte gratuito, os pais continuam passando por lá a caminho do trabalho ou de outros compromissos. “Eles aparecem espontaneamente, e não apenas quando são chamados”, afirma Neuziran. Os motoristas também mudaram de atitude. “Não faltam nunca e são muito mais pontuais do que antes”, diz, provando que o compromisso parece ter sido assumido por todos.

#### ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Janete Braga, gerente municipal do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), reitera que a transformação não teria sido possível apenas dentro da escola. “Trata-se de um trabalho conjunto, que envolve escolas, comunidade e

Secretaria de Educação”, diz ela. Em sua opinião, o Paic, projeto de cooperação entre o governo do Estado e os municípios cearenses, com a finalidade de apoiar a alfabetização dos alunos da rede pública até o final do 2º ano do ensino fundamental, foi outro grande responsável pela mudança na região. Vigente desde 2007, o programa, segundo ela, ganhou força a partir de 2009, quando foram constatados os “terríveis resultados” do município nos exames de proficiência. “Aí o programa veio com rigor, metas e planejamento”, afirma.

#### NOTA 10

A maior recompensa, no entanto, chegou em 2010, quando as escolas Sebastião Francisco Duarte e Cícero Barbosa Maciel ganharam o prêmio Escola Nota 10 no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace).

Todo ano, o Estado do Ceará contempla 150 escolas com um prêmio de 2 mil reais por aluno do 2º e do 5º ano. O recurso extra, explica Janete, serve para bonificar os professores, fazer reformas na estrutura física da escola e comprar material didático. Fora isso, com 10% desse montante a escola premiada precisa “adotar” outra escola, ou seja, ajudar alguma das escolas com as piores notas na avaliação do Estado a melhorar.

Já no ano seguinte, a escola Francisco José, do município de Canindé, adotada pela escola Cícero Barbosa Maciel, acabou contemplada. Assim, o prêmio serve tanto como política indutora para as escolas melhorarem como apoiadora das escolas com piores resultados. “No fim, todo mundo sai ganhando”, comemora a gerente municipal.

O plano por trás das medidas é garantir uma maior equidade na rede. Para tanto, realizam-se encontros pedagógicos quinzenais que visam alinhar técnicas e estratégias. Nesses encontros, cada escola precisa levar uma experiência exitosa para compartilhar com os outros presentes. Também há formação contínua e acompanhamento dos professores da educação infantil e do 1º ao 9º ano.

Além disso, quando soube da situação frágil do município nas avaliações nacionais de 2008 para 2009, a Secretaria Municipal de Educação instituiu que dos cinco dias semanais de trabalho o professor tivesse um dia para fazer o planejamento das aulas. Cada escola recebeu pelo menos um professor volante, que fica nas classes no dia de ausência do professor correspondente. Assim, as mudanças vieram rapidamente, em dois anos, com professores mais preparados para o conteúdo de cada matéria e com alunos que podem contar com eles a qualquer momento, em cada dúvida ou dificuldade.

Nas duas instituições também foi estabelecido o reforço no turno complementar. No horário de intervalo entre a turma da manhã e a turma da tarde, alunos com dificuldades de aprendizagem ficam na escola para receber reforço dos professores.

Maria Ivone da Costa, mãe de João, do 4º ano, e Francisco, da pré-escola, afirma que viu a escola Sebastião Francisco Duarte mudar muito ao longo de cinco anos. E conta que o pequeno já conhece o alfabeto todinho. “Se eu digo ‘vamos escrever?’, ele já pega o caderno e o lápis e faz direitinho”, conta. “O mais velho adora ler, lê muito, leva livro da escola para casa. A ocupação dele é só estudar porque, pra mim, se você não tem estudo você não tem nada”, completa. Por isso, ela não falta a uma reunião. “Até doente eu venho, porque meus filhos estão em primeiro lugar”, diz.

**O objetivo é garantir uma maior equidade na rede. Para tanto, realizam-se encontros pedagógicos quinzenais que visam alinhar técnicas e estratégias**

A família mora a mais de 3 quilômetros da escola e ela diz que o transporte escolar faz toda a diferença. “Quando eu fui colocar o Francisco, o mais novo, na escola, tive medo pela segurança dele. Aí eles falaram, ‘nós vamos colocar um adulto para acompanhar as crianças’, e colocaram mesmo. Aí foi ótimo. A confiança foi total. Não tenho medo de jeito nenhum”, afirma.

João, de 10 anos, concorda com a avaliação positiva que a mãe faz hoje da escola. “Agora a escola está pintada, e os professores mudaram o jeito de ensinar”, diz. “Antes a professora passava os deveres e pronto. Hoje, é muito mais legal por causa dos jogos.” Ele quer ser prefeito e seu irmão, Francisco, médico, ilustrando o fato de que já se ▶

Turma do 1º ano da escola Cícero Barbosa Maciel



▶ foram os tempos da alternativa exclusiva de se tornarem agricultores, como os pais.

Para Maria Salete Moreira Maciel, professora da pré-escola, o diferencial é o envolvimento de cada um. “A gente faz tudo aqui dentro com muito amor, cuidando dos alunos.” A exemplo das outras entrevistadas, Maria Salete, que estudou na Sebastião há 19 anos e teve Neuziran como sua primeira professora, insiste que a rede do município é fundamental. “A gente trabalha em conjunto. Os professores se ajudam, temos o apoio da diretora da escola, da coordenadora pedagógica e da Secretaria de Educação. Uma vez por mês, fazemos um curso, levamos nossas ideias, trocamos experiências, vendo o que está dando certo, o que não está.” E arremata: “A gente se sente valorizada. Quando surge um problema, tem com quem contar”.

### O projeto Brincando e Aprendendo, que começou na escola Sebastião Francisco Duarte, é peça-chave no processo de melhoria da aprendizagem no município

A professora diz que, quando era aluna, não havia transporte escolar. Ela ia a pé para a escola por um caminho de mais de 2 quilômetros e havia apenas um professor por sala. Hoje, nas classes de pré-escola há professores auxiliares, “pois são os alunos mais novos os que precisam de mais cuidado e atenção”, diz.

Maria Ducilene Pereira da Silva, diretora da Cícero desde 2006, comemora os resultados da escola e da rede como um todo. Depois de ganhar o prêmio de Escola Nota 10, no ano seguinte a escola Francisco José, que haviam apoiado, foi uma das vencedoras. “Tivemos a sensação de dever cumprido”, conta. Ela afirma que nada disso teria sido possível sem o incentivo e a valorização dos alunos, além do compromisso de pais e professores. Ela também

diz que o Mais Educação, programa do governo federal que articula ações de esporte, lazer e cultura, é essencial (veja mais sobre o programa no capítulo 2).

O ideal para a diretora, no entanto, seria que as escolas funcionassem em tempo integral, todo dia, das 7 às 16 horas, para todos os alunos, divididos por séries, em salas de aula adequadas, com almoço, merenda, etc. Segundo ela, a meta do governo municipal é que pelo menos 20 escolas funcionem em tempo integral até 2016. Hoje a rede municipal possui 56 escolas.

A coordenadora pedagógica da instituição, Maria Francineuda de Oliveira, diz que a premiação de 2010 serviu como uma injeção de ânimo. “Ficou provado que tudo que havíamos feito para mudar tinha dado certo”, diz. Assim como na Sebastião, os professores se dispuseram a fazer reforço. Trabalhavam das 7 às 11 horas e faziam reforço das 11h30 às 12h30, antes da aula da tarde.

#### APRENDER BRINCANDO

Mais recentemente, o projeto Brincando e Aprendendo, que existe desde 2012 na escola Sebastião Francisco Duarte, também se mostrou uma peça-chave no processo que começou em 2009 e se estende até hoje para a melhoria da aprendizagem no município. O projeto foi idealizado como um mecanismo para uniformizar a rede de ensino municipal, ajudando a manter as escolas com notas altas nesse patamar e a alavancar outras.

Ele consiste em jogos produzidos pelos professores, resgatando o lado lúdico e dinâmico da leitura e da escrita, enquanto desperta na criança o interesse e a curiosidade para agir como construtor do seu conhecimento. Um dos jogos utilizados é a amarelinha. As crianças jogam uma pedri-

nha em uma das casas desenhadas no chão, que contém números, e, dependendo do número que sair, elas precisam falar uma palavra com aquele número de sílabas. Os alunos seguintes não podem repetir palavras já ditas pelos colegas.

A prática de aprender brincando humaniza a sala de aula. “Para eles, é uma diversão quando você sai do quadro, senta no chão, em roda de leitura, de conversa”, diz a professora Evelane de Carvalho, do 3º ano do ensino fundamental. “No final você pergunta o conteúdo e eles entenderam tudo”, completa.

Maria Ana Albuquerque Vieira, secretária de Educação do município, ressalva que agora o desafio é manter o alto nível nas avaliações, transformando todas as escolas em exemplo de ensino. “Pedra Branca deu um grande passo na educação. Agora que chegamos até aqui, não podemos cair, assumimos uma responsabilidade imensa.” Para ela, o sucesso vem da responsabilidade de toda a rede. Vem do apoio dos governos municipal e estadual e dos professores, “que abraçaram a causa”.

#### NOVOS TEMPOS E MUITOS DESAFIOS

Não restam dúvidas de que os horizontes ampliaram-se. Porém, Maria Ducilene, diretora da Cícero Barbosa Maciel, aponta o preconceito que persiste no campo. “Alguns alunos nos perguntam: pra quê estudar? Em outros casos, a própria família desencoraja os filhos. “Quando terminam o ensino fundamental, alguns querem fazer cursos técnicos ou o ensino médio em outras escolas, e os pais não permitem porque os filhos teriam que morar na cidade.” E não é só. Faltam computadores e internet nas instituições de ensino. Na escola Cícero Barbosa Maciel, há apenas cinco máquinas, que os alunos usam em revezamento



O aprendizado se transforma em diversão com jogos produzidos pelos professores do município de Pedra Branca (CE)

de duplas, de 10 em 10 minutos, ao passo que a escola Sebastião Francisco Duarte não conta com nenhuma. Poucas salas de aula também representam um entrave.

Independentemente dos desafios, que ainda são muitos, nas duas escolas, que já estiveram entre as 150 piores do Ceará, o sonho da maioria das alunas entrevistadas é se tornar professora. Pela valorização do trabalho e pela importância que colocam nos docentes, elas acreditam na nobreza da profissão. Já veem na escola e no aprendizado a possibilidade de uma vida melhor. E parece que a comunidade entendeu e vive o ensino da mesma forma, como mostra a mensagem estampada no uniforme das professoras e dos professores da Sebastião Francisco Duarte, a escola nota 10: “Nenhum de nós é tão inteligente quanto todos juntos”.



Aluno da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Guilherme de Lima, joga bola no seu período de lazer no assentamento Valmir Motta de Oliveira (PR)

## No meio de um acampamento, uma escola

POR BEATRIZ MONTEIRO

*O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e escolas itinerantes do Paraná garantem o direito de aprender de crianças e adolescentes de acampamentos<sup>1</sup>, onde vivem famílias de agricultores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*

<sup>1</sup> Acampamentos são ocupações de terras organizadas pelos trabalhadores sem terra para reivindicar a reforma agrária e o acesso à terra.

No Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu (PR), crianças e professores chegam para a aula após percorrer cerca de 30 quilômetros em estrada de terra. Os ônibus escolares fazem um trajeto que dura em torno de 40 minutos. A poeira é intensa. A escola fica no fim de uma rua de onde é possível ter uma visão geral dos assentamentos? Ireneo Alves dos Santos e Marcos Freire. Juntos, são considerados o maior assentamento de reforma agrária da América Latina, com 1,5 mil famílias. Antes de chegar à escola, não é possível ver nada além da terra e de plantações que parecem não ter fim.

No Brasil, existem 74 mil escolas rurais, com mais de 6 milhões de matrículas e 342 mil professores. No Paraná, encontram-se 23 colégios estaduais localizados em áreas de reforma agrária (MEC, 2012).

O Colégio Iraci Salete Strozak é um deles. A escola nasceu em meados de 1999, por reivindicação da comunidade e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na região, há 67 acampamentos com cerca de 13 mil famílias e um grande contingente de crianças e adolescentes que, em sua maioria, não tinham a possibilidade de frequentar a escola.

Aula da professora Ritamar Andreetta, em área de reforma agrária, no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak



<sup>2</sup> Assentamentos são comunidades rurais constituídas por áreas de terras concedidas aos trabalhadores rurais por meio da reforma agrária.

Hoje, o colégio tem 450 alunos nos anos finais do ensino fundamental, no médio e no magistério, e foi escolhido para ser escola-base para as unidades presentes nos acampamentos. É responsável pelas nove escolas itinerantes localizadas em acampamentos espalhados pelo Estado. Essas unidades, mantidas com recursos do Estado e do MST, atendem 1.400 alunos. “Era preciso olhar para a diversidade do campo”, defende a vice-diretora do colégio até 2013, Ana Cristina Hammel.

#### CONHECIMENTO VALORIZADO

Fruto da iniciativa do movimento e das famílias assentadas, o colégio foi organizado, num primeiro momento, em instalações provisórias. Antigos barracões utilizados para guardar máquinas serviam como salas de aula. “No começo, não havia dinheiro para o giz. Buscávamos carteiras que não eram utilizadas e restos de giz em outras escolas, folhas velhas, mimeógrafos antigos... Tudo era utilizado para fazer parte das atividades com os alunos”, lembra a professora Ritamar Andreetta, do 6º ano do ensino fundamental, que está na escola desde o seu início.

Esse cenário faz parte do passado. O colégio possui hoje nove salas de aula, um refeitório e uma biblioteca. Também conta com dez computadores com acesso a internet à disposição dos alunos para pesquisas.

O Colégio Iraci Salete Strozak é um marco na história do MST, pois funciona como braço para as unidades conhecidas como escolas em movimento (itinerantes). Hoje, a função do colégio é acolher as matrículas de todas as crianças e dos adolescentes oriundos de famílias em acampamentos e ser a matriz do modelo pedagógico.

No âmbito pedagógico, a escola-base acompanha as escolas itinerantes, dando suporte e encaminhamento, por meio de sua equipe pedagógica. Alguns dos 25 funcioná-



Fachada do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, que atua como matriz do modelo pedagógico das escolas itinerantes

rios da escola trabalham na administração, respondendo questões e demandas das unidades itinerantes por telefone e e-mail. Já os 15 coordenadores pedagógicos vão até essas escolas levando material e acompanhando, de fato, o trabalho ali realizado.

O processo de formação continuada dos educadores é definido em parceria entre o MST e o governo do Estado, por meio do departamento da educação do campo. Na escola-base é construído e fundamentado o modelo pedagógico que será adotado pelas escolas itinerantes.

Quando um acampamento se forma, os barracões de moradia são construídos pelas famílias. Após trabalhar na casa, todos auxiliam na construção da escola. De lona ou madeirite, a infraestrutura das escolas itinerantes é bastante precária. Algumas delas, no entanto, vêm sendo reconhecidas e assumidas pelas secretarias de Educação do município e do Estado, transformando-se, assim, em colégios do campo.

#### PARA ALÉM DA FORMAÇÃO COGNITIVA

O Colégio Iraci Salete Strozak é o único no Estado que se organiza sob a proposta de ciclo de formação humana. A estrutura rompe com a lógica seriada. Passa a considerar o ser humano nos seus ciclos de desenvolvi-

mento. Cada ciclo corresponde a três anos do ensino regular.

Para a organização dos ciclos, os professores trabalham com os chamados Complexos de Estudos. O complexo visa trazer para a sala de aula, por meio de seminários, feiras de ciências e outras dinâmicas, temas relacionados à realidade rural. Nas aulas de Ciências, por exemplo, os alunos do 6º ano estudam a criação de um terrário, um ecossistema em miniatura. As disciplinas tradicionais, como Português e Matemática, também são inseridas na realidade do estudante. “Há o que chamamos de ‘porção da realidade’, onde são conectados os objetivos de ensino com a vida”, explica Ana Cristina.

A ideia é que a escola prepare o indivíduo para a vida, sem desconsiderar o que ele já está vivendo. “Os alunos têm na mão o processo do ensino porque o planejamento é socializado em sala de aula. Na parede de cada classe está colado o conteúdo que eles irão estudar durante o semestre”, explica.

“A escola é um movimento”, ressalta Sidnei Bortoluzzi, diretor do colégio até 2013. Segundo ele, os adolescentes são provocados a se inserir na comunidade. “Eles enxergam que a escola e o professor não são os únicos. Muitos professores dizem que, para dar aula ▶

▶ no Iraci, devem se preparar, pois sabem que os alunos ali têm conteúdo e que serão questionados frente ao que estão aprendendo. As dificuldades são imensas, na escrita e na leitura. Mas a bagagem é enorme. O conhecimento deles é um diferencial”, acrescenta.

Um ato cívico em comemoração ao Dia da Consciência Negra é um exemplo prático desse diferencial. Na ocasião, alunos de todas as séries se reuniram no refeitório para a apresentação teatral do 6º ano. Os adolescentes, em sua maioria, retiraram os bonés para cantar os hinos do Brasil e do MST. Dois alunos seguraram as bandeiras. Logo após, iniciou-se a apresentação. Enquanto

alguns estudantes leram sobre a importância histórica do tema, outros encenaram situações vividas pelos escravos. A participação dos estudantes é sempre estimulada e se expressa de diferentes formas. Ao final de uma atividade, uma menina do 6º ano convocou seus colegas a repetir o refrão: “O poder do povo vai fazer um mundo novo”. Todos se uniram a ela, entusiasmados.

Responsável pela turma do 9º ano e do magistério até o fim de 2013, Jacqueline Bueno D’Ávila, de 21 anos, acredita que momentos como esse ajudam a fortalecer o senso crítico dos estudantes. “Não basta saber escrever, calcular, é preciso argumento para construir um ser humano mais crítico”, defende a professora, também ex-aluna do colégio e filha de sem terra.

O gosto pelo ensino surgiu na infância. Quando foi para o assentamento, não achava que teria condições de cursar o ensino superior. Observou a importância que o movimento dava para a educação e, então, passou a valorizar ainda mais o lugar onde vivia. “Antes não tinha essa dimensão”, lembra a professora, que mora no assentamento Irineu Alves dos Santos.

Já a educadora Rosália Feusk era professora no Colégio Iraci Salete Strozak quando decidiu mudar-se para um terreno de reforma agrária, em 2005, para aproximar-se mais da realidade dos alunos. Rosália tem três filhas. Quando foi morar no assentamento com a família, seu marido, agricultor, não se opôs. Mas suas filhas, habituadas à cidade, encontraram dificuldades no começo. Luana, que na época estava no 1º ano do ensino fundamental, sentia falta dos amigos que moravam próximos a ela. “Aqui, para ir à casa de um amigo tinha que andar mais de 1 quilômetro”, conta. Hoje, aos 16 anos, Luana frequenta o curso de Formação de Docentes (magistério), ministrado no colégio como opção ao ensino médio tradicional. Ela ainda não

tem certeza sobre o que quer fazer, mas diz que gosta da maneira como todos na escola são envolvidos e atenciosos.

#### O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

O envolvimento e a atenção a que se refere Luana estão presentes em todo o processo educativo, inclusive na hora da avaliação, que não segue o modelo tradicional.

Realizado duas vezes ao ano, o conselho de classe participativo faz com que cada aluno seja responsável por sua própria avaliação. Depois, faz a avaliação da turma. Professor, equipe pedagógica, direção e funcionários também são avaliados. E, então, os pais são chamados. Junto com eles, os professores coordenadores fazem a intermediação. Ali, os estudantes leem sua autoavaliação e ouvem a opinião do professor sobre ela. Depois, anunciam a avaliação dos professores, da direção, da equipe pedagógica e discutem quais serão as posturas adotadas para o futuro próximo. Com isso, os alunos aprendem a observar o papel do outro, criando autonomia e pautando o que querem para a escola. A intencionalidade é importante. O sistema de avaliação é para todos.

“Não é a escola sozinha. Para a sociedade que queremos construir existem também regras. Essas regras não são impostas, mas discutidas coletivamente. É uma sociedade pensada no coletivo. Você avalia o indivíduo, ele tem o direito de estar ali e se posicionar sobre o que está sendo dito”, defende Ana Cristina Hammel.

#### OS PARECERES

A escola não tem nota. Com isso, as avaliações são compostas de uma pasta de acompanhamento, da qual fazem parte uma produção escrita por mês, um simulado, uma prova semestral e uma autoavaliação. Além disso, há o chamado Caderno de Avaliação, em que os



A professora Gessiani Baim com seu pai, o agricultor Orlando: conhecimento valorizado

educadores de cada turma registram o resultado das avaliações realizadas ao longo do ano e acontecimentos relevantes do dia a dia. No fim de cada semestre, o professor coordenador elabora um Parecer Descritivo do aluno. Também cabe a esse professor a análise das pastas de acompanhamento e das observações presentes no Caderno de Avaliação. No fim de cada ciclo, ele, então, elabora um parecer final. Assim como no método tradicional, o aluno pode passar – ou não – de ciclo.

#### A AUTO-ORGANIZAÇÃO

Além de um modelo pedagógico diferenciado, a escola trabalha na lógica da auto-organização. Os alunos buscam engajar-se em assuntos que lhes interessam. Discutem temas que vão da questão da merenda a aulas e atividades que gostariam de realizar para além do conteúdo. “É um processo de respeito, de poder dizer que pode ser melhor”, garante Ana Cristina.

“O colégio ensina a gente a ver a vida de um modo diferente. Pelo menos entender por que você está numa região de reforma agrária. Não são todas as escolas que têm ▶

Aluno e professor do 6º ano do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak



▶ esse trabalho”, reforça a estudante Fátima de Medeiros, de 16 anos, aluna do 1º ano de formação de docentes.

#### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O curso de formação de docentes frequentado por Fátima é realizado no colégio desde 2005. Alguns dos alunos formados no curso já fazem parte da rede de ensino do município, como é o caso de Gessiani Baim, de 21 anos.

Nascida no assentamento Irineu Alves dos Santos, Gessiani entrou para o Colégio Iraci Salete Strozak logo que ele foi fundado. Antes, havia estudado em outros colégios do assentamento. Quando era pequena, seu pai chegou a dar aulas para ela junto com outros pais. “Dávamos o básico. Nunca pensei que minhas meninas pudessem ter uma formação. Nossos alunos, hoje, têm cursos que não existem na cidade”, afirma Orlando Baim, agricultor, de 52 anos.

“A escola sempre buscou nos valorizar. E nos ensinou também a nos valorizar”, reconhece Gessiani, que hoje é professora do 4º ano da Escola Municipal do Campo Herbert de Souza. “Aqui o conhecimento transmitido é bastante valorizado”, afirma.

Sem o colégio e as escolas itinerantes, o número de crianças e adolescentes fora da escola seria maior, acredita Ana Cristina

Hammel. Segundo ela, os garotos teriam que enfrentar, além de listas de espera no município, o preconceito dos alunos da cidade em relação a eles. “O preconceito, aliás, foi um dos motivos que nos levaram a discutir a itinerância”, diz ela.

#### ESCOLAS EM MOVIMENTO

A escola itinerante no Estado do Paraná tem seu reconhecimento como escola pública desde 2003, mas, segundo Alessandro Mariano, do setor de Educação do MST, os colégios de assentamentos existem há 20 anos. A aprovação das propostas pedagógicas das escolas itinerantes para famílias acampadas do MST, por meio de um parecer pelo Conselho Estadual de Educação, fez, no entanto, com que elas fossem implantadas oficialmente.

Localizada no assentamento Valmir Motta de Oliveira, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares existe há dez anos e é uma delas. Em 2014, entrará para a rede de ensino municipal. Hoje, conta com 240 alunos da educação infantil ao ensino médio. Os alunos vêm do assentamento Valmir Motta de Oliveira, dos acampamentos Primeiro de Agosto, Sete de Setembro e Casa Nova e do pré-assentamento São João.

O diretor da escola, Gilson Gonçalves, não conhecia o MST quando fez seu primeiro contato, cinco anos atrás. Foi chamado pelo Estado para trabalhar na escola e acabou aceitando. “Vim com receio”, confessa. “E fui muito bem recebido. Pude ver de perto a luta para que as pessoas tivessem dignidade, para ter um pedaço de terra, uma casa e, principalmente, educação”, lembra. “Eu me sinto melhor trabalhando aqui do que numa escola da cidade. A falta de condição física adequada interfere no aprendizado do aluno, não adianta a gente querer negar. Mas, só a luta, a vontade de querer mudar, de querer ter uma escola para que todos

tenham direito à educação, isso faz a diferença e me motiva a continuar”, ressalta.

A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares segue o currículo proposto pela escola-base Iraci Salete Strozak, fundamentado por meio dos ciclos de formação humana. A ideia, explica a professora Ritamar Andreetta, é que a vida escolar ganhe maior significado por meio de metas e objetivos.

“As pessoas acampadas já estão num processo de exclusão social. Aqui, quem tem um pouco de conhecimento e teve oportunidade de estudar sente a necessidade de contribuir com o movimento”, diz Angela Lisboa, 26, professora da escola itinerante. Filha de agricultores sem terra, sua família participa do movimento desde 1999. Angela é acampada e formou-se em Pedagogia para Educadores do Campo em 2012.

“Você conhece os alunos do acampamento. Eles querem sempre saber mais. E têm a liberdade de questionar. São curiosos. Você, como educador, tem de se cobrar muito também. Como posso fazer melhor? Você tem de ir além, por isso você se cobra muito. As crianças são a parte mais importante do processo”, fundamenta Angela.

Aos 17 anos, Indianara Maia cursa o 3º ano do ensino médio da escola itinerante. O pai é dirigente do movimento e teve que se mudar para o assentamento no começo do ano. Até então, ela não havia estudado em nenhuma escola de assentamento, apenas na cidade. “Foi um choque no primeiro momento, pela condição precária da escola.” Com o passar do tempo, foi se adaptando e entendendo a rotina em sala de aula. “Aqui, o aluno tem um vínculo maior com o professor. A gente é mais enturmado e, por isso, se conhece melhor”, coloca.

Eduarda Ribeiro Carvalho, 14, estuda na escola itinerante há dois anos. Sua família está na luta por um pedaço de terra desde que ela nasceu. Mudou-se quatro vezes de região, mas



**Eduarda Carvalho, de 14 anos, já se mudou quatro vezes de região, mas nunca deixou de estudar. Sua família está na luta por um pedaço de terra desde que ela nasceu**

nunca deixou de estudar. Seus pais têm uma relação próxima com a escola. O pai, Evandro, ajudou na construção e contribuiu na reforma. A mãe, Ediane, atua na área de serviços gerais. “Para mim, é gratificante trabalhar na nossa escola. Eu sempre estou perto deles e, agora, voltei a estudar”, comemora Ediane.

Ao contrário dos pais de Eduarda, muitas famílias acabam desistindo do processo de conquista da terra e abandonam não apenas o acampamento mas também a escola. “O trabalho e o casamento na adolescência ainda afastam muitos alunos e alunas das salas de aula, especialmente no ensino médio”, afirma Ana Cristina Hammel.

O maior desafio, hoje, segundo Gilson Gonçalves, é a questão da estrutura. Os espaços de ensino ainda têm um caráter muito provisório. “Mesmo com tantas dificuldades de estrutura e preconceitos, vemos que os educandos estão adquirindo conhecimento, se formando como sujeitos e não apenas pelo aprendizado trazido em sala de aula. Formamos um sujeito que tem capacidade de dialogar e criticar. Um sujeito que pensa e que luta pelos seus direitos. Isso me traz muita satisfação. É uma lição de vida para mim”, reforça.

**Indianara Maia, aluna do 3º ano do ensino médio na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, quer cursar Agronomia para trabalhar nos lotes do assentamento**



# Educação escolar indígena: os desafios da educação básica

POR GERSEM BANIWA  
Professor adjunto da  
Universidade Federal  
do Amazonas (Ufam)

A educação escolar indígena é o campo de política pública voltada para os povos indígenas que mais avançou no Brasil. A criação dos Territórios Etnoeducacionais e a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei, 2009) são importantes exemplos de conquistas recentes nessa área.

A Conferência foi um marco histórico. Pela primeira vez, o Estado se dispôs a ouvir os indígenas sobre educação. Acredito que a maior riqueza da Coneei tenha sido trazer as experiências das diferentes culturas. Não existem “os indígenas do Brasil”, mas sim o povo caiapó, o xavante, etc. Há hoje no país 817 mil indígenas (IBGE, 2010) falantes de 180 línguas nativas.

Os Territórios Etnoeducacionais estabeleceram, por sua vez, um novo paradigma na política educacional brasileira. A nova organização leva em consideração a distribuição das terras, das línguas e, principalmente, as relações sociais, culturais, políticas e econômicas dos diferentes povos. A melhoria do atendimento educacional deve, portanto, começar pela efetivação dos territórios etnoeducacionais, como foi apontado pela própria Conferência. A semente foi lançada, mas ainda precisamos multiplicá-la.

Só vamos consolidar a educação diferenciada com políticas que de fato levem em conta o território. A proposta de educação indígena própria e diferenciada vem sendo gradativamente implantada no Brasil desde a promulgação da Constituição de 1988. O estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo, que garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, foi sem dúvida uma conquista importante nesse sentido, assim como o reconhecimento da educação escolar específica. Aos poucos, os povos indígenas vão se apropriando das antigas escolas coloniais e as transformando segundo seus anseios e planos de vida.

Os avanços podem ser comprovados por meio do crescimento no número de escolas e de alunos matriculados. Em 1990, havia 754 escolas atendendo 40 mil alunos indígenas (CNE, 2007); em 2012 esses números passaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (Inep, 2012). Nessas escolas trabalham 14 mil professores, dos quais 7,14% são indígenas. Outro avanço importante é o acesso ao ensino superior estimado atualmente em mais de 10 mil indígenas, dos quais 50 estão na pós-graduação.

O reconhecimento sociocultural e étnico possibilitou o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas das aldeias. As novas escolas se esforçam por valorizar as pedagogias indígenas e seguir os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo.

É importante também destacar o processo gradativo de ampliação dos investimentos de recursos financeiros destinados à manutenção das escolas indígenas, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Essa inclusão foi seguida por um olhar diferenciado do ponto de vista de custos, em razão da qual os coeficientes para os alunos indígenas também foram específicos, sendo que no Pnae este valor é o dobro do aluno não indígena, e no Fundeb o coeficiente do aluno indígena é 20% superior ao aluno não indígena. O desafio é como garantir que esses recursos sejam efetivamente aplicados em favor das escolas indígenas pelos sistemas de ensino, o que passa necessariamente pelo controle social mais eficiente e eficaz e pela capacidade técnica e ética dos gestores.

Com base no reconhecimento da escola como um direito e não mais como um serviço de assistência, os povos indígenas foram à luta na última década e conseguiram importantes conquistas, tais como ampliação da oferta em todos os níveis, fortalecimento do papel do professor e gestor indígena exigindo sua formação básica e superior; fortalecimento das línguas indígenas no processo de ensino-aprendizagem e os consequentes produção e uso de material didático bilíngue/multilíngue. Desses avanços, destaca-se a formação de professores e gestores indígenas, pois deles depende a transformação qualificada da escola indígena.

## Desafios e perspectivas

O primeiro desafio é como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena principalmente quando os sistemas de ensino resistem a eles.

Uma das causas do desrespeito aos direitos indígenas por uma educação diferenciada é o preconceito enraizado na sociedade e nas instituições públicas em geral. A esperança é o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, por meio do ensino da história e da cultura indígena nas escolas não indígenas e nas universidades, que ainda é tímido por falta de material didático e de preparação dos professores e de gestores educacionais. ►

**A educação escolar indígena é o campo de política pública voltada para os povos indígenas que mais avançou no Brasil. Progressos que podem ser comprovados por meio do crescimento no número de escolas e de alunos matriculados**

- ▶ Outro desafio é a inexistência histórica de políticas e programas específicos voltados para atender as demandas e as realidades das comunidades indígenas nos campos do transporte escolar (fluvial e aéreo), distribuição e descentralização flexível da alimentação escolar, construção de escolas diferenciadas para comunidades indígenas nômades, de áreas de várzea (prédios suspensos, flutuantes, móveis ou barco-escola) e de regiões florestais distantes cujo único acesso é pela via aérea. Para essas realidades os processos licitatórios convencionais são impraticáveis para viabilizar as construções, distribuir material e alimentação escolar e realizar acompanhamento pedagógico.

Tratando-se especificamente da região Amazônica, sem a criação de processos administrativos específicos e diferenciados não é possível resolver os problemas de infraestrutura, como construção de escolas, transporte escolar, distribuição de material e alimentação escolar nos rincões das florestas, dos rios, dos igarapés e das montanhas, onde está situada boa parte das comunidades indígenas. Aliás, são esses

povos que mais precisam e demandam atendimento do poder público, pela situação de precariedade de suas escolas. Não se deve olhar apenas para os altos custos, que em geral assustam e desanimam planejadores e gestores, mas para os ganhos das políticas públicas.

Privar ou reduzir a possibilidade de as crianças e de os adolescentes indígenas ter acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante é também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas.

O maior desafio atual da educação escolar indígena é garantir a qualidade do ensino. Para isso é necessário melhorar a infraestrutura de prédios escolares e transporte de alunos nas escolas; continuar o processo de formação superior de professores indígenas; ampliar a disponibilidade de material didático específico e resolver a insegurança alimentar gerada por insegurança territorial.

Dados do Inep (2012) revelam que 99,45% das escolas indígenas oferecem alimentação escolar, 55% utilizam algum material didático específico, 53,9% fazem uso de língua indígena no processo de ensino-aprendizagem, 25% não possuem prédio próprio, 50% não dispõem de água potável, 42,21% não têm energia elétrica e 51% não apresentam nenhum tipo de esgoto ou fossa.

Os números referentes ao material didático específico e à infraestrutura ainda são, portanto, preocupantes. Deve-se destacar também que a substituição do professor não indígena pelo professor indígena, a oferta da alimentação escolar e o uso

da língua indígena como língua de ensino por meio oral e escrito são altamente relevantes para o sucesso pedagógico da escola indígena, elevando a autoestima das crianças.

Nos últimos 20 anos a tônica das políticas públicas, sob pressão dos indígenas, foi ampliar o atendimento multiplicando o número de escolas e conseqüentemente as matrículas. Porém, dados do Inep dos últimos dez anos indicam que o número de matrículas e de escolas indígenas tende a se estabilizar, permitindo que os sistemas de ensino passem agora a focar em ações estratégicas que visem resolver os problemas de infraestrutura e avançar na qualidade do ensino intercultural.

A oferta de ensino médio é um desafio à parte que merece atenção, pois, nos últimos três anos, o número de matrículas estacionou e em alguns estados recuou. Dos 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica, apenas 9% estão no ensino médio e 26,8% estão nas séries finais do ensino fundamental (Inep, 2012). Isso parece ser resultante da clara incapacidade institucional dos sistemas estaduais de ensino, responsáveis pela oferta.

O problema é grave, e para superá-lo seria necessário compartilhar a responsabilidade com outros sistemas, ou seja, com os sistemas municipais e o sistema federal de ensino. Para isso, a Lei do Fundeb precisaria ser alterada para que os municípios e o governo federal pudessem acessar os recursos do fundo destinados ao ensino médio, que hoje é prerrogativa exclusiva dos sistemas estaduais de ensino. As escolas técnicas e os institutos federais de tecnologia seriam ideais para o atendimento das demandas indígenas por ensino médio integrado ao ensino profissionalizante.

Em síntese, o panorama atual da educação escolar junto às comunidades indígenas apresenta avanços históricos importantes, notadamente quanto ao direito à educação específica e de qualidade e ao acesso às séries iniciais do ensino fundamental e ao ensino superior. Mas a maior conquista é a apropriação criativa e crítica da escola e sua transformação em favor de seus anseios e planos de vida que está em curso. O maior problema encontra-se no campo da infraestrutura (a maior vilã da exclusão) e da má qualidade do ensino. A carência de transporte escolar dificulta o acesso e a permanência das crianças na escola, pois, como é que elas vão chegar ao colégio atravessando quilômetros de várzeas, lagos, igarapés, paranás, cachoeiras, rios caudalosos? A ausência de prédios e salas de aula (ou a existência de prédios e salas de aula precários) dificulta a qualidade do ensino.

A luta por uma educação escolar de qualidade faz parte da luta mais ampla dos povos indígenas, que passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Os povos indígenas hoje fazem parte da vida nacional, e é nessa esfera que precisam garantir o reconhecimento e a concretização de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade em geral. 

**O maior desafio atual da educação escolar indígena é garantir a qualidade do ensino. Para isso, é necessário, entre outras coisas, melhorar a infraestrutura de prédios escolares e o transporte de alunos nas escolas**

## A dificuldade em permanecer na escola

*Mais da metade dos adolescentes e jovens que não estavam estudando em 2010 abandonou a escola sem completar o ensino fundamental, de acordo com o Censo Demográfico. Como acontece na questão do acesso, os mais excluídos são crianças e adolescentes do sexo masculino, negros, que moram na área rural, vivem em famílias de baixa renda e têm pais ou responsáveis com pouca escolaridade*



Aula de Libras em Osasco (SP). Crianças e adolescentes com deficiência também enfrentam dificuldades para permanecer na escola

Apesar da obrigatoriedade de frequência na educação básica determinada pela legislação do país, milhares de crianças e adolescentes enfrentam obstáculos para ter acesso à escola (veja capítulo 1) e um número significativo daqueles que conseguem se matricular acaba por deixar os estudos antes de concluí-los. Do total de adolescentes e jovens de 18 a 24 anos de idade que não estavam estudando em 2010, 21,2% tinham abandonado a escola após ingressar no ensino médio e 52,9% o fizeram sem completar o ensino fundamental, de acordo com o Censo Demográfico 2010.

A dificuldade em progredir nos estudos é um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola. O baixo desempenho escolar pode levar à repetência, que, por sua vez, gera altas taxas de distorção idade-série. Assim, podemos considerar em risco de abandono os alunos que se encontram em situação de atraso escolar, ou seja, com idade superior à considerada adequada para a série que cursam<sup>1</sup>.

Com base na taxa de distorção idade-série, é possível ter noção de quantas crianças já ingressam tardiamente no ensino fundamental, permanecendo em situação de atraso escolar por toda a educação básica. De acordo com os dados do Censo Escolar 2012, do Inep, 4,6% dos alunos matriculados no 1º ano do ensino

fundamental em todo o Brasil têm dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa. Como acontece com outros indicadores, na zona rural as taxas são mais elevadas: 7,7% dos alunos do 1º ano nas escolas do campo encontram-se na mesma situação, ante 4% dos estudantes da área urbana (veja tabela 23, abaixo).

Esses índices vão se tornando mais altos conforme aumentam os anos de estudo. No 2º ano, a taxa de distorção idade-série mais que dobra em relação ao 1º ano, atingindo 10,4%. Mas as maiores diferenças se dão nos anos de transição entre a primeira e a segunda etapa do ensino fundamental e entre este nível de ensino e o ensino médio. No 6º ano do ensino fundamental, a distorção idade-série salta para 32,1%; no 1º ano do ensino médio, chega a 34,9% (veja tabela 23).

Uma das questões que levam a esse salto na distorção idade-série (e também à reprovação e ao abandono) no 6º ano do fundamental é a mudança na organização da escola nessa fase. Mesmo sendo considerado uma etapa única, o ensino fundamental tem duas divisões claras, com abordagens pedagógicas bem diferentes: os anos iniciais e os anos finais. De acordo com a publicação *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*<sup>2</sup>, de 2011, “nos anos iniciais do ensino fundamental, conserva-se o respeito à criança e a seus tempos. Há um professor referência para cada turma, a acolhida dada aos alunos

<sup>1</sup> As taxas de atraso escolar são apresentadas no Censo Demográfico, do IBGE, por faixa etária. Já a taxa de distorção idade-série, divulgada pelo Inep, considera o ano/série que o aluno frequenta.

<sup>2</sup> Brasília: Ministério da Educação, 2011.

Tabela 23 Taxa de distorção idade-série, Brasil – 2012

LOCALIZAÇÃO	Taxa de distorção idade-série – ensino fundamental de oito e nove anos													Taxa de distorção idade-série ensino médio			
	Total Fundamental	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total Médio	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>TOTAL</b>	22,0	16,6	28,2	4,6	10,4	18,8	23,1	24,2	32,1	29,1	26,1	24,8	31,1	34,9	29,4	26,8	49,0
<b>RURAL</b>	33,7	28,3	43,9	7,7	18,1	30,7	38,5	41,3	47,8	45,4	41,3	38,4	43,5	46,0	42,2	41,0	43,7
<b>URBANA</b>	19,9	14,1	26,3	4,0	8,7	16,2	19,6	20,6	29,8	27,0	24,3	23,3	30,6	34,4	28,8	26,3	49,2

Fontes: MEC/Inep/Deed/CSI

### A partir do 6º ano, as taxas de reprovação e abandono aumentam. A mudança na organização da escola nessa fase é uma das causas

é permeada pelo afeto e pelo cuidado, permite-se a presença do lúdico nas atividades escolares e os tempos extraclasses não são vistos como desperdício”.

No entanto, segundo a publicação, no final dessa fase a escola já começa a adotar avaliação com base na meritocracia e na reprovação. E essa abordagem se acentua na etapa seguinte, a partir do 6º ano, quando os estudantes se deparam com a divisão do conteúdo em várias disciplinas, lecionadas por diferentes professores, especialistas em cada área e em cada campo do conhecimento. Com isso, aumentam as taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono. E esse processo se repete na transição

para o ensino médio, a partir do 1º ano, quando novamente os alunos encontram uma realidade diferente daquela com a qual já estavam acostumados.

Em termos regionais, as disparidades são grandes (veja tabela 24). Enquanto na Região Sudeste a taxa de distorção idade-série no 6º ano do ensino fundamental é de 21,5%, nas regiões Norte e Nordeste fica em torno de 44,6% e 42,9%, respectivamente. No 1º ano do ensino médio, a taxa do Sudeste é de 26,8%; já as do Norte e Nordeste chegam a 49% e 45,1%, respectivamente (veja tabela 24).

Considerando as faixas etárias, de acordo com dados do Censo Demográfico 2010<sup>3</sup>, dos 6 aos 17 anos, que engloba o ensino fundamental e o ensino médio, 39,7% das crianças e dos adolescentes que estudam se

<sup>3</sup> As taxas de atraso escolar foram calculadas com base nos microdados do Censo Demográfico, do IBGE, por faixa etária. Já a taxa de distorção idade-série, calculada pelo Inep, é divulgada apenas por série/ano.

Tabela 24 Taxa de distorção idade-série por região – 2012

ANO	REGIÃO	Localização	Taxa de distorção idade-série ensino fundamental de oito e nove anos											Taxa de distorção idade-série ensino médio					
			Total Fundamental	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total Médio	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
2012	NORTE	<b>Total</b>	32,9	27,4	40,5	7,5	18,3	30,5	37,4	39,3	44,6	41,8	37,4	36,4	47,0	49,0	45,9	45,5	22,6
		Rural	44,5	39,3	54,6	12,2	26,1	41,9	53,6	55,7	58,6	55,4	51,8	49,4	60,2	60,6	59,8	60,6	30,1
		Urbana	28,2	21,6	36,3	5,4	14,6	24,7	28,9	31,7	39,8	37,6	33,3	33,0	45,6	47,8	44,4	43,9	21,6
	NORTEDESTE	<b>Total</b>	30,3	23,5	38,6	6,6	14,4	26,2	31,6	34,4	42,9	39,8	35,6	34,0	41,8	45,1	39,6	39,0	45,8
		Rural	34,5	28,6	45,8	7,3	17,5	30,9	38,8	42,7	49,3	47,1	43,6	40,6	49,6	52,2	47,9	47,3	51,9
		Urbana	28,7	21,2	36,8	6,2	12,9	24,0	28,2	30,6	41,1	37,9	33,6	32,6	41,3	44,7	39,2	38,6	45,4
	SUDESTE	<b>Total</b>	14,6	9,9	19,6	3,6	6,0	10,8	13,8	14,4	21,5	19,4	19,4	17,8	23,0	26,8	21,8	17,6	65,1
		Rural	22,6	18,3	31,2	6,4	12,8	19,8	23,7	26,6	33,7	32,3	30,0	27,3	25,5	28,8	24,2	22,1	23,2
		Urbana	14,2	9,3	19,2	3,5	5,6	10,2	13,1	13,6	21,0	19,0	17,6	23,0	26,8	21,7	17,5	65,5	
	SUL	<b>Total</b>	16,6	11,3	22,8	1,6	7,1	13,6	16,0	17,2	27,2	24,1	20,2	20,3	23,3	28,5	21,2	17,1	28,3
		Rural	19,2	13,8	27,3	2,1	8,3	16,5	19,5	21,0	31,5	30,1	24,6	23,2	23,3	27,1	22,0	18,7	27,3
		Urbana	16,4	11,0	22,5	1,5	6,9	13,3	15,6	16,7	26,8	23,7	19,8	20,0	23,3	28,6	21,2	17,0	28,3
CENTRO-OESTE	<b>Total</b>	19,4	13,5	26,5	2,9	8,8	15,8	18,9	19,7	27,9	27,7	25,8	24,4	30,5	35,4	27,7	25,2	57,4	
	Rural	28,4	21,7	38,2	6,6	16,0	23,9	28,4	31,5	38,7	39,1	39,3	35,1	40,5	44,2	38,1	36,4	44,2	
	Urbana	18,6	12,7	25,6	2,6	8,1	15,0	18,0	18,5	27,0	26,8	24,7	23,6	30,0	35,0	27,3	24,8	57,8	

Fontes: MEC/Inep/Deed/CSI

encontram em situação de atraso escolar<sup>4</sup> – o que significa 14.633.966 alunos. Aqui, também se repetem as desigualdades verificadas nos indicadores de acesso à escola. Os meninos negros, que vivem na zona rural, em famílias com renda familiar mensal *per capita* de até ¼ do salário mínimo e que trabalham são os mais atingidos (veja tabela 25). Enquanto há 35,5% de meninas em situação de atraso, a taxa entre os meninos chega a 43,8%. Em relação à raça, 45% dos alunos negros apresentam atraso, ante 32,7% dos brancos.

A diferença é significativa quando se trata da localização: enquanto 37,3% dos estudantes da zona urbana apresentam atraso, 50,4% dos da área rural estão

na mesma situação. Mas as maiores desigualdades estão ligadas à questão da renda: 52,1% das crianças e dos adolescentes de famílias com renda familiar mensal *per capita* de até ¼ do salário mínimo apresentam atraso escolar, ante 20,5% daqueles que vivem em famílias com renda superior a dois salários mínimos. Entre os estudantes que trabalham, o índice de atraso escolar é de 54,2%, ante 46,1% dos que apenas estudam.

### CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS

Entre as crianças na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, 27% apresentam atraso escolar (4.075.880). Os meninos estão em situação um pouco pior do que as meninas – 28,8% ante 25,2%. As diferenças se acentuam quando se analisa a questão da raça. Apresentam atraso escolar 23,1% dos estudantes brancos, ante 29,9% dos negros (veja tabela 26).

<sup>4</sup> Com base nos dados do Censo Demográfico, foram considerados em "série ideal" aqueles que estavam na seguinte situação: aos 6 anos frequentando o 1º ano do ensino fundamental; aos 7 anos frequentando o 2º ano do ensino fundamental, e assim sucessivamente. Aqueles em situação diferente foram considerados em atraso. A taxa de distorção idade-série calculada pelo Inep considera o atraso a partir de dois anos de diferença entre a idade do aluno e o ano/série que ele frequenta.

Tabela 25

### Incidência de atraso escolar na população de 6 a 17 anos por idade, sexo, raça/etnia, localização, nível de renda e situação de trabalho

IDADE	POPULAÇÃO			SEXO (%)		COR/RAÇA (%)		LOCALIZAÇÃO (%)		Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> (em número de salários mínimos) (%)					TRABALHA? (%)	
	Total	Em atraso escolar	% atraso escolar	Feminino	Masculino	Branco	Negro	Urbana	Rural	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2	Sim	Não
6	2.746.435	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
7	2.876.921	1.007.344	35,0	34,2	35,8	33,0	36,6	34,3	38,1	38,9	36,3	34,8	31,6	24,9		
8	2.916.920	879.432	30,1	28,6	31,7	26,6	32,8	28,5	37,2	37,6	32,2	27,8	23,2	17,9		
9	3.132.473	988.693	31,6	29,0	34,1	26,4	35,4	29,2	42,0	43,3	34,8	27,1	21,0	15,8		
10	3.428.095	1.200.411	35,0	31,3	38,5	28,3	40,0	32,1	47,7	50,0	38,9	29,8	21,5	15,2	45,4	34,9
11	3.257.187	1.153.651	35,4	31,0	39,7	27,3	41,4	32,1	50,4	53,1	40,9	29,2	19,4	12,9	44,0	35,3
12	3.290.103	1.415.068	43,0	37,4	48,5	34,3	49,4	39,7	57,4	61,6	49,3	37,0	25,8	18,5	48,6	42,9
13	3.283.679	1.547.990	47,1	41,5	52,6	38,2	53,7	44,0	60,9	64,8	53,9	42,2	30,4	22,8	50,0	47,1
14	3.303.020	1.610.865	48,8	42,6	54,8	39,5	55,7	45,7	62,7	66,7	57,1	44,2	32,3	22,7	50,2	48,7
15	3.246.313	1.694.924	52,2	45,5	58,8	42,4	59,7	49,1	66,5	70,9	61,5	48,8	35,8	24,4	51,9	52,2
16	2.919.424	1.601.865	54,9	47,8	61,8	44,8	62,8	52,2	68,3	73,4	65,4	53,5	39,9	27,2	52,0	55,4
17	2.460.605	1.533.722	62,3	56,4	68,2	53,3	69,7	59,9	74,9	78,2	72,4	62,7	50,8	37,5	60,7	62,8
<b>Total</b>	<b>36.861.177</b>	<b>14.633.966</b>	<b>39,7</b>	<b>35,5</b>	<b>43,8</b>	<b>32,7</b>	<b>45,0</b>	<b>37,3</b>	<b>50,4</b>	<b>52,1</b>	<b>44,6</b>	<b>36,8</b>	<b>28,4</b>	<b>20,5</b>	<b>54,2</b>	<b>46,1</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE. A investigação de trabalho abrange apenas as pessoas a partir de 10 anos de idade.

Tabela 26

### Incidência de atraso escolar na população de 6 a 10 anos por idade, sexo, raça/etnia, localização e nível de renda

REGIÃO	UF	Total	Em atraso escolar	% em atraso escolar	SEXO (%)		COR/RAÇA (%)		LOCALIZAÇÃO (%)		Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> (em número de salários mínimos) (%)				
					Feminino	Masculino	Branco	Negro	Urbana	Rural	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2
NORTE	RO	137.053	42.320	30,9	28,9	32,8	27,9	31,8	28,2	37,9	38,2	33,0	29,6	23,6	19,1
	AC	77.525	24.168	31,2	29,5	32,8	28,3	31,4	25,4	44,3	39,9	31,3	23,2	20,2	11,3
	AM	356.675	114.338	32,1	29,7	34,3	27,5	32,4	28,2	44,6	39,5	30,7	25,4	23,3	17,8
	RR	45.817	14.389	31,4	29,9	33,0	25,7	31,9	28,5	40,5	37,4	33,7	28,7	24,1	17,3
	PA	758.933	264.965	34,9	31,7	38,0	30,8	35,9	30,1	43,6	42,5	34,1	27,8	19,8	15,6
	AP	71.926	20.592	28,6	26,5	30,7	25,6	29,5	28,2	31,7	35,7	29,3	26,4	20,2	13,8
	TO	130.009	31.787	24,4	21,9	26,9	21,8	25,0	22,4	31,6	30,6	24,2	21,6	17,9	15,3
<b>REGIÃO</b>	<b>1.577.937</b>	<b>512.558</b>	<b>32,5</b>	<b>29,8</b>	<b>35,1</b>	<b>28,4</b>	<b>33,3</b>	<b>28,4</b>	<b>42,3</b>	<b>40,3</b>	<b>32,1</b>	<b>26,7</b>	<b>21,2</b>	<b>16,2</b>	
NORDESTE	MA	670.308	189.250	28,2	25,6	30,8	25,2	28,8	24,5	33,4	32,1	27,1	21,5	17,5	16,8
	PI	275.262	82.428	29,9	25,7	34,1	26,8	31,1	25,0	38,0	36,8	27,9	22,5	13,6	11,4
	CE	715.657	163.550	22,9	20,5	25,1	21,0	23,7	22,1	24,8	26,4	22,7	18,8	15,3	12,2
	RN	259.673	66.413	25,6	23,6	27,4	23,4	27,2	24,4	29,0	30,5	26,3	21,9	18,1	12,8
	PB	315.796	92.287	29,2	25,5	32,8	26,7	30,9	27,0	35,3	36,4	28,7	21,6	15,7	12,3
	PE	753.136	219.493	29,1	26,0	32,2	26,7	30,5	27,5	34,6	34,8	29,3	23,3	17,8	13,7
	AL	297.974	82.359	27,6	25,4	29,9	24,5	29,1	25,7	32,1	32,6	26,8	21,4	15,1	10,1
	SE	182.519	57.604	31,6	28,3	34,7	29,2	32,5	29,0	37,5	38,5	31,8	24,0	21,0	12,8
	BA	1.209.435	420.663	34,8	31,7	37,7	31,8	35,6	31,8	41,3	41,4	34,5	28,1	20,8	18,0
	<b>REGIÃO</b>	<b>4.679.761</b>	<b>1.374.046</b>	<b>29,4</b>	<b>26,4</b>	<b>32,2</b>	<b>26,3</b>	<b>30,6</b>	<b>27,0</b>	<b>34,8</b>	<b>34,8</b>	<b>29,0</b>	<b>23,4</b>	<b>17,9</b>	<b>14,4</b>
SUDESTE	MG	1.464.295	424.918	29,0	27,7	30,3	26,8	30,6	28,0	34,2	35,1	31,8	27,7	22,8	19,0
	ES	268.277	75.409	28,1	26,3	29,8	24,3	30,4	27,0	33,3	35,5	32,3	27,5	21,5	14,1
	RJ	1.121.991	374.890	33,4	31,8	35,0	28,8	36,9	33,1	41,3	44,0	39,2	32,8	25,3	17,4
	SP	2.897.439	581.504	20,1	19,5	20,6	18,7	22,3	20,0	21,8	26,3	22,6	20,6	17,7	12,7
<b>REGIÃO</b>	<b>5.752.002</b>	<b>1.456.721</b>	<b>25,3</b>	<b>24,3</b>	<b>26,3</b>	<b>22,2</b>	<b>28,7</b>	<b>24,8</b>	<b>31,3</b>	<b>33,6</b>	<b>29,3</b>	<b>24,9</b>	<b>20,2</b>	<b>14,8</b>	
SUL	PR	784.322	165.217	21,1	19,9	22,2	19,8	23,9	20,5	24,1	28,2	24,6	21,0	17,2	13,2
	SC	445.938	93.656	21,0	19,9	22,0	20,3	24,2	20,8	22,0	26,6	24,9	21,9	19,0	14,4
	RS	738.694	168.775	22,8	21,4	24,2	21,5	28,1	22,6	24,5	31,0	26,3	22,7	18,5	14,2
<b>REGIÃO</b>	<b>1.968.954</b>	<b>427.648</b>	<b>21,7</b>	<b>20,5</b>	<b>22,9</b>	<b>20,6</b>	<b>25,2</b>	<b>21,3</b>	<b>23,7</b>	<b>29,1</b>	<b>25,3</b>	<b>21,8</b>	<b>18,2</b>	<b>13,9</b>	
CENTRO-OESTE	MS	196.393	44.860	22,8	21,2	24,4	20,0	24,4	21,4	30,1	31,6	27,5	20,7	16,3	10,7
	MT	248.076	73.674	29,7	28,6	30,7	26,5	30,8	28,2	35,8	38,6	32,9	27,8	23,7	19,8
	GO	473.385	134.114	28,3	26,7	29,9	25,8	30,0	27,9	32,3	36,2	32,4	27,7	23,1	15,7
	DF	204.337	52.260	25,6	24,2	26,9	22,7	27,5	25,4	29,8	34,3	32,2	28,5	22,7	15,8
<b>REGIÃO</b>	<b>1.122.191</b>	<b>304.908</b>	<b>27,2</b>	<b>25,7</b>	<b>28,6</b>	<b>24,2</b>	<b>28,9</b>	<b>26,4</b>	<b>32,9</b>	<b>35,7</b>	<b>31,5</b>	<b>26,6</b>	<b>22,0</b>	<b>15,7</b>	
<b>BRASIL</b>	<b>15.100.845</b>	<b>4.075.880</b>	<b>27,0</b>	<b>25,2</b>	<b>28,8</b>	<b>23,1</b>	<b>29,9</b>	<b>25,4</b>	<b>34,1</b>	<b>35,1</b>	<b>29,2</b>	<b>24,4</b>	<b>19,7</b>	<b>14,8</b>	

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE.

Também é grande a disparidade em termos de localização: a incidência de atraso escolar entre as crianças de 6 a 10 anos é de 34,1% na zona rural, ante 25,4% na área urbana. Por sua vez, as crianças de famílias com renda familiar mensal *per capita* de até ¼ do salário mínimo em situação de atraso escolar chegam a 35,1%, mais que o dobro do que o de crianças de famílias com renda familiar superior a dois salários mínimos na mesma situação – 14,8%.

Em termos regionais, também se verificam as mesmas disparidades de outros indicadores educacionais. Enquanto a Região Norte tem 32,5% de estudantes na faixa de 6 a 10 anos em situação de atraso escolar, a Sul apresenta taxa de 21,7%.

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 11 A 14 ANOS**

A situação de atraso escolar é mais grave na faixa etária de 11 a 14 anos, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Nesta população, 43,6% dos estudantes encontram-se atrasados, o que corresponde a um contingente de 5.727.574 crianças (veja tabela 27).

**Na faixa de 11 a 14 anos de idade, o trabalho infantil já começa a aparecer como uma influência no atraso escolar**

Da mesma forma como no grupo etário anterior, os meninos apresentam uma taxa de atraso escolar superior à das meninas, porém mais acentuada: 48,9% ante 38,2%. O mesmo acontece em relação à raça: 50,1% dos estudantes negros apresentam atraso escolar, ante 34,8% dos brancos.

No que diz respeito à localização, as disparidades também se acentuam: a incidência de atraso escolar no grupo de 11 a 14 anos chega a 57,9% na zona rural, enquanto na área urbana é de 40,4%. No entanto, as disparidades dão um salto quando se analisa a questão da renda. As crianças de famílias com rendimento familiar mensal *per capita* de até ¼ do salário mínimo em situação de atraso escolar chegam a 61,4%, número mais que três vezes superior ao



Aluna do 4º ano da Escola Estadual Governador José Augusto de Araújo, em Rio Branco (AC)

de crianças de famílias com renda familiar superior a dois salários mínimos – 19,4%.

Em termos regionais, as diferenças se mantêm. A Região Norte é a que apresenta a maior incidência de atraso escolar na faixa de 11 a 14 anos, com 56,1%, e a Sul detém a menor taxa, de 34,9%. Quando se analisa a taxa por Estado, os índices são preocupantes: 12 deles, quase a metade, apresentam taxas de atraso escolar superior a 50%. O Pará é o que tem o índice mais alto, 62,8%. Já São Paulo detém o mais baixo, de 28,5%.

Na faixa de 11 a 14 anos, o trabalho infantil começa a aparecer como uma influência no atraso escolar, embora as diferenças entre os grupos não sejam muito grandes. Entre os alunos que exercem alguma atividade profissional em paralelo aos estudos, o índice de atraso escolar chega a 49,3%, ante 43,5% entre aqueles que só estudam (veja mais em Trabalho infantil, na página 100).

Tabela 27

**Incidência de atraso escolar na população de 11 a 14 anos por idade, sexo, raça/etnia, localização, nível de renda e situação de trabalho infantil**

REGIÃO	UF	Total	Em atraso escolar	% em atraso escolar	SEXO (%)		COR/RAÇA (%)		LOCALIZAÇÃO (%)		Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> (em número de salários mínimos) (%)					Trabalha?	
					Feminino	Masculino	Branco	Negros	Urbana	Rural	Até 1/4	>1/4<=1/2	>1/2<=1	>1<=2	>2	Sim	Não
NORTE	RO	120.244	52.724	43,8	36,7	50,7	38,1	46,0	40,8	51,7	55,0	50,2	42,8	31,3	22,4	47,7	43,7
	AC	62.960	31.423	49,9	43,8	55,8	42,8	51,5	42,2	68,2	66,3	50,5	40,2	27,0	18,1	61,1	49,6
	AM	287.173	159.802	55,6	50,6	60,6	47,5	56,5	50,7	73,3	68,8	57,5	46,3	34,5	25,5	65,7	55,3
	RR	38.028	18.213	47,9	41,7	53,9	38,8	48,2	43,4	62,7	63,7	51,8	40,9	28,0	25,6	43,8	48,0
	PA	623.913	392.032	62,8	57,3	68,3	54,2	65,0	55,9	76,0	76,0	64,5	51,2	36,7	25,5	75,8	62,4
	AP	59.244	29.717	50,2	44,9	55,4	42,0	52,1	48,2	64,9	65,2	55,8	43,8	33,1	22,7	54,4	50,1
	TO	111.623	47.052	42,2	35,2	48,8	34,4	44,0	38,1	56,4	55,6	46,6	35,4	24,1	17,5	44,5	42,1
REGIÃO		1.303.186	730.964	56,1	50,4	61,7	47,3	58,1	50,1	71,1	70,6	58,8	46,4	33,1	23,7	65,6	55,8
NORDESTE	MA	545.712	298.966	54,8	47,3	62,2	47,5	56,5	47,9	65,2	65,3	52,6	41,5	28,8	23,5	65,2	54,5
	PI	241.304	140.248	58,1	51,4	64,6	51,7	60,2	50,1	71,7	70,4	56,1	46,0	28,5	26,4	68,7	57,8
	CE	649.630	281.107	43,3	36,8	49,6	37,8	45,5	41,6	47,4	51,8	42,8	35,6	24,5	16,5	50,5	43,1
	RN	225.739	115.412	51,1	43,8	58,2	45,4	55,0	47,5	62,0	64,7	55,3	42,1	26,2	18,1	56,5	51,0
	PB	268.190	142.605	53,2	45,9	60,3	47,1	56,8	48,8	64,7	66,3	53,4	42,3	26,6	17,1	63,2	52,9
	PE	632.039	325.281	51,5	43,8	59,0	46,1	54,3	48,2	62,3	62,9	52,8	41,3	29,0	20,1	63,6	51,1
	AL	255.357	142.503	55,8	48,9	62,6	49,6	58,4	52,5	63,4	66,4	55,9	42,2	30,1	18,8	65,0	55,6
	SE	160.178	96.239	60,1	53,1	66,9	54,2	62,3	55,3	70,7	73,4	62,1	47,9	35,7	20,2	68,1	59,9
REGIÃO		3.999.814	2.141.660	53,5	46,3	60,6	46,8	56,1	49,2	63,4	64,6	54,1	42,8	29,3	21,6	63,4	53,3
SUDESTE	MG	1.306.400	535.972	41,0	35,4	46,6	35,2	44,9	39,2	50,3	54,2	47,6	38,4	28,0	21,6	42,8	41,0
	ES	232.096	95.182	41,0	35,0	46,9	32,6	45,7	40,3	44,4	55,1	49,3	39,9	27,7	20,4	43,7	40,9
	RJ	998.318	510.752	51,2	47,2	55,0	42,3	57,5	50,6	64,7	67,3	62,5	51,4	38,0	24,6	57,4	51,1
	SP	2.551.799	727.662	28,5	25,4	31,5	25,3	33,2	28,3	34,0	40,1	35,6	28,8	22,7	17,1	30,4	28,5
REGIÃO		5.088.614	1.869.569	36,7	32,7	40,7	30,4	43,1	35,9	46,5	51,6	45,6	35,9	26,6	19,5	39,1	36,7
SUL	PR	704.097	226.659	32,2	26,6	37,6	28,3	40,0	31,2	37,4	49,4	42,0	32,5	21,5	14,6	34,5	32,1
	SC	405.959	125.060	30,8	25,5	35,9	27,8	42,9	30,3	33,1	47,9	43,2	33,5	23,7	16,4	31,7	30,8
	RS	668.001	268.692	40,2	34,9	45,3	36,3	54,7	40,4	39,3	59,9	52,7	40,4	28,4	18,3	41,5	40,2
REGIÃO		1.778.058	620.412	34,9	29,5	40,1	31,4	45,0	34,5	37,0	53,6	46,5	35,6	24,6	16,4	36,1	34,8
CENTRO-OESTE	MS	171.298	64.463	37,6	32,1	43,0	31,4	41,2	35,5	49,0	55,1	46,7	36,7	23,6	14,1	43,9	37,5
	MT	216.202	88.039	40,7	35,1	46,1	34,3	43,3	38,7	49,3	53,5	47,7	40,7	29,8	19,7	43,3	40,6
	GO	409.911	145.030	35,4	29,9	40,7	30,8	38,3	34,3	44,9	50,8	42,2	34,2	25,7	17,3	34,2	35,4
	DF	166.906	67.438	40,4	35,5	45,2	32,9	45,1	39,8	54,8	58,5	54,5	45,7	36,6	20,8	52,2	40,2
REGIÃO		964.318	364.970	37,8	32,4	43,1	32,0	41,1	36,4	48,0	53,3	45,9	37,8	28,3	18,5	39,0	37,8
BRASIL		13.133.989	5.727.574	43,6	38,2	48,9	34,8	50,1	40,4	57,9	61,4	50,2	38,2	27,1	19,4	49,3	43,5

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

ADOLESCENTES DE 15 A 17 ANOS

A questão do atraso escolar entre os alunos de 15 a 17 anos é a mais séria no país (veja tabela 28). Nesta população, a incidência chega a 56%, o correspondente a 4.830.512 adolescentes. Como nas demais faixas etárias, os meninos estão em desvantagem neste indicador, com uma diferença significativa: enquanto as meninas apresentam uma taxa de atraso escolar de 49,4%, a incidência entre eles é de 62,5%. Em relação à raça, as diferenças persistem: os estudantes negros de 15 a 17 anos apresentam um índice de atraso escolar de 63,6%, ante 46,4% dos brancos.

**Na faixa de 15 a 17 anos, a questão do atraso escolar é a mais séria no país. A incidência chega a 56%, o que equivale a 4.830.512 adolescentes**

As desigualdades são grandes também em relação à localização: a taxa de atraso escolar entre os adolescentes que estudam no campo é de 69,4%, enquanto entre os estudantes da área urbana é de 53,3%. No que diz respeito à renda, os adolescentes de famílias com

renda familiar *per capita* de até ¼ do salário mínimo com atraso escolar são 73,6%; os de famílias com renda familiar *per capita* superior a dois salários mínimos chegam a 29,6%.

Da mesma forma que nas outras faixas etárias, há grandes diferenças regionais. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, a Região Norte apresenta a maior incidência de atraso escolar, com 67,9%, e a Sul, a menor, de 47,3%. A situação entre os Estados é alarmante nessa faixa etária: apenas Santa Catarina, Paraná e São Paulo têm taxas de atraso escolar inferior a 50%. Sergipe é o que registra o índice mais alto, 73,1%; o mais baixo é o de São Paulo, 41%.

Já em relação ao trabalho, a faixa etária dos 15 aos 17 anos é a única em que os alunos que somente estudam apresentam um índice de atraso escolar semelhante ao daqueles que exercem alguma atividade profissional em paralelo à escola: 56,1% ante 55,7%, respectivamente.

Quando se observa com mais detalhe a questão do atraso escolar, percebe-se que há um gargalo entre o ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com o Censo 2010, dos 83,3% adolescentes de 15 a 17 anos de idade que estavam na escola, apenas 47,3% estavam cursando o ensino médio – a etapa adequada para essa faixa etária. Ou seja, a maioria desses alunos sequer completou o ensino fundamental. E isso acaba levando ao abandono dos estudos (veja mais em Fracasso escolar, na página 79).

O QUE DIZEM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

De acordo com a consulta realizada com 503 dirigentes municipais de educação de todo o país, como parte da iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*, nos dados consolidados para o Brasil o perfil predominante das crianças e dos adolescentes até 17 anos que estão na escola e apresentam risco de evasão (respostas mais citadas nas categorias “mais importante” e “importante”) é formado pelos estudantes que vivem na zona rural do país (272 menções), alunos que trabalham (268), aqueles que residem em comunidades populares de centros urbanos (161) e os adolescentes em conflito com a lei (141) (veja gráfico 11, com o perfil completo).

Tabela 28

Incidência de atraso escolar na população de 15 a 17 anos por idade, sexo, raça/etnia, localização e nível de renda

REGIÃO	UF	Total	Em atraso escolar	% em atraso escolar	SEXO (%)		COR/RAÇA (%)		LOCALIZAÇÃO (%)		Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> (em número de salários mínimos) (%)				TRABALHA? (%)		
					Feminino	Masculino	Branco	Negros	Urbana	Rural	Até 1/4	> 1/4 <= 1/2	> 1/2 <= 1	> 1 <= 2	> 2	Sim	Não
NORTE	RO	77.049	46.949	60,9	54,0	67,6	55,3	63,8	58,7	67,4	70,8	69,4	63,0	50,7	41,6	63,1	60,4
	AC	37.647	21.916	58,2	51,9	64,3	53,0	59,2	51,8	77,1	77,3	61,3	50,8	39,8	25,8	59,0	58,1
	AM	182.935	126.553	69,2	64,5	73,6	60,2	70,7	65,8	84,0	80,9	73,4	64,6	52,9	39,5	69,9	69,1
	RR	23.918	13.418	56,1	49,0	62,6	47,7	56,9	52,7	70,2	69,9	65,7	50,2	43,7	30,3	48,3	57,4
	PA	396.698	289.497	73,0	67,0	78,6	66,2	74,8	68,0	84,3	83,9	77,0	67,1	52,7	38,2	80,0	72,0
	AP	37.673	22.347	59,3	53,6	65,1	52,5	61,1	57,5	76,5	71,8	67,4	58,9	42,9	29,9	62,8	58,9
	TO	72.586	42.051	57,9	49,2	66,2	50,3	60,0	54,2	73,4	71,7	63,1	55,1	43,4	34,5	59,6	57,6
REGIÃO		828.507	562.731	67,9	61,9	73,7	60,3	69,9	63,6	81,1	80,6	73,1	63,3	49,9	37,0	70,9	67,5
NORDESTE	MA	345.024	230.758	66,9	59,1	74,5	57,4	69,5	60,7	77,8	77,8	67,0	58,0	45,3	33,4	73,9	66,0
	PI	157.448	109.223	69,4	62,3	76,4	62,7	71,7	62,4	82,0	80,1	71,3	61,5	45,2	37,0	77,8	68,4
	CE	428.092	244.954	57,2	49,6	64,8	50,9	60,1	55,6	61,6	66,0	59,0	51,5	39,0	30,4	63,4	56,5
	RN	152.506	97.091	63,7	55,9	71,0	57,2	68,0	60,0	75,1	76,8	69,3	57,6	43,8	32,2	66,8	63,3
	PB	176.328	117.110	66,4	59,4	73,2	59,3	71,1	62,7	76,8	78,8	71,0	60,2	41,3	26,1	73,4	65,7
	PE	405.011	262.036	64,7	57,5	71,8	58,3	68,2	61,9	74,8	76,1	68,6	59,4	43,1	29,4	72,2	63,8
	AL	157.208	111.874	71,2	64,2	77,7	64,3	74,1	67,5	80,2	82,1	74,5	63,7	45,5	31,9	75,4	70,7
	SE	107.262	78.413	73,1	67,6	78,5	67,5	75,2	69,1	82,7	84,2	78,4	67,9	51,7	34,6	79,4	72,3
	BA	684.513	481.323	70,3	63,2	77,3	63,2	72,2	66,5	78,7	79,1	73,8	64,7	51,8	37,9	74,4	69,7
REGIÃO		2.613.393	1.732.783	66,3	59,0	73,4	58,8	69,3	62,5	75,7	76,6	69,3	60,0	45,6	32,9	72,2	65,6
SUDESTE	MG	872.179	462.691	53,1	45,9	60,3	45,7	58,3	51,5	61,6	66,3	60,7	53,1	43,2	32,5	56,1	52,4
	ES	147.216	74.628	50,7	43,4	57,9	39,7	57,7	50,3	52,7	68,1	61,9	51,0	41,8	26,2	50,2	50,8
	RJ	669.931	418.327	62,4	57,7	67,1	53,2	69,4	62,1	72,7	76,9	74,1	65,2	53,0	37,1	70,4	61,6
	SP	1.697.923	696.779	41,0	35,7	46,3	36,2	48,4	40,8	46,0	55,6	52,1	43,8	35,1	25,5	40,1	41,2
REGIÃO		3.387.249	1.652.425	48,8	43,1	54,5	41,2	56,8	48,1	57,3	64,6	60,2	50,7	40,1	29,1	48,5	48,8
SUL	PR	456.714	199.269	43,6	35,8	51,2	38,9	53,9	42,8	48,2	59,6	56,0	47,1	36,5	23,3	44,3	43,4
	SC	261.988	112.102	42,8	35,1	50,3	39,4	59,1	42,6	44,0	61,4	59,9	49,3	37,8	25,5	42,2	43,0
	RS	439.592	236.560	53,8	47,2	60,4	49,8	70,3	54,1	51,9	71,8	69,1	58,6	45,1	28,9	54,5	53,6
REGIÃO		1.158.294	547.931	47,3	40,0	54,5	43,4	59,8	47,1	48,4	65,2	62,1	51,9	39,9	26,0	47,3	47,3
CENTRO-OESTE	MS	110.987	63.097	56,9	50,1	63,5	49,2	62,6	55,2	67,1	74,8	68,3	59,8	46,8	31,6	58,5	56,5
	MT	141.617	72.571	51,2	43,5	58,7	43,2	55,2	49,1	61,5	65,8	60,5	53,3	43,5	27,6	52,0	51,0
	GO	270.566	137.559	50,8	42,8	58,8	44,8	54,9	50,0	59,6	64,5	60,8	53,0	43,4	30,3	53,7	50,0
	DF	115.730	61.415	53,1	47,7	58,6	44,0	58,8	52,5	68,0	75,1	71,3	61,8	51,5	30,0	55,3	52,7
REGIÃO		638.900	334.642	52,4	45,1	59,5	45,2	56,9	51,2	62,5	68,1	63,7	55,5	45,4	29,9	54,3	51,9
BRASIL		8.626.343	4.830.512	56,0	49,4	62,5	46,4	63,6	53,3	69,4	73,6	65,7	54,4	41,9	29,6	55,7	56,1

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Gráfico 11 Perfil das crianças e dos adolescentes de até 17 anos que estão na escola, mas apresentam risco de evasão, segundo os dirigentes municipais de educação¹ (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

1 Os dirigentes podiam citar mais de um item em cada tema. Por isso, a soma das respostas pode ser maior que 503

## A escolarização dos adolescentes em conflito com a lei

Considerado um dos grupos que apresentam maior risco de exclusão pelos dirigentes municipais de educação que participaram da consulta do UNICEF e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o apoio da Undime, os adolescentes em conflito com a lei enfrentam uma série de barreiras para ingressar na escola, progredir nos estudos e concluir a educação básica na idade adequada.

Promulgada em janeiro de 2012, a lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) estabeleceu o prazo de um ano para garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na rede pública de educação.

Há, no entanto, muitos desafios a serem superados para que isso de fato aconteça. Ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação, de proposta metodológica específica para esses estudantes e de monitoramento das escolas pelos sistemas de ensino; recusa por parte das escolas de matrícula para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto; inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação e falta de formação específica dos profissionais de educação para atuação no sistema socioeducativo são algumas das principais barreiras que ainda impedem a garantia do direito de aprender a esses meninos e meninas, segundo Nota Técnica nº 38/2013<sup>1</sup> de orientação às secretarias estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sinase.

Um primeiro panorama da escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Inep/MEC), com base nos dados do Censo Escolar 2010-2012, apontou 258 escolas localizadas (ou que mantêm turmas) em unidades de internação. Entre 2010 e 2012, o número de matrículas passou de 10.771 para 15.116 (veja mais no artigo da página 118).

<sup>1</sup> Coordenação-Geral de Desenvolvimento Humano (CGDH), Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Um dado que chama a atenção é a elevada taxa de distorção idade-série nessa população (veja gráfico abaixo). No ensino fundamental (anos iniciais) ela é de 55,6% entre os adolescentes internos ante 16,6%, na população em geral. Nos anos finais, a taxa de distorção idade-série dos internos é de 79,4% ante 28,2% na população em geral, e no ensino médio as taxas são de 61,4% e 31,1%, respectivamente.

### Chama a atenção a elevada taxa de distorção idade-série nessa população

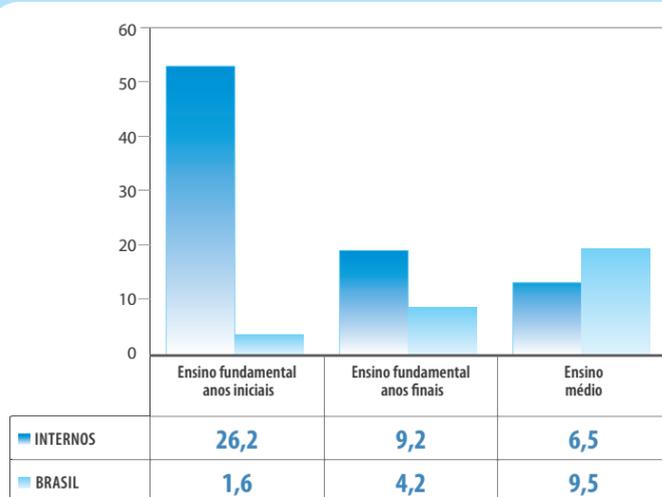
As taxas de abandono (veja página ao lado) também são elevadas. Segundo dados de 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental a taxa de abandono foi de 26,2%, para os internos, ante 1,6%, para a população em geral. Nos anos finais, foi de 9,2%, para os internos, ante 4,2%, para a população em geral. Apenas no ensino médio a taxa de abandono foi menor para os internos (6,5% ante 9,5%, para a população em geral).

Segundo Fábio Meirelles, coordenador-geral de Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), o próximo passo é qualificar a coleta das informações que irão compor o Censo Escolar da Educação Básica a partir de 2013, de forma que incorpore o universo total de escolas e turmas em unidades de internação no país (448 unidades, conforme Levantamento Anual do Sinase/2011). A qualificação dessa coleta, de acordo com ele,

permitirá traçar um perfil mais minucioso da escolarização desses adolescentes, dos profissionais da educação e da infraestrutura das escolas que atendem o sistema socioeducativo.

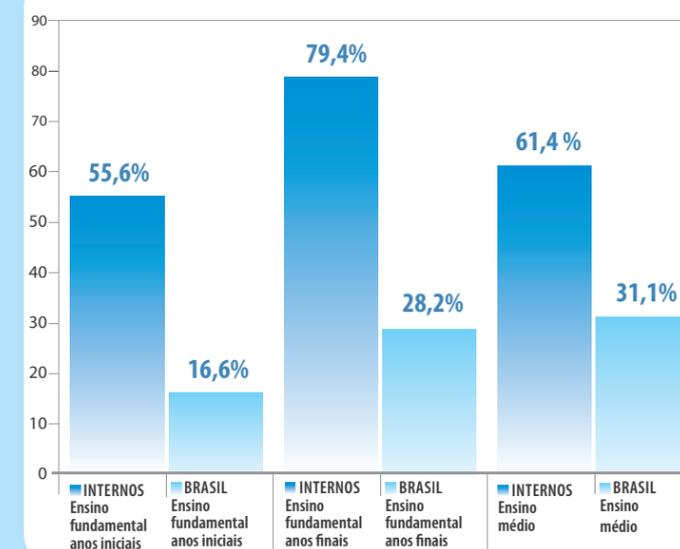
A partir de 2014, a Secadi também disponibilizará, de acordo com Fábio Meirelles, curso de formação continuada específico para professores e profissionais de educação que atuam no Sistema Socioeducativo, além de apoiar tecnicamente as secretarias estaduais de Educação buscando assegurar a matrícula, organizar e disponibilizar os serviços da educação e estabelecer propostas e estratégias pedagógicas de atendimento em escolarização para este público, tendo como referência o Plano Decenal do Sinase.

Taxa de abandono (%) – 2011  
Comparação entre adolescentes internos e média nacional



Fontes: MEC/Inep/Deed

Taxa de distorção idade-série (%) – 2012  
Comparação entre adolescentes internos e média nacional



Fontes: MEC/Inep/Deed

Esses dados são consistentes com os dados estatísticos do Censo Demográfico de 2010, analisados nas páginas anteriores, embora alunos negros não tenham sido relacionados pelos dirigentes entre os principais perfis sob risco de evasão.

Nas regiões, esses resultados se repetem, com poucas alterações na sequência. Na Região Norte, os grupos mais citados pelos dirigentes que participaram da consulta entre aqueles com maior risco de evasão foram o das crianças e o dos adolescentes que vivem na zona rural (31 respostas), o dos estudantes que trabalham (28) e o dos alunos que residem em comunidades populares de centros urbanos (13). Com diferenças apenas no número de citações, o resultado foi o mesmo nas regiões Nordeste (102, 94 e 49, respectivamente) e Centro-Oeste (31, 30 e 19).

Na Região Sudeste, em primeiro lugar nas menções dos dirigentes está o grupo de crianças e adolescentes que trabalham (62 citações), seguido dos estudantes que vivem na zona rural (56) e dos adolescentes em conflito com a lei (49). Os alunos que residem em comunidades populares de centros urbanos apareceram em quarto lugar (30 respostas). Na Sul, os resultados foram semelhantes: os grupos com maior risco de evasão foram o das crianças e adolescentes que traba-

ham (57 citações), o dos estudantes que vivem na zona rural e nas comunidades populares de centros urbanos (ambos com 52 respostas) e o dos adolescentes em conflito com a lei (47).

### OBSTÁCULOS À PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Os dados do Censo Demográfico e do Censo Escolar e a consulta realizada com os dirigentes municipais (veja gráfico 12) revelam uma série de barreiras que impedem a permanência das crianças e dos adolescentes na escola e a conclusão dos estudos na idade adequada. Elas estão relacionadas a questões socioeconômicas e culturais, como a pobreza, as desigualdades de renda e o racismo, a fatores ligados às características da escola, como infraestrutura, formação dos professores e suas condições de trabalho, organização do currículo, entre outros.

Os dirigentes municipais que responderam à consulta apontaram como principais obstáculos à permanência na escola (mais citadas nas categorias “mais importante” e “importante”) a falta de interesse pelos estudos (339 respostas), a distorção idade-série (244) e a dificuldade de aprendizado do conteúdo pelas crianças e pelos adolescentes (140). Em menor escala, foram indicadas ainda a falta de professores adequadamente formados para ensinar crianças e adolescentes com deficiência (50 respostas) e a falta de recursos financeiros das famílias para manter os filhos na escola (47).

Em termos regionais, há algumas variações nas respostas. Na Região Norte, nas categorias “mais importante” e “importante” as dificuldades mais citadas foram a distorção idade-série (31 respostas), a falta de interesse nos estudos (21) e a falta de recursos financeiros das famílias para manter os alunos na escola (9). Na Nordeste, em primeiro lugar estava a falta de interesse pelos estudos (102). Em seguida apareceram a distorção idade-série (80) e a dificuldade de aprendizado do conteúdo pelas crianças e pelos adolescentes (38).

Na Região Centro-Oeste, as principais dificuldades indicadas pelos dirigentes municipais foram a fal-



Educação valorizada: Raimunda da Silva acompanha a filha Julia à Escola Estadual Serafim da Silva Salgado, em Rio Branco (AC)

Gráfico 12 Principais dificuldades referentes à permanência de crianças e adolescentes na escola e sua progressão nos estudos, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



ta de interesse pelos estudos (40 citações), a distorção idade-série (23) e a dificuldade de aprendizado do conteúdo pelas crianças e pelos adolescentes (17). O mesmo resultado foi registrado nas regiões Sudeste e Sul, com diferenças na quantidade de respostas por item: 86, 57 e 42, respectivamente, na primeira; e 90, 59 e 38 na segunda.

### FALTA DE INTERESSE PELOS ESTUDOS

Como no que diz respeito ao acesso (veja capítulo 1), a questão da “falta de interesse” dos alunos pelos estudos também foi apontada como uma das principais dificuldades para a permanência dos estudantes na escola. A pesquisa *O que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola* (2013)<sup>5</sup>, realizada com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos do ensino médio de São Paulo e de Recife, buscou levantar o que há por trás desse desinteresse.

Um dos fatores que desmotivam os alunos a frequentar a escola é a percepção de que não há utilidade no conteúdo das aulas. De acordo com o levantamento, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são consideradas as mais úteis por 78,8% e 77,6% dos alunos, respectivamente. Já 36% dos entrevistados não veem utilidade em Geografia, História, Biologia e Física. E somente 19,1% dos alunos consideram útil

o estudo de Literatura. Na opinião dos estudantes entrevistados, a escola deveria oferecer atividades mais práticas e usar exemplos do cotidiano em sala de aula para facilitar o aprendizado. Cerca de 20% dos entrevistados declararam que a principal razão de irem à escola é conseguir um diploma.

“Não é só o currículo”, esclarece Haroldo da Gama Torres, coordenador da pesquisa e diretor adjunto de análise e disseminação de informações da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade). Segundo ele, parte dos professores, principalmente os com origem na classe média, tem uma atitude preconceituosa em relação aos alunos mais pobres. “Em uma pesquisa anterior, entrevistei alguns professores do ensino fundamental, e era chocante a forma como eles se referiam aos alunos pobres. Houve quem dissesse que não dava para ensinar esses meninos, que não adiantava”, conta.

“Essas crenças, de que o aluno não quer aprender, de que ele não gosta da escola e de que a família também não a valoriza, atrapalham muito”, completa Gisela Tartuce, da Fundação Carlos Chagas, autora de pesquisas sobre o assunto. Segundo ela, essa cultura da “culpabilização” do aluno começou na década de 80 e está muito presente ainda hoje. Entre as causas, a pesquisadora cita a dificuldade da escola em lidar com a diversidade presente nas instituições de ensino em termos familiares, de aprendizagem e de cultura.

<sup>5</sup> Realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), com apoio da Fundação Victor Civita.

Outro problema detectado pelo estudo *O que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola* é que não há uma busca por uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, apesar de os jovens hoje utilizarem de forma intensa as novas tecnologias. Mesmo aqueles oriundos de famílias de baixa renda têm acesso à internet, em casa ou pelo celular, e consultam muito sites e redes sociais. No entanto, a pesquisa mostra que o uso de computadores na escola é pouco difundido e que os estudantes se desmotivam com a dificuldade em acessar a internet e a proibição do uso de celulares. Para os jovens entrevistados, isso acontece porque professores e diretores não veem no computador e na internet ferramentas importantes para a relação com o mundo. “O currículo é extenso e há uma discussão que precisa ser enfrentada: como você conecta esses conteúdos curriculares e práticas à modernidade, à forma como esse jovem opera?”, questiona Haroldo Torres.

“Se esse menino ou menina encontra um ambiente escolar em que o professor falta muito, a ‘zoeira’ é muito elevada e não tem equipamento, isso também aumenta a probabilidade de ele ou ela abandonar a escola”, completa o especialista. Segundo a pesquisa, as faltas constantes dos professores<sup>6</sup> são um dos fatores

<sup>6</sup> Segundo a pesquisa, 42% dos meninos e das meninas entrevistados disseram que não tiveram alguma aula no dia anterior.

que contribuem para desmotivar os alunos, além da dificuldade de se relacionar com os educadores.

Os resultados do estudo mostram ainda que o trabalho é muito valorizado e, por isso, os jovens desejam entrar o mais rápido possível no mercado, antes mesmo de terminar o ensino médio. Em média, a idade considerada ideal para começar a trabalhar é 17 anos. É por isso que o jovem mais velho, com experiência de repetência, tem muito mais chance de ter entrado no mercado de trabalho antes de concluir a escola e, portanto, maiores chances de abandono.

### A escola não está apta a lidar com as diversas culturas juvenis e em atribuir sentido aos conteúdos oferecidos aos jovens

Com base nesses dados, a pesquisa conclui que a escola não está apta a lidar com as diversas culturas juvenis e em atribuir sentido aos conteúdos oferecidos aos jovens. “O currículo escolar parece aos alunos como sendo muito distante de sua realidade e de sua vida cotidiana. Assim, a escola – ao não conseguir dialogar com interesses, expectativas e características dos alunos – acaba por criar rupturas com o mundo juvenil e, assim, afastá-los da instituição. Se esse aspecto é

um problema para o alunado de classe média, torna-se mais dramático para as novas gerações de jovens brasileiros de classes baixas, que vivenciam agora a expansão do ensino médio. Tendo em vista a falta de tradição de envolvimento com a escola da família destes jovens, torna-se um enorme desafio para as políticas educacionais construir uma escola que ‘faça sentido’ para alguém que não recebeu referências relacionadas à escolarização por parte das gerações anteriores”, descreve a publicação.

### FRACASSO ESCOLAR

A reprovação é hoje um dos principais problemas da educação brasileira, prejudicando a progressão nos estudos e a conclusão das diferentes etapas de ensino na idade adequada. É, também, ao lado do ingresso tardio, responsável pelas altas taxas de distorção idade-série e de abandono da educação brasileira.

Como mostram os dados do Censo Escolar 2012, do Inep, a taxa média de reprovação no ensino fundamental é de 9,1%, e no ensino médio, de 12,2% (veja tabela 29). Não por acaso, da mesma forma que na taxa de distorção idade-série, os índices são maiores nos anos de transição entre as principais etapas da educação básica – 14,6% no 6º ano do ensino fundamental e 16,8% no 1º ano do ensino médio.

O estudo *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual*<sup>7</sup> aponta alguns dos resultados negativos da repetência e, conseqüentemente, da defasagem escolar: inchaço das classes de ensino fundamental, queda na autoestima e desmotivação dos estudantes pela dificuldade de acompanhar os colegas, bem como aumento dos custos educacionais pelo acréscimo do número de anos que os alunos permanecem na escola. “Avançamos do ponto de vista do acesso e da permanência, mas os maiores desafios hoje são a qualidade e evitar essa relação de distorção idade-série”, afirma Patrícia Cristina Albieri de Almeida, uma das coordenadoras da pesquisa.

As taxas de abandono são outro indicador importante da dificuldade em permanecer na escola enfrentada por uma significativa parcela dos estudantes brasileiros. E, como mostram os dados do Censo Escolar 2012, também aumentam conforme cresce a faixa etária e o nível de ensino. Enquanto a taxa média de abandono para os anos iniciais do ensino fundamental é de 1,4%, nos anos finais passa para 4,1%. No ensino médio, o abandono salta para 9,1%. Na zona rural, a questão do abandono é ainda mais grave: 2,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 6,3% nos anos finais e 10,6% no ensino médio (veja tabela 30).

<sup>7</sup> Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Victor Civita (2012).

Tabela 29

Taxa de reprovação no ensino fundamental e no ensino médio – 2012

ANO	ABRANGÊNCIA	LOCALIZAÇÃO	TAXA DE REPROVAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO E NOVE ANOS											TAXA DE REPROVAÇÃO ENSINO MÉDIO						
			Reprovação no ensino fundamental	Reprovação anos iniciais (1º ao 5º ano)	Reprovação anos finais (6º ao 9º ano)	Reprovação (1º ano)	Reprovação (2º ano)	Reprovação (3º ano)	Reprovação (4º ano)	Reprovação (5º ano)	Reprovação (6º ano)	Reprovação (7º ano)	Reprovação (8º ano)	Reprovação (9º ano)	Reprovação no ensino médio	Reprovação (1ª série)	Reprovação (2ª série)	Reprovação (3ª série)	Reprovação (4ª série)	Reprovação no ensino médio não seriado
2012	BRASIL	Total	9,1	6,9	11,8	1,9	5,1	11,1	7,8	7,5	14,6	12,5	10,0	9,5	12,2	16,8	11,1	6,9	4,7	7,4
		Rural	10,8	10,3	11,6	2,5	7,9	15,2	12,5	11,4	17,0	12,3	8,5	5,5	7,7	10,5	6,9	4,3	1,1	9,1
		Urbana	8,9	6,1	6,1	1,7	4,5	10,2	6,8	6,7	14,3	12,6	10,2	9,9	12,4	17,0	11,3	6,9	4,9	7,3

Fontes: MEC/Inep/Deed/CSI

Tabela 30

Taxa de abandono no ensino fundamental e no ensino médio – 2012

ANO	ABRANGÊNCIA	LOCALIZAÇÃO	TAXA DE ABANDONO – ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO E NOVE ANOS											TAXA DE ABANDONO ENSINO MÉDIO						
			Abandono no ensino fundamental	Abandono anos iniciais (1º ao 5º ano)	Abandono anos finais (6º ao 9º ano)	Abandono (1º ano)	Abandono (2º ano)	Abandono (3º ano)	Abandono (4º ano)	Abandono (5º ano)	Abandono (6º ano)	Abandono (7º ano)	Abandono (8º ano)	Abandono (9º ano)	Abandono no ensino médio	Abandono (1ª série)	Abandono (2ª série)	Abandono (3ª série)	Abandono (4ª série)	Abandono no ensino médio não seriado
2012	BRASIL	Total	2,7	1,4	4,1	1,3	1,2	1,3	1,5	1,7	4,5	4,0	3,8	4,1	9,1	11,6	8,5	6,3	5,4	10,1
		Rural	4,0	2,8	6,3	2,5	2,5	2,6	3,0	3,4	6,9	6,2	6,0	5,7	10,6	13,3	10,1	7,2	3,7	10,7
		Urbana	2,4	1,1	3,9	1,1	0,9	1,0	1,1	1,3	4,1	3,6	3,5	4,0	9,1	11,5	8,4	6,3	5,4	10,0

Fontes: MEC/Inep/Deed/CSI

Uma análise realizada pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep, com base nos dados da Pnad (IBGE) 2012, mostra de forma detalhada como se dá o processo de abandono escolar nos Estados brasileiros. Entre as crianças de 6 anos de idade – cuja matrícula é obrigatória desde 2009 –, a taxa de frequência à escola no ensino fundamental varia de 76,9%, no Amapá, a 100%, em Sergipe.

### As estatísticas mostram que o processo de exclusão das crianças negras acontece com mais intensidade dentro da escola

Em relação à proporção de crianças com 12 anos de idade que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, todos os Estados apresentam índices inferiores aos de matriculados no início do ensino fundamental. Em Sergipe, a diferença é dramática: do primeiro lugar no número de matrículas de crianças de 6 anos, o Estado passa à penúltima colocação na quantidade de crianças de 12 anos que concluíram a primeira etapa do ensino fundamental na idade adequada.

Os índices são ainda mais baixos quando se analisa o percentual de adolescentes com 16 anos que concluíram o ensino fundamental. A taxa mais alta é a do Estado de São Paulo, 85,7%; a mais baixa, do Pará, 43,3%. Esses números revelam um cenário preocupante: a maioria dos estudantes que deveriam estar terminando o ensino médio, nível de ensino adequado para sua faixa etária, não conseguiu finalizar sequer o ensino fundamental.

Os adolescentes com 19 anos de idade que concluíram o ensino médio formam um contingente ainda menor. Eles são apenas 67,4% em São Paulo, o Estado que apresenta a mais alta taxa do país. Já no Pará, detentor do percentual mais baixo, somente 30,9%. Em todo o país, na média, menos da metade dos jovens consegue concluir a educação básica na idade adequada (veja os gráficos e mais dados sobre o tema no artigo Acesso e permanência hoje e perspectivas para o futuro na página 182).

### RACISMO E VIOLÊNCIA

A educação brasileira, apesar da melhora apresentada em todos os indicadores, ainda é marcada pela desigualdade, em especial no que se refere à questão da raça. As estatísticas mostram que o processo de exclusão das crianças negras acontece com mais intensidade dentro da escola, dificultando seu processo de escolarização e levando-as a abandonar os estudos. As taxas de matrícula no ensino fundamental, aos 6 anos de idade, são similares entre crianças brancas e negras. No entanto, essa diferença vai se acentuando mais e mais conforme aumentam a idade e o nível de ensino. Segundo o artigo *As Relações Entre Educação e Raça no Brasil: Um Objeto em Construção*, de Maria Ligia de Oliveira Barbosa<sup>8</sup>, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “constata-se a existência de um princípio socialmente seletivo de exclusão da esco-

<sup>8</sup> Publicado no relatório *Os Mecanismos de Discriminação Racial nas Escolas Brasileiras*. Sergei Soares [et alii] (organizador) – Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

la, que faz com que negros e pardos se encontrem em proporções muito baixas, relativamente à população que representam, nos níveis superiores de ensino”.

Conforme aponta o *Informe Brasil – Gênero e Educação*<sup>9</sup>, “o racismo na escola se concretiza por meio não só de atitudes ativas (agressões, humilhações, apelidos, violências físicas) mas de forma mais ‘sutil’ por meio da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação de uma história de resistência do povo negro no Brasil e de suas identidades, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva por parte de profissionais de educação com relação ao desempenho de crianças, jovens e adultos negros”.

Algumas iniciativas vêm sendo colocadas em prática para mudar esse quadro nas escolas brasi-

<sup>9</sup> Publicado em 2011 pela Ação Educativa no âmbito da Campanha Educação Não Sexista e Antidiscriminatória, coordenada pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem).

leiras. Entre elas estão os Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola e o Prêmio Educar para a Igualdade Racial (ver textos Relações raciais na escola na página 82 e Promoção da igualdade racial abaixo).

A violência é outro obstáculo à permanência de crianças e adolescentes na escola. Uma de suas manifestações é o *bullying*, como revela a pesquisa *Bullying Escolar no Brasil* (2010), realizada pela organização não governamental Plan International. Cerca de 70% dos mais de 5 mil estudantes ouvidos afirmaram existir violência na sua escola, 9% disseram ter visto colegas ser maltratados várias vezes por semana, e 10%, todos os dias. De acordo com a pesquisa, os alunos envolvidos nesses episódios de violência, tanto na condição de vítimas quanto de agressores, perdem o interesse pelas aulas e se sentem desmotivados a frequentar a escola, o que acarreta evasão e prejuízos para o processo de aprendizagem.

## Promoção da igualdade racial

Desde 2002, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) promove, em parceria com o Banco Santander, o Baobá (Fundo para Equidade Racial), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir) e com o apoio de diversas instituições públicas e privadas, o prêmio Educar para a Igualdade Racial. Criado com o objetivo de mapear, analisar, sistematizar e divulgar práticas educacionais voltadas para o tratamento da questão

racial nas escolas, o prêmio reconhece educadores de todo o Brasil que adotam programas e ações voltados para a valorização da diversidade e a promoção da igualdade racial. Em sua primeira edição, em 2002, o prêmio reconheceu iniciativas de educação infantil, ensino fundamental 1 (anos iniciais) e ensino fundamental 2 (anos finais). A partir da segunda, foi incluído o ensino médio.

O prêmio tem duas categorias: professor e gestão escolar. A primeira reconhece as melhores práticas escolares desenvolvidas por professores; a segunda, as iniciativas planejadas e executadas diretamente pela administração da escola. As escolas premiadas são beneficiadas com plano de acompanhamento para estimular e potencializar a institucionalização das práticas.

A edição mais recente do prêmio – a 6ª – aconteceu em 2012. No decorrer dos seus 11

anos de existência, o prêmio Educar para a Igualdade Racial registrou mais de 2 mil práticas pedagógicas de todos os Estados brasileiros. Também cresceu o número de inscrições: na 1ª edição, foram 210; na 5ª, 785. A 6ª edição apresentou uma redução, para 486. Do total de educadores inscritos, 37% eram brancos, o que, segundo o Ceert, indica que o tema vem sendo considerado responsabilidade de todos, e não apenas de negros ou indígenas.

### Em 11 anos, o prêmio Educar para a Igualdade Racial registrou mais de 2 mil práticas pedagógicas de todos os Estados

Para saber mais sobre o prêmio e conhecer as experiências reconhecidas, acesse o site <http://www.ceert.org.br/dest03.html>

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E CASAMENTO

A gravidez na adolescência também é um fator que leva ao abandono escolar. De acordo com os dados do Censo 2010, das 661 mil meninas de 12 a 18 anos de idade com filhos, apenas 27,3% frequentam a escola (veja tabela 31). A Região Sul é a que apresenta o menor índice de mães jovens matriculadas, 21,1%, ante 30,8% da Região Norte, detentora da maior taxa de frequência nessa faixa etária. O Estado com a menor taxa de frequência escolar entre as meninas de 12 a 18 anos é Santa Catarina: 18,5%. No extremo oposto está Roraima, com 37% (veja tabela 32).

De acordo com o estudo *Síndrome de Juno: Gravidez, Juventude e Políticas Públicas*<sup>10</sup>, das meninas com idade entre 10 e 17 anos sem filhos, 6,1% não estudavam. Já entre as adolescentes que tinham filhos, essa proporção chegava a 75,7%, sendo que 57,8% delas não estudavam nem trabalhavam.

Além disso, a já mencionada pesquisa *O que Pensam os Jovens de Baixa Renda Sobre a Escola*, revela que existe uma relação entre a evasão escolar e a constituição de famílias, mas nem sempre isso está

<sup>10</sup> Publicado em *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*, Ipea, Brasília, 2009.

Tabela 31 Incidência de maternidade<sup>1</sup> na população de 12 a 18 anos e a situação de frequência escolar, por idade simples

IDADE	População feminina (Nº)	MULHERES COM FILHOS NASCIDOS VIVOS		
		Nº	%	Frequenta escola
12	1.673.312	5.012	0,3	35,9
13	1.681.418	6.239	0,4	41,5
14	1.733.103	19.303	1,1	38,0
15	1.765.843	50.960	2,9	35,2
16	1.696.203	110.482	6,5	32,3
17	1.667.056	188.301	11,3	29,0
18	1.673.464	280.770	16,8	21,6
12-18 anos	11.890.398	661.067	5,6	27,3

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE.  
<sup>1</sup> A investigação da fecundidade abrangiu as mulheres de 10 anos ou mais de idade foi operacionalizada pela variável "V0663" dos microdados da amostra do Censo 2010 relativo aos "filhos e filhas nascidos vivos até 31/12/2010"

## Relações Raciais na Escola

Uma das iniciativas em implantação para enfrentar o racismo na escola são os Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola. Elaborados pela Ação Educativa<sup>1</sup>, os Indicadores têm como objetivo ajudar as escolas a verificar como está a implementação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional alterada pela Lei nº 10.639/2003<sup>2</sup> e identificar de que maneira o racismo e outras discriminações estão presentes em seu cotidiano.

De acordo com a publicação que apresenta os Indicadores, “a relação entre qualidade educacional e racismo no Brasil é muito mais profunda do que se imagina, como apontam diversas pesquisas. O aprimoramento de estratégias e políticas que promovam a qualidade educacional e o direito humano à educação no Brasil exige enfrentar esse que é um dos grandes desafios históricos, ainda negado e invisibilizado nos debates sobre a educação brasileira. O salto de qualidade também passa por aí”.

Segundo Denise Carreira, coordenadora da área de educação da Ação Educativa e responsável pela execução do programa Diversidade, Raça e Participação da instituição, os Indicadores Relações Raciais na Escola buscam chamar a atenção para uma agenda ainda muito desafiante para as es-

<sup>1</sup> Promovidos nacionalmente por meio da parceria com UNICEF, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir) e Ministério da Educação e apoio da União Europeia.

<sup>2</sup> Lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afrobrasileira nas escolas.

colas públicas e privadas do país: como o racismo influencia a qualidade da educação. “Apesar de impactar de forma brutal a situação educacional, o racismo ainda não é assumido como uma problemática que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira. É tratado muitas vezes como uma ‘questão’ somente da população negra, indígena e de outros grupos discriminados. O racismo significa relações sociais desiguais e discriminatórias entre brancos, negros, indígenas, entre outros. A superação desse quadro exige o envolvimento de todas as pessoas e instituições.”

O projeto dos Indicadores parte de experiência piloto em escolas, do diálogo com organizações e intelectuais do movimento negro e de experiências internacionais com metodologias participativas destinadas a escolas e com a centralidade da questão racial para a garantia do direito humano à educação. Além dos Indicadores, a coleção *Educação e Relações Raciais: Apostando na Participação da Comunidade Escolar* é composta de duas publicações, dois vídeos e nove cartazes intitulados Afrobrasilidades em Imagens. A expectativa é que os materiais comecem a ser distribuídos pelo MEC para as escolas de ensino fundamental e ensino médio do país em 2014.

Os Indicadores Relações Raciais na Escola vêm se juntar aos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil e Indicadores da Qualidade da Educação – Ensino Fundamental, já em uso em diversas escolas do país. Seu objetivo é ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola de forma participativa, por meio da identificação de seus pontos fortes e fracos em sete dimensões e, com base neles, possibilitar a

elaboração de planos de ação e a definição das prioridades, de acordo com suas condições e realidade. “Cada vez que a escola utiliza o material, ela vai dando novos passos no debate sobre como aprimorar a qualidade educacional concretamente. O processo não se esgota em um diagnóstico, mas estimula o desenvolvimento de ações pela escola que sejam factíveis e que tragam transformações na realidade”, afirma Denise Carreira.

### A aplicação dos Indicadores deve envolver todos os setores da comunidade escolar para ter maior efetividade

Considerando que a educação é um assunto de interesse público, a aplicação dos Indicadores deve envolver todos os setores da comunidade escolar (educadoras(es), estudantes, familiares, integrantes da comunidade do entorno, etc.), para que de fato tenha maior efetividade. Outra importante possibilidade é a sua aplicação de forma integrada pelas redes de ensino. “Os Indicadores vinham sendo usados predominantemente pelas escolas de forma isolada. Agora estamos incentivando que as secretarias se envolvam no estímulo à adoção dos Indicadores por suas escolas. Há demandas e questões que cabem à escola melhorar e outras que têm a ver com as políticas públicas. Vão além das condições da unidade de ensino”, esclarece Denise Carreira. Para ela, os Indicadores buscam traduzir os marcos da legislação educacional para o cotidiano. “Por isso, estamos buscando que o material seja usado na construção de planos municipais de educação, para que estes sejam elaborados de forma mais participativa e sintonizada com os desafios e as possibilidades locais.”

Tabela 32 Incidência de maternidade na população de 12 a 18 anos e a situação de frequência escolar, por região e UF

REGIÃO	UF	População feminina (Nº)	MULHERES COM FILHOS NASCIDOS VIVOS			
			Nº	%	Frequenta escola (Nº)	Frequenta escola (%)
NORTE	RO	109.763	7.180	6,5	1.709	23,8
	AC	56.287	5.173	9,2	1.760	34,0
	AM	265.684	25.299	9,5	9.044	35,7
	RR	34.047	3.343	9,8	1.237	37,0
	PA	562.456	47.929	8,5	13.687	28,6
	AP	53.164	4.453	8,4	1.406	31,6
	TO	98.108	7.703	7,9	2.322	30,1
REGIÃO		<b>1.179.510</b>	<b>101.081</b>	<b>8,6</b>	<b>31.165</b>	<b>30,8</b>
NORDESTE	MA	488.482	38.691	7,9	11.360	29,4
	PI	215.741	13.573	6,3	3.863	28,5
	CE	601.903	33.679	5,6	8.190	24,3
	RN	207.602	12.254	5,9	2.911	23,8
	PB	246.547	14.850	6,0	3.401	22,9
	PE	574.631	34.831	6,1	9.420	27,0
	AL	228.855	16.258	7,1	4.014	24,7
	SE	143.317	8.580	6,0	2.647	30,9
	BA	930.125	59.929	6,4	18.273	30,5
	REGIÃO		<b>3.637.204</b>	<b>232.645</b>	<b>6,4</b>	<b>64.080</b>
SUDESTE	MG	1.189.397	50.315	4,2	12.249	24,3
	ES	210.569	10.428	5,0	2.194	21,0
	RJ	892.291	42.725	4,8	13.882	32,5
	SP	2.291.395	96.365	4,2	27.555	28,6
REGIÃO		<b>4.583.652</b>	<b>199.833</b>	<b>4,4</b>	<b>55.879</b>	<b>28,0</b>
SUL	PR	641.153	34.218	5,3	6.986	20,4
	SC	371.835	16.086	4,3	2.969	18,5
	RS	599.348	25.878	4,3	6.103	23,6
REGIÃO		<b>1.612.336</b>	<b>76.182</b>	<b>4,7</b>	<b>16.058</b>	<b>21,1</b>
CENTRO-OESTE	MS	157.256	11.180	7,1	2.235	20,0
	MT	196.103	12.729	6,5	3.462	27,2
	GO	371.528	21.627	5,8	5.887	27,2
	DF	152.809	5.791	3,8	1.997	34,5
REGIÃO		<b>877.696</b>	<b>51.327</b>	<b>5,8</b>	<b>13.581</b>	<b>26,5</b>
<b>BRASIL</b>		<b>11.890.398</b>	<b>661.067</b>	<b>5,6</b>	<b>180.764</b>	<b>27,3</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE

Tabela 33 Infraestrutura de escolas urbanas de ensino fundamental (anos iniciais)

REGIÃO	UF	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS COM INFRAESTRUTURA NO PRÉDIO ESCOLAR (%)					
				Biblioteca ou sala de leitura	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Quadra coberta ou descoberta	Sanitário no prédio	Dependências adequadas ao PNE
NORTE	AC	235	64.384	79,9	89,2	5,4	27,6	96,6	50,7
	AM	1.017	324.838	73,8	73,4	18,0	40,5	97,9	32,6
	AP	218	63.035	83,0	82,5	9,3	40,0	100,0	35,9
	PA	2.210	553.655	67,6	61,6	6,5	44,5	95,9	34,7
	RO	466	118.152	73,6	70,7	12,2	59,7	98,3	52,6
	RR	150	39.365	86,0	88,5	10,3	69,3	100,0	36,6
	TO	707	121.079	77,2	87,1	7,3	52,6	97,8	43,5
REGIÃO		<b>5.003</b>	<b>1.284.508</b>	<b>72,6</b>	<b>71,0</b>	<b>10,2</b>	<b>45,3</b>	<b>97,2</b>	<b>37,5</b>
NORDESTE	AL	1.047	215.744	72,3	73,4	7,5	28,5	99,2	40,4
	BA	5.300	846.057	57,0	60,2	7,7	26,2	97,6	27,5
	CE	3.119	564.861	87,6	80,7	12,9	50,8	83,7	40,2
	MA	2.328	416.226	52,1	64,9	6,1	25,6	97,7	33,6
	PB	1.951	257.097	70,7	60,1	12,3	31,7	99,2	37,9
	PE	3.725	603.381	73,5	65,3	11,2	28,4	99,1	36,6
	PI	1.371	199.447	63,6	63,5	14,2	35,6	98,6	41,9
	RN	1.348	225.044	83,7	77,2	12,4	35,6	99,9	53,7
	SE	804	138.111	59,4	62,4	9,9	38,2	98,4	42,4
	REGIÃO		<b>20.993</b>	<b>3.465.968</b>	<b>68,4</b>	<b>67,2</b>	<b>10,0</b>	<b>32,7</b>	<b>96,1</b>
SUDESTE	ES	1.048	249.764	88,3	90,6	24,9	65,1	99,7	49,8
	MG	6.535	1.329.740	93,6	83,6	22,5	73,5	99,8	43,2
	RJ	5.923	1.152.408	88,0	85,0	19,4	64,0	97,3	45,0
	SP	10.521	2.839.717	76,1	88,1	19,8	82,1	98,9	20,7
REGIÃO		<b>24.027</b>	<b>5.571.629</b>	<b>83,3</b>	<b>86,5</b>	<b>20,6</b>	<b>75,6</b>	<b>98,8</b>	<b>32,4</b>
SUL	PR	3.052	736.368	83,6	87,8	15,3	78,8	97,9	53,2
	RS	3.799	712.910	97,2	96,4	49,3	82,4	98,7	51,5
	SC	2.240	431.570	91,8	96,3	33,1	83,3	99,6	52,8
REGIÃO		<b>9.091</b>	<b>1.880.848</b>	<b>90,6</b>	<b>93,0</b>	<b>32,3</b>	<b>81,2</b>	<b>98,6</b>	<b>52,5</b>
CENTRO-OESTE	DF	667	217.727	93,3	89,3	31,9	72,0	99,8	72,1
	GO	2.235	474.788	71,9	82,9	9,8	49,5	99,5	47,5
	MS	815	205.479	72,0	95,8	11,8	89,1	99,8	67,0
	MT	1.027	217.994	74,1	91,7	10,8	71,4	99,0	48,2
REGIÃO		<b>4.744</b>	<b>1.115.988</b>	<b>76,5</b>	<b>88,3</b>	<b>14,7</b>	<b>65,5</b>	<b>99,5</b>	<b>56,0</b>
<b>BRASIL</b>		<b>63.858</b>	<b>13.318.941</b>	<b>78,9</b>	<b>81,0</b>	<b>18,0</b>	<b>61,4</b>	<b>98,0</b>	<b>38,8</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

associado à gravidez. “Constituir família parece ser um fator muito importante para a evasão escolar de mulheres, sendo que parte delas se casa com homens de idades mais elevadas. E, provavelmente, a formação de um novo núcleo familiar não está, necessariamente, associada ao fato de a jovem engravidar: são 274 mil jovens fora da escola que constituíram família, número superior ao das cerca de 200 mil que tiveram filho”, aponta a publicação, com base na análise de dados da Pnad 2011.

### ESCOLAS SEM INFRAESTRUTURA

Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar 2012, a infraestrutura das escolas tem um grande impacto na qualidade da educação. Por isso, é importante que as redes de ensino ofereçam a alunos, professores e demais profissionais uma escola com infraestrutura adequada e recursos e instrumentos que facilitem o ensino e o aprendizado, melhorem o rendimento dos alunos e tornem o ambiente agradável, estimulando sua permanência na escola.

No entanto, muitas escolas no país ainda carecem de recursos básicos para um ensino de qualidade, como bibliotecas. Os dados do Censo Escolar 2012 mostram que, nos anos iniciais do ensino fundamental oferecido na área urbana, 78,9% dos alunos matriculados têm biblioteca ou sala de leitura na escola<sup>11</sup>. Os números são ainda mais baixos no que diz respeito à oferta de quadras para a prática de esportes (61,4%) e laboratório de ciências (18%). O recurso mais disponível é o laboratório de informática, presente nas escolas de 81% dos matriculados. Nas escolas do campo, a situação é muito mais precária: apenas 41,6% dos estudantes têm laboratórios de informática; 31,8% dispõem de bibliotecas; 17,7%, de quadras de esportes, e 1,9%, de laboratórios de ciências (veja tabelas 33 e 34).

Ao contrário de outros indicadores, as condições de infraestrutura são melhores nas etapas finais da educação básica. As escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio oferecem mais recursos para atender seus alunos, embora as desigualdades

entre os estabelecimentos da zona urbana e os da zona rural persistam. No quesito biblioteca, o índice de alunos atendidos em escolas urbanas salta para 90,3% nos anos finais do ensino fundamental e para 93,6% no ensino médio (veja tabelas 35, 36, 37 e 38). Nas rurais, os índices são 53,6% e 68,8%, respectivamente.

Apesar dessa melhora, as condições de infraestrutura ainda estão muito aquém das desejadas, conforme apontam os dados do Censo Escolar 2012 – muitas escolas sequer têm sanitário no prédio (veja tabelas 35, 36, 37 e 38). Segundo o estudo *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual*, “seria importante investir, pesadamente, em uma escola mais atraente do ponto de vista de sua infraestrutura, aberta às práticas desportivas e aos eventos sociais, apta a inserir seus alunos em seu tempo por meio de acesso à tecnologia contemporânea”.

Em relação à educação infantil, o relatório *Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa* (2010)<sup>12</sup> aponta que a qualidade das creches e pré-escolas no Brasil tem melhorado nos últimos anos, mas ainda é baixa, principalmente no que diz respeito a atividades para estimular o desenvolvimento cognitivo. De acordo com a publicação, 50% das creches e 30% das pré-escolas entre as 147 pesquisadas foram avaliadas como inadequadas e apenas 1% das creches e 4% das pré-escolas foram consideradas boas. Nenhuma foi classificada como excelente (veja gráfico 13).

### FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES

Além de infraestrutura adequada, as escolas brasileiras carecem de professores bem preparados e devidamente valorizados. Os dados do Censo Escolar 2012 mostram que a situação é grave em todas as etapas da educação básica. Nos anos iniciais do ensino fundamental na área urbana, por exemplo, apenas 42,4% dos professores têm curso superior com licenciatura; já aqueles com especialização, mestrado ou doutorado são 26,5%. Na zona rural, o

índice cai para 38,7% e 18,3%, respectivamente (veja tabela 39). Nos anos finais, a formação melhora um pouco. Nas cidades, os professores com licenciatura somam 51,6%, e os com especialização, mestrado ou doutorado, 30,9%. No campo, são 42% e 19,1%, respectivamente. No ensino médio, o nível de formação praticamente se mantém nas cidades. Os professores com licenciatura são 51%, e com especialização, mestrado ou doutorado, 31%. Na zona rural, há uma elevação: são 49,5% os professores com licenciatura e 30,5% aqueles com especialização, mestrado ou doutorado (veja tabelas 40 e 41).

De acordo com o estudo *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual*, é necessário dar atenção especial à formação dos docentes, principalmente àqueles que lecionam nos anos finais do ensino fundamental. “Mesmo titulados, os professores seguem desconhecendo as especificidades dos anos finais do ensino fundamental, não tendo o domínio necessário dos conteúdos e nem mesmo das técnicas de ensino, condições necessárias para a escola cumprir sua função de ensinar e formar os adolescentes e jovens do amanhã”, aponta a publicação.

Muitas das dificuldades encontradas nos anos finais do ensino fundamental estão relacionadas à formação dos professores. Pesquisas evidenciam que os professores, sobretudo os especialistas, têm pouco contato

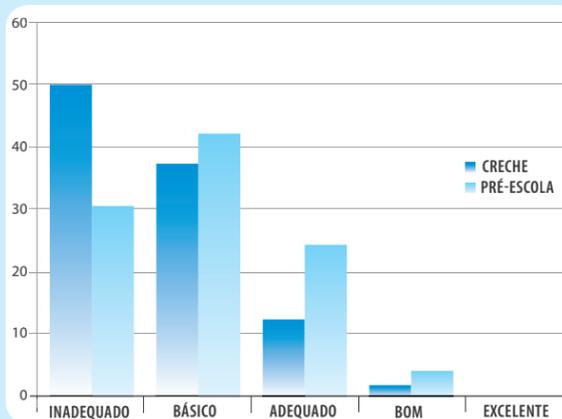
com as questões pedagógicas durante seu curso de formação e pouca preparação para lidar com as particularidades dos alunos dessa etapa de ensino, que começam a entrar na adolescência. E a formação continuada não tem atendido a essa demanda.

### As escolas brasileiras também carecem de professores bem preparados. A situação é grave em todas as etapas da educação básica

Além disso, segundo Patrícia Cristina Albieri de Almeida, uma das coordenadoras da pesquisa, as ações formativas ainda estão muito direcionadas aos anos iniciais e às áreas de Português e Matemática. Em História, Geografia e Biologia, por exemplo, há uma oferta muito menor de formação. “Os próprios professores reclamam, dizem que têm poucas oportunidades de formação”, diz Patrícia. “A demanda maior é nos anos iniciais e em Português e Matemática”, conclui. “Esse direcionamento acontece porque os sistemas estaduais de avaliação focam em Português e Matemática. Por causa disso, a formação continuada acaba sendo direcionada para essas áreas”, alerta Helena Freitas, presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope).

Outro problema é a não valorização dos profissionais de educação, representada pelas más condições de trabalho, pelos contratos temporários e pela falta de plano de carreira e de remuneração adequada. “Precisamos de uma política global, com formação, condições de trabalho, salários e carreira. Sem um desses três pilares, o todo fica prejudicado”, alerta Helena. Segundo uma análise feita pelo pesquisador Thiago Alves, da Universidade Federal de Goiás, com base nos microdados do Censo Demográfico 2010, 12 Estados brasileiros ainda pagavam naquele ano aos seus docentes valores abaixo do piso salarial nacional – de R\$ 1.024,00 (veja gráfico 14 na página 97). Além de desestimular os profissionais já em atuação, essa condição faz com que cada vez menos jovens universitários optem pela carreira docente.

Gráfico 13 Nível de qualidade de instituições de educação infantil<sup>1</sup>



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2010  
1 Com base num conjunto de indicadores de qualidade, foi estabelecida uma escala de pontuação para as escolas avaliadas

11 O Censo Escolar calcula esse indicador em relação ao número de estudantes matriculados.

12 A publicação apresenta os resultados de um estudo feito pela Fundação Carlos Chagas, pelo Ministério da Educação e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em creches e pré-escolas em seis capitais brasileiras com base em parâmetros utilizados em vários países.

Tabela 34

Infraestrutura de escolas rurais de ensino fundamental (anos iniciais)

REGIÃO	UF	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS COM INFRAESTRUTURA NO PRÉDIO ESCOLAR (%)					
				Biblioteca ou sala de leitura	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Quadra coberta ou descoberta	Sanitário no prédio	Dependências adequadas ao PNE
NORTE	AC	1.234	38.678	17,4	25,4	0,9	4,9	36,5	5,7
	AM	2.863	113.895	18,7	20,8	2,0	4,9	50,0	3,1
	AP	424	18.188	45,1	34,1	0,0	11,5	86,4	9,5
	PA	6.802	330.984	19,9	22,1	0,5	8,5	52,5	4,5
	RO	605	40.395	40,9	41,6	6,3	34,2	82,6	14,6
	RR	408	13.853	35,7	37,2	0,6	18,2	65,2	0,8
	TO	620	23.498	29,9	45,4	1,5	15,0	66,1	6,1
REGIÃO		12.956	579.491	22,5	25,1	1,3	9,9	55,0	5,1
NORDESTE	AL	1.380	93.634	27,9	50,1	0,2	7,8	93,8	10,4
	BA	7.960	383.805	23,2	34,2	0,5	9,5	86,1	6,4
	CE	3.023	187.715	48,8	60,3	0,4	21,7	97,7	14,0
	MA	6.407	297.226	13,9	31,4	0,6	5,5	76,5	7,4
	PB	2.194	73.538	18,7	33,5	0,2	6,0	94,9	4,8
	PE	3.495	171.057	33,0	36,5	0,4	10,5	87,5	9,0
	PI	3.041	103.947	12,1	28,0	0,1	6,0	75,8	4,1
	RN	1.339	67.294	30,8	43,6	0,2	4,7	99,1	13,3
	SE	988	60.628	16,1	38,0	1,1	8,9	73,5	10,4
	REGIÃO		29.827	1.438.844	25,1	38,4	0,5	9,6	86,1
SUDESTE	ES	1.104	37.550	41,7	48,6	4,1	30,7	97,4	13,9
	MG	4.281	171.600	49,0	47,9	3,6	32,2	90,3	9,2
	RJ	997	80.447	62,0	71,0	5,2	30,5	99,7	20,9
	SP	1.053	67.156	42,8	58,1	4,5	52,5	99,5	5,8
REGIÃO		7.435	356.753	50,0	55,1	4,2	35,5	94,9	11,7
SUL	PR	1.092	64.862	50,7	58,6	4,6	51,7	92,9	17,3
	RS	2.414	96.603	77,7	75,8	14,7	50,9	96,6	22,7
	SC	1.026	48.900	62,7	79,5	3,0	50,2	99,0	18,6
REGIÃO		4.532	210.365	65,9	71,4	8,9	51,0	96,0	20,1
CENTRO-OESTE	DF	75	9.804	78,3	58,8	14,4	43,3	99,5	29,7
	GO	518	26.113	42,9	60,5	2,4	23,4	92,9	12,2
	MS	207	31.531	45,6	93,7	2,6	64,7	98,4	27,3
	MT	808	47.874	33,5	54,7	0,7	34,6	78,6	10,7
REGIÃO		1.608	115.322	42,7	67,0	2,8	41,0	89,1	17,2
BRASIL		56.358	2.700.775	31,8	41,6	1,9	17,7	81,5	9,4

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

Tabela 35

Infraestrutura de escolas urbanas de ensino fundamental (anos finais)

REGIÃO	UF	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS COM INFRAESTRUTURA NO PRÉDIO ESCOLAR (%)					
				Biblioteca ou sala de leitura	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Quadra coberta ou descoberta	Sanitário no prédio	Dependências adequadas ao PNE
NORTE	AC	128	45.825	95,3	98,1	22,0	65,6	99,6	57,9
	AM	600	250.789	90,0	89,3	40,4	67,5	96,4	30,2
	AP	126	52.660	99,8	98,6	34,8	82,8	100,0	57,8
	PA	1.277	437.202	83,3	76,9	20,6	69,3	98,2	36,5
	RO	328	99.145	88,8	85,5	37,9	87,8	99,2	62,0
	RR	85	29.511	98,5	92,6	26,7	90,1	100,0	43,4
	TO	464	99.383	95,2	93,8	14,5	77,0	98,9	50,7
REGIÃO		3.008	1.014.515	88,5	85,0	27,6	72,6	98,2	41,1
NORDESTE	AL	672	231.014	83,8	85,8	24,4	36,9	98,6	47,2
	BA	2.679	799.802	81,7	87,2	22,0	58,1	98,1	39,0
	CE	2.238	489.476	93,5	90,3	23,1	66,4	91,0	47,4
	MA	1.536	373.356	65,9	84,6	13,7	35,7	99,1	43,9
	PB	1.092	250.152	86,2	81,1	26,1	47,8	99,7	46,4
	PE	2.042	559.848	90,5	87,8	26,9	52,7	99,6	45,2
	PI	1.094	182.360	75,1	77,8	21,0	47,5	99,3	47,9
	RN	921	191.135	93,2	89,9	26,6	50,3	99,9	59,4
	SE	570	131.723	75,9	79,8	21,1	50,5	99,4	55,5
REGIÃO		12.844	3.208.866	83,8	86,2	22,7	52,1	97,8	45,5
SUDESTE	ES	819	221.449	95,8	97,0	42,1	83,9	100,0	54,4
	MG	4.542	1.232.308	98,3	91,8	43,3	85,1	99,7	46,4
	RJ	3.776	960.200	94,0	93,0	42,5	82,8	98,0	48,0
	SP	8.291	2.817.285	89,7	95,6	41,2	95,5	99,5	21,9
REGIÃO		17.428	5.231.242	92,8	94,3	42,0	90,2	99,3	33,8
SUL	PR	2.063	696.447	97,8	97,9	76,8	95,6	99,4	52,5
	RS	3.451	578.826	98,5	97,7	58,9	86,3	99,1	50,4
	SC	1.696	344.854	97,1	98,4	42,3	89,7	99,8	56,2
REGIÃO		7.210	1.620.127	97,9	97,9	63,1	91,0	99,4	52,6
CENTRO-OESTE	DF	363	175.989	98,7	93,7	56,1	91,4	99,8	72,7
	GO	1.742	396.967	88,0	85,6	24,3	64,4	99,0	51,0
	MS	673	159.012	76,1	98,3	17,2	94,7	99,8	64,1
	MT	876	184.757	88,6	96,0	19,8	79,9	99,5	52,8
REGIÃO		3.654	916.725	88,1	91,4	28,3	78,0	99,4	57,8
BRASIL		44.144	11.991.475	90,3	91,6	37,4	77,7	98,8	41,9

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

Tabela 36

Infraestrutura em escolas rurais do ensino fundamental (anos finais)

REGIÃO	UF	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS COM INFRAESTRUTURA NO PRÉDIO ESCOLAR (%)					
				Biblioteca ou sala de leitura	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Quadra coberta ou descoberta	Sanitário no prédio	Dependências adequadas ao PNE
NORTE	AC	328	15.719	41,2	45,6	1,8	16,0	66,1	15,0
	AM	835	50.372	37,9	42,5	9,2	13,8	74,5	6,3
	AP	109	9.555	76,0	53,8	1,7	27,1	92,5	13,7
	PA	1.889	164.183	39,0	40,3	5,3	19,5	71,6	8,2
	RO	281	27.340	47,9	48,6	6,6	40,4	91,0	14,0
	RR	151	9.119	63,1	72,3	2,5	39,9	82,7	0,1
	TO	212	13.174	51,3	63,2	3,7	33,4	84,8	9,9
REGIÃO		<b>3.805</b>	<b>289.462</b>	<b>42,3</b>	<b>44,2</b>	<b>5,6</b>	<b>21,8</b>	<b>75,3</b>	<b>8,8</b>
NORDESTE	AL	259	43.169	47,7	77,3	2,1	16,7	97,4	17,3
	BA	1.707	225.855	49,7	58,3	0,9	24,2	95,9	11,6
	CE	1.643	127.124	60,0	69,3	0,5	29,2	98,8	16,8
	MA	2.110	174.888	24,0	50,1	1,3	10,3	89,0	11,9
	PB	217	24.723	55,3	61,9	1,4	21,5	99,4	14,0
	PE	515	82.496	67,3	68,2	2,8	32,2	97,3	19,6
	PI	727	55.723	25,9	55,7	1,5	16,1	85,0	8,0
	RN	253	24.964	59,3	73,5	0,5	11,1	99,4	26,6
	SE	209	29.573	31,1	66,7	2,8	20,5	89,5	16,5
REGIÃO		<b>7.640</b>	<b>788.515</b>	<b>45,5</b>	<b>61,1</b>	<b>1,3</b>	<b>21,1</b>	<b>94,3</b>	<b>14,1</b>
SUDESTE	ES	192	18.792	82,1	80,5	10,8	61,2	99,3	27,8
	MG	830	75.999	82,1	72,2	8,5	54,7	97,4	15,5
	RJ	277	39.136	89,3	91,4	23,5	60,1	99,5	40,9
	SP	265	41.745	70,9	91,3	11,3	82,8	99,8	8,0
REGIÃO		<b>1.564</b>	<b>175.672</b>	<b>81,0</b>	<b>81,9</b>	<b>12,8</b>	<b>63,3</b>	<b>98,6</b>	<b>20,7</b>
SUL	PR	424	44.059	82,0	93,2	31,6	82,7	96,3	18,9
	RS	1.188	64.595	92,4	87,2	23,7	66,2	98,6	26,8
	SC	337	25.584	86,7	94,0	5,8	70,8	99,8	23,8
REGIÃO		<b>1.949</b>	<b>134.238</b>	<b>87,9</b>	<b>90,5</b>	<b>22,9</b>	<b>72,5</b>	<b>98,1</b>	<b>23,6</b>
CENTRO-OESTE	DF	26	6.066	90,3	67,7	28,1	83,3	100,0	49,5
	GO	237	15.102	57,9	77,0	3,5	30,1	96,4	13,3
	MS	159	16.837	52,9	96,1	4,4	74,5	99,5	36,2
	MT	410	26.392	50,1	77,0	1,2	46,7	90,0	18,0
REGIÃO		<b>832</b>	<b>64.397</b>	<b>56,5</b>	<b>81,1</b>	<b>5,1</b>	<b>53,5</b>	<b>94,9</b>	<b>24,6</b>
BRASIL		<b>15.790</b>	<b>1.452.284</b>	<b>53,6</b>	<b>63,8</b>	<b>5,7</b>	<b>32,6</b>	<b>91,4</b>	<b>15,2</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

Tabela 37

Infraestrutura em escolas urbanas do ensino médio

REGIÃO	UF	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS COM INFRAESTRUTURA NO PRÉDIO ESCOLAR (%)					
				Biblioteca ou sala de leitura	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Quadra coberta ou descoberta	Sanitário no prédio	Dependências adequadas ao PNE
NORTE	AC	64	34.089	99,0	99,5	87,6	85,7	99,7	53,2
	AM	279	158.098	92,4	94,4	61,5	78,6	96,8	20,2
	AP	66	35.386	100,0	100,0	44,3	92,4	100,0	60,3
	PA	630	327.760	89,7	89,0	59,8	79,2	98,6	36,0
	RO	192	61.083	93,4	86,4	62,1	93,4	98,7	66,6
	RR	46	17.593	100,0	100,0	72,7	83,9	99,6	37,1
	TO	243	65.300	99,0	98,0	37,6	91,6	100,0	53,2
REGIÃO		<b>1.520</b>	<b>699.309</b>	<b>92,7</b>	<b>92,2</b>	<b>59,2</b>	<b>82,5</b>	<b>98,5</b>	<b>38,8</b>
NORDESTE	AL	321	127.017	88,2	94,2	71,4	37,5	99,2	69,6
	BA	1.356	562.781	87,4	94,6	50,1	75,5	96,6	41,9
	CE	865	395.527	94,9	97,8	80,2	78,1	94,5	57,3
	MA	673	266.251	83,4	94,6	48,5	52,1	99,1	50,0
	PB	514	140.201	92,9	87,0	58,0	63,1	99,8	53,3
	PE	1.102	373.980	96,4	95,2	52,4	67,5	98,9	53,9
	PI	585	147.957	87,9	90,9	38,2	60,0	99,8	54,4
	RN	426	142.544	97,6	94,9	71,7	56,7	99,5	56,9
	SE	239	77.428	88,1	92,6	47,9	66,3	99,5	68,0
REGIÃO		<b>6.081</b>	<b>2.233.686</b>	<b>90,9</b>	<b>94,5</b>	<b>57,8</b>	<b>66,3</b>	<b>97,8</b>	<b>52,6</b>
SUDESTE	ES	401	132.269	98,0	97,7	74,2	81,9	99,6	44,7
	MG	2.796	829.077	98,5	94,6	54,5	86,7	99,5	43,8
	RJ	2.059	591.581	92,5	92,8	55,0	85,8	98,8	55,3
	SP	6.081	1.860.737	92,5	96,9	52,0	95,8	99,6	20,0
REGIÃO		<b>11.337</b>	<b>3.413.664</b>	<b>94,2</b>	<b>95,7</b>	<b>54,0</b>	<b>91,3</b>	<b>99,4</b>	<b>32,9</b>
SUL	PR	1.660	465.515	98,6	97,3	90,8	94,5	99,6	56,5
	RS	1.357	390.273	99,4	98,6	92,5	88,5	99,8	51,3
	SC	884	247.278	98,4	98,1	62,6	87,2	99,7	57,7
REGIÃO		<b>3.901</b>	<b>1.103.066</b>	<b>98,8</b>	<b>98,0</b>	<b>85,0</b>	<b>90,7</b>	<b>99,7</b>	<b>54,9</b>
CENTRO-OESTE	DF	188	109.807	99,9	92,4	79,4	96,5	99,5	81,0
	GO	854	256.955	94,0	90,7	51,8	73,3	99,1	50,7
	MS	363	94.672	77,4	97,9	28,1	95,0	100,0	57,5
	MT	404	143.214	94,8	98,1	47,9	88,2	99,4	53,5
REGIÃO		<b>1.809</b>	<b>604.648</b>	<b>92,7</b>	<b>93,9</b>	<b>52,2</b>	<b>84,5</b>	<b>99,4</b>	<b>57,9</b>
BRASIL		<b>24.648</b>	<b>8.054.373</b>	<b>93,6</b>	<b>95,2</b>	<b>59,6</b>	<b>83,0</b>	<b>98,9</b>	<b>43,8</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

Tabela 38

Infraestrutura em escolas rurais do ensino médio

REGIÃO	UF	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS COM INFRAESTRUTURA NO PRÉDIO ESCOLAR (%)					
				Biblioteca ou sala de leitura	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Quadra coberta ou descoberta	Sanitário no prédio	Dependências adequadas ao PNE
NORTE	AC	81	5.184	43,5	49,6	3,3	20,9	66,2	26,9
	AM	113	23.421	28,0	25,5	14,1	13,4	37,4	4,9
	AP	54	3.736	83,9	63,1	7,4	41,8	90,8	22,6
	PA	99	28.794	72,0	89,0	42,6	53,1	97,8	15,8
	RO	34	4.662	58,9	58,6	25,6	73,5	98,7	46,1
	RR	79	3.462	76,5	88,2	8,5	46,4	88,3	8,2
	TO	61	4.010	75,8	77,4	25,1	72,7	94,2	26,9
	<b>REGIÃO</b>	<b>521</b>	<b>73.269</b>	<b>56,1</b>	<b>62,0</b>	<b>25,2</b>	<b>39,6</b>	<b>75,3</b>	<b>15,6</b>
NORDESTE	AL	18	4.784	89,0	84,6	67,3	30,4	100,0	47,9
	BA	150	26.291	75,4	85,1	27,2	43,0	97,8	17,4
	CE	39	11.040	86,3	94,6	67,7	66,7	94,4	60,0
	MA	361	42.182	33,7	61,2	16,6	18,3	88,9	13,3
	PB	20	2.089	62,3	73,0	22,1	34,6	98,7	21,7
	PE	94	18.404	80,3	85,5	24,4	40,8	98,2	17,3
	PI	71	8.041	43,6	73,0	10,9	25,0	92,2	13,8
	RN	16	3.399	83,6	90,6	22,4	29,9	100,0	40,9
	SE	25	4.311	63,8	72,2	36,5	51,1	92,6	56,7
	<b>REGIÃO</b>	<b>794</b>	<b>120.541</b>	<b>60,5</b>	<b>76,3</b>	<b>27,4</b>	<b>34,2</b>	<b>94,1</b>	<b>23,0</b>
SUDESTE	ES	42	5.088	87,6	91,0	40,5	70,4	100,0	35,9
	MG	183	19.906	88,6	81,0	27,8	62,8	98,2	31,6
	RJ	81	11.476	94,8	98,2	46,7	78,6	99,0	64,5
	SP	210	24.370	80,6	94,0	22,2	86,0	100,0	10,0
	<b>REGIÃO</b>	<b>516</b>	<b>60.840</b>	<b>86,5</b>	<b>90,3</b>	<b>30,2</b>	<b>75,7</b>	<b>99,2</b>	<b>29,5</b>
SUL	PR	221	19.092	86,4	94,9	49,4	86,1	98,0	20,8
	RS	98	11.936	96,3	93,1	84,9	72,6	99,1	33,8
	SC	86	7.358	94,9	97,5	27,8	72,5	99,8	40,0
	<b>REGIÃO</b>	<b>405</b>	<b>38.386</b>	<b>91,1</b>	<b>94,8</b>	<b>56,3</b>	<b>79,3</b>	<b>98,7</b>	<b>28,5</b>
CENTRO-OESTE	DF	11	1.967	97,8	94,3	46,5	97,8	100,0	67,1
	GO	49	5.213	65,3	87,9	34,0	58,9	96,3	44,3
	MS	57	5.816	63,8	91,7	13,6	62,7	98,7	44,9
	MT	163	16.447	67,9	89,8	9,6	49,4	94,6	31,9
	<b>REGIÃO</b>	<b>280</b>	<b>29.443</b>	<b>68,6</b>	<b>90,1</b>	<b>17,2</b>	<b>57,0</b>	<b>96,1</b>	<b>39,0</b>
<b>BRASIL</b>		<b>2.516</b>	<b>322.479</b>	<b>68,8</b>	<b>79,2</b>	<b>29,9</b>	<b>50,7</b>	<b>91,5</b>	<b>24,7</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

Tabela 39

Nível de formação dos professores do ensino fundamental (anos iniciais) por localização<sup>1</sup>

REGIÃO	UF	URBANO						RURAL					
		Número de docentes	Leigo <sup>2</sup>	Médio com magistério	Superior com licenciatura	Especialização	Mestrado ou doutorado	Número de docentes	Leigo <sup>2</sup>	Médio com magistério	Superior com licenciatura	Especialização	Mestrado ou doutorado
NORTE	AC	1.899	8,8	13,3	48,9	28,6	0,4	617	18,5	22,7	46,2	12,6	0,0
	AM	10.077	8,2	10,3	61,0	20,1	0,4	2.516	15,1	22,0	53,5	9,1	0,2
	AP	2.642	5,5	32,1	48,9	13,4	0,1	954	6,6	48,1	36,7	8,5	0,1
	PA	20.628	17,0	26,2	46,2	10,4	0,2	9.398	13,6	42,0	40,6	3,8	0,0
	RO	5.118	9,7	12,5	42,6	34,7	0,4	1.678	10,9	24,3	38,4	26,3	0,2
	RR	1.801	9,3	22,3	47,2	20,8	0,4	736	26,2	37,9	31,4	4,5	0,0
	TO	5.769	7,6	10,0	61,7	20,4	0,2	1.012	13,8	25,4	52,8	7,7	0,3
	<b>REGIÃO</b>	<b>47.934</b>	<b>12,0</b>	<b>19,1</b>	<b>51,1</b>	<b>17,5</b>	<b>0,3</b>	<b>16.911</b>	<b>13,9</b>	<b>35,7</b>	<b>42,6</b>	<b>7,7</b>	<b>0,1</b>
NORDESTE	AL	8.812	16,6	35,0	35,8	12,6	0,1	2.995	11,0	44,6	34,6	9,8	0,0
	BA	36.250	18,1	38,4	31,2	12,1	0,2	13.962	10,8	48,8	31,5	8,8	0,1
	CE	23.901	16,4	13,8	49,8	19,8	0,1	9.112	15,3	14,9	53,3	16,5	0,1
	MA	18.408	11,6	38,3	34,4	15,6	0,1	9.733	10,5	54,9	25,4	9,0	0,1
	PB	12.755	18,2	28,6	35,6	17,3	0,3	2.553	19,9	29,7	31,6	18,5	0,2
	PE	25.787	13,7	33,7	29,8	22,4	0,4	5.565	10,4	40,3	30,8	18,5	0,0
	PI	11.473	14,4	25,2	45,0	15,3	0,1	5.304	15,5	38,1	35,2	11,2	0,0
	RN	10.024	20,3	15,7	43,7	19,9	0,3	2.419	23,6	20,4	38,2	17,6	0,2
	SE	6.314	16,0	15,2	42,5	25,6	0,6	2.383	16,4	25,0	38,3	20,1	0,2
	<b>REGIÃO</b>	<b>153.724</b>	<b>16,0</b>	<b>29,4</b>	<b>37,2</b>	<b>17,2</b>	<b>0,2</b>	<b>54.026</b>	<b>13,2</b>	<b>38,8</b>	<b>35,2</b>	<b>12,8</b>	<b>0,1</b>
SUDESTE	ES	13.698	23,8	5,3	23,1	47,4	0,5	1.972	15,9	4,9	22,3	56,8	0,2
	MG	70.261	13,3	9,9	48,2	28,3	0,4	9.466	9,3	14,9	52,6	23,0	0,2
	RJ	51.668	13,8	40,1	34,0	11,3	0,8	4.130	10,0	47,5	31,8	10,6	0,2
	SP	146.320	12,9	9,7	50,2	26,7	0,5	4.339	11,9	13,1	48,8	25,9	0,3
	<b>REGIÃO</b>	<b>281.947</b>	<b>13,7</b>	<b>15,1</b>	<b>45,4</b>	<b>25,3</b>	<b>0,5</b>	<b>19.907</b>	<b>10,7</b>	<b>20,3</b>	<b>44,4</b>	<b>24,4</b>	<b>0,2</b>
SUL	PR	40.585	7,5	5,9	35,4	50,7	0,5	4.313	5,3	11,3	38,7	44,4	0,4
	RS	35.282	9,6	18,0	38,9	32,3	1,2	7.018	8,6	18,7	39,0	33,4	0,3
	SC	23.076	19,2	6,5	32,4	41,2	0,7	4.147	18,1	6,6	34,8	40,2	0,3
	<b>REGIÃO</b>	<b>98.943</b>	<b>10,9</b>	<b>10,4</b>	<b>35,9</b>	<b>41,9</b>	<b>0,8</b>	<b>15.478</b>	<b>10,2</b>	<b>13,4</b>	<b>37,8</b>	<b>38,3</b>	<b>0,3</b>
CENTRO-OESTE	DF	10.109	17,5	9,1	39,3	33,4	0,6	464	14,2	7,3	33,8	43,5	1,1
	GO	21.299	15,1	8,5	49,5	26,5	0,5	1.440	19,7	12,6	48,0	19,4	0,2
	MS	10.547	7,6	3,7	50,3	38,1	0,4	1.820	15,3	12,4	49,3	22,6	0,3
	MT	10.473	15,3	4,0	38,2	42,0	0,4	2.037	33,0	7,4	33,7	25,7	0,1
	<b>REGIÃO</b>	<b>52.428</b>	<b>14,1</b>	<b>6,8</b>	<b>45,4</b>	<b>33,3</b>	<b>0,5</b>	<b>5.761</b>	<b>22,6</b>	<b>10,3</b>	<b>42,2</b>	<b>24,6</b>	<b>0,3</b>
<b>BRASIL</b>		<b>634.976</b>	<b>13,7</b>	<b>17,4</b>	<b>42,4</b>	<b>26,0</b>	<b>0,5</b>	<b>112.083</b>	<b>12,9</b>	<b>30,1</b>	<b>38,7</b>	<b>18,2</b>	<b>0,1</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep

<sup>1</sup> Um professor pode atuar simultaneamente em mais de uma escola, inclusive sendo uma urbana e outra rural. Portanto, pode ser contado duas vezes na análise apresentada no quadro

<sup>2</sup> Leigo: ensino fundamental ou sem formação para atuar como professor (médio sem magistério ou superior sem licenciatura)

Tabela 40

Nível de formação dos professores do ensino fundamental (anos finais) por localização<sup>1</sup>

REGIÃO	UF	URBANO						RURAL					
		Número de docentes	Leigo <sup>2</sup>	Médio com magistério	Superior com licenciatura	Especialização	Mestrado ou doutorado	Número de docentes	Leigo <sup>2</sup>	Médio com magistério	Superior com licenciatura	Especialização	Mestrado ou doutorado
NORTE	AC	2.236	8,6	4,7	61,5	24,6	0,6	2.791	36,4	22,3	35,2	6,1	0,1
	AM	10.291	5,0	2,3	68,0	23,5	1,2	7.367	25,3	22,6	45,8	6,1	0,1
	AP	2.528	8,5	4,6	62,2	23,9	0,9	1.159	7,0	26,7	50,1	15,8	0,3
	PA	19.093	10,4	7,7	61,1	19,6	1,2	19.089	14,9	34,7	45,3	5,0	0,1
	RO	5.005	7,8	2,0	50,5	38,8	0,9	2.354	12,5	12,4	45,3	29,5	0,3
	RR	1.418	6,9	9,1	51,6	30,5	2,0	1.411	32,6	32,1	29,0	6,2	0,1
	TO	5.597	5,3	2,4	65,3	26,4	0,6	2.100	18,4	23,2	49,1	9,0	0,1
REGIÃO		<b>46.168</b>	<b>8,0</b>	<b>5,0</b>	<b>61,8</b>	<b>24,2</b>	<b>1,1</b>	<b>36.271</b>	<b>19,1</b>	<b>28,8</b>	<b>44,4</b>	<b>7,5</b>	<b>0,1</b>
NORDESTE	AL	9.353	15,2	11,5	50,3	22,3	0,7	3.836	10,8	35,2	41,2	12,7	0,2
	BA	46.629	30,0	16,0	32,0	21,4	0,6	24.785	15,0	40,2	32,3	12,3	0,1
	CE	23.699	13,3	2,9	57,3	25,7	0,8	11.517	15,7	8,3	58,2	17,8	0,1
	MA	21.954	10,1	17,1	46,6	25,7	0,5	22.306	10,1	49,4	29,0	11,3	0,2
	PB	14.923	15,1	6,7	51,3	25,3	1,7	4.585	19,0	21,5	36,8	22,0	0,6
	PE	28.516	10,2	6,9	46,9	34,7	1,2	9.097	9,6	27,7	37,6	24,8	0,3
	PI	14.299	12,0	10,4	52,6	24,6	0,4	8.438	14,2	29,7	42,6	13,5	0,1
	RN	9.871	14,7	4,0	55,4	24,3	1,5	3.200	18,4	14,6	46,6	20,2	0,3
	SE	7.511	8,2	3,1	55,0	32,1	1,7	3.110	11,5	14,4	47,0	26,3	0,8
REGIÃO		<b>176.755</b>	<b>16,8</b>	<b>10,2</b>	<b>46,2</b>	<b>25,9</b>	<b>0,9</b>	<b>90.874</b>	<b>13,3</b>	<b>33,2</b>	<b>37,9</b>	<b>15,4</b>	<b>0,2</b>
SUDESTE	ES	12.357	25,6	0,6	30,7	41,9	1,3	3.199	16,9	2,7	28,8	51,3	0,3
	MG	73.661	9,4	0,9	53,3	34,9	1,5	14.245	11,6	11,3	57,5	19,2	0,4
	RJ	57.004	12,0	3,9	64,0	16,6	3,5	4.858	10,0	11,6	60,6	16,3	1,5
	SP	148.324	14,8	0,8	61,3	21,5	1,6	5.220	14,1	5,3	57,9	21,9	0,8
REGIÃO		<b>291.346</b>	<b>13,3</b>	<b>1,5</b>	<b>58,5</b>	<b>24,8</b>	<b>1,9</b>	<b>27.522</b>	<b>12,4</b>	<b>9,2</b>	<b>54,8</b>	<b>23,0</b>	<b>0,6</b>
SUL	PR	39.607	7,3	0,2	19,6	70,0	3,0	5.723	5,8	4,0	24,0	64,9	1,3
	RS	42.632	7,7	2,5	49,8	36,9	3,1	11.303	6,8	7,6	45,8	38,7	1,1
	SC	22.145	15,8	2,1	37,0	42,7	2,4	3.767	16,5	4,3	37,9	40,5	0,8
REGIÃO		<b>104.384</b>	<b>9,2</b>	<b>1,5</b>	<b>35,6</b>	<b>50,7</b>	<b>2,9</b>	<b>20.793</b>	<b>8,3</b>	<b>6,0</b>	<b>38,4</b>	<b>46,2</b>	<b>1,1</b>
CENTRO-OESTE	DF	7.638	12,5	0,5	57,6	27,1	2,3	369	11,9	0,3	46,9	39,6	1,4
	GO	21.261	11,8	2,1	63,4	21,8	0,9	1.940	19,9	8,6	53,1	18,0	0,4
	MS	8.950	5,6	0,5	58,2	34,2	1,5	2.009	10,1	6,2	57,1	26,1	0,4
	MT	10.532	36,5	0,8	31,6	30,4	0,7	3.841	48,0	5,3	30,5	16,0	0,3
REGIÃO		<b>48.381</b>	<b>16,1</b>	<b>1,3</b>	<b>54,6</b>	<b>26,8</b>	<b>1,2</b>	<b>8.159</b>	<b>30,4</b>	<b>6,1</b>	<b>43,2</b>	<b>20,0</b>	<b>0,4</b>
<b>BRASIL</b>		<b>667.034</b>	<b>13,5</b>	<b>4,0</b>	<b>51,6</b>	<b>29,2</b>	<b>1,7</b>	<b>183.619</b>	<b>14,5</b>	<b>24,5</b>	<b>42,0</b>	<b>18,7</b>	<b>0,4</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep.  
 1 Um professor pode atuar simultaneamente em mais de uma escola, inclusive sendo uma urbana e outra rural. Portanto, pode ser contado duas vezes na análise apresentada no quadro.  
 2 Leigo: ensino fundamental ou sem formação para atuar como professor (médio sem magistério ou superior sem licenciatura).

Tabela 41

Nível de formação dos professores do ensino médio por localização<sup>1</sup>

REGIÃO	UF	URBANO						RURAL					
		Número de docentes	Leigo <sup>2</sup>	Médio com magistério	Superior com licenciatura	Especialização	Mestrado ou doutorado	Número de docentes	Leigo <sup>2</sup>	Médio com magistério	Superior com licenciatura	Especialização	Mestrado ou doutorado
NORTE	AC	1.481	9,0	0,6	61,4	27,1	1,9	468	8,5	5,1	72,9	13,2	0,2
	AM	5.992	7,1	0,4	64,6	25,4	2,5	1.546	3,4	4,5	76,9	14,3	0,9
	AP	1.818	10,3	1,4	58,2	28,7	1,4	331	9,1	1,8	60,1	27,5	1,5
	PA	13.213	11,0	0,5	57,6	28,0	3,0	1.972	10,3	0,6	65,3	22,7	1,1
	RO	3.729	8,8	0,6	50,1	39,0	1,5	713	11,5	1,7	48,0	37,6	1,3
	RR	972	11,4	4,6	40,0	38,8	5,1	589	24,1	21,6	41,1	12,2	1,0
	TO	3.627	7,2	0,7	61,5	29,4	1,2	524	16,2	6,1	57,6	18,9	1,1
REGIÃO		<b>30.832</b>	<b>9,4</b>	<b>0,7</b>	<b>58,2</b>	<b>29,3</b>	<b>2,4</b>	<b>6.143</b>	<b>10,3</b>	<b>4,6</b>	<b>63,5</b>	<b>20,5</b>	<b>1,0</b>
NORDESTE	AL	5.112	19,2	5,3	47,3	25,1	3,1	465	7,5	8,0	53,1	31,0	0,4
	BA	30.227	47,0	4,6	25,8	21,1	1,5	3.945	36,1	12,5	33,0	17,1	1,3
	CE	17.521	10,6	0,2	61,9	25,9	1,4	1.512	5,5	0,0	69,6	22,9	2,1
	MA	14.554	10,6	5,7	52,2	29,9	1,7	4.202	9,4	10,8	50,7	27,7	1,4
	PB	9.347	18,6	3,0	51,3	23,4	3,7	672	18,8	2,2	45,8	29,8	3,4
	PE	20.013	11,1	2,2	48,8	35,9	1,9	2.167	11,7	5,1	48,1	33,0	2,1
	PI	10.129	15,4	4,0	52,8	26,4	1,4	1.622	14,9	7,0	56,4	21,5	0,2
	RN	6.367	14,9	1,5	55,6	23,7	4,3	527	17,1	1,1	54,1	23,3	4,4
	SE	4.313	7,5	0,6	54,5	34,0	3,3	703	13,9	1,1	48,6	30,7	5,5
REGIÃO		<b>117.583</b>	<b>21,6</b>	<b>3,2</b>	<b>46,3</b>	<b>26,9</b>	<b>2,0</b>	<b>15.815</b>	<b>17,4</b>	<b>7,8</b>	<b>48,2</b>	<b>24,9</b>	<b>1,8</b>
SUDESTE	ES	8.404	40,9	0,0	30,5	25,6	2,9	896	34,9	0,1	24,1	36,5	4,4
	MG	53.975	11,5	0,1	53,6	32,5	2,4	3.988	14,5	0,3	62,1	21,0	2,1
	RJ	41.616	13,3	1,1	68,5	12,9	4,2	2.133	10,6	0,4	72,0	14,8	2,3
	SP	112.942	18,2	0,4	59,4	19,8	2,2	3.372	19,6	0,6	59,4	19,1	1,4
REGIÃO		<b>216.937</b>	<b>16,5</b>	<b>0,4</b>	<b>58,6</b>	<b>21,9</b>	<b>2,7</b>	<b>10.389</b>	<b>17,1</b>	<b>0,4</b>	<b>60,0</b>	<b>20,4</b>	<b>2,1</b>
SUL	PR	34.256	11,1	0,0	18,3	66,0	4,6	3.988	8,1	0,1	21,2	68,8	1,8
	RS	28.021	10,7	0,6	49,8	34,2	4,8	3.075	11,1	0,6	44,2	40,3	3,9
	SC	15.727	19,7	1,2	33,5	41,2	4,4	1.490	19,5	1,1	31,3	44,6	3,6
REGIÃO		<b>78.004</b>	<b>12,7</b>	<b>0,5</b>	<b>32,7</b>	<b>49,6</b>	<b>4,6</b>	<b>8.553</b>	<b>11,1</b>	<b>0,5</b>	<b>31,2</b>	<b>54,3</b>	<b>2,9</b>
CENTRO-OESTE	DF	4.795	12,3	0,1	55,3	27,4	5,0	181	21,0	0,0	44,8	27,1	7,2
	GO	14.845	13,9	0,9	66,5	16,8	1,8	719	29,6	0,8	51,9	14,6	3,1
	MS	6.401	6,6	0,0	58,9	31,7	2,7	955	8,6	0,4	62,0	26,9	2,1
	MT	8.154	41,9	0,2	30,0	26,5	1,4	2.214	42,1	0,0	36,3	20,3	1,3
REGIÃO		<b>34.195</b>	<b>19,0</b>	<b>0,5</b>	<b>54,8</b>	<b>23,4</b>	<b>2,4</b>	<b>4.069</b>	<b>31,1</b>	<b>0,3</b>	<b>45,5</b>	<b>21,2</b>	<b>2,0</b>
<b>BRASIL</b>		<b>477.551</b>	<b>16,8</b>	<b>1,1</b>	<b>51,0</b>	<b>28,2</b>	<b>2,8</b>	<b>44.969</b>	<b>16,4</b>	<b>3,6</b>	<b>49,5</b>	<b>28,5</b>	<b>2,0</b>

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo Escolar 2012 fornecidos pelo Inep.  
 1 Um professor pode atuar simultaneamente em mais de uma escola, inclusive sendo uma urbana e outra rural. Portanto, pode ser contado duas vezes na análise apresentada no quadro.  
 2 Leigo: ensino fundamental ou sem formação para atuar como professor (médio sem magistério ou superior sem licenciatura).

O estudo *Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: Um Aporte dos Dados do Censo Escolar e da Pnad*<sup>13</sup> aponta que o salário médio dos professores no Brasil é 38% menor do que o dos demais profissionais com nível superior completo ou incompleto. Entre 47 profissões, a de professor de ensino fundamental das séries iniciais figura na 31ª posição, com média salarial de R\$ 1.454 – menos do que ganhavam, em média, corretores de imóveis (R\$ 2.291), caixas de bancos (R\$ 1.709) e cabos e soldados da polícia militar (R\$ 1.744). Além disso, 10,5% dos professores da educação básica possuem uma segunda ocupação fora do ensino, ou um “bico”.

As baixas remunerações são acompanhadas pela flexibilização das relações de trabalho, segundo material de divulgação preparado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “Cresce o número de professores contratados temporariamente e em condições precárias nas redes públicas. Segundo o Censo do Professor de 2009, um em cada cinco professores da rede pública é admitido em caráter temporário. Eram

13 Realizado por Thiago Alves e José Marcelino de Rezende Pinto em 2011.

mais de 300 mil profissionais nessas condições, sendo 53,5% do total de professores da rede estadual de Minas Gerais, 48,8% em Mato Grosso, 36% em Pernambuco e 47% no Estado de São Paulo.”<sup>14</sup>

#### EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUILOMBOLA

Um dos desafios das políticas nacionais de educação é melhorar as condições do ensino oferecido a grupos mais excluídos da população, como os indígenas e quilombolas. De acordo com o Censo Escolar 2012, a matrícula na educação básica nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos e em terras indígenas teve uma pequena queda entre 2011 e 2012.

O ensino fundamental continua sendo a etapa com o maior número de matrículas nessas áreas – mais de 70% do total na educação básica. No entanto, o ensino médio apresentou um expressivo crescimento nas áreas remanescentes de quilombos (veja tabela 43). Nas áreas indígenas, houve uma queda no

14 Folder da Semana da Ação Mundial 2013, organizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação sob o título “Nem herói, nem culpado. Professor tem que ser valorizado!”. Disponível em [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2013/folder\\_sam2013\\_final.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2013/folder_sam2013_final.pdf)

número de matrículas nessa etapa de ensino, porém um aumento na educação de jovens e adultos e na educação especial (veja tabela 42). Esses dados indicam que a permanência de crianças e adolescentes na escola vem aumentando entre essas populações (veja artigo Educação escolar indígena: os desafios da educação básica na página 60).

Segundo o Censo Escolar 2012, a predominância da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em relação às demais etapas torna necessários o desenvolvimento e a implantação de políticas públicas permanentes para garantir o direito à educação aos estudantes residentes nessas áreas e ampliar a progressão para outras etapas da educação básica, considerando a territorialidade, a participação das comunidades e a articulação entre os órgãos públicos. Uma das iniciativas deve ser a ampliação do uso de materiais didáticos específicos para a sua realidade.

#### Mais da metade das escolas e dos estudantes indígenas utiliza materiais específicos, mas ainda há um número expressivo a incluir

Os dados levantados em 2012 mostram que mais da metade das escolas e dos estudantes indígenas utiliza materiais específicos, mas ainda há um número expressivo a incluir (veja tabela 44). De fato, esse é um grande desafio para melhorar a educação indígena, ao lado da oferta de transporte escolar e da distribuição de material e alimentação escolar que contemplem a realidade específica das diferentes comunidades indígenas existentes no Brasil, muitas das quais vivem em regiões de difícil acesso (veja mais no artigo Educação escolar indígena: os desafios da educação básica na página 60).

No caso da população quilombola, um avanço foi o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação. O objetivo é garantir a oferta de todas as etapas e modalidades da educação para

as crianças e os adolescentes que vivem em áreas remanescentes de quilombos e o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos que considerem as especificidades socioculturais, políticas e econômicas dessas populações, com currículos que respeitem os valores históricos e culturais dos alunos e professores das comunidades.

Gráfico 14 Salário dos professores – ensino fundamental<sup>1</sup>



1 Valores de julho/2010; em R\$; 40 horas semanais, piso salarial nacional – R\$ 1.024

Tabela 42 Número de matrículas na educação indígena por modalidade e etapa de ensino – Brasil (2007-2012)

ANO	MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO								
	Total geral	Educação infantil	ENSINO REGULAR				Educação de jovens e adultos (presencial e semi-presencial)	Educação especial	
			Total	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio			
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	0	23.403	103
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	1.367	20.766	203
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	152	23.343	165
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	1.021	20.997	80
2011	243.599	23.782	175.098	121.167	53.931	19.193	1.639	23.794	93
2012	234.869	22.856	167.338	113.495	53.843	17.586	824	26.022	243
Δ%2011/2012	-3,6	-3,9	-4,4	-6,3	-0,2	-8,4	-49,7	-9,4	161,3

Fontes: MEC/Inep/Deed

Notas: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE); ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério; educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos; educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental, Projovem (Urbano) e EJA Integrada à educação profissional de nível fundamental e médio

### Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica apresentam mais dificuldade em permanecer na escola

Para que as Diretrizes sejam implementadas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do MEC, está apoiando técnica e financeiramente os sistemas estaduais e municipais de ensino na execução de ações que dão suporte à sua efetivação no dia a dia da escola, por meio de capacitação de gestores e formação continuada de professores. Em 2013, foram repassados recursos para que as instituições de ensino superior desenvolvam cursos de formação continuada em Educação Escolar Quilombola para 3.370 professores em 14 Estados, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

#### DEFICIÊNCIA, POBREZA E ESCOLARIDADE

A permanência das crianças e dos adolescentes com deficiência na escola também representa um grande

desafio. Hoje é muito difícil que sua educação avance além do ensino fundamental. Há poucas escolas de ensino médio que oferecem atendimento para adolescentes com deficiência, o que limita muito a sua inserção nessa etapa educacional.

O Censo Escolar 2012 confirma a dificuldade de progressão nos estudos das crianças e dos adolescentes com deficiência: enquanto 610.094 cursam o ensino fundamental, apenas 43.589 estão no ensino médio. O número de estudantes nesse nível de ensino é muito mais baixo até que na educação de jovens e adultos, embora venha crescendo bastante nos últimos anos.

Em todos os indicadores analisados, as crianças e os adolescentes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade econômica também estão os que apresentam mais dificuldade em permanecer na escola e apresentam maior risco de evasão. De acordo com o *Relatório Brasil da Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola* (2012), do UNICEF e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em razão das dificuldades econômicas, muitas crianças acabam deixando a escola para trabalhar e ajudar na renda familiar ou

Tabela 43

### Número de matrículas em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos por modalidade e etapa de ensino – Brasil (2007-2012)

ANO	Total geral	ENSINO REGULAR					Educação de jovens e adultos (presencial e semi-presencial)	Educação especial	
		Educação infantil	ENSINO FUNDAMENTAL						
			Total	Anos iniciais	Anos finais				
2007	151.782	19.509	110.041	79.698	30.343	3.155	48	18.914	115
2008	196.866	25.492	137.114	88.726	48.388	8.432	749	24.977	102
2009	200.579	25.670	137.656	84.141	53.515	10.601	534	26.055	63
2010	210.485	28.027	145.065	89.074	55.991	12.152	55	25.052	134
2011	214.502	29.164	148.982	92.110	56.872	11.036	634	24.669	17
2012	212.987	29.640	149.336	90.876	58.460	12.262	127	21.588	34
Δ%2011/2012	-0,7	1,6	0,2	-1,3	2,8	11,1	-80,0	-12,5	100,0

Fontes: MEC/Inep/Deed

Notas: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE); ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério; Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos; Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental, Projovem (Urbano) e EJA Integrada à educação profissional de nível fundamental e médio

Tabela 44

### Escolas indígenas que utilizam material didático específico

Unidade da federação	EDUCAÇÃO INDÍGENA TOTAL				Educação Indígena – utilizam material didático específico indígena			
	Escolas	Turmas	Matrículas	Funções docentes	Escolas	Turmas	Matrículas	Funções docentes
BRASIL	2.954	14.848	234.869	14.485	1.652	8.048	128.381	7.790
Rondônia	85	371	3.163	306	48	183	1.400	151
Acre	192	468	7.211	482	167	384	5.991	385
Amazonas	920	3.045	57.727	2.852	474	1.332	24.772	1.312
Roraima	317	1.389	16.029	1.478	62	224	3.034	242
Pará	171	1.043	14.389	908	82	409	5.319	330
Amapá	64	402	4.471	328	56	359	3.959	302
Tocantins	81	358	5.005	321	74	311	4.395	281
Maranhão	315	1.040	18.350	977	194	672	12.261	569
Piauí	2	25	593	43	0	0	0	0
Ceará	39	490	7.213	378	24	386	5.874	282
Rio Grande do Norte	1	5	73	5	0	0	0	0
Paraíba	35	328	6.314	406	22	225	4.355	285
Pernambuco	122	728	12.115	789	83	498	8.040	549
Alagoas	18	148	2.770	137	9	78	1.273	73
Sergipe	1	11	82	12	0	0	0	0
Bahia	72	761	12.861	714	40	413	6.507	367
Minas Gerais	20	280	3.660	311	15	252	3.218	271
Espírito Santo	10	77	1.190	102	6	28	426	34
Rio de Janeiro	3	8	158	7	3	8	158	7
São Paulo	38	163	1.647	188	6	35	348	48
Paraná	41	397	5.341	541	30	277	3.797	400
Santa Catarina	40	208	2.917	213	33	180	2.656	186
Rio Grande do Sul	78	485	6.380	468	71	451	5.956	428
Mato Grosso do Sul	59	901	20.342	968	36	615	14.315	640
Mato Grosso	228	1.699	24.775	1.532	116	719	10.292	638
Goias	2	18	93	19	1	9	35	10

Fontes: MEC/Inep/Deed, Censo Escolar 2012

mesmo para cuidar dos serviços domésticos, liberando suas mães para o trabalho remunerado.

Por isso, programas de transferência de renda, que condicionam o pagamento à frequência das crianças e dos adolescentes à escola, exercem um grande impacto na permanência. De acordo com o estudo *O Impacto do Programa Bolsa Família Sobre a Repetência: Resultados a Partir do Cadastro Único, Projeto Frequência e Censo Escolar*<sup>15</sup>, o aluno participante do programa possui uma probabilidade de repetência cerca de 11% menor do que os demais (veja mais em Dificuldades no acesso à escola, no capítulo 1).

**9,6% da faixa etária de 10 a 24 anos estuda e trabalha. A maior proporção se encontra no grupo de 17 anos de idade, com 16,8%**

O estudo também levantou que, quanto maior o número de pessoas que vivem no mesmo domicílio, maiores as chances de repetência. De acordo com a publicação, “um maior número de cômodos apontaria para um nível de pobreza mais baixo e, de fato, há uma menor chance de repetência. Da mesma maneira, isso

<sup>15</sup> Realizado em 2013 por Luis Felipe Batista de Oliveira e Sergei S. D. Soares, técnicos de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea.

também é verificado em domicílios com melhor infraestrutura, tal como acesso a água, esgoto e ter sido construído com tijolo/alvenaria”.

Outro resultado da pesquisa do Ipea é que a variável mais importante na família para reduzir a repetência é a educação dos pais. Quando os pais ou responsáveis pela criança possuem ao menos o ensino fundamental completo, as chances de repetência se reduzem em mais de 30%.

### TRABALHO INFANTIL

Como já citado, o trabalho de crianças e adolescentes é uma realidade para as populações de baixa renda do país. De acordo com dados do Censo 2010, 9,6% da faixa etária de 10 a 24 anos estuda e trabalha. A maior proporção se encontra no grupo de 17 anos de idade, com 16,8% (veja tabela 45). Nessa faixa etária, a maioria dos adolescentes (58,7%) tem vínculos de trabalho considerados precários (sem carteira assinada ou por conta própria).

Embora as taxas de trabalho infantil venham diminuindo ano a ano, ele ainda persiste por alguns fatores culturais. De acordo o *Informe Brasil – Gênero e Educação* (2011), da Ação Educativa, isso acontece porque as famílias mais pobres ainda veem “o trabalho como espaço educativo complementar e ‘não conflitante’ com a escola; como espaço de segurança em contraposição

à violência do ‘mundo da rua’; como possibilidade de afirmação e empoderamento de crianças e adolescentes nos círculos familiares, e como oportunidade de acesso de crianças e adolescentes a alguns bens de consumo de uma sociedade capitalista”.

No entanto, como mostra o estudo *Trabalho Infantil e Adolescente – Impactos Econômicos e os Desafios para a Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho no Cone Sul* (2013)<sup>16</sup>, o trabalho reduz em 17,2% a aprovação escolar, afeta o progresso educacional em 24,2% dos casos e au-

menta em 22,6% a evasão escolar. As crianças que trabalham e frequentam a escola apresentam rendimento inferior ao das crianças que não trabalham. Segundo o levantamento, 20% das crianças e adolescentes que trabalham não frequentam a escola.

Como, ao trabalhar na infância, o indivíduo prejudica sua educação, seus salários tendem a ser menores do que o daqueles que apenas estudaram. Assim, seus filhos passam a apresentar maior necessidade de completar a renda familiar ainda na infância, gerando um círculo vicioso de pobreza e exclusão. Segundo o estudo, há hoje no Brasil cerca de 3,6 milhões de crian-

<sup>16</sup> Realizado pela consultoria Tendências para a Fundação Telefônica Vivo.

Tabela 45

População de 10 a 24 anos que estuda e trabalha, por idade simples e tipo de emprego

IDADE	População total (Nº)	POPULAÇÃO QUE TRABALHA E ESTUDA <sup>1</sup>		TIPO DE EMPREGO/POPULAÇÃO QUE ESTUDA E TRABALHA (%)			
		Nº	%	Empregados com carteira de trabalho assinada	Empregados sem carteira de trabalho assinada	Por conta própria	Outros
10	3.506.419	23.044	0,7	0,0	44,4	49,3	5,7
11	3.348.517	34.593	1,0	0,0	49,2	45,0	5,4
12	3.395.013	55.220	1,6	0,0	54,9	39,9	4,6
13	3.412.512	92.367	2,7	0,0	61,4	32,5	5,6
14	3.504.675	172.066	4,9	8,5	60,0	25,0	6,3
15	3.569.758	295.714	8,3	12,6	59,2	20,6	7,3
16	3.422.138	463.431	13,5	24,6	50,9	15,2	9,1
17	3.361.969	565.239	16,8	30,0	45,8	12,9	11,0
18	3.370.998	515.152	15,3	36,1	39,6	12,0	12,0
19	3.261.925	484.834	14,9	42,6	32,7	9,6	14,6
20	3.392.380	491.301	14,5	45,1	29,2	8,9	16,4
21	3.425.855	484.514	14,1	46,4	27,6	8,0	17,3
22	3.505.030	454.090	13,0	48,2	25,1	8,2	17,8
23	3.416.675	409.941	12,0	48,4	23,3	8,5	19,0
24	3.500.924	388.424	11,1	49,6	20,9	8,5	20,2
10-24	51.394.786	4.929.929	9,6	36,2	36,9	12,6	13,8

Fonte: Elaborado com base nos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE.  
<sup>1</sup> Foram inseridos na “população que trabalha” aqueles que na semana de 25 a 31/7/2010, durante pelo menos 1 hora, trabalharam ganhando dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios.

## Educação contra o trabalho infantil

O curso A Escola no Combate ao Trabalho Infantil foi desenvolvido pela Fundação Telefônica Vivo com o objetivo de capacitar as escolas em relação ao combate ao trabalho infantil e aos direitos das crianças e dos adolescentes, com base nas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente. O curso tem seis módulos e é oferecido pela internet (disponível em [ecti2.fundacaotelefonica.com](http://ecti2.fundacaotelefonica.com)),

por meio de ferramentas como videoaulas, fóruns, chats, comunidades, entre outras. A gestão executiva está sob responsabilidade do Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats). Além de oferecer conteúdo às escolas participantes, o curso estimula o compartilhamento de experiências, materiais e dúvidas sobre o tema entre os educadores.

ças e adolescentes de 5 a 17 anos ocupados<sup>17</sup>. A maioria vive nas regiões Nordeste e Sudeste, é do sexo masculino, negra e primogênita.

Para Isa Oliveira, secretária executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, os educadores e a escola podem contribuir – e muito – para identificar alunos em situação de trabalho infantil. “Baixo rendimento escolar, falta às aulas e abandono da escola são fortes indicativos de trabalho infantil”, diz ela. “Identificadas as crianças e os adolescentes trabalhando, deve-se fazer seu encaminhamento à rede de proteção para que a criança e o adolescente sejam retirados dessa situação de exploração e tenham garantidos os seus direitos à aprendizagem e à conclusão da sua escolarização na idade certa”, conclui.

17 O Censo Demográfico, de 2010, só levanta a incidência de trabalho para a população a partir dos 10 anos de idade, deixando fora dos cálculos oficiais crianças abaixo dessa idade nessa situação.

**Gráfico 15** Políticas e/ou programas de educação que não chegam aos municípios e que seriam importantes para o enfrentamento da exclusão escolar, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

**Os educadores e a escola podem contribuir – e muito – para identificar alunos em situação de trabalho infantil**

Maria Cláudia Falcão, coordenadora no Brasil do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (Ipec), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), lembra que a educação é hoje o braço mais longo e eficaz do Estado no enfrentamento de qualquer tipo de violação. “O professor, efetivamente, é o agente público mais próximo e que mais tempo passa com as crianças e os adolescentes com possíveis violações de direito”, diz ela.

Assim, a escola, segundo a especialista, pode, sim, exercer um importante papel na disseminação de informações, identificação de ocorrências e encaminhamento de casos de trabalho infantil.

“A partir do momento em que tivermos escolas de qualidade e em tempo integral, isso dificultará a entrada no trabalho infantil de crianças em situação de vulnerabilidade e risco, além de evitar que as que foram retiradas retornem ao trabalho”, acredita Maria Cláudia, que lembra, no entanto, a importância de não deixar recair sobre a escola ou os professores toda a responsabilidade. “A coordenação de atores como saúde, assistência social, conselhos tutelares, inspeção do trabalho e operadores do direito é imprescindível para qualquer intervenção em nível local”, afirma.

Uma das iniciativas existentes hoje com o objetivo de apoiar a atuação da escola no enfrentamento do trabalho infantil é o curso A Escola no Combate ao Trabalho Infantil (ECTI), oferecido pela Fundação Telefônica Vivo (ver texto Educação contra o trabalho infantil, na página 100).

**POLÍTICAS E PROGRAMAS**

Existem no Brasil diversas políticas e programas, desenvolvidos por diferentes esferas do poder público, que têm como objetivo combater os obstáculos à permanência das crianças e dos adolescentes brasileiros na escola e garantir seu aprendizado. No entanto, de acordo com a consulta realizada com os dirigentes municipais de todo o país, diversos programas de combate à exclusão escolar não chegam aos municípios, apesar de sua importância (veja gráfico 15).



Aluna do 5º ano da Escola Estadual Maria Raimunda Balbino, em Rio Branco (AC)

Em âmbito nacional, nas categorias “mais importante” e “importante”, o programa de maior relevância mencionado pelos dirigentes municipais de educação que responderam à consulta foi o Mais Educação<sup>18</sup> (190 citações). Em seguida apareceram o Escola que Protege (153), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância<sup>19</sup> (134), o Escola Aberta (105), o Caminho da Escola (74) e o Correção de Fluxo (74). A diferença no número de respostas entre os três primeiros colocados e os demais revela a importância que estes têm no combate à exclusão para os municípios participantes da consulta.

Na Região Norte, os programas mais citados pelos gestores nas categorias “mais importante” e “importante” foram o Escola Aberta (16 respostas), o Mais

18 Política do MEC para indução da educação integral nas redes ou sistemas de ensino de Estados e municípios. O programa amplia a jornada nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias.

19 O foco do programa é a construção de creches e escolas de educação infantil, além da aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível de ensino.

Educação (15) e o Correção de Fluxo (14). Em seguida apareceram o Escola que Protege (13) e o ProInfância (11). O Fundeb e o programa de Educação Indígena não foram citados em nenhuma das categorias.

Na Região Nordeste, o programa Mais Educação ficou em primeiro lugar (66 citações), seguido por ProInfância (48), Escola que Protege (36), Escola Aberta (35), Procampo (32) e Correção de Fluxo (25).

A então presidente da Undime Alagoas Rosa dos Santos, que participou de oficina promovida pelo UNICEF e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, contou que o programa Escola Aberta foi implantado com sucesso no município de Água Branca, no seu Estado. “É difícil, no entanto, implantar o programa, porque nenhum diretor quer assumir a responsabilidade pelo fim de semana”, afirmou. “Devido ao aumento da violência e do uso de drogas, tudo fica mais difícil. Precisamos de outros programas, como o Escola que Protege e o Cultura de Paz”, completou.

Na Região Centro-Oeste, os dirigentes citaram como “mais importante” e “importante” o Escola que Protege (18 respostas), o Mais Educação (16) e o Caminho da Escola (14). Em seguida apareceram o Escola Aberta (12), o ProInfância (11), o Procampo (10) e a Ficaí (9). Já na Região Sudeste, os programas mais citados foram o Escola que Protege (47), o ProInfância (36) e o Mais Educação (35). Em seguida, vieram o Caminho da Escola (24), a Ficaí (21) e o Escola Aberta (18). Na Região Sul, em primeiro lugar ficou o Mais Educação (58 citações), seguido por Escola que Protege (39), ProInfância (28), Escola Aberta (25), Correção de Fluxo (22) e Caminho da Escola (21).

Dessa forma, para garantir que todas as crianças e todos os adolescentes tenham garantido seu direito de progredir nos estudos e concluir a educação básica na idade adequada, com acesso a um ensino de qualidade, é preciso haver um esforço de todos os níveis e áreas de governo e de todos os setores da sociedade para que as políticas e os programas educacionais cheguem a todos os municípios e oferecer condições reais para que sejam implementados, cumprindo o seu papel no combate à exclusão escolar.

Matheus de Araújo Rocha, aluno do 3º ano, brinca com seus colegas de classe na hora do recreio, em Osasco (SP)

## Educação para todos

Por MURILO VICENTINI

*Desde 2005, a cidade de Osasco, na Grande São Paulo, aposta numa política de educação inclusiva. Quase dez anos depois, dos 1.214 alunos com deficiência matriculados na rede municipal, 968 estavam em escolas regulares*

Todas as segundas, terças e quintas-feiras, sem precisar sair da cama, Matheus Teles de Almeida, de 11 anos, acompanha a aula normalmente, com os olhos fixos na tela do computador conectado ao Skype. A pequena casa alugada, no Jardim Elvira, em Osasco, é preenchida com diferentes vozes e lições. Nos demais dias, a professora Ana Paula Teixeira vai pessoalmente à casa do aluno.

Diagnosticado com miopatia congênita miotubular, Matheus tem o desenvolvimento muscular comprometido e precisa do auxílio de um respirador. Na sala do 2º ano A da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Pastor Josias Baptista, um projetor coloca o menino entre os outros alunos e realiza o sonho da mãe, Lilba, de ter o filho frequentando a escola. “Ele vê as outras crianças fazendo a mesma coisa que ele. Os alunos até batem palma quando ele acerta”, conta a mãe. “Eles interagem com o Matheus de uma forma bem simples, como se ele estivesse dentro da sala de aula”, relata Solange Regina dos Santos Oliveira, coordenadora da Emef.

### A adaptação na sala regular foi tão positiva que os alunos com deficiência se recusavam a voltar para a rotina antiga

A felicidade de ter o filho com deficiência estudando na sala regular não é uma exclusividade de Lilba. Dos 1.214 alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Osasco, no fim de 2012, 968 estavam na educação inclusiva. Essa realidade é o reflexo do Programa de Educação Inclusiva (PEI), estabelecido pela administração municipal desde 2005.

Com base em pesquisas e experiências pessoais, Marco Aurélio Rodrigues Freitas assumiu a Secretaria de Educação em 2005,

com a intenção de oferecer uma escola igualitária para todos os alunos. Antes do projeto, não havia um programa específico para tratar a inclusão. De acordo com Edivaldo Félix Gonçalves, assessor de secretário adjunto de Educação e, na época, membro do núcleo de Educação Inclusiva, dependia muito do olhar de cada diretor de escola.

Em 2004, a cidade de Osasco possuía 722 alunos com deficiência matriculados na rede. Desses, apenas 24 frequentavam salas regulares. Na educação infantil, as crianças estavam distribuídas em 31 unidades escolares e tinham o apoio da equipe técnica, formada por assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos. No ensino fundamental, os alunos com deficiência que frequentavam a escola regular eram separados do restante em salas especiais. Além das salas, existia a opção de matriculá-los nas escolas especiais: a Escola Municipal de Educação Especial (Emee) Dr. Edmundo Campanha Burjato, para alunos com deficiência intelectual, e a Emee Dr. José Marques de Resende, para crianças com deficiência auditiva em idade pré-escolar.

### CONVIVÊNCIA INCLUSIVA

A partir de 2005, a educação das crianças com deficiência começou a mudar. “Uma de minhas principais referências era o antropólogo e professor Darcy Ribeiro”, conta o ex-secretário Marco Aurélio. “Ele tinha uma visão que incluía os setores excluídos.” A proposta era fazer um extenso relatório do que estava acontecendo na cidade a esse respeito e tentar promover lentamente a inclusão. Para isso, um período de adaptação foi estabelecido logo nos primeiros meses: a chamada Convivência Inclusiva.

O objetivo da Convivência Inclusiva era promover a inclusão desses alunos



Foto: Marianna Shigekyo

nas escolas municipais e ao mesmo tempo servir de laboratório para um diagnóstico mais completo da rede. Durante o período, os alunos das chamadas salas especiais fariam o intervalo e algumas atividades do dia, como xadrez, educação artística, educação física e informática, entre as crianças da sala regular. Após essas aulas, os alunos voltariam para a sala especial. “A gente criou o processo para que pudessemos ir aparando as arestas, ver quais problemas ocorriam”, conta Marco Aurélio.

Foram necessárias apenas algumas semanas para o ex-secretário ter certeza de que estava no caminho certo. A adaptação na sala regular foi tão positiva que os alunos com deficiência se recusavam a voltar para a rotina antiga. “Acho bom ficar na sala comum porque eu vou passando de ano. Não quero ficar velho na classe espe-

cial”, contou o aluno Diogo em um relato sobre a experiência na sala regular pedido durante o mês de fevereiro de 2005. Depois de quase nove anos, Marco Aurélio ainda guarda uma pasta com mensagens e desenhos sobre a experiência vivida durante a Convivência.

“Tem relato de professora dizendo que os alunos com deficiência pintavam em preto e branco. Depois da convivência, os desenhos ficaram mais coloridos, mais detalhados”, conta o ex-secretário. “Eles mudavam muito na questão cognitiva.”

O sucesso da Convivência foi importante, mas muito trabalho teria de ser feito. Para ouvir as diferentes opiniões e discutir os problemas do processo, foram organizadas diversas plenárias. “Não dava para ficar um ano esperando o diagnóstico. Foi um trabalho que a gente chama, brincando, de

O aluno Matheus de Almeida com Solange Oliveira, coordenadora da escola Pastor Josias Baptista



Bruno Magnoto  
(na cadeira de rodas)  
faz atividade em sala  
de aula com os  
seus colegas do 2º  
ano A da escola Prof.  
Laerte José  
dos Santos

► ‘trocar o pneu com o carro andando’”, conta Marco Aurélio. O diagnóstico ficou pronto em outubro de 2005 e confirmava as pautas das discussões: era preciso investir na formação dos profissionais e no diálogo com as famílias e a comunidade escolar.

#### CONSTRUÇÃO DO “NÓS”

No começo de 2006, Maria José Favarão, conhecida como Mazé, assumiu a pasta da Educação, e, com ela, a missão de dar continuidade ao projeto. O diagnóstico apontava que os professores precisavam passar por formações para o sucesso do programa.

Com a assessoria da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) Mais Diferenças, a secretaria iniciou um processo de formação com o objetivo de envolver a rede em sua totalidade. Diretores, coordenadores, professores e funcionários das escolas eram convocados ao Centro de Formação Continuada para diversos cursos. O principal deles era o chamado Construção do Nós na Educação Inclusiva.

A carga horária dependia do tipo de formação. Por exemplo, o curso para professores durava 40 horas, sendo dez encontros quinzenais de 4 horas cada. As aulas eram dadas em horário de trabalho. Ou

seja, no dia do curso, a escola tinha que se organizar para que os funcionários pudessem participar.

Com slides e materiais impressos, o objetivo era conhecer os desafios já enfrentados pela turma, apresentar as diferenças entre as principais deficiências e sugerir alternativas e estratégias para lidar com os alunos. “A gente fazia dinâmicas para que eles pudessem conhecer situações reais de inclusão”, conta Raquel Paganelli, consultora da Mais Diferenças e responsável pelas formações. “As pessoas esperavam que a gente apresentasse uma receita de como lidar com a criança. ‘Se eu tiver o diagnóstico do meu aluno na mão, eu vou conseguir trabalhar com ele’. Às vezes, não ter o diagnóstico era até uma vantagem, porque o professor era obrigado a olhar para o aluno e traçar as estratégias possíveis.” Segundo Edivaldo Félix Gonçalves, dos 2.680 professores que atualmente estão no ensino municipal, cerca de 50% passaram por alguma capacitação relacionada à educação de crianças com deficiência.

O papel da formação era sensibilizar os profissionais para a questão da educação inclusiva. Mas nem sempre foi uma tarefa fácil. “Muita gente achava que o

lugar do aluno com deficiência era na escola especial”, lembra Edivaldo. Um dos grupos que mais se opuseram ao formato do programa era o constituído por alguns profissionais da chamada escola especial.

“Um dia, a Raquel (*Paganelli*) contou um fato particular e colocou em discussão a questão do laço no sapato. Ela disse que não era uma questão tão importante, que tinha gente para fazer isso”, relata Olinda Coutinho Pereira Soares, professora da Emee Dr. Edmundo Campanha Burjato na época. “Eu saí de lá pensando: ‘Credo, que horror. Como ela fala uma coisa dessas?’ Eu achava que na educação especial a gente tinha que proporcionar essa autonomia. Mas depois refleti e vi que ela tinha razão. Autonomia na vida é determinar o que ele quer. Não deixar os outros decidirem por ele. Isso é mais importante do que aprender a dar um laço.”

Conforme as formações avançavam, os alunos das escolas especiais eram incluídos nas salas regulares. Com a diminuição no número de crianças, os professores especializados também precisaram se adaptar ao novo contexto: o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As aulas de AEE acontecem no contra-turno do período de estudo e em uma sala específica. Não é um reforço escolar, e sim atividades lúdicas, como jogos, pinturas, desenhos, para ampliar a capacidade de aprendizado. Matérias como Português e Matemática são dadas pelo professor regular. Antes de frequentar o espaço, a criança com deficiência passa por uma avaliação e recebe um plano de atendimento personalizado.

As unidades que recebem o AEE são chamadas de escolas-polo. Nelas, são atendidas, além dos alunos do local, as crianças indicadas por outras escolas na região. No final de 2012, das 134 unidades escolares,

34 eram escolas-polo. O número de atendimentos de cada unidade variava de um, na Emef Pastor Josias Baptista, a 34, na Emef João Larizzatti.

Também é papel do professor de AEE ter um olhar de sala em sala para orientar como o professor pode usar os recursos. Por exemplo, como fazer para que todos possam visualizar melhor a lousa, entender a letra?

Depois de 23 anos na escola especial, Olinda é uma das profissionais que aceitaram o desafio. Desde 2010, ela participa do Atendimento Educacional Especializado da Emef Coronel Antônio Paiva de Sampaio e reconhece o benefício do programa. Segundo ela, o convívio das crianças com deficiência com os colegas sem deficiência acelera o desenvolvimento. “Existe uma mudança rápida, que é diferente de estar em um espaço segregado”, acredita. “Tem de ser dada essa oportunidade.”

#### Cerca de 50% dos professores passaram por capacitação relacionada à educação de crianças com deficiência

A criação das salas de AEE não foi a única modificação física necessária. No final de 2007, eram 791 alunos com deficiência matriculados na rede. Em 2008, Osasco terminou o ano com 1.257 estudantes, um aumento de aproximadamente 59%. Para receber essa nova demanda, as unidades educacionais também precisaram passar por um processo de adaptação e acessibilidade.

#### ESCOLA SEM BARREIRAS

Enquanto os professores se capacitavam, as escolas também precisaram passar por transformações importantes. “A rede tinha muitos problemas. Não era nada amigável para uma pessoa com deficiência”, relata ►

► Luiz Marcos Cintra, arquiteto contratado pela Mais Diferenças para fazer um diagnóstico de acessibilidade junto com um grupo de trabalho formado por 12 pessoas de diferentes setores, como Secretaria de Educação, Secretaria de Obras e funcionários da rede e membros da assessoria.

As reformas foram realizadas segundo os critérios estipulados pela norma 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Porém, alguns aspectos que acabaram sendo incluídos não estavam previstos nos documentos oficiais. “Nós precisamos fazer um banheiro com ducha higiênica para uma criança. A partir disso, consideramos que poderiam vir mais alunos, então já deixávamos a canalização pronta para as duchas”, conta Mazé.

### Placas com tradução para Libras e sinais luminosos estão presentes nos corredores da escola

“Fizemos um check-list desde o portão até a sala de aula com os espaços que o aluno ocupa, e analisamos cada item”, conta Luiz. “Cada desnível de piso, maçaneta, banheiro. Nós fazíamos todos os percursos possíveis.” Para superar as diferenças de nível, foram construídos rampas de acesso e elevadores. “A gente preferia a rampa, o elevador acaba separando. É deixado apenas para a criança que tem deficiência. A rampa é para todos”, explica a ex-secretária.

Foi nesse conceito de escola para todos que a Emef Marechal Bittencourt se transformou em um exemplo de inclusão. Antes de 2010, a escola era conhecida por possuir salas para crianças com deficiência auditiva. Junto com a Mais Diferenças, foi feito um planejamento para incluir os alunos surdos na sala regular. Surgiu, assim, o projeto Escola Bilíngue Inclusiva.

Os resultados podem ser vistos nas paredes da unidade. Placas com tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sinais luminosos estão presentes nos corredores da escola. Além disso, as salas que possuem alunos com deficiência auditiva contam com dupla docência: um professor regular, que dá as explicações em Língua Portuguesa, e um outro professor, responsável pela instrução em Libras. A língua de sinais não funciona como uma tradução. Toda a aula, a avaliação e o planejamento são pensados também em Libras. “A turma pertence aos dois professores”, explica Ester de Almeida, coordenadora da Emef Marechal Bittencourt. “É um desafio muito grande.”

“Construir uma escola bilíngue inclusiva é garantir um espaço que seja bilíngue para todos”, revela Hugo Eiji Nakagawa, consultor da Mais Diferenças. “É necessário criar uma comunidade linguística.” Por isso, as aulas de Libras fazem parte da carga horária da escola, mesmo para as salas que não possuem alunos com deficiência. Também são oferecidas aulas gratuitas para pais e comunidade.

Com a iniciativa, a educação das crianças com deficiência auditiva da rede vive uma nova realidade. Aos 7 anos, Deyse Monteiro finalmente consegue se comunicar com facilidade. “Ela chegou esse ano sem saber absolutamente nada de Libras”, relata Virgínia Guabiraba, professora do 1º ano B da Marechal Bittencourt. “Ela já havia estudado em outras escolas, mas sem nenhum auxílio.”

Apesar de morar longe da escola, Denise fez questão de matricular a filha na unidade. Hoje, quem tem dificuldade de comunicação não é a Deyse. “Está sendo um pouco difícil, ela faz alguns sinais e eu não sei o que significa”, revela Denise, que está aprendendo Libras com a própria



Deyse Monteiro ensina Libras para sua mãe, Denise

filha. O objetivo da mãe é frequentar as aulas para adultos na escola para poder conversar facilmente com Deyse.

O trabalho desenvolvido pela escola representa um importante papel na busca pela inclusão escolar. Mas ainda não é suficiente. Por isso, já existe outra unidade com o projeto de escola bilíngue, a Emef Benedicto Weschenfelder. Além desse, muitos outros projetos apresentaram continuidade e modificações com o tempo. Com quase dez anos de existência, o Programa de Educação Inclusiva já passou por diversas etapas, inclusive por uma mudança de gestão da prefeitura.

### CONTINUIDADE E DESAFIOS

Depois de governar de 2005 a 2012, o prefeito Emídio Pereira de Souza passou o cargo para Antônio Jorge Pereira Lapas. Marinalva de Oliveira, que estava no comando da pasta da Educação no final de 2012, teve uma importante missão: organizar a troca de gestão. “Preparei diversos relatórios. Cada programa existente na

Secretaria de Educação tinha uma pessoa responsável. Todos fizeram um relatório de como estava tudo”, explica Marinalva.

Com a nova gestão, quem assumiu a responsabilidade de continuar o processo, assumindo a Secretaria de Educação, foi a professora Régia Maria Gouveia Sarmento. Um dos primeiros atos como secretária, em 2013, foi a criação de um Grupo de Trabalho formado por pais, técnicos e professores, para avaliar as condições da educação inclusiva e preparar um novo diagnóstico. Antes mesmo de ter concluído um ano de trabalho, algumas mudanças já foram feitas.

“De cara, uma das coisas que a gente descobriu era que havia a necessidade de ter alguém de apoio”, conta Régia. Muitos alunos com deficiência precisam de auxílio para ir ao banheiro, ou durante a alimentação. Como esse trabalho não é papel do professor, foi criado um novo cargo, conhecido como agente de inclusão. O agente de inclusão já está nas escolas. Enquanto isso, outros projetos de cargos continuam caminhando na secretaria. “A gente está ►

João Vitor da Conceição, de 11 anos, e a sua mãe, Halliany



com o plano da segunda docência nas salas que têm inclusão. Isso é mais para o futuro, mas já tem uma ideia”, revela a secretária.

Algumas ações dos anos anteriores também devem sofrer modificações. Segundo Régia, a ideia é ampliar o Atendimento Educacional Especializado para todas as 65 unidades da rede de ensino fundamental. Para isso, serão formados no próprio município professores capacitados e especializados nas diversas deficiências, como intelectual, física, auditiva e visual, com cursos de 180 a 360 horas.

### A ideia é ampliar o Atendimento Educacional Especializado para todas as unidades da rede de ensino fundamental

Os cursos no Centro de Formação Continuada também continuam em andamento. Só em 2013, 1.733 professores se inscreveram para aulas diversas, como módulo básico de Libras e Educação Física na Escola Inclusiva. No quesito reformas, a meta é ter todas as escolas acessíveis até o fim de 2015.

Entre os principais problemas enfrentados pelo projeto, aquele que sempre gerou maior dificuldade é o término do ciclo e o ingresso na educação estadual, saindo assim

do Programa de Educação Inclusiva. Para as mães dos alunos com deficiência, essa mudança é complicada. “Já fui visitar escola do Estado. Lá, eu não vou ter esse suporte”, acredita Halliany de Souza Pinheiro, mãe do João Vitor, de 11 anos. A pedido da mãe, João, que tem Síndrome de Asperger (transtorno do espectro autista), cursou pela segunda vez o quinto ano na Emef Prof. Laerte José dos Santos, em 2013. Como a lei não permite que ele continue retido, a solução é encontrar uma nova alternativa. “Vou colocá-lo em uma escola particular”, relata Halliany.

Para amenizar esse problema, a atual secretária, Régia, pretende formar novas parcerias. Entre os planos está a construção do Centro de Cultura, para auxiliar no atendimento educacional de todos os alunos com deficiência do município. Mas esse projeto não tem data prevista para sair do papel.

Mesmo sendo uma política da rede, a educação inclusiva ainda enfrenta muitos obstáculos. É possível encontrar histórias de diretores e professores que não aderiram à causa. Quem passou por essa experiência foi a aluna Sarah Raquel Farias, de 9 anos. Em 2013, no terceiro ano da Emef Anézio Cabral, Sarah, que tem síndrome de Down, encontrou dificuldades para ser bem recebi-

da nas escolas da rede. A mãe, Alice Farias, lembra que os problemas aconteceram desde os tempos de Emei (Escola Municipal de Educação Infantil).

“Teve uma apresentação de final de ano, e a professora não ensaiou a Sarah. Como ela faz balé, eu sei que ela conseguiria acompanhar”, recorda Alice. “Nesse mesmo dia, fui me despedir do pessoal da escola e uma faxineira comentou comigo que se eu pudesse tirar a minha filha daquela Emei e colocar em outra seria melhor. Lá, ela ficava do lado de fora da sala o dia inteiro em um banquinho. E eu só fiquei sabendo disso no final do ano.”

Na Emef Anézio Cabral, Sarah é bem recebida pelos docentes e colegas. Possui uma apostila preparada especialmente para ela, onde faz as lições passadas pela professora Cristina de Lima Gatz. Mas, para chegar a esse tratamento, Alice matriculou a

filha em diversas escolas, e deixa claro que, muitas vezes, é mais confortável desistir da educação. Porém essa não é uma opção a ser considerada. Alice acredita que sua luta pela inclusão beneficia muita gente.

“Só fui entender o que é ser mãe depois que eu tive a Sarah. Os professores só vão entender o que é ser professor depois que eles tiverem uma criança com deficiência. Talvez a sociedade, o bairro, o mundo só entendam o que é um ser humano quando eles conviverem com essa realidade”, afirma. “O bom de uma criança estar numa sala de aula com um aluno com deficiência é o retorno. Essa criança, quando crescer, vai ser um ser humano melhor. Essas crianças que hoje estudam com a Sarah vão ver o mundo diferente. É uma troca. Não é só a Sarah que está ganhando. Essas crianças precisam ter a Sarah aqui também.”

Sarah e seus pais: todos ganham com a inclusão



# Escola perto de casa: um direito que faz diferença

POR GUSTAVO HEIDRICH

*Para acabar com as filas e garantir esse direito, a Secretaria Estadual de Educação do Acre reorganizou o processo de matrícula em todas as escolas da capital em parceria com a prefeitura. Uma iniciativa que, em nove anos de existência, ajudou a reduzir em quase quatro vezes a taxa de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo o Censo Escolar de 2004 a 2012*

**D**iretora há 13 anos da Escola Estadual Maria Raimunda Balbino, em Rio Branco, no Acre, Alice da Conceição Silva marcou na memória o primeiro ano que foi gestora, em 2001. “Cheguei à escola com filas enormes na porta. Era época de matrícula, e os pais dos bairros próximos passavam até dois dias acampados em frente para conseguir uma vaga para os filhos. Era humilhante. Muitos não tinham dinheiro para pagar o transporte para que as crianças estudassem em escolas mais afastadas, então era conseguir a vaga ou ficar sem estudar”, conta.

Filha de seringueiros, Dijete Maria Marques é uma das representantes das gerações de acreanos que não tiveram a chance de sequer disputar uma vaga, já que as escolas não existiam em muitas comunidades do interior do Estado. “Fui criada sem pai, no seringal, tendo que trabalhar desde muito pequena. Sou analfabeta, mas hoje o que mais faço questão é que meus filhos estudem, quero ver eles todos formados. Cansei de dormir em fila em porta de escola para matricular eles”, lembra.

Dijete é mãe de Isabel Lima de Oliveira, de 9 anos, que cursa o 4º ano na Escola Esta-

dual Governador José Augusto de Araújo, em Rio Branco. A pequena já faz parte de uma geração beneficiada pelo programa Matrícula Cidadã, criado em 2004 pela Secretaria Estadual de Educação para garantir aos acreanos o direito de que todas as crianças e adolescentes devem ter acesso à escola e que ela seja a mais próxima possível da sua casa.

Para acabar com as filas e garantir esse direito, a secretaria reorganizou todas as unidades da capital acreana em parceria com a prefeitura. As 83 escolas da área urbana do município foram divididas em seis zoneamentos, com dez a 20 unidades em cada um, estrutura que se mantém até hoje. O princípio é garantir o atendimento total dentro do zoneamento – da educação infantil ao ensino médio – para os alunos nele residentes.

O primeiro passo foi firmar um convênio entre as secretarias estadual e municipal criando o Sistema Público de Educação Básica do Acre, formalizado por lei estadual em 2005. Naquele ano, havia uma grande concentração de matrículas em escolas estaduais, mesmo em etapas que são de responsabilidade constitucional do mu-



Isabel de Oliveira, de 9 anos, e sua mãe, Dijete: direito à escola perto de casa garantido

▶ nicípio, como a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental.

Na consolidação do Sistema, 46 escolas estaduais foram transferidas para a rede da prefeitura para fazer com que o município passasse, de fato, a assumir sua responsabilidade legal pelo atendimento das matrículas de educação infantil e do 1º ao 5º ano. De 13 mil alunos, a prefeitura passou a atender 34 mil.

### O Matrícula Cidadã ajudou a reduzir em quase quatro vezes a taxa de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental

Com base no mapeamento da demanda de matrículas em cada regional, foi identificada a necessidade de construção de novas escolas. Em 2006, três unidades de ensino fundamental e uma de educação infantil foram montadas. Neste mesmo ano, com a reorganização e as novas unidades, o atendimento foi ampliado em 1.686 matrículas.

“Em 2013, atendemos cerca de 240 mil alunos em toda educação básica de Rio Branco. As filas acabaram, e as crianças estudam

do infantil ao médio em escolas que ficam em um raio de, em média, 2 quilômetros das suas casas, graças aos zoneamentos. Trabalhamos em colaboração total com a prefeitura compartilhando professores, funcionários e os sistemas de merenda e transporte”, diz Maria Rita Paro de Lima, diretora de Gestão da Secretaria Estadual de Educação.

Todos os anos, independentemente da rede, as escolas encaminham para a secretaria uma lista de alunos que se formam e precisam avançar para outras unidades dentro de cada zoneamento. Os pais são então notificados e podem escolher a escola de sua preferência na regional em que moram. Depois desse processo, cada unidade recebe a relação de estudantes que serão matriculados no ano seguinte. “Convocamos os pais para que eles assinem um termo de compromisso, assumindo que vão comparecer à escola em uma data agendada para confirmar a matrícula e trazer a documentação”, explica a diretora Alice.

Ainda há casos de escolas que são mais procuradas que outras dentro dos zoneamentos, mas isso é resolvido por meio de um sorteio. “Antes do programa, quando tinha



Francisco de Oliveira e sua filha Antônia, de 10 anos: vaga assegurada até o ensino médio



O estreitamento da relação da escola com os pais é apontado como um dos principais benefícios do zoneamento

até distribuição de senhas pelas famílias aqui na porta da escola, pelo menos, 150 crianças ficavam de fora todo ano. Hoje são 15 a 20 depois do sorteio, e elas são encaminhadas imediatamente para a escola mais próxima, então ninguém fica sem vaga”, garante Rosamara Silva de Souza, diretora da Escola de Educação Infantil Monteiro Lobato.

Francisco Sobralino de Oliveira, pai de Antônia Alves de Oliveira, de 10 anos, do 5º ano da escola Maria Raimunda Balbino, lembra que, sem orientação, muitas famílias tentavam matrícula em escolas distantes, apenas por ser tradicionais, e ignoravam unidades de boa qualidade próximas a sua casa. “Como eu trabalho o dia todo, cheguei a pagar para que pessoas ficassem na fila em meu lugar. O comércio de venda de lugares era comum nas escolas mais tradicionais. Hoje já sei todas as escolas em que a minha filha vai estudar até o ensino médio e sei que ela tem vaga garantida”, comemora.

Outra vantagem do zoneamento, segundo Maria Ivanice Nunes, diretora da Creche Sorriso de Criança, é o estreitamento da relação com os pais e com as escolas da mesma área. “Além do benefício imediato de reduzir a evasão porque as crianças podem

vir a pé, a proximidade favorece o contato com os pais, que ficam mais presentes nas reuniões e nos eventos. Antes da matrícula, já entramos também em contato com as escolas próximas, que vão receber nossas crianças, e trocamos experiências pedagógicas e de gestão, criando uma rede nos zoneamentos”.

Todo o processo da matrícula é acompanhado de perto por uma comissão composta de técnicos e gestores das secretarias, professores, funcionários, diretores e representantes do Ministério Público e Conselhos Tutelar e de Educação. “Nós acompanhamos de perto desde a elaboração das listas de transferência de alunos até a garantia de que todos os pais assinem os termos de compromisso e compareçam nas datas marcadas para efetivar a matrícula. Cuidamos também das famílias que mudam de endereço no meio do ano e precisam ir para outros zoneamentos ou mesmo outras cidades e de alunos que chegam de fora e precisam ser matriculados”, explica a integrante da comissão Maria Alice Melo.

Em nove anos, o Matrícula Cidadã ajudou a reduzir em quase quatro vezes a taxa de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental, em três vezes nos anos finais e em duas vezes no ensino médio, segundo dados do Censo Escolar de 2004 a 2012.

# A educação e os adolescentes em conflito com a lei

Por CLÁUDIO AUGUSTO VIEIRA DA SILVA  
Coordenador-geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)

A maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa tem de 15 a 18 anos, é do sexo masculino (cerca de 95%) e oriunda de famílias empobrecidas, com poucos anos de escolaridade, segundo levantamentos que vêm sendo realizados sistematicamente pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Tanto do ponto de vista econômico quanto das condições de vida a que estão submetidos, suas famílias provêm dos estratos mais vulneráveis da sociedade. Antes da prática do ato infracional, esses adolescentes vivenciam um conjunto grande de situações que vulnerabilizam a sua vida, dentre elas o não acesso à educação ou o seu abandono.

Por diversos motivos, a trajetória escolar desses garotos e garotas é de exclusão. Os principais deles, hoje, sem dúvida, são a pouca importância que o estudo tem em sua vida e o precoce envolvimento com o narcotráfico. Daí o roubo e o tráfico constituírem-se nos principais fatores de privação de liberdade nos últimos levantamentos nacionais.

## Ciclo de exclusão

Os pouquíssimos anos de estudo são delimitadores do seu universo. Ao ingressarem no cumprimento de medidas socioeducativas, infelizmente, em muitas unidades de atendimento em meio fechado, esta realidade se replica.

Ou seja, a educação é um direito ainda inatingível. Não existe ou é utilizada como forma de se restringir ainda mais os direitos dos adolescentes privados de liberdade. Há unidades de privação de liberdade que definem, por exemplo, o acesso a esse direito de acordo com o cumprimento – ou não – do que é caracterizado como comportamento adequado dentro da instituição.

O fato de o adolescente estar cumprindo alguma das medidas socioeducativas previstas não o torna de forma alguma um cidadão sem direito às políticas públicas necessárias ao seu desenvolvimento. O Estado, personificado na figura do juiz e do administrador do cumprimento da sentença, tem por obrigação a realização de um conjunto de ações que, associadas, têm por objetivo reconstruir o projeto de vida desses adolescentes e de suas famílias.

Como a regra tem sido a não participação dos adolescentes privados de liberdade em atividades externas, o sistema socioeducativo tem trazido para si a

execução da obrigatoriedade da educação nas suas próprias dependências, isso no meio fechado.

Em geral há a garantia formal da matrícula, o que não significa frequência e, portanto, efetividade no processo de escolarização do adolescente. Conforme pôde ser detectado na consulta realizada pelo UNICEF e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>1</sup>, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), observam-se extremos em relação à educação desse adolescente. Numa ponta, o desconhecimento no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar e, na outra, o alcance da meta de 100% matriculados.

É evidente que a situação de desconhecimento da escolarização do adolescente constitui-se, inclusive, em atitude negligente na aplicação da medida socioeducativa pelo referido sistema. Mas a garantia do atingimento da meta de todos os adolescentes matriculados, por si só, também não é referência de qualidade desse atendimento, pois em muitos sistemas socioeducativos esses processos não estão articulados com o Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento criado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) para referendar a necessária articulação das diversas políticas públicas que devem estar presentes na aplicação de uma medida socioeducativa.

## A invisibilidade do adolescente em conflito com a lei

O adolescente autor de ato infracional é ainda invisível às políticas públicas. A sua visibilidade se dá principalmente no meio fechado, normalmente associado a tragédias, como motins e brigas.

Em relação às medidas em meio aberto, a invisibilidade aumenta ainda mais. Além do desconhecimento, muitos gestores locais ainda não entendem o meio aberto como parte do seu trabalho.

**O fato de o adolescente estar cumprindo alguma das medidas socioeducativas previstas não o torna de forma alguma um cidadão sem direito às políticas públicas necessárias ao seu desenvolvimento**

<sup>1</sup> O UNICEF e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação fizeram, em meados de 2011, com o apoio do Consed, uma consulta específica sobre educação de adolescentes em conflito com a lei. Um questionário foi distribuído a todos os Estados. Cerca de um terço deles (8) respondeu à consulta. Em um quarto dos Estados, os dados vieram incompletos ou não há informação sobre a educação de adolescentes em semiliberdade ou internação provisória.

- ▶ Como políticas públicas de caráter universal e obrigatório, a saúde e a educação devem ter as suas estruturas disponibilizadas para qualquer adolescente, independentemente de sua condição. Nesse sentido, os caminhos a ser percorridos são o da integração e o da intersetorialidade. Na concepção estabelecida dentre outros documentos também pelo Sinase, todo o Sistema de Garantia de Direitos deve promover efetivas ações para a aplicação dessas medidas.

### Desafios e perspectivas de futuro

No que se refere à educação, o entendimento é o de que, antes de mais nada, ela é um direito inalienável desse adolescente e, portanto, não pode ser desconsiderada em qualquer momento da aplicação da medida socioeducativa. Este é, sem dúvida, o principal avanço trazido pelo Sinase.

A sua implementação em todos os municípios só será de fato efetivada na medida em que todas as políticas públicas que atendam a todos(as) adolescentes

sejam cumpridas em sua totalidade, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Persistem, no entanto, questões importantes no que diz respeito à qualidade da escolarização e da educação profissional desses adolescentes, pois coexistem ainda no interior dos sistemas de aplicação das medidas socioeducativas as perspectivas meramente carcerárias e as que de fato objetivam efetivar o Sinase.

Somente 0,094% da população adolescente no Brasil cumpre alguma medida socioeducativa, ou seja, menos de 1% do total. A grande maioria desses adolescentes está em meio aberto e, portanto, deve cumpri-la no seu próprio município. Pensando nisso é que temos que organizar o Sinase como política pública específica a ser

implantada em todos os municípios onde houver necessidade. O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo prevê esta forma de organização.

As questões que envolvem hoje os adolescentes e a educação não são específicas dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A instituição escola está perdendo a sua importância para a vida dos adolescentes. Os altos índices de evasão no ensino médio comprovam essa situação de profunda crise que atravessamos.

No interior do sistema socioeducativo, particularmente no meio fechado, não se dá de forma diferente. Além de ser um dos aspectos que contribuíram para os adolescentes estarem ali (a falta ou o abandono da educação em sua vida), esse direito ainda não é plenamente atendido nas propostas socioeducativas.

A mudança passa necessariamente por dois aspectos: os sistemas socioeducativos devem entender-se como sistemas que necessitam das políticas setoriais para a sua efetivação, e a educação deve assumir definitivamente um papel que é só seu, o de participar das medidas socioeducativas naquilo que lhe diz respeito. Isso significa possibilitar adequações necessárias ao atendimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A perspectiva para o futuro de qualquer sociedade é a universalização com qualidade da educação. Sabemos que não só com a educação se realizam profundas mudanças necessárias na busca de uma sociedade mais justa e solidária. Mas sem a educação temos a certeza de que jamais alcançaremos essas mudanças. 

**Como políticas públicas de caráter universal e obrigatório, a saúde e a educação devem ter as suas estruturas disponibilizadas para qualquer adolescente, independentemente de sua condição**

# O desafio da conclusão da educação básica

*Quase todos os 503 municípios que participaram da consulta sobre exclusão escolar, realizada em 2011, mencionaram práticas e experiências para o seu enfrentamento. Apesar dos esforços, há ainda mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. Outros 14,6 milhões de meninos e meninas estão em situação de atraso escolar, um dos fatores que mais ameaçam a sua permanência em sala de aula*



Raíssa e Raiane Passamani, alunas do Asas da Florestania Ensino Médio, a caminho da escola, em Plácido de Castro (AC)

Quatrocentos e dezenove municípios que participaram da consulta realizada pelo UNICEF e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), mencionaram “práticas e experiências de combate à exclusão educacional”. Apenas 84 municípios não responderam à questão “Que práticas/experiências do seu município destinadas a enfrentar a exclusão educacional você destacaria?” Outros 50 informaram desenvolver ações, mas não deram maiores detalhes sobre elas.

As principais práticas adotadas pelos municípios que responderam à consulta<sup>1</sup> foram as de melhoria do ambiente de aprendizagem (veja gráfico 18), com 264 menções. A segunda maior ação se referia ao combate a dificuldades de acesso e permanência dos alunos, com 145 citações. Em seguida, estavam os programas relativos à educação inclusiva, adotados por 123 municípios, apoio à educação do campo, com 62 citações, e combate a práticas discriminatórias, apontados por apenas 12 municípios.

Entre as práticas relacionadas à dimensão “melhoria do ambiente de aprendizagem”, as que dizem respeito à busca de maior aproximação com a família foram as mais adotadas pelos municípios (veja gráfico 19). Foram citadas por um quarto da amostra. As ações mais comuns foram o acompanhamento da frequência e a adoção da Ficha de Acompanhamento do Aluno Infr-

<sup>1</sup> Os municípios citaram mais de uma prática de combate à exclusão educacional.

Gráfico 18 Principais práticas de combate à exclusão educacional, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011



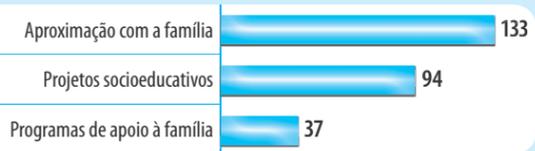
Aluna do 9º ano do Asas da Florestania Ensino Fundamental (AC)

quente (Ficai), que é encaminhada aos Conselhos Tutelares e ao Ministério Público dos municípios.

Efetivamente, segundo a consulta, são poucos os municípios que conseguem definir estratégias de estreitamento dos laços com os familiares dos alunos a fim de evitar a exclusão sem que sejam adotadas medidas coercitivas para o controle da frequência.

Para Cleuza Repulho, presidente da Undime, envolver as famílias ainda é um dos grandes desafios dos municípios. “A família precisa ser o grande parceiro da

Gráfico 19 Práticas relacionadas à melhoria do ambiente de aprendizagem, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

escola. Isso ajuda a entender a importância da educação. Ainda estamos caminhando nesse processo”, diz ela.

Segundo os relatos, a realização de atividades que envolvem artes e suas diversas linguagens foi a segunda ação mais adotada. Foi apontada por 94 municípios, que ressaltaram a aproximação das famílias bem como de outras parcerias da escola por causa dessas iniciativas. Também foram mencionadas a ampliação da jornada escolar e a implantação de escolas de tempo integral. Essas experiências, no entanto, não abrangem, em sua maioria, toda a rede, limitando-se a algumas poucas escolas e, em alguns casos, a apenas uma.

### Poucos municípios conseguem definir formas de aproximação com as famílias sem adotar medidas coercitivas de controle da frequência

Apesar da importância da família no enfrentamento da exclusão, os programas de apoio à família foram as ações menos adotadas pelos municípios, citados por apenas 37 deles. Alguns relatos, no entanto, deram conta de uma assistência mais ampla às famílias dos alunos por meio de parcerias intersetoriais, como secretarias de Saúde e Assistência Social, principalmente às dos alunos com deficiência.

Em uma análise por região, é possível concluir que todas seguiram a tendência de privilegiar as ações de aproximação com a família, em geral por meio do acompanhamento da frequência à escola, seguidas dos projetos socioeducativos e dos programas de apoio à família.

Entre as ações relacionadas à dimensão “dificuldade de acesso e permanência”, destacaram-se aquelas voltadas aos alunos com defasagem idade-série (veja gráfico 20). A principal estratégia adotada nesse sentido foi o reforço escolar, citado por 57 municípios. Na sequência, apareceram a formação de professores, mencionada por 47 municípios, a erradicação do trabalho infantil e a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 14 citações cada. No combate ao trabalho infantil, o Programa de Er-

radicação do Trabalho Infantil (Peti) foi o principal projeto adotado, senão o único.

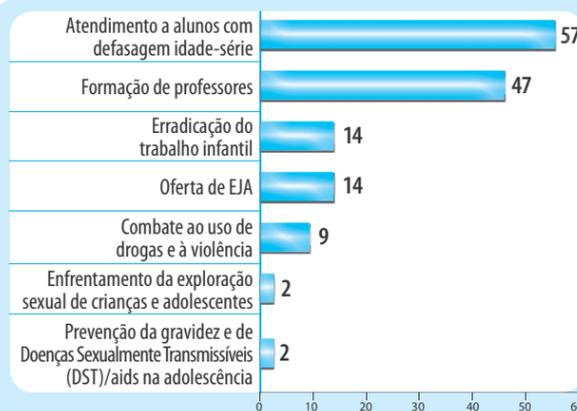
A quarta ação mais citada pelos municípios, com nove menções, foi a de combate ao uso de drogas e à violência, com destaque para projetos contra o *bullying*, principalmente nas regiões Sudeste e Centro-Oeste.

As iniciativas menos adotadas referiram-se à prevenção da gravidez e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/aids na adolescência e ao enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes, com apenas duas citações cada.

Com exceção da Região Centro-Oeste, que privilegiou as ações de formação de professores, e da Região Norte, que deu igual atenção às ações de formação de professores e de atendimento a alunos com defasagem idade-série, todas as demais regiões deram destaque a iniciativas voltadas aos alunos com defasagem idade-série.

Em relação à dimensão “apoio à educação do campo”, ações voltadas para a garantia do transporte escolar foram as mais mencionadas pelos municípios, independentemente da região, com 21 citações (veja gráfico 21). A segunda ação mais adotada foi a formação de professores, mencionada por nove municípios, seguida pela organização curricular em função das necessidades dos alunos e a oferta de

Gráfico 20 Ações relacionadas à dificuldade de acesso/permanência, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os adolescentes, com oito citações cada.

Apesar de entre as crianças e os adolescentes mais atingidos pela exclusão estarem os negros e os indígenas, a maioria dos municípios que responderam à consulta parece não entender as práticas discriminatórias como fator de exclusão. O combate a práticas discriminatórias teve apenas 12 menções na consulta, um número irrisório em relação ao todo.

Os dois tipos de ação de combate a práticas discriminatórias mais adotados (veja gráfico 22) foram os que tratam de origem social e raça, com cinco citações cada. Houve apenas duas menções em relação a gênero.

Na dimensão “educação inclusiva”, as ações voltadas à atenção para as crianças com dificuldade de

aprendizagem foram as mais citadas pelos municípios, com 59 menções (veja gráfico 23). Em geral, as salas de recursos e as atividades em turno complementar foram as principais estratégias para atender essas crianças e esses adolescentes.

A segunda ação mais adotada foi a de atenção às pessoas com deficiência, citada por 52 municípios. Em geral, houve menção às salas de recursos e a parcerias com outras instituições e/ou secretarias, como a de Saúde.

A formação de professores para lidar com alunos com deficiência foi a terceira ação mais contemplada, com nove citações pelos municípios, que relataram práticas efetivas de inserção dos alunos com deficiência em classes regulares e a preocupação de preparar o professor para atendê-los.

Chama ainda a atenção o pequeno número de menções (2) ao atendimento aos adolescentes em liberdade assistida, uma na Região Sudeste e outra na Região Centro-Oeste.

Em uma análise por região, observam-se pequenas variações entre a tendência nacional de privilegiar as ações de atenção para as crianças com dificuldade de aprendizagem e com deficiência.

### PARCEIROS DOS MUNICÍPIOS

Quais os principais parceiros do município no enfrentamento da exclusão escolar? Em âmbito nacional, no conjunto dos 503 municípios que retornaram à consulta, a resposta, para a maioria dos dirigentes

## Educação no campo: desempenho ainda é inferior

O desempenho das escolas do campo em avaliações como a Prova Brasil ainda é muito inferior ao das urbanas. Segundo o Estudo Nacional sobre Educação Rural, de 2010, encomendado pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) ao Instituto Paulo Montenegro (IPM)/Ibope, enquanto a média nacional da Prova Brasil em Língua Portuguesa nas escolas urbanas é de 175,8 pontos, nas 50 escolas do campo pesquisadas a nota média foi de 166 pontos.

Básica (Ideb) excluíam a zona rural. No fim de 2009, o MEC resolveu aplicar a Prova Brasil pela primeira vez em 10 mil escolas rurais seriadas. A pesquisa do CNA/IPM voltou-se às multisseriadas, que atendem 60% das crianças no campo.

Com o objetivo de conhecer melhor a realidade dessas escolas, uma avaliação semelhante à Prova Brasil foi levada a 50 dessas unidades. Para garantir que a amostra fosse representativa, os municípios foram escolhidos em dois Estados de cada região do país: Tocantins e Pará, na Norte; Bahia e Pernambuco, na Nordeste; Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, na Centro-Oeste; Minas Gerais e Rio de Janeiro, na Sudeste; e Paraná e Rio Grande do Sul, na Sul. Também foram aplicados questionários para diretores ou responsáveis pela gestão, professores e estudantes. Em quatro cidades, foram feitas ainda entrevistas com grupos de pais.

Apesar de reconhecer a existência de deficiências pedagógicas e estruturais nas escolas, a maioria dos professores entrevistados pela pesquisa (76%) apontou mais uma vez a falta de assistência e de acompanhamento dos pais nos deveres de casa e o desinteresse e a falta de esforço dos alunos (64%) como os responsáveis pelas dificuldades de aprendizado. A carência pedagógica e de infraestrutura foi apontada por 28% e 44% dos professores, respectivamente.

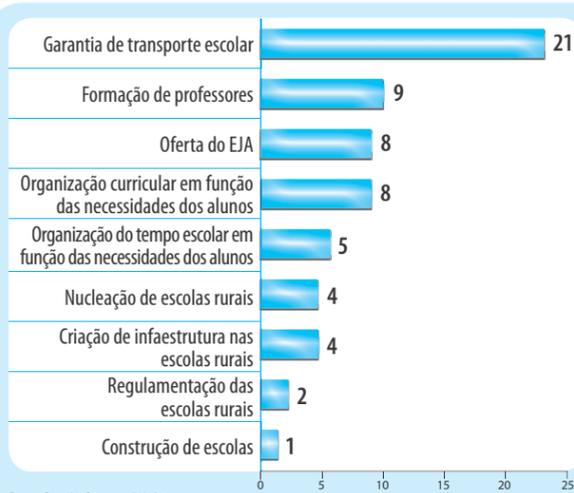
### O resultado da nota média nas escolas rurais independe do Estado em que o aluno estuda

Em Matemática, a diferença é ainda maior. A média nacional da Prova Brasil nas escolas urbanas é de 193,5 pontos. O resultado encontrado nas 50 escolas do campo pesquisadas foi de 160 pontos, uma defasagem de 33,5 pontos.

“Vale ressaltar que o resultado da nota média nas escolas rurais independe de em qual Estado o aluno estuda; seja um Estado com melhor desempenho – como o caso de Minas Gerais – ou pior desempenho, como o Rio de Janeiro, no Sudeste, por exemplo”, alerta a pesquisa, que conclui: “Isso demonstra que a baixa qualidade do aprendizado na área rural é uma característica nacional.”

Até há pouco tempo, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação

Gráfico 21 Iniciativas de apoio à educação do campo, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



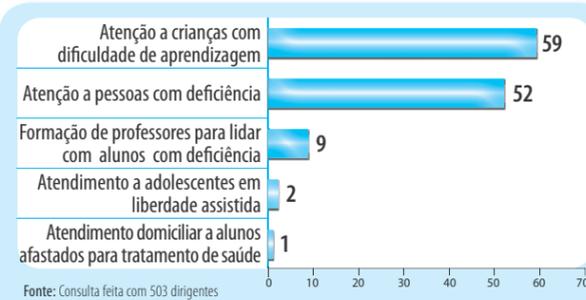
Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Gráfico 22 Ações de combate a práticas discriminatórias, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

Gráfico 23 Ações de educação inclusiva, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

municipais, foi o Conselho Tutelar, com 394 citações nas categorias “mais importante” e “importante”, seguido do Ministério Público, com 257 citações (veja gráfico 24). Outras secretarias municipais foram citadas por 136 municípios, e o governo do Estado e suas secretarias apareceram com 114 citações.

### Em todas as regiões, o Conselho Tutelar e o Ministério Público são os principais parceiros no enfrentamento da exclusão escolar

Independentemente da região, o Conselho Tutelar e o Ministério Público se mantêm na liderança. Para Millen Castro Medeiros de Moura, promotor de Justiça de São Félix, na Bahia, o destaque de ambos se deve tanto pelo trabalho que desenvolvem na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes quanto pela existência desses órgãos em praticamente todos os municípios brasileiros.

Segundo o promotor, o trabalho do Ministério Público voltado especificamente para a área de educação tem aumentado em todo o país, tanto que em grandes cidades, como Salvador, já existem promotorias com atuação exclusiva nessa área. “Atualmente, novas demandas têm surgido no Brasil”, diz ele. “Há de se buscar, agora, soluções para aperfeiçoar a qualidade do ensino, ainda sofrível, e estender o direito à escola para as minorias, respeitando as pecu-

liaridades dos que as integram, como os estudantes com deficiência, os indígenas, entre outros.”

Para o promotor de Justiça Antonio Carlos Ozório Nunes, de São Paulo, essa atuação do Ministério Público na educação é ainda bastante recente. Começou principalmente depois da Constituição de 1988. “Nos últimos anos, o Ministério Público tem atuado muito para incluir as crianças em creches e pré-escolas. A mesma coisa acontece com as pessoas com deficiência”, diz ele.

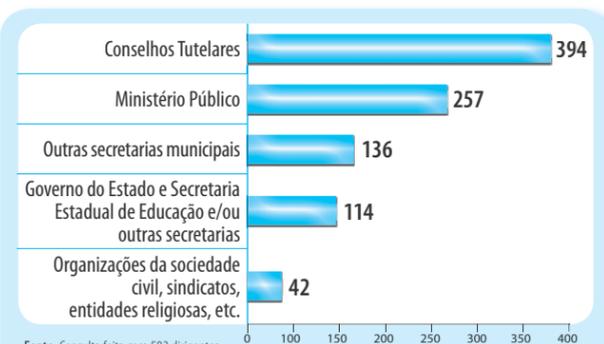
Não há, no entanto, dados oficiais de quantas crianças com deficiência foram incluídas na escola por causa dessas ações nem o número das que ingressaram em creches como consequência da atuação do Conselho Tutelar ou do Ministério Público.

Apesar da ausência de informações nesse sentido, Richard Pae Kim, um dos coordenadores do livro *Justiça pela Qualidade na Educação*<sup>2</sup>, reconhece que a judicialização tem sido uma tendência, a fim de garantir não só o acesso à educação pública mas também para obrigar o Estado a cumprir determinações constitucionais e legais, nos casos de omissão (veja texto na página 131).

De acordo com o magistrado, na capital de São Paulo, conforme levantamento da Defensoria Pública, têm sido distribuídas mais de 7 mil ações judiciais por ano para garantir o acesso das crianças às creches. Completa ainda que, “infelizmente, diante da falta de vagas nas unidades de ensino, muitas vezes próximas de áreas habitacionais, as deliberações dos Conselhos Tutelares, que requisitam essas vagas, não têm sido eficazes, elevando também o índice de demandas propostas contra o poder público na área educacional.” Segundo ele, hoje, a judicialização não tem se limitado à questão do acesso mas também à discussão de políticas públicas com o objetivo de alcançar a qualidade dos serviços.

Segundo Salomão Ximenes, coordenador do programa Ação na Justiça, da Ação Educativa, as

Gráfico 24 Principais parceiros do município, segundo os dirigentes municipais de educação (Brasil)



Fonte: Consulta feita com 503 dirigentes municipais de educação, UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011

<sup>2</sup> Editora Saraiva, ABMP e Todos pela Educação, 2013.



Aluno do Asinhas da Florestania estuda em casa, em Plácido de Castro (AC)

demandas judiciais que concedem vagas, hoje, têm praticamente como único efeito alterar a ordem na lista de espera. “A nossa proposta é que o poder público seja obrigado a apresentar um plano de adequação de suas políticas aos parâmetros legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes de qualidade”, afirma. A ideia, de acordo com ele, é que, uma vez apresentado, esse plano seja monitorado pela sociedade e pelo Judiciário, com a possibilidade de responsabilização dos gestores públicos no caso de descumprimento reiterado ou injustificado.

### O Conselho Tutelar tem tido um papel emergente no combate à exclusão escolar, em especial no Semiárido

Em São Paulo, o Ministério Público Federal, por meio de sua Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão no Estado de São Paulo, o Ministério Público de Contas<sup>3</sup>, a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e o movimento Todos pela Educação desenvolveram um trabalho conjunto com relação à emenda constitucional que tornou obrigatória a matrícula de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos.

O prazo para implementação da lei é até 2016, e, para que isso de fato aconteça, foi enviado, em junho de 2013, um ofício aos prefeitos e às câmaras de vereadores de todos os municípios do Estado de São Paulo, alertando sobre o dever do Poder Executivo Municipal de prever recursos no seu Projeto de Lei de Plano Plurianual para assegurar a universalização de acesso à educação infantil para todas as crianças de 4 e 5 anos de idade até 31 de dezembro de 2016.

Segundo relata Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação, o documento ressaltou ainda

a importância da fiscalização e do acompanhamento constante pelos vereadores da atuação do Executivo para que o direito dessas crianças seja garantido.

#### O PAPEL DO CONSELHO TUTELAR

Durante a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma das sugestões era que os Conselhos Tutelares funcionassem junto às escolas. “A ideia inicial era criar em cada escola um Conselho Educacional Tutelar. Pensava-se em valorizar a política de educação”, enfatizava o desembargador do Tribunal de Justiça de Santa Catarina Antonio Fernando do Amaral e Silva, um dos participantes da elaboração do Estatuto. Segundo a publicação *Conselho Tutelar e Educação*, do Ministério Público do Estado de São Paulo, a proposta não foi aceita devido à falta de estrutura das escolas para atender essa demanda.

Mesmo não tendo ingressado dessa forma na lei, a relação conselho/escola existe e está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Apontado como principal parceiro dos municípios no enfrentamento à exclusão escolar, o Conselho Tutelar tem tido um papel emergente, em especial no Semiárido, segundo estudo realizado pelo Programa Gestão Pública e Cidadania, da Fundação Getulio Vargas, e pelo UNICEF. De acordo com a publicação<sup>4</sup>, a clareza pelo menos teórica do papel dos conselhos tutelares e municipais e dos seus conselheiros e conselheiras em relação à criança e ao adolescente e a disposição de seus membros em assumir um papel ativo na defesa dos direitos podem ajudar na formação de um novo panorama em relação ao tema.

Nesse sentido, a pesquisa identificou um resultado importante dessa articulação: a chamada Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente (Ficai)<sup>5</sup>, que é fruto de uma parceria entre a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Ao detectar três

<sup>4</sup> *Crianças e Adolescentes: Situação no Semi-árido Brasileiro*. São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania/Brasília: UNICEF, 2007.

<sup>5</sup> A Ficai foi desenvolvida pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul para combater a evasão escolar. Hoje, a ação é coordenada pelo Ministério Público de cada Estado.

## Justiça e educação

A chamada judicialização da educação tem ocorrido com frequência no país. Segundo Richard Pae Kim, 1º vice-presidente licenciado da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), mais de 10% das matrículas em creches em Campinas, por exemplo, são decorrentes de decisão judicial.

Para Márcio Fernando Elias Rosa, procurador-geral de Justiça do Estado de São Paulo, essa judicialização não é boa. “Uma causa judicializada é a prova do insucesso da negociação”, diz ele. “Se formos depender da sentença transitada em julgado<sup>1</sup> para assegurar a uma criança acesso à sala de aula, perdemos a guerra”, conclui.

### Mais de 10% das matrículas em creches em Campinas (SP) são decorrentes de decisão judicial

Segundo ele, é fundamental que todos os atores (Executivo, Legislativo, Ministério Público, etc.) se articulem nos três planos (municipal, estadual e federal) para que o direito à educação de qualidade seja garantido.

Para Nina Beatriz Stocco Ranieri, coordenadora da Cátedra Unesco de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, a atuação do Judiciário pode ser uma oportunidade muito positiva de adequar ou inovar o ordenamento jurídico em benefício da mais ampla promoção do direito à educação para todos.

No Brasil todo, programas como o de Justiça Restaurativa e os Termos de Ajustamento

<sup>1</sup> Termo técnico que significa sentença definitiva, sobre a qual não cabe mais nenhum recurso.

de Conduta (TACs) vêm sendo celebrados com sucesso na área de educação. “Estamos capacitando mil professores da rede de ensino do Estado de São Paulo para que atuem como mediadores de conflito na escola”, diz Márcio Rosa. Outros 8,8 mil professores e conselheiros tutelares fizeram um curso a distância de Introdução aos Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

As ações fazem parte do programa Ministério Público Parceiro da Educação, protocolo de cooperação técnica entre o Ministério Público do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação. Segundo o promotor Antonio Carlos Ozório Nunes, coordenador dos cursos, a intenção é promover o trabalho articulado em rede na área da infância e juventude e divulgar formas consensuais de resolução de conflitos nas escolas, entre as quais a mediação escolar.

Já a questão de vagas em creches e a inclusão de crianças com deficiência foram, em São Paulo, objeto de TACs homologados pelo Ministério Público e os órgãos envolvidos. “Estamos conseguindo estabelecer essa negociação para que se cumpra a lei, tornando desnecessário o ajuizamento de ações”, diz Márcio Rosa.

“Sempre dou preferência aos acordos (TACs)”, acrescenta o promotor de Justiça Sidney Fiori Júnior, coordenador do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude em Tocantins e promotor de Justiça em Araguaína (TO). Segundo ele, a maioria dos TACs celebrados está sendo cumprida. “A judicialização deve ser evitada sempre que possível, pois sabemos da lentidão do Poder Judiciário e de todos os recursos existentes no ordenamento jurídico brasileiro”, alerta.

faltas consecutivas de um aluno, a diretoria chama os pais para conversar. Se eles não comparecerem, a situação é encaminhada para o Conselho Tutelar, que faz uma visita domiciliar para verificar o que está ocorrendo e orientar a família. Se ainda assim o aluno continuar faltando, o caso é encaminhado ao Ministério Público.

No Semiárido, o mecanismo foi encontrado em vários municípios de Alagoas e Sergipe e, segundo os pesquisadores, está servindo de oportunidade para um diálogo maior entre os diferentes profissionais envolvidos no trabalho com as crianças e os adolescentes.

### Menos de 1% das escolas brasileiras tem infraestrutura próxima da ideal, com biblioteca, laboratórios e quadras

De acordo com Millen Castro, promotor de Justiça de São Félix (BA), na Bahia, há um grande número de municípios que utilizam instrumentos de combate à evasão escolar semelhantes à Ficaí, principalmente depois do projeto Pela Justiça na Educação, desenvolvido no início dos anos 2000 pela ABMP em parceria com o governo federal, que abordava o direito à educação com base na ótica do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

Apesar de reconhecer os méritos de instrumentos desse tipo, especialmente o envolvimento de diversos parceiros (escola, Conselho Tutelar e Ministério Público) e a atuação imediata, o promotor acha que a questão da evasão escolar ainda é tratada de forma individual e pontual. “Não se percebe, por exemplo, durante as semanas pedagógicas, uma discussão sobre a temática da evasão escolar e da repetência. Logo, não se impede a ocorrência dessas situações com outros estudantes”, avalia.

Em Santa Catarina, onde recebe o nome de Aviso por Infrequência de Alunos (Apoia), o programa já existe há mais de dez anos e é fruto de uma parceria entre a Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares (ACCT), o Ministério Público e a Secretaria da Educação.

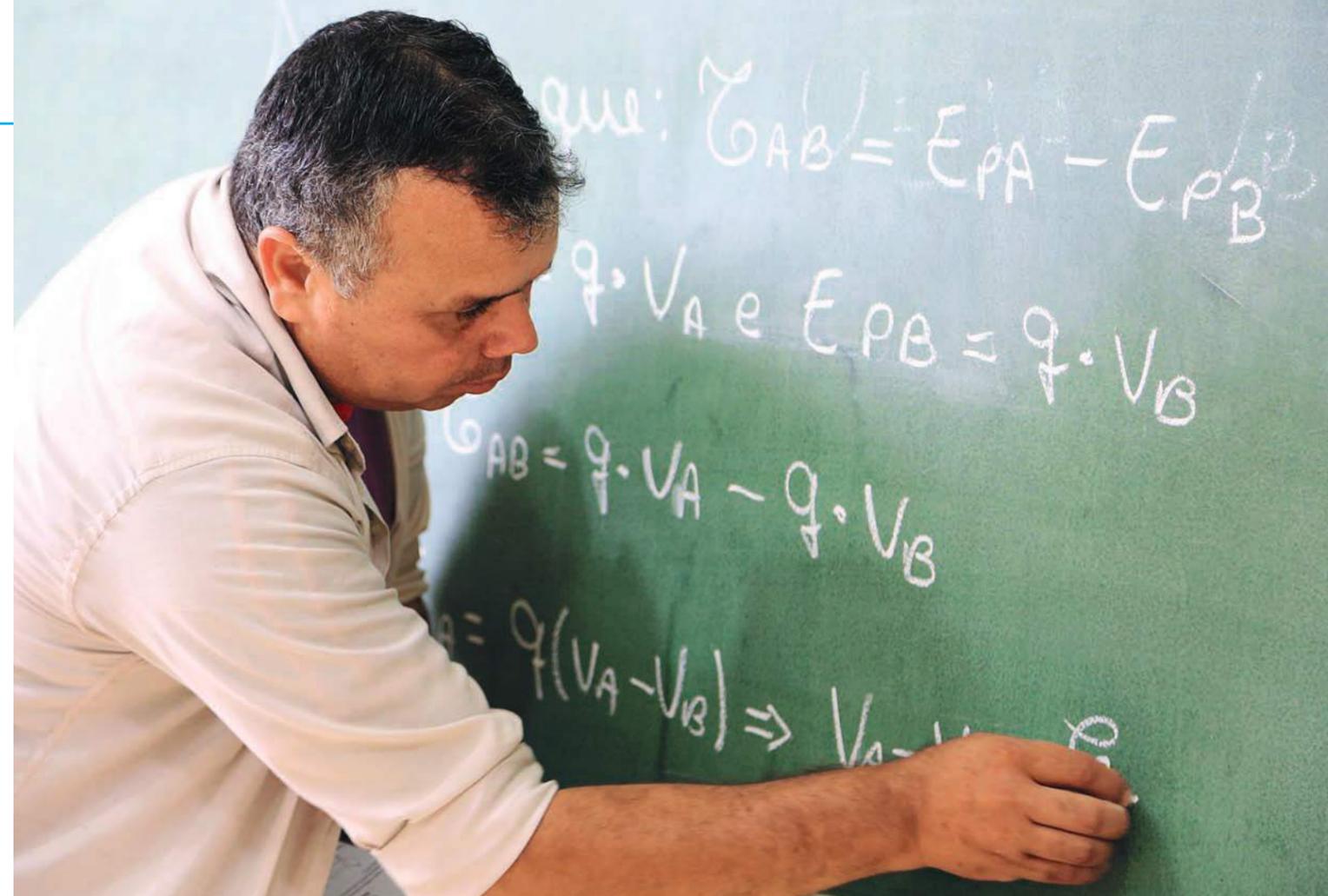
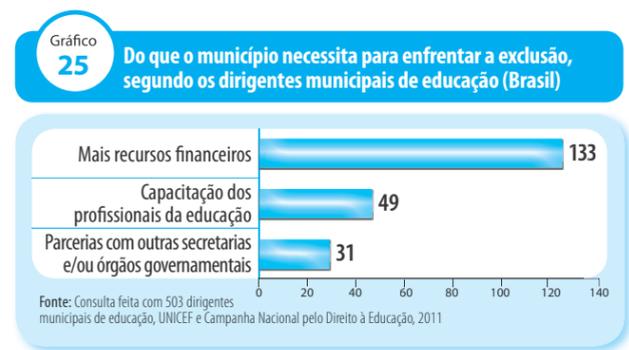
As ações se desenrolam em três esferas: escola, Conselho Tutelar e Ministério Público. Segundo Jair Pereira, membro da Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares, desde que foi implantado, o Apoia ajudou a reduzir em 50% a evasão escolar no Estado.

Para André Kaminski, procurador do município de Porto Alegre e especialista em Conselho Tutelar, se esse procedimento for bem aplicado, garante, sim, a proteção. O problema, de acordo com ele, é que, muitas vezes, há dificuldade de compreensão da finalidade do Conselho Tutelar, que não é prestar o atendimento em si, mas sim cobrar o direito definido na lei, promovendo encaminhamentos.

Apesar de ter sido consideradas menos importantes, parcerias com outras secretarias municipais, com o governo do Estado e suas secretarias e com organizações da sociedade civil também foram mencionadas pelos dirigentes municipais que responderam à consulta (veja gráfico 24).

Segundo Cleuza Repulho, presidente da Undime, a parceria entre Estados e municípios na área de educação ainda é bem irregular. “Em poucos Estados podemos dizer que o regime de colaboração é cultivado”, afirma.

Na oficina realizada com 37 dirigentes municipais de educação e/ou seus representantes, durante 13º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, as parcerias feitas com outros órgãos e/ou secretarias também foram destaque. Segundo Maria Cecília Amêndola da Motta, que representou a Região Centro-Oeste na oficina, elas podem fazer a diferença.



Para enfrentar a exclusão escolar, o professor precisa ser valorizado, apontaram os dirigentes municipais de educação que participaram da consulta

### O QUE O MUNICÍPIO PRECISA PARA ENFRENTAR A EXCLUSÃO

Quando perguntados sobre o que o município necessita para combater a exclusão escolar, o item “mais recursos financeiros” foi considerado de maior relevância para os dirigentes, com 133 citações (veja gráfico 25). Em seguida vêm a capacitação dos profissionais da Educação, com 49 menções, e mais uma vez as parcerias com outras secretarias e/ou órgãos governamentais, com 31 menções.

Em todas as regiões, a falta de recursos é considerado o maior entrave no combate à exclusão escolar. Também foi uma questão relevante apontada na oficina realizada com dirigentes municipais de educação e/ou seus representantes.

Para a representante da Região Nordeste, Rosa Maria Melo dos Santos, presidente da Undime Alagoas e dirigente municipal de Educação de Boca da Mata (AL) na época da realização da oficina, é

fundamental ter mais recursos para infraestrutura e para assegurar o acesso de todas as crianças de até 5 anos à escola até 2016. Segundo ela, muitas escolas da Região Nordeste não têm sequer água encanada. “Como a gente pode falar em permanência da criança na escola se não há o mínimo necessário?”, indagou.

Menos de 1% das escolas brasileiras tem infraestrutura próxima da ideal, com biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas, itens considerados mínimos pelo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Quase metade delas (44%) conta apenas com água encanada, esgoto, sanitário, energia elétrica e cozinha em sua infraestrutura<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Estudo intitulado *Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar*, publicado em abril de 2013 pelos pesquisadores Joaquim José Soares Neto, Gírlene Ribeiro de Jesus e Camila Akemi Karino, da Universidade de Brasília, e Dalton Francisco de Andrade, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Segundo cálculos de José Marcelino de Rezende Pinto<sup>7</sup>, professor livre-docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, até 2016 o país deve incluir mais de 4 milhões de crianças e adolescentes para efetivar a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos. Até 2020, é preciso incluir cerca de 3 milhões de crianças em creches e pelo menos cerca de 4 milhões por ano de novos estudantes com mais de 15 anos que são analfabetos absolutos ou funcionais.

<sup>7</sup> Artigo *Novas Fontes de Financiamento e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)*, de José Marcelino de Rezende Pinto, publicado no livro *Justiça pela Qualidade na Educação*, Editora Saraiva, Todos pela Educação e ABMP, 2013.

Hoje, o Brasil investe em educação pública cerca de 233,4 bilhões de reais ou o equivalente a cerca de 5% do PIB. “Esse percentual é particularmente baixo em um país como o nosso, no qual há a necessidade de incluir muita gente no sistema, principalmente nos níveis infantil, profissional e superior, sem falar na necessidade de qualificação da rede existente – laboratórios, bibliotecas, escolas rurais, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros”, observa Salomão Ximenes, da Ação Educativa.

Segundo Ximenes, o melhor indicador para avaliar se o país está bem – ou não – na questão do investimento na educação é o gasto do PIB per capi-

ta. E nesse indicador, de acordo com o especialista, o Brasil só gasta mais do que a China entre os países que participam dos levantamentos da OCDE, e está em último lugar entre os países da América Latina.

Os estudos da OCDE também indicam que o Brasil está nas últimas posições em relação à remuneração do professor. O reflexo mais grave disso, de acordo com Salomão Ximenes, é que a profissão é a menos desejada pelos estudantes com melhor desempenho educacional.

Embora a melhoria da educação envolva outras questões, como a gestão eficiente dos recursos financeiros, sem um financiamento apropriado não é possível estabelecer as bases necessárias para que o Brasil avance nesse sentido.

Com base no Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)<sup>8</sup>, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação calcula que é preciso investir 457,9 bilhões de reais, o equivalente a 10,4% do PIB, para garantir um padrão mínimo de qualidade.

Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi estabelece um valor mínimo de investimento por aluno, levando em conta os insumos necessários para garantir creches e escolas com condições mínimas para o ensino e a aprendizagem em cada uma das etapas da educação básica. Também estabelece o percentual do PIB per capita que deve ser usado para reajustar esses valores, que variam para cada etapa da educação básica.

Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 2010, por meio da Resolução 8/2010, para ser implementado o CAQi precisa da homologação do ministro da Educação. Com a sua adoção, os valores mínimos de investimento por aluno sofreriam mudanças significativas.

#### CONTROLE SOCIAL

“Não dá para falar em qualidade se não pensarmos numa eficiente fiscalização do financiamento da

educação”, alerta ainda o promotor de Justiça Antonio Carlos Ozório Nunes, de São Paulo. Segundo ele, hoje esse é outro grande desafio para o Ministério Público. “É preciso, por exemplo, tomar providências contra aquele prefeito que comprou uma máquina retroescavadeira com verba da educação. Isso é muito comum”, diz ele, que defende a importância do controle social.

#### A importância da gestão democrática foi mencionada por todos os grupos na oficina com os dirigentes municipais de educação

Para Ozório, é necessário privilegiar órgãos de gestão democrática da escola e investir em planejamento participativo. “Educação de qualidade significa atuar em várias frentes: fiscalização das verbas da educação, fortalecimento dos conselhos, inclusão de todos”, enumera. “Se o controle social for mais eficiente, o salto de qualidade na educação vai ser muito grande. Sabemos que, para chegar a uma educação de qualidade, precisamos fazer com que os conselhos (conselho do Fundeb, conselho municipal de educação, conselho da alimentação escolar, etc.) funcionem bem, o que não acontece hoje”, alerta.

A gestão democrática também foi mencionada por todos os grupos durante a oficina com os dirigentes municipais de educação e integra o novo Plano Nacional de Educação, ainda em tramitação. “A autonomia da questão pedagógica e financeira, com o envolvimento de todos, acaba fazendo com que haja o compromisso da família. Não fica tudo na mão da escola”, defendeu Maria Cecília Amêndola da Motta, que representou a Região Centro-Oeste na oficina com os dirigentes municipais de educação.

Segundo Maria Ieda Nogueira, representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) no Fórum Nacional de Educação e presidente da entidade até novembro de 2013, hoje



Aluno do Asas da Florestania Ensino Médio vai para a escola a cavalo

<sup>8</sup> Em [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica\\_10PIB\\_Campanha\\_17ago2011.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica_10PIB_Campanha_17ago2011.pdf) está disponível uma Nota Técnica, elaborada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que detalha os cálculos.

há mais conselhos municipais de educação sendo criados. E, além do avanço numérico, existe maior compreensão das secretarias de Educação em relação ao trabalho desses órgãos. “Eles já são vistos como um espaço de participação social de posição firme na defesa da garantia do direito à educação”, enfatiza. Ainda faltam, no entanto, segundo ela, condições para o bom funcionamento dos conselhos. “Muitas vezes, não há espaço físico para que eles funcionem ou, quando existe, ele é muito precário. Isso enfraquece a sua participação”, conclui.

### Cerca de 20% das metas do novo PNE têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério

Relatório publicado pela Controladoria-Geral da União (CGU) em maio de 2013 reforça a necessidade de fortalecimento dos conselhos em geral. Segundo o documento, que trata especificamente da execução do Fundeb, a atuação dos conselhos pode ser considerada incipiente, apesar de estarem devidamente constituídos em 97 das 124 unidades da amostra (120 municípios e quatro secretarias estaduais de Educação).

#### FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Mencionada por 49 municípios, a capacitação dos profissionais de educação foi apontada pelos respondentes como o segundo item de maior relevância para enfrentar a exclusão escolar.

Os dados do Censo Escolar 2012 mostram que a situação é grave em todas as etapas da educação básica (veja mais sobre isso no capítulo 2). Segundo Angela Dannemann, diretora executiva da Fundação Victor Civita, a formação inicial dos professores ainda deixa a desejar. Apenas 3% dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura têm nota alta no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e menos de um quinto dos currículos e das ementas de formação desses cursos fala em sala

de aula. “Estamos formando um grupo grande de pedagogos e licenciados para atuar nas escolas do Brasil ou quem sabe nas faculdades, nas especializações, e eles não estão aprendendo a prática na sala de aula”, alerta. “A grande maioria dos formados também não faz o chamado estágio probatório, como exige a lei. Depois de prestar um concurso, são jogados numa sala de aula com 30/40 crianças e não sabem o que fazer. Esse é o panorama, com raras e honrosas exceções”, alerta.

De acordo com a pesquisa *Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros*<sup>9</sup>, a formação continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país.

No projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação<sup>10</sup>, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. Entre outros pontos, o novo PNE reitera, por exemplo, que os recursos do Fundeb só podem ser alocados a sistemas de ensino que elaborem seus planos de carreira docente no prazo de dois anos, que todos os professores tenham nível superior e que metade deles conte com pós-graduação. Também determina que o rendimento médio do profissional de educação seja equiparado ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente.

Apesar de todas as 13 secretarias de Educação municipais e as seis estaduais ouvidas pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas considerarem a formação continuada de seus professores como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, apenas oito, no entanto, vêm ao longo do tempo construindo e reelaborando sua política de formação continuada. E apenas quatro secretarias de Educação dispõem de horas destinadas exclusivamente à formação em serviço.

<sup>9</sup> Realizada pela Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Victor Civita, e publicada em junho de 2011.

<sup>10</sup> O primeiro PNE teve vigência na década de janeiro de 2001 a janeiro de 2011. O segundo está em tramitação no Congresso Nacional desde dezembro de 2010.

#### PARCERIAS COM OUTRAS SECRETARIAS E/OU ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

Com 31 citações nas categorias “mais importante” e “importante”, as parcerias também foram apontadas como fundamentais para que os municípios possam enfrentar a exclusão escolar na consulta com os dirigentes municipais de educação.

Segundo Cleuza Repulho, presidente da Undime, o governo federal é o principal parceiro dos municípios, e o Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento importante desse trabalho conjunto. “Por meio dele, os municípios têm a possibilidade de acessar financiamento para seus projetos e informações importantes para planejarem suas ações na área de educação”, explica Cleuza.

Apesar de o regime de colaboração estar presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), não há, no entanto, segundo a presidente da Undime, mecanismos legais que façam com que ele aconteça. “No novo PNE, que está em tramitação no Congresso, estamos colocando isso como uma questão mais do que legal, como uma questão fundamental para melhorar a educação no Brasil”, diz ela.

O regime de colaboração é uma das 20 metas presentes no plano. “Tão importante quanto o financiamento, essa colaboração precisa funcionar para garantir a implantação das políticas mais adequadas”, aponta Cleuza. Segundo ela, a colaboração pode acontecer em diversas áreas, como formação de professores, transporte e merenda escolar.

“No Ceará, o Estado sempre mantém os municípios informados sobre suas políticas na área da educação e sobre o que podem fazer em parceria. Muitas vezes, o Estado constrói escolas para colaborar com os municípios no atendimento à demanda por educação infantil. Também organiza um programa de formação de professores com as universidades locais que atinge todos os professores, do Estado e das diversas prefeituras, otimizando recursos”, exemplifica.

De forma geral, as práticas e experiências dos municípios destinadas a enfrentar a exclusão edu-

cacional promovem e fortalecem as parcerias e os vínculos com as famílias, os representantes de organismos de governos e a sociedade civil. Elas também têm em comum, como elementos norteadores, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a promoção da equidade social.

Em relação à atuação das ONGs na área de educação, grande parte das organizações, segundo Anna Helena Altenfelder, superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), desenvolve projetos que atendem crianças e adolescentes no período que não estão na escola. Esse é, segundo ela, o perfil de cerca de 3 mil entidades que participaram do Prêmio Itaú-UNICEF 2013, que visa reconhecer e fomentar projetos de organizações da sociedade civil que atuem articulados com políticas públicas educacionais.

“Essas entidades têm um papel muito importante. Cada vez mais, elas trabalham de maneira articulada com a escola e, com isso, assumem uma função importante na educação da criança. Contribuem muito com a aprendizagem e também com o desenvolvimento de habilidades afetivas, físicas, éticas e sociais”, diz Anna Altenfelder. De acordo com ela, com a complexidade do mundo atual, não é possível pensar que a educação deva ficar somente a cargo da escola e restrita aos conteúdos tradicionalmente trabalhados em sala de aula. “Tem que haver articulação com outros espaços do território e da cidade, valorizando os saberes e a cultura locais e envolvendo a família e a comunidade no processo educativo”, completa.

Para que o Brasil possa garantir a cada criança e a cada adolescente o direito de aprender, é necessário não apenas incluir milhões de meninas e meninos que estão fora da escola mas também prestar atenção aos que, dentro da sala de aula, têm os riscos de abandono e de evasão aumentados devido a fatores e vulnerabilidades diversos, como o atraso, a discriminação, o trabalho infantil ou mesmo a ausência de uma escola que faça sentido para eles (veja capítulos 1 e 2).



# Uma experiência de enfrentamento à exclusão

POR GUSTAVO HEIDRICH

*No Acre, o programa Asas da Florestania leva educação a comunidades rurais dispersas e afastadas dos grandes centros, garantindo o direito de aprender de meninos e meninas de 4 a 17 anos*

A agente de educação Elen Ferreira chega à casa de um aluno do Asinhas da Florestania, em Plácido de Castro (AC)

A mochila vai cheia. Tapete, jogo de letras, lápis de cor, caderno de registros, sementes para contar, fantoches, rolo de barbante, caderno de planejamento, tinta, cola, lupa, caderno de alfabetização. Lá fora o calor já é forte, apesar de o dia ter apenas começado a raiar, às 6 horas da manhã. De chinelos “que são mais fáceis para enfrentar o caminho de barro”, a professora Elen Dayane Ferreira, de 19 anos, sai de casa, na zona rural do município de Plácido de Castro, a 100 quilômetros de Rio Branco, no Acre, para começar mais um dia de trabalho.

Recém-formada no ensino médio, Elen é uma dos 257 agentes do programa Asinhas da Florestania Infantil ou Asinhas da Florestania. Criado em 2009, o programa oferece pré-escola em casa para 1.988 crianças de 4 e 5 anos em 16 dos 22 municípios do Acre, segundo a Secretaria de Estado de Educação.

### O programa Asinhas da Florestania ofereceu pré-escola em casa para 1.988 crianças de 4 e 5 anos de 16 dos 22 municípios do Acre em 2013

No caminho de Elen, além da tabatinga – o barro poeirento no calor e movediço na chuva – há córregos, mato alto, cachorros, bois e muitas porteiras das pequenas fazendas da região. Na porta da primeira casa está Êmerson Muniz, de 5 anos, um garotinho de olhos grandes e desconfiados, mas que se solta logo nas primeiras atividades. Tudo começa com o tapete que é estendido na sala da casa para delimitar o espaço da aula. A primeira atividade é o calendário, e os dedinhos vão passeando até chegar ao dia da aula que é pintado com lápis de cor.

Um dos temas do dia foi a vida das formigas. Após ler os textos do material de apoio, Elen faz perguntas e leva Êmerson

até o quintal para observar os formigueiros com uma lupa. Ao final, ele desenha a formiga-rainha e as operárias e colore tudo. Depois ainda tem história, contagem com sementes e cantigas. As atividades se estendem por 2 horas e meia, o tempo médio de cada visita do Asinhas.

Tudo é observado de perto pela mãe, Lenise Muniz. “Ele fica avexado enquanto ela não chega, olhando para a estrada. Ele já aprendeu muito, os números tudinho e as letras do ABC”, conta orgulhosa. E completa: “Gosto muito da professora, anda um tanto para chegar aqui e ensina meu filho bem, tem paciência com ele.”

Os pingos começam a cair e Elen abre o guarda-chuva enquanto caminha para a segunda visita do dia. No meio do caminho um córrego e um desvio para escapar dos cachorros bravos de uma fazenda próxima. Tímida, Rosiane Saldanha, de 5 anos, vai se abrindo alguns minutos após o começo da aula.

Ela ri quando Elen começa a ler *O Pato*, de Vinicius de Moraes, e depois responde com entusiasmo as perguntas sobre o texto. Mas o momento de que ela mais gosta são as cantigas. “Eu levaria ela na escola, mas é muito longe, seria difícil. A professora vindo aqui posso ver a aula junto, é muito melhor”, diz a mãe, Rosângela Almeida da Silva, que cursou até a quarta série.

Na última visita, Elen encontra um pai solteiro com quatro filhos. A aluna é Maria Luiza da Silva Moura, de 5 anos, e uma das atividades do dia é com números. Elen pede que Luiza conte usando o calendário. A menina acerta quase tudo.

Francisco das Chagas, o pai, teve de sair da comunidade onde morava porque o seringal em que trabalhava deu lugar a uma grande fazenda. Além de Maria Luiza, trouxe os gêmeos Teodoro e Tiago, de 3 anos, que devem ingressar no Asinhas as-



Elen Ferreira e seu aluno Êmerson Muniz, de 5 anos



A agente de educação Advânia Costa usa fantoches para recriar clássicos infantis com seus alunos do Asinhas da Florestania

▶ sim que completarem 5 anos, e a filha mais velha, Belina Fernandes, 9, que frequenta o 4º ano em uma classe multisseriada. Analfabeto, ele nunca frequentou a escola, mas diz fazer questão que todos os filhos estudem. “A única coisa que um pai pode deixar para os filhos é o saber, isso ninguém tira deles.”

#### UMA NOVA GERAÇÃO DE ACREANOS

A cerca de 60 quilômetros de Plácido de Castro, no município de Acrelândia, outra professora inicia seu segundo turno de aulas no Asinhas da Florestania durante a tarde. Formada em magistério e aluna do curso de Pedagogia, Advânia Cristina Costa atende dez crianças nos Ramais do L e do Vai Quem Quer, um dos mais distantes do município.

No contato diário com as famílias, ela acaba compartilhando as dificuldades. “Muitas crianças, apesar de bem pequenas, já ajudam nas tarefas de casa e até no roçado. Temos muitos casos em que as famílias são obrigadas a se mudar em busca de algum meio de vida, e perdemos muitos alunos. Mas a maioria dos pais não estudou e faz um esforço grande para que os filhos cheguem à escola e acompanhem bem as atividades do Asinhas, no caso dos pequenos.”

Para a professora Advânia, o Asinhas está abrindo as portas para uma nova geração de acreanos. “Essas crianças não teriam nenhuma possibilidade de estudar dentro dos ramais se os professores não viessem até aqui. Não podemos fazer com que elas passem despercebidas, sem um direito que é delas. Minha felicidade é saber que estou ajudando de alguma forma que elas ocupem seu pedacinho no mundo.”

#### UMA ALTERNATIVA À EXCLUSÃO

Sem docentes suficientes e enfrentando enormes obstáculos geográficos para criar escolas que atendessem as crianças dispersas na zona rural, o Asinhas foi a solução encontrada na parceria entre Estado e municípios para superar a exclusão na educação infantil no Acre.

Segundo o Censo Escolar do Ministério da Educação, em 2009, ano do início do programa, o Estado tinha apenas 1.260 professores atuando na educação infantil, dos quais só 396 tinham formação superior. Na zona rural, somente 323 docentes estavam lotados em creches e pré-escolas. O Censo de 2012 mostra uma melhora no quadro, com 1.506 docentes, dos quais 889 com ensino superior.

Ainda em 2009, segundo o Censo, o Estado tinha 23.134 matrículas na pré-es-

cola. Desse total de matrículas, somente 18% (4.194) estavam na zona rural.

Outro desafio enorme é a dispersão da população. A densidade demográfica média do Acre é de 4,47 habitantes/km<sup>2</sup>, chegando a apenas 1,16 habitantes/km<sup>2</sup> em municípios isolados, como Feijó, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010. Na zona rural, isso representa, muitas vezes, criar escolas para atender grupos de cinco a dez alunos. Completando a lista de obstáculos está o difícil acesso às comunidades.

“Temos municípios, como Marechal T. Aumaturgo, que para os professores chegarem são dois aviões e depois até dez dias de barco, mais caminhada. Do avião você só vê floresta e uns clarões dispersos com pequenas comunidades. Em Sena Madureira, que é cortada pelos rios Caeté, Macauã, Iaco e Purus, na época da seca é preciso ir arrastando a canoa com o material pela margem em até 12 dias de trajeto para as comunidades mais isoladas. Comunicação lá só por radioamador”, explica a coordenadora de Ensino Rural Francisca das Chagas, a professora Chiquinha, uma das idealizadoras do programa.

Mesmo em cidades mais acessíveis, como Plácido de Castro, para chegar à zona rural é preciso adentrar os “ramais”, estradas de terra que se estendem por até 40, 50 quilômetros, ao redor das quais moram as famílias de forma dispersa. Muitas vezes, durante os períodos de chuva intensa, os ramais ficam intransitáveis.

“Diante dessa realidade, veio a ideia: e se formássemos jovens das próprias comunidades para serem professores e elaborássemos um material didático focado na realidade dos acreanos?”, lembra Chiquinha. A inspiração para o programa veio do kit Família Brasileira Fortalecida, do UNICEF.

Formado por cinco álbuns que explicam os cuidados necessários com as crianças desde a gestação até os 6 anos de idade, ele é usado por agentes de saúde nas visitas domiciliares.

### A dispersão da população e o difícil acesso às comunidades são grandes desafios na zona rural do Acre

O primeiro passo foi articular a integração com os municípios, responsáveis primeiros pela educação infantil segundo a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. “Chamamos os prefeitos e os secretários, e a primeira reação foi de desconfiança e dúvida de como seria possível financiar as visitas e se elas funcionariam. Começamos com pilotos em algumas cidades. Logo outras foram pedindo, e o programa foi se consolidando”, recorda Chiquinha.

Na divisão de responsabilidades o Estado assume a impressão e a distribuição dos materiais e de outros insumos, promove a formação inicial dos agentes e faz o acompanhamento do programa por amostragem nos municípios. A prefeitura contrata um ▶

Alunos do Asinhas da Florestania se divertem com uma lupa, usada para observar insetos



- ▶ profissional de nível superior com formação em educação infantil para supervisionar e acompanhar de perto as atividades dos agentes e faz a seleção e a contratação deles.

### Países como México, El Salvador e Chile também têm modelos de atendimento remoto de educação

O financiamento vem de recursos dos municípios e do Estado, e também do Banco Mundial, instituição parceira do programa desde o início, em 2009. “O governo do Acre nos trouxe a proposta, mostrando a necessidade de investimento na primeira infância, que era praticamente ignorada nas áreas rurais. Além do aporte financeiro, oferecemos o conhecimento de outras experiências que apoiamos no mundo, em países como México, El Salvador e Chile, que têm modelos de atendimento remoto de educação. Ajudamos, também, a monitorar a qualidade do programa”, afirma Madalena Rodrigues dos Santos, especialista sênior em educação do Banco Mundial. “Acreditamos que seja possível fazer uma educação de quali-

dade mesmo fora de um ambiente escolar. É o que provam essas experiências internacionais em que muitos alunos atendidos alcançam o mesmo nível de aprendizagem daqueles que estão em escolas regulares. O Asinhas está nesse caminho, corrigindo uma exclusão histórica”, conclui a especialista.

#### A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ASINHAS

O programa é organizado em seis módulos de 20 encontros cada, com duração média de dois meses e meio. Os agentes vão duas vezes por semana na casa das crianças.

Ao longo de dois anos, as crianças desenvolvem habilidades em quatro eixos: Linguagem Verbal, Letramento e Conhecimento de Mundo; Conhecimento de Temas da Natureza, da Sociedade e de suas relações; Conhecimento Matemático; e Artes e Cultura Corporal.

O encontro tem algumas atividades fixas. No “Pra começo de conversa”, a família é convidada, junto com a criança, a falar de si e de seu cotidiano. Nesse momento, os pequenos compartilham com seus irmãos e pais o que estão aprendendo no Asinhas. “É uma forma de romper a timidez e a vergonha de se expressar, comuns nas crianças do meio rural”, explica a supervisora pedagógica de Plácido de Castro, Maria do Carmo Souza.

No “Lá vem história”, os agentes fazem atividades com base em clássicos da literatura infantil, histórias indígenas, poemas, cantigas e parlendas. “É um momento valioso de contato com a cultura escrita, que praticamente não existe nas casas da zona rural. Geralmente, os livros e cadernos dos irmãos mais velhos – quando eles estão estudando – são as únicas formas de contato dos menores com a escrita” diz a pedagoga da Coordenação de Ensino Rural, Socorro Macêdo.



Rosiane Saldanha, de 5 anos, aluna do Asinhas da Florestania, tem seus primeiros contatos com a leitura e a escrita

Histórias indígenas, cantigas, poemas e parlendas divertem e ensinam os alunos do Asinhas da Florestania



Nos momentos “Vamos brincar?” e “Vamos cantar?” o agente organiza brincadeiras e rodas de cantiga usando músicas e tradições da cultura acreana. Com objetos caseiros, como latas e pedaços de galhos e folhas, são construídos brinquedos, como cavalos de pau e chocalhos.

Em “Descobrimo as coisas do mundo”, as crianças aprendem sobre fenômenos naturais, bichos, plantas, corpo humano, e vivenciam o conteúdo aprendido em atividades práticas de observação nos quintais das casas.

No “Que número é esse?” os pequenos contam no calendário com sementes, medem objetos e a si próprios, fazem percursos, aprendem noções espaciais e a grafia dos números. O “Fazendo arte” é o espaço para desenhar no chão ou em folhas de papel, fazer esculturas com barro e pedras, folhas e galhos e colorir e pintar.

Em “Lendo e escrevendo” são propostas atividades para que as crianças tenham um primeiro contato com a leitura e a escrita. Finalmente, no “Por hoje é só”, o agente encerra o encontro pedindo que as crianças falem sobre o que aprenderam e de quais atividades gostaram mais.

O material do programa foi desenvolvido em uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Abaporu de Educação e Cultura. Ele inclui um Caderno de Planejamento, que é o guia para os agentes, com o detalhamento de todas as atividades a ser propostas em cada encontro; o Caderno de Registro, usado pelo agente para relatar a evolução de aprendizagem de cada criança e a sua própria prática, que é acompanhada pelas coordenadoras pedagógicas; o Caderno de Texto, com histórias, poemas, músicas, quadrinhas, parlendas e trava-línguas; e as folhas de atividades para ser usadas pelas crianças. A avaliação é feita ao final de cada módulo.

#### RESULTADOS E DESAFIOS

Após aprovados em concurso da prefeitura, os agentes do Asinhas recebem formação da Secretaria de Educação do Estado. No total, são três encontros por ano com a equipe pedagógica da capital e acompanhamento mensal das coordenadoras do município.

Embora recebam a formação, os agentes não podem ser formalmente tratados como professores, pois não são assim considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo o artigo 62, apenas os forma-



Alunos do Asas da Florestania Fundamental em atividade na sala de aula

dos em nível superior e médio na modalidade normal podem atuar na educação infantil.

A mesma LDB estabelece que a educação infantil precisa de uma carga mínima de 200 dias somando 800 horas necessariamente em um estabelecimento educacional, o que não é o caso do Asinhas em ambos os quesitos.

“O Ministério da Educação não reconhece formas ou modalidades alternativas que não atendem o que está previsto na LDB como formas legítimas de o Estado cumprir seu dever de oferecer educação à população de zero a 5 anos. É preciso planejamento pedagógico, carga horária mínima, professor formado, ambiente, infraestrutura e materiais disponíveis. As pesquisas que evidenciam o impacto positivo da educação infantil são realizadas em instituições que asseguram estas condições”, explica a coordenadora-geral da Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, Rita Coelho.

Além da inadequação ao padrão exigido pela lei e pelo ministério, o Asinhas enfrenta problemas internos. Em algumas cidades, os gestores municipais descontinuem o programa sem aviso, e em outros municípios os agentes são escolhidos segundo critérios políticos. “Quando acontecem esses desvios, vamos até as secretarias

municipais e corrigimos a rota para que o programa não perca suas características”, explica a professora Chiquinha.

Outro desafio é garantir o engajamento das famílias, já que muitas vivem mudando de endereço em busca de trabalho nos períodos de extrativismo da castanha e da borracha. “Muitos pais também não entendem a natureza da educação infantil, a importância do brincar, da história, do desenho. Querem saber se os filhos estão aprendendo a ler, o que é não é o objetivo principal nesta etapa”, diz a supervisora pedagógica Maria do Carmo Souza.

Mas, mesmo com as adaptações e os obstáculos, o Asinhas conseguiu atender um total de 9.706 crianças na zona rural nos seus cinco anos de existência, segundo levantamento da Secretaria de Educação de 2013. Isso contribuiu para um aumento de 22% no número de matrículas na pré-escola na zona rural entre 2009 e 2013, segundo dados do Censo Escolar. O projeto para um futuro próximo é ampliar o atendimento para a faixa de zero a 3 anos. O trabalho com os pequenos mostra reflexos na primeira etapa do ensino fundamental. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em Plácido de Castro cresceu de

3,4 para 3,9 nos anos iniciais entre 2007 e 2011, e de 3,1 para expressivos 4,4 em Acrelândia no mesmo período.

“Sabemos das limitações e das dificuldades com que convivemos, e trabalhamos para superá-las. O Asinhas foi a via possível para darmos um primeiro passo para atender uma necessidade que saltava aos olhos e nos dados estatísticos. Temos uma dívida histórica com as gerações de crianças acreanas que cresceram e crescem sem acesso à educação. Rompemos com o discurso do impossível e avançamos para investir na primeira infância nos lugares mais distantes, sempre excluídos. Tenho certeza de que essa geração do Asinhas vai ajudar a construir um Acre melhor para todos”, declara a professora Chiquinha.

#### DO ASINHAS AO ENSINO MÉDIO

Irmão mais velho do Asinhas, o Asas da Florestania Fundamental foi criado quatro anos antes, em 2005, para corrigir outro problema crônico e histórico da educação acreana, sobretudo na zona rural: a distorção idade-série, que ajudava a colocar o Acre nas últimas colocações no Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

Em 2005, a distorção chegava a 39,2% da população escolar do 6º ao 9º ano, segundo dados do MEC. O índice é resultado de décadas de ausência de escolas que ofertassem para além da antiga 4ª série, que era o limite das classes localizadas nos seringais que deram origem às comunidades rurais acreanas.

O programa foi estruturado inicialmente como uma aceleração de dois anos para os quatro anos regulares do segundo ciclo do fundamental e implantado em áreas de difícil acesso nas zonas rurais de sete municípios para 367 alunos. Em 2011, passou a ter a modalidade regular de quatro anos na segunda etapa do fundamental para os estudantes sem problemas de fluxo. Para comportar as

novas turmas, algumas escolas foram reformadas e outras construídas com tamanhos e estruturas variados, partindo de apenas uma sala em algumas comunidades com pequeno contingente de alunos. “Hoje já temos muitas crianças entrando no programa na idade certa e mantemos os dois formatos, regular e aceleração”, explica a professora Chiquinha.

Os 526 professores que atuam no ensino fundamental do 6º ao 9º anos são unidocentes com graduação superior, tanto no modelo de dois como no de quatro anos, ou seja, dão aulas de todas as disciplinas devido à falta de profissionais especializados na zona rural.

“Fazemos um trabalho intenso para recrutar e capacitar professores recém-formados e outros que já atuam na zona urbana para que se disponham a ir dar aula em locais de difícil acesso na zona rural. Eles precisam se mudar, porque o transporte diário seria inviável. Muitos se agarram ao presente, constituem família e passam a morar nas comunidades”, conta a professora Chiquinha.

#### O Asas da Florestania Fundamental foi criado em 2005 para corrigir um problema crônico e histórico, sobretudo na zona rural: a distorção idade-série

Para a aceleração de dois anos no ensino fundamental são condensados os conteúdos previstos nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os alunos cumprem uma carga horária de 936 horas em 234 dias letivos a cada ano, cobrindo Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Espanhol, História e Geografia, além de projetos complementares, como cultivo de hortas escolares, educação ambiental, orientações sobre alimentação e palestras sobre sexualidade, drogas e proteção contra doenças comuns na região, como a malária. Na modalidade regular de quatro anos, são acrescentadas as



Alunos do 6º ano do ensino fundamental do Asas da Florestania

disciplinas de Educação Física, Arte e Educação Religiosa em uma carga horária similar de 920 horas por ano concluído.

Em 2008, o Asas foi ampliado para o ensino médio, etapa que neste mesmo ano tinha distorção de 31,3% da população de estudantes. Ele foi implantado inicialmente em 13 municípios para 1.197 alunos.

### Em 2008, o Asas foi ampliado para o ensino médio, etapa em que ainda hoje a taxa de distorção idade-série é alta

Os 211 profissionais que atuam hoje no programa se dividem em cinco áreas: Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia), Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática e Espanhol. É preciso um sistema de rodízio pela escassez de docentes e pela recusa de muitos em se mudarem. Dessa forma, um professor dá aula de cada vez, cobrindo todos os conteúdos de sua área para ser substituído por outro na sequência.

Mesmo com essa adaptação, todos os conteúdos previstos nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o En-

sino Médio são contemplados em três anos regulares com carga horária mínima de 830 horas/aula por ano.

#### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação continuada dos professores do ensino fundamental e médio é feita duas vezes ao ano com a equipe da Secretaria Estadual de Educação, com duração de um dia. Quinzenalmente eles recebem a visita dos supervisores do programa no município nas escolas onde atuam, e uma vez por mês fazem uma formação na secretaria municipal com duração de 8 horas ministrada pela equipe estadual.

“Orientamos desde a forma como eles devem se vestir e se comportar, porque estão entrando em comunidades que têm seus valores, até o desafio maior de capacitá-los em áreas em que eles não têm formação específica. Para isso, fazemos oficinas com especialistas de cada disciplina e promovemos uma troca intensa de experiências em que professores de áreas diferentes compartilham seus conhecimentos com toda a equipe”, explica Celma Maria de Oliveira, supervisora pedagógica em Plácido de Castro.

Para os profissionais de formação locais como Celma, que hoje somam cerca de 60 em todo o Asas, a secretaria estadual oferece dois momentos de capacitação na capital por ano, com duração média de 24 a 32 horas, e um plano de acompanhamento periódico e por amostragem, no qual são selecionados os municípios com mais dificuldade que recebem uma imersão de uma semana com uma equipe do Estado. “São viagens de dias em barco, avião e a pé pela mata, caminhando por vezes dezenas de quilômetros para chegar às comunidades mais afastadas”, ressalta a professora Chiquinha.

#### OS ALUNOS SÃO OS PROTAGONISTAS

Em sala de aula, a base do método nos ensino médio e fundamental é a divisão dos alunos em quatro grupos a cada semana: coordenação, socialização, síntese e avaliação. O grupo de coordenação ajuda o professor a organizar as atividades, o de socialização elabora dinâmicas para integrar a turma, o de síntese resume no fim e no começo de cada aula o que foi aprendido e o de avaliação aponta os pontos fortes e o que precisa melhorar em relação às aulas, aos alunos e ao professor.

Essa metodologia foi desenvolvida em parceria com a Fundação Roberto Marinho,

que assessorou os primeiros anos do programa. “Com essa organização, em que o aluno é colocado como centro do processo de ensino e aprendizagem, conseguimos gerar interesse naqueles que tinham abandonado a escola e estavam retornando, e romper com a timidez e a dificuldade de expressão dos alunos do meio rural, que passaram a perceber que também podem ser protagonistas”, diz a pedagoga da Coordenação de Ensino Rural Benedita Rodrigues.

Outro ponto fundamental do método é a elaboração dos “memoriais”, relatos diários feitos por cada aluno e coletivamente sobre a aprendizagem da turma e a convivência em sala de aula. “Os grupos ajudam a gente a perder a timidez e a falar em público, e com os memoriais aprendi a ter o hábito de escrever”, diz a aluna Karen Araújo, de 13 anos, do 8º ano.

#### O ASAS NA PRÁTICA

A Escola Rural de Ensino Fundamental e Médio Santa Rita de Cássia, no Ramal Eletra, que se estende por 13 quilômetros, em Plácido de Castro, tem três turmas do Asas da Florestania Fundamental e Médio. São 31 alunos, muitos dos quais são os primeiros a ultrapassar o 5º ano em sua família. ▶



Alunos do Asas da Florestania Fundamental

“Eu tive de repetir a 4ª, não tinha a 5ª, aí parei de estudar. Quando voltei, tinha de andar 12 quilômetros para fazer supletivo. Aguentei seis meses e desisti”, conta Marcos Rogério Passamani, pai de três alunos do Asas da Florestania na escola Santa Rita de Cássia, que hoje percorrem apenas 1 quilômetro até a sala de aula.

O filho mais velho de Marcos, Richardson, de 18 anos, concluiu o ensino médio pelo programa e está cursando o primeiro ano de Medicina em uma universidade pública da Bolívia. “Quando o projeto chegou, não acreditei, como muita gente, que achava que quem se formasse aqui não ia conseguir seguir os estudos na cidade. Mas meu filho foi aprovado no vestibular em Medicina e vai ser o primeiro da nossa família a ter diploma”, se orgulha a mãe, Luzinete Bezerra Passamani.

### O maior desafio do programa é construir uma política de avaliação de resultados. Hoje, não há dados sistematizados sobre a qualidade do ensino

Um dos moradores mais antigos do Ramal, Antônio Ferreira dos Santos nunca conseguiu se alfabetizar. “Eu, meus irmãos e meu pai ficamos caçando melhoramento e nunca consegui parar para estudar. Hoje faço tudo que posso para os meus filhos irem à escola e conseguirem um conhecimento.” Ele tem uma filha, Juliana dos Santos, de 16 anos, cursando o 2º ano do ensino médio pelo Asas da Florestania, e outro, John Lennon dos Santos, de 18, que se formou na escola Santa Rita de Cássia e está cursando Geografia na Universidade Federal do Acre.

Aos 16 anos, Iranildo dos Santos saiu de uma turma com 50 alunos em Rio Branco para uma turma de oito alunos do 2º ano do ensino médio do Asas da Florestania. “A diferença foi enorme, a professora consegue

dar atenção e tem espaço com os grupos e os memoriais para dizer o que nós pensamos sobre a aula. Minha matéria preferida é Sociologia e quero prestar vestibular para Direito quando me formar.”

Formado em Pedagogia, o professor de ensino fundamental Eric Lima de Souza admite que não domina todos os conteúdos e precisa estudar diariamente, além de contar com o apoio das equipes de formação do Estado e do município. Para conseguir dar aulas na comunidade, ele tem de, muitas vezes, dormir nas proximidades da escola, embora more a 30 quilômetros do ramal onde fica a Santa Rita de Cássia, já que fazer o trajeto diário é impossível no período de chuvas por causa da lama.

“Estou há quatro anos trabalhando e morando próximo à comunidade da escola. Conheço as famílias de todos os meus alunos e trocamos diálogo sobre as dificuldades deles dentro e fora da sala de aula. Essa proximidade é fundamental para garantir que eles fiquem na escola, já que em muitas famílias há pressão para trabalhar”, diz o professor.

Uma das docentes mais antigas do Santa Rita, Francisca Torres está há seis anos na escola e foi responsável pela primeira turma de ensino médio do Asas da Florestania, em 2008. Formada em Geografia pela Universidade Federal do Acre e com experiência de vários anos na rede urbana, ela não acreditava na metodologia do programa.

“Eu achava que era irrelevante aquela divisão em grupos, ter dinâmicas, os alunos avaliando os professores. Mas fui percebendo o quanto era comum a timidez dos alunos no meio rural. Muitos eram retraídos e tinham dificuldade para interagir e acompanhar a aula. Tinha aluno que nem levantava a cabeça, e com os grupos começou a tomar gosto em se expressar, ir à frente da turma. Fui mudando também minha forma de ensinar, ouvindo



O professor Eric Lima de Souza com seus alunos do 6º ano do Asas da Florestania Fundamental

mais. Com turmas menores de oito, dez alunos, consigo acompanhar cada um, sei se estão aprendendo ou com dificuldades pessoais só de olhá-los”, conta.

#### RESULTADOS E DESAFIOS

Mesmo após nove anos do Asas da Florestania, a distorção idade-série ainda é de 30,8% no ensino fundamental e de 34,6% no ensino médio, segundo o Censo Escolar de 2012, em todo o Acre, e de 48% nas salas do programa, de acordo com levantamento de 2013 da secretaria de Estado.

“É impossível corrigir em tão pouco tempo uma ausência histórica de décadas sem educação. Só agora estamos chegando às comunidades muito distantes, em que se levam dias para chegar de barco, avião e a pé pela floresta. Ainda há um longo caminho pela frente”, explica a professora Chiquinha.

Em 2013, foram 4.305 alunos atendidos do 6º ao 9º ano e 2.600 no ensino médio pelo programa em todo o Acre, segundo a Secretaria de Educação. Apenas em 2012, foram 2.274 adolescente formados nos ensinos fundamental e médio. A estimativa é que, apenas no ensino médio, cerca de 8 mil alunos tenham se formado pelo programa desde

2008. No Ideb, o Estado avançou de 3,8, em 2007, para 4,6, em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental, e de 3,8 para 4,2 nos anos finais. No ensino médio, registrou uma pequena queda, de 3,5 para 3,4.

Um avanço esperado já para 2014 é o término da elaboração e depois a impressão e a distribuição para os municípios de um material didático específico para o programa. A proposta é que ele contemple em livros para os professores e alunos especificidades da cultura acreana, rural e da metodologia do Asas, complementando os livros didáticos tradicionais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O maior desafio, contudo, é construir uma política de avaliação dos resultados. Hoje, não há dados sistematizados sobre o nível de aprendizagem e a qualidade do ensino das turmas do Asas e o impacto do Asinhas. “Estamos trabalhando em parceria com o Banco Mundial, nosso financiador, para construir uma política de avaliação para então podermos falar com precisão daquilo que hoje falamos com muita paixão, que são os resultados concretos para a vida e a aprendizagem dos jovens e crianças atendidos”, diz a professora Chiquinha.

# Educação no Brasil: desafios e avanços, na perspectiva dos adolescentes e dos jovens

POR DANIELA RUEDA,  
DIEGO TEÓFILO, REYNALDO  
GOSMÃO E VÂNIA CORREIA<sup>1</sup>

Todos os autores fazem parte da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc)

O maior grupo entre os brasileiros que estão fora da escola é formado por adolescentes de 15 a 17 anos. As desigualdades sociais às quais estão submetidos impactam diretamente no risco de evasão ou atraso na trajetória escolar. Diversos estudos apontam que pobres, negros, indígenas e quilombolas são os mais afetados pelo problema.

Entre as causas que provocam elevadas taxas de abandono dos estudos, o fator que aparece com mais força é o desinteresse. A pesquisa *Motivos da Evasão Escolar*<sup>2</sup> mostra que 40% dos estudantes de 15 a 17 anos deixam de estudar por considerarem a escola desinteressante. Em segundo lugar, figura o trabalho, com 27%.

## Os desafios de educar para o nosso tempo

O desinteresse pela escola, revelado por grande parte de nós (mesmo por aqueles que não a abandonam), é um dos fenômenos mais graves a ser considerados. Ele traz à tona a urgência de alinhar a realidade escolar com as nossas expectativas, promover o diálogo, a participação e a integração do mundo escolar com as culturas juvenis. O atual modelo tradicional de ensino tem nos afastado, pois a escola não tem se constituído como espaço dinâmico, atrativo e envolvente. Isso, combinado com um ensino de pouca qualidade, que oferece pouca perspectiva para a continuidade dos estudos (numa universidade pública, por exemplo) e/ou boa colocação no mercado de trabalho, contribui para que a escola perca, drasticamente, a relevância na nossa vida.

Constituímos a primeira geração educada na era digital. O avanço das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e a relevância cada vez maior que elas têm na sociedade impactam todas as dimensões da vida, nossa forma de estar no mundo e de apreender as coisas que nele estão.

Convivemos com uma infinidade de informações que circulam pelos meios de comunicação, especialmente na internet, de forma absolutamente veloz e fragmentada, apresentadas em diferentes linguagens, sobretudo, em audiovisual. Essa expe-

riência contrasta com uma escola que segue com a mesma estrutura pedagógica e curricular, linear e sequencial, há décadas.

Compreender o tempo em que estamos e nos atualizar sobre as novas formas e lugares da aprendizagem são atitudes fundamentais para que a escola recupere sentido na nossa vida. Não se trata de ceder ao deslumbramento causado pela tecnologia e apostar na pura e simples modernização de aparatos tecnológicos, mas de se adaptar a um aspecto fundamental da cultura de nosso tempo, a mediação dos meios de comunicação.

Para isso, a escola precisará redesenhar sua estrutura vertical e linear e se dedicar, sobretudo, a desenvolver habilidades e o desejo de aprender. Uma vez que já não é a exclusiva fonte de acesso às informações, ela deve nos ajudar a desenvolver o pensamento crítico, selecionar, reelaborar e criar com base nas múltiplas fontes a que tem acesso.

A Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc) aposta que as transformações pelas quais a escola terá de passar não poderão prescindir de um cuidadoso olhar sobre a relação entre os processos comunicativos e a nossa vida e a dos demais membros da comunidade educativa.

Esse processo permite, tanto a nós quanto aos educadores, desenvolver um olhar crítico diante dos meios de comunicação tradicionais, refletir sobre a realidade em que estamos inseridos, qualificar o diálogo e a relação entre os diferentes membros da comunidade escolar. E, conseqüentemente, recuperar o sentido da escola na nossa vida, impulsionando a aprendizagem.

A apropriação das novas mídias tem se revelado importante também para ampliar a nossa participação no cotidiano da escola. O caso do Diário de Classe, da adolescente Isadora Faber, ganhou grande visibilidade e inspirou outras tantas iniciativas que pipocaram pelo Brasil. Muitos de nós têm utilizado os recursos das novas mídias para ampliar a escala de nossas reflexões e demandas, incidindo na gestão escolar.

**Compreender o tempo em que estamos e nos atualizar sobre as novas formas e lugares da aprendizagem são atitudes fundamentais para que a escola recupere sentido na nossa vida**

<sup>1</sup> O artigo foi produzido coletivamente pelos autores – adolescentes e jovens da Rede – por meio de um processo colaborativo, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. A Rede desenvolve, por meio do projeto Mais Educomunicação, ações em 20 escolas, em diferentes cidades de todo o país, de formação dos estudantes em comunicação e humanidades. Mais informações sobre a Renajoc no site <http://renajoc.org.br>.

<sup>2</sup> Motivos da Evasão Escolar, realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV-RJ.

- ▶ As manifestações de junho de 2013 também evidenciaram a força da internet na mobilização popular e, principalmente, a importância de canais alternativos de comunicação, por onde possam circular discursos contra-hegemônicos. Embora tenham se iniciado em torno da reivindicação pela revogação do aumento das tarifas do transporte público – que impactam também no acesso à educação –, os protestos trouxeram à tona uma série de outras reivindicações, entre elas a educação de qualidade.

O nosso engajamento em torno do tema da educação é histórico, mas ganhou nova vitalidade no último período. As manifestações de junho e as lutas que se seguiram a elas – como os recentes protestos pelas eleições diretas para reitor na Universidade de São Paulo – indicam que estamos cada vez mais engajados em cobrar mudanças estruturais na educação.

### Participação: transformar com os adolescentes e jovens

Na escola tem sido assim: o professor fala e o aluno ouve. Não há espaço real de troca, que considere o que nós trazemos de experiência, saber, curiosidade. En-

quadrados pela grade curricular, cada um assumindo o papel que lhe foi reservado, professores e alunos seguem ignorando o mundo que os cerca, num processo educativo que faz pouco ou nenhum sentido. Não cria, não liberta e não transforma.

Superar os problemas enfrentados pela escola requer, entre outras coisas, dedicação e vontade de dialogar com a comunidade escolar, envolver o conjunto de atores que estão em seu entorno. Não há como fazer isso sem a nossa participação. É preciso democratizar a escola de modo que possamos nos sentir parte dela, não meros destinatários da política educacional.

A participação da juventude nas questões relacionadas à educação vem se aprimorando ano a ano. A intensa mobilização para que os recursos do Pré-Sal e 10% do PIB sejam destinados à educação é um exemplo indiscutível da compreensão da importância de melhorar e qualificar os investimentos em educação e, óbvio, da força da participação juvenil.

Nesse sentido, a pesquisa *Agenda Juventude Brasil 2013*<sup>3</sup> revela que 54% dos jovens consideram a participação política muito importante. Ao contrário do que diz o senso comum, não somos apáticos e desinteressados. Queremos participar e influenciar nos rumos do país. E a educação figura entre as nossas principais demandas.

<sup>3</sup> *Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013*, da Secretaria Nacional de Juventude.

É o que mostra a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*<sup>4</sup>. De acordo com o estudo, a educação e o emprego/profissionalização são os assuntos que mais preocupam adolescentes e jovens de maneira geral, 38% e 37%, respectivamente. Este sonho vem carregado de questões que dizem respeito à qualidade da educação pública, da qual depende o sucesso da nossa trajetória acadêmica e profissional.

A nossa participação tem sido positiva e propositiva. Temos ocupado importantes espaços que monitoram e/ou formulam as políticas públicas. Apesar de uma forte rejeição aos modelos tradicionais de participação, a pesquisa *Agenda Juventude Brasil 2013* aponta que 35% dos jovens no Brasil ainda acreditam que uma das formas de ajudar a melhorar o país é a participação em conselhos, conferências, audiências, etc., ou seja, em espaços institucionalizados. Número menor do que aqueles que acreditam mais na eficácia das mobilizações e outras ações diretas (45%), mas igualmente animador.

Os canais de diálogo dos governos com a sociedade, ao longo dos últimos anos, têm se aprimorado e cumprido papel significativo para o fortalecimento da nossa democracia. Os conselhos paritários, por exemplo, são importantes instrumentos para promoção da participação popular. No entanto, também é verdade que muitos se encontram sucateados e enfraquecidos, com pouca influência real na condução da política. É preciso fortalecê-los, ampliar a incidência deles no processo de construção das políticas e gestão dos recursos, além de aumentar a nossa participação, superando a cultura adultocêntrica, que, em geral, permeia esses espaços.

### Perspectivas para o futuro

Os desafios da educação são muitos, passam pela melhoria da infraestrutura das escolas, valorização dos professores, reestruturação curricular, gestão democrática, superação das desigualdades, ampliação da nossa participação e tantos outros.

Mas não podemos deixar de disputar também a concepção de qualidade. Não permitir que as políticas educacionais se pautem num modelo fundamentado nos valores do mercado, baseado na lógica da competição e do rendimento. Devemos reivindicar um sistema educacional que entenda a educação como um direito e uma oportunidade de desenvolvimento integral do ser humano, que valorize o processo e que forme para a cidadania.

Esperamos que na próxima década já tenhamos superado muitos dos problemas que afetam a educação ofertada no Brasil. Que a escola recupere o sentido na nossa vida e seja um lugar para a formação de cidadãos críticos capazes de intervir criativa e positivamente na realidade. #

<sup>4</sup> Pesquisa apresentada no livro *Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma Pesquisa Nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

# Ações em andamento

*As organizações da sociedade civil têm um papel fundamental no enfrentamento da exclusão escolar. Este capítulo apresenta algumas das iniciativas e propostas lideradas localmente por algumas dessas organizações que têm contribuído para levar para a sala de aula meninos e meninas que antes estavam fora da escola ou corriam o risco de abandoná-la*



Em Lagoa Santa (MG), o projeto Alfalettar, voltado para a alfabetização e o letramento, leva o conhecimento acadêmico para as escolas

Os relatos aqui destacados evidenciam ações criativas que têm propiciado a participação efetiva de diferentes atores numa base intersetorial. Experiências que tomam como fundamento o conceito da universalidade dos direitos humanos, entendendo que o direito à educação pública de qualidade tem de ser garantido para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, não podendo haver privação para um grupo específico ou outro de indivíduos.

### MOBILIZAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

Uma ação assertiva de mobilização do poder público e da sociedade com apoio dos meios de comunicação é a Chamada Pública para Matrículas, realizada anualmente pela Comissão de Defesa do Direito à Educação<sup>1</sup>, da qual faz parte o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), de Fortaleza, organização que lidera o Comitê Ceará da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

<sup>1</sup> A Comissão de Defesa do Direito à Educação acompanha, desde 1998, os processos de matrícula no município de Fortaleza com o objetivo de estimular, apoiar e fiscalizar as ações do poder público para garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola de qualidade social. A coordenação é composta do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca-Ceará), Sindicato Apeoc, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e da Câmara Municipal de Fortaleza, CDVHS e Centro de Apoio e Articulação das Creches.

Esta ação consiste na realização de visitas às escolas estaduais e municipais no início do calendário de matrículas de Fortaleza para a produção de um levantamento sobre a oferta de vagas, o qual também inclui a coleta de dados de infraestrutura, formação de professores e quadro docente. “Todo ano, na época de matrícula, visitamos de 15 a 50 escolas de todas as regionais de Fortaleza para conferir se o calendário de matrícula está sendo assegurado. Também verificamos desde a estrutura física até a parte pedagógica dessas escolas”, conta Maria de Jesus Araújo Ribeiro, do Comitê cearense da Campanha.

Os dados integram um relatório que é divulgado num evento, para o qual são convidados, além de jornalistas de diversos veículos, os secretários de Educação do Estado e do município, os representantes dos conselhos de educação de Fortaleza e do Estado do Ceará e a promotoria. “A chamada pública de matrícula só acontece por causa desse movimento”, acredita Maria de Jesus. Segundo ela, há alguns anos, por pressão das organizações, o calendário de matrículas é divulgado, inclusive, na TV. “Antes, falava-se que as vagas para crianças com deficiência,

## Atuação intersetorial para enfrentar a violência e a exclusão

O enfrentamento da exclusão escolar exige atuação intersetorial e criatividade no desenvolvimento de políticas com ações específicas para alcançar públicos vulneráveis. Uma experiência em curso na Paraíba mostra como a intervenção da sociedade civil pode ser estratégica no sentido de demandar do poder público a realização de iniciativas que fogem à regra das políticas aplicadas em larga escala.

### A intervenção da sociedade civil pode ser estratégica para demandar do poder público ações que fogem à regra das políticas aplicadas em larga escala

Em 2012, 11 meninos de uma mesma escola de uma comunidade ribeirinha da capital paraibana foram assassinados. “Pesquisamos e descobrimos que a maioria dos meninos que estavam sendo exterminados tinha a escolaridade muito baixa. Alguns deles, apesar de já ter idade para ingressar no ensino médio, ainda estavam nos anos iniciais”, conta Eliene da Silva, do Comitê Paraíba da Campanha. “Para discutir iniciativas tanto para o enfrentamento da questão da violência na nossa comunidade quanto para melhorar o ensino, fizemos reuniões com os atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e estabelecemos um diálogo constante com o Ministério Público e os gestores das políticas públicas. A escolari-

zação é a única saída para esses meninos e meninas”, afirma Eliene.

Diante desse cenário de grave violação dos direitos, a escola elaborou um documento que foi entregue a diversos atores do Sistema de Garantia de Direitos. Com os dados nas mãos, Eliene, que também é conselheira da escola e do município, foi convidada pelo Ministério Público para discutir essa situação. “Explicamos o que estava acontecendo e pedimos que uma série de medidas fossem adotadas, como formação de vigilantes e a inclusão no Plano Municipal de Educação de um item específico para o trabalho nessas escolas, com ações para qualificar mais os professores e atraí-los para dar aula nesses lugares”, conta ela.

Como resultado desse esforço conjunto com o Ministério Público, em 2014 serão montadas turmas de EJA, nos períodos da manhã e da tarde, nas escolas municipais e estaduais para atender esses meninos e meninas com metodologia diferenciada e foco também na profissionalização. Além disso, a ideia, segundo Eliene, é levar às conferências de educação propostas para a melhoria da educação em áreas de conflito. “Estamos mobilizando a sociedade para que essas propostas sejam colocadas nos planos de educação, direito, saúde e assistência do Estado e do município, pois entendemos a necessidade urgente de uma política intersetorial”, afirma.



Projetos como o de Lagoa Santa despertam nos alunos e na comunidade o prazer da leitura

## Arte e informação contra o preconceito

Claudia Werneck era chefe de reportagem da revista *Pais&Filhos* quando foi visitar o irmão de um colega de seu filho que havia nascido. Chegando lá, conheceu Arthur, que estava dormindo no berço, e a mãe do menino, Maria Helena. A mãe aproveitou a presença da jornalista para tirar dúvidas que tinha sobre o filho pequeno. Naquele momento, Claudia percebeu que estava despreparada para responder às questões da mulher sobre a criança, que tinha síndrome de Down.

Com base nessa experiência, a jornalista escreveu a matéria *Arthur – A História de Uma Criança Feliz*, sobre pessoas com síndrome de Down, publicada em agosto de 1991. No ano seguinte, decidiu se especializar no assunto e publicou o seu primeiro livro, *Muito Prazer, Eu Existo*, sobre crianças com síndrome de Down.

Em 1993, fundou a WVA Editora, especializada em livros sobre inclusão em formatos acessíveis, junto com seu marido, Alberto Arguelhes. Desde então, Claudia publicou mais 13 títulos voltados a crianças e adultos sobre o tema da inclusão.

### Oficinas Inclusivas

Em 2001, ela foi procurada por Per Tamm, então representante da Save The Children Suécia na América Latina, organização não governamental que promove os direitos da criança e a não discriminação. Ele lhe perguntou o que era mais urgente para construir uma sociedade inclusiva no Brasil. Claudia respondeu que era reunir adolescentes e jovens com e sem deficiência, pensando em potencializar a força estratégica dessa faixa etária enquanto agentes de mudança.

Após essa conversa, foram criadas as Oficinas Inclusivas, em parceria com Save the Children Suécia, Fundação Banco do Brasil, Petrobras e WVA

Editora. A metodologia foi desenvolvida com base no livro *Quem Cabe no Seu Todos?*, mesmo nome do projeto. Constituídas por 20 a 25 pessoas (de 10% a 15% delas com diferentes deficiências), as oficinas consistem em um conjunto de dinâmicas e jogos desenvolvidos para provocar os envolvidos a refletir e vivenciar situações de vulnerabilidade. O tempo de duração costuma ser de 3 horas e meia. “Há pessoas que têm um clique em 5 minutos de oficina. Outros, na última palavra. E há os que vão levar dez anos”, afirma Claudia.

Uma das dinâmicas, por exemplo, é desenvolvida com base no atraso de um dos participantes. Se alguém chega depois do horário definido, o condutor da oficina propõe uma discussão para avaliar se a pessoa deve ou não entrar. “Muitas pessoas não aguentam a experiência de ser julgadas, e algumas vão embora estressadas, mas antes falamos: ‘É assim que as pessoas com deficiência se sentem todos os dias quando querem entrar em um lugar e não há rampa. Elas são julgadas o tempo todo, se merecem ou não entrar naquele ambiente’”, conta Claudia.

De agosto de 2001 a agosto de 2002, foram realizadas 89 Oficinas Inclusivas, com a participação de 2.127 pessoas. Em abril de 2002, foi fundada oficialmente a ONG Escola de Gente – Comunicação em Inclusão.

Em fevereiro daquele ano, a jornalista estava em Manaus com o projeto, quando duas integrantes da Save the Children Suécia a abordaram com um questionamento: se o público-alvo eram os jovens, as oficinas também não deveriam ser conduzidas por eles? No dia seguinte, Claudia amanheceu sem voz e perguntou a Ivan Kasahara, estagiário de Jornalismo que a acompanhava, se ele poderia realizar a oficina.

Assim começou o Oficinairos da Inclusão. O objetivo do projeto não era apenas formar jovens capazes de conduzir as Oficinas Inclusivas mas incentivá-los a se tornar agentes de mudança em diversos territórios. Por isso, eles passavam por uma formação que incluía não só a metodologia mas a compreensão do conceito de sociedade inclusiva.

Fábio Meirelles é um dos jovens formados pela Escola de Gente. Após a capacitação como oficinairo, foi chamado como estagiário e participou como suplente pela Escola de Gente do Conselho Nacional da Juventude em 2005 e 2006, quando foi criado, e como titular em 2007 e 2008.

Hoje, Fábio está na Coordenação-Geral de Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação. Embora não trabalhe exclusivamente na área de educação inclusiva, o coordenador diz que tratar sobre a pessoa com deficiência expandiu sua visão sobre direitos humanos. “O tema da deficiência é o limite das políticas públicas. Se a criança com deficiência não pode (*estar na escola*), então quem pode?”

### Teatro Acessível

Atualmente, o projeto dos Oficinairos da Inclusão foi substituído pelas Oficinas de Teatro Acessível. As oficinas seguem a mesma linha de discussão de temas relacionados à deficiência por meio de questionamentos, mas com uma linguagem mais lúdica, relacionando a cultura com educação. “Não propõem o nível de reflexão (*que as Oficinas Inclusivas*), mas conseguem sensibilizar mais pessoas ao mesmo tempo”, afirma Claudia Maia, coordenadora técnica da Escola de Gente.

As Oficinas de Teatro Acessível surgiram do grupo Os Inclusos e os Sisos, criado em 2003. As apresentações das duas peças, “Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho” e “Um Amigo Diferente?”, funcionam como conjunto de cenas de situações

do cotidiano que refletem preconceitos que podem passar despercebidos. “Usamos a comédia como uma estratégia para que as pessoas tenham uma experiência leve, mas tratando de um tema superprofundo”, explica Natália Simone, uma das atrizes que fundaram o grupo.

Tanto as Oficinas Inclusivas quanto as Oficinas de Teatro Acessível são realizadas para diversos públicos, que variam de executivos a escolas. “Nós procuramos sempre fazer parcerias com as secretarias de Educação locais”, diz Claudia Werneck.

Uma das secretarias com que a Escola de Gente trabalhou foi a de Belo Horizonte. Em 2007, foram levadas as Oficinas Inclusivas e as apresentações de teatro a alunos e professores da rede municipal – ambas atividades discutidas em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

**Tanto as Oficinas Inclusivas quanto as Oficinas de Teatro Acessível são realizadas para diversos públicos, que variam de executivos a escolas**

Em 2013, a Escola de Gente entrou novamente em contato com a secretaria para apresentações de teatro para alunos da rede municipal. Segundo Patrícia Cunha, coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, os dois trabalhos desenvolvidos ajudaram no fortalecimento das políticas implementadas pela SME de Belo Horizonte, onde não há matrículas em escolas especiais da rede municipal desde 2006. “É um trabalho que traz uma reflexão importante do ponto de vista de quais são as concepções que tenho como aluno ou professor”, conta.

Essa passagem por diferentes cidades, com diferentes metodologias, é uma das principais características da Escola de Gente. “Entendemos que o nosso trabalho é expandir o que está sendo feito”, conclui Claudia Werneck.

por exemplo, estavam disponíveis nas escolas regulares, mas que ninguém procurava. Com a Chamada Pública, isso não acontece mais”, lembra Maria de Jesus (veja mais sobre o assunto na página 164).

A adesão da população à causa é fundamental para que os avanços aconteçam. “Com o relatório em mãos, mobilizamos a sociedade toda e agendamos reuniões com os secretários”, conta. O período de matrícula é estratégico para chamar a atenção da imprensa, mas a divulgação e a reflexão sobre os dados coletados nestas visitas são contínuas, uma vez que essa iniciativa não se restringe às questões relacionadas ao acesso, como também tem importante papel na promoção do controle social da qualidade do ensino oferecido nas escolas por meio da divulgação de dados sobre insumos, infraestrutura e situação dos profissionais da educação. Trabalhar em parceria e pressionar os meios de comunicação para que cubram constantemente os assuntos relacionados à exclusão escolar é outra estratégia importante para ganhar a atenção da opinião pública.

### O diagnóstico local das crianças e dos adolescentes em risco de exclusão escolar ou fora da escola é fundamental

Também com ênfase na inclusão e na promoção da garantia do direito de aprender por meio do controle social da qualidade, organizações da sociedade civil têm se envolvido com a realização de diagnósticos locais sobre as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão. É o caso da Paraíba.

“Fizemos um levantamento em três escolas da nossa comunidade e percebemos que 93 alunos têm dificuldades de aprendizagem e 194 apresentam distorção idade-série”, conta Eliene Dias da Silva, do Comitê Paraíba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “A preocupação de todos os parceiros da Rede de Proteção Integral Pela Paz<sup>2</sup> são esses 287 estudantes com dificuldades de aprendizagem e com distorção idade-série, pois eles

são alvos mais fáceis para a evasão, a reprovação e o ingresso no mundo das drogas”, explica.

Depois de realizado o diagnóstico, ele é apresentado a três secretarias – Educação, Saúde e Assistência Social – e a outros atores, como conselheiros tutelares e municipais de educação, com o objetivo de discutir estratégias para uma abordagem intersetorial ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem desses alunos.

Além de representar a sociedade civil no Conselho Municipal de Educação, Eliene da Silva faz parte do projeto Beira da Linha, ONG que trabalha com crianças e adolescentes moradores de áreas dominadas pelo tráfico. Segundo ela, para fazer um trabalho de enfrentamento à exclusão é preciso pensar em parcerias. Parcerias com a saúde, com o Ministério Público, com os conselhos. “Sozinho não dá para fazer nada. É preciso uma rede e um conjunto de políticas públicas eficazes. Só assim estaremos garantindo os direitos humanos dessas crianças e adolescentes”, acredita.

Para Maria Ieda Nogueira, presidente da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme) entre novembro de 2009 e novembro de 2013, instituição que integra o Grupo de Acompanhamento da iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*, esse diagnóstico das crianças e adolescentes em risco de exclusão escolar ou fora da escola é fundamental, e cabe aos conselhos municipais de educação acompanhá-lo. “Os municípios estão se debruçando sobre os Planos Municipais de Educação. Os planos são precedidos dos diagnósticos. Os conselhos precisam conhecer essa realidade e identificar quais as regiões mais críticas”, aponta ela.

Segundo Maria Ieda, os conselhos devem ser protagonistas dos Planos Municipais de Educação. “No diagnóstico e na elaboração das políticas eles precisam dar conta da iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*”, afirma. “Eles têm que saber quantas crianças estão fora da escola ou em escolas precárias. Você não normatiza se não conhece a realidade”, conclui.

A experiência da conselheira municipal de educação da Paraíba pode certamente inspirar novas práticas e é destacada como um dos muitos exemplos de como os



Os alunos atendidos pelo projeto Alfalettar, de Lagoa Santa, têm acesso a grande variedade de livros

2 A rede foi criada pela ONG Beira da Linha e reúne as áreas de educação e saúde, a Igreja e outras ONGs de assistência social da comunidade.

## Mães unidas pela inclusão

Em 5 de agosto de 2013, a Universidade Estadual do Ceará divulgou o resultado do seu vestibular de inverno. Na lista, havia um nome de destaque: Antônio Davi Sousa de Almeida, de 25 anos. O calouro de Pedagogia, que tem paralisia cerebral, apresenta uma diferença em relação à maioria de seus colegas. Ele começou a estudar em escolas regulares somente aos 16 anos.

Até 2005, Davi havia passado só por instituições especiais. “Eu vivia na exclusão mesmo, dentro de um quarto”, lembra. No dia 17 de janeiro de 2005, cerca de 20 crianças e adolescentes com deficiência foram matriculados na Escola Municipal Professor José Sobreira de Amorim, em Fortaleza. Inscrito no 4º ano (3ª série), Davi era um deles.

A data ficou conhecida como “Dia D” pelas pessoas do Centro de Apoio a Mães de Portadores de Eficiência (Campe). As integrantes do grupo decidiram combinar forças e fazer valer o direito de seus filhos à educação em escola regular. No “Dia D”, a teoria foi posta em prática, com a presença do Ministério Público e da imprensa local, chamados como testemunhas pelo Campe. “Foi por livre e espontânea pressão”, brinca Davi.

O ingresso das crianças e dos adolescentes na escola foi o cume de uma trajetória iniciada dois anos antes. Keila Chaves, Verônica Rodrigues Paiva e Joalice Cordeiro tinham seus filhos matriculados em uma instituição especial de Fortaleza. Indignadas com a situação do local, decidiram retirá-los de lá.

Da experiência, no entanto, tiraram uma lição. Uma das professoras da instituição lhes entregou uma cópia da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Assinada em 1994, a Declaração de Salamanca, da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é signatário, demanda a adoção das políticas inclusivas e proclama que toda criança com deficiência deve ter acesso à escola regular.

“Quer dizer que bastou eu não saber do direito para ele ser negado?”, pensou Keila.

Com a declaração embaixo do braço, as mães fundaram o Campe e passaram a buscar informações, enquanto atuavam no bairro do Jóquei Clube pela promoção do direito à educação inclusiva e de atividades para filhos de famílias do bairro. “A partir do momento em que nós fomos informados, fomos à luta”, diz Verônica.

Matricular as crianças na escola José Sobreira de Amorim, no entanto, não foi o fim da trajetória do grupo. Uma vez dentro, as mães perceberam que o acesso ao ensino regular era apenas um dos problemas que enfrentariam. “Chegamos à escola e encontramos uma realidade muito difícil”, relembra Keila. “Vimos que a luta era bem maior.”

Após essa experiência, as mães do Campe decidiram mudar os filhos de escola. O objetivo da ação era não só que eles pudessem estudar mais perto de casa mas também não restringir o campo de atuação a um único local, suscitando mudanças em outras instituições de ensino de Fortaleza. “Nós não queremos uma escola para todos. Queremos todas as escolas para todos”, afirma Keila.

### Matrículas com antecedência

A Escola Municipal Professor José Sobreira de Amorim é um dos exemplos desse impacto. Atualmente, a escola oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais. Essa não foi a única mudança na escola. “A comunidade ao redor realmente busca pelos seus direitos”, observa Ricarda Ávila Cunha, professora de AEE, que entrou para a escola no segundo semestre de 2013.

O Campe também passou a acompanhar, em conjunto com o Centro de Defesa da Criança

e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), parceiro desde 2004, as matrículas feitas na rede pública. Os dados coletados nesses períodos são reunidos em relatórios enviados às secretarias de Educação do Estado e do município, que também são convocadas para uma conversa sobre as necessidades encontradas pelos grupos.

Para Keila, um dos momentos mais marcantes da história do Campe foi a implementação, pela Secretaria de Educação de Fortaleza, de dois dias de matrículas exclusivos para crianças com deficiência, em janeiro de 2005. O então secretário municipal de Educação e Assistência Social, Iveraldo Bodião, já era familiarizado com o tema devido à sua proximidade com o Cedeca, por meio do qual também conheceu o grupo de mães. Segundo Bodião, no entanto, a decisão veio acompanhada de pressão de pessoas que não concordavam com a medida. O ex-secretário se lembra de uma fala de Davi em audiência pública na Assembleia Legislativa do Ceará. “Ele foi dizer para todo mundo como era bom estar matriculado em uma escola e estar numa classe junto com outros colegas”, diz. “Aquilo tirava um peso muito grande das minhas costas, que eu carregava desde a minha decisão.”

Desde 2009, a matrícula de alunos com deficiência na rede municipal é realizada com antecedência em relação ao restante dos novatos. “É uma tentativa da secretaria de organizar a questão da quantidade de alunos por turma”, explica Sueli Farias, gerente da célula de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

### Atuação diversificada

Paralelamente, o Campe atua em conselhos e comissões de juventude e educação, como o Conselho Estadual do Fundeb, do qual participou até 2012, e o Conselho Nacional de Juventude, do qual foi parte entre 2010 e 2011, enquanto Davi

atuou como suplente da ONG carioca Escola de Gente, entre 2012 e 2013.

Também realiza atividades de conscientização, como as Semanas de Educação Inclusiva, que levam a escolas do município palestras e outros exercícios mais lúdicos, como concursos de desenho. Keila se lembra de imagens desenhadas por colegas de Davi. Os alunos que não estudavam em escolas inclusivas retratavam a condição da deficiência quando indagados sobre o tema. Já os que tinham essa convivência reivindicavam mudanças na escola, como rampas e elevadores. “Viram que quem estava deficiente era a escola”, diz.

Histórias como essa são as vitórias contadas pelos membros do Campe. Com poucos recursos, financeiros e humanos, o grupo não mantém registros numéricos de quantos eventos realizaram ou de quantas crianças conseguiram matricular.

### Desde 2009, a matrícula de crianças com deficiência na rede municipal de Fortaleza é realizada com antecedência

Outra grande conquista do Campe veio de dentro do grupo. Apesar das dificuldades encontradas nas escolas, Davi conseguiu concluir o ensino médio, após ter aulas de supletivo paralelamente às regulares e especiais. Ele ainda não sabe, contudo, o que pretende fazer quando receber o diploma da faculdade. Está em dúvida se segue como professor de aula regular ou do AEE, ou mesmo se quer atuar na área administrativa. O estudante, no entanto, sabe bem o seu papel na educação inclusiva. Liderando o Campe, pretende ajudar outras crianças, adolescentes e jovens a repetir sua história. “Quando me vejo aprovado (*no vestibular*), eu me surpreendo. Não imaginei que teria chegado até aqui. Foi uma vitória”, diz.

mais de 3 mil conselheiros municipais de educação que integram a Uncme (*veja quadro ao lado*) podem ter efetiva participação na luta contra a exclusão escolar e na promoção da garantia do direito de aprender de todas as meninas e todos os meninos no Brasil.

### Os planos de educação são um instrumento fundamental contra a descontinuidade das políticas

Neste contexto, uma iniciativa que também tem servido de estímulo à participação da sociedade civil na construção e revisão de Planos de Educação é a De Olho nos Planos<sup>3</sup>. A iniciativa<sup>4</sup> visa promover a importância de processos participativos na elaboração e no monitoramento dos planos decenais de educação, previstos no Plano Nacional de Educação. Materiais de subsídio e um portal ([www.deolhonosplanos.org.br](http://www.deolhonosplanos.org.br)) foram lançados em 2013 para apoiar tais processos, além de outras ações comprometidas com a mobilização social. “Os planos são um instrumento fundamental contra a descontinuidade das políticas, pois orientam sua formulação e sua implementação, e referenciam o controle social nas políticas educacionais. Fazer dos planos de educação uma questão estratégica para mais setores da sociedade é o grande desafio da iniciativa”, aponta Denise Carreira, coordenadora da área de educação da Ação Educativa.

A exclusão escolar é um fenômeno complexo, que envolve o enfrentamento de diversas vulnerabilidades. Para garantir a cada criança e adolescente o direito de aprender, é preciso que cada um volte a sua atenção para esses meninos e essas meninas que estão fora da escola. E também àqueles que, dentro da escola, correm o risco de abandoná-la.

<sup>3</sup> Durante o 9º Encontro Nacional da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em Brasília, foram realizadas duas oficinas: uma com organizações da sociedade civil, que reuniu cerca de 50 organizações, e outra, sobre o projeto De Olho nos Planos. Estiveram presentes na oficina comitês regionais de 15 Estados, que destacaram que ainda hoje boa parte dos municípios não tem planos de educação ou, quando ele existe, é mais um documento para ser ignorado ou, muitas vezes, “escondido”, pois não é considerado executável. Entre os desafios levantados na oficina estão a instalação de um processo participativo, que não seja meramente burocrático, na construção desses documentos, e a transformação das propostas num plano de educação de fato. Também foi levantada a necessidade de continuidade dos planos aprovados, após a mudança de gestão, e de acompanhar suas metas e propostas.

<sup>4</sup> Desenvolvida por Ação Educativa, Undime, UNICEF, Instituto C&A, Uncme, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Anpae.

## Como participar

“O trabalho em rede para evitar a evasão escolar funciona”, afirma o promotor de Justiça Antonio Carlos Ozório Nunes, de São Paulo. A rede mencionada por ele inclui Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos, além de profissionais de serviço social, saúde e psicologia.

“É importante acionar um grupo de atores que podem fazer a intervenção em cada caso. Esse trabalho é mais difícil de ser construído, mas é mais eficaz a médio prazo”, diz ele. “Por trás de cada criança ou adolescente que não está indo para a escola existe uma história triste”, avalia o promotor. “Há os casos de displicência, mas não é só displicência. Também não é só vulnerabilidade familiar. Às vezes, é vulnerabilidade local, conjuntural”, enumera.

Para Cleuza Repulho, presidente da Undime, a participação de todos na educação também é a forma de garantir equidade em todo o país. “Hoje o maior desafio do Brasil é garantir educação de qualidade em todos os lugares. Nem numa mesma cidade temos resultados parecidos. Algumas escolas vão muito bem e outras vão muito mal”, avalia.

Segundo Ozório, é necessário fiscalizar bem as verbas da educação. Em sua opinião, o papel dos conselhos de educação, como os escolares, do Fundeb, da Alimentação Escolar e do próprio Conselho Municipal de Educação, é, portanto, fundamental. “As verbas não chegam aonde tinham que chegar”, alerta o promotor. Segundo ele, o controle social deve ser prioridade.

Outro grande desafio para melhorar a qualidade da educação, de acordo com a presidente da Undime, é articular todos os atores de forma que cada um desempenhe o seu papel e

não queira fazer o trabalho do outro. “É preciso assegurar a autonomia da escola, mantendo a independência no processo de aprendizagem”, diz Cleuza. Ela ainda considera necessário estabelecer diretrizes para o funcionamento da rede de ensino para que ela não seja apenas um conjunto de escolas.

### Gestão democrática

A importância da participação da família na gestão democrática também foi lembrada. Mas para que isso de fato aconteça é necessário, segundo Denise Carreira, que as famílias sejam valorizadas e ouvidas efetivamente. “Muitas famílias se sentem inseguras de fazer esse debate com a escola. Os Indicadores da Qualidade na Educação podem ajudar as escolas e as famílias a compreender, ampliar e a qualificar esse diálogo”, diz ela (*veja mais sobre os Indicadores da Qualidade na Educação no capítulo 2*). “Há muitos desafios para que essa participação se efetive, que dizem respeito também às condições concretas, como horário das reuniões, mobilidade, condições de trabalho dos educadores e familiares, preconceitos, etc. Mas é muito importante que as escolas e a gestão educacional sejam criativas e avancem no enfrentamento desses desafios. Não somente com relação às famílias mas também com relação à participação dos movimentos sociais, das associações comunitárias e da sociedade em geral”, relata.

“Na área de educação, poderíamos pensar em fomentar outras formas de representação”, completa Márcio Fernando Elias Rosa, procurador-geral de Justiça do Estado de São Paulo, citando associação de alunos e de pais e mestres. Essas associações, segundo ele, atuam como braços auxiliares do Conselho Tutelar e

do Ministério Público. “A ideia é fortalecer essa rede protetiva, de direito social”, conclui.

A equipe gestora da escola também tem um papel fundamental, segundo Cleuza Repulho. De acordo com ela, toda a equipe (não só o diretor mas também o coordenador pedagógico e o orientador) deve garantir a gestão das pessoas, mediar os conflitos que acontecem no universo da escola e acompanhar de forma sistemática e organizada a aprendizagem das crianças.

### Segundo Cleuza Repulho, presidente da Undime, a participação de todos na educação também é a forma de garantir equidade em todo o país

Já aos dirigentes municipais e estaduais da educação cabe, segundo Denise Carreira, garantir que a implantação das políticas seja feita de forma a considerar a participação das famílias e da sociedade, suas críticas e as condições efetivas para que essa participação aconteça, contando com o financiamento adequado para a sua concretização. “A pressão da sociedade deve ser encarada pelos gestores educacionais não como ameaça mas como força política em prol da conquista de melhores condições de trabalho e de financiamento que garantam o cumprimento das metas de uma gestão comprometida com o interesse público.”

Para Cleuza Repulho, o dirigente municipal deve estar a serviço da rede escolar e não o contrário. “A Secretaria de Educação só faz sentido se trabalhar para as escolas”, afirma. Também é sua responsabilidade organizar o sistema de educação, a formação dos professores e cuidar de toda a operacionalização da rede: transporte, merenda, manutenção e o acompanhamento da aprendizagem da criança.

## Articulação nacional resulta em ações regionais e locais

Desde seu início a iniciativa *Fora da Escola Não Pode!* conta com o apoio de instituições governamentais, como MEC, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Inep e Secretaria de Direitos Humanos, Undime, organizações da sociedade civil (Andi Comunicação e Direitos, Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc), FNPETI, Uncme, Conjuve, CNTE, entre outras), e organismos internacionais (OIT e UNESCO), que formam o chamado Grupo de Acompanhamento da iniciativa, cujo objetivo é refletir conjuntamente por meio de uma abordagem intersetorial as ações de enfrentamento à exclusão escolar no âmbito nacional.

**Na Bahia, 21 municípios da região sisaleira do Estado aderiram à iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*, assumindo compromisso intersetorial**

Essa articulação nacional e intersetorial para o enfrentamento à exclusão escolar já tem gerado mobilizações nos âmbitos locais e regionais. Em maio de 2013 foi realizado o 14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, organizado pela Undime, no qual foi lançada a publicação *Fora da Escola Não Pode! O Desafio da Exclusão Escolar*, relatório desenvolvido em parceria entre o UNICEF e a Campanha Na-

cional pelo Direito à Educação, que apresenta um diagnóstico da exclusão escolar no Brasil, identificando vulnerabilidades e fatores que impedem o acesso à escola, como discriminação e trabalho infantil. Nessa ocasião também foi realizada uma atividade de sensibilização dos dirigentes municipais de educação sobre seu importante papel e sua responsabilidade no enfrentamento à exclusão escolar e na promoção do direito de aprender.

### Iniciativas diversas para enfrentar a exclusão escolar

Um dos resultados concretos dessa articulação nacional foi a iniciativa do polo Sisal da Undime Bahia em organizar um evento de adesão oficial de 21 municípios da região sisaleira do Estado à iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*.

O evento de adesão da região sisaleira foi realizado no dia 6 de dezembro de 2013 no município de Conceição do Coité, na Bahia. Na ocasião, prefeitos, dirigentes municipais de educação e representantes dos 21 municípios assinaram simbolicamente o banner da iniciativa como forma de selar o compromisso intersetorial contra a exclusão escolar e a promoção de educação pública de qualidade naquela região.

Na mesma data, a cidade de Serrinha (BA) promoveu um evento de adesão municipal à iniciativa com a participação de mais de

300 pessoas. Outdoors da iniciativa foram colocados nas ruas e nas estradas, além dos carros de som que ecoavam a mensagem *Fora da Escola Não Pode!* Cada criança e adolescente tem o direito de aprender. No evento, os governantes de Serrinha anunciaram as principais frentes de atuação para o enfrentamento à exclusão escolar: mutirão da matrícula *Fora da Escola Não Pode!* de porta em porta para incluir as crianças que estão fora; formação e valorização dos professores; discussão sobre estratégias para a permanência nas jornadas pedagógicas com os docentes e equipes das escolas; fortalecimento dos conselhos escolares; fortalecimento da educação no campo para evitar o deslocamento dos alunos para as áreas urbanas; envolvimento das famílias e trabalho contra o racismo com a inclusão das crianças negras e pobres.

### O compromisso dos conselhos municipais de educação

No 23º Encontro Nacional da Uncme, realizado entre os dias 27 e 29 de outubro de 2013, em Salvador, a entidade assumiu como compromisso a efetiva participação na iniciativa *Fora da Escola Não Pode!* por meio da Carta de Salvador. Neste documento os mais de 3 mil conselheiros municipais de educação de todo país que integram a Uncme se comprometeram publicamente a unir esforços para o enfrentamento à exclusão escolar e para a luta pela oferta de educação pública de qualidade. O documento também destaca a participação efetiva dos conselhos na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos Planos Municipais de Educação, entre outras ações.

### Trabalho infantil

Outro resultado importante dessa articulação nacional promovida no âmbito do Grupo de Acompanhamento da iniciativa é a ação de enfrentamento à exclusão escolar atrelado aos esforços para a erradicação do trabalho infantil. No âmbito da iniciativa *Fora da Escola Não Pode!*, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o UNICEF têm trabalhado em parceria com MDS, OIT e FNPETI em diferentes ações. No dia 7 de outubro de 2013 foi realizada a audiência pública *Fora da Escola Não Pode!* no Senado Federal sobre os impactos do trabalho infantil no contexto da exclusão escolar no país. Participaram como expositores Kai-

**O enfrentamento à exclusão escolar, atrelado aos esforços para a erradicação do trabalho infantil, é outro resultado importante dessa articulação nacional**

lash Satyarthi, fundador da Marcha Global Contra o Trabalho Infantil, indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2006; Isa de Oliveira, secretária executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil; e Tiago Manggini, do Coletivo de Educação do MST, representante do Comitê Distrito Federal da Campanha. Também no contexto de atuação contínua e integrada para o enfrentamento à exclusão escolar e erradicação do trabalho infantil, em dezembro de 2013, o UNICEF e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação foram convidados a participar de duas audiências públicas realizadas pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados que investiga o trabalho infantil no Brasil.

ESCOLA

## Conhecimento transformador

POR DANIELA ARBEX

*Em Lagoa Santa (MG), o projeto Alfalettar, voltado para a alfabetização e o letramento, transformou a rede pública de ensino levando a teoria acadêmica para a prática em sala de aula*

Aluna da Escola Municipal Herculano Liberato de Almeida, de Lagoa Santa (MG)

“Por que você não é uma avó igual às outras?” A pergunta do neto de 6 anos fez a educadora mineira Magda Soares soltar uma gargalhada. Aos 81 anos, a professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) já poderia estar há muito aposentada, mas abriu mão do tempo livre por inconformismo. Não aceitava o fato de as camadas populares ser excluídas do acesso à educação de qualidade, muito menos que o fracasso escolar fosse atribuído aos alunos ou à sua condição social desfavorável. Movida pela consciência de que é direito fundamental da criança aprender a ler e escrever, mas, sobretudo, se apropriar das competências indispensáveis para sua inserção na sociedade, ela se lançou no maior desafio de sua vida: transportar para a prática toda a teoria acadêmica. E foi como voluntária da rede municipal de Lagoa Santa – cidade de 57 mil habitantes localizada na região metropolitana de Belo Horizonte (MG) –, que Magda criou, em 2007, o projeto Alfalettrar, voltado para alfabetização e letramento de mais de 5 mil estudantes da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

Alunos têm, no Cantinho de Leitura, acesso direto aos livros, que também podem ser levados para casa depois da aula



Tudo começou em 2006, quando a então secretária municipal de Educação Maria Lisboa acessou o resultado de Lagoa Santa nas avaliações externas daquele ano. O cenário da rede era desolador: no 3º ano do ensino fundamental, só 33,9% dos 465 alunos avaliados pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)<sup>1</sup> se encontravam em um nível recomendável de escrita e leitura. O descompasso entre o esperado e o alcançado tinha reflexo direto nas séries seguintes. No 5º ano do ensino fundamental, alguns estudantes da rede não estavam sequer alfabetizados, e a maioria ainda não se apropriava das tecnologias da escrita, quando deveriam já estar escrevendo de forma alfabética sem erros ortográficos relativos, por exemplo, ao uso das vogais nasais (erros como “iteiro” para a palavra inteiro ou “elefãote” para a palavra elefante). Na prática, meninos e meninas de 10 e 11 anos estavam em situação muito precária de leitura e com dificuldade para lidar com textos simples.

Diante do quadro, Maria Lisboa, que já conhecia o trabalho de Magda Soares, pediu socorro à especialista em alfabetização. Com dez livros técnicos publicados sobre o ensino da Língua Portuguesa, Magda viu na proposta a chance de aplicar todos os saberes que reuniu em mais de quatro décadas de universidade pública. Aceitou o desafio, mas estabeleceu sua condição: não queria ser remunerada. “É uma questão de compromisso com a educação pública. Meus filhos estudaram na escola pública e eu fiquei 40 anos na universidade gratuita, a UFMG, que me pagava para estudar, fazer pesquisa, formar professor. Eu tenho uma dívida com o povo. Além disso, falei para Maria Lisboa: ‘Conheço você e sei que é chata. Na hora que me aborrecer, me sinto livre para ir embora’”, diverte-se Magda.

<sup>1</sup> Programa do governo de Minas Gerais realizado em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



Magda Soares, idealizadora do projeto e professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

O fato é que a secretária assumiu novos compromissos profissionais no ano seguinte, mas Magda e o Alfalettrar ficaram em Lagoa Santa, onde o projeto garantiu a implantação de bibliotecas nas 21 escolas da rede e se manteve independente das mudanças de governo. Para a atual titular da Secretaria de Educação, Daniela Alves da Silva, de 39 anos, os grandes diferenciais da proposta foram sua continuidade e o crescimento em rede. “Inicialmente, a ideia era que Magda atendesse duas escolas que tiveram a pior colocação nas avaliações externas e que apresentavam um público heterogêneo em todos os aspectos, inclusive o socioeconômico. Mas a professora da UFMG disse que o município não poderia iniciar um trabalho como esse em apenas dois colégios, apresentando sua visão de trabalho em rede, de crescimento em bloco, para que nenhuma escola fosse deixada para trás. Deu certo.”

A secretária de Educação tem motivos para comemorar. No ano de implantação do Alfalettrar, subiu de 33,9 para 45,7 o percentual das crianças do 3º ano do ensino fundamental que alcançaram o nível recomendável de leitura e escrita, conforme o Proalfa. Em 2008, mais da metade das crianças, 51,4%, conquistou essa condição. No ano passado, dos 593 estudantes que participaram da ava-

liação do governo mineiro, 84,9% atingiram o nível recomendado, um salto nestes seis anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) também confirma os resultados. Em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental, Lagoa Santa ultrapassou a média nacional, com Ideb de 5,7, crescimento de 0,9 em relação a 2009. Já no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), o município alcançou proficiência de 225,21 em Português, enquanto a média do Estado foi de 207,23.

**Não existe uma receita de bolo para o sucesso do projeto e, sim, várias. Para cada objetivo, é traçada uma meta**

Segundo Magda, não existe uma receita de bolo para o sucesso do projeto e, sim, várias. “Costumo dizer que não há um método, mas métodos. Para cada objetivo, a gente traça uma meta. Definidas as metas, os professores são orientados a encontrar caminhos para atingi-las.”

Para a assessora técnica da coordenação-geral do ensino fundamental do Ministério da Educação, Aricélia Ribeiro do Nascimento, a experiência de Lagoa Santa é



Professora do 1º ano conta histórias para sua turma

▶ inspiradora. “O projeto tem uma assessoria muito grande, trabalho coletivo e contínuo. Ele envolve muita pesquisa e imediatamente a análise da teoria na prática pedagógica das professoras. Essa reflexão do estudo da teoria na prática é um diferencial muito bom. Além disso, estou convencida de que um fator essencial é a gestão. Quando se tem gestores comprometidos – e esse é o caso de Lagoa Santa –, deixa de ser um programa de educação para se tornar uma política de Estado. Alfabetizar todas as crianças de um município, Estado ou país não é só uma ação pedagógica, mas política. Exige um trabalho

duro, árduo, e, quando a gente encontra professores que não desistem do aluno, isso faz diferença. Experiências como essa nos alimentam e nos mostram que há jeito.”

#### APRENDENDO A ENXERGAR O POTENCIAL DA CRIANÇA

Para tornar possível o empoderamento intelectual das crianças da rede pública de Lagoa Santa, Magda Soares entendeu que teria que mudar o paradigma da educação e o olhar dos professores para o seu público-alvo. Primeiro, era preciso fazê-los enxergar nos alunos o seu potencial e não a sua herança de pobreza. Depois, tornou-se necessário aprender a ensinar. Também era importante compreender que a escola, sozinha, não resolve tudo, mas é capaz de fazer a diferença quando se tem compromisso coletivo. E para alcançar resultados seria fundamental planejar, oferecendo a quem está à frente da sala de aula desenvolvimento contínuo.

Pensando em tudo isso, Magda criou em Lagoa Santa o Núcleo de Alfabetização e Letramento, um espaço de encontro semanal com 21 docentes eleitos pelos colegas com a finalidade de representar suas escolas no núcleo. O privilégio de participar das reuniões

de um projeto em permanente construção é compensado pelo comprometimento de compartilhar, mensalmente, dentro de cada colégio, o que se aprendeu. Assim, as professoras representantes do núcleo tornaram-se não só multiplicadoras do Alfalettar na sua instituição de ensino mas referência.

Formado o núcleo, foram traçadas metas que, inicialmente, abrangeram os alunos do 2º ano do ensino fundamental. A cada etapa vencida, porém, o projeto ia se estendendo para os anos escolares seguintes, até chegar ao 5º ano. Hoje, 5.051 alunos, dos 7.600 da rede municipal, são atendidos pelo projeto. Com objetivos definidos e ações programadas para ser realizadas ao longo do caminho, a professora emérita tocou no ponto mais sensível: ensinar o caminho para chegar aos objetivos estabelecidos e fazer com que dos 2 aos 8 anos de idade as crianças recebessem, com qualidade, aprendizagem inicial da língua escrita, apropriando-se do sistema alfabético, das práticas fundamentais de leitura e da produção textual, até a consolidação desse processo de alfabetização e letramento aos 10 e 11 anos, quando elas chegam ao 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Para medir o grau de habilidades conquistadas, o núcleo definiu que, três vezes ao ano, cada turma passaria por uma avaliação diagnóstica interna, preparada pelos próprios professores, a fim de que se identificassem os níveis de domínio de conhecimentos e conceitos. Assim, os docentes poderiam visualizar, em gráficos, o que foi aprendido pelo grupo e quais os pontos que precisavam ser mais trabalhados. Hoje, a média de aproveitamento das escolas da rede é de 88%, conforme avaliação diagnóstica interna referente a agosto de 2013. O gráfico do 1º ano do ensino fundamental indica que não há entre os 515 alunos nenhum que não tenha

alcançado as habilidades previstas para essa fase. A diretora da Escola Municipal Dona Marucas, Telma Conceição Gonçalves Silva, de 48 anos, afirma que ações mínimas têm provocado grandes resultados. “Não chegamos a 100%, mas estamos a caminho.”

#### DESENVOLVIMENTO CONTINUADO

Atualmente, dos 600 docentes da rede municipal, 465 participam diretamente do projeto. A estimativa é que, em seis anos, mais de 600 professores tenham passado pelo Alfalettar. “À medida que as dúvidas e dificuldades iam aparecendo dentro de sala de aula, a gente colocava o tema em discussão no núcleo, re- vendo as metas. O projeto foi se adaptando à realidade das escolas e continua sendo revisto de maneira permanente. Com o avanço dos meninos, a gente percebeu que padrões silábicos, que trabalhávamos só no 2º ano do ensino fundamental, já podem ser abordados no 1º ano. Hoje temos crianças de 5 anos que já sabem ler. O Alfalettar mudou tudo, permitindo que eu entre na sala de aula e saiba o que tenho que fazer. Antes, a gente não tinha uma integração de conteúdos. Agora tem”, afirma Eliana Pereira de Araújo e Silva, de 51 anos, professora das séries iniciais e representante ▶

Professora Eliana Pereira de Araújo e Silva, representante do núcleo de alfabetização na Escola Municipal Dona Marucas



► do núcleo de alfabetização na Escola Municipal Dona Marucas, no bairro Ovídio Guerra.

Lavina Rodrigues de Oliveira Vieira, de 40 anos, diretora da Escola Municipal Professora Claudomira, no bairro Vila Pinto Coelho, afirma que os alunos do projeto chegam ao final do ensino fundamental compreendendo os gêneros literários e conseguindo interpretar com qualidade os textos, com reflexo positivo em todas as matérias. “Todas as metas do projeto foram construídas em conjunto ao longo dos anos. Receber acompanhamento semanal e conseguir aplicar atividades diferenciadas é um sonho para qualquer profissional que acredita na alfabetização.”

Neuza Rosa de Oliveira, de 44 anos, professora do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Herculano Liberato de Almeida, no bairro Aeronautas, divide com Lavina a sensação de realização profissional. Há 23 anos na rede, ela viu, antes do Alfabetrar, muitos meninos fracassando na escola e abandonando a sala de aula. “Eu mesma quase larguei a profissão, ao pegar um 1º ano

com alunos que tinham todo tipo de dificuldade, pois a faculdade não prepara a gente para isso. Agora trabalhamos juntas. A recompensa não é o salário no fim do mês, mas perceber os meninos progredindo de verdade. Isso nos faz ter vontade de continuar. Hoje sinto muita esperança na educação.”

Com 25 anos no magistério, Andréa Oliveira dos Santos, de 41 anos, professora de alfabetização na Escola Dona Marucas, diz que o resultado surpreende. “Chama a atenção ver esses meninos aprendendo de forma tão lúdica”, diz, mostrando na sua sala, chamada de Turma da Coruja, um condomínio de casas pregado à parede com pedaços de palavras extraídas de textos. Batizado de “condomínio Marucas”, cada andar foi “comprado” por um aluno com a moeda corrente da escrita. E, com as sílabas de cada andar, as crianças conseguem, com facilidade, formar novas palavras e frases, músicas, poemas. “É comovente perceber como elas estão avançando. Partem da letrinha para a leitura de palavra e depois de textos. Cada criança que começa a ler experimenta o ‘boom’ da alfabetização. Se eu pudesse simbolizar esse momento em uma única palavra seria luz. Por quê? Porque a luz é tudo”, emociona-se Andréa.

#### ESCOLAS OFERECEM AMBIENTE DE LETRAMENTO

Ao mesmo tempo que trabalham a alfabetização, as escolas de Lagoa Santa passaram a oferecer um ambiente voltado para o letramento. O termo é uma tradução do inglês (*literacy*) e foi popularizado no Brasil por Magda Soares, na década de 80. Letramento<sup>2</sup> é tornar os estudantes capazes de compreender o significado dos códigos da leitura e aplicá-los no dia a dia. Para garan-

<sup>2</sup> Letramento diz respeito ao uso da leitura e da escrita em situações cotidianas que façam sentido para o sujeito.

Lavina Vieira, diretora da Escola Municipal Professora Claudomira, com a aluna Clara Brandão de Paula Pinto



Alunos do 1º ano do ensino fundamental aprendem de forma lúdica na escola Dona Marucas



► tir que o processo fosse natural, a própria rede municipal mudou a forma de lidar com a escrita. Desde o berçário, as crianças já crescem rodeadas não só por formas e cores mas por palavras. Na creche, os bebês têm contato com os livros de banho, e inconscientemente associam o prazer na água com o de descobrir o que há por trás de cada página. No maternal, as letras do alfabeto estão coladas nas paredes das salas junto com os desenhos, literalmente ao alcance dos olhos. As letras são colocadas na mesma altura da criança, para que elas possam ver e tocar cada uma. Nesse contato diário, a aprendizagem acontece.

“É bonito ver o salto deles e perceber que vão e voltam felizes da escola”, diz a comerciária Telma Regina de Oliveira, mãe de Antonieta e Augusto de Queiroz

“As crianças entram aqui a partir dos 4 meses de idade e, desde então, nós as colocamos em contato com os livros. Com o manuseio do livro elas percebem a escrita. Mais tarde, consequentemente, vão compreender que a grafia representa a linguagem”, explica Gilmara Aparecida Guimarães Diniz, de 45 anos, vice-diretora do Centro de Educação Infantil Maria dos Anjos. A representante do núcleo de alfabetização na escola, Elizabeth Vieira Rodrigo Souza, de 38 anos, diz que, desde pequenos, os alunos são estimulados a manusear livros, brinquedos e revistas, para que possam folhear as páginas e até rasgá-las, permitindo a interação com o universo da escrita. “O que nós percebemos é que o trabalho está surtindo efeito. A ideia é que esse contato inicial traga um suporte futuro para outras aprendizagens”, explica.

Da aproximação com a escrita surgiu no Centro de Educação Infantil Maria dos Anjos o projeto Bebê Lendo. Uma vez por semana, os pais levam livros da escola para casa. “O objetivo é incentivar os pais a ler para os filhos. E nesse ato de leitura o hábito é desenvolvido”, acrescenta Elizabeth.

Antonieta Oliveira de Queiroz, estudante de 6 anos, mostra que foi contagiada. “Eu queria muito crescer para conseguir ler o livro-brinquedo da princesa. Agora, que eu já estou lendo superbem, me divirto com os livros”, conta. Augusto, o irmão dela, que tem a mesma idade, dá aula sobre o assunto. “Tipo assim, quando eu leio já estou brincando.” A mãe dos dois, a comerciária Telma Regina de Oliveira, de 43 anos, se mostra orgulhosa diante da descoberta dos filhos. “É bonito ver o salto deles e perceber que vão e voltam felizes da escola. Quando chegam em casa, sempre lhes pergunto como foi a aula. Um dia, Augusto respondeu: ‘Uma delícia, mãe’. Ouvir isso não é impressionante?”



#### MOBILIZANDO AS FAMÍLIAS

A ideia de associar leitura a prazer é tão presente nas escolas da rede, que cada uma, em cada fase da aprendizagem, tem um projeto neste sentido, sempre voltado para a participação da família. Na Escola Municipal Dona Marucas, a “mala literária” faz os alunos da educação infantil viajarem nas histórias. Toda semana, uma criança é sorteada para levar a mala estilizada para casa. Junto com ela, é enviada uma agenda. Assim cada família pode registrar como foi experimentar a descoberta coletiva de um novo livro. Fotos do fim de semana também são anexadas ao caderno. Ao voltar para a escola, a criança contará a história para os colegas, que vão desenhar, um a um, algo sobre o que ouviram.

Na casa de Letícia, de 4 anos, a empolgação provocada pela “mala literária” foi além do fim de semana. A experiência mudou a história da família e a forma de lidar com os livros. “Isso nos motivou a comprar livros. Antes, os poucos livrinhos que Letícia tinha ficavam guardados, e a gente não lia. Agora, toda vez que fazemos um passeio melhor, o

que ela pede não é brinquedo, mas uma nova história. Os livros passaram a ser prioridade. Ainda no ponto de ônibus, ela já rasga o embrulho para que eu comece a ler o que está escrito, acompanha tudo, imaginando as cenas. O interessante é que a história sempre gera algo criativo além dela. Provoca novas discussões”, comenta a mãe da garota, Caroline Delaias, de 26 anos, orgulhosa da mini-biblioteca que montou em casa.

Livros passaram a ser prioridade na casa de Caroline Delaias, mãe de Letícia, de 4 anos, depois que a garota levou a chamada “mala literária” para casa

**Toda semana, uma criança é sorteada para levar a “mala literária” para casa. Assim, cada família pode registrar como foi a experiência**

Outros pais tiveram despertado o desejo de voltar para os bancos escolares. É o caso da faxineira Vivian Kelly Rodrigues dos Santos, de 32 anos, mãe de um menino de 5 anos e de outro de 11. “Não completei nem o primário. Hoje, vendo os meus filhos interessados dessa forma, decidi que vou voltar a estudar. É horrível quando eles me perguntam alguma coisa sobre o trabalho da escola e tenho que falar que não sei. Vendo o interesse de- ►

**As bibliotecas literárias de Lagoa Santa têm cor, almofadas pelo chão e são disputadas por meninos e meninas ávidos por um novo capítulo na história de sua vida**

► les, me sinto estimulada a estudar de novo.” Mestre em Linguística e doutora em Educação pela UFMG, Neusa Salim Miranda, de 62 anos, explica que o não compartilhamento do mundo letrado leva à exclusão. “Resulta na impossibilidade de participar de uma nova ordem de práticas sociais permeadas pela escrita e pela lógica do mundo do papel.”

**BIBLIOTECAS SÃO DISPUTADAS POR ALUNOS**

Esqueça os espaços tradicionais para a busca de livros, geralmente cômodos cinzentos e silenciosos. As bibliotecas literárias de Lagoa Santa têm cor, almofadas pelo chão e são disputadas por meninos e meninas ávidos por um novo capítulo na história de sua vida. Os alunos são a alma

do lugar, onde acontece a descoberta das letras e do mundo. Tudo lá pode ser tocado, lido, apreendido. Associando leitura a prazer, beleza e até sabor, os estudantes apaixonaram-se pelo local em que brincadeira é sinônimo de aprendizado.

Na Escola Municipal Professora Claudomira, no bairro Vila Pinto Coelho, os 908 alunos têm livre acesso à biblioteca. Toda semana, cada estudante do ensino fundamental pode fazer o empréstimo de um título e passar o sábado e o domingo lendo em casa. Eles recebem uma sacola colorida, batizada de “bolsa viajante”, para guardar a obra escolhida. Na fila para garantir o seu, Bernardo Patrício Oliveira, de 6 anos, resume o interesse pelo lugar. “Gosto de vir à biblioteca porque encontro nos livros muita diversão.” Maria Helena Gomes de Oliveira, da mesma idade, lembra o dia em que conseguiu juntar as letras e transformar sinais gráficos em leitura. “Falei com a profes-



Lorrany Gomes, de 10 anos, aluna da Escola Municipal Herculano Liberato de Almeida, é fã das histórias de suspense



Alunos do 4º ano da Escola Municipal Herculano Liberato de Almeida participam do projeto Café Literário. Enquanto leem, eles tomam café com leite, chocolate quente e comem um bolinho

sora: ‘Estou lendo’”, revela. Frequentadora assídua, Clara Brandão de Paula Pinto, do infantil I, faz questão de mostrar que, aos 5 anos, já sabe ler. “Hoje consigo ler as letras dos livros e até placas. O mundo ficou mais colorido”, diz a menina.

Lorrany Kathleen Gomes, de 10 anos, aluna da Escola Municipal Herculano Liberato de Almeida, diz ser fã das histórias de suspense. “O livro nos faz imaginar tudo. Alguns são tão bons que deixam a gente com medo”, comenta. Raiane Vieira de Almeida, de 10 anos, diz que estar na biblioteca é a chance “de viajar no tempo sem sair do lugar.” Para dar mais sabor aos encontros, a professora do 4º ano do ensino fundamental Neuza Rosa de Oliveira, de 44 anos, criou o projeto Café Literário. “Enquanto leem, eles tomam café com leite, chocolate quente e comem um bolinho. A ideia do Café Literário é fazer com que eles entendam que tudo aqui é descontraído. Quero que sintam o gosto de ler”, explica.

Com novos leitores exigentes, a rede municipal se viu diante de mais um desafio: disponibilizar boas coleções para os alunos.

Telma Conceição Gonçalves Silva conta que passou a usar o dinheiro de festas e até do caixa escolar para abastecer a biblioteca. “Os alunos procuram por novos títulos.”

Servente escolar, com dois filhos matriculados na rede, Heliana Alves da Cruz Araújo, de 33 anos, está feliz com o que vê. “Sinto muita alegria ao perceber que hoje as crianças de Lagoa Santa estão saindo na frente e com mais potencial de chegar a uma faculdade.” Para Andréa Oliveira dos Santos, de 41 anos, professora de Alfabetização do 1º ano, o Alfabetrar tem construído uma história de superação. “O projeto nos mostrou que os alunos da escola pública podem tanto quanto os da escola particular, que eles têm os mesmos direitos e condições. Basta querer. Aqui houve o querer da criança, do professor e do município. Lagoa Santa quis que a história da escola pública mudasse. O núcleo de alfabetização e letramento nos mostrou que é possível. O mais importante é que a gente está vendo os resultados. O projeto mudou toda a nossa crença nesses meninos e no futuro. Os vejo brilhando lá na frente.”

# Acesso e permanência hoje e perspectivas para o futuro

POR CARLOS EDUARDO MORENO SAMPAIO

Mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela UnB, servidor público de carreira do Inep e atualmente diretor de Estatísticas Educacionais – Deed/Inep/MEC

Em nossa Constituição, a educação é tratada como um direito social fundamental, sendo a família, o Estado e a sociedade os responsáveis por sua garantia.

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

**“Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

Um dos indicadores mais utilizados para avaliar o cumprimento dessa agenda é a taxa de atendimento,<sup>1</sup> que indica quantos alunos são atendidos e quantos ainda devem ser incluídos. Para alcançar o correto conceito de universalização estabelecido pela Constituição de 1988, é necessário, no entanto, contemplar outros resultados educativos e não apenas a lógica de captar alunos para o sistema. Considerar aprendizagem, fluxo escolar e outros indicadores de resultados amplia e dá sentido à ideia de universalização da edu-

<sup>1</sup> Também denominada de Taxa de Escolarização ou Taxa de Frequência à Escola.

cação básica. Ao analisar o direito à educação, é preciso avaliar qualidade e equidade, sobretudo num país com a diversidade e as assimetrias sociais do Brasil.

A análise do gráfico 1 mostra que na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade) o atendimento é pouco maior que 1/5 da população (21,2%), indicando que há um substancial espaço para a ampliação da oferta. O Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional, propõe que o atendimento chegue a 50% dessa população, o que representa uma ampliação dos atuais 2,2 milhões para 5,3 milhões de matrículas. Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), a frequência à escola está na ordem de 78,2% (69,2% e 87% para a população de 4 e 5 anos, respectivamente). Na faixa etária de 6 a 14 anos, o atendimento é superior a 95% em todas as idades. O atendimento é inferior para a população de 15 a 17 anos, que, no conjunto, tem uma taxa de 84,2%.

Ainda sob a ótica do indicador de frequência à escola, o gráfico abaixo mostra o tamanho do desafio que precisa ser superado para a garantia do texto constitucional de acesso e permanência à escola da população de 4 a 17 anos. No total são 3,3 milhões<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Segundo o Censo Demográfico 2010, do IBGE, há mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil. Um número superior ao encontrado na Pnad, de 2012, na qual estão baseadas as análises deste artigo. Elaborado a cada dez anos, o Censo é produzido com base em cerca de 20 milhões de questionários. Já a Pnad é anual e se baseia numa amostra de cerca de 400 mil questionários. Como o tamanho da amostra e a abrangência da coleta de dados nas duas pesquisas demográficas são bastante diferentes, é possível que haja divergência nas estimativas dos valores absolutos das características populacionais investigadas (neste caso, a exclusão educacional) decorrente não apenas da data da coleta dos dados.

Gráfico 1 Evolução da taxa de frequência à escola por idade – Brasil 1997-2012 (%)

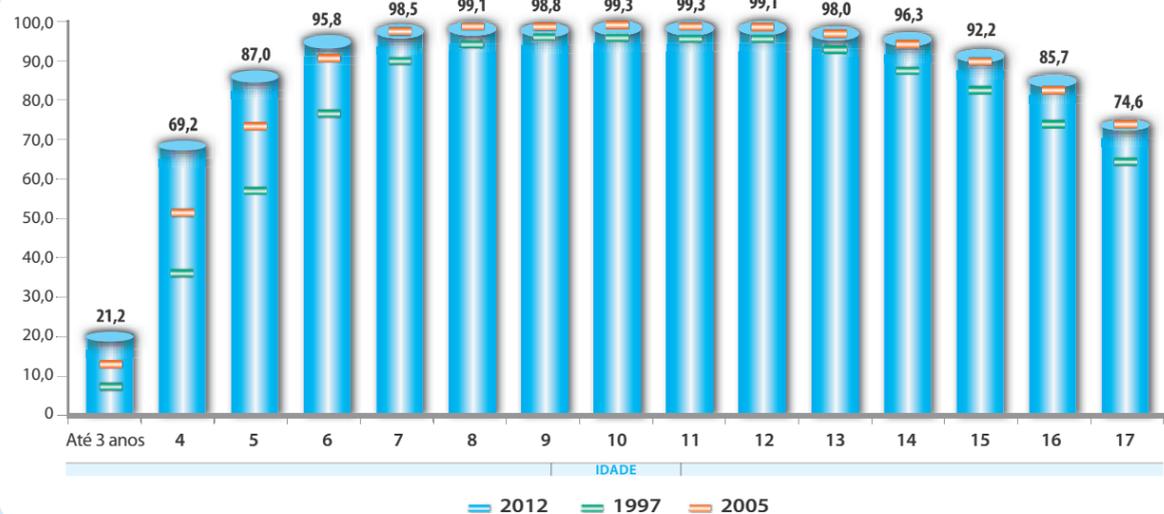
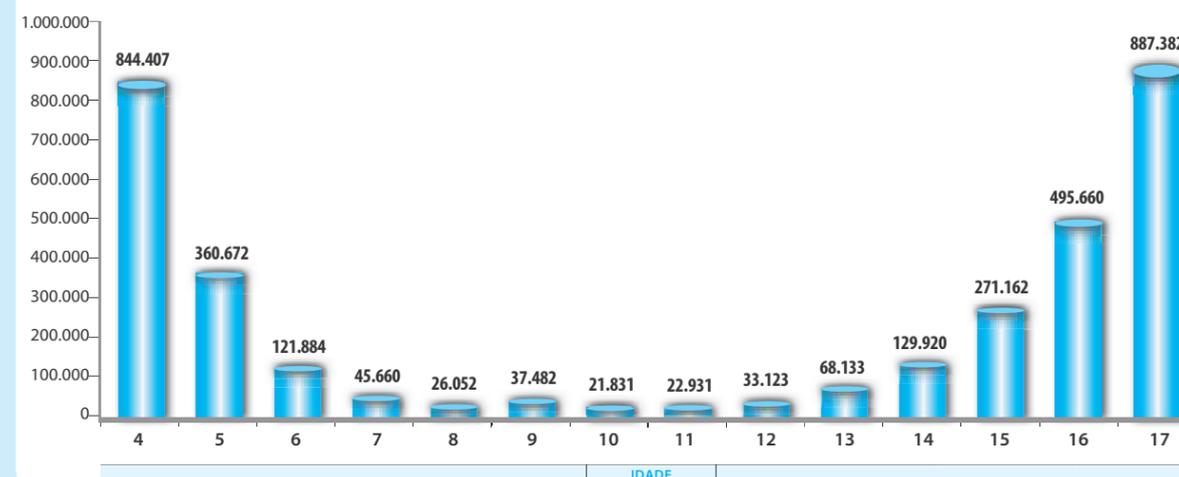


Gráfico 2 População de 4 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil 2012



▶ de crianças que não frequentam a escola. Com a ampliação da oferta na educação infantil, espera-se rápida resposta do sistema em relação às crianças pequenas (4, 5 e 6 anos), o que seguramente mudará a configuração desse gráfico num horizonte não muito distante. É fácil perceber que nas idades adequadas aos anos iniciais do ensino fundamental o acesso está próximo da universalização. A observação do gráfico 2 remete-nos a algumas questões fundamentais: por que a partir de 13 anos a frequência à escola diminuiu? Seria o ensino fundamental um marco de saída da educação básica? O ensino médio não estaria atraindo o adolescente brasileiro a prosseguir seus estudos ou obter uma qualificação para o trabalho? Vamos abordar algumas questões que podem dar pistas para responder a essas perguntas.

Os gráficos 3, 4, 5 e 6 apresentam a evolução do número de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentavam a escola no período de 1997 a 2012. Apesar de a universalização do acesso ainda ser um desafio, o quadro atual resulta de uma positiva e consistente evolução nos últimos anos. A situação da população de 15 a 17 anos, entretanto, mostra-se resistente a melhorias mais acentuadas, o que é um aparente paradoxo, já que grande parcela dessas crianças ingressou na idade própria e, nas idades subsequentes à idade de ingresso, as taxas de frequência à escola são superiores a 98%.

Nos estados brasileiros, em torno de 60% a 80% das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentam a escola são de famílias pertencentes aos dois primeiros quintis de

renda familiar per capita<sup>3</sup> (ver gráfico 7), ou seja, quanto menor a renda, maior a chance de uma criança nessa faixa etária não frequentar escola. Programas sociais, como o Bolsa Família, seguramente têm ajudado na melhoria desse quadro. Programas de ampliação da permanência das crianças na escola, como o Mais Educação, contemplando atividades escolares de qualidade e que considerem a vulnerabilidade social dessas crianças, também podem contribuir com a melhoria desse quadro. A escola, portanto, tem papel central na superação desses desafios.

Sem desconsiderar os notáveis progressos nos últimos anos, é preciso avançar para além da frequência e da permanência na escola, melhorando a progressão entre séries na idade própria para que a conclusão se dê, também, na idade própria. O indicador atendimento ou frequência dá uma informação imprecisa sobre esse desafio, e as razões serão apresentadas a seguir.

A análise da eficiência do fluxo pode ser observada nos gráficos que se sucedem. O primeiro deles (gráfico 8) mostra a proporção de crianças que, aos 6 anos, frequentavam a escola em 2012. Numa situação ideal, as crianças ingressam no 5º ano aos 10 anos de idade (podendo completar 11 durante o ano). Assim, aos 12 anos deveriam já ter os anos iniciais do ensino fundamental concluídos (ver gráfico 9). Usando a mesma lógica, podemos fazer essa análise aos 16 e 19 anos, considerando o ensino fundamental e o ensino médio como as etapas que deveriam estar concluídas nessas idades (ver gráficos 10 e 11). Os gráficos mostram um problema estrutural da educação brasileira: a baixa produtividade do sistema em produzir concluintes na idade própria. De um lado temos uma frequência à escola de 95,8% aos 6 anos de idade, mas, ao mesmo tempo, apenas 76% das crianças de 12 anos concluíram os anos iniciais do ensino fundamental; aos 16 anos apenas 65,5% dos adolescentes concluíram o ensino fundamental; e, aos 19 anos de idade, menos da metade dos jovens (49,7%) concluiu o ensino médio.

<sup>3</sup> Considerando a distribuição de renda de cada unidade da federação.

Gráfico 3 População de 4 e 5 anos que não frequenta escola – Brasil 1997-2012

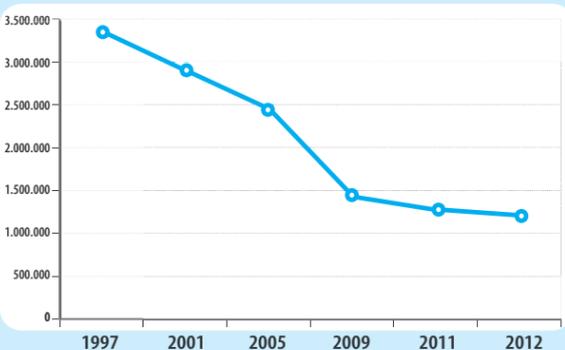


Gráfico 5 População de 11 a 14 anos que não frequenta escola – Brasil 1997-2012

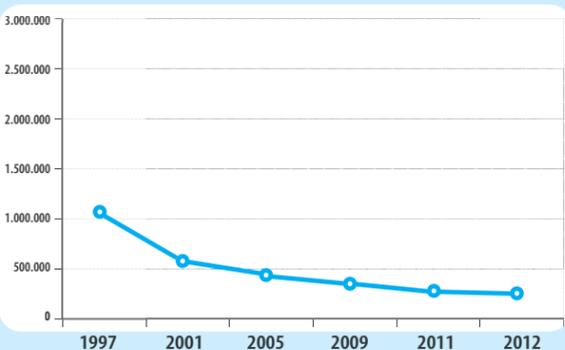


Gráfico 4 População de 6 a 10 anos que não frequenta escola – Brasil 1997-2012

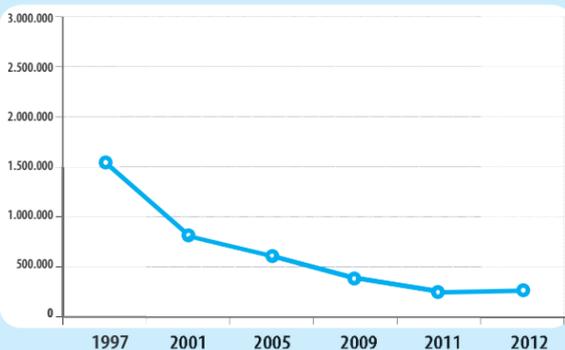


Gráfico 6 População de 15 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil 1997-2012

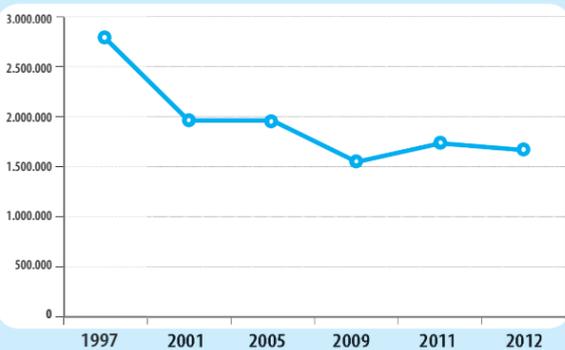
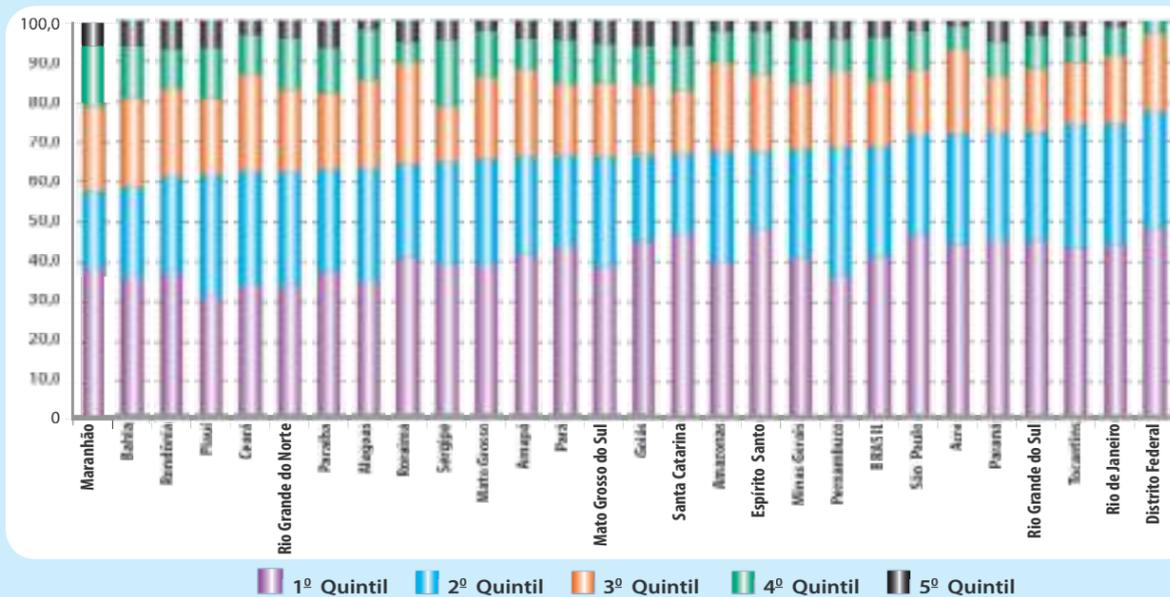


Gráfico 7 Distribuição percentual das pessoas de 4 a 17 anos que não frequentam escola por quintil de renda domiciliar per capita Brasil – 2012



Os gráficos 12, 13, 14 e 15 mostram que há um viés de renda no sucesso escolar na idade própria e, mesmo entre a população de maior renda, a taxa de sucesso na progressão escolar não pode ser considerada adequada. Outra constatação é que há diferenças expressivas entre as regiões brasileiras. Para a mensuração do quadro descrito pelo gráfico vale observar que a chance de uma criança da Região Nordeste de baixa renda ter o ensino fundamental concluído aos 16 anos está em torno de 42%. Na média, a chance de um jovem de 19 anos da Região Sul ter o ensino médio concluído é pouco maior que 53%, número muito

abaixo do ideal. Outras informações poderão ser extraídas desses gráficos e o leitor deste artigo poderá fazê-lo sem dificuldades.

Assim, quando se avalia a frequência à escola em determinada idade no Brasil, não se pode inferir que a criança frequenta a etapa adequada à sua idade.

Para ampliar o entendimento desse fenômeno, vamos analisar a etapa de ensino frequentada pelos adolescentes de 17 anos e, para aqueles que deixaram de estudar nesta mesma idade, qual a etapa mais elevada concluída (ver gráficos 16 e 17).

Gráfico 8 Taxa de frequência à escola da população de 6 anos de idade – Brasil 2012 (%)

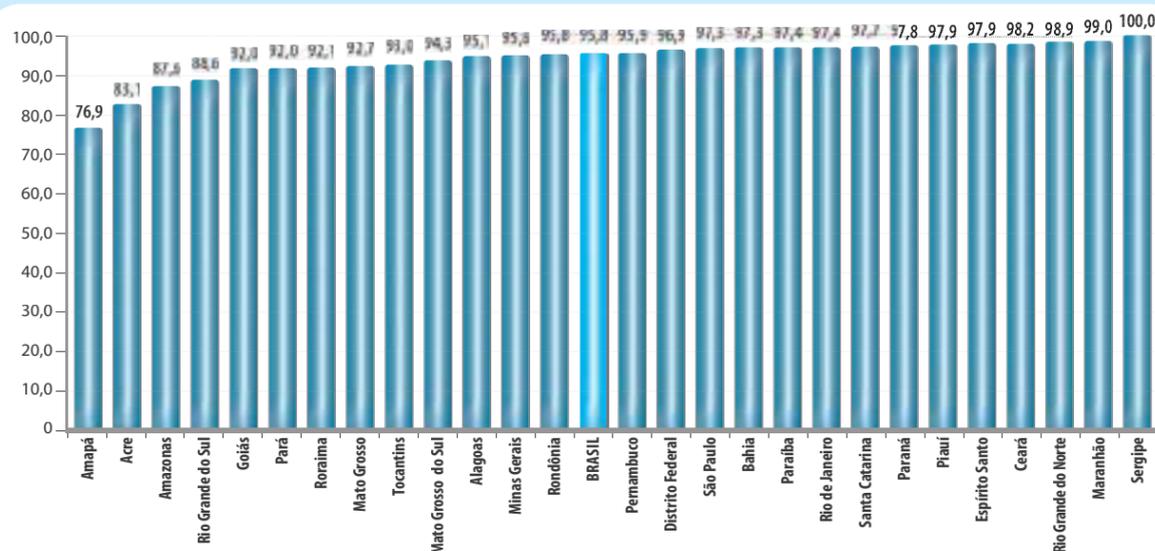


Gráfico 10 Percentual de pessoas de 16 anos de idade com ao menos o ensino fundamental completo – Brasil 2012

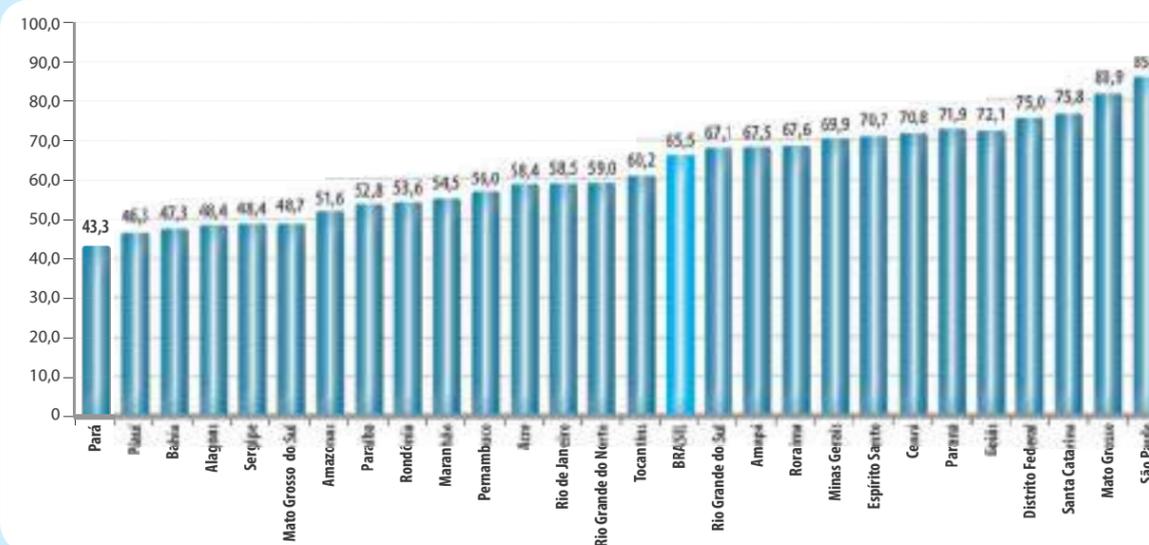


Gráfico 9 Percentual de pessoas de 12 anos de idade com ao menos os anos iniciais do ensino fundamental – Brasil 2012

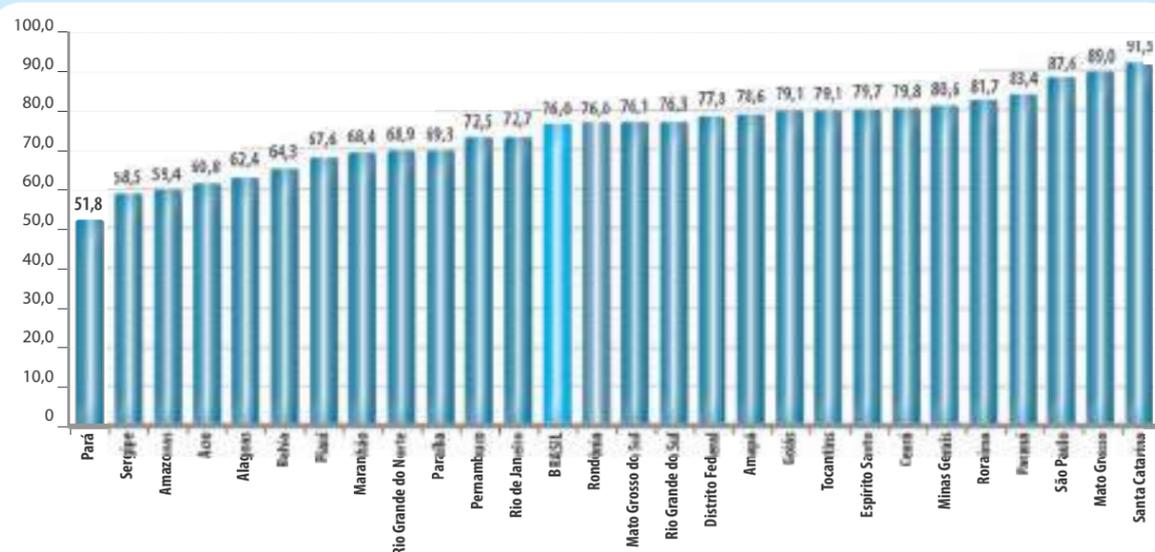
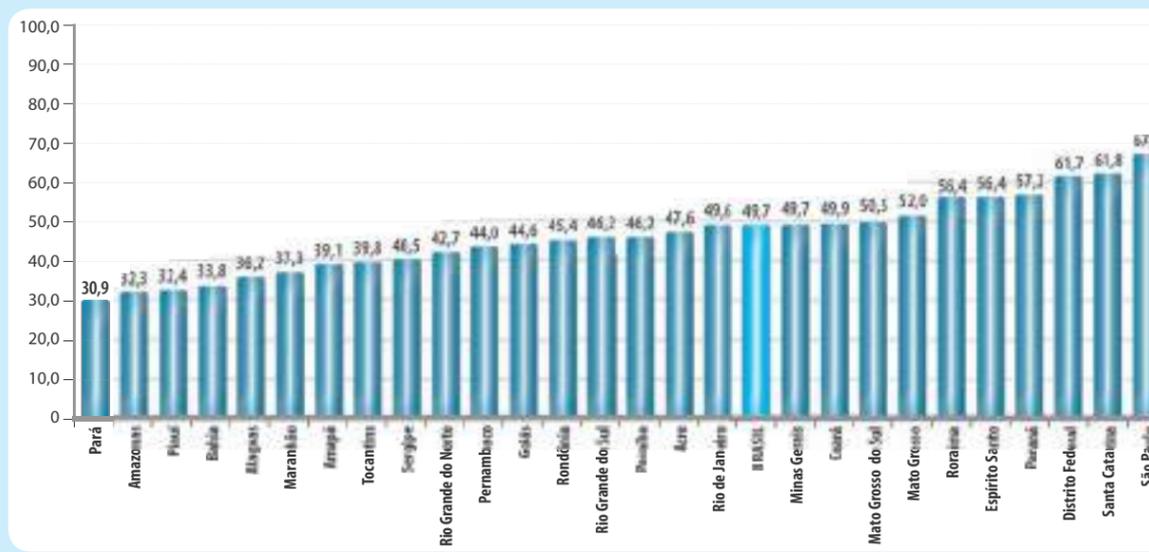


Gráfico 11 Percentual de pessoas de 19 anos de idade com ao menos o ensino médio completo – Brasil 2012



► A primeira informação que pode ser extraída do gráfico 16 é o deslocamento da distribuição para a direita entre os anos de 1997 e 2012, indicando a melhoria do fluxo escolar ou o aumento do número de anos de estudo no período. Em 1997, 79% dos alunos de 17 anos estavam atrasados, já em 2012 esse percentual cai para 56%, mas ainda não é um número digno de comemoração.

O gráfico 17 revela que, para os adolescentes de 17 anos que não frequentam escola, o número de séries concluídas antes de sua saída aumentou. De qualquer forma, 44,2% deixaram de frequentar a escola sem ter concluído o ensino fundamental, situação substancialmente melhor que em 1997, 82,9%.

A progressão entre séries decorre, em certa medida, das avaliações internas feitas pelas próprias escolas. Essa informação é reportada no Censo Escolar realizado anualmente pelo Inep. A escola considera um aluno aprovado caso ele tenha preenchido os requisitos de aproveitamento e frequência estabelecidos pela própria escola, reunindo, assim, as condições para prosseguir seus estudos na etapa seguinte. Os gráficos 18, 19, 20 e 21 analisam o comportamento deste indicador.

O gráfico 18 mostra que, desafortunadamente, já no primeiro ano de escolarização, a taxa de aprovação não é 100% e que, historicamente, há dois pontos críticos na trajetória dos alunos na educação básica: o 6º ano do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio. Outro aspecto que merece atenção diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, em que se observa uma melhoria superior quando comparado com os anos finais. No ensino médio, a melhoria na evolução da taxa de aprovação é lenta, aproximando-se da estabilidade.

O comportamento desse indicador ajuda a entender a eficiência do sistema educacional em produzir concluintes em cada etapa de escolarização sendo, inclusive, determinante na definição das matrículas. Quanto maior o número

de aprovados, maior será o número de alunos aptos a progredir entre etapas, na transição de um ano para outro. Na mesma lógica, os alunos não aprovados (reprovados ou que tenham deixado de frequentar a escola durante o ano letivo) são candidatos a repetir a etapa no ano seguinte ou se evadir do sistema. Assim é possível entender, também, outro fenômeno bastante conhecido: a distorção idade-série, que não é causa, mas consequência da ineficiência do fluxo. Naturalmente, alunos que experimentam sucessivos fracassos tendem a ter mais dificuldades na sua trajetória escolar. Apesar da melhoria desses indicadores, o país mantém pontos críticos que se mostram resistentes a mudanças, ou seja, o 6º ano do ensino fundamental, o ensino médio como um todo e, em particular, a 1ª série. E, de forma preocupante, surge o 3º ano do ensino fundamental com uma taxa de aprovação abaixo de 90%, lembrando que essa etapa é frequentada majoritariamente por crianças de 8 anos.

Entender esses indicadores e monitorar o seu comportamento são ferramentas valiosas para que as redes de ensino e as escolas possam ter conhecimento da dimensão e das consequências que podem trazer aos sistemas de ensino, mas, sobretudo, às crianças brasileiras.

Os gráficos 19, 20 e 21 mostram a evolução das taxas de aprovação nos últimos cinco anos. Nos anos iniciais do ensino fundamental (gráfico 19), todos os Estados brasileiros evoluíram positivamente. Destacam-se quatro unidades da federação com taxas de aprovação superiores a 95%: Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e o Distrito Federal.

Nos anos finais (gráfico 20), quatro Estados pioraram suas taxas nos últimos cinco anos: Espírito Santo, Amapá, Tocantins e Roraima. O Distrito Federal destaca-se por ser a única unidade da federação com taxa superior a 95%. Em Alagoas e Sergipe, a taxa de aprovação está em torno de 70%. Ou seja, 3 em cada 10 alunos nesses Estados não “passam de ano.”

Os gráficos 19, 20 e 21 estão na mesma escala e mostram que, à medida que aumenta a etapa, piora o indicador. Nenhuma unidade da federação brasileira tem taxa de

Gráfico 12 Taxa de frequência à escola da população de 6 anos de idade por quintil de renda domiciliar per capita – 2012 (%)

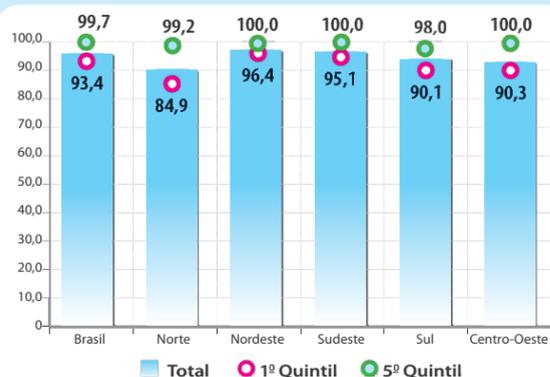


Gráfico 13 Percentual de pessoas de 12 anos de idade com ao menos os anos iniciais do ensino fundamental por quintil de renda domiciliar per capita – 2012



Gráfico 14 Percentual de pessoas de 16 anos de idade com ao menos o ensino fundamental completo por quintil de renda domiciliar per capita – 2012



Gráfico 15 Percentual de pessoas de 19 anos de idade com ao menos o ensino médio completo por quintil de renda domiciliar per capita – 2012



Gráfico 16 Distribuição percentual das pessoas de 17 anos de idade que frequentam escola por ano/série – Brasil 2012

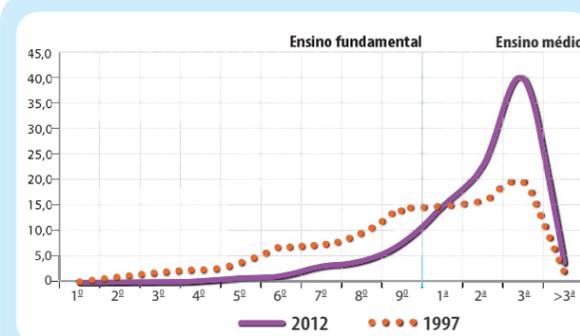


Gráfico 17 Distribuição percentual das pessoas de 17 anos de idade que não frequentam escola por ano/série mais elevado que frequentou com aprovação – Brasil 2012



- ▶ aprovação no ensino médio superior a 85%. Amapá, Distrito Federal, Espírito Santo e Roraima pioraram o desempenho do indicador nos últimos cinco anos, sendo que o Distrito Federal e o Amapá têm taxas inferiores a 70%.

Uma evidência trazida pelo Censo Escolar com base na análise do perfil etário dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é apresentada nos gráficos 22 e 23 e mostra que há uma parcela expressiva de alunos muito jovens na EJA, sugerindo que essa modalidade de ensino esteja recebendo alunos provenientes do ensino regular, provavelmente aqueles com histórico de retenção e que buscam meios para a conclusão do ensino fundamental e do médio. Cabe lembrar que o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também oferecem alternativas para obtenção de certificação. Sem entrar no mérito dessas opções, o ideal seria que todos os alunos pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno.

Com o desenvolvimento dos sistemas nacionais e regionais de avaliação e de estatística, o país tem novos insumos que poderiam impactar a rotina escolar e não apenas ser instrumentos de monitoramento em nível nacional. Essa lógica propõe que as redes de ensino e as escolas usem essas informações como subsídio para elaborar suas próprias estratégias de melhoria e de compromisso com o direito de aprender.

Nesse novo cenário, a informação poderia se configurar como ferramenta valiosa para gestão e planejamento. Conhecer os resultados de suas práticas permitiria às escolas ajustá-las e torná-las mais eficientes para produzir os resultados que se espera do processo educacional.

Para ajustar as estratégias de ensino, os professores precisam dos resultados de avaliações diagnósticas para ter conhecimento dos impactos que suas práticas têm em relação ao aprendizado dos alunos, das turmas e nas diferentes disciplinas.

A escola é cobrada para garantir o aprendizado dos alunos, e, para melhorá-lo, é apropriado que se tenha um diagnóstico com base na análise de indicadores que a leve a uma reflexão sobre os modos de garantir essa melhoria. A escola, portanto, deveria incorporar na sua prática cotidiana a gestão da informação. É certo que muitas escolas precisariam do apoio e do suporte das secretarias de Educação para cumprir esse papel, situação que ainda é incipiente em nosso país.

Nesse compasso, questões sobre o cotidiano escolar podem ser insumos para a criação de indicadores, tais como: estratégias de abordagem de conteúdos; tempo de exposição dos alunos aos conteúdos (excluindo o tempo que os docentes gastam com atividades administrativas e disciplinares); absenteísmo (de alunos, de docentes e de servidores); aprovação, reprovação e abandono; desempenho dos alunos (avaliação diagnóstica e somativa, nacional e/ou regional); qualificação dos docentes e reciclagem de conteúdos (formação inicial e continuada adequada às disciplinas ministradas); projeto pedagógico permanentemente avaliado e atualizado; recursos necessários ao processo ensino-aprendizagem; reflexão conjunta dos docentes sobre estratégias de como trabalhar o material didático (livro didático e recursos pedagógicos de apoio, como laboratórios, computadores e internet); as estratégias devem considerar a complexidade do estabelecimento de ensino (número de alunos da escola e de cada turma, etapas de ensino oferecidas); tempo de atuação dos docentes na escola; experiência dos docentes; perfil dos alunos (nível socioeconômico; distorção idade-série; atividades complementares na escola, incluindo reforço escolar; qualidade do ambiente doméstico para que o aluno possa fazer os deveres de casa; tempo de deslocamento do aluno de casa para a escola e meio de transporte utilizado); características do entorno da escola; bem-estar do aluno no ambiente escolar: alimentação, saúde, violência e *bullying*; organização administrativa da escola (fichas de matrícula, histórico escolar, pastas e armários, diário de classe, limpeza e conservação); ma-

Gráfico 13 Ensinos fundamental e médio – Evolução da taxa de aprovação por série – Brasil 1996-2012 (%)

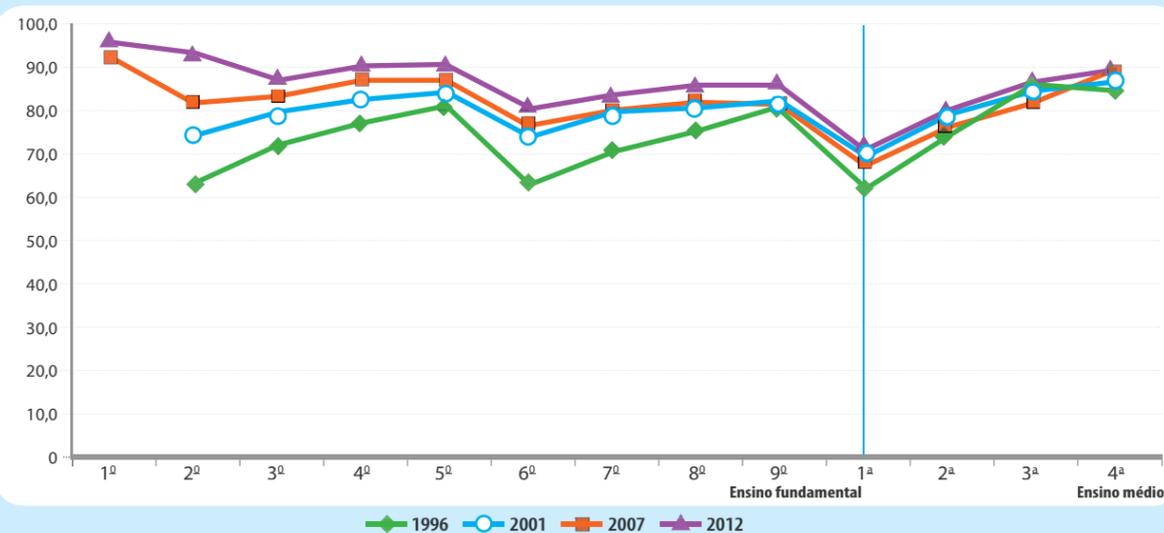


Gráfico 19 Anos iniciais do ensino fundamental – Comparação entre a taxa de aprovação de 2007 e 2012 (%)

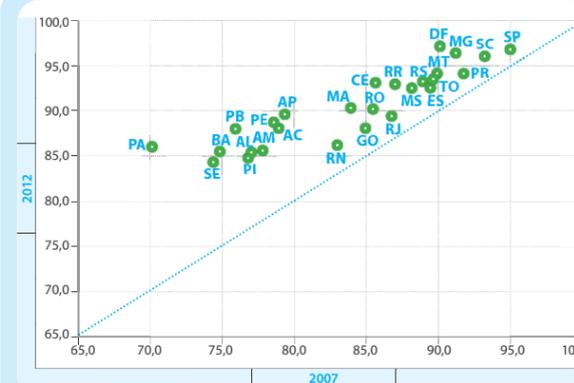


Gráfico 20 Anos finais do ensino fundamental – Comparação entre a taxa de aprovação de 2007 e 2012 (%)

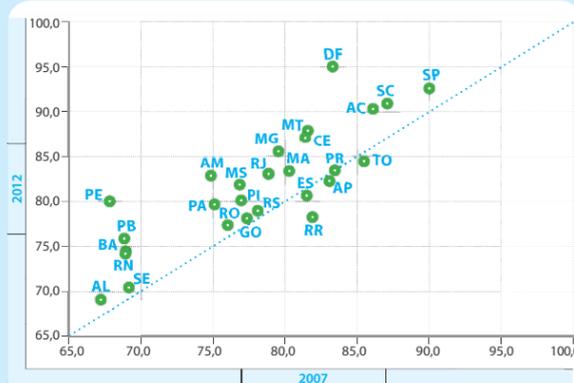
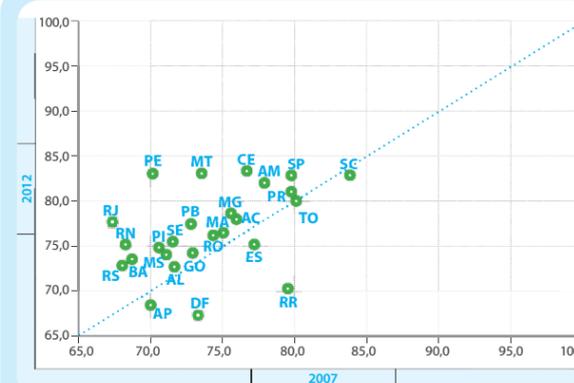


Gráfico 21 Ensino médio – Comparação entre a taxa de aprovação de 2007 e 2012 (%)



► terial de apoio pedagógico; atividades esportivas, culturais e de lazer; espaço de convivência para alunos, docentes e servidores; participação da família e dos alunos; temas transversais e de interesse juvenil; diversidade étnica e cultural do Brasil; recursos orçamentários, entre outras questões. Essas dimensões precisarão ser discutidas e selecionadas pelos responsáveis pela gestão escolar, considerando suas especificidades e prioridades.

Penso ser possível que os alunos possam concluir o ensino fundamental e médio na idade adequada, sobretudo porque o ingresso na escola se dá na idade própria. O adolescente precisa ser protagonista na construção de seu futuro, e a escola deve propiciar os meios para que isso ocorra. À família cabe um papel fundamental, que é o da participação e do acompanhamento, e, quando isso não for possível, a ampliação da jornada escolar talvez seja uma boa estratégia de superação dessa vulnerabilidade.

Aos diretores e professores cabe o papel de refletir sobre suas práticas e construir um caminho que possa garantir o direito de aprender.

Aos gestores das redes de ensino, independentemente da esfera administrativa, cabem a articulação republicana e a garantia das condições necessárias para que as escolas possam cumprir o papel que se espera delas, inclusive com a garantia de mais recursos para o setor.

Ao Ministério Público; conselhos de educação; conselhos de fiscalização do Fundeb, de

alimentação e de transporte escolar; tribunais de conta; controladorias; conselhos tutelares; câmaras legislativas; associações de pais; grêmios estudantis; sindicatos dos profissionais de educação, demais setores das estruturas locais responsáveis por políticas públicas podem apoiar a escola para que os objetivos expressos em nossa Constituição sejam alcançados.

Por fim, continua sendo um desafio para o país que todas as crianças tenham acesso à educação na idade adequada, que todas concluam cada etapa de escolarização também na idade adequada, que aprendam os conteúdos e desenvolvam valores de cidadania e de respeito às diferenças e ao outro. Entendo que uma educação de qualidade deve proporcionar isso às crianças, e que é possível discutir e implementar ações no ambiente escolar que propiciem essa construção. Por isso, a autoavaliação deve estar presente no cotidiano da escola. Assim, quando vierem as avaliações externas e a divulgação de indicadores de monitoramento nacionais, para avaliação do cumprimento do texto constitucional, os resultados já serão conhecidos pelas escolas, pois simplesmente refletirão o resultado de seu trabalho.

Os dados apresentados nos gráficos 1 a 17 foram gerados com base nos microdados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – Pnad/IBGE. Do Censo Escolar do Inep foram extraídos os dados utilizados nos gráficos 18 a 23. A correção dos dados é de responsabilidade do autor e não das instituições responsáveis pelas pesquisas. O autor agradece as valiosas contribuições de Vanessa Néspoli, Sandra Mota, Vitor Passos Cargom, Elyso Soares Santos Júnior e Adriana Pinto Rodrigues.

**REFERÊNCIAS**  
 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
 www.inep.gov.br  
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)  
 www.ibge.gov.br  
 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)  
 www.fnde.gov.br  
 Ministério da Educação (MEC)  
 www.mec.gov.br

Gráfico 22 EJA – Medidas de posição da idade dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental – Brasil 2007-2012

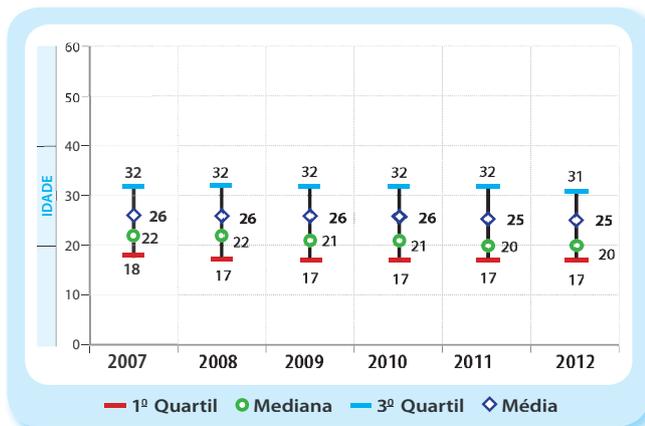


Gráfico 23 EJA – Medidas de posição da idade dos alunos matriculados no ensino médio – Brasil 2007-2012

