



REALIZAÇÃO:



CIDADE ESCOLA
APRENDIZ



DIAGNÓSTICO QUANTITATIVO
DA DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL
DAS CRIANÇAS ENTRE 6 E 14 DE IDADE,
RESIDENTES NO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO, QUE NÃO ESTÃO
FREQUENTANDO A ESCOLA

VOLUME I

RELATÓRIO ANALÍTICO E DE ATIVIDADES,
CONFORME CONTRATO COM A ASSOCIAÇÃO
CIDADE ESCOLA APRENDIZ, NO ÂMBITO
DO PROJETO ALUNO PRESENTE.

MAIO 2014

REALIZAÇÃO:



EQUIPE

COORDENAÇÃO

Mário Pires Simão

PROCESSAMENTO DE DADOS

Dalcio Marinho Gonçalves

Everton Pereira da Silva

João Carlos Pivatto Lipke

Jonathan Mark Nunn

Rute de Jesus Duarte

PESQUISADORES

Anna Marianne Jean-Pierre Natacha Massoz

Clarissa A.F. de Menezes

Flávia Gomes da Conceição

Márcio Ferreira Teixeira

Paulo Sérgio de Aquino

Robert C. Malengreau

Thainã Silva Ferreira de Medeiros

TÉCNICO EM GEOPROCESSAMENTO/CARTOGRAFIA

Felipe da Silva Alves

DIGITAÇÃO

Ana Carolina Santos do Nascimento

Laís Clemente de Oliveira

ASSISTENTE-EXECUTIVO

Gesem Martins Moraes

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Número de crianças entre 6 e 14 anos que não frequentavam escola, por idade (Município do Rio de Janeiro - ano 2010)	84
GRÁFICO 2	Porcentagem de crianças entre 6 e 14 anos que não frequentavam escola em relação ao total de crianças com a respectiva idade, por idade (Município do Rio de Janeiro - ano 2010)	85
GRÁFICO 3	Pirâmides etárias de 2000 e 2010 do Município do Rio de Janeiro	90

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	Total de domicílios e População residente, total, com idade entre 6 e 14 anos e com idade entre 6 e 14 anos que não frequenta escola – Município do Rio de Janeiro – ano 2010	46
QUADRO 2	Metadados – Transferidos de escolas da Rede Pública Municipal em 2012	56
QUADRO 3	Metadados – Transferidos de escolas da Rede Privada em 2012	57
QUADRO 4	Metadados – Baixa Frequência/Condicionalidade do BFA	58
QUADRO 5	Metadados – Cad.Único	59
QUADRO 6	Metadados – BFA – Descumprimento de condicionalidades – 2012	60
QUADRO 7	Metadados – BFA – Descumprimento de condicionalidades – 2013	62
QUADRO 8	Metadados – Beneficiários do BPC-Escola – por faixa etária	64
QUADRO 9	Metadados – Beneficiários do BPC-Escola – Total	65
QUADRO 10	Metadados – Educacenso/Situação do Aluno 2012	66
QUADRO 11	Metadados - Sistema Escola 3.0 - 2009 a 2013	68
QUADRO 12	Quantidade de registros da lista do Cad.Único	72
QUADRO 13	Resultados do <i>screening</i> da relação do Cad.Único	75
QUADRO 14	Resultados das visitas realizadas pela equipe do Aluno Presente nos bairros da 8ª CRE	76
QUADRO 15	Quantidade de registros da lista do Escola 3.0 antes e depois do tratamento dos dados	78
QUADRO 16	Resultados do <i>screening</i> da relação do Escola 3.0	83

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	Total de pessoas com idade entre 6 e 14 anos, segundo a frequência à escola – Município do Rio de Janeiro – ano 2010	47
TABELA 2	Total de domicílios e Número de crianças com idade entre 6 e 14 anos fora da escola	71
TABELA 3	Total de domicílios e Número de crianças com idade entre 6 e 14 anos fora da escola (Listagem extraída Sistema Escola 3.0 e trabalhada pelo Observatório de Favelas - ano 2012 e 2013)	79
TABELA 4	Número de crianças de 7 a 14 anos que não frequentavam escola, total e por região administrativa, segundo a idade, e porcentagem em relação à população total da respectiva idade – ano 2010	88
TABELA 5	Número de crianças com idade entre 6 e 14 anos residentes no município do Rio de Janeiro em 2000 e 2010	89

SUMÁRIO

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	6
SITUANDO O FENÔMENO DA CRIANÇA FORA DA ESCOLA	6
Marco inicial	6
Elementos da configuração social brasileira na tessitura das desigualdades educacionais	9
A criança fora da escola: um quadro multifatorial	16
Os fatores considerados como intra-escolares	17
Os fatores considerados como extra-escolares	24
Referências bibliográficas	36
ANÁLISE DAS BASES DE DADOS SECUNDÁRIOS	44
O SENTIDO DO DIAGNÓSTICO	46
AS BASES DE DADOS RELACIONADAS	48
Censo Demográfico 2010, do IBGE	48
Censo Escolar da Educação Básica, organizado pelo INEP	49
Sistema de Gestão Acadêmica – Escola 3.0, da SME.	51
Cadastro do Programa Bolsa-Família	52
Descumprimento de Condicionalidades 2012 e 2013	53
Cadastro do Programa de Benefício de Prestação Continuada	54
BASES DE DADOS DISPONIBILIZADAS PARA A PESQUISA	55
CAMINHOS E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	70
Explorando a lista do Cad.Único	70
Explorando a lista do Sistema Escola 3.0	77
EVIDÊNCIAS DOS DADOS CENSITÁRIOS	84
O BÔNUS DEMOGRÁFICO EDUCACIONAL	89

SITUANDO O FENÔMENO DA CRIANÇA FORA DA ESCOLA

Esta revisão tem como objetivo apresentar um panorama sobre a situação de crianças e adolescentes que estão fora da escola em nosso país, com enfoque na realidade do município do Rio de Janeiro. Considerando o fato de que este é um tema altamente relevante e é, por isso mesmo, o foco de muitas pesquisas e produções teóricas, fizemos a opção por uma abordagem menos histórica, elegendo alguns elementos que, em nosso entendimento, figuram como questões centrais para a construção de políticas voltadas para a superação deste fenômeno.

Com isso, organizamos esta breve revisão a partir dos seguintes eixos:

- Marco inicial, no qual tentaremos situar o momento em que a criança fora da escola se tornou um fenômeno a ser estudado e discutido publicamente.
- Elementos da configuração social brasileira na tessitura das desigualdades educacionais.
- A criança fora da escola: um quadro geral multifatorial.

MARCO INICIAL

Estudos e pesquisas sobre possíveis causas e consequências da criança fora da escola são realizados desde o início de século XX no País no bojo das discussões sobre universalização e qualidade da educação brasileira. Em parte este debate acompanha as influências da produção acadêmica internacional sobre a educação e está condicionado ao percurso e aos movimentos históricos que nortearam a produção nacional.

Patto (1988) ao reconhecer a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) como fonte imprescindível para termos um panorama das ideias e das reflexões sobre a escola elementar, sinaliza sobre a contribuição deste periódico desde a década de 1940 no debate sobre os avanços e fracassos na educação pública brasileira. Retomando clássicos educadores brasileiros a autora destaca:

(...) é suficiente registrar que, desde os ensaios da autoria de educadores brasileiros escolanovistas como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a maioria dos artigos [referindo-se a RBPE] movimenta-se nos limites da crença de que, numa sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real ou possível, cabendo à escola promover-la enquanto lugar supostamente privilegiado de identificação dos mais aptos, independentemente da origem social. (PATTO, 1988, p. 73)

Os ideais da Escola Nova, no primeiro quarto do século XX, podem ser considerados cruciais para o debate sobre os limites e possibilidades da educação como promotora da igualdade desejada para uma sociedade altamente desigual como a brasileira. Entretanto, como apontado por Silva:

O fenômeno das desigualdades no desempenho escolar como um problema teórico é reativamente novo no campo educacional brasileiro (SILVA, 2003, p. 156).

As grandes dificuldades para o acesso de boa parcela da população brasileira aos bancos escolares constituíram-se até os anos 60 como o principal desafio. Contingentes expressivos da população não frequentavam ainda a escola, portanto, o pensamento educacional mais relevante até então era dedicado a este processo de universalização.

Baeta (1992) discutindo sobre mito e realidade do fracasso escolar atesta:

(...) enquanto fenômeno, é histórico, ou seja, nem sempre existiu e se isto não ocorria deve-se ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, exatamente os membros das classes trabalhadoras, tanto urbanas, quanto rurais. (BAETA, 1992, p. 17)

O que a autora alerta é sobre quem seriam os sujeitos desse fracasso escolar, tentando salientar em que circunstância isso torna-se um fenômeno a ser creditado às possíveis condições distintas de vivência da experiência escolar. Similarmente, Bonemy destaca que, até este período, a educação básica não se constituía como uma questão sensibilizadora para as elites brasileiras (Bonemy, 2003).

Segundo SILVA (2003), a sociologia da educação americana já produzia desde a década de 50 estudos significativos sobre tais desigualdades e, desde então, algumas variáveis eram apresentadas como explicação para desempenhos escolares díspares e, conseqüentemente, para um campo de estudo sobre os motivos que esclarecessem as vantagens e desvantagens dos diferentes grupos sociais no processo de aquisição do conhecimento escolar.

Dentre as mais variadas construções teóricas sobre estas possíveis desigualdades, observamos desde esse início, uma tentativa de classificar o fenômeno da desigualdade escolar a partir de variáveis que interferem no processo. Isto é, uma tendência em buscar explicações razoáveis para possíveis desvantagens de determinados grupos e vantagens de outros. Neste ponto cabe destacar que os estudos educacionais, sobretudo os que se dedicaram a esta questão das desigualdades, devem ser contextualizados no conjunto de ideias que conformam o pensamento no momento em que estes estudos foram produzidos. Patto (1999) destaca as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar

Quando tentamos reconstruí-la [referindo-se às dificuldades de aprendizagem escolar], percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX; é visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um rumo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa visão de mundo que se consolidou nesse tempo e nesse espaço. (PATTO, 1999, p. 27)

Contudo, na impossibilidade de fazermos um retorno ao debate realizado ainda no âmbito dos educadores da Escola Nova ou de nos determos à natureza das ideias que alimentaram a discussão sobre o fracasso escolar e outros fenômenos associados às desigualdades no campo educacional brasileiro, adotaremos um marco para fazer um registro mais preciso do que estamos chamando de evasão escolar e o contexto de crianças e adolescentes fora da escola.

Consideraremos os anos 70 do século XX como referencial para este debate, uma vez que a partir deste momento a reflexão sobre o quadro de exclusão escolar, entendida aqui não no sentido da evasão, mas pelo fato de grande parcela da população brasileira, exatamente os membros das classes trabalhadoras, não freqüentava os bancos escolares. Assim, o desafio da democratização da e na educação que se segue a partir dos anos 70 no País, passa a dar visibilidade a um fenômeno histórico, mas que até então não se vislumbrava como um problema, isto é, em sua especificidade (BAETA, 1982).

Considerando como principal desafio desta revisão reunir elementos e abordagens que compõe o debate sobre a questão da criança fora da escola, elegemos dois pontos que nos parecem ser basilares para um panorama sobre o fenômeno com as linguagens e metodologias constituídas ao longo das últimas décadas no País. Assim pretendemos, à título de estabelecer estas bases, abrir o debate sobre a questão das desigualdades educacionais, em especial no que tange ao não ingresso ou saída de crianças das instituições de ensino formal e apresentar a perspectiva binária na análise sobre o fenômeno, isto é, de uma leitura de que existem dois conjuntos de fatores que atuam de modo real para os números da evasão escolar e da criança que não ingressa na escola, em geral classificados como fatores intra-escolares e extra-escolares.

ELEMENTOS DA CONFIGURAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA NA TESSITURA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Crianças fora da escola, tendo passado por esta ou nunca ingressado, só pode ser entendido como um fenômeno social à medida que é situado no contexto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que se processaram a partir do século XVIII no mundo, com as mudanças provocadas pelo advento da indústria e pela ascensão da burguesia ao topo da estrutura social.

Estas transformações trazem em seu bojo uma modificação significativa no tecido social e nas formas de gerência da vida coletiva. As bandeiras da Revolução Francesa e o pensamento humanista municiaram a sociedade do projeto de um ser universal, num mundo igualitário, fraterno e solidário. Entretanto, entre o discurso da burguesia de uma sociedade livre das amarras da aristocracia e das tradições e preceitos religiosos e a concretização de um mundo realmente mais igualitário, uma enorme desigualdade se constituiu.

Se a visão de mundo desde então foi profundamente marcada pela racionalidade científica e por uma crença no progresso do conhecimento humano, a construção deste ideário iluminista na prática sustentou-se sobre pilares de um processo de conformação social no qual a escola cumpria um papel central. Valle destaca isso ao relacionar modelos de cidadania em interface com discursos sobre a educação. A autora pontua:

(...) em função do projeto maior de construção da nação, a escola se faz civilizatória, regeneradora e cruzadista...(VALLE, 2001, p.23)

Também observamos este legado do pensamento iluminista na produção teórica sobre as políticas educacionais. Patto destaca:

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo aonde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia no século passado. (PATTO, 1999, p. 41)

A perspectiva da escola como uma instituição redentora, conforme nos aponta Valle, é uma afirmação evidente do papel desta instituição na construção de uma unidade em termos de crenças, valores e práticas. Contudo isso não se processa alheamente às contradições do modelo liberal num sistema capitalista. As transformações sociais em curso defendidas de modo contundente na academia e nos meios intelectuais trazem exatamente a visão de mundo predominante neste período.

Não é simplório, por exemplo, que as teorias eugenistas no início do século XX tenham sido tão bem incorporadas ao discurso médico e servido de substrato para políticas educacionais em curso. Hobsbawn (1982, p.315) destaca o pensamento inatista que sustentava a tese de que haveria uma inferioridade inata em determinados grupos sociais que justificava sua situação de pobreza. Silva (2003) afirma em sua tese:

O que se afirmava na premissa, na verdade, era a legitimidade, sustentada na naturalização das desigualdades, do pretense mérito individual e/ou de grupo como critério objetivo de classificação social. (SILVA, 2003, p. 157)

Conforme destacado por Patto, a psicologia diferencial, principalmente a partir das construções de Francis Galton, foi influente no pensamento sobre o desempenho escolar na perspectiva das possíveis diferenças de rendimento. Para a autora, os objetivos de Galton eram apresentar como as capacidades psíquicas individuais poderiam ser impactadas por uma ação planejada sobre a evolução humana, envolvendo um aperfeiçoamento da espécie através do cruzamento de indivíduos com determinadas características consideradas afortunadas, isto é, uma tentativa de controlar e dirigir a humanidade através dos conhecimentos da eugenia (PATTO, 2003, p. 60)

Em outras palavras, na tessitura de uma estrutura social desigual, discursos da pedagogia, da psicologia, entre outras, acabavam por engendrar uma leitura distorcida sobre as condições de aprendizagem dos diferentes grupos sociais, de modo que as desigualdades em termos de aproveitamento escolar recaiam sobre os indivíduos, portanto, a partir de suas características intrínsecas e não como um fenômeno relacional. Não é simples, portanto, que as dificuldades de aprendizagem serão traduzidas por uma interpretação de quem tem aptidão para a aquisição do conhecimento e quem não tem.

Silva (2003) destaca as abordagens da Sociologia da Educação norte-americana, já em meados do século XX, na construção de condicionantes diversos que explicariam desempenhos escolares heterogêneos. Assim descreve o sistema classificatório:

- por determinações de ordem biológica/psicológica: referentes às diferenças de gênero, de Q.I, de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor;
- por determinações econômicas: referentes geralmente à posição social e econômica das famílias de origem dos estudantes;
- por determinações culturais: referentes principalmente ao capital cultural do grupo familiar, o *ethos* familiar e o conjunto de práticas sociais da família que incidem sobre as trajetórias dos estudantes;
- por determinações intra-escolares: referentes principalmente ao domínio escolar, sua forma de estruturação, de construção do fazer pedagógico, em especial, da perspectiva curricular que orienta as relações entre os segmentos no ambiente escolar.

É indispensável pontuar que estas argumentações históricas conferem ao fenômeno da criança fora da escola uma base para sua justificação. O raciocínio preponderante é que das dificuldades de aprendizagem escolar, sejam estas produzidas pelo discurso das aptidões humanas presente nas ciências biológicas e médicas do século XIX, sejam as produzidas num contexto da psicologia e da pedagogia que estão mais atentas às influências do ambiente, tendem a contribuir para o fenômeno da criança que abandona a escola ou daquela que nunca é vista em condições de nela ingressar.

No Brasil, a teoria da carência cultural se constituiu, a partir dos anos de 1960, como substrato para o discurso educacional sobre determinados grupos sociais, especialmente, daqueles oriundos das classes sociais menos favorecidas e residentes em espaços populares urbanos ou em zonas rurais do País, vaticinando que estes tenderiam, indiscutivelmente, ao fracasso escolar, que envolve seguidas reprovações e, conseqüentemente, a evasão da escola, como característica. A lógica liberal que penetrou no trabalho pedagógico nos anos 60 creditava à escola a tarefa de fazer a integração dos indivíduos ao conjunto de regras de convívio social. Uma leitura otimista sobre as possibilidades de gerar progresso individual e social através da formação escolar justificou uma gama de propostas metodológicas com este caráter (Silva, 2003).

Aqui cabe um parêntesis em reação a construção deste referencial de carência cultural. Afinal os discursos que predominaram partiram da armadilha do juízo de valor e se sustentaram no olhar altamente preconceituoso sobre as práticas e modos de vida dos grupos populares, classificando-as como manifestações rudes, primitivas, atrasadas, isto é, fortalecendo a tese de que existem culturas superiores e inferiores. Esta tese defenderia que ambientes sociais e familiares inferiores ou atrasados como o vivenciado por estes grupos produziram crianças desajustadas, indisciplinadas e incapazes, enfim, eram verdadeiros problemas sociais.

Outra construção central sobre a criança fora da escola parte do reconhecimento que se trata de um fenômeno que tem explicações multifatoriais.

Desde a década de 1970, com os debates sobre a universalização do ensino público brasileiro, multiplicam-se os estudos sobre o sistema educacional. Alguns autores assinalam para o fenômeno do analfabetismo e das dificuldades de acesso de parcelas da população brasileira, especialmente aquelas que residem em territórios mais distantes dos grandes centros urbanos.

Um volume expressivo de estudos sobre a questão do fracasso escolar foi publicado entre os anos de 1970 e 1990. Uma parte significativa dele estabelece a reação dos níveis de repetência e evasão com os fatores extra-escolares como Brandão (1983), Baeta (1982), Rocha, Ferrari (1975), Rosenberg, Almeida, Fletcher (1985). Outra os relaciona com fatores intra-escolares como Brandão, Gatti (1981), Rosenberg, Leite, Penin, Mello, Ribeiro (1990), Dorneles (1986).

Abordagens teóricas nas diferentes ciências sociais cumpriram ao longo deste período a função de investigação e denúncia sobre os fatores de risco que conduziram a experiências de fracasso escolar. Neste sentido, os estudos mais recorrentes enfatizaram os contextos de desigualdade e pobreza, como fatores extra-muros da escola que produziam situações de repetência, distorção idade-ano de escolaridade, criança fora da escola e evasão, entre outras. Em geral, focaram na arquitetura institucional da educação, especialmente, na política e na organização do sistema de ensino nas diferentes esferas da administração pública, e seus limites frente aos desafios contemporâneos. Por outro lado, fatores intra-muros da escola também tornaram-se recorrentes, principalmente, quanto à sua estrutura curricular e à relação entre os diferentes sujeitos e saberes que fazem o cotidiano da unidade de ensino. Com isso, adentramos em outro elemento que consideramos basilar para o entendimento do fenômeno da criança fora da escola, ou seja, o reconhecimento de sua multifatorialidade.

Souza e outros (2011), ao destacar os dilemas sobre a evasão escolar no ensino médio, atestam:

É lícito acentuar que as pesquisas e os estudos que analisam a evasão escolar apontam para duas diferentes abordagens teóricas, a primeira das quais explica a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto a segunda se pauta nos fatores internos da instituição escolar. Os fatores externos são o trabalho, as desigualdades sociais, a relação familiar e as drogas. Os internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor. (SOUZA e outros, 2011, p. 27)

Baeta (1992), utilizando-se dos estudos de Vial (1979), faz um retrospecto das principais argumentações que foram adotadas neste período para explicar o insucesso na escola. Segundo este estudo:

Num primeiro momento, por influência do pensamento psiquiátrico, a ênfase recaiu sobre os aspectos patológicos de diferentes níveis, presos a características individuais. (BAETA, 1992, p. 19)

Deste modo, segundo a autora, os trabalhos eram, então, marcados pelas explicações de matriz organicista, que se centravam em noções de congenitalidade e de hereditariedade.

Patto (1988) destaca a influência dos estudos sociológicos de matriz norte-americana na construção das explicações multifatoriais que norteiam até os dias atuais este debate. Em suas palavras indica:

Estabelecer uma reação causa entre influências negativas da cultura de grupos étnicos e sociais e o desempenho escolar será uma tarefa da teoria da carência cultural, formulada nos EUA, nos anos sessenta e introduzida no Brasil na década seguinte. (PATTO, 1988, p. 75)

Logo em seguida, acrescenta:

Embora o faça em termos ambientalistas, afirma de modo generalizado e indiscriminado que a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a torna menos capaz do que a criança de “casas médias” para a aprendizagem escolar. Localizando numa suposta pobreza de estimulação ambiental e na precariedade das práticas familiares de socialização a origem destes distúrbios, a partir de métodos de pesquisa e de critérios comparativos que precisam ser questionados, acaba por afirmar a inferioridade intelectual do povo. (PATTO, 1988, p. 75)

De fato, as abordagens de matriz psicogenéticas e as leituras que enfatizavam a tese da já mencionada carência cultural nortearam as produções intelectuais sobre o campo educacional brasileiro, especialmente sobre a escola pública. Mas esta mesma autora ressalta movimentos de ruptura com estes referenciais.

O estudo realizado por Brandão, intitulado de Conhecimento Sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981) é um exemplo de produções que se dedicaram a discutir e questionar hipóteses, como a que associa carência cultural a questões de ordem biológica, física, isto é, da ordem do ambiental (BAETA, 1992).

Cabe destacar que o pensamento e a prática pedagógica brasileira também sofrem transformações profundas a partir do próprio movimento de democratização da sociedade brasileira a partir de meados dos anos de 1980 (BAETA, 1992), de modo que os mitos que contextualizavam e justificam o fracasso escolar e, sustentavam a permanência do fenômeno da evasão foram também sacudidos por novas proposições e interpretações sobre a realidade educacional do país.

Considerando que a pertinência desta revisão é não sua abordagem histórica, sinalizamos para um movimento de rediscussão no âmbito da pedagogia dos modelos explicativos para os principais enfrentamentos da educação brasileira. As abordagens críticoreprodutivistas e, posteriormente, a pedagogia crítica, nos anos de 1980, foram contundentes na reflexão de fatores de diferentes ordens que incidem sobre as experiências escolares dos estudantes. Uma parte significativa desta contribuição centrou-se, principalmente, na investigação e na produção de uma abordagem sobre o fenômeno do fracasso escolar que levasse mais em conta uma complexidade de fatores, superando as visões parciais e valorativas que tinham predominado até então.

Se até os anos de 1970 havia no país um predomínio do discurso pautado na Sociologia norte-americana, que centrava o debate sobre o fracasso escolar no conjunto de deficiências – cognitivas, materiais, culturais, morais – que, supostamente, atingia os estudantes de origem popular. Até então, as questões atinentes a instituição de ensino ainda eram pouco relevantes.

Conforme é apontado por Silva (2003) reforçava-se a tese de que a responsabilidade pelo fracasso escolar era exclusiva dos alunos e suas famílias. Consequentemente, a situação da criança fora da escola acontecia ou por um distanciamento físico e/ou simbólico da educação, ou mesmo, da incapacidade de adaptação ao ambiente escolar.

Pode-se sinalizar que algumas abordagens da Sociologia da Educação que sucederam este momento, buscaram explicações mais complexas, fazendo uma crítica ao pensamento educacional liberal e atuaram para dar relevo as contradições da educação e da sociedade brasileira em seu processo de reprodução social. Encontraremos, portanto, reflexões centradas na perspectiva crítico-estruturalista que radicalizaram no sentido da crítica à atuação da escola.

Autores como Establet, Baudelot, Poulantzas, Bourdieu, Passeron, Bowles, entre outros, tornaram-se críticos contundentes sobre o caráter reprodutor da escola e seu discurso elitizado. De modo semelhante, Brandão (1983), Baeta (1982), Nogueira (1991) e Saviani (1985) influenciaram o debate educacional brasileiro quanto aos fenômenos resultantes da relação social e educacional.

A percepção de boa parte destes autores é de que o campo da educação e, especialmente, a escola, era dominado por concepções de mundo e por teorias sociais advindas das classes sociais dominantes, desse modo, a própria denominação de fracasso escolar estaria em questão uma vez que partia do pressuposto de que as carências culturais eram determinantes na trajetória escolar. Com isto as situações de repetência, analfabetismo e evasão escolar, evidentemente, também serão abordadas de modo distinto. Cabe ressaltar que este reposicionamento leva também a uma difusão da terminologia da exclusão escolar como uma tradução mais crítica do processo de evasão ou de crianças fora da escola.

Seguem-se, dessa maneira, transformações primordiais da concepção educacional no País, principalmente no que tange a proposições pedagógicas, estruturas e constituição de políticas públicas voltadas para educação. Certamente no campo educacional brasileiro nos anos de 1980 e 1990 surgiram distintas teorias pautadas numa leitura crítica dos parâmetros da pedagogia liberal. Debates como a qualidade da escola e da educação, a pedagogia voltada para a autonomia cognitiva e uma gama enorme de reflexões referentes à metodologias de ensino se difundiram.

Segundo Patto (1988):

A partir da constatação da coexistência de altos índices de evasão e repetência com um grande número de pesquisas sobre suas causas, e de uma análise crítica não só da evolução das ideias a esse respeito como do estado atual da pesquisa educacional, torna-se necessário buscar outros referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa educacional, com o objetivo de contribuir para uma compreensão do problema do fracasso escolar mais fiel à sua complexidade. (PATTO, 1988, P. 76-77)

A busca de outros referenciais conceituais e metodológicos a partir dos anos 1990 se deu num contexto de grandes transformações políticas e de um cenário controverso do ponto de vista da construção das políticas educacionais. A partir deste período, conforme nos aponta Bomeny (2003), as deficiências e incapacidades do país para competir no mercado internacional, num contexto de globalização e de pensamento neoliberal, acentuaram as críticas ao sistema educacional brasileiro e seus resultados inferiores a determinados indicadores internacionais.

Neste contexto, a questão do acesso deixou de ser um problema, como o era nos anos 60 e 70. A distorção idade-ano de escolaridade, os altos índices de repetência, entre outros indicadores, revelavam a má qualidade do ensino (Schartzman, 2005). Temas como a formação docente, os recursos públicos destinados à educação, a relação pesquisa acadêmica e ensino básico e, sobretudo, a questão do desempenho, na perspectiva da construção de indicadores de avaliação, tornaram-se centrais numa esfera nacional.

A partir deste período, a dimensão multifatorial da desigualdade na educação e, especialmente, da situação da criança na escola, ganha contornos mais emblemáticos. A conjugação de fatores intra-escolares e extra-escolares passa a ser norteadora de um conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no País.

No âmbito acadêmico, em especial da Pedagogia, esforços foram empreendidos para dentro da escola no sentido da elaboração e implementação de linhas de ação didáticopedagógicas que permitissem um aprofundamento sobre as relações travadas no ambiente escolar, considerando os diferentes saberes em jogo no contexto do ensinoaprendizagem. Nesta perspectiva, as concepções pedagógicas de matriz socioconstrutivista contribuíram para dar maior relevo às questões intra-escolares que incidiam diretamente sobre situações de evasão ou não ingresso na escola.

No contexto das políticas educacionais, o sentimento de que mais investimentos poderiam trazer melhores resultados nos indicadores sociais e educacionais levou à construção de uma estrutura significativa do ponto de vista da pesquisa, da produção de informações e da construção de parâmetros para a avaliação da educação (Schartzman, 2005). A retomada do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – é uma demonstração do foco dado pela política, em nível federal, à pavimentação de um caminho de maior incidência sobre os resultados da educação no país. Pode-se ainda destacar, como exemplos deste processo, a implementação de programas voltados para a qualificação do ensino, tais como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (posteriormente, transformado em FUNDEB). Em termos sociais, destaca-se a difusão do Programa BolsaFamília como estratégia central para incentivar o ingresso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar. A despeito de toda a complexidade e das contradições

destas ações e programas, cabe ressaltar que tiveram incidência direta na questão do quadro da criança fora da escola em todo o território nacional.

As propostas acadêmicas e as políticas públicas educacionais tendem a provocar impactos diversos e difusos sobre a questão da criança fora da escola no plano do cotidiano escolar. Práticas avaliativas, geralmente vindas de cima para baixo, vinculação direta entre precariedade da função docente e insucesso nas unidades de ensino, mudanças constantes das políticas curriculares nas diferentes esferas etc. têm fortalecido o contexto multifatorial da questão do fracasso escolar.

É fundamental destacar, ainda, que este cenário de avaliação externa da educação brasileira abriu o caminho para que organizações de caráter internacional, tais como a UNESCO e o UNICEF, pudessem construir interlocução, produção de informações e incidência política sobre os parâmetros e propostas metodológicas das políticas educacionais. Os compromissos firmados com a erradicação da pobreza e do analfabetismo e o conjunto de objetivos voltados para a consolidação dos direitos no mundo e no país contribuíram decisivamente para a produção de novas leituras sobre o fenômeno que ora discutimos.

A CRIANÇA FORA DA ESCOLA: UM QUADRO MULTIFATORIAL

Os dados mais recentes produzidos pela IBGE (2011) indica que 98.2%¹ das crianças entre 6 e 14 anos de idade no Brasil são atendidos por alguma rede escolar. Os resultados específicos ao Rio de Janeiro são ligeiramente melhores. 98.5% de crianças e adolescentes da mesma faixa etária (6 a 14 anos de idade) no município freqüentam à escola²: uma melhoria de 1.9% do resultado de 2001 (96.6%)³. Segundo o censo do IBGE de 2010, em um universo de mais de 2.000 domicílios, pouco mais de 23.000 crianças das idades 6 a 14 anos – tenham ou não ingressado por alguma instituição escolar – não freqüentam a escola: um número que corresponde a menos de 3% da população dessa faixa etária, e a 0.37% da população total do município.

O principal debate na literatura de evasão escolar centre-se nos motivos/explicações da evasão – destacando duas linhas de pensamento: a tese que aponta para *causas internas* à escola, e a tese que aponta para *causas externas*. Assim, linguagem dos professores (códigos culturais); qualidade dos equipamentos e a superlotação das salas de aula estão abrangidas pela primeira categoria (*causas internas*), enquanto a renda dos pais; a escolaridade da mãe; o local de residência; e o risco de violência está abrangido pela segunda (*causas externas*). Certamente, há inúmeras sobreposições tanto *entre* as causas internas e externas, quanto *dentro* das causas internas e externas, que serão discutidos ao longo das páginas. No entanto, cabe ressaltar que há categorias/variáveis que, embora sejam importantes, não possuem a concretude/tangibilidade para ser mapeado no âmbito deste

1. TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013b; UNICEF, 2012, pp. 22.

2. TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013b.

3. MELLO, 2008, pp. 165; WORLD BANK, 2002.

projeto. Em outras palavras, embora estes variáveis – que incluem: a motivação dos alunos; o envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos; a dinâmica familiar, e as dinâmicas internas à escola (como a estrutura da instituição; o conteúdo do currículo; e a linguagem e/ou preconceito de professores) – serão utilizados para informar as nossas hipóteses através de suposições instruídas, dado a natureza e âmbito deste projeto, sua falta de concretude limita o seu papel à diretrizes teóricas na construção dos perfis das crianças e jovens em maior risco de evasão escolar.

Esta parte da revisão bibliográfica começa apresentando as variáveis selecionadas pelo nosso trabalho. Como discutido acima, é importante ressaltar que estes não são necessariamente as variáveis que mais influenciam à evasão, mas sim, foram escolhidas com base em ambos: a literatura, e sua natureza tangível.

OS FATORES CONSIDERADOS COMO INTRA-ESCOLARES

Os fatores internos à instituição escolar que levam à evasão ou ao não ingresso de crianças e adolescentes na escola são, em geral, identificados na literatura principalmente a partir das seguintes abordagens:

A. Estrutura das instituições de ensino, desde a sua distribuição geográfica no território até as questões referentes às instalações físicas e materiais das unidades

O Relatório UNICEF (2013) *Fora da Escola não pode. O desafio da exclusão escolar* é bastante explícito ao referir-se aos mais atingidos pelo que definem como criança fora da escola. Segundo o relatório, os que moram no campo, os negros, os indígenas, os pobres, os sob risco de violência e exploração e aqueles com deficiência configuram como público majoritário desta taxa.

Esta definição, embora centrada em questões extra-escolares, tangencia a questão estrutural das instituições de ensino no País, posto que traz um recorte não simplesmente demográfico, mas que permite inferir uma geografia das condições das escolas pelo país.

Sobre o contexto das distâncias entre casa e escola, cabe destacar que as situações de distâncias físicas são encontradas em todo o território nacional, especialmente nas áreas rurais e semi-rurais. Entretanto é importante reconhecer que nos grandes centros urbanos, a estrutura urbana altamente desigual em termos de distribuição dos equipamentos e serviços públicos – particularmente, os de educação e transporte – podem tornar as distâncias relativamente mais agudas para determinadas famílias. Como imaginar, por exemplo, que crianças entre seis e onze anos possam tomar diariamente um ônibus urbano sem a companhia de um responsável? E se deslocar para casa sozinha ao final do turno vespertino? Mais ainda no caso das crianças

com alguma deficiência física ou intelectual. Sem o benefício do passe escolar para o acompanhante, uma das primeiras razões para a resistência à matrícula em determinada unidade escolar pode ser a distância geográfica, que, mesmo não sendo tão grande, demanda a companhia de um responsável, o que causa impacto no limitado orçamento familiar. Todavia, o problema é mais amplo do que esta análise sucinta sugere. Acima de tudo, deve-se considerar que quando famílias rejeitam a matrícula em uma escola localizada além dos arredores da residência, raramente se trata de alguma comodidade ou negligência (Gonçalves, 2010).

Outro ponto notado são as dimensões simbólicas do uso e apropriação da cidade por parte de moradores, sobretudo, os que residem em espaços populares, que são atravessadas por diferentes situações, como os códigos de acesso nem sempre ao alcance dos grupos sociais mais vulneráveis (Barbosa, 2013).

Do ponto de vista da estrutura das instituições de ensino é fundamental registrar que o termo, ao mesmo tempo em que nos conduz à questão organizacional, também nos remete aos condicionantes internos da escola e a sua estrutura material. Conforme apontado por Paro (1995), é possível identificar certa correspondência entre a estrutura legal de uma instituição de ensino e as práticas nela desenvolvidas. Neste sentido, mesmo que não possamos fazer uma relação perfeita, as estruturas material e física das escolas têm efeito, também, sobre as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem e sobre as relações entre os sujeitos no ambiente escolar. Libâneo (2004) destaca a importância da “organização e distribuição do espaço físico, qualidade e adequação dos equipamentos da escola e das demais condições materiais e didáticas”. (LIBÂNEO, 2004, p. 37)

Entretanto a literatura e a própria imprensa estão repletas de relatos sobre a falta de estrutura física e material de instituições de ensino por todo o país, em linhas gerais, esta é uma situação que vem sendo apresentada como um desafio para a gestão pública nas diferentes esferas de governo, mas que não se restringe aos equipamentos públicos. Porém, os desafios em infraestrutura também podem nos conduzir a um olhar enviesado da questão das desigualdades escolares, visto que, por vezes, reproduz a lógica de que uma infraestrutura adequada seria suficiente para o cumprimento das expectativas educativas; por outro lado, ainda está sob o risco de maximizar os efeitos do material sobre o contexto de aprendizagem em detrimento da análise de outros fatores que, acionados, podem compensar os limites estruturais.

B. As políticas de currículo que envolvem as concepções mais gerais e as práticas escolares que norteiam o fazer cotidiano da escola

No seu estudo sobre *a evasão escolar e seus significados para alunos, professores e a família*, Renato Barbeti (2009) sublinha que os docentes entrevistados identificam ambos como determinantes de evasão escolar: a “falta de significado da escola para o aluno” e a “falta de relevância dos conteúdos ensinados”⁴. Tomando este estudo como exemplo, temos outro campo relevante para o debate da situação da criança fora da escola.

Libâneo (2004, p.32) aponta a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura. Para o autor, a escola retrabalha elementos diversos da cultura humana, dando-lhes significado específico. Existiria para este educador uma *cultura organizacional*, ou uma cultura da escola.

Numa abordagem sociológica do currículo, Forquin (1993)⁵ apresenta três níveis de análise da educação. Em suas palavras:

(...) o nível da sociedade (onde a ênfase é colocada nas relações em grande escala entre o sistema escolar e as outras instituições sociais), o nível do estabelecimento e o nível da sala de aula(que é por excelência o da observação das interações e das práticas.” (FORQUIN, 1993, p. 70)

O empenho principal do intelectual seria demonstrar os conteúdos e contextos de ensino presentes na relação entre currículo e sociedade. Num trecho bastante emblemático, recuperado por Forquin (1993), encontramos contribuição da Nova Sociologia Inglesa para as teorias do currículo. Trata-se de uma passagem em que Basil Bernstein vaticina:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (Knowledge and Control, p. 47, Apud FORQUIN, 1993, p. 85)

De fato, a investigação de Bernstein, com ênfase na educação inglesa dos anos 50 e 60, detecta estruturas de comunicação (ou códigos linguísticos) presentes entre os diferentes grupos sociais. A perspectiva do autor assinalava, já nesse período, possibilidades de vantagens no desempenho escolar entre estudantes oriundos de famílias mais favorecidas em relação àqueles de origem popular. Embora esta tese já tenha sido superada, comporta bem nesta parte do texto, por elucidar o horizonte civilizatório presente no que seria o currículo desenvolvido pelas instituições de ensino. De acordo com Bourdieu & Passeron (1982) o objetivo deste código de comunicação é o da elevação contínua do nível de recepção, dando aos receptores os meios de adquirir, pela repetição, a posse completa do código⁶.

4. BARBETI, 2009, pp. 3-4.

5. FORQUIN, 1993, p 70.

6. BOURDIEU & PASSERON, 1982, pp. 19-20, 22.

Mesmo que focada no ensino superior, a tese do Benson Snyder (1971), o “*Currículo Oculto*”⁷, é uma contribuição que impulsiona recorrentemente o debate da criança fora da escola. De fato, Jean Anyon (1980) sugere que há um currículo oculto na tarefa escolar que tem implicações profundas, tanto na teoria quanto – e por consequência – na atividade cotidiano da educação. O artigo de Anyon (1980) “*Social Class and the Hidden Curriculum of Work*” fornece suporte empírico à tese. Aqui, Anyon conduz um estudo etnográfico sobre práticas curriculares e pedagógicas de alunos em cinco escolas de ensino fundamental – duas consideradas escolas das *classes operárias*; uma classificada como *escola classe média*; uma em que a renda média dos pais e encarregados dos alunos está mais elevada do que a da classe-média-alta – a *Escola Profissional Afluente*; e uma que a maioria das famílias pertencem à classe capitalista: o que a Anyon denomina como a *Escola de Elite Executiva*. Dentro destas categorias socioeconômicas, Anyon também destaca algumas dinâmicas raciais⁸. Neste estudo, Anyon sublinha que nas duas *escolas operárias* o procedimento de ensino era mecânico, envolvendo comportamento rotineiro, com pouca tomada de decisão ou escolha. Ademais, as tarefas dos alunos eram frequentemente avaliadas de acordo com os procedimentos tomados pelos alunos, ao invés da precisão das respostas em si. Já na escola de *classe média*, o trabalho era conseguir a resposta correta. Semelhante à escola operária, na escola de classe média, alunos devem seguir as direções para obter as respostas corretas, no entanto, estas direções, frequentemente, requerem alguma escolha e/ou tomada de decisão. A *Escola Profissional Afluente* estimula o conceito de criatividade e independência no trabalho, o que envolve pensamento individual e expressividade, expansão e ilustração de ideias e a escolha de métodos e materiais apropriados⁹. O trabalho produzido pelos alunos deve apresentar individualidade, bom design, e deve caber na realidade empírica. Ademais, a escola estimula a participação dos pais e encarregados dos alunos na aprendizagem das suas crianças. No caso da *Escola de Elite Executiva*, o trabalho é voltado para desenvolver os poderes analíticos e intelectuais. Alunos são frequentemente solicitados a raciocinar um problema para produzir produtos intelectuais que são tanto lógicos quanto de qualidade.¹⁰

O exemplo, que não pode ser transplantado perfeitamente para a realidade brasileira, é significativo, pois demonstra que o uso da educação, especialmente a partir dos códigos consagrados nos currículos educacionais, pode reafirmar hierarquia social. No caso do fenômeno da criança fora da escola, conteúdos e práticas, explícitos ou não, podem fomentar ou não a evasão do sistema de ensino.

7. O Currículo Oculto tem como base a distinção central entre o *currículo formal* (tal como indicado nos documentos do curso) e o *currículo informal*, constituído pelas expectativas da equipe docente, que não são citados explicitamente, mas são, no entanto, verificados por estudantes que os procuram.

8. ANYON, 1980

9. IBID.

10. IBID.

C. Os códigos sociais que abrangem a linguagem utilizada nas instituições de ensino

Primeiro, o que chamamos de *códigos sociais* abrange a linguagem utilizada nas instituições de ensino (*habitus hexis*) e os valores exclusivistas interiorizados na escola (*habitus ethos*).

O *habitus*, de acordo com Bourdieu & Passeron (1982), é o produto de interiorização de um arbítrio cultural, capaz de se perpetuar mesmo quando a ação pedagógica cessa. Em outras palavras, o conceito de *habitus* é apresentado por Bourdieu & Passeron como as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. Assim, o *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua educação primária, trajetória escolar, religião e trabalho – todos os meios que contribuirão para a formação do indivíduo em um determinado contexto social¹¹. Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal, e o *ethos*, que correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente. De fato, o trabalho pedagógico produz o *habitus* e a escola (um trabalho pedagógico secundário, que está muito dependente do trabalho pedagógico primário – a família) representa um *reconhecimento e consagração legítimos da cultura dominante*¹².

Nos seus primeiros artigos sobre relações entre classes sociais e linguagem, o inglês Basil Bernstein (1964) ressalta a existência de uma relação entre o uso de códigos de comunicação, desempenho educacional e, por sua vez, evasão escolar¹³.

A importância de códigos sociais transcende a discussão sobre códigos de comunicação, abrangendo também a maneira em que diferentes escolas disponibilizam diversas experiências educacionais e currículos para estudantes de diferentes grupos sociais.

No caso dos códigos comunicacionais, segundo a UNICEF (2012), de acordo com Denise Carreira, Relatora Nacional do Direito Humano à Educação (até 2011), no Brasil, o racismo na escola não se limita meramente a *atitudes ativas* (humilhações, apelidos, e violências físicas), mas, também, apresenta-se de uma forma sutil, como na falta de reconhecimento e de estímulo, na negação de uma história e de identidades, na distribuição desigual de afeto e na baixa expectativa positiva com relação ao desempenho de crianças, adolescentes e adultos negros¹⁴. No seu estudo sobre *Educação, Raça e Gênero*, Nilma Gomes (1996) ressalta, de forma semelhante, como ideologias exclusivistas penetram o cotidiano escolar através do discurso de docentes, que, sistematicamente, transmitem valores socioeconômicos, raciais e de gênero na sala de aula¹⁵.

11. ALMEIDA, 2005, pp. 142.

12. ALMEIDA, 2005, pp. 147; BOURDIEU & PASSERON, 1982, pp. 9-10.

13. BERNSTEIN, 1964, pp. 55-69; DOMINGOS, BARRADAS, RAINHA & NEVES, 1986, pp. 243-277; SEABRA, 2009, pp.82, 90-91.

14. UNICEF, 2012, pp. 47-48.

15. GOMES, 1996, 69-71..

D. As relações escolares marcadas pelo conflito e pela violência

A temática da violência e do conflito são frequentes no debate da criança fora da escola. Inicialmente, faremos duas conceituações, em busca de caracterizar melhor o fenômeno específico e sua interface com o foco desta revisão.

A coleção *Educação para Todos* do Ministério da Educação, publicada em 2008, assenta a discussão da violência contra crianças e adolescentes no debate sobre o poder e descreve da seguinte maneira:

Todo poder implica a existência de uma relação, mas nem todo poder está associado à violência. O poder é violento quando se caracteriza como uma relação e força de alguém que a tem e que a exerce visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro previamente definidos. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de dominação, através do qual o dominador, utilizando-se de coação e agressões, faz do dominado um objeto para seus “ganhos”. A relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade. O poder violento é arbitrário ao ser “autovalidado” por quem o detém e se julga no direito de criar suas próprias regras, muitas vezes contrárias as normas legais. (FALEIROS &FALEIROS, 2008)

Segundo Chrispino e Chrispino:

O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro ou acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO e CHRISPINO, 2002, p. 30-31)

A partir dessas duas definições, pretendemos transitar sobre a relação entre violência e conflito escolar e a questão da criança fora da escola.

Na academia, a violência no contexto escolar é um fenômeno que vem sendo abordado desde os anos 50, nos Estados Unidos. No entanto, de lá para cá, seu foco vem se transformando constantemente. Os primeiros trabalhos brasileiros sobre o fenômeno datam da década de 70, quando estudos pedagógicos buscavam explicações sobre o crescimento das taxas de violência e crime. Nos anos 80, pesquisadores e acadêmicos concentraram-se em ações contra o patrimônio, como as depredações e pichações, enquanto, nos anos 90, o foco sobre o fenômeno de violência no contexto escolar mudou para as agressões interpessoais, principalmente entre alunos¹⁶.

O amplo espectro de questões que relacionam violência e educação expressa que existem diferentes concepções e percepções sobre esta relação, principalmente, se considerarmos que cada grupo social opera com representações específicas do que seria tolerante ou não em termos das relações

16. ABRAMOVAY, s.d., 30-31.

sociais. Autores como Hanah Arendt, Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Éric Debarbieux, Michel Foucault discutiram a violência em sua relação com as instituições e a própria configuração da sociedade. No Brasil, pesquisadores como Miriam Abramovay, Maria das Graças Rua, Álvaro Chrispino produziram estudos bastante relevantes sobre o fenômeno da violência em sua interface com a educação. Temas como a multifatorialidade da violência na escola, políticas de prevenção à violência, construção de cultura da paz e não violência e, mais recentemente, o *bullying* tornaram-se frequentes no debate de organizações internacionais como UNESCO e UNICEF, nas agendas políticas de governo e entre vários intelectuais. Estudos sobre o fenômeno abrangem a ideia de que as origens da violência nas escolas não está apenas do lado de fora das instituições de ensino, mas sim, entre outras, no conteúdo do currículo acadêmico, nos códigos sociais, no preconceito de professores, entre outros fatores¹⁷. Para compreender o nexo entre violência e evasão escolar, é necessário esclarecer algumas questões. Certamente, a pergunta mais pertinente é: o que é considerado violência no contexto escolar? De acordo com o francês Bernard Charlot (2002), Professor de Ciências da Educação, o conceito de violência escolar pode ser organizado em três níveis: a primeira, violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes e a violência sexual); a segunda, incivildades (como humilhações e falta de respeito); e a terceira, violência institucional (um fenômeno que refere-se à violência perpetrada pela própria instituição escolar)¹⁸. No contexto desta seção, consideramos razoável discernir que as situações de conflito nas instituições de ensino podem desembocar em casos de violência, principalmente quando as diferenças são escamoteadas ou quando são percebidas de modo negativo no âmbito das relações escolares. Uma demonstração disso é a dificuldade de trabalhar com sujeitos dissonantes ao contexto escolar.

Assim, fundamentado no trabalho de Bernard Charlot (2002), esclarecemos algumas distinções conceituais entre violência na escola, violência à escola e violência da escola¹⁹, sublinhando o nosso foco, aqui, no segundo e no último. No caso do primeiro – violência na escola – Charlot refere-se à violência que se produz dentro do espaço escolar, sem estar necessariamente ligada à natureza e as atividades da instituição. Assim, disputas do bairro – que podiam acontecer em qualquer outro local, mas que extravasam para o ambiente escolar – estão abrangidas por esta articulação de violência. Em contraste, o segundo – violência à escola – está conectado à natureza e as atividades da instituição escolar, o que inclui violência interpessoal entre alunos e professores (e vice-versa). De acordo com Charlot, esta forma de violência deve ser analisada junto com a terceira – violência da escola – que, em sua análise, é também entendida como violência institucional ou simbólica. Esta espécie de violência abrange, de modo geral, a forma em que a instituição e seus agentes tratam seus alunos²⁰.

17. IBID., 30-31.

18. ABRAMOVAY, s.d. pp. 30-31; CHARLOT, 2002, pp. 434

19. CHARLOT, 2002, pp. 434.

20. IBID., 434-435.

Devido a sua recorrência na literatura da evasão escolar, a *violência institucional* engloba elementos intrínsecos aos sujeitos, mas, também, questões extrínsecas, posto que sempre está conectada a um conjunto de pessoas. Estas questões se relacionam inteiramente com os códigos sociais que orientam os principais sujeitos da escola em suas relações sociais e a própria sociedade como um todo. Portanto temas como autoestima, violência física, psicológica ou sexual, vandalismo, não cumprimento das regras escolares, crime, relações marcadas por machismo, sexismo, racismo, entre outros, envolvem um amplo espectro de questões. Na literatura mais recente, encontra-se um debate sobre as relações de conflito que se manifestam por aquilo que está sendo denominado como *bullying* (entre estudantes e entre estes e os outros segmentos das instituições de ensino).

OS FATORES CONSIDERADOS COMO EXTRA-ESCOLARES

Os fatores extra-escolares que levam à evasão ou ao não ingresso de crianças e adolescentes na escola são, em geral, relacionados com categorias de análise gerais para boa parte dos fenômenos sociais. Na literatura encontramos, principalmente, as seguintes abordagens:

A. Violência

Os trabalhos de Riveiro & Rodrigues (2012), UNICEF (2003; 2009; 2012), Hugo (2007), Fischtak & Mandel (2012), Charlot (2002), Abramovay (s.d.), Jovchelovitch & Preigo-Hernandez (2012), Caldeira (2000) e Perlman (2010) são extremamente relevantes para esta seção de nossa revisão. De fato, a violência – como todas as suas variáveis – encarna uma dinâmica territorial que transcende a dimensão educativa, afetando desempenho educacional (e, conseqüentemente, evasão escolar) em territórios específicos. Em resumo, concentramos, aqui, três efeitos claros da violência externa à educação que afetam a inclusão de alunos no sistema de ensino: o *encerramento de escolas* (tanto definitivamente quanto temporariamente); o impedimento à *liberdade de ir e voltar da escola*; e o *efeito sobre a experiência educacional*. Isso posto, reconhecemos que há outras formas de violência nesta categoria (como *violência doméstica*) que igualmente afetam a experiência e desempenho educacional de alunos, mas que, por estarem, muitas vezes, escondidas na esfera privada da família, são, de modo geral, mais difíceis de identificar, quantificar e, assim, cartografar.

O efeito da violência sobre a educação é patente, invasivo, ubíquo e primordial. A violência e “a fala da violência”²¹ funcionam para reduzir a porosidade das *fronteiras urbanas*²² dentro da cidade, limitando, entre outras, a *qualidade* e o *acesso* dos seus moradores aos serviços públicos e aos direitos mais básicos à cidade.

21. CALDEIRA, 2000, pp. 77-81.

22. JOVCHELOVITCH & PREIGO-HERNANDEZ, 2012, pp. 32, 59-65

Escolas localizadas em áreas com altas taxas de violência são, sistematicamente, *encerradas por longos períodos*, fornecendo uma experiência educacional altamente fragmentada para alunos localizados em territórios tradicionalmente considerados violentos. Um debate recorrente associado à questão da evasão escolar diz respeito à dimensão temporal do cotidiano dos estudantes. Em outras palavras, há uma interpretação de que a experiência educacional é frágil e, portanto, tem pouco impacto e possibilidade de ampliar o tempo e os espaços de crianças e adolescentes, especialmente, daqueles que residem em espaços populares, os quais, em tese, estariam mais propensos a se envolver em atividades ilícitas ou indevidas. A premissa que sustenta este debate está sustentada na carência cultural e, a rigor, acredita que as condições ambientais desfavoráveis dos territórios populares transformam o tempo livre de crianças e adolescentes em um perigo se não for ocupado com práticas consideradas socialmente aceitas. Outro parâmetro associado a essa tese sustenta a ideia de que essas famílias seriam desestruturadas e, geralmente, omissas na relação com a escola (Lahire, 1997). Apesar do discurso parcial que sustenta essas teses, o fato é que as questões da violência são apresentadas como força suficiente para impelir a evasão escolar ou impedir o ingresso no sistema formal de ensino. De fato, muitas vezes, a escola é incapaz de atender os objetivos imediatos (sociais e financeiros) dos seus alunos (e, em alguns casos, de suas famílias), tornando outras atividades cada vez mais atraentes. O reconhecimento do tráfico de drogas como empregador de crianças vulneráveis à violência, de acordo com um estudo conduzido pela *Organização Internacional de Trabalho* - OIT, a idade de entrada no tráfico de drogas (e outros crimes relacionados) no Rio de Janeiro caiu de 15-16 anos, na década de 90, para 12-13 anos, na década 2000²³. Ademais, igualmente importante para o nosso estudo é o nexo-causal entre *vulnerabilidade à violência e desempenho escolar*. De acordo com o mesmo estudo da OIT (2009), crianças envolvidas nesse tipo de violência tendem a registrar níveis significativamente baixos de escolaridade - na média 6.4 anos, ou seja, 2.2 anos a menos do que a média do Rio de Janeiro²⁴. De fato, com base na nota média na *Prova Brasil*, o relatório, *Violência e Desempenho Escolar: Evidências dos Conflitos entre Traficantes de Drogas no Rio de Janeiro* (2012) afirma que crianças localizadas nos territórios que sofreram o maior aumento de conflitos ao longo do período de 2004-2009, experimentaram uma queda no desempenho escolar²⁵. Segundo o estudo, alunos matriculados em uma escola exposta a episódios de violência obtêm, na média, 2.4 pontos a menos [na Prova Brasil de Matemática] do que alunos não expostos - o que equivale a 5% do desvio padrão de notas. Além disso, o estudo destaca que, entre alunos do 5º ano, eventos de violência estão associados à maior taxa de reprovação e abandono, principalmente entre negros e pardos²⁶.

Tanto no caso das *crianças* quanto no caso dos *docentes e profissionais de instituições escolares*, a violência constitui um fator impeditivo sobre a

23. SOUZA E SILVA & URANI, 2002, pp. xii

24. BERNDT, 2009, pp. 43; FIRJAN, 2010, 5; PFANNI, 2004

25. UNICEF, 2012, pp. 49-50

26. IBID., pp. 50-51

*liberdade de ir e voltar da escola*²⁷. De fato, no caso do primeiro (*as crianças*), preocupados com a segurança dos seus filhos, os pais e encarregados de crianças localizados em territórios com os índices de violência são, muitas vezes, relutantes em deixá-los fazer o percurso para a escola. No caso do segundo (*os docentes e profissionais de instituições escolares*), a violência (e como será abordado abaixo, a fala da violência) erige e consolida ‘fronteiras urbanas’ por volta de determinadas áreas. Estas fronteiras urbanas dificultam a chegada de docentes e profissionais de instituições escolares, que, *periodicamente* (por conta de períodos pontuais de violência, como os conflitos entre grupos armados com domínio de território ou entre estes e as forças de segurança pública) e/ou *absolutamente* relutantes em atravessá-los. O resultado é, frequentemente, *uma escassez de funcionários nas escolas*.

No seu artigo seminal de 2002, Bernard Charlot explora os efeitos da violência externa à escola sobre a *continuidade e experiência educacional* em instituições localizadas em territórios com altos índices de violência e crime. Aqui, Charlot (2002) discute obliquamente a *liberdade de ir e voltar da escola*, destacando que a acumulação de atos (que às vezes não são violentas em si) direcionados a alunos, docentes e o pessoal administrativo da escola produz um estado de ameaça perpétuo²⁸. De fato, o relatório “*Todas as Crianças na Escola em 2014*” da UNICEF (2012) destaca a exposição a todas as formas de violência como um fator altamente prejudicial ao direito de aprender, levando tanto à repetência quanto ao abandono²⁹.

Fundamental à questão da violência é a “*fala da violência*”, uma cisão da original “*fala do crime*”, de Teresa Caldeira (2000). A fala do crime consolida o que Jovchelovitch & Preigo-Hernandez (2012) descreve como *fronteiras urbanas* – resultando em limitações no *acesso e qualidade* de educação nestes territórios que apresentam taxas maiores de violência.

De fato, para descrever a trajetória de como a violência limita o acesso à educação, é necessário elaborar estes conceitos teóricos. O primeiro [*a fala da violência*] refere-se ao conceito da Teresa Caldeira (2000) que discute no seu livro “*Cidade de Muros*” a lógica da “*fala do crime*” (i.e. conversas, discussões, narrativas e piadas que tem o crime e o medo no centro do seu assunto). A “*fala do crime*” é fragmentária e organizadora, contagiante e repetitiva. Embora seja usada para lidar com o medo, ela reproduz e reforça sentimentos de perigo, insegurança e tumulto. Por reorganizar experiências dinâmicas e desordenadas de uma forma estática e simplista, a fala do crime cria claras categorias de oposição, encorajando o estabelecimento de um mundo maniqueísta, de “bem contra mal”³⁰. A “*fala do crime*” cria uma sociedade que sabe quem temer, onde evitar e quem excluir – instigando o estabelecimento e consolidação de robustas regras de exclusão e anulação. De fato, o desenvolvimento de uma “*cultura do medo*” (um conceito originalmente cunhado por Corradi; Fagen & Merino, 1992)³¹ distorce a vivida realidade do território e erige complexas *fronteiras urbanas* na cidade. De acordo com Jovchelovitch & Preigo-Hernandez (2012), estas fronteiras urbanas são feitas por dimensões

27. UNICEF, 2009, pp 18-21

28. CHARLOT, 2002, pp. 433

29. UNICEF, 2012, pp. 99

30. CALDEIRA, 2000, pp. 19-20

31. CORRADI; FAGEN & MERINO, 1992

geográficas; socioeconômicos e simbólicos que caracterizam as relações internas de diferentes comunidades e áreas da cidade³².

Assim, por erigir densas fronteiras urbanas, a violência, a fala do crime e a cultura do medo impedem a entrada de agentes públicos e privados (como docentes e equipes médicas) que se mostram relutantes em atravessar estas barreiras sociais. Por outro lado, não se pode desconsiderar a existência de outras fronteiras simbólicas tecidas na perspectiva da distinção territorial de direitos, conforme nos aponta Barbosa (2013):

Estamos diante de uma perversa combinação de distâncias físicas e sociais que se acumulam como desigualdades de acesso as oportunidades de trabalho, de bens culturais, de serviços de saúde e educacionais, e aos mercados de consumo. Decisivamente vivemos em uma sociedade marcada pela distinção territorial de direitos, reproduzida sem cessar nas condições atuais de circulação urbana (BARBOSA, 2013, p. 6)

Desse modo, o autor nos alerta para a questão das fronteiras que, não simplesmente afastam pelo medo da violência, mas sobretudo, por uma estrutura altamente desigual e desumana que também cria barreiras imaginárias e dificulta a mobilidade urbana dos sujeitos.

B. Território de Moradia

A literatura sobre a criança fora da escola recorre ao debate sobre o território desde sua origem. Observemos que as condições sócio-ambientais dos locais de moradia dos estudantes, especialmente os de origem popular, são visitadas regularmente como argumentação para uma possível situação de fracasso escolar. Por outro lado, também é comum encontrarmos um discurso do surpreendente ao referir-se a situações de sucesso escolar oriundas dessa classe social.

Encontra-se uma gama de estudos e reflexões que descrevem as desigualdades de exercício do direito no contexto da localização da moradia. As mais usuais são as que opõem urbano x rural, favela x não favela, zona sul x zona norte, entre outros.

Em linhas gerais, a discussão do território associada à evasão escolar tem como substrato conceitual a discussão de cidade e do processo de urbanização crescente das sociedades a partir da consolidação do modo de produção capitalista e da mola propulsora da indústria em sua capacidade de provocar enormes transformações no tecido urbano.

Conforme aponta Lefebvre, o tecido urbano é cada vez mais fechado e marcado por diferenciações locais e divisão técnica e social do trabalho (Lefebvre, 2001). Temos que a principal contribuição deste autor é a transformação da cidade em metrópoles agigantadas, com a formação de periferias residenciais ou produtivas geralmente distantes.

32. JOVCHELOVITCH & PREIGO-HERNANDEZ, 2012, pp. 58

Segundo Barbosa:

No percurso de metropolização das cidades, a divisão social e técnica do trabalho ganhou maior ênfase na repartição complexa da produção e do consumo no espaço urbano. Hierarquias socioespaciais se constituíram em processos contraditórios de afirmação de centralidades econômicas e políticas, onde mercado e o Estado exerceram papéis hegemônicos de realização e de condução da expansão do tecido urbano. (BARBOSA, 2013, p.2)

Este aparato conceitual nos permite, então, considerar que temos um arranjo espacial na cidade em que seus territórios expressam uma distribuição desigual de investimentos e, conseqüentemente, possuem densidades técnicas bastante distintas. Numa sociedade capitalista como a nossa, isso se expressa por condições assimétricas em termos de investimentos públicos e privados e, na prática, ocasionam territórios que realizam a diferenciação do valor.

Para ilustrar este processo, podemos retomar a própria expansão urbana da cidade do Rio de Janeiro.

O desenvolvimento e o crescimento do Rio de Janeiro seguem um padrão global de infraestrutura urbana inadequada (nomeadamente em termos de habitação) e uma proliferação exponencial da população após a década de 40.

No entanto, mais notável do que o crescimento da cidade de modo geral, foi a ritmo de crescimento da população que vive nas favelas do Rio, que ultrapassa a média da cidade em todas as décadas, com a exceção da década de 1970³³.

Basicamente, esta migração intensa para o Rio foi acompanhado por graves crises de emprego que surgiram da desindustrialização, da realocação do capital federal (e os seus postos de trabalho relacionados) para Brasília e da crescente centralidade de São Paulo em negócios, comércio, cultura e academia³⁴. De fato, a combinação de fluxos migratórios pronunciados e a redução das oportunidades de emprego têm criado o que Wacquant (1999) chama de uma *população absoluta superávit* – onde uma porção significativa da força de trabalho é despedida, da qual muitos nunca trabalharão novamente³⁵.

A ocupação residencial (e, por sua vez, investimento público e privado) na cidade iniciou no Centro, onde os escritórios públicos estavam localizados, e em muitos casos permanecem³⁶. A segunda onda de crescimento residencial no Rio ocorreu na zona sul da cidade, que, subsequentemente, aumentou a demanda para manutenção e serviços domésticos na área. Enquanto a densidade da zona sul aumentou, os terrenos livres na área tornaram-se mais escassos, condições melhoraram e os preços do aluguel e imóveis logo se tornaram inviáveis, forçando novos migrantes (e muitos outros) a procurarem residência em outros lugares. Logo depois, outra onda de crescimento no Rio de Janeiro ocorreu, seguindo a industrialização da zona norte da cidade e da Baixada Fluminense. Finalmente, mais uma onda

33. FERREIRA & MOREIRA, 2000; PERLMAN, 2010, pp. 51-52; WALTER, 2012, pp. 6

34. IBID., pp. 52

35. WACQUANT, 1999, pp. 1642; PERLMAN, pp. 159

36. AMIS, 2010, pp. 1; ARIAS, 2006, pp. 22; PERLMAN, 2010, pp. 24, 155

de crescimento residencial ocorreu nos anos de 1980, seguindo a expansão da cidade para o oeste e a demanda crescente por trabalho em obras, manutenção e serviços domésticos nos bairros da Barra da Tijuca e de Jacarepaguá³⁷. Apesar do crescimento indiscriminado, ao longo da história, o Estado e o setor privado têm concentrado seus recursos nos territórios mais nobres da cidade (zona sul e zona central). O resultado é que índices de desenvolvimento humano, níveis de violência e a acessibilidade à educação, saúde e segurança revelam a distinção territorial de direitos.

Certamente, como notado na introdução, a educação é considerada o determinante que mais influencia o desenvolvimento humano no Brasil, e de fato, a concentração desproporcional de investimento público e privado nos territórios mais abastados da cidade tem gerado distinções significativas em termos de desenvolvimento humano. De acordo com Neri (2010), o índice de desenvolvimento humano na zona sul do Rio é 12.2% mais alto do que na zona norte e 24.1% mais alto do que na zona oeste. Certamente, tais discrepâncias indicam que o nível de investimento em serviços como educação e saúde trazem implicações diretas no exercício do direito dos cidadãos.

No caso de investimento público e privado em favelas observam-se situações que podem tornar mais aguda as desigualdades urbanas. Um estudo conduzido pela FIRJAN (2012) nota que entre as cinco favelas pacificadas com as melhores taxas de 'escolaridade média entre pessoas de 25 anos de idade ou mais', três estão localizados na zona sul (dos quais, o Chapéu Mangueira supera a escolaridade média do país - 7,2 anos) e uma (Cidade de Deus) está localizado próximo ao bairro afluyente da Barra da Tijuca (Cidade de Deus também registra taxas mais altas do que a média brasileira³⁸). Notavelmente, seguindo a premissa que educação pré-escolar é um fator indutor à evasão, das cinco favelas pacificadas com a maior porcentagem de crianças das idades 0 à 6 anos que frequentam a escola, todas estão localizados na zona sul. Em contraste, a única favela da zona norte (Batam) avaliada pelo estudo, registrou a mais baixa porcentagem de todas as comunidades analisadas³⁹. Certamente, estas discrepâncias não são coincidências, e de fato, podem ser atribuídas diretamente à correlação entre *escolaridade* e *classe econômica* notada acima. Aqui, das cinco comunidades com a mais alta renda domiciliar *per capita*, quatro estão localizados na zona sul e uma, Cidade de Deus, está - como notado acima - localizada próximo a um bairro afluyente, a Barra da Tijuca⁴⁰. Ademais, o mesmo estudo fornece um comparativo da renda domiciliar *per capita* entre moradores de favelas da zona sul e moradores de favelas da zona norte, indicando uma discrepância de 52.6%⁴¹.

37. PERLMAN, 2010, pp. 55, 58.

38. FIRJAN, 2012, pp. 5.

39. FIRJAN, 2010, pp. 9.

40. FIRJAN, 2010, pp. 5; FIRJAN, 2012, pp. 15

41. FIRJAN, 2012, pp. 14-15

C. Classe Social

É indispensável ressaltar que os discursos que evocam o conceito de classe social e sua vinculação com as desigualdades educacionais tornaram-se hegemônicos, principalmente a partir dos anos de 1960, com as teorias crítico-reprodutivistas. Althusser, Establet, Poulantzas, Bourdieu, entre outros, foram colaboradores desta corrente crítica ao caráter classista e, conforme aponta Silva (2003), a lógica da escola como um aparelho ideológico do Estado com função de reproduzir determinada perspectiva de ordenamento social. Encontraremos, sobretudo, a partir dos anos de 1980 e 1990, leituras críticas à forma como o conceito de classe foi trabalhado, a partir do viés marxista. No contexto em que foi elaborada, respondia a expectativas políticas e os debates das transformações sociais capitaneados pelos movimentos revolucionários dos anos de 1960. Entretanto, ao longo do tempo, demonstrou-se insuficiente para explicar elementos constitutivos da realidade social e educacional. Nos termos desta revisão, cabe reconhecer o debate das classes sociais como ferramenta conceitual legítima para o entendimento das situações de desigualdade educacional que se revelam no número de crianças fora da escola. Este conceito tem validade principalmente por reconhecer o espaço desigual em que fenômenos como repetência, evasão, entre outros, se manifestam.

Apenas cabe acenar que em termos das abordagens sociológicas mais atuais, totalidades sociais como classe social, raça, gênero podem ser operacionalizadas de modo substancialista e incorrer no equívoco de não considerar um conjunto de elementos que estão além de uma possível identidade definida por estes grandes recortes.

Retomando a literatura, fundamentado nos trabalhos de Hart & Risley (2003), Brandão Bianchini & Rocha (1983), Arns (1979), Ferrari (1975), Mesksenas (1992) e Establet-Baudelot (1970), encontramos duas análises centradas no viés de classe social. A primeira, *O Efeito Sistêmico*, refere-se à discussão dos códigos sociais e comunicacionais levantados por Bernstein (1964) e Bourdieu & Passeron (1975), acima abordados. A segunda, *Fatores Consequentes*, refere-se ao trabalho de Mesksenas (1992), Establet&Baudelot (1970) e Sousa, Sousa, Queiroz & Lôbo da Silva (2011), que discutem o trabalho precoce de crianças e adolescentes de famílias de baixa-renda para o sustento próprio e da família e a possibilidade de crianças e adolescentes de famílias mais abastadas (as classes dominantes) de se dedicar a atividades extracurriculares, como cursos complementares e de aperfeiçoamento⁴².

É relevante a discussão das discrepâncias na preparação educacional pré-escolar. Na sua avaliação do contexto brasileiro, o relatório UNICEF (2012) sublinha diferenças socioeconômicas no acesso a creches. Aqui, o relatório destaca que embora apenas 11,8% das crianças de até 3 anos das famílias dos estratos mais pobres estão matriculadas em creches, nas famílias mais ricas, a taxa chega a 34,9%. O mesmo relatório também

42. SOUSA, SOUSA, QUEIROZ & LOBO DA SILVA, 2011, pp. 27; MEKSENAS, 1992, pp. 98

identifica desigualdades socioeconômicos no acesso à educação de crianças das idades de 4 a 6 anos. Neste caso, embora a frequência chegue a 93,6% no grupo mais rico, a taxa é de apenas 75.2% no grupo dos mais pobres⁴³.

Certamente, um dos principais desafios para o sistema de ensino é satisfazer os objetivos e/ou necessidades de curto prazo dos seus alunos. De fato, reconhecendo que estes objetivos e necessidades são muitas vezes financeiros, organizações internacionais e, principalmente, governos domésticos, têm procurado reduzir o abandono escolar em virtude da precariedade financeira, através de Programa de Transferência de Renda como o Bolsa Família⁴⁴. Com efeito, segundo Marcelo Neri (2009), tais programas têm tido um impacto significativo sobre o risco de evasão escolar nas famílias de baixa renda. De acordo com seu artigo, *Motivos de Evasão Escolar*, Neri (2009) indica que a chance relativa dos beneficiários potenciais do Bolsa Família evadirem da escola por motivos de insuficiência de renda caiu 18,21% em relação ao grupo de não elegíveis ao programa. Neri prossegue dizendo que “A redução da insuficiência de renda como motivo de baixa frequência escolar é consistente com a ideia do Bolsa Família de diminuir a restrição de liquidez (dificuldade econômica), que empurra as crianças, jovens e adolescentes para o mercado de trabalho”⁴⁵.

Este nexos causal entre a posição socioeconômica na estrutura brasileira e vulnerabilidade a trabalho infantil está comentada no contexto brasileiro pelo relatório, *Todas as Crianças na Escola em 2015*. Segundo o relatório do UNICEF (2012), no contexto doméstico 42,4% (90 mil) das crianças de 6 a 10 anos em famílias com a renda *per capita* de até um quarto (1/4) do salário mínimo trabalham e estudam – uma taxa que cai para 1,2% entre crianças de famílias com uma renda familiar *per capita* superior a dois salários⁴⁶. O mesmo relatório sublinha que o nexos entre trabalho infantil e evasão escolar está mais presente entre crianças das idades 11 a 14 anos, dos quais 7,8% das crianças desta faixa etária no Brasil vivem em tais condições (uma taxa que cai para 4,3% (230 mil) no sudeste do país⁴⁷. Ademais, apesar do trabalho para adolescentes com menos de 16 anos ser proibido pela legislação brasileira, de acordo com uma análise dos microdados da Pnad (2009), o número de crianças de 5 a 14 anos no Brasil que trabalham por mais de 28 horas semanais continua grande (cerca de 638 mil)⁴⁸. No contexto carioca, segundo um estudo conduzido pelo IBGE (2010) sobre trabalho infantil, há 24.445 meninos (13.526) e meninas (10.919) das idades 10 a 13 anos na cidade do Rio de Janeiro que trabalham, dos quais 22.479 estão situados no contexto urbano, e apenas 1.965 no contexto rural⁴⁹.

43. UNICEF, 2012, 23

44. SOUSA, SOUSA, QUEIROZ, LÔBO DA SILVA, 2011, pp. 29

45. NERI, 2009, pp. 42; SOUSA, SOUSA, QUEIROZ, LÔBO DA SILVA, 2011, pp. 29; UNICEF, 2012, pp. 19, 21, 66

46. UNICEF, 2012, pp. 33

47. IBID., pp. 33

48. IBID., pp.38-44

49. IBGE, 2010

D. Questão Étnico-racial

Começamos esta seção apresentando alguns dados que refletem a situação racial no Brasil, referindo-se aos trabalhos de Edward Telles (2002), Mala Htun (2004), Martins, Medeiros & Nascimento (2004), Thomas Skidmore (1983, 2003) e Nilma Lino Gomes (1996), entre outros, na avaliação das razões por trás das altas taxas de evasão entre alunos negros no país. A suposta ambiguidade racial inerente à categorização multifacetada do país fornece um pré-texto para os adeptos do mito da Democracia Racial mitigar dados e desviar a atenção sobre a dimensão racial da desigualdade brasileira⁵⁰.

No seu artigo, “*From ‘Racial Democracy’ to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil*”, Mala Htun (2004) ressalta a relação entre raça, pobreza, distribuição de renda, educação e moradia adequada. Aqui, Htun nota que apesar da população negra representar pouco mais de 50% da população brasileira, este grupo constitui 64% daqueles vivendo abaixo da linha de pobreza e 69% daqueles considerados “extremamente pobres”. Ademais, a população negra constitui 70% do decil mais pobre no Brasil e apenas 15% do decil mais rico. Em termos de acesso à moradia adequada, 52% dos negros no Brasil vivem em domicílios sem saneamento básico (comparado com 28% de brancos), 30% vivem em situações sem coleta de lixo (comparado com 15% de brancos), e 26% vivem sem água corrente (comparado com 8% de brancos)⁵¹. Mais diretamente relacionado à nossa discussão de educação, embora a escolaridade tenha aumentado no Brasil nos últimos anos, a discrepância entre negros e brancos permaneceu constante⁵². De fato, embora o analfabetismo entre brancos (acima de 15 anos de idade) seja de 5,9%, a taxa chega a 13,4% entre negros. Ademais, embora a escolaridade média de brasileiros acima de 15 anos seja de 8,4 (anos) no caso de brancos, a média entre negros da mesma idade é de 6,7 anos⁵³. De acordo com um estudo conduzido pela Ipea (2008), de 1976 a 2006, o percentual de pessoas brancas com diploma universitário passou de 5% para 18%, enquanto entre pessoas negras o percentual passou de 0,7% para 4,3%⁵⁴. Aqui, embora o acesso à educação superior tenha aumentado nos últimos 30 anos (tanto para a população branca quanto para a população negra), estes dados indicam uma triplicação no hiato racial de 4,3 pontos percentuais para mais do que 13 pontos percentuais nas últimas três décadas⁵⁵.

Referindo-se aos dados apresentados acima, está claro que os setores mais pobres e desfavorecidos da sociedade brasileira são desproporcionalmente compostos por negros. Notavelmente, no final do ano passado (2013), a Ministra de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Tereza Campello, afirmou que 73% das famílias titulares do Programa Bolsa Família são negros⁵⁶. Com efeito, a partir deste nexos acentuado, pode-se referir ao trabalho de Hart & Risley (2004) citado acima, que discute a relação entre a classe financeira/profissional da família e a apropriação de palavras dos seus filhos entre as idades 0 a 3 anos. Entre acadêmicos americanos vigora a premissa que a classe

50. JOHNSON, 1998, pp. 101

51. HTUN, 2004, pp. 64-65

52. IBID., pp. 64-65

53. HTUN, 2004, pp. 64-65; UNICEF, 2012, pp. 47

54. IPEA, 2008, pp. 9-10. PAULA & HERINGER, 2013, pp. 4; UNICEF, 2012, pp. 47

55. IPEA, 2008, pp. 9

56. BLOG DO PLANALTO, 2013

financeira/profissional da família tem efeitos profundos no desenvolvimento educacional dos seus filhos (através da apropriação de palavras). Podemos concluir que, no caso do Brasil, negros – que compõem uma maioria desproporcional das famílias titulares do Programa Bolsa Família, e constituem a maior parte da classe “operária” do país – estão mais vulneráveis a fracasso educacional, e por sua vez, evasão escolar.

Retomando a questão do currículo oculto já mencionado anteriormente, Nilma Lino Gomes (1996) direciona esta discussão ao contexto racial do Brasil, concluindo que discursos sobre negros no currículo de ensino remete a teorias do século XIX e, algumas, do início do século XX (racismo científico e o mito da Democracia Racial)⁵⁷. É possível organizar a análise da Nilma Gomes em duas categorias: *racismo institucional da escola* (que abrange o currículo oculto, o visível viés cultural no currículo e a baixa representação de docentes negros⁵⁸); e *racismo individual de entidades da escola* (que se refere, predominantemente, às baixas expectativas e aos discursos dos professores sobre alunos negros). No caso do primeiro (*racismo institucional da escola*), Gomes nota que o racismo no currículo brasileiro nem sempre é oculto, se manifestando, muitas vezes, de uma forma concreta e visível através de referências à harmonia racial do país. Como notado acima, a idéia de que o Brasil vive em harmonia racial omite a diversidade e valida a lógica de que falar sobre diferenças raciais é discriminar⁵⁹. De fato, frequentemente excluídos no contexto dos livros, dos cartazes espalhados pela escola, ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas escolares, a criança negra se depara, logo na escola, com uma cultura baseada em padrões brancos.

No seu estudo sobre *raça, escolaridade e destino de classe*, Carlos Antônio Costa Ribeiro (2007) sublinha pesadas discrepâncias raciais na igualdade de oportunidades no Brasil. Neste trabalho, Ribeiro (2007) nota que depois de 15 anos de estudo, brancos têm uma probabilidade *três vezes* maior do que não brancos em se tornarem profissionais⁶⁰. Adicionalmente, segundo um estudo recente conduzido por DIEESE/SEADE, MTE/FAT e entidades regionais (2012), há uma discrepância concreta na relação entre *escolaridade e rendimento médio* por hora entre negros e não negros no Brasil. Este estudo, que se refere a rendimento médio por hora entre 2011 e 2012, demonstra que com o Ensino Fundamental incompleto não negros ganham, na média, 22,6% por hora a mais do que negros. Com o Ensino Fundamental completo, não negros ganham 17,2% a mais do que negros. Com o Ensino Médio completo, não negros ganham 34,1% a mais do que negros, e com o Ensino Superior completo, não negros ganham 66,9% a mais por hora do que negros⁶¹. Estas conclusões (tanto do Ribeiro quanto da DIEESE/SEADE) servem para transformar o âmbito escolar de um espaço impulsor, onde ambições profissionais e financeiras podem ser construídas e eventualmente realizadas em um espaço de desigualdade e obstáculos. Por vezes, a lógica de que a escola funciona como uma ferramenta de qualificação e crescimento no mercado de

57. GOMES, 1996, pp. 69

58. IBID., 76

59. IBID., 71

60. RIBEIRO, 2007, pp. 19-20

61. De acordo com este estudo, com o Ensino Fundamental incompleto, o negro ganha R\$5.27 por hora, enquanto o não negro ganha R\$6.46. Com o Ensino Fundamental completo, o negro ganha R\$5.77 por hora, enquanto o não negro ganha R\$6.76. Com o Ensino Médio completo, o negro ganha na média, R\$7.13 por hora, enquanto o não negro ganha R\$9.56, e com o Ensino Superior completo, o negro ganha na média R\$17.39 por hora, enquanto o não negro ganha R\$29.03 (Globo, 2013).

trabalho não reflete a sua realidade. De fato, a falta de referências dentro do âmbito escolar também funciona para distanciar alunos negros do sistema de ensino e fortalecer um discurso reminescente ao racismo científico, sobre a *incapacidade intelectual* do negro⁶².

A discussão sobre o despreparo de docentes representa uma junção entre o *racismo institucional da escola*, e o que temos descrito como *racismo individual de entidades da escola*. Na sua análise de *Educação, Raça e Gênero*, Gomes (1996) observa que teorias raciais se manifestam, de modo semelhante, nos discursos de professores e alunos. De fato, tais discursos representam um *habitus hexis* que se manifesta tanto de formas aparentemente inocentes quanto de formas categoricamente ofensivas e racistas, abaixando a alta-estima de estudantes negros, e por sua vez, alienando-os do sistema de ensino e tornando-os mais propensos à evasão escolar. Como notado acima, a grande maioria dos educadores preferem discutir questões raciais de um ponto de vista *socioeconômico* – uma atitude reducionista que omite sensibilidades raciais (que são onipresentes na sociedade) de dentro da sala de aula. No seu artigo, Gomes observa que frases de docentes aparentemente inocentes, como “esta aluna negra é tão inteligente!”, transformam o âmbito escolar de um território racialmente neutro a um território de ideologia racial prevalente e doutrinante – um espaço sociocultural, onde convivem os conflitos e as contradições raciais⁶³. De fato, em um território que concebe e avança as expectativas dos docentes, dos familiares, dos amigos e da própria criança negra sobre seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Tais discursos estereotipados e desmoralizantes funcionam para afastar alunos negros da escola, limitando seu empenho educacional, e por sua vez, torna-os mais propensos à evasão escolar.

No segundo instante [*a relação entre raça e territórios de violência*], de acordo com Silvia Ramos (2012), enquanto o índice de homicídio no Estado do Rio de Janeiro é 50 por 100.000, o índice para jovens (de 15 a 24 anos) negros, residentes de favelas chega à 400 por 100.000. A correlação entre raça, classe socioeconômica e posicionamento geográfico faz com que a extensão e a natureza pessoal desta realidade se tornem invisíveis para os setores mais afluentes da cidade⁶⁴. Estudo realizado pelo Observatório de Favelas e Laboratório de Análise da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com apoio da UNICEF e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, alerta para o risco de morte de adolescentes, especialmente a partir do recorte étnico. O estudo construiu uma ferramenta de sensibilização e análise denominada Índice de Homicídios na Adolescência, apontando o risco de morte de adolescentes em todos os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes. Sob o recorte étnico, apresenta os números assustadores de incidência da violência letal contra adolescentes e jovens de origem popular, sobretudo, pretos e pardos⁶⁵.

62. GOMES, 1996, pp. 69, 76

63. IBID., 69

64. JOVCHELOVITCH & PREIGO-HERNANDES, 2012, pp. 31; RODRIGUES & RIVEIRO, 2012, pp. 10

65. Relatório Prevenção à Violência e Redução de Homicídios de Adolescentes e Jovens no Brasil, 2011. Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.

66. Laudos realizados pela HumanRightsWatch identificaram que muitas vítimas haviam sido baleados a curta distância – alguns de menos de 50 centímetros de distância. Uma série de outros estudos identificaram perfurações na parte de trás da cabeça, e na nuca, enquanto resíduos de pólvora indicam que tiros foram disparados de cima para baixo.
67. HUMAN RIGHTS WATCH, 2009, pp. 1-2, 32
68. Este estudo utilizou a definição do censo (preto), que de acordo com o censo de 2010, equivale a 5% da população do país.
69. CALDEIRA, 2002, pp. 245-246

Notavelmente, a forma “mano-dura” utilizada pelo estado no combate ao crime funciona para perpetuar a violência, particularmente entre jovens negros. Segundo um estudo conduzido pela Organização Internacional *Human Rights Watch*, entre 2003 e 2009, a polícia do Rio de Janeiro e São Paulo matou mais de que 11 mil pessoas em tiros de “autos de resistência”⁶⁶⁶⁷. Um estudo separado, conduzido por ouvidorias da polícia em 2001, identificou que de 365 casos de confrontos entre cidadãos e forças da polícia, houve 236 mortes, das quais, em 51% dos casos, a vítima tinha perfurações nas costas e 36% na cabeça. No entanto, o perfil das vítimas demonstra que 56% não tinham antecedentes criminais e 54% das eram pretos⁶⁸, jovens (11% tinham menos de 18 anos e 46%, entre 18 e 25 anos) e moradores de bairros de baixa renda⁶⁹. Tais informações indicam que primeiro, a polícia atira para matar, em vez de subjugar, e segundo, que vítimas de homicídios cometidos pela polícia correspondem ao estereótipo policial do criminoso (mesmo quando a maioria não possui um registro criminal). De fato, os dados notados acima ressaltam que o nexos causal entre desempenho educacional e violência tende a ser mais acentuado entre brasileiros negros – tornando-os mais propensos a evasão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOG DO PLANALTO (2013), 'Maioria dos beneficiários do Bolsa Família é composta por mulheres e negros, afirma Tereza Campello', *acessado: 08/05/2014; disponível: <http://blog.planalto.gov.br/maioria-dos-beneficiarios-do-bolsa-familia-e-composta-por-mulheres-e-negros-afirma-tereza-campello/>*
- BLUMENSCHNEIN, F. 'Indicadores Socioeconomicos nas UPPs do Estado do Rio de Janeiro', *FGV Projetos*, No 17, 2013.
- BONEMY, H. M. Quando os números confirmam impressões: desafios da educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2003, 29f.
- BOURDIEU P; PASSERON, J.C. 'A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino', *LUSOFIA*, Universidade da Beira Interior, Covilha, 2009.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. 'Les Exclús de l'intérieur', *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Vol. 91, No. 92, pp. 71-75, Ano 1992.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Trad, de Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro (RJ), 1982.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publishing, Beverly Hills (CA), 1977.
- BOWLES, S; GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*, Routalage & Kegan Paul Publishing, Londres (RU), 1976.
- BRANDÃO, Z. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 195, p. 95-101, jan/abr, 1999f
- BRANDÃO, Z; BIANCHINI M; ROCHA D.C. 'O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil', *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 64; No. 147, pp. 38-69, Ano 1983.
- BRASIL, Z.F.A 'Destrução da Primeira Fábrica da Cervejaria Brhama do Rio de Janeiro', *Dissertação Mestrado*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- BROGO, S; PINTO, D.S; SILVA S.L.P, (2013), 'Fala Fallet: As Memórias de um grupo de Idosos, Moradores de uma Favela em Santa Teresa, Rio de Janeiro', II CONINTER, Belo Horizonte, 2013
- BRUM, M. 'Favelas e remocionismo ontem e hoje: da Ditadura de 1964 aos Grandes Eventos', *O Social em Questão*, Vol. 16, No. 29, pp. 179-208, Ano 2013.
- CADWELL, K. L. *Negras in Brazil: re-envisioning black women, citizenship and the politics of identity*, Rutgers University Press, London, 2007.
- CALDEIRA, T. *City of Walls: Crime, Segregation, and Citizenship in Sao Paulo*, Berkley, University of California Press, 2000.
- CARVALHO, M. 'Sucesso e Fracasso Escolar, uma questão de gênero', *Educação e Pesquisa*, Vol. 29, No. 1; pp. 185-193, Ano 2003.
- CARVALHO, M. B; MATSUMOTO, L.S. (s.d.), 'Gravidez na adolescência e a evasão escolar', *acessado, 07/05/2014, disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1868-8.pdf>*

CECCON, Claudia [et al.] *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHARLOT, B. 'A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão', *Sociologias*, Vol. 4; No. 8; pp. 432-443, Ano 2002.

CHISAM. 'CHISAM: *Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana do Grande Rio*', *Ministry of the interior*, Rio de Janeiro, 1971.

CHRISPINO, A. & SANTOS, T.C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio Avaliação de Políticas Públicas de Educação*, Rio de Janeiro, v.19, n.70, p.57-80, jan/mar.2011.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio Avaliação de Políticas Públicas de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, jan/mar.2007.

COHEN, E. *Semi-Citizenship in Democratic Politics*, Cambridge University Press, Cambridge (RU), 2009.

COMPANS, R. 'Política Habitacional e Legitimação Política no Rio de Janeiro', *XIV Encontro Nacional da ANPUR*, Rio de Janeiro (RJ), 2011.

CORRADI, J.E; FAGEN, P.W, MERINO, M.A. *Fear at the Edge: State Terror and Resistance in Latin America*, Berkley, University of California Press, 1992.

COSTA, A.D. 'A "Escola-sacrifício": representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho', *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 8, No. 14 e 15; pp. 8-14, Ano 2000.

CUNHA, M.B. 'Perfil Sócio Econômico das Favelas da Cidade do Rio de Janeiro', *XV ENESTE Encontro Nacional de Estudantes de Estatística*, Rio de Janeiro (RJ), 2000.

D'ORSI, E; CARVALHO, M.S.'Perfil de nascimentos no Município do Rio de Janeiro: uma análise espacial', *Cad. Saúde Pública*, Vol. 14; No. 2; Rio de Janeiro, 1988.

DIGIÁCOMO, M, (s.d.), 'Evasão Escolar: Não basta Comunicar e as Mãos Lavar', *acessado 08/05/2014, disponível: http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/download/evasao_escolar_murilo.pdf*

DOMINGOS; A.M; BARRADAS, H; RAINHA, H, NEVES, I.P. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, FCG, Lisboa, 1986.

DOWDNEY, L (2003), *Children of the Drug Trade: A Case study of children in organized armed violence in Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

FALEIROS, V. P. & FALEIROS, E. S. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2a edição.

FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN) (2012), *Diagnóstico Socio-Economico Comunidades com UPP do RJ*, Apresentação no Forum Nacional no BNDS, Rio de Janeiro (RJ)

FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN) (2010), *Diagnóstico Socio-Economico Comunidades com UPP do RJ*, Apresentação, Rio de Janeiro (RJ)

FERREIRA, L.A.M, (s.d.), 'Evasão Escolar', *acessado: 08/05/2014; disponível: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>*

FOLHA DE SÃO PAULO, (1995), 'Brasil quer ser chamado de moreno e só 39% se autodefinem como brancos', *acessado: 08/05/2014; disponível: <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismo05.pdf>*

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar; tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, (2012), 'Os Donos do Morro' Uma Avaliação Exploratória do Impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro', *Laboratório de Análise da Violência*, Rio de Janeiro (RJ)

FRANCO, A. M. 'Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) No Rio de Janeiro: História e Planejamento Estratégico Situacional em Ação', *Dissertação Mestrado*, . Niteroi: Universidade Federal Fluminense, 2012.

FREIRE-MADEIROS, B . 'Construção da favela carioca como destino turístico', *CPDOC*, Rio de Janeiro (RJ), 2006.

FRISCHTAK, C; MANDEL, R.B. 'Crime; House Prices; and Inequality: The Effects of UPPs in Rio', *Federal Reserve Bank of New York Staff Reports*, No. 542, pp.1-32, Ano 2012.

GIRARD, R. *Violence and the Sacred*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1977.

GLOBO, (2013), 'Trabalhador negro ganha 36% menos que o não negro, diz estudo do Dieese', *Globo G1*, 13/11/2013, *acessado: 08/05/2014; disponível: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/11/trabalhador-negro-ganha-36-menos-que-o-nao-negro-diz-estudo-do-dieese.html>*, Ano 2013.

GOLDSTEIN, D. *Laughter Out of Place: Race, Class, Violence and Sexuality in a Rio Shantytown*, Berkley, University of California Press, 2003.

GOMES, M.M (2009), 'Bullying Escolar no Brasil', *acessado, 08/05/2014; disponível: <http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/o-bullying-escolar-no-brasil.htm>*

GOMES, N.L. 'Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade', *Cadernos pagu*, Vol. 6; No. 7; pp. 67-82, Ano 1996.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral. Dissertação (Curso de Mestrado) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: 2010.

GUIMARÃES, H. A. 'Projeto Unidade de Policia Pacificadora e Sua Influência na Sociedade do Rio de Janeiro', *Faculdades Integradas Simonsen*, Rio de Janeiro, pp. 1-30, Ano 2011.

GUIMARÃES, L. M. 'Uso de Sig para Identificar áreas suscetíveis a deslizamentos e desmoronamentos: Aplicação nas Favelas da Serra de Santa Teresa, Cidade do Rio de Janeiro' *Dissertação Mestrado*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

HART, B; RILEY, T (2003), 'The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3', *American Educator*, American Federation of Teachers, acessado 08/05/2014, disponível: <https://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2003/TheEarlyCatastrophe.pdf>

HARVEY, D. 'The Right to the city', *New Left Review*, Vol. 53, pp. 23-40, Ano 2008.

HOLSTON, J. *Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil*, Princeton, Princeton University Press, 2009.

HTUN, M. 'From "Racial Democracy" to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil', Vol. 39, No. 1, pp. 60-89, Ano 2004.

HUMAN RIGHTS WATCH. 'Lethal Force: Police Violence and Public Security in Rio de Janeiro and São Paulo', *Human Rights Watch*, New York, 2009.

IMBUSCH, P; MISSE, M; CARRION, F. 'Violence Research in Latin America and the Caribbean: A Literature Review', *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 5 (1), pp. 87-154, Ano 2011.

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E SOCIEDADE, (2012), 'Pesquisa sobre Micoempreendedorismo em Domicílios nas Favelas com Unidade de Polícia Pacificadora', *SEBRAE*, Rio de Janeiro

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, (2008), 'Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição', *Comunicado da Presidência*, No 4, acessado: 08/05/2014; disponível: http://www.afrobras.org.br/pesquisas/pesquisa_ipea_desigualdades_raciais.pdf

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, (2010), ' PNAD 2009 – Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas', *Comunicados do Ipea*, No. 66, acessado, 08/05/2014, disponível: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/IPEA%20-%20educacao%202010.pdf>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, (2011), 'Relatório de Desenvolvimento Humano do Rio de Janeiro: Violência, Criminalidade e Segurança', *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ)

INSTITUTO PEREIRA PASSOS (IPPI), (2008), Planning Department, Rio de Janeiro (Unpublished Sources) – in Perlman (2010)

JABLONSKI, B. 'A difícil extinção do boçalossauro', em Nolasco, S (1995), *Desconstrução do Masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

JOHNSON III, O,A. 'Racial Representation and Brazilian Politics: Black Members of the National Congress, 1983-1999', *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, Vol. 40, No. 4, pp. 97-118, Ano 1998.

JOUGHIN, G. 'The hidden curriculum revisited: a critical review of research into the influence of summative assessment on learning', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35; No. 3; pp. 335-345, Ano 2010.

JOVCHELOVITCH, S; PREIGO-HERNANDEZ, J. 'Underground Sociabilities: identity, culture and Resistance in Rio's favelas', *Final Report, LSE*, 2012.

KHAN, P; IQBAL, M. 'Over crowded classroom: a serious problem for teachers,' *Elixir Edu Tech*, Vol 49; pp. 10162-10165, Ano 2012.

LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos meios populares. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEEDS, A & LEEDS, E. A Sociologia do Brasil Urbano, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LEEDS, E. 'Cocaine and Parallel Politics in the Brazilian Urban Periphery: Constraints on Local-Level Democratization,' *Latin American Research Review*, Vol. 31, No. 3, pp. 47-83, Ano 1996.

LEFEBVRE, H. Le Droit a la Ville, Anthpos, Paris, 1968.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática. 5a edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

MALENGREAU, R. 'Inclusion in an Asymmetrical City: the Role of the UPP in Rio de Janeiro's favelas,' *Dissertação de Mestrado*, Univerisdade de Oxford, Oxford (RU), 2013.

MALENGREAU, R. 'Rugby, inclusion and the Asymmetrical City: the UMRio [ONERio] Experience,' em *Sport in Favelas*, de Gilbert K; & Araujo Rocha (2014), Commonground publishing, London (RU), 2014.

MARTINS, S; MADEIROS, C; NASCIMENTO, E. 'Paving paradise: The road from "Racial Democracy" to Affirmative Action in Brazil,' *Journal of Black Studies*, Vol. 34, No. 6, pp. 787-816, Ano 2004.

MEKSENAS, P . Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2ª Edição, Cortez, São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MELLO, L; HOPE, M. 'Educational Attainment in Brazil: The Experience of Fundef,' Departamento de Economia [*relatório em progresso*, 424], OCDE, 2006.

MELO, M. 'Unexpected Successes, Unanticipated Failures: Social Policy from Cardoso to Lula,' em Kingstone, P & Power, T (2008), *Democratic Brazil Revisited*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh (PA), 2008.

MELO, M; RODDEN, J. 'Decentralization in Brazil,' *Relatório Submetido ao um Grupo de Avaliação Independente*, The World Bank Task: Evaluation of World Bank Support for Decentralization, The World Bank, 2007.

MENDONÇA, E.M.S. 'Apropriações do espaço público: alguns conceitos,' *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, v. 7, n. 2, pp. 296-306, Ano 2007.

MÔNICO, A.G.F. 'Gravidez na adolescência e Evasão Escolar: O que a Escola tem a ver com isso?,' *Revista FACEVV*, No. 4, pp. 39-49, Ano 2010.

MOTTA, A.M. 'A produção do conhecimento socialmente robusto no contexto da educação e do trabalho: inserção de moradores em comunidades do Rio de Janeiro no mercado de trabalho formal,' *Dissertação Mestrado*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NATIONAL CENTER FOR CHILDREN IN POVERTY. 'Improving the Odds for Young Chidlren: The Research Case for Improving State Early Childhood Policy,' Columbia University, Mailman School of Public Health, 2008.

- NERI, M. 'Motivos da Evasão Escolar', Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009.
- O'DONNELL. 'Why the Rule of Law Matters', *Journal of Democracy*, Vol. 15, No. 4, pp.32-36, Ano 2004.
- PARO, V. H. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã,, 1995
- PATTO, M. H.S. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999
- PATTO, M. H.S. O fracasso escolar com objeto de estudo: anotações sobre as características de discurso. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (65): 72-77, maio 1988
- PAULA, M; HERINGER, R. 'Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil'. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll & Action Aid, 2013.
- PERLMAN, J. 'The Metamorphosis of Marginality: Four Generations in the Favela of Rio de Janeiro', *American Academy of Political and Social Science*, Vol. 606, pp. 154-177, Ano 2006.
- PERLMAN, J. *Favela: Four decades of Living on the Edge in Rio de Janeiro*, Oxford University Press, New York, 2010.
- PERLMAN, J. *The Myth of Marginality: Urban Poverty and Politics in Rio de Janeiro*, University of California Press, London, England, 1976.
- PFANNL, E.R. 'Poverty and Violence in the Slums of Brazil', *The Other War Zone*, acessado 08/05/2014; disponível: <http://archive.today/lzOcW> , Ano 2004.
- PURCELL, M. 'Excavating Lefebvre: The right to the city and its urban politics of the inhabitant', *GeoJournal*, Vol. 58: pp. 99-08, Ano 2002.
- QUEIROZ, L.D, (2004), 'Um estudo sobre a evasão escolar: Para se pensar na inclusão escolar', acessado: 08/05/2014; disponível: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>
- RIBEIRO, A. 'A Unidade de Policia Pacificadora (UPP) no Morro dos Prazeres, cidade do Rio de Janeiro', *IPPUR-UFRJ*, 2012.
- RIBEIRO, A. 'Silêncio e Voz na "Paz": Policia pacificadora e juventude favelada no Morro dos Prazeres, Rio de Janeiro', *IPPUR/UFRJ*, 2013
- RIBEIRO, C.A.C. 'Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil', *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Vol. 49, No. 4, pp. 833-873, 2006.
- RIBEIRO, S.C. 'A pedagogia da repetência', *Estudos Avançados*, Vol. 12, No. 5, pp. 7-21, Ano 1991.
- ROCHA, D. 'Da Batalha, a Guerra do Rio: uma abordagem espaço-temporal da representação das favelas na imprensa carioca', *Escola Nacional de Ciências Estatísticas*, 1-19, Ano 2008.
- RODIRIGUES, R; RIVERO, P. 'Áreas de Concentração das Vítimas da Violência no Município do Rio de Janeiro (2002-2006)', *Ipea*, Texto Para Discussão 1698, 7-34, acessado: 08/05/2014; disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15128

ROLNIK, S (1989), *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*, Sao Paulo: Editora Estação Liberdade, Ano 2012.

SANTOS, S. M; NORONHA, C. P. 'Padrões espaciais de mortalidade e diferenciais socioeconômicos na cidade do Rio de Janeiro', *Cad Saúde Publica*, Vol. 17, No. 5, pp. 1099-1110. Ano 2001.

SCHUCK, N., (2008), 'O Problema da Educação No Brasil', *webartigos.com*, disponível: <http://www.webartigos.com/articles/4645/1/O-Problema-Da-Educacao-No-Brasil/pagina1.html> , acessado: 15/04/2010

SCHUCK, N., STIGAR, R. (2008), 'Refletindo Sobre a História da Educação no Brasil', *Faculdade OPET*, disponível: <http://www.opet.com.br/comum/paginas/arquivos/artigos/Refletindo%20sobre%20a%20historia%20da%20educacao%20no%20Brasil%20OPET.pdf> , acessado 15/04/2010

SCHUTZ. *The Phenomenon of the Social World*, Evanston, IL: Northwestern University Press, 1967.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

SEABRA, T. 'Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais', *Sociologia, Problemas e Práticas*, No. 59, pp. 75-106, 2009.

SILVA, C.D, et al. 'Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados', *Rosa dos Tempos*, No. 107, pp. 207-225, 1999.

SILVA, J. S. Porque uns e não outros? Caminha de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003

SILVA, J. 'As Unidades Policiais Pacificadoras e os novos desafios para as favelas Cariocas', *Observatório de favelas*, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, J.S; URANI, A. 'Brazil Children in Drug Trafficking: A Rapid Assessment', Investigating the Worst Forms of Child Labour, International Labour Organization, No. 20, acessado, 08/05/2014; disponível: http://www.ilo.int/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_384/lang--en/index.htm

SILVA, M.R. 'Causas e consequências da evasão escolar na escola normal estadual professor Pedro Augusto de Almeida - Bananeiras / PB', *Trabalho de Conclusão de Curso*, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

SILVA, M.S; GAMA, Z.J. 'Permanência e evasão escolar são também questões de gênero?', *Revista Científica Internacional*, Vol. 1, No. 3, pp. 1-21, 2008.

SILVEIRA, R.E; SANTOS, A.S. 'Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar: Revisão Integrativa da Literatura', *REAS [Internet]*, Vol. 2, No. 1, pp. 89-98, 2013.

SKIDMORE, T.E. 'Race and Class in Brazil: Historical Perspectives' , *Luso-Brazilian Review*, Vol. 20, No. 1, pp. 104-118, 1983.

SKIDMORE, T.E. 'Racial Mixture and Affirmative Action: The Cases of Brazil and the United States', *The American Historical Review*, Vol. 108, No. 5, 2003.

SOARES, S.S.D. 'A Repetência no Contexto Internacional: O que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?', *Texto Para Discussão No 1300*, IPEA, Brasília, 2007.

SOUSA, A.A; SOUSA, T.P, QUEIROZ, M.P; SILVA, E.S.L. 'Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?', *Vertices*, Vol. 13, No. 1, pp. 25-37, 2011.

TEIXEIRA, A. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.80, n.196, p. 494-507, set/dez, 1999

TELLES, E.E . 'O Significado da Raça na Sociedade Brasileira', *Princeton University Press*, Princeton (NJ), 2004.

Todos Pelas Educação.'Superlotação nas salas de aula compromete a qualidade do ensino', *acessado: 29/12/2013, disponível: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/23791/superlotacao-nas-salas-de-aula-compromete-a-qualidade-do-ensino>* , Ano 2012.

UNICEF. 'O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades', *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009*, UNICEF, Brasília (DF) , 2009.

UNICEF. 'Todas as Crianças na Escola em 2015', *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, UNICEF, Brasília (DF), 2012.

UPP SOCIAL. 'Panorama dos Territórios, Fallet-Fogueteiro e Coroa', *Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro (RJ), 2013.

VALLE, L. Modelos de Cidadania e Discursos sobre a Educação. In: *Revista Teias*. Rio de Janeiro, ano 2, no 3, pp. 19-65, jan/jun/2001

VENTURA, Z. "Cidade Partida", Editora Schwarcz Ltda, *São Paulo* Zaluar, A; Alvito, M, (2006), *Um século de favela*, 5th Edition, Rio de Janeiro : Editora FGV, 1994.

WACQUANT, L. 'Urban Marginality in the Coming Millennium', *Urban Studies*, Vol 36; No 10; 1639-1647, Ano 1999

WACQUANT, L. 'Militarization of Urban Marginality: Lessons from the Brazilian Metropolis', *International Political Sociology*, Vol. 1; No. 2, pp. 56-74, 2008.

WORLD BANK. 'Brazil, Municipal Education Resources, Incentives and Results, , Vol. 2. No. 24413-BR, *The World Bank*, Washington (D.C), 2002.

XAVIER, R. 'Turismo, Identidade Local e Participação: o Charme de Santa Teresa', *Trabalho de Conclusão de Curso*, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

YOUNG, I.M. 'Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship', *Ethics*, Vol. 99, pp. 250-274.1989

ANÁLISE DAS BASES DE DADOS SECUNDÁRIOS

O estudo ora realizado pelo Observatório de Favelas pode ser expresso como um diagnóstico quantitativo da distribuição territorial das crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos de idade, residentes no município do Rio de Janeiro, que não estão frequentando a escola. No entanto, a finalidade desse diagnóstico não é o de localizar e identificar na cidade todas as crianças nesta condição, pois nenhum estudo teria, por si só, tal alcance, mas se constituir como uma ferramenta de auxílio a essa tarefa, oferecendo referências quantitativas e territoriais ao planejamento das ações do Projeto Aluno Presente.

A ideia de realizar um diagnóstico traz consigo, em geral, questionamentos quanto às possibilidades e limites inerentes à natureza do objeto e à abrangência do objetivo. No caso da pesquisa em curso, isso se evidencia de forma muito inquietante, uma vez que não temos conhecimento de metodologia que tenha sido formulada ou desenvolvida para este fim no Brasil. Em se tratando dos 37 municípios com mais de 500 mil habitantes, e mais o Distrito Federal⁷⁰, podemos admitir, com boa margem de segurança, o ineditismo⁷¹ da ação aqui proposta.

A compreensão do tamanho desse desafio passa pelo reconhecimento da ausência de instrumentos de gestão pública que reúnam informações com fins de promover a inclusão de crianças que estão fora da escola.

Desde fins da década de 1980, estudos apontam a existência de vagas escolares em número suficiente para toda a população em idade escolar obrigatória. São muitos os pontos debatidos quanto à fundamentação dessa premissa, mas dois deles cabem ser destacados aqui. Um deles, diz respeito à distribuição territorial das vagas escolares. Enquanto sobram vagas em algumas áreas, em outras, a capacidade de oferta se encontra aquém da dinâmica habitacional. Isso acontece, principalmente, em espaços urbanos periféricos e acarreta não só os excedentes de demanda como, também, as salas de aula com lotação acima do adequado para o bom atendimento educacional. Os excedentes de demanda nem sempre são resolvidos com o simples encaminhamento para as unidades escolares mais próximas. Se, por um lado, o direcionamento para outras unidades satisfaz a obrigação da gestão pública, de outro, pode não contemplar a expectativa ou a necessidade das famílias que não conseguem vaga na escola desejada. Já a superlotação das salas de aula pode comprometer a eficácia do processo de ensinoaprendizagem, fato que pode se traduzir, ao longo do percurso escolar, em um dos determinantes do baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, do aumento das chances de evasão. O outro ponto a ser discutido consiste nas condições objetivas para a permanência na escola, o que contribui para a interrupção precoce da trajetória escolar de muitos indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Via de regra, a gestão pública no Brasil vem se ocupando, cada vez mais, de ações e estratégias – tanto de financiamento quanto políticopedagógicas – que resultem na melhoria do fluxo e da proficiência escolar, de modo a reduzir a evasão. Todavia, essas são medidas intra-escolares, operadas para

70. Segundo o Censo Demográfico 2010, do IBGE.

71. Talvez, alguma investigação correlata possa ter ocorrido em territórios específicos, com dimensões de bairro ou sub-bairro. No ano 2000, por exemplo, um levantamento desta natureza foi realizado no bairro Maré, no Rio de Janeiro, no qual alguns membros do Observatório de Favelas tiveram a oportunidade de atuar na coordenação. Todavia, nesta experiência, a localização de crianças que não frequentavam a escola só foi possível graças a uma pesquisa censitária com variados propósitos.

impactar o cotidiano de crianças e adolescentes que estão inseridos no sistema educacional. Salvo o incentivo de um ou outro programa de transferência de renda, como o BolsaFamília, o que se nota é a falta de políticas ou ações efetivas que reconheçam e procurem soluções para as dificuldades do acesso e do retorno daqueles que estão fora da escola.

Neste contexto, observa-se a inexistência de um cadastro consolidado de crianças e adolescentes fora da escola ou, pelo menos, que abandonaram a escola, o que é um contrassenso, já que a entrada e a saída do sistema público de ensino geram registros nas unidades escolares em que ocorreram ou, em última instância, no Censo Escolar da Educação Básica, organizado pelo INEP.

O Projeto Aluno Presente, ao qual esse estudo se destina, é uma experiência que, seguramente, pode ser classificada como exceção no contexto da educação pública brasileira. E é nesses termos que deve ser compreendido o papel que as bases de dados existentes podem desempenhar no decorrer deste processo. Como já mencionado, não há um cadastro consolidado de crianças fora da escola. Sendo assim, quaisquer dados utilizados, independentemente da fonte, apresentarão limites inerentes à sua finalidade e incertezas inerentes ao seu método de coleta, ou seja, restrições de validade e de confiabilidade.

Estruturar um mecanismo efetivo de registro dos casos de evasão escolar – com fins específicos à análise deste evento e que reúna informações sobre as respectivas crianças – é um desafio que se impõe para o enfrentamento deste problema, em face da ausência de um banco de dados confiável do ponto de vista metodológico. Na prática, o poder público carece de um mecanismo capaz de centralizar tais informações, hoje, ainda dispersas em instrumentos de coleta e registro que não se comunicam ou, às vezes, se contradizem.

Cabe mencionar que a construção de uma base de dados nesses termos pode não ser suficiente para monitorar o contingente de crianças que nunca acessou a escola, mas já seria um grande avanço em relação às chances de um amplo mapeamento daqueles que tiveram passagem pelo sistema escolar, mesmo que muito breve.

O SENTIDO DO DIAGNÓSTICO

O Projeto Aluno Presente objetiva promover o ingresso e a permanência na escola das crianças de 6 a 14 anos, residentes no município do Rio de Janeiro, que ainda não tiveram acesso ou que abandonaram o sistema escolar. Evidentemente, existem diversas estratégias possíveis para encontrar essas crianças e, neste sentido, a equipe da Cidade Escola Aprendiz vem empreendendo uma série de ações.

O estudo desenvolvido pelo Observatório de Favelas é parte integrante desse processo e tem como elemento central a análise e a sistematização de bases de dados, oriundas de diferentes fontes, que tenham o potencial de contribuir para a localização de crianças da mencionada faixa etária que não estejam frequentando a escola.

A rigor, como já dito, observamos que não há uma fonte que nos forneça uma lista específica de crianças fora da escola e, em geral, as que contêm essa informação apresentam inconsistências de toda ordem: registros incompletos, desatualizados, incorretos etc. Nem mesmo os dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação – o Escola 3.0 – condizem com esta expectativa.⁷²

Contudo, determinadas bases de dados secundários têm, na medida em que sejam tratadas e exploradas, o atributo de direcionar a desejada busca por crianças fora da escola, uma vez que permitem traçar, em maior ou menor grau de precisão, referências quantitativas e territoriais da respectiva população-alvo.

A principal referência quantitativa disponível é extraída dos dados gerais da Amostra do Censo Demográfico 2010, do IBGE, que apontou a estimativa de 24.455 crianças entre 6 e 14 anos de idade fora da escola no Rio de Janeiro. O Quadro 1 e a Tabela 1 mostram essa estimativa e o quanto ela representa, numericamente, no conjunto da cidade:

72. Os resultados desta análise serão apresentados no decorrer deste relatório.

QUADRO 1_ TOTAL DE DOMICÍLIOS E POPULAÇÃO RESIDENTE, TOTAL, COM IDADE ENTRE 6 E 14 ANOS E COM IDADE ENTRE 6 E 14 ANOS QUE NÃO FREQUENTA ESCOLA – MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – ANO 2010

Total de domicílios	2.145.379	-	-
População residente total	6.320.446	100,00%	-
População residente com idade entre 6 e 14 anos	786.369	12,44%	100,00%
População residente com idade entre 6 e 14 anos que não frequenta escola	24.455	0,39%	3,11%

FONTE: IBGE – Censo Demográfico 2010 – Resultados da Amostra.

TABELA 1. TOTAL DE PESSOAS COM IDADE ENTRE 6 E 14 ANOS, SEGUNDO A FREQUÊNCIA À ESCOLA – MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – ANO 2010

FREQUÊNCIA À ESCOLA	Nº DE PESSOAS	PORCENTAGEM
Não frequentavam, mas já frequentaram	18.769	76,7%
Nunca frequentaram	5.686	23,3%
TOTAL	24.455	100,0%

FONTE: IBGE – Censo Demográfico 2010 – Resultados da Amostra.

Dos números do Quadro 1, depreendem-se os seguintes indicadores para o município do Rio de Janeiro:

- 3,11% é o percentual de crianças de 6 a 14 anos fora da escola em relação à população nesta mesma faixa etária;
- e há, em média, 0,367 criança de 6 a 14 anos por domicílio e 0,011 criança de 6 a 14 anos fora da escola por domicílio.⁷³

Hipoteticamente, se cada uma das crianças fora da escola enumeradas no Censo do IBGE residisse em um domicílio distinto, haveria uma criança a cada 88 domicílios, aproximadamente. Como há domicílios com mais de uma criança fora da escola, podemos inferir que, para cada domicílio com criança fora da escola, há mais de 88 domicílios livres dessa condição.

No entanto, embora estime a quantidade de crianças fora da escola, o Censo Demográfico não produz informações que levem à localização desse contingente.⁷⁴ E, como se nota, trata-se de uma parcela tão pequena da população carioca que serão sempre pequenas as chances de localizá-la, seja qual for o modo de busca escolhido.

Diante deste desafio, o Projeto Aluno Presente precisa se apropriar de variadas estratégias para encontrar essas crianças e, como já dito, a equipe da Cidade Escola Aprendiz vem percorrendo uma série de caminhos metodológicos para superar esses limites. Sem tais caminhos, o que restaria seria um universo de mais de dois milhões de domicílios, onde só o acaso levaria ao encontro das crianças de 6 a 14 anos que não estão na escola.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido no Observatório de Favelas se insere como um dos caminhos possíveis para tornar mais potente essa busca. Mais especificamente, esse trabalho consistiu em um diagnóstico pautado em duas linhas de análise: uma, capital, iniciada pela seleção de bases de dados secundários e complementada pela avaliação do quanto elas podem contribuir como insumo para o Projeto; outra, composta pela descrição do arranjo territorial da não escolarização de crianças de 6 a 14 anos, mediante a cartografia da ocorrência de variáveis correlacionadas ao problema e de dados de frequência, reprovação e abandono escolar extraídos dos registros oficiais da rede pública municipal de ensino.

73. Respectivamente, quocientes de $(786.399 \div 2.145.379)$ e $(24.455 \div 2.145.379)$.

74. Adiante, serão detalhadas as características do Censo Demográfico que limitam tal finalidade.

Em regra, não é factível a verificação de todos os registros existentes nas bases de dados disponíveis. Tampouco, é desejável, pois significaria um desperdício de tempo e recursos. O tratamento dos dados secundários representa, assim, um caminho efetivo para a localização das crianças em qualquer porção territorial da cidade, reduzindo o universo a ser pesquisado e direcionando a busca. Neste contexto, a contribuição do Observatório de Favelas abrange:

- o mapeamento de áreas de maior concentração, indicando referenciais quantitativos e territoriais;
- a identificação de estratégias para a aquisição subsequente de dados, importante para a caracterização das áreas selecionadas, também, do ponto de vista qualitativo;
- e a orientação quanto aos locais de futuras sondagens e áreas de monitoramento.

AS BASES DE DADOS RELACIONADAS

Como discutido acima, nem todas as bases contêm informações que possibilitam a construção das referências quantitativas e territoriais necessárias para o desenvolvimento desse estudo. Por isso, primeiramente, tentamos relacionar as fontes e bases de dados que dialogassem com o nosso objeto e, assim, eleger aquelas que apresentam maior poder de resposta. Inicialmente, as bases relacionadas foram:

- Censo Demográfico 2010, do IBGE.
- Censo Escolar, organizado pelo INEP.
- Sistema de Gestão Acadêmica – Escola 3.0.
- Cadastro do Programa Bolsa-Família.
- Cadastro do BPC.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre os limites e possibilidades das bases propostas.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010, DO IBGE

Talvez, para alguém que vá iniciar um levantamento como este, seja natural supor que a utilização do Censo Demográfico realizado pelo IBGE é fundamental, se não para identificar, ao menos, para localizar as crianças fora da escola. Afinal, deriva desta pesquisa a estimativa mais disseminada e, possivelmente, mais próxima do quantitativo de crianças realmente fora da escola no conjunto da população brasileira.

Porém, para os propósitos desse diagnóstico, ou seja, identificar e localizar as crianças fora da escola, os dados censitários não são tão úteis quanto o são

para a simples estimativa do tamanho deste contingente. Sobre essa questão, cabe a elucidação de algumas características do Censo do IBGE.

Grosso modo, o Censo Demográfico é estruturado em dois tipos de coleta: uma, censitária, e a outra, amostral. A primeira, chamada de Universo, tenta levantar informações em todos os domicílios existentes, sendo aceitável a coleta em, no mínimo, 92% do total. A última, denominada Amostra, é realizada em uma parcela do total de domicílios existentes, parcela esta selecionada por um método aleatório. A fração amostral – ou, em outras palavras, o percentual de domicílios a ser incluído na amostra – varia conforme o tamanho da população do município. No Rio de Janeiro, a fração amostral é de 5%, o que significa dizer que, de cada 20 domicílios, apenas um participa da amostra.

Na cobertura do Universo, censitária, propriamente dita, o questionário aplicado é bastante simples e, sobre o tema Educação, indaga apenas se a pessoa sabe ou não ler e escrever. Já na Amostra, o questionário aplicado é mais abrangente, contemplando um número maior de quesitos. Entre eles, está o que indaga se a pessoa frequenta ou não creche ou escola. Portanto, vale repetir: a informação de interesse para o estudo que estamos realizando, ou seja, se a pessoa estava ou não frequentando a escola na data de referência da pesquisa, só aparece no questionário da Amostra.

Como se vê, o resultado que aponta 24.455 crianças de 6 a 14 anos fora da escola é uma inferência calculada a partir da cobertura de 5% dos domicílios cariocas. Para o conjunto da cidade, em função do tamanho de sua população, trata-se de uma estimativa bastante consistente. No entanto, a inferência para níveis geográficos menores, como os bairros, não apresentaria a mesma precisão. Em outras palavras, a amostra realizada no Censo Demográfico não é adequada para a construção de referenciais territoriais representativos em níveis geográficos menores⁷⁵.

Também cabe lembrar que o Censo Demográfico não possibilita a identificação ou localização dos respondentes. Mesmo supondo que cerca de 5% dos domicílios cariocas com criança fora da escola foram selecionados na amostra, ainda assim, seria impossível saber quais seriam eles, por força das leis de confidencialidade e sigilo que resguardam a pesquisa.

Além disso, há o fato óbvio de que os dados de 2010 não representam tão precisamente a realidade de 2013/2014.⁷⁶

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ORGANIZADO PELO INEP

O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento anual de dados estatísticos sobre as escolas, as matrículas, o corpo docente e os alunos, realizado em âmbito nacional, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação das escolas públicas e privadas do país.

Desde 2007, a coleta de informações desta pesquisa é feita através de um sistema chamado Educacenso, gerenciado pelo INEP. Quem o preenche

75. Apesar da perda de precisão, o Instituto Pereira Passos chegou a tabular alguns resultados da Amostra segundo as regiões administrativas da cidade, num total de 33 unidades territoriais. Os dados sobre frequência à escola por idade são apresentados adiante neste relatório.

76. No caso da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a possibilidade de localizar a população de interesse é praticamente nula, uma vez que, no Rio de Janeiro, se trata de uma amostra realizada em uma a cada 500 domicílios.

são as escolas, diretamente, através de *login* e senha exclusivos. O preenchimento ocorre nos meses de junho e julho, tendo como data de referência a última quarta-feira do mês de maio. Ou seja, os dados preenchidos – entre eles, as informações sobre os alunos matriculados – são como um retrato da escola na data de referência.

Entre fevereiro e março do ano seguinte, o Educacenso é reaberto para que as escolas preencham as informações de rendimento ou movimento dos alunos.⁷⁷ Especificamente, significa que cada escola precisa informar a situação ao fim do ano letivo (a situação em dezembro) de cada aluno que estava matriculado em maio e, portanto, foi registrado no Censo. As opções são: “Aprovado” ou “Reprovado” ou, caso não tenha concluído o ano letivo na unidade escolar, se solicitou transferência, se faleceu ou se deixou de frequentar aquela unidade por abandono. Recentemente, também passou a ser registrada a admissão de alunos na unidade escolar após a data de referência do Censo, com a denominação “Admitido após”. Esta etapa do Censo Escolar é chamada de Situação do Aluno.

Cabe lembrar – e levar isso em conta é fundamental para essa pesquisa – que a movimentação mais intensa de matrículas ocorre entre o fim de um ano e o início de um novo ano letivo. Na verdade, quase a totalidade das matrículas é realizada nesse período. Além da movimentação que acontece entre as escolas (as transferências) e a evasão, ainda é preciso levar em conta aquilo que acontece de fora para dentro: o ingresso em potencial. Sem dúvida, esse período é catalisador do maior número de intenções de ingresso, seja pelo fato de a criança ter alcançado ou ultrapassado a idade adequada ou por outras razões, tais como mudança de endereço da família, abertura de vaga na unidade escolar desejada, interesse por benefício social que obrigue a frequência à escola etc.

É evidente que as crianças registradas como fora da escola em uma base qualquer de dados, podem já ter retornado à unidade escolar quando forem, de fato, localizadas. O inverso também é comum: podemos dar como certa a frequência à escola, porém, logo depois da coleta da informação, a criança deixar a escola.

No entanto, o Censo Escolar tem a vantagem de possibilitar um maior controle sobre esse descompasso, uma vez que sua atualização é realizada em intervalos regulares e sempre após os momentos de maior intensidade do fluxo escolar. A coleta realizada em junho/julho captura o cenário de matrículas após a movimentação dos primeiros cinco meses do ano, ou seja, de janeiro a maio. Já os registros realizados entre fevereiro e março do ano seguinte, em tese, contemplam a movimentação ocorrida ao longo do ano letivo anterior, desde junho até dezembro.

Devemos ter sempre em vista que não temos uma fonte que nos forneça a informação que estamos buscando de forma direta ou objetiva e nem podemos fazer um censo, visitando todos os domicílios do município ou mesmo de uma região. Nesse contexto, a Situação do Aluno do Censo

77. Para o preenchimento da Situação de Aluno de 2013, o Educacenso ficou aberto entre os dias 03 de fevereiro e 20 de março do corrente.

Escolar é a fonte mais efetiva para indicar os alunos que abandonaram a escola em 2013 e os que não regressaram em 2014. Portanto, o Censo Escolar da Educação Básica (INEP) é um caminho mais produtivo que o Censo Demográfico para um levantamento dessa natureza.

Uma característica da base de dados do Censo Escolar é que os alunos são identificados por código, o chamado ID. Deste modo, por serem dados de acesso restrito, há etapas a serem cumpridas que dificultam a chegada aos resultados. Neste caso, somente a SME ou as escolas conseguem identificar os alunos a partir dos IDs. Cabe salientar que, mesmo depois de extraídos apenas os casos de abandono, tanto a informação pode ser imprecisa – acusando evasão em lugar de outros eventos não comunicados, tais como o falecimento e a transferência – como os dados cadastrais do aluno evadido podem ser desatualizados ou insuficientes para sua localização.

Um dos limites do Censo Escolar é o fato de ser uma pesquisa cuja população é, exclusivamente, a que está inserida na escola em certa data de referência. Assim, nada será possível descobrir em se tratando de crianças que nunca entraram na escola e, tampouco, daquelas que só tiveram passagem pelas inúmeras escolas privadas que ignoram o preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica.

SISTEMA DE GESTÃO ACADÊMICA – ESCOLA 3.0, DA SME.

Os dados do Sistema de Gestão Acadêmica da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro – o Escola 3.0 – tendem a apresentar informação sobre o evento Abandono de forma semelhante à que é prestada por ocasião do preenchimento da Situação do Aluno no Educacenso. Afinal, as informações partem da mesma origem, a unidade escolar e, salvos os equívocos, baseiam-se nos mesmos registros.

Porém, esse Sistema é exclusivo da rede pública municipal. Isso representa uma desvantagem em relação à Situação do Aluno no Educacenso. Os alunos que saem de uma unidade escolar da Rede Municipal e, por exemplo, ingressam em uma escola de outro município, podem continuar, indevidamente, registrados como abandono, seja por desatualização da base seja por equívoco da unidade escolar. No caso do Educacenso, por sua vez, o ingresso em outra unidade pública, de qualquer lugar do país, pode ser localizado e, assim, o registro anterior revisado. Cabe assinalar que, mesmo entre escolas da mesma rede, a desatualização dos registros e a existência de informações inconsistentes são comuns. Para corrigir esses dados são necessários, em geral, cruzamentos com bases mais recentes e que contenham informações correlatas.

Consta, ainda, segundo informações de dirigentes da SME, que o Escola 3.0 não está implantado em todas as unidades. Em parte, por não haver conexão à internet em algumas escolas, mas, em outros casos, por não ter havido o fornecimento dos computadores necessários e, tampouco, o

treinamento de pessoal (diretores, coordenadores e professores). Assim, essas unidades registram os eventos do cotidiano escolar em terminais disponíveis na CRE ou, quando possível, na plataforma do sistema de gestão antecessor do Escola 3.0.

Em razão do Projeto Aluno Presente, o Observatório de Favelas solicitou a relação dos alunos que foram registrados como situação de Abandono do Escola 3.0. Após uma relativa demora (de semanas) para a entrega do *output* desses dados que, por um lado, precisam ser tratados como relevantes no contexto da Secretaria e, de outro, são de simples extração para um sistema sofisticado como o 3.0, recebemos um banco de dados em planilha de Excel, bastante organizado, com um número suficiente de informações de identificação dos alunos, contendo os registros solicitados *ipsis litteris*.

Porém, com o passar do tempo e o processamento dos dados, observamos que ali estavam todos os registros feitos pelas escolas de situação de abandono, após um período regulamentar de infrequência, entre 2009 e 2012. Em muitos casos, um mesmo aluno possuía mais de um registro de abandono, não só em anos distintos, mas no mesmo ano e até na mesma unidade escolar. Essa forma de apresentação nos faz supor que, de fato, a SME não se dedica a organizar um banco de informações sobre a evasão, de modo que os registros de abandono dos alunos que voltassem a frequentar a escola tivessem o *status* alterado no Sistema, indicando que o abandono foi revertido. Deste modo, ficaria em aberto apenas um único evento de abandono, o último, caso o aluno ainda não tivesse retornado aos estudos. O uso adequado do Sistema – explorando-o em todos os seus recursos – e a entrada da informação em um formato de linha do tempo do aluno proporcionariam um avanço significativo no acompanhamento e monitoramento da evasão na rede escolar do Rio de Janeiro.

CADASTRO DO PROGRAMA BOLSA-FAMÍLIA

Inicialmente, solicitamos a lista de beneficiários advertidos, suspensos ou excluídos do Programa Bolsa-Família por descumprimento da condicionalidade relativa à frequência à escola.

No entanto, como as penalidades não estão sob seu gerenciamento, a SMDS conseguiu disponibilizar, de pronto, a relação de inscritos no Cad.Único, onde consta a informação de frequência ou não à escola, dada no ato da inscrição.

Atendendo ao nosso pedido, a SMDS gerou uma lista com o nome de todos os residentes no Rio de Janeiro, nascidos entre 2000 e 2007, que não frequentam a escola, desagregada em duas categorias: (i) Nunca frequentou e (ii) Não frequenta, mas já frequentou. Porém, não há informação da data do cadastramento. Sendo assim, a lista se encontra desatualizada, pois muitas crianças que ainda não tinham frequentado a escola quando o responsável se inscreveu no Cad.Único, passaram a frequentar, por terem chegado à idade adequada e, até mesmo, para a família poder pleitear o

benefício. Em outras palavras, se uma família cadastrada, por exemplo, há quatro anos tivesse, à época da inscrição, uma criança de 3 anos de idade que nunca havia frequentado escola, esse *status* permaneceria no cadastro até hoje, embora a criança estivesse agora com 7 anos de idade e, provavelmente, frequentando escola.

Em todo caso, por se tratar de um cadastro que engloba um contingente vulnerável do ponto de vista socioeconômico, a lista serviu como parâmetro para o desenvolvimento da metodologia de checagem de dados, bem como para a obtenção de novos dados em campo. Resultados parciais dessa análise são apresentados mais à frente nesse relatório.

Vale repetir que a obtenção de uma lista das famílias que sofreram penalidades nos últimos anos, por descumprimento da condicionalidade de frequência à escola seria mais proveitosa para nosso fim. Todavia, vale destacar que nem todas as famílias penalizadas o são em decorrência da evasão da criança, uma vez que a condicionalidade é norteadada pela frequência mínima de 85% dos dias letivos. Assim, o descumprimento da condicionalidade não está exclusivamente associado a casos de evasão.

DESCUMPRIMENTO DE CONDICIONALIDADES 2012 E 2013

A Secretaria Municipal de Educação solicitou junto ao Ministério de Desenvolvimento Social a base de dados referente ao cumprimento das condicionalidades da educação e da saúde. Curiosamente, embora as informações sobre educação, restrita ao percentual de frequência seja oriundo das escolas, a Secretaria Municipal de Educação, ao que tudo indica, não armazena os dados. Assim, quando solicitados, em razão do Projeto Aluno Presente, foi necessário requerer ao órgão gestor do Programa Bolsa-Família.

As bases disponibilizadas contêm informações sobre integrantes do Programa BolsaFamília (BFA) e do Programa Benefício Variável Jovem (BJV), uma modalidade do Bolsa-Família, que sofreram algum tipo de penalidade – advertência, suspensão ou bloqueio do benefício – por descumprimento de condicionalidade, seja da educação seja da saúde. Como o BJV é concedido a jovens a partir dos 15 anos de idade, não está no âmbito de interesse deste estudo.

As informações que recebemos foram coletadas bimestralmente, nos meses de março, maio, julho, setembro e novembro, dos anos de 2012 e 2013.

O tipo do descumprimento da condicionalidade é discriminado em educação ou saúde e o efeito da penalidade também, neste caso, em advertência, suspensão ou bloqueio do benefício.

Junto à tipificação do descumprimento, é informado os meses em que a frequência mínima não foi alcançada. No entanto, da forma como os dados são apresentados nesse relatório, verificamos a repetição de integrantes nos diversos períodos da coleta.

Quanto à consistência dos dados, o principal problema para a finalidade que desejamos, ou seja, a localização dos integrantes com baixa frequência escolar, reside nos endereços incompletos ou com informações contraditórias, como rua, bairro e CEP. Outro limite é o percentual de frequência não estar explicitado, pois a resposta é padronizada, sendo informado apenas que foi inferior a 85%. Assim, integrantes que abandonaram a escola ficam ocultos entre todos os que foram penalizados ou, pelo menos, tiveram o benefício suspenso ou bloqueado.

No sentido de avaliar e recomendar o aproveitamento desta fonte de informações ao longo do Projeto Aluno Presente, nosso parecer é a de que o fato de estar registrado apenas a frequência inferior a 85% pode levar a uma dispersão de esforços em função de muitos casos não se configurarem como evasão escolar.

Deste modo, sugerimos que a SME aperfeiçoe os mecanismos de coleta, armazenamento e transferência dessas informações que, em última instância, são oriundas e fornecidas pelas unidades escolares. Com um monitoramento mais objetivo sobre esse fluxo de informações, será possível obter, com praticamente nenhuma defasagem de tempo, os casos em que a criança não frequenta mais a escola e, também, os percentuais de frequência dos demais integrantes do BFA, identificado rapidamente as situações de risco de evasão.

O número de integrantes penalizados nos meses de maio, julho, setembro e novembro de 2013 estão cartografados neste relatório, como se pode ver na Figura 67.

CADASTRO DO PROGRAMA DE BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA

A solicitação feita à SMDS se referia ao cadastro completo do Benefício de Prestação Continuada – BPC, com filtro por idade, motivo do benefício e frequência à escola. Porém, a SMDS nos forneceu o Cadastro do BPC-Escola, ou seja, composto por beneficiários que, necessariamente, frequentam a escola.

Deste modo, a base disponibilizada não serviu para a análise de interesse do presente estudo.

BASES DE DADOS DISPONIBILIZADAS PARA A PESQUISA

Este item apresenta os metadados e a descrição do conteúdo das bases de dados disponibilizadas pela SME e pela SMDS para esta pesquisa, a saber:

- Transferidos Rede Municipal
- Transferidos Rede Privada
- Baixa Frequência
- Cad.Único
- Descumprimento de Condicionalidade 2012 (5 arquivos)
- Descumprimento de Condicionalidade 2013 (5 arquivos)
- Beneficiários do BPC-Escola (9 arquivos)
- Beneficiários do BPC-Escola Total
- Situação do Aluno 2012
- Abandono Escola 3.0

O roteiro desta apresentação contém os seguintes itens:

- Nome original do arquivo
- Tipo do arquivo
- Data de recebimento
- Origem
- Cedente
- Meio de envio
- Tamanho do arquivo
- Quantidade de crianças
- Situação das crianças
- Número de variáveis
- (Nº de) Linhas
- (Nº de) Colunas
- Listas (geradas) – anexo

Em seguida, apresentamos, também, uma breve descrição dos dados que compõem a base (conteúdo), como a trabalhamos (o que fizemos) e como a aproveitamos (pra que serviu).

A base original e as bases derivadas do tratamento dos dados constituem anexos gravados nos CDs apensados a este relatório e esses anexos aparecem indicados no texto.

A. Transferidos da Rede Municipal:

QUADRO 2_ METADADOS – TRANSFERIDOS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM 2012

NOME DO ARQUIVO :	<Relação de Al. Transf. no E.F_Municipal>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	17/jan/14
ORIGEM :	INEP
CEDENTE :	SME
MEIO DE ENVIO :	
TAMANHO DO ARQUIVO :	913 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	10.945
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Transferidos
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	9
VARIÁVEIS :	- Órgão Regional - Nome do Município - Dependência Administrativa - Código da Escola - Nome da Escola - Identificação do Aluno - Nome do Aluno - Matrícula - Movimento
LINHAS :	10.961
COLUNAS :	9
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	<Transferidos_M_Cruz_Censo_Ajuste Idade.xlsx>
LOCAL DOS ARQUIVOS (ORIGINAL E DERIVADO):	CD Anexo 1

• Dados que compõem a base:

Relação de matriculados, oriundos de escolas da rede pública municipal, que foram registrados no Educacenso, no módulo Situação do Aluno em 2012, como transferidos e que, segundo encaminhamento do INEP para a SME, não foram localizados no Educacenso em nenhuma escola do país que tenha respondido, seja na Situação do Aluno em 2012 (em Admitidos Após) ou no Censo Escolar de 2013.

• Como trabalhamos:

Cruzamos os dados deste arquivo com as informações públicas do Censo Escolar 2012, obtendo assim informações adicionais sobre os matriculados, inclusive, sua data de nascimento, o que possibilitou o filtro de idade, adequando a nova lista ao escopo da pesquisa. Um novo arquivo gerado contém 5.197 transferidos entre 6 e 14 anos não encontrados pelo INEP em escolas do país em 2012/2013.

Temos uma lista nominal, mais enxuta, de crianças em provável situação de abandono. A lista é nominal, porém, é preciso obter endereço e/ou telefone junto à SME para que a lista seja utilizada pela equipe de campo e sua consistência verificada.

Também contamos o número de crianças na lista e cartografamos as ocorrências segundo a escola que fez o registro (ver Figura 70, Vol. II).

B. Transferidos da Rede Privada:

QUADRO 3 _METADADOS – TRANSFERIDOS DE ESCOLAS DA REDE PRIVADA EM 2012

NOME DO ARQUIVO :	<Relação de Al. Transf. no E.F_Privada>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	17/jan/14
ORIGEM :	INEP
CEDENTE :	SME
MEIO DE ENVIO :	
TAMANHO DO ARQUIVO :	837 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	9.899
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Transferidos
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	9
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - Órgão Regional - Nome do Município - Dependência Administrativa - Código da Escola - Nome da Escola - Identificação do Aluno - Nome do Aluno - Matrícula - Movimento
LINHAS :	9.915
COLUNAS :	9
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	não há
LOCAL DO ARQUIVO ORIGINAL:	CD Anexo 1

- **Dados que compõem a base:**

Relação de matriculados, oriundos de escolas da rede privada do Rio de Janeiro, que foram registrados no Educacenso, no módulo Situação do Aluno em 2012, como transferidos e que, segundo encaminhamento do INEP para a SME, não foram localizados no Educacenso em nenhuma escola do país que tenha respondido, seja na Situação do Aluno em 2012 (em Admitidos Após) ou no Censo Escolar de 2013.

- **Como trabalhamos:**

Optamos por não trabalhar esta lista devido a sua baixa consistência como fonte de informações sobre crianças em situação de abandono escolar. O grande número de escolas privadas que não respondem ao Censo Escolar implica em expressiva subenumeração do quantitativo de alunos que migram entre escolas da rede privada. Além disso, consideramos que o perfil do aluno matriculado na rede privada não é o que está em maior risco de evasão.

C. Baixa Frequência – Condicionalidade do Bolsa-Família:

QUADRO 4_ METADADOS – BAIXA FREQUÊNCIA/CONDICIONALIDADE DO BFA

NOME DO ARQUIVO :	<BAIXAFREQUENCIAEM2013FINAL_I>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	22.jan.2014
ORIGEM :	Programa Bolsa Família
CEDENTE :	SMDS
MEIO DE ENVIO :	e-mail
TAMANHO DO ARQUIVO :	2.444 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	17.342
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Descumpriram condicionalidade
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	12
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - NIS RESPONSÁVEL FAMILIAR - NOME RESPONSÁVEL FAMILIAR - NIS JOVEM - NOME JOVEM - ENDEREÇO - BAIRRO - CEP - TELEFONE - Idade - Nascimento - Nome da mãe - Data de Atualizacao
LINHAS :	17.343
COLUNAS :	12
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	não há
LOCAL DO ARQUIVO ORIGINAL:	CD Anexo 1

- **Dados que compõem a base:**

Crianças e adolescentes residentes no município do Rio de Janeiro, nascidos entre 2000 e 2007, beneficiários do Programa Bolsa Família, com registro de descumprimento da condicionalidade referente à frequência à escola (abaixo de 85%) em 2013.

- **Como trabalhamos:**

Esta lista não foi trabalhada devido a sua baixa consistência como fonte de informações sobre crianças fora da escola. A baixa frequência não significa, necessariamente, o abandono, uma vez que a condicionalidade é definida como mínimo de 85% de frequência.

D. Cad.Único:

QUADRO 5_ METADADOS – CAD.ÚNICO

NOME DO ARQUIVO :	<6a14NÃOFREQUENTANDOESCOLA_FINAL_I>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	22.jan.2014
ORIGEM :	Cad.Único
CEDENTE :	SMDS
MEIO DE ENVIO :	em mãos
TAMANHO DO ARQUIVO :	3.986 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	19.399
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Registradas no Cad.Único
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	19
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - NIS DO RF - NOME RF - Nome criança/adolescente - NIS criança/adolescente - Data de Nascimento - Idade - Frequenta Escola - Bairro - Tipo - Título - Nome - Número - Complemento do número - Complemento Adicional - CEP - NOME DA MÃE - Telefone Contato
LINHAS :	19.400
COLUNAS :	19
NOME DOS ARQUIVOS	<Resumo Cad.unico> e <Resumo Cad.unico - Aprendiz>
LOCAL DOS ARQUIVOS (ORIGINAL E DERIVADOS):	CD Anexo 1

- **Dados que compõem a base:**

Arquivo contém dados de crianças residentes no Rio de Janeiro, nascidas entre 2000 e 2007, cuja família está inscrita no Cad.Único. O (arquivo) foi gerado pela SMDS com um filtro para selecionar apenas crianças fora da escola (Nunca frequentou / Não frequenta, mas já frequentou).

• **Como trabalhamos:**

Poucas alterações foram necessárias. Reduzimos o número de variáveis, corrigimos alguns registros incompletos e verificamos endereço e telefones com erro.

Aplicamos filtro de bairro de residência. Os registros pertencentes aos bairros de abrangência da 8ª CRE foram entregues à Coordenação Executiva do Aluno Presente.

Os demais registrados foram trabalhados por nossa equipe de campo. O método de verificação desses dados em campo e os resultados estão apresentados no item 4.1 deste relatório.

E. Descumprimento de condicionalidade 2012 – Bolsa Família (5 arquivos):

QUADRO 6_ METADADOS – BFA – DESCUMPRIMENTO DE CONDICIONALIDADES – 2012

NOME DO ARQUIVO :	<Desc condicionalidades saúde e educação março.12 nova>	<Desc condicionalidades educação maio 12>	<Descumprimento condicionalidades julho 2012>	<Desc. condicionalidades saúde e educação setembro.12>	<Descumprimento condicionalidades educação novembro12>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel				
DATA DE RECEBIMENTO :	24.jan.2014				
ORIGEM :	Programa Bolsa Família				
CEDENTE :	SME				
MEIO DE ENVIO :	e-mail				
TAMANHO DO ARQUIVO :	1.207 KB	1.328 KB	2.025 KB	2.398 KB	2.340 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	8.165	8.875	13.384	15.379	15.348
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Advertidas	Advertidas	Advertidas	Advertidas	Advertidas
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	17	17	17	17	17
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - NIS Responsável - Nome Resp - Endereço - Município - UF - Bairro - CEP - NIS Integrante - Nome Integrante - Tipo Descumprimento - Motivo 1 - Motivo 2 - Efeito - Situação doRecurso - Motivo - Código do Descumprimento - Benefício 				
LINHAS :	8.166	8.876	13.385	15.380	15.349
COLUNAS :	17	17	17	17	17
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	não há				
LOCAL DOS ARQUIVOS ORIGINAIS:	CD Anexo 1				

- **Dados que compõem a base:**

Relação de beneficiários do Programa Bolsa Família penalizados em 2012 por descumprimento de condicionalidade referente à educação e/ou saúde.

- **Como trabalhamos:**

Essas bases não foram trabalhadas devido a sua baixa consistência como fonte de informações sobre crianças fora da escola. A baixa frequência não significa, necessariamente, o abandono, uma vez que a condicionalidade é definida como mínimo de 85% de presença. Além disso, a lista não foi elaborada com filtro de idade e não consta a data de nascimento. Também vale assinalar que não houve possibilidade de cruzamento com outras bases que trabalhamos.

F. Descumprimento de condicionalidade 2013 – Bolsa-Família (5 arquivos):

QUADRO 7_METADADOS – BFA – DESCUMPRIMENTO DE CONDICIONALIDADES – 2013

NOME DO ARQUIVO :	<Descumprimento Condicionalidades março 2013>	<Descumprimento Condicionalidades maio 2013>	<Descumprimento_C ondicionalidades_Jul ho_2013>	<Descumprimento_C ondicionalidades_Set embro_2013>	<Descumprimento_C ondicionalidades_No vembro_2013>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel				
DATA DE RECEBIMENTO :	24.jan.2014				
ORIGEM :	Programa Bolsa Família				
CEDENTE :	SME				
MEIO DE ENVIO :	e-mail				
TAMANHO DO ARQUIVO :	2.369 KB	3.122 KB	3.273 KB	2.363 KB	1.880 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	11.573	11.031	11.485	8.646	6.378
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Advertidas				
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	22	33	34	34	34
VARIÁVEIS :	Nº da Linha	Código Familiar	Código Familiar	Código Familiar	Código Familiar
	NIS Responsável (1)	NIS Responsável (1)	NIS Responsável (1)	NIS Responsável (1)	NIS Responsável
	Nome Resp	Nome Resp	Nome Responsável	Nome Responsável	Nome Resp
	Endereço	CAS	CAS	Familia-CDS	Endereço
	Município	Endereço	Endereço	Endereço	Município
	UF	Município	Município	Município	UF
	Bairro	UF	UF	UF	Familia-CDS
	CEP	Bairro	Bairro	Familia-Bairro	Familia-Bairro
	Telefone	CEP	CEP	CEP	CEP
	NIS Integrante	Unidade de Origem	Unidade de Origem	Unidade de Origem	Unidade de Origem
	Nome Integrante	Unidade de Destino	Unidade de Destino	Unidade de Destino	Unidade de Destino
	Tipo Descumprimento	Telefone	Telefone	Telefone	Telefone
	Motivo 1 (2)	NIS Integrante	NIS Integrante	NIS Integrante	NIS Integrante
	Motivo 2 (2)	Nome Integrante	Nome Integrante	Nome Integrante	Nome Integrante
	Efeito	Tipo Descumpr	Tipo Descumpr	Tipo Descumpr	Tipo Descumpr
	Quantidade de	Motivo 1 (2)	Motivo 1 (2)	Motivo 1 (2)	Motivo 1 (2)
	Suspensões (3)	Motivo 2 (2)	Motivo 2 (2)	Motivo 2 (2)	Motivo 2 (2)
	Tempo em Atenção	Efeito	Efeito	Efeito	Efeito
	Prioritária(4)	Mês Reperc.	Mês Reperc.	Mês Reperc.	Mês Reperc.
	Situação do Recurso	Qtd Suspensões (3)	Qtd Suspensões (3)	Qtd Suspensões	Qtd Suspensões (3)
	Motivo	Tempo Atenção Prior	Tempo Atenção Prior	Tempo Atenção Prior	Tempo Atenção Prior
	Código do	Situação do Recurso	Situação do Recurso	Situação do Recurso	Situação do Recurso
	Descumprimento	Motivo	Motivo	Motivo	Motivo
	Benefício	Código Descump	Código Descump	Cód Descumprimento	Cód Descump
	Acomp. Familiar	Benefício	Benefício	Benefício	Benefício
		Acomp. Familiar	Acomp. Familiar	Acomp. Familiar	Acomp. Familiar
		Condição	Condição	Condição	Condição
		Situações identif	Situações identif	Situações identif	Situações identif
		Ativ família	Ativ família	Ativ família	Ativ família
		Ativ família 2	Ativ família 2	Ativ família 2	Ativ família 2
		Solicita	Solicita	Solicita	Solicita
		Unid Reg SICON	Unid Reg SICON	Unid Reg SICON	Unid Reg SICON
		Observações	Observações	Observações	Observações
LINHAS :	11.574	11.032	11.486	8.647	6.379
COLUMNAS :	22	33	34	34	34
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	não há				
LOCAL DOS ARQUIVOS ORIGINAIS:	CD Anexo 1				

- **Dados que compõem a base:**

Relação de beneficiários do Programa Bolsa Família penalizados em 2013 por descumprimento de condicionalidade referente à educação e/ou saúde.

- **Como trabalhamos:**

Essas bases não foram trabalhadas devido a sua baixa consistência como fonte de informações sobre crianças fora da escola. A baixa frequência não significa, necessariamente, o abandono, uma vez que a condicionalidade é definida como mínimo de 85% de presença. Além disso, a lista não foi elaborada com filtro de idade e não consta a data de nascimento. Também vale assinalar que não houve possibilidade de cruzamento com outras bases que trabalhamos. Porém, como há discriminação entre o Programa Bolsa-Família (BFA) e o Programa Benefício Variável Jovem (BVJ) e este último, diferentemente do BFA, é destinado a jovens a partir de 15 anos, consideramos todos os integrantes do BFA como público-alvo do levantamento, isto é, como pertencentes à faixa etária de 6 a 14 anos.

Contamos os integrantes que sofreram penalidades entre maio e novembro de 2013, sem repetição de identidade, e cartografamos os dados por bairros da cidade (ver Figura 67, Vol. II). Os dados referentes ao mês de março não foram incluídos porque continham uma grande quantidade de endereços incompletos ou contraditórios. Nos demais períodos, aplicamos tratamento nas informações de endereço para identificar o bairro através do CEP e/ou logradouro.

G. Beneficiários do BPC-Escola (9 arquivos):

QUADRO 8_METADADOS – BENEFICIÁRIOS DO BPC-ESCOLA – POR FAIXA ETÁRIA

NOME DO ARQUIVO :	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_53>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_54>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_55>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_57>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel			
DATA DE RECEBIMENTO :	07.fev.2014			
ORIGEM :				
CEDENTE :	Aprendiz			
MEIO DE ENVIO :	e-mail			
TAMANHO DO ARQUIVO :	380 KB	950 KB	699 KB	756 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	921	2.504	1.807	1.971
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Cadastradas no BPC Escola			
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	6			
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - Número do Benefício (NB) - Nome do Titular - Data de Nascimento - Nome da Mãe - Endereço - Ano de Participação no Programa BPC na Escola 			
LINHAS :	934	2.517	1.820	1.984
COLUNAS :	6			
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	não há			
LOCAL DOS ARQUIVOS ORIGINAIS:	CD Anexo 1			

NOME DO ARQUIVO :	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_56>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_58>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_59>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_60>	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_61>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel	Pasta de Trabalho do Excel	Pasta de Trabalho do Excel	Pasta de Trabalho do Excel	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	07.fev.2014	07.fev.2014	07.fev.2014	07.fev.2014	07.fev.2014
ORIGEM :					
CEDENTE :	Aprendiz	Aprendiz	Aprendiz	Aprendiz	Aprendiz
MEIO DE ENVIO :	e-mail	e-mail	e-mail	e-mail	e-mail
TAMANHO DO ARQUIVO :	699 KB	295 KB	480 KB	125 KB	126 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	1.807	689	1.200	213	-
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Cadastradas no BPC Escola	Cadastradas no BPC Escola	Cadastradas no BPC Escola	Cadastradas no BPC Escola	Cadastradas no BPC Escola
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	6	6	6	6	7
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - Número do Benefício (NB) - Nome do Titular - Data de Nascimento - Nome da Mãe - Endereço - Ano de Participação no Programa BPC na Escola 				<ul style="list-style-type: none"> - Município - IBGE - Gestão - Porte - Qtd Beneficiários - Inseridos na Escola - Não Inseridos
LINHAS :	1.820	702	1.213	226	14
COLUNAS :	6	6	6	6	7
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	não há				
LOCAL DOS ARQUIVOS ORIGINAIS:	CD Anexo 1				

- **Dados que compõem a base:**

Bases com a relação de beneficiários do programa BPC Escola por faixa etária, entre 1 a 20 anos de idade, e planilha com resumo dos dados.

- **Como trabalhamos:**

Os arquivos não foram utilizados, pois a condição necessária para receber essa modalidade do benefício é estar matriculado na escola, o que significa que os jovens identificados não fazem parte da população da pesquisa.

Cabe esclarecer que a base solicitada à SMDS era a referente ao BPC em geral, no qual o recebimento do benefício não está condicionado à frequência à escola.

H. Beneficiários do BPC-Escola – Total:

QUADRO 9 _METADADOS – BENEFICIÁRIOS DO BPC-ESCOLA – TOTAL

NOME DO ARQUIVO :	<Rel_Beneficiarios_Municipio_02555485759_52>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	07.fev.2014
ORIGEM :	
CEDENTE :	Aprendiz
MEIO DE ENVIO :	e-mail
TAMANHO DO ARQUIVO :	2.458 KB
QUANTIDADE DE CRIANÇAS :	9.305
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Cadastradas no BPC Escola
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	6
VARIÁVEIS :	Número do Benefício (NB) Nome do Titular Data de Nascimento Nome da Mãe Endereço Ano de Participação no Programa BPC na Escola
LINHAS :	9.318
COLUNAS :	6
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	<Beneficiários BPC>
LOCAL DOS ARQUIVOS (ORIGINAL E DERIVADO):	CD Anexo 1

- **Dados que compõem a base:**

Base que agrega as faixas etárias de 1 a 20 anos de idade contidas nos demais arquivos que recebemos.

- **Como trabalhamos:**

Reorganizamos a base, aplicando alguns filtros para identificar mais facilmente os jovens na faixa etária da pesquisa e o ano em que estiveram cadastrados no Programa BPC - Escola.

Cabe esclarecer que a base solicitada à SMDS era referente ao BPC em geral, no qual o recebimento do benefício não está condicionado à frequência à escola. Não utilizamos esses dados.

I. Situação do Aluno – Educacenso (5 arquivos):

QUADRO 10_ METADADOS – EDUCACENSO/SITUAÇÃO DO ALUNO 2012

NOME DO ARQUIVO :	<SITUACAO_2008>	<SITUACAO_2009>	<SITUACAO_2010>	<SITUACAO_2011>	<SITUACAO_2012>
TIPO DO ARQUIVO :	Documento de Texto (.txt)				
DATA DE RECEBIMENTO :	11.fev.2014				
ORIGEM :	INEP				
CEDENTE :	SME				
MEIO DE ENVIO :	e-mail				
TAMANHO DO ARQUIVO :	2,7 GB	2,7 GB	2,6 GB	2,5 GB	2,5 GB
QUANTIDADE DE REGISTROS :	53.232.868	53.232.868	51.549.889	50.972.619	50.545.050
Obs.:	Embora tragam informações distintas, os arquivos de 2008 e 2009 contém, coincidentemente, o mesmo número de registros.				
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Abandono				
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	8				
VARIÁVEIS :	<ul style="list-style-type: none"> - ALUNO - MATRICULA - TURMA - COD_ENTIDADE - MOD_ENSINO - ETAPA_ENSINO - SITUACAO - CONCLUINTE 				
LINHAS :	53.232.869	53.232.869	51.549.890	50.972.620	50.545.051
COLUNAS :	8				
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	<Situacao_2008-2012>				
LOCAL DOS ARQUIVOS ORIGINAIS E DERIVADO:	Originais: CDs Situação <ano> (5 CDs) / Derivado: CD Anexo 1				

- **Dados que compõem a base:**

Matriculados, identificados apenas pelo código de aluno do INEP (ID), registrados como “Abandono” no módulo Situação do Aluno do Educacenso nos anos 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012.

- **Como trabalhamos:**

Convertemos os dados, originalmente em formato de texto, em arquivo de SPSS e os cruzamos com dados públicos do Censo Escolar do respectivo ano. Este cruzamento nos deu mais informações sobre cada matriculado, inclusive a data de nascimento, que nos possibilitou filtrar apenas nosso público-alvo (6 a 14 anos).

Em seguida reunimos as informações de 2008 a 2012 e eliminamos casos repetidos entre anos, mantendo apenas o último registro do aluno (a informação mais recente).

Por fim, selecionamos os matriculados que foram registrados como Abandono no Módulo Situação do Aluno.

Como essas bases demoraram a ser disponibilizadas para o Observatório de Favelas e os alunos são identificados apenas pelo código INEP (ID), não houve tempo para serem aproveitadas em levantamento em campo. Porém, cabe assinalar que nossa expectativa é de que essas bases sejam mais consistentes para a localização de casos pertencentes à população-alvo desta pesquisa do que a do Sistema Escola 3.0. No entanto, desde o dia 20 de março o Sistema Educacenso está apto a gerar o relatório da Situação do Aluno 2013, que indica os alunos que entre junho e dezembro do ano passado deixaram de frequentar a unidade escolar e não houve comunicação de transferência ou falecimento.

Aproveitamos essa base cartografando seus dados por área de abrangência das CRE's e bairros da cidade (ver Figura 15, Figura 64 e Figura 68, Vol. II).

J. Abandono – Escola 3.0:

QUADRO 11_ METADADOS - SISTEMA ESCOLA 3.0 - 2009 A 2013

NOME DO ARQUIVO :	<relacaoAlunosParaProjetoAlunoPresenteAbandono>
TIPO DO ARQUIVO :	Pasta de Trabalho do Excel
DATA DE RECEBIMENTO :	12/fev/14
ORIGEM :	3.0
CEDENTE :	SME
MEIO DE ENVIO :	
TAMANHO DO ARQUIVO :	31.440 KB
QUANTIDADE DE REGISTROS :	223.588
SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS :	Abandono
NÚMERO DE VARIÁVEIS :	9
VARIÁVEIS :	- Órgão Regional - Nome do Município - Dependência Administrativa - Código da Escola - Nome da Escola - Identificação do Aluno - Nome do Aluno - Matrícula - Movimento
LINHAS :	223.589
COLUNAS :	9
NOME DO ARQUIVO DERIVADO :	<30_Dados Tratados> e <3.0 Anexo>
LOCAL DOS ARQUIVOS ORIGINAL E DERIVADOS:	Original: CD Anexo 1 / Derivados: CD Anexo 1

- **Dados que compõem a base:**

Relação de alunos com registro de situação de abandono no Sistema Escola 3.0 entre 2009 e 2012.

- **Como trabalhamos:**

O arquivo foi tratado para que fossem eliminadas repetições internas, uma vez que um mesmo aluno podia aparecer com mais de um registro de abandono no período. Em tal caso, destacamos o apenas o registro mais recente como válido para efeito de cálculos e de verificação em campo.

Um cruzamento com a lista do Cad.Único identificou os casos comuns a ambas as listas, para evitar o risco de que o trabalho de campo se dedicasse a casos já procurados anteriormente. Uma nova variável, denominada “Origem”, foi criada para identificar casos únicos da lista do Escola 3.0 e aqueles também presentes na lista do Cad.Único. Além disso, a variável “Aprendiz” identifica os casos enviados à Coordenação Executiva do Aluno Presente.

Por fim, um último cruzamento foi feito com a base que contém a relação de alunos matriculados na Rede Pública Municipal em 2013. Esta é a informação mais recente sobre o vínculo das crianças e adolescentes com a escola das quais dispomos, por isso julgamos adequado eliminar da nossa lista o registro de abandono entre os anos de 2009 a 2012 se a mesma criança estiver registrada como matriculada na Rede Pública em 2013, o que caracteriza o retorno à escola.

Este procedimento gerou uma lista final de 49.559 casos de provável abandono, um número correspondente a 22,2% do número do arquivo original e que tem se mostrado bastante consistente nos primeiros trabalhos de nossa equipe de campo.

Aplicamos filtro de bairro de residência. Os registros pertencentes aos bairros de abrangência da 8ª CRE foram entregues à Coordenação Executiva do Aluno Presente. O método de verificação em campo e os resultados estão apresentados no item 4.2 deste relatório.

Depois da Situação do Aluno/Educando, é provável que seja essa a base mais consistente para a localização de casos pertencentes à população-alvo desta pesquisa. De certa forma, levando-se em conta a ausência de uma base de dados voltada à finalidade deste estudo, tal expectativa se confirmou no trabalho de campo. Adiante, no item 4.2, este relatório traz os resultados completos dessa análise.

Também aproveitamos essa base cartografando seus dados por área de abrangência das CRE's e bairros da cidade (Figura 16, Figura 17, Figura 65, Figura 66 e Figura 69, Vol. II).

CAMINHOS E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Como já mencionado, o curso deste estudo foi delineado no sentido de analisar o grau de contribuição que as bases de dados secundários poderiam oferecer à tarefa de encontrar a população-alvo do Projeto Aluno Presente.

Após a obtenção das bases de dados afins, o passo seguinte é conferir-lhes maior consistência, reduzindo o número de registros inadequados. Assim, são aplicados filtros, correções, cruzamentos com outras bases e exclusões. O resultado desse processamento de dados é um cadastro mais enxuto, contendo uma proporção de crianças fora da escola maior que a da base original, mas, *a priori*, desconhecida.

O segundo passo é regionalizar os registros segundo o local de residência das crianças, se possível, combinando com as áreas de abrangência das CREs. Depois, elegemos territórios para a investigação e damos início a um *screening* dos casos registrados nas respectivas listas.

A opção pelo *screening* deve-se às características desse tipo de levantamento. O *screening* consiste em um método de rastreamento, reconhecimento ou varredura, que pode ser realizado com o emprego de técnicas de baixo custo e que consomem pouco tempo, destinado a confirmar ou não a existência de uma determinada condição em um conjunto de casos. Esse conjunto pode ser a população de um território, uma listagem em um cadastro ou qualquer outro contingente com uma característica comum, como, por exemplo, os alunos de uma rede escolar.

É um método que possibilita a obtenção de dados analíticos que sirvam de subsídio para a continuidade do processo, direcionando novas tomadas de amostras ou posterior investigação detalhada.

No presente estudo, aplicamos este método nas listagens do Cad.Único, obtido junto à SMDS, e na lista do Escola 3.0, oriundo da SME. Os resultados são apresentados a seguir.

EXPLORANDO A LISTA DO CAD.ÚNICO

Tendo em vista a existência de números de telefone na listagem do Cad. Único, iniciamos as tentativas de contato por este canal. Reunimos os registros dos domicílios com telefone, agrupamos segundo os territórios selecionados e efetuamos as ligações. As ligações efetuadas podem ter como resultado o contato realizado ou não realizado. No plano mais geral, o contato telefônico realizado, por sua vez, pode apresentar os seguintes resultados:

- ausência de informação;
- nenhuma criança fora da escola;
- confirmação de criança(s) fora da escola;
- descoberta de criança(s) fora da escola que não estava(m) na lista.

Os casos de crianças fora da escola confirmados ou descobertos nas ligações constituem um roteiro para o campo. Os domicílios vizinhos, sem registro de número de telefone no cadastro, são acrescentados a esse roteiro. Em campo, os domicílios são localizados e as informações obtidas pelo telefone são conferidas. Ao mesmo tempo, a visita aos domicílios que não apresentavam número de telefone é tentada. Além disso, novos casos são verificados na vizinhança, a partir de informações obtidas nos domicílios visitados, de forma semelhante à seleção de amostras pela técnica do *snowball*.

Em campo, os agentes atuam em três frentes de investigação:

- os domicílios são localizados e as informações obtidas pelo telefone são conferidas;
- é tentada a visita aos domicílios que não apresentavam número de telefone na listagem;
- e novos casos são verificados na vizinhança, a partir de informações obtidas nos domicílios visitados, de forma semelhante à técnica *snowball*.

Com isso, é possível verificar o poder de resposta que as listas apresentam. Quando recebemos a lista do Cad.Único da SMDS, sua descrição indicava que todos os registros eram de crianças fora do sistema de ensino, sendo algumas evadidas e, a maioria, que nunca havia freqüentado escola. Evidentemente, considerando a desatualização das informações Cadastro do Programa Bolsa-Família (ver item 2.4), era de se esperar que a maior parte não estivesse mais fora da escola. No entanto, os resultados preliminares do *screening* por telefone descrevem um panorama bem mais modesto, revelando serem poucas as crianças da lista nessa condição. Porém, isso não significa dizer que a listagem não mereça ser utilizada, cabendo algumas reflexões nesse sentido. Como a verificação foi realizada por amostragem dos registros, antes, se faz necessário a apresentação dos números mais gerais do *screening*:

Os números da Tabela 2, a seguir, mostram os quantitativos iniciais da referida listagem:

TABELA 2_ TOTAL DE DOMICÍLIOS E NÚMERO DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 14 ANOS FORA DA ESCOLA

Listagem extraída do Cad.Único e trabalhada pelo Observatório de Favelas - ano 2013

Total de domicílios	17.364
Residentes com idade entre 6 e 14 anos	19.399

FONTE: Cad.Único - Relatório extraído em 20/12/2013.

No contingente de crianças na lista do Cad.Único, os dados brutos descrevem, tal como os recebemos, o seguinte quadro:

- 100% é o percentual indicado como sendo o de crianças entre 6 e 14 anos fora da escola em relação às crianças que estão registradas na lista, ou seja, todas.
- Média de 1,117 criança fora da escola por domicílio registrado ⁷⁸.

A partir desses números, aplicamos os seguintes filtros:

- A lista possui, ao todo, 19.399 crianças registradas, em 17.364 domicílios.
- Utilizamos como base uma lista reduzida, que não inclui as crianças residentes em bairros abrangidos pela 8ª CRE. Deste modo, trabalhamos com uma lista de 16.889 crianças, em 15.064 domicílios.
- Destas, 9.203 apresentam algum número de telefone e residem em 7.819 domicílios. Sendo o contato telefônico o método escolhido e testado no *screening*, este, portanto, é o universo que trabalhamos (9.203 crianças).

O Quadro 12 resume o número de registros disponíveis para o *screening* acima descrito.

QUADRO 12_ QUANTIDADE DE REGISTROS DA LISTA DO CAD.ÚNICO

Total de registros na lista	19.399
Registros desconsiderados a 8ª CRE	16.889
Registros com número de telefone	9.203

Definida a lista de crianças com número de telefone registrado no cadastro, demos início às ligações.

- Através do *screening*, tentamos contato com os números de telefone de 2.410 crianças (tamanho da amostra).
- 827 contatos telefônicos foram realizados com êxito.
- 66 crianças fora da escola foram localizadas, direta ou indiretamente, por direcionamento dado pela listagem.
- 36 crianças fora da escola estavam registradas na lista.

Como se vê nas informações acima, das 9.203 crianças com registro de algum número de telefone, tentamos contato, uma única vez, com 2.410 crianças. Destas, obtivemos êxito em 827 casos, incluindo aqueles que não souberam informar. Em percentual, significa uma taxa de 34,3%.

78. Quociente de $(19.399 \div 17.364)$.

A expansão dessa amostra permite estimar que, entre as 9.203 crianças com registro de algum número de telefone, levando-se em conta uma única tentativa, devam ser realizados 3.158 contatos com êxito.⁷⁹

Sendo assim, podemos inferir que, nesses 3.158 contatos (estimativa para uma única tentativa), há grandes chances de serem encontradas em torno de 137 crianças fora da escola (variando entre 83, no mínimo, e 192, no máximo).

Como o fato de ter ou não atendido o telefone na única tentativa realizadas não está correlacionada à condição de frequentar ou não a escola, podemos estimar que entre as 9.203 crianças com algum número de telefone registrado, devam existir em torno de 401 crianças fora da escola (variando entre 243, no mínimo, e 559, no máximo).

Como o fato de ter ou não telefone registrado na lista também não está correlacionado à condição de frequentar ou não a escola, podemos inferir os resultados para o contingente de 16.889 crianças, o que inclui as crianças que estavam na lista, porém, sem número de telefone registrado, mas não as 2.510 crianças que residem na área de abrangência da 8ª CRE. Neste caso, poderemos encontrar em torno de 735 crianças⁸⁰ fora da escola na lista (variando entre 172, no mínimo, e 1.298, no máximo).

A sequência abaixo resume os números mencionados:

- Em 2.410 tentativas de ligação, 827 contatos foram realizados (ligações bem sucedidas) e 36 crianças fora da escola foram encontradas
 - Percentual de ligações bem sucedidas: 34,3%
 - Percentual de crianças fora da escola: 4,35%
- Então, expandindo o resultado dessa amostra para as 9.203 crianças, temos a estimativa de 3.158 contatos realizáveis em uma única tentativa, com a possibilidade de encontrar 137 crianças fora da escola.
 - Margem de erro de 1,716 pp - de 2,64% a 6,07%, ou seja, de 83 a 192 crianças.
- Se desprezada a restrição quanto ao êxito de uma única tentativa de contato telefônico, temos, por expansão, os seguintes números:
 - Entre as 9.203 crianças (total da lista que trabalhamos), poderiam ser encontradas 401 crianças.
 - Margem de erro de 1,716 pp - de 2,64% a 6,07%, ou seja, de 243 a 559 crianças.
- Se desprezada a restrição quanto a ter um número de telefone registrado no cadastro, temos que:
 - Entre as 16.889 crianças (total da lista, sem os da 8ª CRE, mas incluindo os sem telefone), poderiam ser encontradas 735 crianças
 - Margem de erro de 3,335 pp - de 1,02% a 7,69%, ou seja, de 172 a 1.298 crianças.

79. Com margem de erro de 1,716 pontos percentuais, em um intervalo de confiança de 95%.

80. Com margem de erro de 3,335 pontos percentuais, em um intervalo de confiança de 95%.

Sendo assim, podemos afirmar com segurança que, na base completa do Cad.Único que recebemos, encontra-se um número bem maior de crianças fora da escola, uma vez que há um total de 16.889 crianças registradas, e não apenas aquelas com as quais conseguimos contato telefônico em uma única tentativa de ligação.

Todavia, além de estarmos diante do propósito de avaliar a consistência das bases de dados, também estamos, neste estudo, testando um método de busca. Neste caso, o contingente de 735 (ou de 401) crianças acima estimado é inatingível pelo método ora analisado, uma vez que está associado a um universo que inclui crianças sem número de telefone registrado ou com número indisponível em uma única tentativa de contato.

Deste modo, a avaliação dos resultados deve ter como base a inferência mais modesta entre aquelas acima mencionadas. Ou seja, da lista do Cad. Único, sem contar os residentes na área de abrangência da 8ª CRE, a estimativa de 137 crianças fora da escola que poderão ser localizadas em uma única tentativa de contato telefônico é a que será considerada.

Vale repetir que tal estimativa leva em conta até mesmo os domicílios cujos números de telefone informados na lista estavam indisponíveis, isto é, aqueles que, em uma única tentativa de contato, estavam ocupados, desligados, fora da área de cobertura, em caixa postal, eram inexistentes ou, simplesmente, não foram atendidos.

Já era esperado que a lista oriunda do Cad.Único contivesse, proporcionalmente, mais crianças do que o município do Rio de Janeiro como um todo.

As 16.889 crianças (total após a filtragem das crianças residentes na área de abrangência da 8ª CRE) da lista que trabalhamos residem em 15.064 domicílios. Já as 9.203 crianças com número de telefone registrado no cadastro, residem em 7.819 domicílios. Portanto, em números, a amostra por telefone indica que, na lista (sem a 8ª CRE), a média seja de 0,049 criança fora da escola por domicílio⁸¹, enquanto no conjunto da cidade é de 0,011 criança fora da escola por domicílio. Mas, como já dito, de nada adianta saber o número estimado sem que haja um método factível do ponto de vista de custo e tempo para a efetiva localização das crianças.

Sendo assim, a média estimada passa a ser de 0,018 criança fora da escola por domicílio⁸², e isso restringindo o aproveitamento apenas às crianças que já estavam registradas na lista, sem contar com as encontradas pelo método *snowball*. Tal média significa que as chances de encontrar uma criança fora da escola nos domicílios da listagem do Cad.Único são, pelo menos, 54% maiores do que as chances de encontrar uma dessas crianças se o universo procurado for composto por todos os domicílios da cidade.

Cabe repetir que os contatos telefônicos trouxeram ao nosso conhecimento outras 18 crianças fora da escola que não estavam na lista. Além delas, em campo, pelo método *snowball*, outras 12 foram localizadas, aumentando de 36 para 66 o número de crianças localizadas a partir da estratégia de telefonemas.

81. Quociente de (735 / 15.064).

82. Quociente de (137 / 7.819).

Como a lista do Cad.Único foi gerada pela SMDS com o filtro de não frequência à escola, o resultado do teste ora realizado traz certa frustração quanto à sua consistência e, conseqüentemente, à sua validade para o Projeto Aluno Presente. Mas não podemos permitir que a expectativa inicial oculte as contribuições possíveis dessa e de outras bases, desde que haja um aproveitamento criterioso de suas informações. O Quadro 13, a seguir, traz o resumo dos resultados obtidos no trabalho com a base de dados do Cad.Único.

Os registros referentes aos residentes nos bairros abrangidos pela 8ª CRE foram repassados para a Coordenação Executiva do Aluno Presente. O método de verificação empregado foi a visita domiciliar, diretamente, sem a intermediação do telefone. Os resultados gerais são apresentados no Quadro 14.

QUADRO 13_ RESULTADOS DO SCREENING DA RELAÇÃO DO CAD.ÚNICO

Repassados para a Coord. Aluno Presente	2.510
Sem tentativa de contato (Não fazem parte da amostra)	14.479
Tentativas de contato telefônico (Amostra)	2.410
Total de nomes na lista	19.399
CONTATO NÃO REALIZADO 1.583	
Ocupado	497
Não atende a chamada	393
Linha indisponível	356
Não recebe chamada	188
Caixa Postal	92
Desligado/fora de área	57
CONTATO REALIZADO 827	
Engano	305
Não soube informar	61
Telefone de recado	18
Família mudou de domicílio	3
Informou 440	
Matriculado 398	
Mudou de município 6	
fora da escola 31	
nunca frequentou 5	
DESDOBRAMENTOS	
Crianças localizadas a partir do telefonema que não estavam na lista	18
Crianças localizadas em campo a partir dos domicílios de referência	12

**QUADRO 14_ RESULTADOS DAS VISITAS REALIZADAS PELA EQUIPE DO ALUNO
PRESENTE NOS BAIRROS DA 8ª CRE**

Visitas propostas (Amostra)	552
Sem tentativa de visita (Não fazem parte da amostra)	1.958
Total de nomes na lista	2.510
DOMICÍLIOS NÃO ENCONTRADOS	
DOMICÍLIOS NÃO ENCONTRADOS	123
Endereço não encontrado	20
Endereço incompleto	8
Endereço incorreto	4
Endereço inexistente	18
número não encontrado	3
número inexistente	15
Justificativa não registrada	55
DOMICÍLIOS ENCONTRADOS	
DOMICÍLIOS ENCONTRADOS	429
Criança não encontrada	186
Ninguém em casa	75
A família se mudou	64
Não é a residencia da família	23
Sem justificativa registrada	10
Endereço correto, família ausente	6
Família mudou de município	5
Criança falecida	2
Casa da avó	1
Criança encontrada	243
Matriculado	237
fora da escola	5
Não informou	1

EXPLORANDO A LISTA DO SISTEMA ESCOLA 3.0

Assim como na lista anteriormente tratada, o Sistema Escola 3.0 também dispõe do número de telefone entre as informações de cada criança, o que nos permitiu, mais uma vez, iniciar as tentativas de contato por este canal. Reunimos os registros dos domicílios com telefone, agrupamos segundo os territórios selecionados e efetuamos as ligações. As ligações efetuadas podem ter como resultado o contato realizado ou não realizado. No plano mais geral, o contato telefônico realizado, por sua vez, pode apresentar os seguintes resultados:

- ausência de informação;
- nenhuma criança fora da escola;
- confirmação de criança(s) fora da escola;
- descoberta de criança(s) fora da escola que não estava(m) na lista.

Os casos de crianças fora da escola confirmados ou descobertos nas ligações constituem um roteiro para o campo. Os domicílios vizinhos, sem registro de número de telefone no cadastro, são acrescentados a esse roteiro. Em campo, os domicílios são localizados e as informações obtidas pelo telefone são conferidas. Ao mesmo tempo, a visita aos domicílios que não apresentavam número de telefone é tentada. Além disso, novos casos são verificados na vizinhança, a partir de informações obtidas nos domicílios visitados, de forma semelhante à seleção de amostras pela técnica do *snowball*.

Em campo, os agentes atuam em três frentes de investigação:

- os domicílios são localizados e as informações obtidas pelo telefone são conferidas;
- é tentada a visita aos domicílios que não apresentavam número de telefone na listagem;
- e novos casos são verificados na vizinhança, a partir de informações obtidas nos domicílios visitados, de forma semelhante à técnica *snowball*.

Com isso, é possível verificar o poder de resposta que as listas apresentam. A lista do Sistema Escola 3.0 inclui os nomes e dados de alunos da Rede Pública Municipal registrados como casos de abandono escolar nos anos de 2009 a 2013.

Cabe salientar que a observação, em conjunto, das listas anuais mostrou que há repetições de crianças, uma vez que cada evento de abandono aparece na lista, sem diferenciação no *status*, mesmo tenha havido o retorno e um novo abandono. Em outras palavras, se o aluno abandonou duas vezes, a única distinção entre os dois registros é o período de ocorrência (ver item 2.3). Com isso, há casos, também, em que a criança pode estar frequentando regularmente, mas a anotação de um eventual abandono esteja presente na lista.

Na tarefa de eliminar as eventuais repetições, mantivemos, evidentemente, apenas o registro de abandono mais recente. Para eliminar casos de abandono já revertidos, isto é, quando a criança volta a estudar, confrontamos todos os registros de abandono até 2012, sem repetições, com a relação de matriculados em 2013. Caso a criança tenha sido encontrada na relação de matriculados em 2013, o registro de abandono foi desconsiderado. Como não dispomos da relação de matriculados em 2014, todos os registros de abandono de 2013, exceto as repetições, foram mantidos.

Para operarmos com informações o menos desatualizadas possível, selecionamos as apenas as listas de 2012 e 2013 para a amostra que realizamos.

QUADRO 15_ QUANTIDADE DE REGISTROS DA LISTA DO ESCOLA 3.0 ANTES E DEPOIS DO TRATAMENTO DOS DADOS

Total de registros nas listas de 2009 a 2013	223.558
Registros repetidos ou de crianças rematriculados em 2013	173.999
Registros de abandono mantidos	49.559
Registros (restantes) de 2009 a 2011	31.540
Registros (restantes) de 2012 e 2013	18.019
Total	49.559
Registros da 8a CRE (enviados ao Aprendiz)	1.359
Sem telefone	7.007
Com telefone	9.653
Total de registros (restantes) de 2012 e 2013	18.019

Apesar da atualidade da informação, o contato telefônico foi dificultado pelo fato dos dados cadastrais estarem desatualizados. Muitos números de telefone e endereços não correspondem aos da atual residência das crianças, inviabilizando sua localização através dessa listagem. Provavelmente, os dados são coletados na ocasião do ingresso da criança na Rede Municipal e não são atualizados posteriormente.

Tal como o *screening* realizado na lista do Cad.Único, os resultados obtidos da lista do Escola 3.0 também mostraram que são relativamente poucas as crianças da lista que estão, atualmente, fora da escola. Contudo, é inegável que o aproveitamento nesta é, proporcionalmente, bem maior do que naquela.

Porém, antes de serem apresentados os resultados e, independentemente da quantidade de números de telefone e endereços inconsistentes, há duas questões contextuais que devemos ter em vista ao avaliar o potencial de aproveitamento da lista.

Primeira, o fato de estarmos trabalhando com uma lista dos eventos ocorridos em 2012 e 2013, mas a busca ter sido iniciada em março de 2014,

ou seja, logo após o período de maior movimentação de matrículas, seja de renovação, ingresso ou reingresso. Assim, é natural que muitas famílias já tivessem revertido a situação de afastamento das crianças, providenciando seu retorno à escola, ao menos, temporariamente, seja na rede pública ou não. Conforme já abordado neste relatório, não resta dúvida do efeito sazonal nos padrões da movimentação escolar.

A outra questão contextual a se considerar é o receio do interlocutor em confirmar a evasão escolar da criança, sobretudo por meio de contato telefônico. Neste caso, o contato presencial traz certa vantagem, pois, nele, a tarefa de conquistar a confiança do interlocutor é menos embaraçosa. Nossos pesquisadores notaram alguma dificuldade neste sentido. Afinal, sabemos que pode haver sanção para a não escolarização entre 6 e 14 anos (a rigor, a Lei já prevê a obrigatoriedade para a faixa de 4 a 17 anos). Além da perda de benefícios, como o Bolsa-Família ou o Cartão Carioca, o Ministério Público, que monitora a FICAI (Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente) pode instaurar processo e oferecer denúncia ao Juizado da Infância e da Adolescência.

Apesar dos empecilhos citados, a listagem reduz o universo de busca e proporciona um direcionamento bastante significativo.

Voltando aos dados do Escola 3.0, optamos por trabalhar com as crianças cujo último registro de abandono foi em 2013 ou, caso não encontrada na lista de matriculados em 2013, em 2012. A Tabela 3 mostra os quantitativos com os quais passamos a trabalhar no *screening*:

TABELA 3_ TOTAL DE DOMICÍLIOS E NÚMERO DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 14 ANOS FORA DA ESCOLA LISTAGEM EXTRAÍDA SISTEMA ESCOLA 3.0 E TRABALHADA PELO OBSERVATÓRIO DE FAVELAS - ANO 2012 E 2013

Total de domicílios	8.935
Residentes com idade entre 6 e 14 anos	9.653

FONTE: Escola 3.0 - Relatório extraído em fev/2014.

Antes de apresentarmos os resultados do *screening*, vale lembrar que, no contingente de crianças na lista do Escola 3.0 que recebemos, os dados brutos descreviam a seguinte expectativa:

- 100% é o percentual indicado como sendo o de crianças entre 6 e 14 anos fora da escola em relação às crianças que estão registradas na lista, ou seja, todas.
- Média, a princípio, de 1,08 criança fora da escola por domicílio registrado⁸³.

83. Quociente de $[9.653 \div 8.935]$.

No entanto, os resultados preliminares do *screening* por telefone descrevem um panorama bem mais modesto quanto à taxa de crianças fora da escola na lista ou, em outras palavras, de sua taxa de aproveitamento. Como a verificação foi realizada por amostragem dos registros, antes, se faz necessário a apresentação dos números mais gerais do *screening*:

- A lista tratada, isto é, excluídas as repetições de crianças entre os anos, possui 49.559 registros, entretanto nossa análise trata apenas dos dados mais recentes, de 2013 e de parte de 2012, ou seja, 18.019 crianças.
- Subtraímos, também, os registros de alunos provenientes de escolas da 8ª CRE, enviados à equipe do Projeto Aluno Presente (1.359), restando 16.660 crianças.
- Destes, subtraímos os registros sem informação de telefone (7.007), chegando a um total de 9.653 crianças com o qual passamos a trabalhar.
- Essas 9.653 crianças residem em 8.935 domicílios.
- Através do *screening*, tentamos contato por telefone com 1.464 crianças (tamanho da amostra).
- 459 contatos telefônicos foram realizados com êxito.
- 47 crianças fora da escola foram localizadas, direta ou indiretamente, por direcionamento dado pela listagem.
- 34 crianças fora da escola estavam registradas na lista.

Como se vê nas informações acima, das 9.653 crianças de nossa base reduzida, tentamos contato, uma única vez, com 1.464 crianças. Destas, obtivemos êxito em 459 ligações, incluindo aqueles que não souberam informar. Em percentual, significa uma taxa de 31,4% de aproveitamento no que se refere ao êxito do contato telefônico.

A expansão dessa amostra permite estimar que, entre as 9.653 crianças com registro de abandono em 2012-2013 com algum número de telefone e não egressas de escolas da 8ª CRE, levando-se em conta uma única tentativa, devam ser realizadas 3.026 contatos com êxito.⁸⁴

Se levarmos em conta que 34 das 459 crianças cujo telefonema foi bem sucedido estavam realmente fora da escola (isto é, 7,4%), podemos inferir que, nas 3.026 ligações bem sucedidas que estimamos no conjunto de 9.653 crianças com algum número de telefone registrado, há grandes chances de serem encontradas em torno de 224 crianças⁸⁵ fora da escola (podendo variar de 153, no mínimo, a 296, no máximo).

Houve ainda 11 casos por desdobramento das ligações, quando encontramos crianças fora da escola – que não constavam nos registros do Sistema Escola 3.0 – a partir do telefonema que buscava encontrar uma criança registrada na lista. Por fim, tendo em vista as 45 crianças fora da escola encontradas, direta ou indiretamente, a partir do *screening*, a equipe foi a campo para obter mais informações sobre as crianças e suas famílias e registrar sua posição geográfica (localização com o GPS). O campo

84. Com margem de erro de 2,36 pontos percentuais, em um intervalo de confiança de 95%.

85. 7,4% de 3.026.

identificou e localizou ainda outras duas crianças em situação de abandono escolar através do método de *snowball*, finalizando em 47 crianças fora da escola localizadas e identificadas.

Voltando à estimativa de 224 crianças fora da escola que poderiam ser localizadas entre as 3.026 possíveis ligações bem sucedidas em uma única tentativa, vale ressaltar o fato de que a lista possui não apenas essas 3.206 crianças, mas, sim, 9.653 crianças (das quais 8.189 sequer foram contatadas e outras 1.005 não obtivemos êxito na única tentativa de contato). Como o fato de ter ou não atendido o telefone não está correlacionado à condição de frequentar ou não a escola, podemos inferir que, se todas as crianças fossem contatadas, a quantidade estimada poderia chegar a 715 crianças fora da escola (variando de 487, no mínimo, a 943, no máximo).

Se expandirmos ainda mais, incluindo os que estavam na lista, porém, sem número de telefone registrado, teríamos um contingente de 16.660 (isto é, as 18.019 crianças menos as 1.359 que residem na área de abrangência da 8ª CRE). Como o fato de ter ou não telefone registrado na lista não está correlacionado à condição de frequentar ou não a escola, podemos inferir que, em toda a lista dos anos de 2012 e 2013 (sem as crianças da 8ª CRE) podemos encontrar cerca de 1.234 crianças⁸⁶ fora da escola (variando de 787, no mínimo, a 1.681, no máximo).

A sequência abaixo ilustra os números mencionados:

- Em 1.464 tentativas de ligação, 459 contatos foram realizados (ligações bem sucedidas) e 34 crianças fora da escola foram encontradas.
 - Percentual de ligações bem sucedidas: 31,4%
 - Percentual de crianças fora da escola: 7,4%
- Então, expandindo o resultado dessa amostra para as 9.653 crianças, temos a estimativa de 3.026 contatos realizáveis em uma única tentativa, com a possibilidade de encontrar 224 crianças fora da escola.
 - Margem de erro de 2,36 pp: de 5,05% a 9,77%, ou seja, de 153 a 296 crianças.
- Se desprezada a restrição quanto ao êxito de uma única tentativa de contato telefônico, temos, por expansão, os seguintes números:
 - Entre as 9.653 crianças (total da lista que trabalhamos), poderiam ser encontradas 715 crianças.
 - Margem de erro de 2,36 pp: de 5,05% a 9,77%, ou seja, de 487 a 943 crianças.
- Se desprezada a restrição quanto a ter um número de telefone registrado no cadastro, temos que:
 - Entre as 16.660 crianças (total da lista de 2012 e 2013, sem os da 8ª CRE, mas incluindo os sem telefone), poderiam ser encontradas 1.234 crianças.

86. Com margem de erro de 2,685 pontos percentuais, em um intervalo de confiança de 95%.

- Margem de erro de 2,685 pp: de 4,72% a 10,09%, ou seja, de 787 a 1.681 crianças.

Vale destacar a evidência de que na base completa do Escola 3.0 que recebemos, a qual contém os registros de abandono entre 2009 e 2013, encontra-se um número bem maior de crianças fora da escola, uma vez que há um total de 49.559 crianças registradas, e não apenas as 16.660 de 2012 e 2013. No entanto, não podemos expandir os resultados da amostra que realizamos para toda a base do Escola 3.0, pois não trabalhamos com os anos de 2009 a 2011. Deste modo, não há parâmetros que nos permitam estimar quantitativo para casos de uma população que não tinha chance de ser selecionada na amostra.

No entanto, em relação aos anos que trabalhamos, é possível estimar um número bem mais elevado de crianças fora da escola do que as 224 estimadas a partir do método aplicado (como visto, de 1.234 crianças), uma vez que há, como já indicado, um total de 16.660 crianças registradas, e não somente aquelas com as quais conseguimos contato telefônico em uma única tentativa de ligação.

Todavia, além de estarmos diante do propósito de avaliar a consistência das bases de dados, também estamos, neste estudo, testando um método de busca. Neste caso, o contingente de 1.234 (ou de 715) crianças acima estimado é inatingível pelo método ora analisado, uma vez que está associado a um universo que inclui crianças sem número de telefone registrado ou com número indisponível em uma única tentativa de contato.

Deste modo, a avaliação dos resultados que segue terá como base a inferência mais modesta entre aquelas acima mencionadas. Ou seja, da lista de 2012 e 2013 do Escola 3.0, sem contar os oriundos de escolas da 8ª CRE, a estimativa de 224 crianças fora da escola que poderão ser localizadas em uma única tentativa de contato telefônico é a que será considerada.

Vale repetir que tal estimativa leva em conta até mesmo os domicílios cujos números de telefone informados na lista estavam indisponíveis, isto é, aqueles que, em uma única tentativa de contato, estavam ocupados, desligados, fora da área de cobertura, em caixa postal, eram inexistentes ou, simplesmente, não foram atendidos.

Já era esperado que a lista oriunda do Escola 3.0 contivesse, proporcionalmente, mais crianças do que o município do Rio de Janeiro como um todo.

As 16.660 crianças (total após a filtragem das crianças oriundas da 8ª CRE) da lista que trabalhamos residem em 14.686 domicílios. Já as 9.653 crianças com número de telefone registrado no cadastro, residem em 8.935 domicílios. Em números, a amostra por telefone indica que, na lista de 2012 e 2013 (sem a 8ª CRE), a média seja de 0,074 criança por domicílio⁸⁷, enquanto no conjunto da cidade é de 0,011 criança por domicílio. Mas de nada adianta saber o número estimado sem que haja um método factível do ponto de vista de custo e tempo para a efetiva localização das crianças.

87. Quociente de $\{1.234 \div 14.686\}$.

Sendo assim, a média estimada passa a ser de 0,025 criança fora da escola por domicílio⁸⁸, e isso restringindo o aproveitamento apenas às crianças que já estavam registradas na lista, sem contar com as encontradas pelo método *snowball*. Tal média significa que as chances de encontrar uma criança fora da escola nos domicílios da listagem do Escola 3.0 são, pelo menos, 120% maiores do que as chances de encontrar uma dessas crianças se o universo procurado for composto por todos os domicílios da cidade.

Vale repetir que os contatos telefônicos trouxeram ao nosso conhecimento outras 11 crianças fora da escola que não estavam na lista. Além delas, em campo, pelo método *snowball*, outras 2 foram localizadas⁸⁹, aumentando de 34 para 47 o número de crianças localizadas a partir da estratégia de telefonemas.

Como a lista do Escola 3.0 foi gerada pela SME com o filtro de Alunos que Abandonaram, o resultado do teste ora realizado pode ter ficado abaixo da expectativa inicial. Mas não devemos deixar de reconhecer a expressiva contribuição que o uso desta e de outras bases pode oferecer ao Projeto Aluno Presente, desde que haja um aproveitamento criterioso de suas informações.

O Quadro 16, abaixo, traz o resumo dos resultados obtidos no trabalho com a base de dados do Escola 3.0.

QUADRO 16_ RESULTADOS DO SCREENING DA RELAÇÃO DO ESCOLA 3.0

Registros sem número de telefone (não fazem parte da amostra)	6528
Registros da 8a CRE em 2013 (Repassados ao Aprendiz)	1359
Abandonos entre 2009 e 2011 (Não fazem parte da amostra)	31540
Caixa Postal	75
Desligado/fora de área	83
Linha indisponível	248
Não recebe chamada	99
Não atende a chamada	332
Ocupado	168
CONTATO NÃO REALIZADO	1005
Engano	181
Mudou de endereço	1
Não soube informar	38
Telefone de recado	9
Matriculado	180
fora da escola	34
Mudou de município	16
Informou	230
CONTATO REALIZADO	459
Tentativas de contato telefônico (Amostra)	1464
Sem tentativa de contato (Não fazem parte da amostra)	8189
Total	9653

88. Quociente de $[224 / 8.935]$.

89. A amostra realizada com os dados do Escola 3.0 supera os resultados da que foi realizada com os dados do Cad.Único quando consideramos a localização por meio dos telefonemas, sejam as que estavam na lista sejam as que foram encontradas como desdobramento das ligações. Porém, as descobertas em campo não foram tão expressivas quanto as do Cad. Único, exclusivamente, em função do período de visitas domiciliares ter sido bem mais curto.

Os registros referentes aos egressos de escolas da 8ª CRE foram repassados para a Coordenação Executiva do Aluno Presente. O método de verificação empregado foi a visita domiciliar, diretamente, sem a intermediação do telefone. Os resultados detalhados não foram repassados para o Observatório de Favelas, mas fomos informados que a taxa de aproveitamento ficou acima de 9%, o que significa uma criança a cada 11 domicílios localizados e com moradores em casa⁹⁰, enquanto no conjunto da cidade, a relação é de uma criança a cada, no mínimo, 88 domicílios, aproximadamente.

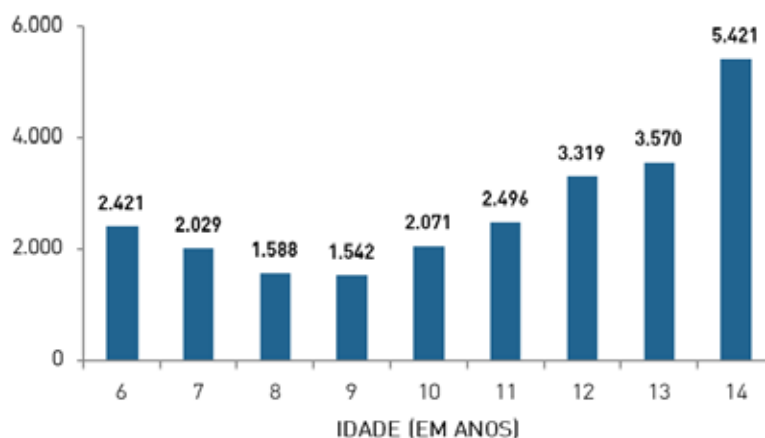
EVIDÊNCIAS DOS DADOS CENSITÁRIOS

Explorando ainda mais os dados do Censo Demográfico, podemos observar a distribuição do total de crianças de 6 a 14 anos fora da escola por idade declarada em 2010.

Como se nota no Gráfico 1 e no Gráfico 2, tanto em números absolutos quanto na frequência relativa, há uma redução dos totais de crianças fora da escola entre os 6 e os 9 anos de idade e, a partir daí, os valores aumentam em ritmo acelerado.

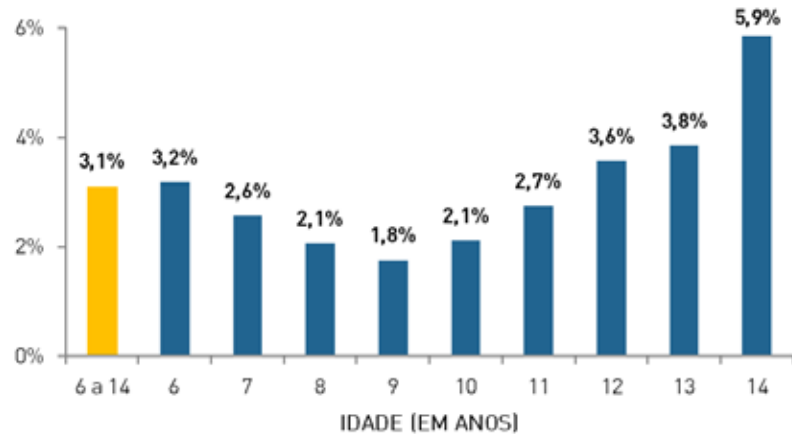
90. No *screening* realizado pelo Observatório de Favelas, o percentual de crianças fora da escola em relação ao número de telefonemas bem sucedidos foi de 7,4%.

GRÁFICO 1_ NÚMERO DE CRIANÇAS ENTRE 6 E 14 ANOS QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA, POR IDADE (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - ANO 2010)



FONTE: IBGE – Censo Demográfico 2010 – Resultados da Amostra.

GRÁFICO 2_PORCENTAGEM DE CRIANÇAS ENTRE 6 E 14 ANOS QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CRIANÇAS COM A RESPECTIVA IDADE, POR IDADE (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - ANO 2010)



FONTE: IBGE – Censo Demográfico 2010 – Resultados da Amostra

Podemos depreender dos dados censitários (e esse padrão é observado em quase todo o Brasil) que, independentemente da evasão ao longo da trajetória escolar, a qual retira dos bancos escolares muitas crianças e adolescentes antes do término da etapa fundamental, há um problema inicial específico a ser enfrentado, que é o ingresso tardio, frequentemente, com até três anos de atraso.

Para entender por que o padrão das idades correspondentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental é inverso ao padrão nas idades seguintes, quando o número de crianças fora da escola só aumenta a cada coorte, é preciso levar em conta algumas características do acesso à educação básica no Brasil.

Somente com a Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, a escolarização a partir dos 4 anos de idade foi tornada obrigatória. Ainda assim, a Emenda concedeu prazo aos estados e municípios até o ano de 2016 para se organizarem no sentido de atender tal demanda. Em 04 de abril de 2013, a Lei 12.796, enfim, alterou a Lei 9.394/96 (a LDB/96), contemplando a determinação da citada Emenda.

No entanto, embora a Pré-Escola seja considerada obrigatória pela legislação mais recente, ainda existem dificuldades no acesso para as camadas mais pobres da população, sobretudo em periferias, onde a oferta de vagas é aquém da demanda. Vale lembrar, como dito acima, que o poder público tem prazo até o ano 2016 para atender a determinação legal.

A incorporação da Classe de Alfabetização ao Ensino Fundamental, passando a duração desta etapa de oito para nove anos, já está satisfatoriamente assimilada pela Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Afinal, apesar dos municípios também terem tido prazo – este, até 2010 – para tal mudança (Lei 11.274/2006), o Município do Rio de Janeiro começou essa transição desde o ano 2000, quando implantou o 1º ciclo nos anos iniciais da referida etapa.

Todavia, a absorção das crianças de 4 e 5 anos – na etapa da Educação Infantil, curiosamente, ainda chamada de Pré-Escola, apesar de sua obrigatoriedade legal – ainda não aconteceu completamente. Mas é fato que, nos últimos anos, o Município do Rio de Janeiro, com apoio de recursos federais, tem ampliado a oferta de vagas, não só na Pré-Escola, mas, também, em Creche. Segundo divulgação da Prefeitura, serão inaugurados mais 83 Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI's – até 2016, as quais atendem crianças de 0 a 5 anos (atualmente, estão em funcionamento cerca de 200 EDI's).

Esse déficit ainda existente na cobertura da Pré-Escola em determinadas regiões da cidade, associado a situações de vulnerabilidade socioeconômica, acarreta o atraso no acesso à etapa fundamental da Educação Básica, prevista para ocorrer aos 6 anos. Trata-se de um contingente que não frequenta escola até essa idade, mas, pouco a pouco, acaba ingressando no Ensino Fundamental, aos 7, 8 ou 9 anos, reduzindo o estoque da respectiva coorte etária que não frequenta a escola.

Também há outra situação que afeta o contingente de 6 anos de idade que não está frequentando escola. Via de regra, a Rede Pública Municipal, seguindo orientação do Conselho Nacional de Educação⁹¹, só matricula no 1º ano do Ensino Fundamental as crianças que completam 6 anos até o dia 31 de março. Conquanto, não havendo oferta de vaga pré-escolar, a criança continua sem frequentar uma unidade de ensino até o ano seguinte. Porém, os dados que ora analisamos são do Censo Demográfico, cuja coleta têm como data de referência o dia 1º de agosto, quando parte das crianças aniversariantes após 31 de março já completaram os 6 anos de idade e, eventualmente, permanecem sem frequentar escola até o ano seguinte, quando completarão 7 anos, pois não foram matriculadas no início do ano letivo. Assim, o Censo Demográfico capta um contingente que, mesmo aos 6 anos, não ingressou no Ensino Fundamental por limite de idade. No entanto, não podemos desprezar que a restrição etária é para o ingresso no Ensino Fundamental, mas não na escola. Neste caso, deveria a criança ter o pleno acesso à Pré-Escola em uma unidade próxima de sua residência, o que nem sempre acontece.

Os dois eventos descritos acima ajudam a explicar porque o número de crianças fora da escola diminui entre os 6 e os 9 anos de idade.

Dos 9 anos em diante, a situação se inverte. A partir daí, quanto maior a idade, aumentam os números da não escolarização. Em 2010, aos 12 anos de idade, já havia uma proporção maior de crianças fora da escola do que aos 6 anos. Se comparada com a coorte de 9 anos, a porcentagem de crianças

91. Art.8º CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

92. Após tal idade, seriam necessários outros dados para a análise.
93. A desagregação dos dados da Amostra por unidades geográficas menores resulta em valores elevados de erro amostral, o que, em nosso ver, torna pouco relevante a referida Tabela, em vista da pouca precisão de suas informações.

com 12 anos fora da escola é o dobro. Ou seja, até os 9 anos de idade, está havendo mais ingressos do que abandonos em cada uma das coortes etárias. Já a partir dos 10 anos, há mais crianças de cada coorte saindo das escolas do que nelas entrando. Vela lembrar que o Gráfico 1 e o Gráfico 2 mostram números até a coorte de 14 anos.⁹²

A Tabela 4, elaborada pelo Instituto Pereira Passos a partir de microdados da Amostra do Censo 2010, mostra o número de crianças entre 7 e 14 anos que não freqüentavam escola em 2010, segundo a idade, por região administrativa da cidade⁹³. Rocinha (XXVII) e Jacarezinho (XXVIII) são as regiões que se destacam pelas elevadas taxas.

TABELA 4_ NÚMERO DE CRIANÇAS DE 7 A 14 ANOS QUE NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA, TOTAL E POR REGIÃO ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A IDADE, E PORCENTAGEM EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO TOTAL DA RESPECTIVA IDADE – ANO 2010

REGIÃO ADMINISTRATIVA	TOTAL DE 7 A 14 ANOS		7 ANOS		8 ANOS		9 ANOS		10 ANOS		11 ANOS		12 ANOS		13 ANOS		14 ANOS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rio de Janeiro	22.035	3,1	2.029	2,6	1.588	2,1	1.542	1,8	2.071	2,1	2.496	2,7	3.319	3,6	3.570	3,8	5.421	5,9
I Portuária	237	3,7	18	3,7	16	3,4	-	-	16	3,4	16	3,3	80	16,5	26	5,4	63	13,0
II Centro	56	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	6	31	8	-	-
III Rio Comprido	357	4,1	-	-	44	5,6	32	4,0	80	10,1	14	1,8	25	3,1	72	9,2	90	11,4
IV Botafogo	370	2,5	-	-	-	-	-	-	24	1,0	83	3,5	74	3,1	64	2,7	124	5,2
V Copacabana	186	2,2	20	1,2	-	-	-	-	-	-	33	2,1	-	-	54	3,4	79	4,9
VI Lagoa	557	4,6	14	0,9	30	1,8	48	2,8	61	3,6	61	3,7	82	4,9	144	8,6	117	7,0
VII São Cristóvão	576	5,6	50	5,9	17	2,0	-	-	123	14,5	76	8,9	145	17,1	112	13,2	53	6,2
VIII Tijuca	236	1,6	28	1,5	22	1,2	45	2,5	-	-	51	2,8	-	-	50	2,8	40	2,2
IX Vila Isabel	251	1,6	18	0,9	69	3,6	-	-	28	1,5	-	-	31	1,6	61	3,2	45	2,4
X Ramos	439	2,5	48	3,1	55	3,6	21	1,4	24	1,5	19	1,3	30	2,0	97	6,3	144	9,4
XI Penha	971	4,7	117	6,3	-	-	31	1,6	88	4,7	191	10,3	88	4,7	135	7,3	321	17,3
XII Inhaúma	555	3,5	57	4,3	-	-	65	4,8	88	6,6	42	3,1	97	7,2	61	4,5	144	10,7
XIII Méier	952	2,5	145	3,6	31	0,8	115	2,9	157	4,0	52	1,3	89	2,2	143	3,6	220	5,5
XIV Irajá	531	2,5	60	2,9	38	1,9	-	-	55	2,7	60	3,0	151	7,5	45	2,2	121	6,0
XV Madureira	712	1,7	70	1,9	41	1,1	17	0,5	53	1,4	104	2,8	84	2,3	127	3,4	215	5,8
XVI Jacarepaguá	1867	2,9	145	2,5	99	1,7	133	2,3	82	1,4	271	4,7	281	4,9	278	4,8	578	10,1
XVII Bangu	1451	2,8	128	3,0	143	3,4	111	2,6	165	3,9	144	3,4	140	3,3	167	3,9	453	10,6
XVIII Campo Grande	1760	2,5	248	4,6	182	3,4	89	1,6	143	2,6	245	4,5	286	5,3	273	5,0	294	5,4
XIX Santa Cruz	1401	2,6	117	3,2	122	3,3	108	2,9	105	2,8	75	2,0	241	6,5	257	7,0	376	10,2
XX Ilha do Governador	808	3,6	62	2,9	93	4,4	87	4,1	42	2,0	71	3,3	155	7,3	160	7,5	140	6,6
XXI Paqueta	3	0,9	-	-	3	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXII Anchieta	550	2,8	-	-	-	-	79	5,0	120	7,6	70	4,4	32	2,0	129	8,1	120	7,6
XXIII SantaTeresa	106	2,5	-	-	16	3,8	-	-	18	4,4	7	1,8	24	5,8	-	-	41	10,0
XXIV Barra da Tijuca	1242	4,1	225	7,5	54	1,8	110	3,6	122	4,1	116	3,9	145	4,8	241	8,0	230	7,6
XXV Pavuna	1059	3,6	110	5,3	186	8,9	111	5,3	90	4,3	144	6,9	189	9,1	83	4,0	147	7,0
XXVI Guaratiba	755	4,1	66	5,4	21	1,7	67	5,5	37	3,0	122	9,9	120	9,7	138	11,2	184	14,9
XXVII Rocinha	996	10,6	60	8,7	91	13,1	43	6,3	98	14,1	184	26,5	83	11,9	172	24,9	265	38,2
XXVIII Jacarezinho	460	9,2	17	4,6	41	10,9	5	1,3	66	17,4	56	14,9	54	14,2	56	14,7	165	43,6
XXIX Complexo do Alemão	345	3,3	35	5,1	29	4,2	21	3,0	44	6,4	37	5,4	53	7,6	49	7,0	78	11,2
XXX Maré	824	4,4	116	8,9	89	6,9	81	6,2	40	3,0	4	0,3	248	19,1	105	8,1	140	10,8
XXXI Vigário Geral	689	4,1	16	1,2	10	0,8	72	5,3	59	4,3	79	5,8	143	10,5	135	9,9	175	12,8
XXXIII Realengo	602	2,0	37	1,5	39	1,6	43	1,8	44	1,8	50	2,1	102	4,2	104	4,3	183	7,5
XXXIV Cidade de Deus	131	2,5	-	-	6	1,5	8	2,3	-	-	18	4,9	23	6,3	-	-	76	20,7

FONTE: IBGE – Censo Demográfico 2010 – Resultados da Amostra, com desagregação por R.A. realizada pelo Instituto Pereira Passos.

NOTA (1): – significa Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O BÔNUS DEMOGRÁFICO EDUCACIONAL ⁹⁴

Em termos de demanda por atendimento escolar infantil, o Brasil vive um momento, em particular, capaz de impulsionar ainda mais o processo de universalização da educação básica. Essa conjuntura favorável em questão não diz respeito ao aumento absoluto de investimentos públicos ou privados na educação, mas a um cenário demográfico de redução da população infantil já em curso, conforme nos diz Alves (2009):

Evidentemente, a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos tem um custo e vai requerer maiores investimentos públicos. Contudo, existe uma janela de oportunidade em decorrência da redução da população de crianças e adolescentes no Brasil atualmente e nas próximas décadas. Esta situação favorável, em que a demografia contribui para a expansão do ensino, é chamada de Bônus Demográfico Educacional absoluto, pelo pesquisador Sergei Soares do IPEA.

(ALVES, José Eustáquio Diniz. Demografia e a universalização do ensino de 4-17 anos. S.L. 2009. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/demografia_e_universalizacao_do_ensino_19fev09.pdf)

Como nos mostra a transcrição acima, o Brasil passa por um bônus demográfico educacional absoluto, aquele em que a população em idade escolar está, de fato, diminuindo, não só proporcionalmente, mas em quantidade. Os números da Tabela 5 confirmam que em 2010 havia menos crianças de 6 a 14 anos que em 2000, em função da expressiva diminuição da coorte etária de 6 a 8 anos.

TABELA 5. NÚMERO DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 14 ANOS RESIDENTES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO EM 2000 E 2010

ANO	2000	2010	DIFERENÇA
6 anos	88.597	76.536	(-) 12.061
7 anos	86.246	77.789	(-) 8.457
8 anos	84.487	78.054	(-) 6.433
9 anos	84.029	86.162	2.133
10 anos	87.063	96.891	9.828
11 anos	88.319	92.142	3.823
12 anos	89.360	93.045	3.685
13 anos	86.538	91.692	5.154
14 anos	91.090	92.797	1707
TOTAL	785.729	785.108	(-) 621

FONTE: IBGE, Censos demográficos de 2000 e 2010 – dados do Universo.

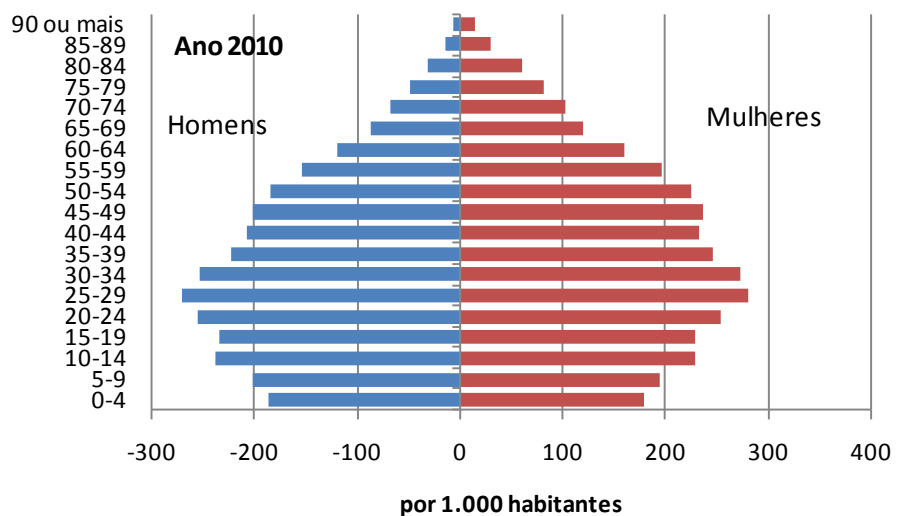
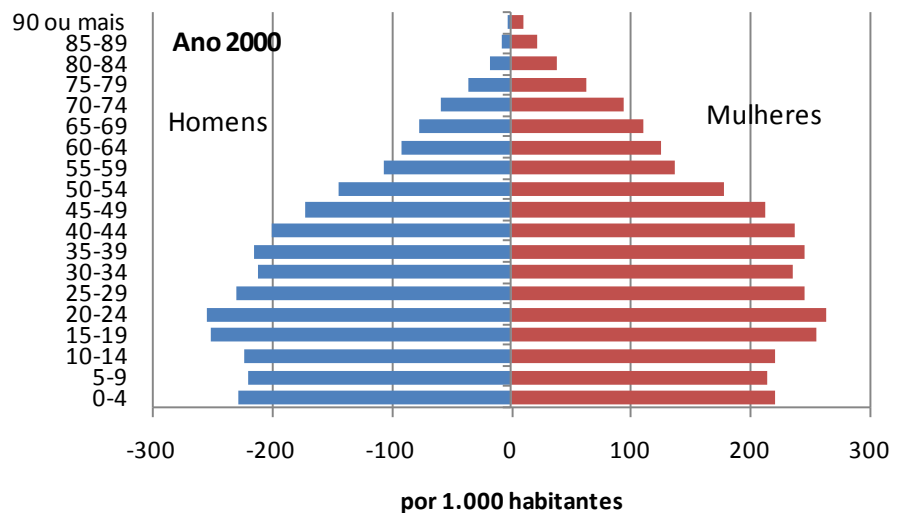
NOTA: A diferença entre o total para o ano de 2010, aqui apresentado, em relação ao que foi apresentado no Quadro 1, deve-se ao fato daquele ser resultado da Amostra.

94. O conteúdo deste item (6. O Bônus Demográfico Educacional) foi adaptado de: GONÇALVES, Dalcio Marinho. *Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral. Dissertação (Curso de Mestrado)* – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: 2010.

A queda brusca da fecundidade ocorrida nas últimas décadas é a causa deste dividendo demográfico para a educação. Em 1970, o país apresentava uma taxa de fecundidade total (TFT)⁹⁵ de 5,8 filhos por mulher, caindo a 2,38, em 2000, e 1,86, em 2010. No Rio de Janeiro, a TFT caiu de 2,04 para 1,68 entre 2000 e 2010:

As pirâmides etárias da população do Município do Rio de Janeiro nos anos de 2000 e de 2010 apresentadas no Gráfico 3 mostram claramente o efeito da queda da fecundidade na redução da base da distribuição. Nos dados de 2010, é possível notar que as barras inferiores, que representam pessoas de 0 a 9 anos, são menores que as de 2000.

GRÁFICO 3_PIRÂMIDES ETÁRIAS DE 2000 E 2010 DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO



95. "Conceitualmente, a taxa de fecundidade total representa o número médio de filhos nascidos vivos, tidos por uma mulher ao final de seu período reprodutivo, na população residente em determinado espaço geográfico. Esse indicador [...] expressa a situação reprodutiva de uma mulher pertencente a uma coorte hipotética, sujeita às taxas específicas de fecundidade por idade, observadas na população em estudo, supondo-se a ausência de mortalidade nesta coorte." (IBGE. Indicadores Sociodemográficos e de Saúde no Brasil. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 25, Rio de Janeiro, 2009, p.32.)

FONTE: IBGE, Censos demográficos de 2000 e 2010 – dados do Universo.

96. A aproximação deve-se ao fato de que estamos no mês de maio e a data de referência do Censo é 1º de agosto.

Embora o ritmo da queda da fecundidade já tenha começado a diminuir na última década, estima-se que a população infantil continue a decrescer até o ano de 2025. De fato, se analisarmos os números da coorte etária de 0 a 5 anos no Censo Demográfico de 2010, ou seja, do contingente que hoje, em 2014, está com idade entre 4 e 9 anos, aproximadamente⁹⁶, vamos observar que com 5 anos de idade (hoje com 9) havia 77.218 crianças, enquanto com menos de 1 ano (hoje com 4 anos) eram 72.828, uma diferença de 4.390 crianças a menos.

Portanto, a melhoria no acesso à educação ocorrido nas últimas décadas foi beneficiada, também, pela dinâmica demográfica e essa ajuda deve durar ainda mais uma década. Ou seja, além da contribuição do incremento no financiamento público da educação e de programas como o Bolsa-Família, o avanço na taxa de atendimento escolar também vem sendo positivamente afetado pela redução da população infantil.



Rua Sete de Setembro 43
3º andar – Centro
Rio de Janeiro – RJ
CEP 20050-003

(21) 3521.1670/1671
projeto@alunopresente.org.br
www.alunopresente.org.br

REALIZAÇÃO:

