

SITUAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA BRASILEIRA 2009

O Direito de Aprender

Potencializar avanços e reduzir desigualdades

todos juntos
pelas crianças

unicef 

Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009

O Direito de Aprender

Potencializar avanços e reduzir desigualdades

REALIZAÇÃO

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Marie-Pierre Poirier

Representante do UNICEF no Brasil

Manuel Rojas Buvnich

Oficial Sênior de Programas

Escritório da Representante do UNICEF no Brasil

SEPN 510 – Bloco A – 2ª andar

Brasília, DF – 70750-521

www.unicef.org.br

brasil@unicef.org

Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009

EQUIPE UNICEF

Coordenação Geral: Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara

Colaboração: Adriana Alvarenga, Alexandre Magno Amorim, Ana Márcia Lima, Ana Maria Azevedo, Anna Penido Monteiro, Andréia Neri, Andreia Oliveira, Boris Diechtiareff, Carla Perdiz, Claudia Fernandes, Conceição Cardozo, Cristina Albuquerque, Daniela Ligiéro, Deborah Ferreira, Eliana Almeida, Estela Caparelli, Fábio Atanásio de Moraes, Ida Pietricovsky Oliveira, Jucilene Rocha, Júlia Ribeiro, Halim Girade, Helena Oliveira, Jacques Schwarzstein, Letícia Sobreira, Luciana Phebo, Lúcio Gonçalves, Mário Volpi, Márcio Carvalho, Rui Aguiar, Ruy Pavan, Salvador Soler Lostao, Silvio Kaloustian, Sônia Gama, Victoria Rialp e Zélia Teles

Fotos: João Ripper

PRODUÇÃO EDITORIAL

Cross Content Comunicação

www.crosscontent.com.br

contatos@crosscontent.com.br

Coordenação e edição: Andréia Peres

Texto e reportagem: Carmen Nascimento, Eduardo Lima, Iracy Paulina, Laura Giannechini, Lilian Saback, Patrícia Andrade, Camila Lopes e Mariana Franco Ramos

Revisão: Regina Pereira

Checagem: Todotipo Editorial

Arte: Cristiano Rosa e José Dionísio Filho (edição), Carla Florit e Kelven Frank

Colaborou: Patrícia Assis

A reprodução desta publicação, na íntegra ou em parte, é permitida desde que citada a fonte.

Texto adaptado à nova ortografia da Língua Portuguesa.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Impresso no Brasil

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/[coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

“Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009.”
Vários colaboradores

ISBN: 978-85-87685-12-4

1. Avaliação educacional. 2. Desigualdades – Brasil. 3. Direito à educação.
4. Educação – Brasil. 5. Educação de adolescentes. 6. Educação de crianças.
I. Silva, Maria de Saete. II. Alcântara, Pedro Ivo.

09-04614

CDD-370.981

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Educação: Relatório de avaliação 370.981

Fundo das Nações Unidas para a Infância

Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009

O Direito de Aprender

Potencializar avanços e reduzir desigualdades

Brasília, 2009

APRESENTAÇÃO



André Dusek/IstoE

Mensagem da Representante do UNICEF no Brasil

O UNICEF, agência das Nações Unidas presente em 191 países, tem a responsabilidade de conhecer e enfrentar, com governos e sociedade, as múltiplas vulnerabilidades que impedem a garantia dos direitos das crianças em todo o mundo. O atual programa de cooperação no Brasil quer assegurar que cada criança e cada adolescente tenham garantidos os direitos de sobreviver e se desenvolver; de aprender; de proteger(-se) do HIV/aids; de crescer sem violência; e de ser prioridade absoluta nas políticas públicas. Tudo isso reconhecendo e valorizando as diversidades étnico-raciais e regionais, promovendo a equidade de gênero e a cidadania dos adolescentes.

Este relatório, *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*, faz parte desse compromisso, que orienta e dá sentido à atuação do UNICEF no Brasil.

O relatório mostra que o país vem vivenciando, desde o final do século XX, um período de melhoria significativa em todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica. A análise da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) revela progressos que devem ser comemorados: mais de 70% dos municípios brasileiros superaram ou atingiram as metas do Ideb referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental para 2007, acordadas com o Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

É exatamente essa capacidade demonstrada pelo Brasil em melhorar os indicadores educacionais que nos permite afirmar que é possível, sim, universalizar o direito de aprender para todas as crianças e adolescentes. Para que os avanços alcancem cada um deles, é preciso que o país trate de maneira especial as parcelas mais vulneráveis da população, reconhecendo e valorizando a nossa diversidade.

Por isso, o relatório aponta as desigualdades presentes no cenário educacional brasileiro, especialmente as étnico-raciais, regionais e socioeconômicas, além daquelas relacio-

nadas à inclusão de crianças com deficiência. O UNICEF entende que o olhar cuidadoso sobre esses desafios permite graus cada vez mais detalhados e específicos de concepção e implementação de políticas públicas e de programas que efetivamente reduzam as desigualdades em todas as suas dimensões.

A agenda da efetiva universalização do direito de aprender exige uma ação em colaboração entre os três níveis de governo e uma articulação cada vez maior entre governo e sociedade. Acreditamos que essa ação colaborativa, aliada à coordenação crescente entre iniciativas governamentais e as da sociedade, que se complementam na direção da garantia dos direitos das crianças, seja fundamental para potencializar os avanços em curso, direcionando-os para a redução efetiva das iniquidades.

Estão presentes no relatório os parceiros do UNICEF no Brasil, que constroem conosco o nosso programa de cooperação no país e que transformam diversas ações e iniciativas em mudanças reais na vida das crianças e dos adolescentes. São essas boas práticas e tecnologias sociais que temos o compromisso de disseminar, tanto no Brasil quanto em nossas ações de cooperação Sul-Sul. Queremos que os avanços alcançados no país sejam exemplos inspiradores e referências para ampliar a garantia dos direitos de crianças em outros países, especialmente em regiões mais vulneráveis da América Latina, do Caribe, da África, da Ásia e do Leste Europeu.

Mais do que um documento que retrata a situação do direito de aprender no Brasil, o UNICEF deseja que o relatório *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009* seja impulsionador da participação social, contribuindo para qualificar e fortalecer o compromisso de todos, especialmente das famílias, dos educadores e das comunidades, com a construção de um país que garanta, plenamente, para todas e cada uma das crianças e dos adolescentes o direito de aprender.

Marie-Pierre Poirier
Representante do UNICEF no Brasil

RESUMO EXECUTIVO

O relatório *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades* foi estruturado em capítulos que destacam os avanços e os desafios da educação no Brasil, em particular nas áreas geográficas consideradas prioritárias pelo UNICEF: o Semiárido, a Amazônia e as comunidades populares dos centros urbanos, territórios onde se concentra a parcela mais significativa de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

As estatísticas apresentadas ao longo desta publicação revelam um quadro muito melhor que o de alguns anos atrás. Todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica melhoraram. O país está muito próximo da universalização do Ensino Fundamental, tem conseguido manter mais alunos dentro das salas de aula e melhorado os indicadores que medem a aprendizagem. Como consequência, o número de analfabetos continua a cair, em especial entre crianças e adolescentes, principal foco dos programas educacionais oficiais nos últimos anos. Também vem aumentando progressivamente o número médio de anos bem-sucedidos de estudo da população nas diferentes faixas etárias e em todas as regiões do país.

Para potencializar os avanços, o relatório aponta as desigualdades que o país precisa superar, especialmente as regionais, étnico-raciais, socioeconômicas e também as relacionadas à inclusão de crianças com deficiência. O acesso à educação de parcelas da população mais vulneráveis, como afrodescendentes, indígenas, quilombolas, crianças

com deficiência e as que vivem nas comunidades populares dos centros urbanos, vem evoluindo nos últimos anos. Mesmo assim, esses grupos continuam sendo os mais atingidos pelas iniquidades do sistema educacional brasileiro. Além disso, o atendimento ainda é insuficiente para as crianças de até 5 anos na Educação Infantil e para os adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio.

O relatório também destaca a importância estratégica da intersetorialidade das políticas sociais para assegurar a universalização e a indivisibilidade dos direitos da criança. Nesse contexto, a garantia do Direito de Aprender é construída com uma forte participação de programas e políticas de outras áreas, além da educação. Dessa forma, vê-se que a garantia dos direitos sociais é fruto de uma relação de complementaridade, em que a realização de um direito apoia e permite a garantia dos demais.

Diversas políticas públicas já incorporam medidas e mecanismos voltados para a melhoria da qualidade da educação pública, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao mesmo tempo, cresce a importância da participação da sociedade, tanto no controle social quanto na concepção dessas políticas.

A publicação traz ainda um capítulo com dados e indicadores que demonstram os principais desafios para a universalização dos direitos de cada criança e adolescente no Brasil, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade (IAIA).

SUMÁRIO



APRENDER NO BRASIL

EDUCAÇÃO PARA TODOS..... 10

Milhões de meninas e meninos estão hoje dentro das salas de aula e o analfabetismo tem caído ano a ano, especialmente entre os brasileiros mais jovens. Os grandes desafios, agora, são consolidar esses avanços, garantindo a cada criança e adolescente uma educação de qualidade, e reduzir as desigualdades

Um trabalho de corpo a corpo 45

Programa Palavra de Criança colabora na alfabetização de alunos do 3º ano em Teresina (PI) e Sobral (CE)

Crianças e adolescentes sob a tutela do Estado 48

Preconceito dificulta o acesso à educação das meninas e dos meninos abrigados e dos que cumprem medidas socioeducativas



APRENDER NO SEMIÁRIDO

GRANDES OBSTÁCULOS A SUPERAR..... 56

A região tem registrado avanços significativos, como o crescimento no número de crianças atendidas na Pré-escola e no Ensino Fundamental, e a queda nas taxas de abandono escolar e distorção idade-série. Mas garantir o direito de aprender a todas as meninas e todos os meninos que vivem no Semiárido continua sendo um importante desafio

Educação contextualizada..... 75

Metodologia de ensino parte da realidade do aluno e assume a escola como um agente de transformação social



APRENDER NA AMAZÔNIA

UM DESAFIO PARA ALÉM DA FLORESTA..... 78

A educação na região avançou nos últimos 15 anos. A Amazônia, no entanto, ainda enfrenta problemas, como a persistência de altas taxas de evasão escolar e a elevada distorção idade-série. Entre as populações rurais, negras e indígenas, as disparidades são ainda maiores

Na beira do rio..... 96

Os desafios para garantir o direito de aprender em comunidades ribeirinhas, como as localizadas nos municípios de São Domingos do Capim e Acará, ambos no Pará

Ampliando horizontes 100

Centros de Ensino Médio e Profissionalizante incentivam o protagonismo juvenil na Baixada Maranhense, uma das regiões mais pobres do Brasil



APRENDER NAS COMUNIDADES POPULARES

ENFRENTANDO A INVISIBILIDADE104

O retrato da educação em comunidades populares ainda é muito pouco preciso. Em geral, vem sendo traçado por estudos e pesquisas sobre a violência. Ao propor para os centros urbanos uma plataforma de atuação estratégica centrada nas crianças e nos adolescentes que vivem nessas comunidades, o UNICEF pretende dar visibilidade a essa população, contribuindo para diminuir a exclusão, as disparidades, as discriminações e as violações

Educação para a igualdade racial111

Experiências como a do projeto Territórios de Educação para Igualdade Racial (Tepir), em São João de Meriti, no Rio de Janeiro, mostram como as escolas podem – e devem – preparar suas crianças e seus adolescentes para valorizar a diversidade

Como nas grandes cidades114

O Projeto Território de Proteção da Criança e do Adolescente promove ações educativas para enfrentar problemas de violência, abuso e exploração sexual em Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália (BA)



DESAFIOS

TODOS JUNTOS PELO DIREITO DE APRENDER118

A escola tem papel importante no Sistema de Garantia de Direitos. Cabe também a ela assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente promovendo a prática da cidadania e da participação dos meninos e meninas, além de notificar, por exemplo, casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos ao Conselho Tutelar. Ainda hoje, no entanto, ela tem dificuldade de se assumir como parte dessa grande rede. E o próprio Sistema, por sua vez, em geral não a reconhece como tal

Foco no orçamento128

Sistema de monitoramento criado pelo UNICEF e Associação Contas Abertas permite à sociedade acompanhar o investimento do governo federal em programas e ações destinados a crianças e adolescentes



DADOS E INDICADORES

NÚMEROS REVELAM AVANÇOS E DESAFIOS130

Mais de 70% dos municípios brasileiros conseguiram alcançar ou superar as metas estabelecidas pelo Inep/MEC no último biênio. Essa evolução teve reflexos positivos não apenas na qualidade da educação mas também em outros indicadores sociais relacionados à infância e à adolescência em todo o país. Para garantir o pleno exercício dos direitos das crianças e dos adolescentes, ainda temos, no entanto, muitos desafios pela frente

Mapas do Ideb134

Índices de 2005 e 2007 e Situação das metas 2007 – Brasil

Índices de 2005 e 2007 e Situação das metas 2007 – Unidades da federação

Indicadores básicos162

População, Sobrevivência, Educação, Renda, HIV/aids, Proteção, Fatores de iniquidade, Saúde e desnutrição

Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade (IAIA).....178

Raça/cor e Faixa de renda

Parceiros 181

Referências bibliográficas.....186

Agradecimentos.....192

UNICEF no Brasil e no mundo.....196





APRENDER NO BRASIL

Educação para todos

Como resultado de significativos investimentos e da implantação de políticas públicas mais eficazes, o Brasil registrou importantes avanços na educação nos últimos 15 anos. Milhões de meninas e meninos estão hoje dentro das salas de aula e o analfabetismo tem caído ano a ano, especialmente entre os brasileiros mais jovens. Os grandes desafios, agora, são consolidar esses avanços, garantindo a cada criança e adolescente uma educação de qualidade, e reduzir as desigualdades, já que os grupos mais vulneráveis da população continuam a enfrentar dificuldades para ter acesso à escola e concluir seus estudos

Uma vez na escola, as crianças têm o direito de permanecer estudando, de se desenvolver, de aprender e de concluir toda a Educação Básica na idade certa

O UNICEF escolheu o Direito de Aprender como questão orientadora de sua atuação na área de educação no Brasil. Isso significa que a aprendizagem é síntese e eixo central do que buscamos como educação de qualidade para todas e cada uma das crianças brasileiras. Essa busca da aprendizagem como direito está presente em importantes articulações de organizações sociais e da iniciativa privada no Brasil e cada vez mais direciona as políticas públicas educacionais nos três níveis de governo. O tema demonstra a mudança de foco de análise da educação pública brasileira, saindo de aspectos meramente quantitativos e agregando uma perspectiva qualitativa, que necessariamente envolve a garantia do direito de aprender.

A busca da educação para todos dirige os esforços das Nações Unidas desde a Conferência de Jomtien¹, em 1990, é um dos Obj-

tivos de Desenvolvimento do Milênio² e meta do Plano Nacional de Educação. O UNICEF entende que a universalização do direito de acesso à escola é fundamental, mas não é suficiente apenas abrir vagas e assegurar matrícula para as crianças e os adolescentes brasileiros. Uma vez na escola, eles têm o direito de permanecer estudando, de se desenvolver, de aprender e de concluir toda a Educação Básica na idade certa. Para isso, o UNICEF aponta três características que devem estar presentes como garantia da qualidade da educação: ela deve ser integral, contextualizada e com atenção individualizada.

A educação integral é uma estratégia fundamental para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a desigualdade social. Ela favorece o desenvolvimento das crianças ao propiciar mais oportunidades de aprendizado, de ampliação de seu repertório cultural e de aquisição de informações diversas, principalmente em regiões mais ca-

¹ Realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a presença de representantes de 155 países, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos estabeleceu compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Esses compromissos estão expressos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que inclui ainda definições sobre as necessidades básicas de aprendizagem e as metas a serem atingidas.

² Trata-se do Objetivo nº 2 - Alcançar a universalização do Ensino Básico. No Brasil, essa meta está relacionada apenas ao Ensino Fundamental.

Pobreza e educação

Apesar da queda recente dos níveis de desigualdade de renda e de pobreza no país, de cada cinco crianças de até 17 anos, pelo menos uma ainda vive em uma família sem renda suficiente para garantir a satisfação das necessidades nutricionais mais básicas de seus membros.¹ Em comparação aos demais grupos etários, o grau de extrema pobreza é muito mais elevado entre as crianças.

De acordo com o estudo *Desenvolvimento Infante-Juvenil no Brasil e seus Determinantes*, a desigualdade de oportunidade decorre de diferenças nas chances de desenvolvimento entre crianças com distintas origens socioeconômicas. De todas as circunstâncias, as diferenças entre regiões, renda familiar per capita e escolaridade do chefe contribuem fortemente para a desigualdade de oportunidade. Dimensões como a região em que vivem, bem como a localização, rural ou urbana do domicílio, além de características

como cor e sexo, podem reduzir a chance de uma criança sobreviver ou completar o Ensino Fundamental na idade correta no Brasil.

De cada 100 crianças em famílias não vulneráveis², 80 vão completar o Ensino Fundamental na idade correta. Para as crianças em famílias vulneráveis, no entanto, a situação é bem distinta. De cada 100 crianças apenas cinco vão completar o Ensino Fundamental na idade correta.

² O estudo considerou como vulnerável uma criança que, entre outras características, vive numa família cujo chefe é de cor negra, mora na área rural da Região Nordeste, com uma renda familiar per capita de cerca de 25 reais, cuja mãe tem zero de escolaridade e não está presente. Uma criança foi considerada não vulnerável se, entre outras características, vive numa família cujo chefe é de cor branca, mora na área urbana da Região Sul, com uma renda familiar per capita duas vezes maior que a média da população, cuja mãe tem ao menos escolaridade média completa e está presente.

¹ Desenvolvimento Infante-Juvenil no Brasil e seus Determinantes, Ricardo Barros (Ipea), Mirela de Carvalho (Ipea), Mariana Fandinho (Ipea/UFF), Samuel Franco (Ipea), Rosane Mendonça (UFF/Ipea), Andrezza Rosalém (Ipea), Luciana Santos (Ipea/Uerj) e Roberta Tomas (Ipea), 2009. Versão preliminar.

rentes, por meio de ações complementares ao ensino regular. As ações complementares são práticas educativas desenvolvidas de maneira continuada em períodos alternados à escola, envolvendo também a família e a comunidade na educação das crianças.

A educação integral considera, no seu desenvolvimento, as dimensões dos tempos, práticas, conteúdos e territórios das ações educativas, na escola e em outros lugares de aprendizagem. Leva em conta também as articulações intersetoriais entre políticas públicas, a participação contínua e ativa da comunidade. Envolve principalmente o foco no direito de cada criança a ter acesso, a permanecer e aprender e a concluir cada etapa da Educação Básica. Contextualizada significa que considera a realidade das pessoas, do lugar, da cultura e das relações sociais onde se desenvolvem as ações educativas. E proporcionar atenção individualizada implica reconhecer cada criança e adolescente como

sujeito do processo de aprendizagem, reforçando e valorizando sua cultura, seus conhecimentos e suas possibilidades, apoiando-os no enfrentamento de seus desafios.

AVANÇOS NA GARANTIA DO ACESSO

Grandes investimentos têm sido realizados desde a década de 90 com o objetivo de ampliar o acesso à educação. Como resultado, hoje o país está muito próximo da universalização do Ensino Fundamental. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2007, 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos – faixa em que se concentra a obrigatoriedade do Ensino Fundamental³ – estão na escola (*veja tabela abaixo*), o que representa cerca de 27 milhões de estudantes.

3 Até 2010, o Ensino Fundamental deverá ter nove anos de duração e será obrigatório para a faixa etária de 6 a 14 anos.

Taxa de escolarização¹ por região, sexo e grupos de idade

O cenário brasileiro em 2007

Grupos de idade e sexo	Pessoas de 4 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
4 a 5 anos	70,1	59,7	76,8	75,2	56,9	54,9
Homens	69,6	59,0	76,0	74,9	57,0	54,5
Mulheres	70,7	60,5	77,6	75,6	56,7	55,4
6 a 14 anos	97,0	95,1	96,8	97,7	97,0	96,9
Homens	96,8	94,7	96,5	97,6	96,9	97,0
Mulheres	97,2	95,5	97,1	97,9	97,1	96,7
7 a 14 anos	97,6	96,2	97,1	98,1	98,0	97,7
Homens	97,4	95,8	96,9	97,9	97,9	97,8
Mulheres	97,8	96,6	97,4	98,3	98,1	97,6
15 a 17 anos	82,1	80,1	80,8	84,3	80,7	81,7
Homens	81,3	79,9	80,1	83,5	78,8	81,6
Mulheres	83,0	80,3	81,6	85,1	82,7	81,7
18 a 24 anos	30,9	32,9	32,0	29,8	29,5	32,1
Homens	30,0	31,9	32,0	28,7	27,6	30,9
Mulheres	31,8	33,8	32,1	30,9	31,5	33,3
25 anos ou mais	5,5	7,5	6,2	4,9	4,8	5,9
Homens	4,6	5,9	4,9	4,4	4,3	4,9
Mulheres	6,2	9,1	7,3	5,4	5,3	6,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007

¹ Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, independentemente do nível de ensino.

Taxa de frequência líquida¹ por faixa etária

De 1992 a 2007, a evolução foi significativa (em %)²

Nível de ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Educação Infantil (até 6 anos)	13,8	14,8	25,1	25,1	26,6	27,0	28,2	31,2	32,7	33,8	35,6	36,1	37,9	36,4
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	81,3	82,9	85,4	86,5	88,5	90,9	92,3	93,1	93,7	93,8	93,8	94,4	94,8	94,6
Ensino Médio (15 a 17 anos)	18,2	18,9	22,1	24,1	26,6	29,9	32,7	36,9	40,7	43,1	44,4	45,3	47,4	48,0
Ensino Superior (18 a 24 anos)	4,6	4,8	5,8	5,8	6,2	6,8	7,4	8,9	9,7	10,6	10,5	11,2	12,4	13,0

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

¹ Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam a escola na série adequada, conforme a adequação idade-série do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

² A partir de 2004, a Pnad passou a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Quando incluímos as crianças de 6 anos, essa taxa cai um pouco, para 97%. Isso acontece porque uma parte das crianças desse grupo ainda não está matriculada nem na Educação Infantil nem no Ensino Fundamental. No entanto, a taxa de escolarização dessa faixa etária deve continuar aumentando até 2010, em função da obrigatoriedade de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Da mesma forma, as taxas de frequência líquida (*veja tabela acima*) também têm apresentado evolução significativa, embora este-

jam aquém do considerado adequado para um ensino universalizado e de qualidade, principalmente em relação às crianças de até 6 anos e aos adolescentes de 15 a 17 anos.

Como consequência do aumento da taxa de escolarização, verifica-se ainda queda no número de analfabetos no Brasil, tendência que tem se mantido nos últimos anos, especialmente entre os grupos mais jovens, principal foco dos programas educacionais oficiais. De acordo com a Pnad, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi de 10% em 2007, ante 10,4% em 2006. Em relação à faixa etária, a menor taxa de analfabetismo ficou com o grupo de 15 a 17 anos, 1,7%; e a maior, de 12,5%, entre as pessoas com 25 anos ou mais⁴ (*veja tabelas ao lado*).

Crianças de 7 a 14 anos fora da escola



DESAFIOS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO

Os 2,4% que permanecem fora da escola podem parecer pouco, mas representam cerca de 680 mil crianças de 7 a 14 anos, segundo dados da Pnad 2007. As mais atingidas são as oriundas de populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração, e com deficiência. Ou seja, as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro.

Fonte: Pnad 2007/IBGE

⁴ Pnad 2007.

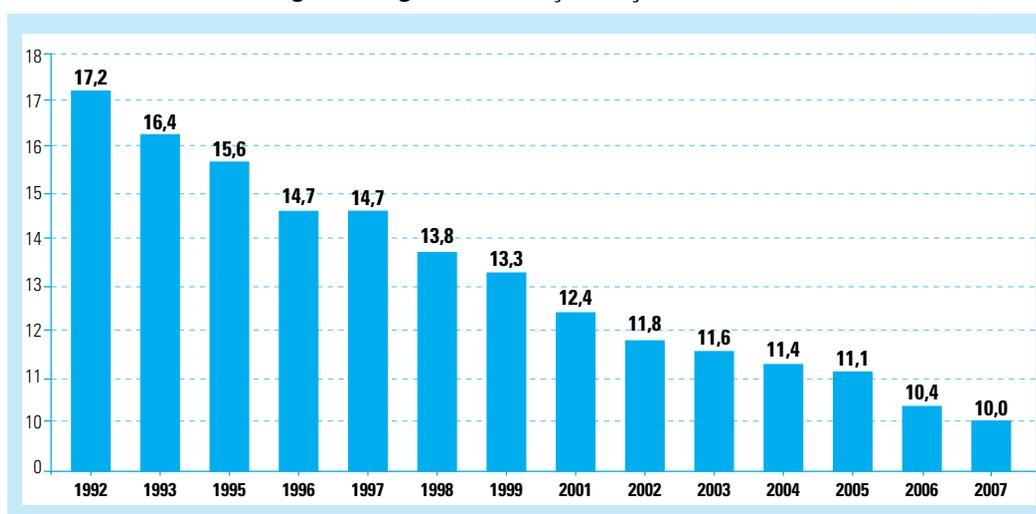
Do total de crianças excluídas da escola, cerca de 450 mil são negras e pardas. A maioria vive nas regiões Norte e Nordeste (veja mapa ao lado), as que apresentam os mais altos índices de pobreza do país e as menores taxas de escolaridade. Para se ter uma ideia das desigualdades regionais, enquanto em Santa Catarina 99% das crianças e dos adolescentes de 7 a 14 anos estão na

escola, no Acre, Pará e Alagoas os números ficam em 91,3%, 96,2% e 96,2%, respectivamente – os mais baixos do país.

Para garantir a universalização do acesso à escola, outros grandes desafios para o país encontram-se no atendimento das crianças de até 5 anos na Educação Infantil e dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio. Esses representam, hoje, o maior contingente fora da escola.

Taxa de analfabetismo no Brasil, 15 anos ou mais

De 1992 a 2007, segundo região, localização, raça ou cor e faixa etária (em %)



Região	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-Oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1

Localização	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Urbano metropolitano	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3

Raça ou cor	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,1
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1

Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 a 17 anos	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
18 a 24 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
30 a 39 anos	12,0	11,6	11,0	10,2	10,3	10,1	9,6	9,0	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
40 anos +	29,2	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19,0	17,9	17,2

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

O atendimento às crianças de até 5 anos tem aumentado no Brasil, em razão da adoção de uma série de medidas para garantir o acesso à creche e à Pré-escola em todo o país. De acordo com dados da Pnad 2007⁵, 17,1% das crianças de até 3 anos frequentam creches e Pré-escolas. No caso das crianças entre 4 e

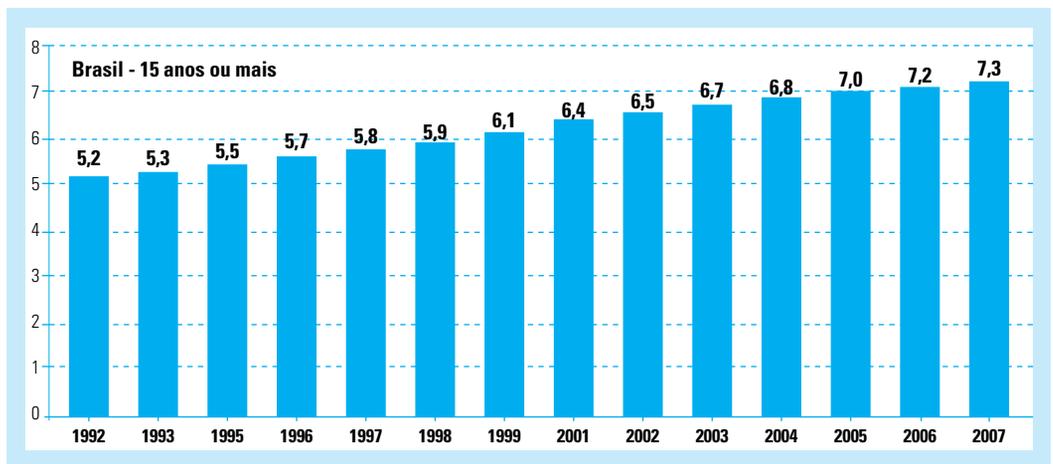
5 anos, 70,1% estão na Pré-escola. Ou seja, quanto mais próximas da faixa etária em que a escolaridade é obrigatória, maior é a taxa de escolarização das crianças.

Também é grande o número de adolescentes e jovens que não estudam. De acordo com análise da Pnad 2007 realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 82,1% dos adolescentes entre 15 e 17 anos frequentam

5 IBGE/Pnad 2007 e análise dos microdados da Pnad 2007 feita pelo Ipea (veja tabelas nas páginas 13 e 17).

Número médio de anos de estudo¹

De 1992 a 2007, segundo região, localização, raça ou cor e faixa etária



Regiões	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Norte	5,4	5,3	5,5	5,6	5,7	5,8	6,1	6,3	6,5	6,6	6,2	6,4	6,6	6,8
Nordeste	3,8	4,0	4,1	4,3	4,3	4,5	4,6	4,9	5,1	5,3	5,5	5,7	5,9	6,0
Sudeste	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,2	7,4	7,5	7,6	7,8	8,0
Sul	5,6	5,7	5,9	6,1	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,2	7,3	7,5	7,6
Centro-Oeste	5,4	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,2	6,5	6,8	6,9	7,1	7,2	7,4	7,5

Localização	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Urbano metropolitano	6,6	6,7	6,9	7,1	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8	8,0	8,1	8,2	8,5	8,5
Rural	2,6	2,8	2,9	3,1	3,1	3,3	3,4	3,4	3,6	3,8	4,0	4,2	4,3	4,5

Raça ou cor	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,2
Negra	4,0	4,1	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,4

Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
10 a 14 anos	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6	3,9	4,0	4,1	4,1	4,1	4,2	4,1
15 a 17 anos	5,0	5,1	5,4	5,6	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2
18 a 24 anos	6,2	6,3	6,6	6,7	6,9	7,2	7,4	7,9	8,1	8,4	8,6	8,8	9,0	9,1
25 a 29 anos	6,5	6,6	6,7	6,8	6,9	7,0	7,2	7,5	7,7	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9
30 anos +	4,6	4,8	5,0	5,1	5,2	5,4	5,4	5,7	5,9	6,0	6,1	6,2	6,4	6,5

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

1 Número de séries completadas pelo indivíduo, obtido por meio da identificação da última série e grau escolar concluído com aprovação.

Taxa de escolarização¹ no Brasil

De 1992 a 2007, segundo as faixas etárias (em %)

Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Até 3 anos	–	–	7,6	7,4	8,07	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,5	17,1
4 a 6 anos	35,8	38,5	53,5	53,8	56,31	57,9	60,2	65,6	67,0	68,4	70,5	72,0	76,0	77,6
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,02	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,7	97,6
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,28	76,5	78,5	81,1	81,5	82,4	81,9	81,7	82,2	82,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

1 Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, independentemente do nível de ensino.

a escola (*ver tabela acima*). No entanto, desse total, 44% não concluíram o Ensino Fundamental e apenas 48% cursavam o Ensino Médio, o nível que seria adequado a essa faixa etária. Isso mostra que ainda há uma grande distorção idade-série nesse grupo, embora a frequência líquida venha crescendo nos últimos anos.

Da mesma forma que em outros grupos, também há grandes diferenças regionais na educação dos adolescentes. As regiões Nordeste e Norte apresentam taxas de frequência líquida (34,5% e 36,0%, respectivamente) bem menores do que as regiões Sudeste e Sul (58,8% e 55,0%, respectivamente).

Em relação ao gênero, as mulheres apresentam maior escolaridade e adequação aos estudos do que os homens. Segundo a análise Ipea/Pnad 2007, a taxa de frequência líquida no Ensino Médio é de 53,8% para as mulheres, enquanto entre os homens é de 42,4%.

Nas questões referentes a raça, embora as diferenças venham caindo nos últimos anos, elas ainda são significativas. Os dados da Pnad 2007 analisados pelo Ipea revelam que o analfabetismo entre jovens negros de 15 a 29 anos é quase duas vezes maior do que entre brancos – taxa que era três vezes maior há dez anos. Já a frequência líquida no Ensino Médio é 49,2% maior entre os jovens brancos do que entre os negros, diferença que tem diminuído, como mostra a quantidade de negros que hoje frequentam o Ensino Médio, três vezes maior que em 1997.

No que diz respeito à frequência líquida, a Pnad 2007 revela uma significativa melhora no nível de adequação idade-série dos jovens

negros. Enquanto a taxa de frequência líquida permaneceu relativamente constante entre os brancos nos últimos dez anos, entre os negros quase duplicou no mesmo período.

Há grandes diferenças também quando se compara a educação na cidade e no campo⁶. Em 2007, o nível de escolaridade dos jovens entre 15 e 29 anos da zona rural era 30% inferior ao dos jovens da zona urbana. Além disso, 9% dos jovens do meio rural são analfabetos, ante 2% dos jovens urbanos. A média de anos de estudo dos jovens na zona rural, embora tenha crescido em relação a 2006, chegando a 4,5 anos, ainda está abaixo da média nacional, de 7,3 anos (*veja tabela ao lado*).

O DESAFIO DA PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Assegurar o acesso a todas e a cada uma das crianças e adolescentes à escola não é o único desafio a ser enfrentado. Ainda são altas as taxas de reprovação e abandono escolar no Brasil (*veja tabela abaixo*).

Essas altas taxas de reprovação têm um grande impacto na adequação idade-série. Apesar de passar em média aproximadamente

⁶ Ao longo desta publicação, as referências às desigualdades entre o meio urbano e a zona rural não significam uma visão homogeneizadora das condições de vida das crianças e dos adolescentes dessas localidades. É preciso considerar as desigualdades socioeconômicas existentes dentro de cada um desses contextos sociais.

Taxas de aprovação, reprovação e abandono (em %)

Nível de ensino	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
Ensino Fundamental	81,3	83,1	12,6	12,1	6,1	4,8
Ensino Médio	73,7	74,1	12,1	12,7	14,3	13,2

Fonte: MEC/Inep

18 SITUAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA BRASILEIRA 2009

te dez anos na escola, os estudantes brasileiros completam com sucesso pouco mais de sete séries, portanto menos do que a escolaridade obrigatória. Apenas 64% das crianças conseguem finalizar o Ensino Fundamental com a idade esperada, 14 anos. As que concluem o Ensino Médio com 17 anos são menos ainda, 47%, de acordo com o estudo Situação Educacional dos Jovens Brasileiros na Faixa Etária de 15 a 17 anos (*veja tabela no capítulo Dados e Indicadores*), elaborado pelo pesquisador do Instituto Nacional de Estu-

dos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Carlos Eduardo Moreno Sampaio, realizado com base na análise da Pnad 2005⁷.

Também é elevada a quantidade de crianças e jovens que abandonam a escola antes de concluir os estudos. De acordo com o Censo Escolar 2007, 4,8% dos alunos abandonaram a escola antes de com-

⁷ O estudo foi produzido para apresentação na mesa sobre Educação do II Seminário de Análise dos Resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005, realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) em parceria com a Assessoria Especial da Presidência da República e os ministérios do Desenvolvimento Social, da Educação, do Planejamento e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em Brasília, em março de 2007.

Frequência escolar em outubro/novembro de 2008 – Programa Bolsa Família

Motivos de baixa frequência por UF	Doença do aluno ¹	Doença/óbito na família ¹	Inexistência de oferta de serviços educacionais ¹	Fatores impeditivos da liberdade de ir e vir ¹	Gravidez na adolescência	Mendicância/trajetória de rua
Acre	401	6	5	26	1	3
Alagoas	4.004	103	11	70	11	10
Amapá	413	4	1	9	2	0
Amazonas	1.525	39	17	99	10	3
Bahia	5.233	173	79	292	81	45
Ceará	7.825	137	36	176	72	58
Distrito Federal	0	0	0	0	1	0
Espírito Santo	2.276	82	11	562	31	7
Goiás	2.229	102	33	303	30	19
Maranhão	4.440	178	76	216	75	32
Mato Grosso	459	20	2	26	19	1
Mato Grosso do Sul	945	55	0	86	5	12
Minas Gerais	9.184	296	42	1.011	124	74
Pará	1.851	80	219	73	54	29
Paraíba	1.617	56	40	186	34	21
Paraná	2.986	145	2	369	94	59
Pernambuco	4.837	126	11	175	25	28
Piauí	1.396	40	19	32	25	15
Rio de Janeiro	5.098	378	12	552	84	32
Rio Grande do Norte	1.466	80	24	88	32	1
Rio Grande do Sul	3.234	303	19	231	174	71
Rondônia	541	13	3	71	13	0
Roraima	85	0	0	0	0	0
Santa Catarina	416	25	5	18	23	9
São Paulo	19.608	595	60	595	174	41
Sergipe	858	41	3	38	19	27
Tocantins	1.975	21	44	109	15	16
TOTAL	84.902	3.098	774	5.413	1.228	613

Fonte: Ministério da Educação

¹ Motivos que justificam a baixa frequência para efeito do recebimento do benefício do Bolsa Família.

Obs: "Fatores impeditivos da liberdade de ir e vir" correspondem a enchentes, falta de transporte, violência urbana na área escolar e calamidades.

pletar o Ensino Fundamental e 13,2% antes de concluir o Ensino Médio.

Além da baixa qualidade do ensino, uma série de fatores relacionados à pobreza e à discriminação pode levar crianças e adolescentes a deixar a escola antes da conclusão dos estudos (*veja tabela abaixo*).

No caso das meninas, por exemplo, uma das principais causas de evasão escolar é a gravidez na adolescência. De acordo com o estudo Situação Educacional dos Jovens Brasileiros na Faixa Etária de 15 a 17 anos, 1,6% das me-

ninas desse grupo que estudam são mães. Esse número salta para 28,8% entre as jovens que estão fora da sala de aula, o que mostra que a evasão e o abandono podem estar relacionados à gravidez na adolescência, em especial entre as jovens de famílias de baixa renda.

Além disso, se analisarmos os dados sobre a taxa de natalidade entre adolescentes, é possível constatar que as regiões com maior número de mães jovens são também aquelas com maiores taxas de abandono escolar. De acordo com dados do Ministério

Negligência de pais ou responsáveis	Trabalho infantil	Violência sexual/exploração sexual	Violência doméstica	Escola não informou	Motivo inexistente na tabela	Total (por estado)
191	1	0	3	404	211	1.252
964	48	0	2	1.659	981	7.863
16	0	0	0	146	132	723
685	3	0	1	514	2.004	4.900
3.770	53	1	8	5.339	9.255	24.329
5.446	68	1	3	3.860	9.592	27.274
0	0	0	0	0	525	526
2.283	20	1	2	850	4.059	10.184
988	11	3	1	1.702	3.051	8.472
1.848	33	1	4	2.183	2.827	11.913
592	5	1	0	619	1.461	3.205
2.096	4	0	1	1.002	1.107	5.313
7.586	47	2	13	5.391	16.731	40.501
993	22	3	10	1.786	3.598	8.718
1.602	23	1	1	1.797	2.645	8.023
4.987	49	6	7	3.692	9.197	21.593
2.069	55	0	4	4.361	6.308	17.999
700	26	0	1	1.083	799	4.136
4.664	30	1	3	1.570	9.815	22.239
1.850	4	1	2	1.770	1.340	6.658
5.780	69	6	8	1.777	7.693	19.365
362	3	0	1	320	834	2.161
16	0	0	0	34	52	187
676	6	2	4	450	977	2.611
18.704	37	8	39	9.372	39.609	88.842
1.107	13	1	2	1.163	1.188	4.460
369	1	1	1	331	581	3.464
70.344	631	40	121	53.175	136.572	356.911

da Saúde, de 2005, do total de partos realizados nas regiões Norte e Nordeste, 28,5% e 25,1%, respectivamente, foram de mães entre 10 e 19 anos de idade. A média nacional de mães nessa faixa etária é de 21,8%.

TRABALHO INFANTIL E VIOLÊNCIA

Outro motivo que leva crianças e adolescentes a abandonar a escola é o trabalho precoce. De acordo com a Pnad 2007, do total de 44,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, 4,8 milhões trabalham. Quase um terço (30,5%) desse grupo trabalha pelo menos 40 horas semanais.

São números significativos, apesar de estar havendo queda do nível de ocupação de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade nos últimos anos. Em 2006, existiam 5,1 milhões de trabalhadores nessa faixa etária, o que corresponde a 11,5% do total de crianças. Em 2007, essa taxa caiu para 10,8%. A redução tem sido significativa em todas as regiões, em especial Norte e Nordeste.

O abandono da escola em razão da necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar fica evidente quando se analisa a taxa de escolarização dos adolescentes ocupados e não ocupados. De acordo com a Pnad 2007, dos adolescentes de 15 a 17 anos que trabalham, apenas 21,8% estão na escola.

A violência também contribui para afastar crianças e adolescentes da escola e se manifesta de diferentes maneiras. De acordo com o relatório Aprender Sem Medo: a Campanha Global para Acabar com a Violência nas Escolas, divulgado em 2008 pela Plan International, organização não governamental de origem inglesa voltada para a defesa dos direitos da infância e para o combate à violência e aos abusos contra crianças em todo o mundo, 84% dos 12 mil estudantes ouvidos em seis estados do Brasil apontam a existência de violência na sua escola. A pesquisa revelou ainda que 70% desses estudantes afirmaram ter sido vítimas de violência na escola e um terço deles disse estar

envolvido em *bullying*, seja como agressor ou vítima. O *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, adotadas por um ou mais estudantes contra outros, em geral mais frágeis ou em situação desfavorável em relação aos agressores.

Segundo o estudo Sistemas de Notificação e Detecção da Violência em Escolas Públicas – Propostas para Integração entre Projetos Políticos, Pedagógicos e o Sistema de Garantia de Direitos, a violência afeta três quartos das 4.150 escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental pesquisadas, em 20 municípios brasileiros. A pesquisa foi iniciada em 2004 e concluída em 2006 pelo Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV), do Instituto Sedes Sapientiae, de São Paulo, com o apoio do UNICEF.

A forma mais frequente de agressão é a que ocorre entre alunos (66%). Já os tipos mais comuns de agressão dos adultos em relação às crianças e aos adolescentes são verbais: xingamentos (28%) e comentários pejorativos (20%).

Muitos alunos participantes do Bolsa Família, que têm sua presença na escola monitorada pelo Ministério da Educação (MEC), também apontam diferentes formas de violência, como negligência de pais ou responsáveis, exploração sexual, trabalho infantil e violência doméstica, como causa para a baixa frequência à escola (*veja tabela na página 18*).

APRENDIZAGEM E CONCLUSÃO NA IDADE CERTA

Para acompanhar a evolução do nível de aprendizagem e o fluxo escolar das crianças e dos adolescentes brasileiros, há mais de dez anos, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realiza avaliações do sistema educacional do país. Com base nos resultados dessas avaliações, é possível identificar deficiências, estabelecer políticas e planos de ação, definir metas de qualidade e prioridades nos investimentos.

Boas práticas para o direito de aprender

Para conhecer melhor a realidade dos municípios brasileiros e identificar boas práticas, o UNICEF realizou dois estudos – Aprova Brasil e Redes de Aprendizagem¹.

O objetivo do Aprova Brasil, desenvolvido em 2006 em parceria com o Inep/MEC, foi identificar, em 33 escolas do Brasil, as boas práticas relacionadas à gestão, à organização e ao funcionamento desses estabelecimentos que pudessem ter contribuído para melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

As escolas foram selecionadas de acordo com o desempenho de seus alunos na Prova Brasil. Também foi levado em consideração o perfil socioeconômico dos alunos e alunas do município onde as instituições estão inseridas. Em todas elas – situadas em lugares tão distintos como numa comunidade ribeirinha do Amazonas, no centro do Rio de Janeiro ou num bairro pobre de uma pequena cidade do Rio Grande do Sul –, os estudantes obtiveram resultados acima da média das escolas com alunos e alunas de perfil socioeconômico similar.

A pesquisa analisou cinco dimensões da vida da escola: as práticas pedagógicas, a importância do professor, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar, a participação dos alunos e as parcerias externas. Embora cada criança e cada escola tenham particularidades que contribuíram para o bom desempenho na Prova

Brasil, o estudo mostra que há fatores comuns a praticamente todas as escolas que exercem maior impacto positivo sobre a aprendizagem das crianças.

Entre eles estão a centralidade do papel do professor; a valorização e o respeito ao aluno e à sua cultura; a existência de espaços e instrumentos de participação efetiva desse conjunto de atores e de seus parceiros, como parte de uma gestão democrática da escola; o estímulo ao processo cognitivo por meio de atividades lúdicas, metodologias inovadoras, espaços educativos; e busca de novas abordagens pedagógicas.

Já o estudo Redes de Aprendizagem (MEC, Inep e Undime) analisou, em 2007, 37 redes municipais de escolas do Ensino Fundamental em que o direito de aprender está assegurado. Elas foram selecionadas com base no Ideb e no cruzamento de informações socioeconômicas dos alunos e de suas famílias, extraídas do questionário que faz parte da Prova Brasil.

Entre as razões apontadas como responsáveis pelo sucesso dessas redes destacam-se dez pontos: foco na aprendizagem, gestão com práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

A pesquisa identificou ainda outros aspectos importantes, embora menos citados pelas redes,

como o acesso à Educação Infantil, a interação com as famílias e a comunidade, a prática por projetos, o respeito ao tempo escolar, o cuidado com a infraestrutura das escolas, a atuação e a capacidade da direção das escolas em garantir boas condições de trabalho e o foco na aprendizagem, e a existência de plano de carreira, cargos e salários para os educadores. De alguma forma, esses pontos estão presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Na sua maioria, essas redes são mais do que um conjunto de escolas sob gestão do município. São redes de fato, em que as trocas e os fluxos de informação e recursos alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender. E adotam atitudes que contribuem para mantê-las firmes nesse propósito: atenção a tudo o que pode influir no alcance dos seus objetivos; busca por fazer sempre o melhor possível; abertura para propor práticas e projetos que vão além das medidas formais de capacitação e investimento; solidariedade, como valorização do compartilhamento das responsabilidades, oportunidades e aprendizagens.

Os resultados dessas redes no Ideb confirmam que elas estão no caminho certo. Comparando-se os índices de 2005 com os de 2007, verificou-se uma melhora em 23 dos 37 municípios participantes da pesquisa. Em seis deles, os índices se mantiveram constantes, e, em apenas oito, registrou-se queda.

¹ Ambos os estudos estão disponíveis para download na internet nos seguintes endereços: Aprova Brasil – www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf e Redes de Aprendizagem – www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf

O primeiro instrumento utilizado para esse fim foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990. Ele é realizado a cada dois anos, com uma amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada, nas zonas urbana e rural.

Outra avaliação realizada pelo Inep é a Prova Brasil, aplicada também a cada dois anos desde 2005 a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental das escolas das redes públicas da zona urbana que tenham mais de 20 alunos matriculados em cada uma dessas séries. Por fornecer resultados por escola, estado e município, a Prova Brasil permite identificar pontualmente a qualidade do ensino oferecido na rede pública e, com isso, definir ações pedagógicas e administrativas para corrigir as deficiências detectadas e melhorar a aprendizagem.

período de 2007 a 2021. Para atingi-las, é necessária a regularização do fluxo escolar, de forma a reduzir significativamente as reprovações e o abandono e melhorar muito o desempenho das escolas.

Para alcançar resultados realmente expressivos em âmbito nacional, será fundamental a aplicação da Prova Brasil também nas escolas do campo, o que acontecerá pela primeira vez em 2009. A falta de avaliação dificultava a identificação e o combate dos graves problemas existentes nessas escolas (*leia mais sobre o tema no texto Educação no campo, na página 23*).

Os resultados das avaliações realizadas, em especial os revelados pelo Ideb, apontam deficiências e desigualdades de aprendizagem tanto entre comunidades, municípios, estados e regiões brasileiras, quanto em relação a outros países. Os resultados do Pisa, programa internacional de avaliação comparada mantido pela OCDE, que mede o conhecimento de alunos na faixa dos 15 anos para avaliar a efetividade dos sistemas educacionais, colocam o Brasil entre os países com os mais baixos índices de desempenho em Leitura, Matemática e Ciências. De acordo com os resultados da avaliação de 2006, mais de 40% dos estudantes brasileiros tiveram desempenho igual ou inferior ao nível 1, o mais baixo do Pisa.

As dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem fazem com que um elevado número de pessoas tenha baixa escolaridade no país (*veja tabela na página ao lado*).

Nesse caso, também as desigualdades regionais estão presentes. De acordo com a análise do Ipea dos dados da Pnad 2007, as maiores taxas de pessoas com poucos anos de estudo estão nas regiões Nordeste e Norte. Também são bastante significativas as diferenças em relação a localização e a raça e cor. Enquanto a população urbana possui em média 8,5 anos de estudo, a população rural tem apenas 4,5 anos, quase a metade. Já os negros têm, em média, dois anos de estudo a menos que os brancos.

A quantidade de concluintes do Ensino Fundamental no país corresponde a 53,7% dos que ingressam no mesmo nível de ensino

De acordo com diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que integra os resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar (*veja os dados do Ideb 2005 e 2007 por estado no capítulo Dados e Indicadores*).

O Ideb se baseia no princípio de que uma educação de qualidade é aquela em que o aluno aprende e é aprovado para a próxima série do ensino. Assim, utiliza como fontes o desempenho medido pela Prova Brasil e a aprovação registrada pelo Censo Escolar.

Além de criar o indicador, o PDE definiu metas para 2021 – o Brasil deve atingir um Ideb igual a 6,0, índice que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – e submetas para o

De acordo com os dados do Censo Escolar 2006⁸, a quantidade de concluintes do Ensino Fundamental corresponde a 53,7% do número de matrículas na 1ª série deste nível de ensino no mesmo ano. No Ensino Médio, a proporção entre matriculados na 1ª série e os concluintes é ainda menor: 50,9%. Aqui também persistem as desigualdades regionais (*veja tabela na página 24*).

Esse quadro se deve às altas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar em todas as etapas da Educação Básica, em especial no Ensino Médio, como mostram os dados do Censo Escolar (*veja tabela na página 17*).

VULNERABILIDADES NA GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER

Embora o panorama da educação no Brasil tenha melhorado de forma geral, alguns grupos da população ainda se encontram em situação mais vulnerável quando se trata do pleno exercício do direito de aprender. Entre eles estão as meninas e os meninos que vivem

no campo, os indígenas, os quilombolas e as crianças e os adolescentes com deficiência.

Nos últimos anos, esses grupos tornaram-se foco de políticas públicas específicas e de ações desenvolvidas por diferentes organizações da sociedade civil. Com isso, verificou-se uma melhora nos indicadores educacionais relativos a eles. Mas ainda há enormes desafios a enfrentar para garantir a essas crianças e a esses adolescentes o acesso à escola e uma educação de qualidade, que efetivamente atenda às suas necessidades de aprendizagem.

EDUCAÇÃO NO CAMPO

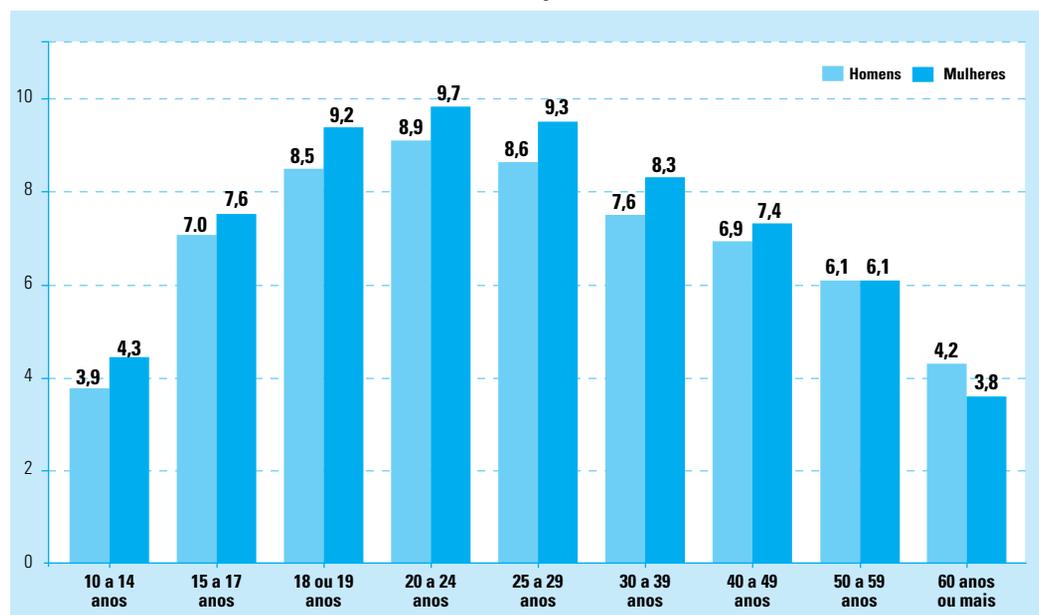
As crianças e os adolescentes das zonas rurais do Brasil – que incluem os que vivem em comunidades indígenas e quilombolas – são as vítimas das desigualdades verificadas na educação brasileira. A maior taxa de analfabetismo está no campo, assim como o maior grupo de pessoas fora da escola.

Faltam escolas para atender todas as crianças e adolescentes, e muitas das que existem não oferecem infraestrutura adequada nem professores com a formação necessária para exercer suas funções. Há uma

8 Os dados são os últimos disponíveis sobre o tema movimento escolar.

Nível de escolarização

Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade



Número de matrículas x Número de alunos que concluem o Ensino Fundamental

Taxas de conclusão são baixas e há muita diferença entre as regiões

Unidade da federação	Matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental	Concluintes do Ensino Fundamental	%
Brasil	4.602.744	2.471.690	53,7%
Norte	619.754	177.975	28,7%
Tocantins	39.093	18.970	48,5%
Rondônia	46.320	20.296	43,8%
Roraima	13.103	5.477	41,8%
Amazonas	130.492	42.880	32,80%
Amapá	25.372	8.064	31,8%
Acre	34.108	8.533	25,0%
Pará	331.266	73.755	22,3%
Nordeste	1.648.112	706.162	42,8%
Ceará	202.185	135.326	67,0%
R. G. do Norte	64.966	34.678	53,4%
Pernambuco	241.781	109.460	45,3%
Paraíba	118.347	52.704	44,5%
Maranhão	248.044	94.266	38,0%
Alagoas	108.659	40.268	37,0%
Bahia	471.746	172.291	36,5%
Piauí	121.727	43.660	35,8%
Sergipe	70.657	23.509	33,3%
Sudeste	1.475.236	1.046.145	70,9%
Minas Gerais	351.464	277.666	79,0%
São Paulo	781.011	564.506	72,3%
Espírito Santo	70.890	46.771	65,9%
Rio de Janeiro	271.871	157.202	57,8%
Sul	560.066	350.882	62,6%
Paraná	208.526	136.202	65,3%
Santa Catarina	130.522	85.129	65,2%
R. G. do Sul	221.018	129.551	58,6%
Centro-Oeste	299.576	190.526	63,6%
Goiás	113.245	82.467	72,8%
Mato Grosso	69.279	48.208	69,6%
Distrito Federal	51.354	28.909	56,3%
Mato Grosso do Sul	65.698	30.942	46,4%

Número de matrículas x Número de alunos que concluem o Ensino Médio

Situação é ruim em todos os estados

Unidade da federação	Matrículas na 1ª série do Ensino Médio	Concluintes do Ensino Médio ¹	%
Brasil	3.651.903	1.858.615	50,9%
Norte	313.986	142.103	45,2%
Amazonas	65.082	34.398	52,8%
Tocantins	31.028	15.699	50,6%
Pará	154.184	67.703	43,9%
Roraima	7.422	2.970	40,0%
Rondônia	25.842	10.270	39,7%
Acre	14.050	5.252	37,4%
Amapá	16.378	5.811	35,5%
Nordeste	1.130.806	504.332	44,6%
Bahia	290.110	139.945	48,2%
Pernambuco	192.005	87.911	45,8%
Ceará	179.085	79.440	44,3%
R. G. do Norte	69.713	30.590	43,8%
Piauí	84.370	36.105	42,8%
Paraíba	74.461	31.673	42,5%
Sergipe	37.923	15.910	41,9%
Maranhão	141.850	58.416	41,2%
Alagoas	61.289	24.342	39,7%
Sudeste	1.420.458	848.995	59,7%
São Paulo	699.178	479.432	68,6%
Espírito Santo	59.745	33.635	56,3%
Minas Gerais	361.205	202.088	55,9%
Rio de Janeiro	300.330	133.840	44,5%
Sul	512.421	240.374	46,9%
Santa Catarina	108.958	56.150	51,5%
Paraná	201.439	100.418	49,8%
R. G. do Sul	202.024	83.806	41,5%
Centro-Oeste	274.232	122.811	44,8%
Distrito Federal	44.386	23.613	53,2%
Mato Grosso do Sul	43.459	20.738	47,7%
Goiás	118.994	53.093	44,6%
Mato Grosso	67.393	25.367	37,6%

Fontes: MEC/Inep, Censo Escolar 2006

1 Inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante e concluintes do Curso Normal

grande dificuldade de acesso de professores e alunos às escolas pelas deficiências do sistema de transporte escolar. Além disso, muitos currículos estão desvinculados da realidade, das necessidades, dos valores e dos interesses dos estudantes residentes no campo, o que impede que o aprendizado, de fato, se transforme em um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

O resultado desse quadro é um baixo nível de instrução e de acesso à educação. De acordo com o documento Panorama da Educação do Campo, publicado pelo Inep em 2007, com base em dados da Pnad 2004, a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural corresponde a quase metade do índice da população urbana.

E as diferenças permanecem grandes em todas as regiões do país, até naquelas em que a taxa de escolaridade é mais alta. O Nordeste apresenta o quadro mais grave: a população rural tem em média 3,1 anos de estudo, menos da metade que a população urbana (*veja tabelas ao lado*). Segundo a análise do Inep, se esse ritmo for mantido, a população rural levará mais de 30 anos para atingir a taxa atual de escolaridade da população urbana.

Os índices de analfabetismo são também muito mais acentuados no campo que nas áreas urbanas: 25,8% da população com 15 anos ou mais da zona rural é analfabeta, ante 8,7% da população da mesma faixa etária que vive na cidade.

Como acontece com os demais indicadores educacionais, há uma significativa desigualdade regional. A Região Nordeste concentra o maior índice de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais que vivem no campo, 37,7%, ante 10,4% da Região Sul.

Em termos de taxa de atendimento e frequência líquida no Ensino Fundamental das crianças de 7 a 14 anos, as variações entre campo e cidade são menores. Mas também aqui Norte e Nordeste apresentam os menores índices – 93,0% e 95,2%, respectivamente.

Já no grupo de 15 a 17 anos, que corresponde à faixa etária que deveria estar cursando

Escolaridade média e analfabetismo
Índices têm muita variação regional

Regiões geográficas	Anos de estudo					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Regiões geográficas	Taxa de analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	29,8	25,8	10,3	8,7
Norte	16,3	12,7	29,9	22,2	11,2	9,7
Nordeste	26,2	22,4	42,7	37,7	19,5	16,8
Sudeste	8,1	6,6	19,3	16,7	7,0	5,8
Sul	7,7	6,3	12,5	10,4	6,5	5,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	19,9	16,9	9,4	8,0

Fonte: Panorama da Educação do Campo – Inep/2007

Taxa de frequência à escola
Dados mostram as diferenças regionais

Regiões geográficas	Taxa de frequência líquida ¹ no Ensino Fundamental (%)						Taxa de frequência à escola ² na faixa de 7 a 14 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	89,5	93,8	91,4	94,4	83,0	91,6	90,5	97,1	92,4	97,5	83,5	95,5
Norte	83,1	92,1	89,4	92,8	70,9	90,6	86,0	94,9	91,2	95,8	74,3	93,0
Nordeste	87,1	91,6	89,5	92,5	82,5	89,7	89,4	96,1	91,1	96,5	86,1	95,2
Sudeste	91,8	95,4	92,4	95,5	87,6	94,4	92,3	98,1	93,5	98,2	82,3	96,7
Sul	92,7	95,5	93,3	95,4	90,5	95,6	90,8	97,8	92,4	97,9	84,8	97,5
Centro-Oeste	90,1	94,2	91,1	94,4	84,2	92,6	91,0	97,2	92,5	97,5	81,0	95,4

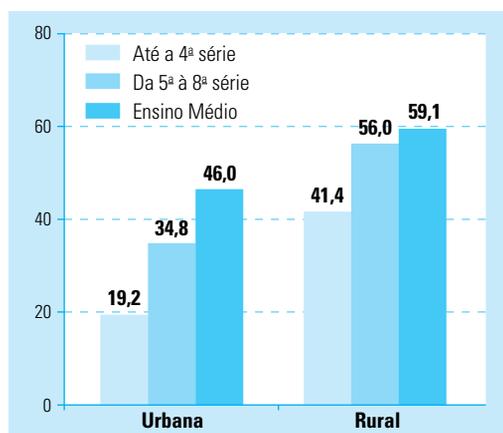
Regiões geográficas	Taxa de frequência líquida ¹ no Ensino Médio (%)						Taxa de frequência à escola ² na faixa de 15 a 17 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	34,4	44,4	39,8	49,4	13,6	22,1	69,8	81,9	73,3	84,2	55,9	71,8
Norte	19,2	27,5	25,2	32,6	4,8	13,5	65,5	78,6	73,3	81,8	45,4	69,6
Nordeste	18,9	27,9	25,2	34,9	5,8	11,6	69,6	78,9	73,8	82,5	60,6	70,6
Sudeste	46,3	58,0	49,0	60,0	24,0	35,1	72,5	85,4	74,7	86,8	53,0	69,4
Sul	45,7	53,4	48,5	54,6	34,6	48,2	65,7	81,7	68,3	82,2	54,5	79,9
Centro-Oeste	34,4	44,9	37,2	47,2	15,4	29,2	69,0	79,9	71,8	80,7	49,4	74,3

Fonte: Panorama da Educação do Campo – Inep/2007

1 Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam a escola na série adequada, conforme a adequação idade-série do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

2 Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, independentemente do nível de ensino.

Taxa de distorção idade-série
Por nível de ensino e localização (em %)



Fonte: Panorama da Educação do Campo – Inep/2007

o Ensino Médio, as diferenças entre o meio rural e o urbano são bem acentuadas. A taxa de frequência à escola nas cidades chega a 84,2%, índice que não passa de 71,8% no campo.

No que se refere à taxa de frequência à escola no Ensino Médio, a situação, que é muito ruim em todo o país – menos da metade dos jovens está cursando esse nível de ensino –, no campo é ainda pior: pouco mais de um quinto deles está no Ensino Médio. No Nordeste, o índice não passa de 11,6%.

A distorção idade-série no campo também é elevada. Aproximadamente 41,4% dos alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental têm idade superior à adequada (*veja gráfico acima*). Nas séries finais e no Ensino Médio, a defasagem se torna ainda maior – 56% e 59,1%, respectivamente.

Diante desse quadro, o foco das políticas governamentais voltadas para a educação do campo é investir na qualificação do corpo docente e na qualidade dos materiais didáticos, além de ampliar o atendimento nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, construindo mais escolas na zona rural. O objetivo é tornar a escola mais atrativa para as crianças e os adolescentes do campo, de modo que eles consigam completar sua formação.

Além do MEC, o Ministério do Desenvolvimento Agrário atua para melhorar a situação educacional no campo, por meio do

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Pronea tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados e disseminar conhecimento no campo. O foco são cursos de Educação Básica (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, superiores e de especialização. As iniciativas são realizadas em parceria com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas de ensino, organizações comunitárias e governos estaduais e municipais.

A melhoria da educação oferecida a crianças e jovens que vivem na zona rural do país é o foco de diversas organizações da sociedade civil. Entre elas está o Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), com sede em Pernambuco, que trabalha com a formação de jovens, educadores e produtores familiares e a promoção do desenvolvimento na zona rural. Sua Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads) está baseada no conceito da educação contextualizada, que permite a aproximação das famílias e das comunidades com a escola, que se torna, então, um agente de transformação social (*veja texto Educação contextualizada no capítulo Aprender no Semiárido*).

Outra atuação de destaque é a do Movimento de Organização Comunitária (MOC), da Bahia, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento integral, participativo e ecologicamente sustentável do Semiárido Baiano. Para isso, desenvolve ações voltadas para a área de educação, como o projeto Conhecer, Analisar e Transformar a Educação do Campo para o Desenvolvimento Sustentável (CAT), que busca envolver a família, a escola e a comunidade. A ideia é trabalhar a educação como meio para a elaboração de conhecimentos específicos que contribuam para tornar a vida da população no campo melhor (*leia mais sobre o assunto no capítulo Aprender no Semiárido*).

EDUCAÇÃO INDÍGENA

Em relação aos povos indígenas, ainda há muitos obstáculos que impedem o pleno exercício do direito à educação. Entretanto, houve grandes avanços nos últimos anos, em razão da adoção de novas políticas voltadas para a educação indígena.

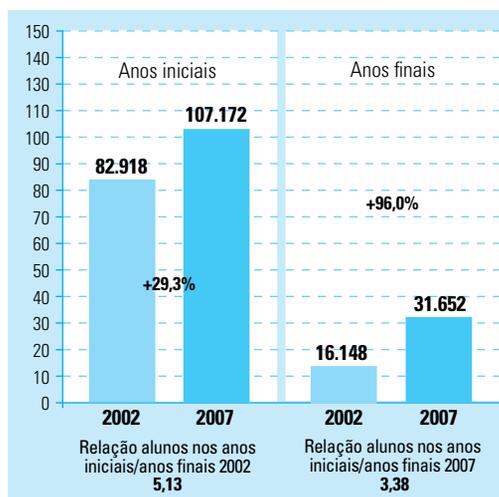
O número total de estudantes indígenas no Brasil chegou a 176.714⁹, em 2007, o que representa crescimento de 50,8% em cinco anos. Em 2002, havia 117.171 alunos dessa população em todos os níveis de ensino.

Em relação ao número de estabelecimentos, houve uma expansão de 45% em cinco anos. O total de escolas indígenas foi de 2.480 em 2007. Essas escolas, onde trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas, estão integradas aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Em relação ao número de matrículas por etapa de ensino, houve uma expansão significativa nos anos finais do Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série) no período de 2002 a 2007, muito maior que no primeiro segmento.

No Ensino Médio, o crescimento foi significativamente maior, de 665% entre 2002

Número de matrículas indígenas por etapa de ensino

Expansão nos anos finais foi significativa



Fonte: Secad/MEC

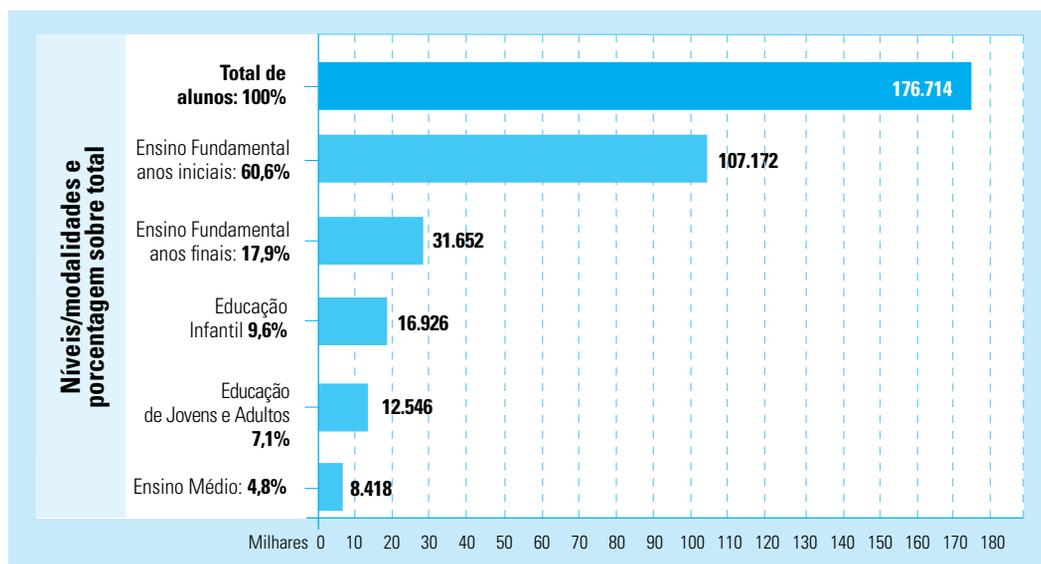
e 2007. No entanto, o número de estudantes indígenas nesta etapa ainda é muito reduzido, fazendo com que muitos tenham que migrar para a cidade com o objetivo de completar a Educação Básica.

Embora os indicadores estejam evoluindo ano a ano, ainda há um longo caminho a percorrer. A maioria das escolas indígenas não apresenta infraestrutura adequada a seu funcionamento e a qualidade ainda deixa a desejar.

⁹ Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC.

Estudantes indígenas por níveis de ensino

O cenário brasileiro em 2007



Fonte: Secad/MEC

Diversas ações têm sido colocadas em prática para melhorar esse quadro. Entre elas, destacam-se a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena) e em nível superior (Licenciaturas Interculturais), a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilingües ou em português, além da articulação para a adoção de uma educação escolar em conformidade com a territorialidade indígena.

A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena deve mobilizar cerca de 10 mil estudantes, professores e líderes comunitários

Para que essas ações efetivamente garantam aos indígenas o acesso a uma educação de qualidade, é fundamental, no entanto, a participação das próprias comunidades na sua implantação. Com esse objetivo, será realizada em 2009 a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. A previsão é de que o evento mobilize cerca de 10 mil indígenas, entre estudantes, professores, integrantes de comunidades e líderes de organizações não governamentais, em quase todos os estados. O processo da Conferência envolve reuniões locais nas 2.480 escolas indígenas e suas comunidades e conferências regionais nos 16 territórios etnoeducacionais. Também tem sido de grande importância a mobilização de organizações e movimentos indígenas para garantir a essas populações a educação diferenciada assegurada pela Constituição Federal. A Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e Waikurapá (Opisma), por exemplo, tem tido uma atuação constante na defesa do direito à educação e à cultura das crianças pertencentes a essas comunidades, localizadas no estado do Amazonas (*leia mais sobre a Opisma no capítulo Aprender na Amazônia*).

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

De acordo com a Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, até de-

zembro de 2008 foram reconhecidas 1.305 comunidades remanescentes de quilombos no país. Elas estão distribuídas por quase todos os estados brasileiros e a educação oferecida nessas comunidades, em geral, é bastante precária. As escolas frequentemente estão distantes das casas dos alunos, não apresentam infraestrutura adequada ao seu funcionamento e poucas conseguem oferecer o Ensino Fundamental completo. Além de serem poucos para atender a demanda, os professores, em sua maioria, não têm a formação adequada para dar aulas.

No entanto, assim como acontece com a educação indígena, nos últimos anos o Censo Escolar tem registrado uma evolução da oferta educacional nessas comunidades. Em 2006, o número de escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos cresceu 94,4% em relação a 2005, chegando a 1.283 unidades e 161.625 matrículas. Porém, em 2007 houve uma pequena redução nesses números – foram registradas 1.253 escolas e 151.782 matrículas. A maior parte se localiza na Região Nordeste. O Maranhão é o estado com maior número de escolas em áreas quilombolas – 423. Já os estados de Roraima e Acre e o Distrito Federal, que não possuem comunidades quilombolas, não registram a existência de escolas desse tipo. O Amazonas tem uma comunidade quilombola, mas não escola específica para ela.

Entre as ações que estão sendo tomadas para ampliar o acesso dos alunos quilombolas à educação estão a formação e a capacitação de professores, a ampliação e a melhoria da estrutura física das escolas e a produção e aquisição de material didático específico para essas comunidades. No âmbito da sociedade civil, destaca-se a atuação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Criada em 1996, após o I Encontro Nacional de Quilombos, a organização, que representa os quilombolas de 22 estados do Brasil, promove projetos de desenvolvimento sustentável das comunidades e procura garantir

o direito de crianças e adolescentes a uma educação que contribua para manter a cultura e a tradição quilombolas.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

As crianças com deficiência também enfrentam graves problemas de exclusão e discriminação. Embora seja obrigação do Estado promover e garantir o respeito à igualdade de direitos a todos, há muitos obstáculos físicos e sociais que impedem seu livre acesso à escola e à educação inclusiva. Essa obrigação está expressa nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinam que os sistemas de ensino ofereçam as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, assim como no Plano Nacional de Educação, em seu capítulo sobre Educação Especial, e na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. Em geral, as escolas recusam crianças com deficiência severa. Além disso, é muito difícil que a educação de crianças com deficiência

passse do nível Fundamental. Há poucas escolas de Ensino Médio que oferecem atendimento para jovens com deficiência, o que limita muito a sua inserção nessa etapa educacional.

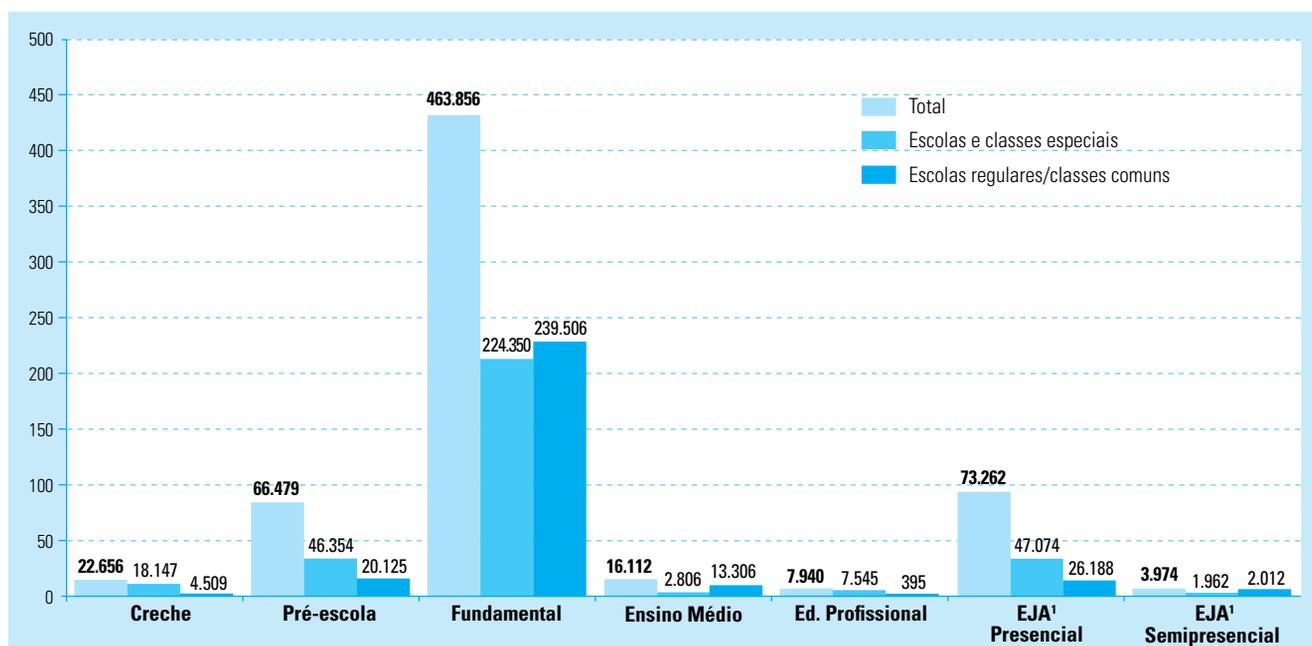
Os dados do Censo Escolar 2007 confirmam ainda a dificuldade de progressão nos estudos das crianças com deficiência: enquanto 70,8% cursam o Ensino Fundamental, apenas 2,5% estão no Ensino Médio. O número de estudantes nesse nível de ensino é muito mais baixo que na educação de jovens e adultos (11,2%).

Com relação à formação dos professores que atuam na Educação Especial, de acordo com o relatório Evolução da Educação Especial no Brasil, produzido pela Secretaria de Educação Especial do MEC com base nos dados do Censo Escolar 2006, 0,62% cursou apenas o Ensino Fundamental, 24%, o Ensino Médio e 75,2%, o Ensino Superior. A maioria (77,8%) dos professores declarou ter curso específico na área.

O atendimento às crianças com deficiência tem aumentado no país, em razão da adoção de uma política de educação inclusiva, que prevê a sua inserção nas escolas regulares. De acordo com dados do Censo Escolar, houve

Matrículas na Educação Especial

Por etapa/modalidade de ensino, em 2007



Fonte: MEC/Inep (Censo Escolar/2007)
1 Educação de Jovens e Adultos

uma evolução nas matrículas na Educação Especial, de 337.326 em 1998 para 654.606 em 2007 – um crescimento de 94%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, o aumento foi de cerca de 597%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 304.882 em 2007 (veja gráficos abaixo).

Em relação à distribuição das matrículas, em 1998, 53,2% dos alunos estavam na rede pública e 46,8% nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das políticas de edu-

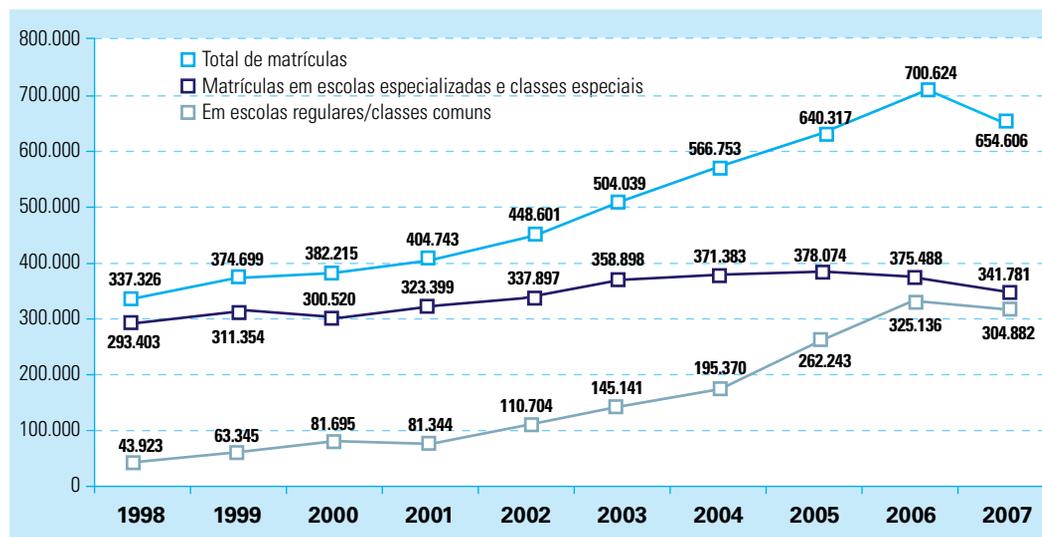
cação inclusiva nesse período, houve aumento de 128,7% das matrículas nas escolas públicas, que atenderam 62,7% dos alunos em 2007.

Os resultados dessas ações também se expressam no crescimento do número de municípios com matrículas. Em 2002, 65% das cidades ofereciam atendimento a crianças com deficiência; em 2007, a taxa chegou a 94,8%, o equivalente a 5.274 municípios.

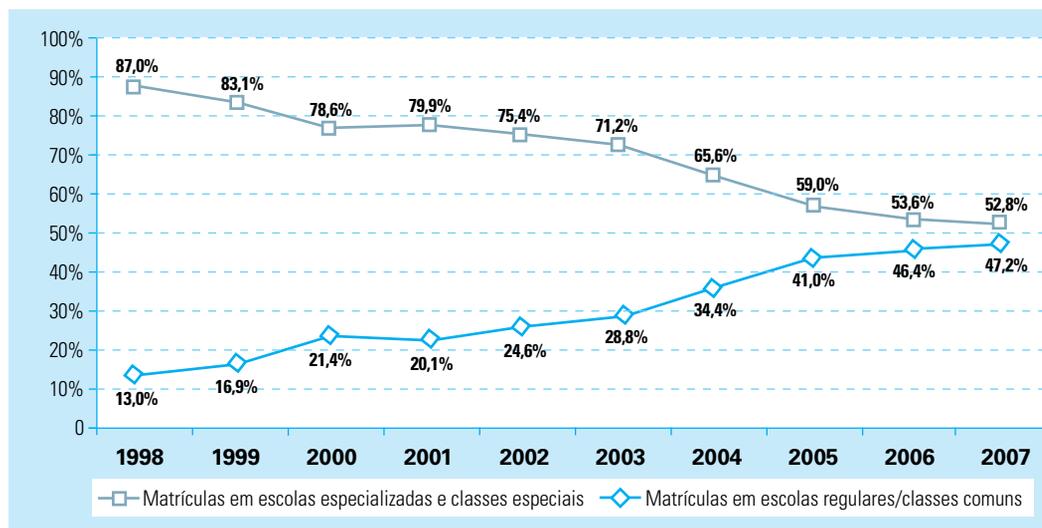
Houve também aumento no número de escolas com matrícula, de 24.789 em 2002 para 59.020 em 2007 – crescimento de 138,1%.

Matrículas na Educação Especial

Evolução nas escolas especializadas e nas escolas regulares



Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular



Fonte: MEC/Inep (Censo Escolar)

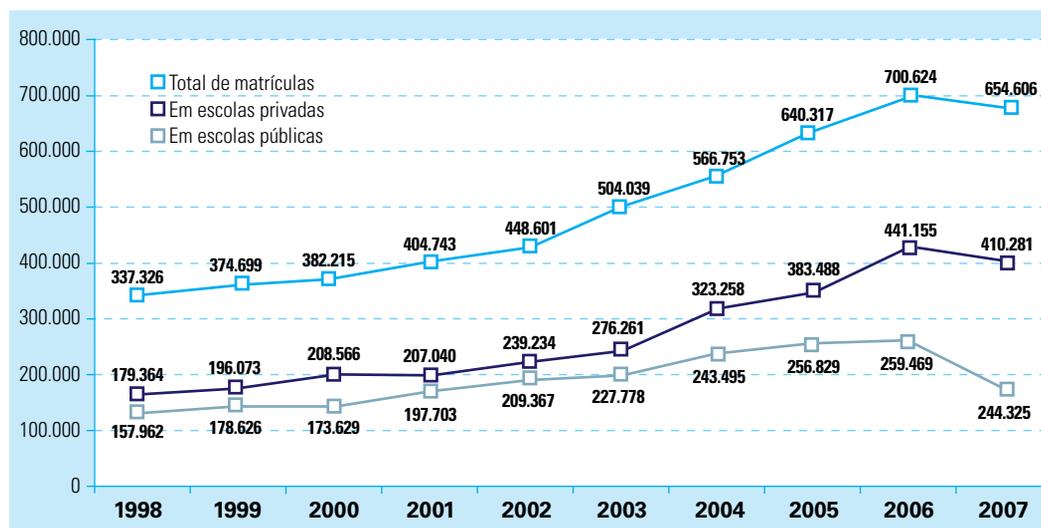
Desse total de escolas, 6.978 são escolas especiais e 52.042 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns. A tendência é que este último grupo aumente sua participação na educação especial, em razão

do foco da política pública de tornar a escola brasileira mais inclusiva.

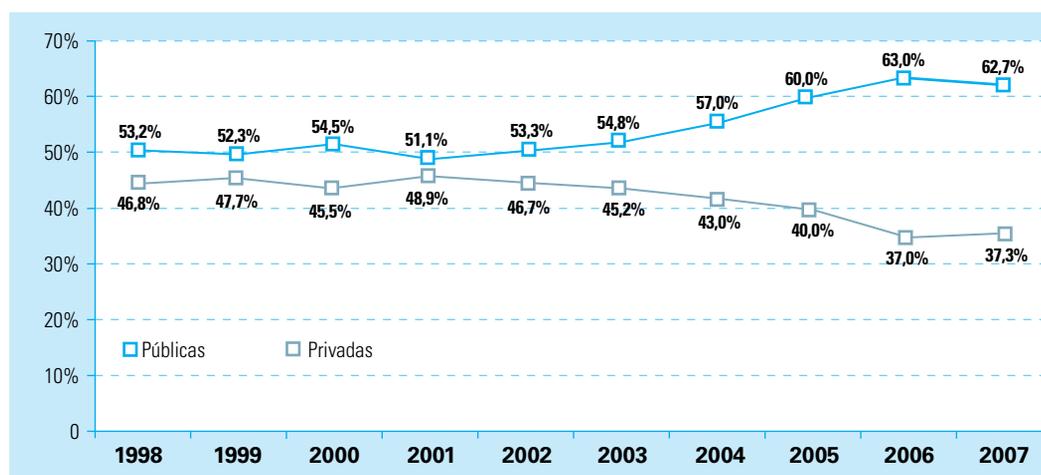
A acessibilidade em prédios escolares também melhorou nos últimos anos. Em 2002, 20,2% dos estabelecimentos de ensino com

Matrículas na Educação Especial

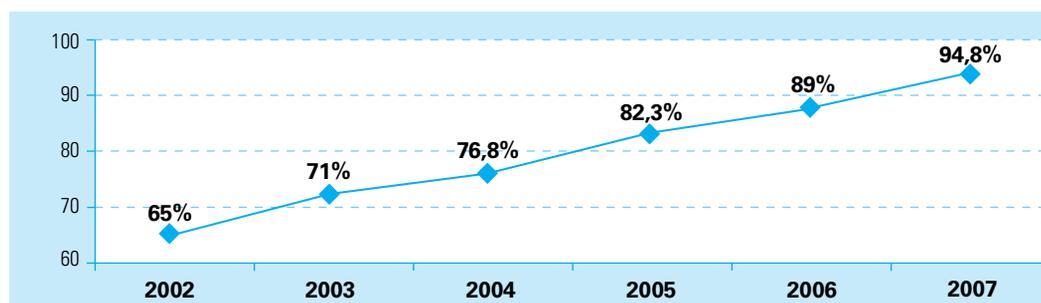
Evolução na rede pública e privada (em número de alunos)



Evolução no total de matrículas (em %)



Evolução de municípios brasileiros com matrículas na Educação Especial



Fonte: MEC/Inep (Censo Escolar)

matrícula de alunos com deficiência tinham sanitários com acessibilidade. Em 2006, de acordo com o relatório *Evolução da Educação Especial no Brasil*, produzido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas.

A inclusão é um conceito defendido por educadores do mundo todo. Para eles, a convivência de crianças com deficiência com outras de sua idade é importante tanto para o desenvolvimento social e educacional de ambos os grupos como para diminuir o preconceito. A chegada dessas crianças estimula a escola a tratar melhor a diversidade, considerando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, independentemente do grupo social a que ele pertence.

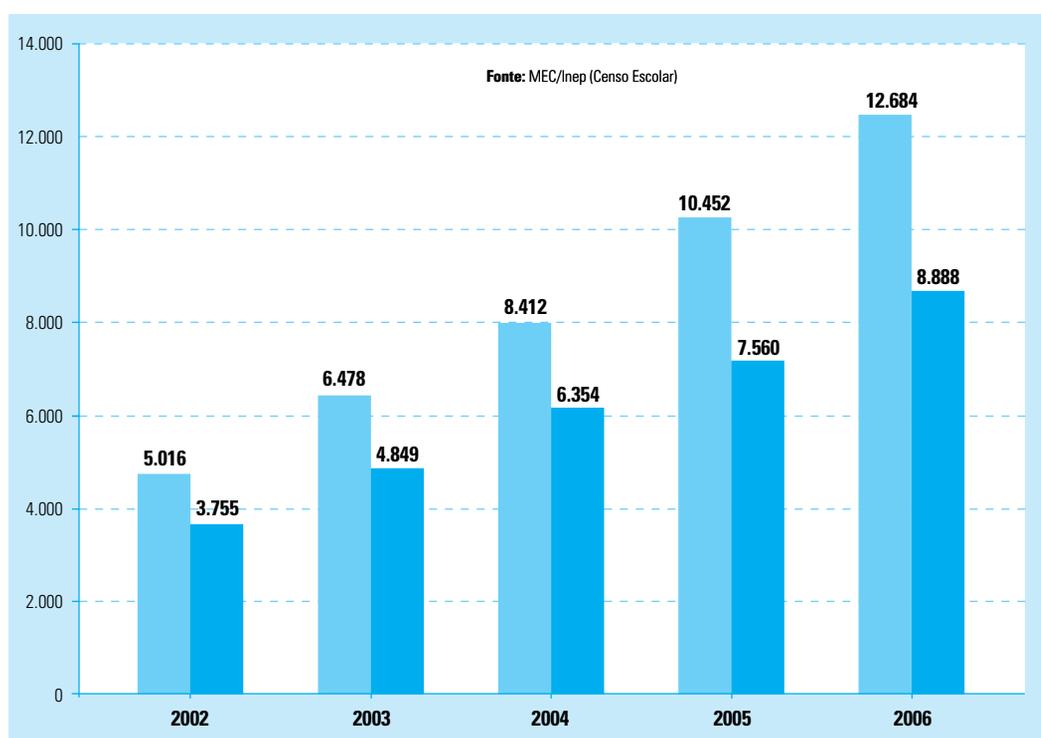
Assim, o foco das políticas nacionais de Educação Especial tem sido agregar à educação oferecida nas escolas comuns o Atendimento Educacional Especializado – que inclui o ensino do braile, da língua brasileira de sinais (Libras) e atividades de desenvolvimento cognitivo pa-

ra alunos com deficiência mental em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno das aulas nas salas regulares. Segundo a Coordenação-geral de Política Pedagógica da Secretaria de Educação Especial, em 2008 foram instaladas 4.300 Salas de Recursos e em 2009 o número chegará a 10 mil salas. Além disso, está em andamento o Programa para Formação de Professores, que trabalha na capacitação de 31.463 professores de escolas públicas em práticas pedagógicas inclusivas, entre outros projetos.

Em relação às iniciativas da sociedade civil, a Escola de Gente – Comunicação em Inclusão, do Rio de Janeiro, por exemplo, desenvolve projetos que utilizam a comunicação e a cultura para a inclusão dos grupos mais vulneráveis da sociedade, em especial de pessoas com deficiência. Entre eles, estão a qualificação da mídia e de formadores de opinião a respeito do tema, a realização de cursos em instituições públicas e privadas e a capacitação de jovens para que eles se tornem multiplicadores do conceito e da prática da inclusão em todo o país.

Infraestrutura

A situação nas escolas públicas com Educação Básica – 2002 a 2006

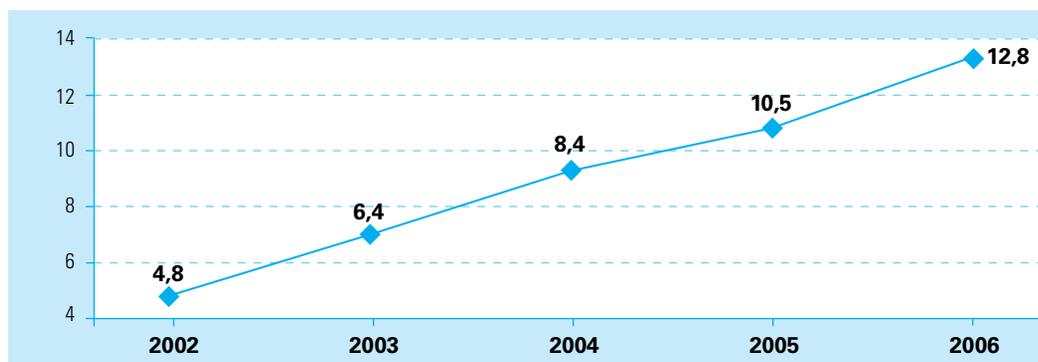


Fonte: MEC/Inep (Censo Escolar)

■ Escolas públicas com sanitários adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais
■ Escolas públicas com dependências e vias adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais

Acessibilidade

Percentual de escolas públicas com adaptação arquitetônica – 2002 a 2006



Fonte: MEC/Inep (Censo Escolar)

Atualmente, a organização está trabalhando em conjunto com a Save the Children Suécia, o MEC, a Fundação Avina e o UNICEF na elaboração dos Indicadores de Diversidade Humana, com o objetivo de ajudar a nortear a adoção de políticas públicas inclusivas no Brasil.

Outro exemplo de atuação nessa área é o da ONG Tempo de Crescer. Com o apoio do UNICEF, a organização desenvolve o projeto Saúde na Escola: Tempo de Crescer, que promove a inclusão social e o atendimento a crianças e adolescentes com transtornos invasivos do desenvolvimento (TDI) na rede pública de ensino e nos abrigos. O projeto atua diretamente em municípios da área metropolitana do Recife e iniciou a capacitação de educadores em municípios inscritos no Selo UNICEF em 2007 nos estados de Pernambuco, Paraíba e Alagoas.

UMA DECISÃO INADIÁVEL – A AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Educação é antes de tudo um direito. Além disso, existe uma correlação clara entre a quantidade de anos de estudo e o acesso a melhores oportunidades de renda e, conseqüentemente, de vida. Um estudo realizado em 2006 pelo Instituto Futuro Brasil, organização que produz pesquisas sobre a economia brasileira, indica que uma pessoa com Ensino Fundamental completo ganha, em média, três vezes mais que um analfabeto. Essa diferença cresce à medida que a

escolaridade aumenta: quem tem Ensino Médio completo ganha seis vezes mais que um analfabeto; quem tem graduação completa, quase 12 vezes; e quem tem mestrado, 16 vezes.

A escolaridade também tem forte impacto na educação e na aprendizagem dos filhos. De acordo com dados do Saeb 2003, dos estudantes cujas mães nunca estudaram, 36,8% tiveram desempenho muito crítico. Já aqueles cujas mães iniciaram ou completaram o curso superior, o índice é de apenas 10%.

Assegurar a conclusão do Ensino Fundamental a todos os brasileiros na idade adequada é fundamental para ampliar a escolaridade média no país, que hoje está em níveis insatisfatórios. Com esse objetivo, foi definido o aumento da escolaridade obrigatória de oito para nove anos.

Até 2010, todos os municípios e estados deverão ter implantado o Ensino Fundamental de nove anos em sua rede de escolas. A matrícula obrigatória de todas as crianças a partir dos 6 anos de idade, ampliando para nove anos a duração mínima dessa etapa da Educação Básica, tem como objetivo melhorar significativamente a qualidade do processo de aprendizagem. Com isso, as escolas de Educação Infantil estão em processo de reorganização pedagógica para redimensionar o seu atendimento às crianças de até 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos de idade (Pré-escola), dentro desse novo cenário.

Segundo dados do Censo Escolar 2008, 16.632.029 alunos frequentam escolas que

oferecem o Ensino Fundamental de nove anos – a maioria, 10.001.540 alunos, está na rede municipal, 4.237.937, na rede estadual, 2.371.359, na rede particular, e 21.193, na rede federal. Isso corresponde a aproximadamente metade do total de estudantes matriculados nesse nível de ensino no país. Embora o ritmo de implantação pareça lento, para a Secretaria de Educação Básica do MEC está dentro das expectativas, e a meta deverá ser cumprida até 2010.

Um grande desafio para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é a adoção de uma data de corte etária comum para a matrícula inicial

Entre as dificuldades apontadas pelo MEC para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, estão a insuficiência de edifícios e salas de aula para atender à demanda e o desafio da elaboração da matriz curricular para a faixa etária de 6 anos, que, com a ampliação do ensino obrigatório, passa a compor o ciclo da infância com as crianças de 7 e 8 anos. Outro desafio é a adoção de uma data de corte etária comum para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental. Pareceres do Conselho Nacional de Educação estipulam que apenas crianças com 6 anos completos no início do ano letivo podem ser matriculadas nesse nível de ensino. Mas algumas escolas e redes têm adotado critérios diferentes.

Outro problema apontado é a falta de autonomia dos municípios que ainda não organizaram seus sistemas municipais e dependem das deliberações do Estado para organizar suas redes.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE 14 ANOS – DOS 4 AOS 17

A melhoria da qualidade de ensino no Brasil deve passar pela inclusão da Pré-escola e do Ensino Médio na escolarização obrigatória de forma a universalizar o acesso também

a essas etapas da educação, fundamentais para assegurar o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com dados do Banco Mundial, nos países desenvolvidos a escolaridade obrigatória varia de dez a 12 anos e deve ser completada no Ensino Médio. Em alguns países, chega a 13 anos – como na Alemanha, na Bélgica e na Holanda. Em conjunto com uma educação de qualidade, cujo pilar principal é a valorização do trabalho do professor, a permanência na escola por mais tempo garante aos estudantes uma aprendizagem mais ampla e consistente, o que coloca esses países nos lugares mais altos nos rankings dos exames internacionais.

Escolaridade obrigatória

Duração da escolaridade obrigatória – países selecionados	Anos de estudo
Alemanha	13
Bélgica	13
Holanda	13
Nova Zelândia	12
Reino Unido	12
Estados Unidos	12
Austrália	11
Canadá	11
França	11
Noruega	11
Finlândia	10
Suécia	10
Japão	10
Brasil¹	9

Fonte: Banco Mundial 2006

¹ Estados e municípios têm até 2010 para implantar o Ensino Fundamental de nove anos

A progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Para fazer com que a totalidade de crianças e jovens tenha acesso a esse nível de ensino, é preciso conseguir a universalização da conclusão do Ensino Fundamental, tanto para os estudantes que estão na idade correta quanto para os jovens e adul-

tos que ainda não tiveram oportunidade de fazê-lo. E essa é uma realidade ao alcance hoje de um número reduzido de estudantes.

De acordo com o estudo Situação Educacional dos Jovens Brasileiros na Faixa Etária de 15 a 17 anos, realizado pelo pes-

quisador do Inep Carlos Eduardo Moreno Sampaio, a capacidade instalada hoje é insuficiente para atender todo o contingente de jovens que deveria estar cursando o Ensino Médio. Em muitos municípios, não há sequer uma escola que ofereça esse ní-

Educação Infantil é fundamental

A Educação Infantil tem um impacto sobre o desempenho escolar que nenhuma outra variável tem. A importância dessa etapa da educação, segundo Fabiana de Felicio, consultora em pesquisa e avaliação educacional, é consenso nas pesquisas nacionais e internacionais.

A análise da consultora é feita com base no estudo Fatores Associados ao Sucesso Escolar: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil, da Fundação Itaú Social. Um dos objetivos do estudo é promover a aproximação entre as principais questões dos gestores educacionais referentes à melhora da qualidade no sistema escolar, com os resultados da literatura científica sobre o tema. Na primeira etapa do projeto, coordenado por Fabiana, foram feitos o levantamento e as classificações das análises segundo seus resultados e as metodologias empregadas.

Foram considerados estudos que investigaram que fatores interferem na qualidade da educação, representada pelo desempenho em exame padronizado e rendimento ou fluxo escolar (aprovação,

reprovação e abandono ou promoção, repetência e evasão). Entre os fatores levantados, estão as questões individuais e familiares, do grupo de convivência e da escola. A análise tem interesse especial nos fatores escolares, pois estes, segundo a pesquisa, são possíveis alvos de políticas educacionais.

A importância da Educação Infantil, segundo Fabiana de Felicio, foi unanimidade. Todos os trabalhos apontam que ingressar na escola antes da 1ª série tem um efeito positivo sobre o desempenho escolar, sendo os resultados estatisticamente significativos.

Indicadores de qualidade

A valorização da Educação Infantil no país é recente e, neste ano, deve ganhar um impulso a mais com o lançamento dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. O projeto foi coordenado por uma série de instituições, como o UNICEF, o Ministério da Educação, a Fundação Orsa, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Ação Educativa.

A ideia é oferecer um instrumento para que a

comunidade coletivamente faça uma avaliação da qualidade educacional de sua escola. Como essa é uma área em que faltam consensos, uma das inovações do projeto foi a constituição de um grupo técnico formado por especialistas da universidade e de algumas organizações não governamentais.

Entre as questões presentes nos indicadores está a gestão, que no caso da Educação Infantil considera, em especial, a relação com as famílias, a interação adulto-criança, o acesso aos brinquedos, a valorização do brincar e o projeto educativo. “O que a gente quer é que a comunidade se envolva na melhoria da Educação Infantil”, afirma Vanda Ribeiro, coordenadora executiva do projeto.

No final de 2008, os indicadores foram testados em 22 instituições no Brasil todo. O resultado foi um sucesso. Dezesesseis das 22 instituições que aplicaram os indicadores relataram que vão dar continuidade ao trabalho. Segundo Vanda Ribeiro, o principal mérito do instrumento, de acordo com as pessoas que o utilizaram, é possibilitar o questionamento e, no caso das instituições, uma autoavaliação.

vel. Naqueles em que existem escolas de Ensino Médio, predominam os cursos oferecidos no período noturno, o que revela que boa parte desses jovens é obrigada a conciliar estudos e trabalho para concluir sua Educação Básica.

Investir na formação de professores capacitados para lecionar nessa etapa e adequar os currículos à realidade desses jovens são outros desafios que devem ser enfrentados.

No caso da Educação Infantil, a situação é semelhante. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) determine que, em 2011, 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos frequentem creches e Pré-escolas, apenas 17,1% das crianças de até 3 anos e 70,1% do grupo entre 4 e 5 anos estão matriculadas nesta etapa de ensino¹⁰. É preciso investir na construção de novos estabelecimentos, na formação de professores e na formulação de diretrizes pedagógicas adequadas para essas faixas etárias de forma que se possa absorver toda a demanda que será gerada pelo cumprimento das diretrizes do plano e oferecer um atendimento de qualidade a todas as crianças.

É fundamental lembrar a importância da Educação Infantil. Um bom atendimento nessa fase tem reflexos importantes para a evolução da criança nas etapas seguintes da educação escolar. Trata-se de uma forma de garantir o direito à educação mais cedo e de forma mais eficiente, por meio da ampliação do tempo de convívio escolar e da oferta de mais oportunidades de aprendizagem (*veja o texto* Educação Infantil é fundamental). A carência da Educação Infantil, que atinge as camadas mais pobres da população, acaba limitando a evolução no sistema educacional como um todo.

A institucionalização do aumento da escolaridade obrigatória requer mudanças nos marcos legais que vão desde a Constituição Federal até atos normativos dos conselhos de educação. No início de 2009,

estava em análise no Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 277/08, que, entre outros temas, prevê a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade. Caso seja aprovada, a medida deverá ser implantada de forma progressiva até 2016 em todo o país.

GARANTIA DE 800 HORAS DE AULA – FUNDAMENTAL NA ANÁLISE DA ESCOLARIDADE

As crianças e os jovens brasileiros matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio têm direito a uma carga horária mínima de 800 horas de aula, distribuídas por pelo menos 200 dias letivos, conforme determina a LDB. O objetivo desse período é garantir um mínimo de tempo de trabalhos escolares a fim de assegurar um padrão adequado de qualidade à educação.

No entanto, diversos problemas impedem que esse direito seja realmente

Garantindo os direitos da primeira infância

Baseado no conteúdo do kit *Família Brasileira Fortalecida*¹, o *Almanaque da Família Brasileira* conta a história de Roberto, um menino filho de dois jovens de famílias pobres, residentes em área urbana. O *Almanaque* acompanha a vida do garoto desde a sua gestação até o seu sexto ano, quando ele já está na escola, e explica de maneira simples todos os

1 Conjunto de cinco álbuns desenvolvido pelo UNICEF e 29 parceiros destinado ao trabalho com famílias. O conteúdo aborda todos os cuidados com gestantes e crianças de até 6 anos.

10 IBGE/Pnad 2007 e análise dos microdados da Pnad 2007 feita pelo Ipea.

cumprido. Muitas escolas se preocupam apenas com a quantidade de dias letivos, sem, no entanto, garantir que, em cada um deles, se cumpra a jornada mínima de 4 horas, necessária para que se efetivem as 800 horas previstas na lei. Em alguns locais, o turno do período noturno tem cerca de 3 horas e 20 minutos¹¹, mas não se estende a quantidade de dias letivos para compensar a diminuição na jornada diária, por exemplo, com aulas aos sábados ou início do ano escolar antecipado.

De acordo com pareceres do Conselho Nacional de Educação, não basta cumprir os 200 dias letivos, já que, na verdade, o direito do aluno é ter 800 horas por ano, divididas em período diário mínimo de 4 horas, descontando-se o tempo destinado aos exames e ao recreio, independentemente do turno em que as aulas são ministradas. Considerar

o recreio tempo de aula e oferecer uma jornada inferior a 4 horas são violações do direito dos estudantes.

Os estudantes também perdem um tempo precioso na troca de aulas. As redes públicas de modo geral desconsideram a necessidade de deslocamento do professor ou dos alunos entre uma aula e outra. Esses 5 minutos de intervalo entre as aulas, em um ano letivo, representam perda de até 20 aulas de 45 minutos cada, o equivalente a quatro semanas. Ou seja, descumpre-se, assim, o tempo estipulado por lei.

Outro problema que afeta o cumprimento do período letivo é o absenteísmo dos professores. Quando um professor falta e as crianças ficam ociosas, sem a orientação de um substituto ou a realização de alguma atividade pedagógica sob a supervisão de outro profissional da escola, o tempo efetivo de aulas fica prejudicado.

Como o número de faltas de professores no sistema público de ensino é elevado –

11 Pareceres CEE/PE nº 70/2003 e 122/2003; CNE/CEB nº 05/1997 e 08/2004.

direitos das mulheres grávidas e das crianças e também todos os cuidados de que elas precisam para crescer saudáveis e desenvolver todo o seu potencial.

O *Almanaque* segue rigorosamente o conteúdo do kit Família Brasileira Fortalecida e, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, agrega novas contribuições na área de assistência social. Por mais de dez meses, o UNICEF trabalhou com a equipe de Ziraldo e da Editora Globo no processo de criação e de revisão do material. Cerca de 50 mil exemplares do *Almanaque* foram distribuídos, em dezembro de 2008, em áreas piloto dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará. A previsão é que ele seja lançado no segundo semestre de 2009.



no estado de São Paulo, por exemplo, somente entre maio e junho de 2007, antes da aprovação da lei que estabelece um limite de seis faltas por ano com atestado médico, houve 90,1 mil ausências justificadas por atestados médicos, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação –, o período de 800 horas anuais frequentemente está longe de ser cumprido. Da mesma forma, um grande número de faltas dos estudantes também impede que eles usufruam da quantidade de aulas a que têm direito. É preciso garantir a presença dos professores, por meio de monitoramento das faltas e da previsão de substituições quando elas acontecerem, e controlar a frequência dos alunos à escola.

POLÍTICAS E INICIATIVAS ESTRATÉGICAS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A qualidade da educação pública está prevista no mesmo conjunto de leis que assegura o direito à educação a todos os brasileiros: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Por um lado, tem sido importante a atuação da iniciativa privada e de organizações do terceiro setor no sentido de contribuir para que esse direito saia do papel. Por outro, políticas públicas, programas e projetos são desenvolvidos pelo Estado, destacando-se as políticas de financiamento da educação, o Plano de Desenvolvimento

Caravana do Esporte

O lazer e a prática de esportes são fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente, pois, além de fazer bem à saúde, estimulam a aprendizagem, ampliam seu universo cultural, desenvolvem suas potencialidades e favorecem o relacionamento social, proporcionando condições para uma vida com mais qualidade.

Por meio das atividades esportivas e de lazer, é possível trabalhar a afetividade, as percepções, a expressão, o raciocínio e a criatividade das crianças e dos adolescentes. Assim, eles passam a ter mais controle sobre seu corpo e melhoram a capacidade de brincar em grupo e de fazer amigos. Além disso, conseguem aprender valores e habilidades necessários para a vida em sociedade, como o respeito

a regras e limites, a aceitação da vitória ou da derrota e a importância da solidariedade.

Por isso, o esporte é uma ferramenta eficiente de complemento à educação, aumentando o interesse e o desempenho na escola, além de ajudar a combater problemas como a violência doméstica, o trabalho infantil e a exploração sexual, e a promover a inclusão social e o respeito à diversidade.

No entanto, as condições para a prática esportiva ainda são precárias no país. Segundo o Censo Escolar 2007, apenas 25% das escolas de Educação Básica brasileiras mantêm quadras para a prática de esportes. E, na maior parte das instituições que dispõem desses recursos, o acesso é limitado às aulas de Educação Física previstas no currículo.

Diante desse cenário, o UNICEF apoia alguns projetos voltados para a prática esportiva como atividade educativa. Entre eles, destaca-se o Caravana do Esporte, que realiza ações em todo o país, envolvendo crianças de 7 a 14 anos, professores, funcionários, pais, educadores, lideranças comunitárias, além das prefeituras e secretarias de Educação e de Esporte dos municípios. O objetivo é promover a prática esportiva por meio de técnicas dos desenvolvimentos motor, cognitivo e socioafetivo dos estudantes.

O projeto, realizado em parceria com a emissora de televisão ESPN Brasil e com o Instituto Esporte e Educação, utiliza o esporte como ferramenta educacional para o desenvolvimento humano, por meio de jogos educativos. As atividades contam com o apoio e a

da Educação (PDE), a Conferência Nacional de Educação (Conae) – no âmbito das iniciativas de mobilização e participação da sociedade –, além da articulação entre diferentes áreas públicas envolvidas no atendimento às crianças e aos adolescentes brasileiros.

AÇÕES DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EMPRESAS

Diversas organizações sociais e empresariais têm se dedicado a realizar ações para melhorar a qualidade da educação pública e garantir o direito de aprender de crianças e adolescentes. Não existem pesquisas amplas a respeito dos investimentos em educação realizados pela iniciativa privada. Mas um estudo di-

vulgado em 2007 pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) – entidade que reúne os 101 maiores investidores sociais privados do país – sobre a atuação das empresas na área da educação mostra que 81% de seus associados realizam ações voltadas à melhoria da educação pública. O levantamento aponta ainda que o investimento médio por empresa chegou a cerca de 7 milhões de reais em 2005. As principais ações dos associados do Gife na área da educação estão voltadas para a capacitação de professores (em 74% das empresas), oficinas de arte-educação (54%) e reforço escolar (50%).

Articulações entre organizações sociais também têm sido marcantes para tornar efetiva a educação de qualidade para todos os

participação de grandes nomes do esporte brasileiro, como Ana Moser e Lars Graef. O UNICEF indica os municípios que devem ser visitados – o critério utilizado é um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e pouco ou nenhum acesso a boas práticas de educação e esporte. Em 2007, a Caravana ampliou o trabalho para comunidades populares de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Durante uma semana, a Caravana monta em cada comunidade visitada estações de esporte em diversas modalidades, como vôlei, atletismo, judô, ginástica, handebol e canoagem. As atividades são realizadas em espaços abertos, sem a necessidade de quadras, com o objetivo de propiciar a sustentabilidade do conceito esporte-educação como ferramenta de inclusão.

O programa também oferece capacitação de 30 horas aos

professores da rede pública de ensino para que eles sejam capazes de dar continuidade às ações, com a orientação da equipe da Caravana do Esporte e do Instituto Esporte e Educação. Após a implantação, é feito um monitoramento da evolução em cada comunidade por meio da realização de fóruns de avaliação e formação continuada.

Além das oficinas esportivas, a Caravana realiza nas comunidades atividades complementares, como oficinas de confecção de materiais esportivos e brinquedos educativos com matérias-primas alternativas e apresentações teatrais dos arte-educadores da caravana, exibição de vídeos produzidos pela equipe do projeto e de desenhos animados

cedidos pelo Instituto Cultural Maurício de Sousa.

Desde o início do projeto, em 2005, já foram atendidos 70 mil crianças e adolescentes de 7 a 14 anos em 34 municípios de 15 estados brasileiros e capacitados 9.500 professores da rede pública de ensino. Nas comunidades atendidas, foram constatados diminuição da evasão escolar e da distorção idade/série, melhora na autoestima, na coordenação motora e na capacidade de concentração e raciocínio lógico das crianças, redução do trabalho infantil, maior participação dos alunos nas atividades da escola e aumento da socialização e da cooperação entre eles.

Resultado em números

Beneficiados	2005	2006	2007	2008
Crianças	9.000	12.000	24.000	25.000
Professores	1.500	2.000	2.500	3.500

Fontes: ESPN Brasil/Instituto Esporte e Educação

cidadãos. Um exemplo é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Lançada em 1999 com o objetivo de fazer com que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação pública de qualidade, como determina a legislação, o movimento reúne mais de 200 entidades da sociedade civil de todo o país. Seus esforços em prol de uma educação melhor para o Brasil influenciaram a criação do Fundeb e na elaboração do Custo Aluno Qualidade Inicial, indicador que deve nortear os investimentos públicos no setor (*veja texto abaixo*).

Outro movimento de destaque é o Todos pela Educação, formado por representantes da sociedade civil e da iniciativa privada,

além de organizações sociais, educadores e gestores públicos, com o objetivo de garantir o cumprimento do direito a uma educação de qualidade para todos os brasileiros até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Para isso, foram estabelecidas cinco metas, que orientam as ações realizadas pelos participantes do movimento e são monitoradas por meio dos indicadores oficiais disponíveis: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; e investimento em educação ampliado e bem gerido.

Por uma educação de qualidade

Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, lançada em 1999 por diferentes organizações da sociedade civil, a qualidade da educação oferecida às crianças e aos jovens brasileiros depende de três fatores: da gestão democrática das escolas – que inclui o estabelecimento de processos e avaliação –, da valorização profissional dos educadores – com a oferta de formação continuada e remuneração justa –, e do financiamento adequado à educação, do qual dependem todas as ações da área educacional.

No Brasil, o financiamento à educação é realizado no princípio de gasto por aluno feito com base na divisão entre os recursos previstos no orçamento e o número de alunos matriculados. Mas, como mostram os indicadores apresentados até aqui, esses recursos têm sido insuficientes

para garantir a oferta de uma educação de qualidade. Embora o conceito de custo aluno-qualidade esteja previsto nas leis que tratam da educação no país, inclusive a Constituição Federal, até hoje ele não foi implantado.

Por isso, a Campanha se dedicou à elaboração de uma proposta baseada nesse princípio, que procura determinar qual é o investimento que deve ser feito por aluno de cada etapa e modalidade da Educação Básica para que haja a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação. Assim, foi desenvolvido o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), índice que busca garantir a quantidade de recursos necessários para que os compromissos e as conquistas previstos na legislação sejam de fato concretizados. O CAQi mostra

como o financiamento deve ser distribuído, democratizando a informação e facilitando o controle social. De acordo com Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha, o índice ajuda até as famílias que decidem matricular os filhos na escola particular a saber quanto custa de fato uma educação de qualidade.

Resultado dos esforços realizados nos últimos cinco anos pela Campanha, com a colaboração de especialistas de universidades, institutos de pesquisa, professores, estudantes, ativistas e gestores das várias áreas da Educação Básica, os estudos que deram origem ao CAQi estão reunidos no livro *CAQi – Custo Aluno-Qualidade Inicial: Rumo à Educação Pública de Qualidade no Brasil*¹, lançado

¹ São Paulo, 2007, realização: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, coedição: Global Editora, apoio: ActionAid, Save the Children Reino Unido e UNICEF.

A participação de organizações não governamentais nas ações complementares à escola tem marcado a caminhada da educação no Brasil e contribuído especialmente para o fortalecimento da educação integral. Um exemplo dessa participação das ONGs pode ser observado no Prêmio Itaú-UNICEF, criado em 1995 para estimular e reconhecer iniciativas de educação integral desenvolvidas por ONGs articuladas com escolas públicas, que contribuam para o sucesso da aprendizagem das crianças e dos adolescentes. O prêmio é uma iniciativa do UNICEF e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultu-

em 2007. Segundo esses estudos, para oferecer uma educação de qualidade os padrões mínimos são: infraestrutura e equipamentos adequados a seus usuários; professores qualificados, preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de formação, com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas à preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho; relação de alunos por professor e por turma que favoreça o processo de aprendizagem; e uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que permita gradualmente a dedicação exclusiva a uma escola.

Agora, a Campanha atua para que o CAQi seja tomado como referência para o financiamento público da Educação Básica no Brasil. Em 2008, foi assinado um termo de cooperação com o Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de fazer com que o orçamento da educação nos próximos anos já incorpore o CAQi.

ra e Ação Comunitária (Cenpec), tendo como parceiros a Undime, o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o canal Futura.

Além do reconhecimento e da premiação de caráter regional e nacional, o prêmio promove a mobilização e o desenvolvimento de capacidades das organizações não governamentais participantes. Ao longo dos anos, o alcance do prêmio se ampliou significativamente. Em 1995, 406 projetos foram inscritos. Em 2007, houve 1.574 inscrições.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Ao relacionar o volume de recursos destinados à Educação Básica ao número de alunos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criou condições para a ampliação da municipalização do Ensino Fundamental no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE) reforçou esse mecanismo, estabelecendo que estados e municípios elaborem seus próprios planos de educação. Esses planos devem complementar e colocar em prática o PNE, contemplando as particularidades locais e regionais.

Como resultado dessa política, a participação dos municípios no número de matrículas das séries iniciais e das séries finais do Ensino Fundamental cresceu consideravelmente. No período de 1996 a 2008, passou de 43% e 18%, respectivamente, para 68% e 38%, de acordo com os dados mais recentes fornecidos pelo MEC.

Em vigência até 2020, esse fundo tem como meta atender, a partir de 2009, 47 milhões de alunos da Educação Básica, que inclui creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, o repasse do governo federal ao Fundo aumentou de 2 bilhões de reais, em 2007, para 3 bilhões de reais em

2008. Em 2009, chegará a 4,5 bilhões de reais e a 10% da contribuição dos estados e municípios a partir de 2010, segundo o MEC.

O dinheiro repassado pelo Fundeb aos municípios deve ser utilizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Já os estados precisam dividir os recursos recebidos do fundo entre os ensinos Fundamental e Médio.

A implantação do Fundeb representou um passo importante no processo de ampliação do acesso às outras etapas da Educação Básica, por prever a destinação de recursos para a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não contemplados pelo Fundef, programa que substituiu. O desafio, agora, é fazer com que esses recursos sejam aplicados e possibilitem, efetivamente, o acesso a esses níveis de ensino a todas as crianças e jovens do país.

O PDE estabelece metas de qualidade para a Educação Básica que norteiam as ações das escolas e secretarias no atendimento aos alunos

Os obstáculos são grandes. A Desvinculação das Receitas da União (DRU) – instrumento que libera até 20% de todos os impostos e contribuições federais para aplicação em áreas diferentes daquelas previstas na legislação – acabou por reduzir os recursos destinados à educação no país. De acordo com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, cerca de 7,5 bilhões de reais deixam de ser aplicados por ano no setor.

Em 2008, o Senado Federal chegou a aprovar uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduz gradualmente, a partir de 2009, os percentuais de DRU sobre os recursos destinados à educação previstos na Constituição, até sua extinção completa, em 2011 – a mesma PEC que prevê a ampliação do ensino obrigatório para a faixa etária de 4 a 17 anos. No entanto, a PEC da Reforma Tributária manteve o dispositivo – e, como consequência, os prejuízos à educação brasileira.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Formado por mais de 40 programas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado para colocar em prática ações que possibilitem atingir as metas quantitativas estabelecidas no PNE em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Seu objetivo é oferecer educação de qualidade a todos os brasileiros, com o envolvimento de pais, alunos, professores e gestores em iniciativas que promovam o sucesso e a permanência do aluno na escola. Para isso, baseia-se em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

Entre as ações previstas no PDE estão a criação de uma avaliação para crianças de 6 a 8 anos de idade, chamada Provinha Brasil, a fim de verificar a qualidade do processo de alfabetização em seu início, quando é possível corrigir distorções; a ampliação do Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens e adultos; a criação de um piso salarial nacional dos professores; a ampliação do acesso dos educadores à universidade; a instalação de laboratórios de informática em escolas rurais; a garantia de acesso à energia elétrica para todas as escolas públicas; e as melhorias no transporte escolar para os alunos residentes em áreas rurais.

O PDE estabelece metas de qualidade para a Educação Básica, que norteiam as ações de escolas e secretarias de Educação no atendimento aos alunos. Prevê ainda o acompanhamento e a assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

Cerca de 1.250 municípios com os mais baixos Idebs do país receberam ajuda de técnicos do ministério para elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) para o período de 2008-2011, como condição para receber ajuda técnica e financeira da União.

A BUSCA POR UMA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO

De forma a garantir um espaço democrático para o debate entre os diferentes atores sociais empenhados em promover uma educação de qualidade no Brasil, será realizada em abril de 2010 a Conferência Nacional de Educação (Conae). Coordenada pelo MEC, a Conae tem, entre seus principais objetivos, promover a criação de um Sistema Nacional Articulado de Educação, que será responsável pela institucionalização de uma orientação política comum na garantia do direito à educação.

Além disso, a Conferência pretende estabelecer as bases para a consolidação de um trabalho integrado, colaborativo e permanente entre o Estado e a sociedade no sentido de democratizar a gestão da educação, ampliar o acesso à escola e assegurar a permanência de crianças, adolescentes e adultos no sistema educacional. Todas as deliberações da Conae serão consolidadas em um documento final, que servirá como referência prioritária para todas as políticas e ações voltadas para a melhoria da educação brasileira.

O processo de preparação para a Conae envolve a realização de conferências municipais, intermunicipais e estaduais, para permitir a discussão, em nível local e regional, das responsabilidades, dos compromissos e das diretrizes que vão nortear a definição das políticas educacionais durante o debate nacional. Com essas conferências prévias, estimula-se a mobilização das comunidades e amplia-se a participação de todos na busca por uma educação mais inclusiva e que valorize a diversidade do país.

INTERSETORIALIDADE

A articulação entre a educação e as demais políticas públicas tem importância estratégica na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. É por meio de esforços conjuntos que se pode atingir maior efetividade na melhoria da sua qualidade de vida.

Um exemplo bem-sucedido de intersectorialidade é o Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola das crianças e adolescentes com deficiência, na faixa etária até 18 anos que recebem o Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Esse programa surgiu em 2007, por meio de uma portaria interministerial assinada pelos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida dessas meninas e desses meninos e o seu acesso às políticas públicas das áreas de responsabilidade desses órgãos do governo, tendo como foco a inclusão escolar.

A articulação entre educação e demais políticas públicas tem importância estratégica na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes

O principal resultado do BPC na Escola até o momento foi dar visibilidade à situação de exclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência provenientes de famílias de baixa renda. Em 2007, dos 370.313 beneficiários do BPC, 262.187 – o equivalente a 70,74% – não estudavam.

Além disso, as ações conjuntas entre ministérios e entre os estados e os municípios que aderiram ao programa têm possibilitado um atendimento integrado das suas necessidades específicas e a promoção mais ampla de suas potencialidades. No entanto, o programa ainda enfrenta o desafio de romper com a visão tradicional sobre a deficiência, que acentua as limitações nos indivíduos, e sobre a escola, que pressupõe a homogeneidade dos alunos. A deficiência deve ser vista a partir da interação dos indivíduos com impedimento sensorial, físico ou mental com as barreiras presentes no ambiente, e a escola deve reconhecer e

valorizar as diferenças e transformar-se de forma a acolher todos os alunos.

Para chegar a esse cenário, o programa tem oferecido formação conjunta para os gestores e profissionais de educação, assistência social, saúde e direitos humanos no âmbito dos estados e municípios sobre os temas relacionados ao Programa. A ação de visita domiciliar para a identificação das barreiras também é desenvolvida de maneira integrada por profissionais dessas áreas. Com isso, o Programa BPC na Escola tem constituído redes de apoio à inclusão escolar e social dos seus beneficiários, formadas pelos profissionais que estão na ponta dessas políticas públicas.

O esforço conjunto entre diferentes setores do poder público é fundamental para potencializar os avanços e reduzir as iniquidades no país

Até o início de 2009, aderiram ao programa 2.623 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal – o que corresponde a 47% dos municípios brasileiros e a 68% dos beneficiários na faixa etária de até 18 anos. A coordenação do BPC na Escola prevê para o segundo semestre de 2009 a abertura de um novo processo de adesões ao programa.

Outra iniciativa que também investe na intersetorialidade é o Caminho da Escola. Criado em 2007, o programa é destinado a renovar a frota de veículos escolares utilizada para o transporte de alunos da rede pública do país, especialmente os do campo. Em 2009, o MEC vai fornecer mil ônibus para os municípios. Os municípios selecionados serão os que têm menor Ideb e estão entre os atendidos pelo Territórios da Cidadania, programa coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pela Casa Civil, que atua nos locais que mais precisam, especialmente no meio rural.

Como só os ônibus não resolvem o problema de transporte de boa parte dos municípios brasileiros, começou a ser feita uma pesquisa sobre a situação do transporte hi-

droviário dos alunos da rede pública. Os gestores municipais que transportam estudantes por vias fluviais ou marítimas devem responder a um questionário e as principais demandas serão incluídas no Plano de Ações Articuladas (PAR).

A ideia é que os prefeitos e secretários de Educação desses municípios identifiquem nas suas comunidades os principais problemas que estão impedindo as crianças de frequentar a escola. A partir daí, será desencadeado um conjunto de ações interministeriais que, dependendo das demandas, envolverá, entre outros, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, assim como ações articuladas localmente entre o governo estadual, as prefeituras municipais e as comunidades.

A ação começou a ser desenhada no final de 2008, quando foram identificados 55 municípios da Região Norte com mais de mil crianças fora da escola. Cada um deles foi procurado pelo MEC para que pudessem ser investigadas as causas do problema. Uma das principais dificuldades relatadas foi a de transporte, especialmente o hidroviário. Em diversos municípios contatados, os ônibus escolares não bastavam. Eram necessários barcos e houve municípios que solicitaram búfalos, charretes e bicicletas.

A Marinha ficou responsável pela construção de dois modelos de embarcação. Um terá capacidade para 15 alunos e o outro, chamado de barco-escola, comportará até 35 estudantes e terá todos os equipamentos necessários para funcionar como uma sala de aula. Até 2010, deverão ser entregues 500 barcos-escola e 3 mil embarcações pequenas.

A universalização do direito de aprender exige uma articulação cada vez maior entre diferentes setores do poder público e entre governo e sociedade. Esse esforço conjunto é fundamental para potencializar os avanços e reduzir as iniquidades, garantindo que o atendimento e a proteção a nossos meninos e meninas se tornem de fato integrais, como estabelece a Convenção sobre os Direitos da Criança.



Victor Oliveira e sua mãe: prazer de ler e de escrever rendeu ao garoto um prêmio

Um trabalho de corpo a corpo

Programa Palavra de Criança colabora na alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em Teresina (PI) e Sobral (CE)

Uma lista escrita à mão em uma cartolina na parede da sala da diretoria da Escola Municipal Barjas Negri, em Teresina, traz dados cruciais para a comunidade escolar. O quadro reúne informações sobre o processo de alfabetização de cada um dos 20 alunos que iniciaram o segundo semestre do 3º ano do Ensino Funda-

mental na escola sem saber ler nem escrever. Com base nele, as educadoras sabem exatamente quais são as crianças que necessitam de atenção especial para completar essa fase decisiva no processo de educação.

No fim do ano letivo de 2008, apenas sete dos 123 estudantes que frequentavam essa série na escola ainda não estavam plenamente alfabetizados. “Eu adoro ler os livros de história”, diz Nerivan Alcântara da Silva, de 8 anos, que em 2008 leu os paradidáticos *Ladrão Que Rouba Ladrão*, *A Bailarina* e *Santos Dumont*, entre outros. “Parte do bom resultado é porque nós fazemos um trabalho de

Um dos desafios do Palavra de Criança é conscientizar os familiares sobre a importância da alfabetização de seus filhos e o valor da educação

corpo a corpo”, afirma a diretora, Geovania Lura. “Devemos insistir na alfabetização até o último dia letivo.”

Esse espírito perseverante é uma das marcas registradas do programa Palavra de Criança: Alfabetização para Valer, destinado a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa, crianças sem distorção idade-série estão com 8 anos, idade em que, de acordo com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), devem estar alfabetizadas.

A iniciativa do UNICEF foi implantada em 2008 como experiência piloto nas redes municipais de ensino de Teresina (PI) e de Sobral (CE). As cidades foram escolhidas por possuírem uma cultura de avaliação e terem diretrizes curriculares definidas. As ações incluíram socialização de práticas pedagógicas a todos os professores e coordenadores escolares, realização de oficinas mensais de capacitação, avaliação entre os alunos participantes e certificação dos estudantes aprovados.

Em Teresina, as 132 unidades que oferecem o 3º ano estão envolvidas, num total de aproximadamente 8 mil alunos. “O principal objetivo é fazer com que todos os professores falem a mesma língua”, explica a coordenadora do Palavra de Criança na cidade, Carmen Brito.

Dois testes foram aplicados para traçar um quadro panorâmico da situação do município nessa questão, um em junho e outro em novembro. Foram consideradas, entre outros aspectos, desde a capacidade de diferenciar as letras de outros símbolos até a elaboração de um texto com começo, meio e fim.

Organizado por especialistas da Universidade Federal do Ceará, o resultado da avaliação de final do ano mostrou que 79% das crianças de Teresina tinham as habilidades de leitura, compreensão de texto e de escrita necessárias para considerá-las alfabetizadas, de acordo com os parâmetros esperados para o 3º ano do Ensino Fundamental. Resta ain-

da o desafio de promover a alfabetização de 21% das crianças. Embora preocupante, esse número é melhor do que o registrado em outras cidades do Piauí e do Ceará, onde há casos de 60% de crianças não alfabetizadas aos 8 anos de idade.

O envolvimento da família faz diferença

O programa Palavra de Criança é considerado uma extensão às iniciativas das secretarias estaduais, o Alfabetização na Idade Certa, no Ceará, e o Primeiro Aprender, no Piauí, que têm como meta fazer com que os alunos da rede pública saibam ler e escrever. Seu principal diferencial é a dimensão comunitária.

Em Teresina, todos os pais de alunos foram convidados para uma reunião de sensibilização nas escolas, com o objetivo de mobilizar os familiares em torno da importância da alfabetização de seus filhos e do valor da educação. Ocorridos entre agosto e setembro, os encontros começaram com a exibição do premiado curta-metragem *Vida Maria*, escrito e dirigido por Márcio Ramos. O roteiro mostra uma mulher nordestina moradora da zona rural que não reconhece a importância da educação. “Não perca tempo desenhando seu nome”, diz a protagonista à sua filha, ainda criança. “Vá lá para fora encontrar o que fazer. Tem o pátio para varrer, tem de levar água para os bichos.” A intenção era mobilizar os pais. Muitas mães se emocionaram ao reconhecer sua história de vida na tela. “Isso era importante porque ainda hoje as famílias não têm a cultura de participar da vida escolar do filho”, aponta Marlene dos Santos Nascimento, responsável pelo projeto A Família Aprendendo Junto.

Ao todo, 3.484 familiares foram até as escolas ouvir os educadores, quase metade do total. O comparecimento foi prejudicado porque as reuniões ocorreram durante a semana pela manhã, horário de trabalho de muitos deles. Os pais acompanharam a leitura de um

texto sobre valores humanos, assistiram a um vídeo que mostrava as aptidões de escrita e leitura de alunos de Teresina e, por fim, preencheram o questionário com duas perguntas abertas: 1) Como estou acompanhando a vida escolar do meu filho?; e 2) Como é o nosso relacionamento no dia a dia?

As respostas mostraram que os aspectos positivos (como afetividade, amizade diálogo e respeito) são muito maiores do que os negativos (brigas e reclamações) e também que o acompanhamento da educação é expresso principalmente na ajuda na realização das tarefas de casa e na participação em reuniões escolares. Os pais ainda ganharam de presente um ímã de geladeira com dicas para ajudar na educação escolar de seus filhos – uma ideia simples que pode ser replicada (*veja Lembrete útil, abaixo*).

O brinde é de grande utilidade para a dona de casa Benilda Maria Costa Soares. Embora só saiba escrever o nome, ela tem como ponto de honra acompanhar da melhor forma possível a evolução escolar de seu filho, Elias Mateus Soares, de 11 anos, do 3º ano matutino da Escola Municipal Simões Filho. Benilda

gostou muito de ter participado do encontro do projeto A Família Aprendendo Junto. A conversa ressoou em casa. “Meu marido não participa”, conta. “Ele diz que só aprendeu a ler e escrever aos 16 anos e que não faz sentido forçar o menino a estudar.”

Um estímulo para Elias e seus colegas aprenderem a dominar as letras é a participação em competições de Português, Ciências e Matemática, organizadas pelo terceiro setor. “Quem vence uma disputa desse tipo vira exemplo para os outros”, diz Maria de Lourdes Dias dos Santos, diretora da Escola Municipal Simões Filho.

É o caso de Victor Sabino da Rocha Oliveira, que está na 6ª série. “Ele é conhecido como o menino da redação”, diverte-se Maria de Lourdes. O garoto de 12 anos foi o vencedor da etapa estadual da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo para o Futuro, na categoria poesia.

Com inscrições de alunos de 5.445 cidades do Brasil, o concurso é promovido em uma parceria entre o Ministério da Educação, a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). “No mesmo dia em que a professora falou da competição, eu fui para a biblioteca fazer a minha poesia”, diz ele, que mora numa casa de quatro cômodos no bairro de Macaúba com a mãe, que é manicure e cabeleireira. “Eu queria participar dessa prova desde a 4ª série”, afirma o candidato a escritor, que mantém um caderno com suas 34 poesias, cordéis e crônicas. Ali, há desde textos sobre aquecimento global até um poema, cheio de sutilezas, a respeito da tristeza dele por não ter recebido seu livro de Português logo no início do ano. A vitória fez com que ele tivesse a oportunidade de viajar para Fortaleza, na etapa regional, e de participar da cerimônia nacional de premiação, em Brasília. Uma mostra de que aprender a ler e a escrever é uma maneira de expandir os horizontes em todos os sentidos.

As crianças estão aprendendo que saber ler e escrever é uma maneira de expandir os horizontes em todos os sentidos

Lembrete útil

Ímã de geladeira traz dicas para que os pais ajudem a melhorar o desempenho de seus filhos na escola

1. Ame e ensine a amar.
2. Converse, pois vale mais que qualquer grito.
3. Não castigue. Resolva após acalmar-se.
4. Determine um horário diário para as tarefas escolares.
5. Participe das reuniões na escola.
6. Responda aos questionamentos dos filhos.
7. Conte histórias; leia para eles. Ou peça que leiam para você.
8. Mostre interesse por tudo que eles fazem.
9. Seja sempre otimista! Vale o exemplo.
10. Dedique parte de seu tempo à educação dos filhos. Evite que o mundo faça isso por você.

Crianças e adolescentes sob a tutela do Estado

Preconceito dificulta o acesso à educação das meninas e dos meninos abrigados e dos que cumprem medidas socioeducativas

A trajetória educacional dos adolescentes em conflito com a lei é em geral marcada por repetências e situações de abandono e evasão escolar

O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que as medidas que retiram ou restringem a convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes sejam adotadas em caráter breve e de excepcionalidade¹. Quando aplicadas, elas devem assegurar o pleno desenvolvimento do menino ou da menina, o que inclui a garantia na continuidade de sua escolarização.

No caso dos adolescentes em conflito com a lei, o Estatuto é taxativo: a educação é a base do atendimento. No geral, a trajetória escolar desses alunos é marcada por conflitos, repetências e situações de abandono e evasão escolar – o que pode ser observado nos dados nacionais sobre a escolaridade dessa população.

Segundo levantamento nacional sobre o atendimento institucional de adolescentes em conflito com a lei, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2003², 51% dos adolescentes que cumpriam privação de liberdade (a mais severa das medidas socioeducativas) não frequentavam a escola

no momento do ato infracional. Apesar de a maioria deles (76%) ter entre 16 e 18 anos – e, portanto, idade suficiente para cursar o Ensino Médio –, quase 90% não haviam concluído o Ensino Fundamental. Cerca de 6% eram analfabetos. “A escola, em geral, não tem respondido às demandas da juventude com um ensino atrativo e estimulante”, afirma a pedagoga especialista no tema Isa Guará. “No caso dos adolescentes em conflito com a lei, alguns dos quais têm necessidades específicas, a história escolar irregular é o reflexo disso.”

Em São Paulo³, estado que hoje concentra pelo menos 34% da população dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado no país, os índices de defasagem educacional são evidentes. Segundo informações da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), dos 3.050 alunos matriculados em abril de 2008 em suas 131 Unidades de Internação, Internação Provisória ou Internação Sanção, apenas 98 cursavam a série adequada à sua idade. Quase 97% dos adolescentes estavam pelo menos um ano atrasados em seus estudos.

A fim de superar essa distorção idade/série, a instituição adotou nas unidades de internação o Projeto de Reorganização da Trajetória

¹ De acordo com o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (disponível em www.mj.gov.br/sedh/spdca/levantamento_2008.pdf), realizado em dezembro de 2008 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), 11.734 adolescentes cumprem a medida socioeducativa de internação no Brasil; 3.715 de internação provisória; e 1.419 de semiliberdade. O número total de adolescentes no sistema socioeducativo de meio fechado aumentou 2,17% em relação a 2007.

² Atualmente, esse é o estudo de abrangência nacional mais recente sobre o tema, mas a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ipea devem lançar, ainda em 2009, um novo mapeamento sobre a situação das unidades de execução das medidas de privação de liberdade.

³ O Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, de dezembro de 2008, aponta que, em São Paulo, eram 4.328 adolescentes nas unidades de internação, 1.011 nas de internação provisória e 422 em semiliberdade.



Todas as fotografias que ilustram este painel foram realizadas com a técnica *pin hole* pelos adolescentes participantes do projeto *Arte na Casa*, desenvolvido na Fundação Casa de São Paulo

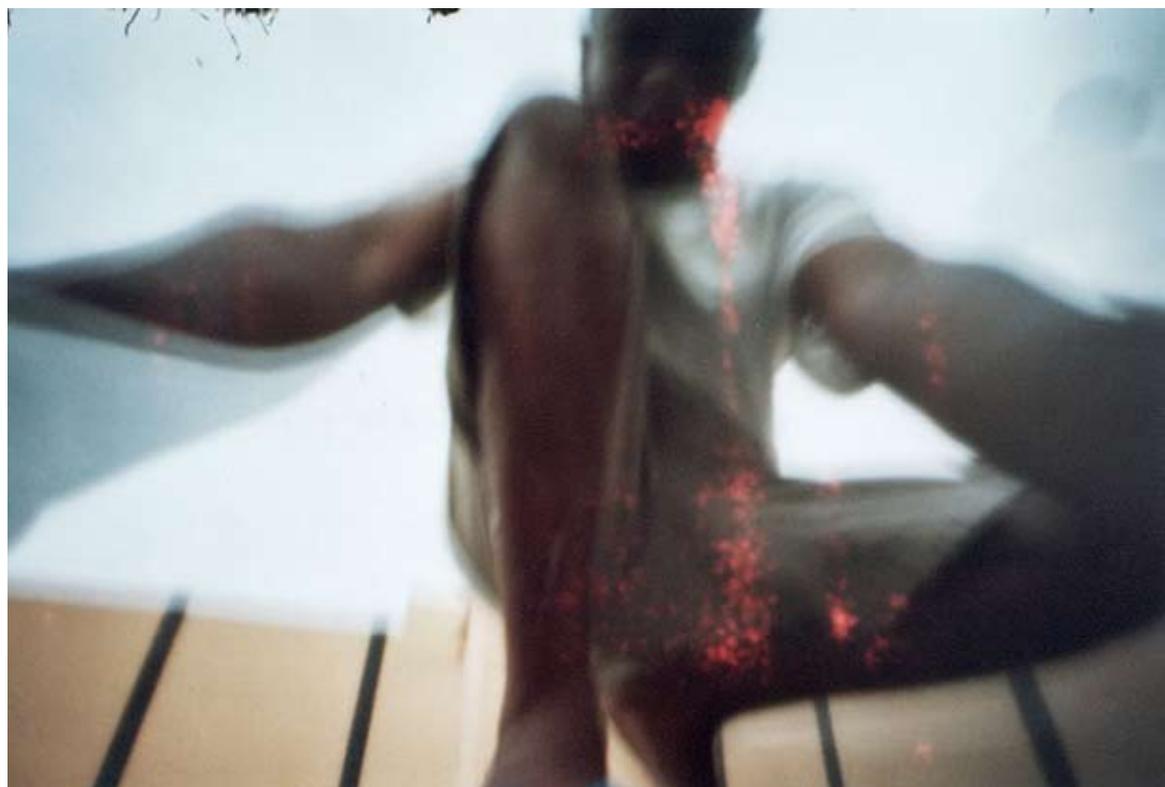
Escolar (PRTE)⁴. A escolarização dos internos utiliza um material específico, elaborado para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e está organizada em três módulos: nível 1, da 1ª à 4ª série; nível 2, da 5ª à 8ª; e nível 3, que oferece o currículo das três séries do Ensino Médio. Cerca de 70% dos alunos estão matriculados no nível 2, o que indica que os meninos e as meninas que cometem atos infracionais, em geral, interrompem seus estudos a partir da 4ª série. Os currículos incluem conceitos básicos de alfabetização e interpretação de textos.

Em uma perspectiva nacional, o levantamento do Ipea mostrou que, em 2002, o Ensino Fundamental era assegurado em 99% das unidades de internação brasileiras. O índice caía para 63% no caso do Ensino Médio, sendo que as diferenças regionais eram enormes por falta de comprometimento do gestor e de

articulação da instituição de internação com o Sistema de Garantia local (*leia mais sobre o assunto no capítulo Desafios*). No Nordeste, a média era de 35%, ante uma oferta de 90% nas unidades do Sudeste.

A qualidade dessa educação, no entanto, deixava a desejar. Os professores, na maioria das vezes, não estavam preparados para lidar com esses adolescentes, demonstrando medo, desconhecimento do Estatuto e falta de informação sobre questões de segurança das unidades. “Identificamos que o encaminhamento de professores para essas unidades seguia, em geral, dois propósitos: eram medidas de punição para profissionais que apresentaram problemas em outras escolas ou benefício para os que desejavam cumprir cargas reduzidas”, aponta a responsável pelo estudo, Enid Rocha. Além disso, mais de 40% das unidades de internação mantinham salas inadequadas às atividades escolares (pequenas, improvisadas, com deficiência de iluminação e

⁴ O projeto atende à Resolução SE nº 9 de 4/2/2009 e ao Comunicado Cerp, de 20/2/2009.



ventilação).“O problema nacional de qualidade da educação fica muito mais grave nas unidades pesquisadas”, pontua Enid. “Em algumas delas, o dia letivo não durava mais do que 2 horas. Os internos passavam mais tempo ociosos do que sendo educados”, esclarece.

Em São Paulo, Neuza Flores, gerente escolar da Fundação Casa, garante que as 800 horas de aula previstas pela Lei de Diretrizes e Bases são garantidas aos adolescentes de todas as unidades de internação. Cada unidade é vinculada a uma das 68 escolas da Rede Estadual de Ensino, que respondem às 44 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Assim, é como se as escolas tivessem algumas salas dentro das unidades da Fundação Casa. Por isso, apesar de as aulas acontecerem nos espaços da Fundação, o que aparece na documentação escolar dos internos é que eles estudaram numa escola da rede. Isso garante que os adolescentes não sejam marcados e que saiam das unidades com um certificado reconhecido pelo Ministério da Educação.

As atividades educativas da Fundação Casa são organizadas para que haja um número reduzido de adolescentes por sala de aula (entre 15 e 20, no máximo). No contraturno escolar, os estudantes participam de projetos de educação profissional, arte e cultura, educação física e esportes, muitas vezes desenvolvidos com organizações da sociedade civil. É o caso do projeto Arte na Casa: Oficinas Culturais, implantado em parceria com a Ação Educativa em 15 unidades da Fundação Casa. “O objetivo do projeto é promover o exercício pedagógico da experimentação das linguagens artísticas, produzindo subjetividades individuais e coletivas, num movimento de (re)descoberta de identidade e pertencimento social, tendo em vista a reintegração do interno em sua comunidade”, afirma Rodrigo Medeiros, coordenador técnico do Arte na Casa. São ministradas oficinas de literatura, rap, fanzine, danças variadas,

circo, capoeira, artes cênicas e visuais⁵. Os arte-educadores participantes normalmente são selecionados na periferia da Grande São Paulo e recebem formação para que consigam sistematizar suas práticas artísticas em planos de aula e projetos pedagógicos.

Essas atividades e os cursos de iniciação profissional costumam ser os preferidos dos internos. No entanto, segundo o levantamento do Ipea, os cursos mais complexos, em especial os realizados fora das unidades, exigem um mínimo de conhecimento que a maioria dos alunos não possui. Além disso, Enid Rocha destaca que, muitas vezes, as práticas educativas são tratadas como moeda de troca nas instituições brasileiras. Mau comportamento ou desentendimentos com a instituição são resolvidos com a interrupção das atividades educacionais. “A educação funciona ali como um prêmio e não como um direito”, revela.

A matrícula em escolas de ensino regular na comunidade próxima é uma alternativa pouco oferecida aos jovens internos “ainda que, exceto em alguns casos, o estatuto não restrinja a saída de adolescentes para a escolarização”, argumenta a pesquisadora Isa Guará. A principal dificuldade apresentada pelas unidades de internação é a falta de pessoal para acompanhá-los fora da instituição. Em São Paulo, apenas uma unidade de internação da Fundação Casa⁶, gerenciada em parceria pela instituição e uma organização da sociedade civil, tem uma pequena parte de sua população matriculada na comunidade.

No caso das Unidades de Internação Provisória, a Fundação Casa adotou uma metodologia única no país. Trata-se do projeto Educação e Cidadania, elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que tem organização curricular

Os meninos e as meninas que cometem atos infracionais, em geral, interrompem seus estudos a partir da 4ª série do Ensino Fundamental

⁵ Nas oficinas de artes visuais, os adolescentes produzem, por exemplo, fotografias com a técnica *pin hole*, que consiste na obtenção de imagens por meio de um pequeno orifício feito numa caixa escura. A luz entra pelo orifício e bate no fundo da caixa, onde é colocado um papel fotográfico que registra a imagem.

⁶ Unidade de Franca (SP).

A matrícula em escolas de ensino regular na comunidade próxima é uma alternativa pouco oferecida aos jovens internos

diferenciada para atender ao caráter transitório do aluno dentro da unidade. Nesses espaços, onde o adolescente pode permanecer até 45 dias, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, aguarda-se a sentença do juiz.

A proposta pedagógica, então, estimula a reflexão e a realização de trabalhos com duração diária, ajudando o estudante a construir seu projeto de vida. No horário da aula, o professor desenvolve atividades pertinentes à escolarização tradicional, abordando temas como: “Educação – ponte para o mundo”, “Justiça e cidadania”, “Família e relações sociais” e “O trabalho em nossas vidas”⁷. No horário inverso, os alunos realizam oficinas culturais, que complementam os conteúdos temáticos. Os eixos norteadores do projeto são: cidadania, ética e identidade. Enquanto a decisão judicial não sai, a vaga do aluno é mantida na escola de origem.

Aceitação na rede pública

Adolescentes que cumprem as medidas de Semiliberdade ou Liberdade Assistida (LA) obrigatoriamente devem frequentar a escola. Entretanto, o relacionamento entre o adolescente em conflito com a lei e a escola nem sempre é fácil.

Quando a acolhida é negada várias vezes, a autoridade competente (geralmente municipal) recorre à matrícula por via judicial. Mas a recepção e a permanência expulsiva⁸ dos adolescentes em conflito com a lei acabam determinando mais um capítulo de uma história pouco positiva desses jovens com a escola. Como é possível ensinar com medo e aprender sem ser aceito?

São Carlos, município no interior de São Paulo, é tido como modelo no atendimento de meninos e meninas em conflito com a lei. Desde 2000, por meio de um convênio

estabelecido entre a Fundação Casa, a prefeitura e a organização da sociedade civil Salesianos São Carlos, é realizado o acompanhamento dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Em outubro de 2008, 106 adolescentes em LA e 39 em PSC eram atendidos. De acordo com os Salesianos, 60% dos meninos e das meninas que cumpriam LA e 41% dos que cumpriam PSC não estavam frequentando a escola, apesar da exigência legal. Glaziela Solfa, do Programa de Medidas Socioeducativas da instituição, explica que, no início do ano, todos os adolescentes são matriculados. Entretanto, no decorrer das atividades letivas, eles abandonam a escola por diversos motivos, como desinteresse, dificuldade de acompanhar as atividades, problemas de comportamento, trabalho ou envolvimento com algumas infrações, como o tráfico de drogas. Em outubro, portanto, um contingente muito alto de adolescentes já não está mais na escola.

Esse tipo de situação requer um acompanhamento por parte da própria instituição de ensino, que deveria relatar o abandono de seus estudantes, como determinado no Estatuto da Criança e do Adolescente, e também dos demais atores da rede de proteção. O problema é que os professores da rede pública nem sempre estão preparados e jogam sobre esses garotos olhares preconceituosos. “A escola, infelizmente, e na maior parte das vezes, responde, lida e olha para esses meninos da mesma forma que a sociedade em geral: com medo, com preconceito”, diz Glaziela Solfa.

Ela relata que os desafios começam já na hora da matrícula. Embora não existam dados precisos sobre a dificuldade de esses adolescentes encontrarem uma vaga na escola e de permanecerem estudando, com base em sua experiência diária, Glaziela admite que algumas escolas oferecem resistência para aceitá-los.

⁷ O material pedagógico utilizado no Educação e Cidadania está disponível no site do Cenpec (www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F112_017-05-00001%20%20%20v.1%20Educa%20%20ponte%20para%20o%20mundo%202003.pdf)

⁸ Conceito elaborado por Maria de Lourdes Trassi no artigo Uma relação delicada: a escola e o adolescente, de janeiro de 2008. Disponível em: www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/88cc0cd9-2ae1-42a2-bc8f-31b2f9f1f6d9/Default.aspx



As instituições de ensino também não estão preparadas para lidar com seus conflitos. Segundo a especialista, muitas vezes os adolescentes comportam-se mal, brigam ou desafiam os docentes e, em vez de os próprios educadores interferirem, a polícia é chamada para cuidar de questões internas. Como consequência, e por decisão da direção escolar, os casos acabam sendo transferidos para o Sistema Judiciário (*leia mais sobre isso no capítulo Desafios*).

Para diminuir a distância entre os adolescentes e as instituições de ensino, a Salesianos São Carlos conversa com o setor de planejamento da Diretoria Regional de Ensino durante todo o ano e, com maior intensidade, nos períodos de matrícula escolar (no início e no meio do ano). O objetivo é garantir vagas para todos os adolescentes. Desde o ano passado, uma vez por semana um profissional da Diretoria no Programa de Medidas facilita a busca de vagas

e a inserção dos jovens na rede pública. Os coordenadores pedagógicos de todas as escolas estaduais da cidade também são sensibilizados para a problemática em formações realizadas em conjunto com a equipe do Programa e a Diretoria de Ensino.

Paralelamente, o estudante é acompanhado individualmente pelos orientadores das medidas, que são responsáveis por monitorar as notas, a frequência do aluno e, eventualmente mediar conflitos nas escolas. No espaço da Salesianos São Carlos, os adolescentes participam durante período determinado pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude de projetos e atividades educativas que buscam promover a vivência de situações positivas.

Conforme seus interesses e suas habilidades, os meninos e as meninas que cumprem LA podem participar de oficinas de formação para a inserção no mundo do trabalho; técnicas de pintura e prevenção e cuidado com doenças sexualmente

transmissíveis. Os que estão em medida de PSC podem participar dessas atividades, além das de contação de histórias e situações lúdicas na pediatria de um hospital, e do adestramento de cães em espaços comunitários, como asilos. Nesse caso, os adolescentes são acompanhados de um educador, que os prepara antes da ação, e depois discute seu caráter educativo.

Baixo desempenho

Os adolescentes em conflito com a lei que cumprem a medida socioeducativa de restrição de liberdade ainda não fazem parte das estatísticas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) porque não são submetidos à Prova Brasil. Em São Paulo, a única avaliação externa à escola sobre o desempenho desses estudantes é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os alunos da Fundação Casa que frequentam as três séries do nível 3 e tiverem interesse podem participar da avaliação. Em 2008, 569 internos foram inscritos e 497 fizeram a prova. Dos 68 adolescentes que obtiveram média para se candidatar ao Prouni, apenas quatro conseguiram bolsa, sendo duas delas integrais. Além deles, um adolescente foi aprovado no vestibular da Universidade Estadual Paulista, de Ourinhos, mas preferiu fazer um curso de Tecnólogo em Química, em Campinas (SP). Conforme pondera Neuza Flores, o ingresso dessa população no Ensino Superior ainda é novidade.

Crianças e adolescentes abrigados

O abrigamento, segundo o Artigo 101, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente, não pode implicar a privação de liberdade. A medida de proteção tem caráter provisório e excepcional e deve ser utilizada de forma transitória, até a colocação em família substituta.

A fim de garantir o convívio da criança e do adolescente com a comunidade, os abrigos não devem concentrar em suas dependên-

cias equipamentos e serviços que vão além do acolhimento, como ambulatório médico, consultório odontológico ou quadras poliesportivas. As atividades educacionais também devem ser realizadas nas escolas públicas mais próximas do abrigo.

“No passado, os grandes prédios abrigavam muitas crianças num sistema massificante e alienador. Felizmente, o reforço da lei obrigou à mudança e permitiu que as crianças e os adolescentes fossem inseridos em ambientes menores e mais acolhedores”, afirma a pedagoga Isa Guará.

Segundo o maior levantamento⁹ nacional sobre a situação dessas instituições brasileiras, 60,8% dos abrigados de até 6 anos frequentavam creches ou pré-escolas¹⁰. Cerca de 95% dos que tinham entre 7 e 18 anos também estudavam. “Embora a regra geral seja de que os meninos estudem fora do abrigo, encontramos exceções na Pré-escola, devido à falta de pessoal para levar e acompanhar as crianças até outras instituições”, afirma Enid Rocha, também responsável por essa pesquisa.

Publicado pelo Ipea em 2004, esse estudo corresponde à análise de 589 unidades de abrigo ou a 88% do universo das instituições pertencentes à Rede de Serviço e Ação Continuada (Rede SAC), que centraliza o apoio financeiro encaminhado pelo governo federal. O levantamento mostra que pelo menos 20 mil crianças e adolescentes vivem nessas instituições¹¹.

Embora representativo, o universo analisado é pequeno dentro da totalidade de abrigos brasileiros. “Ainda não há dados nacionais sobre toda a rede de instituições no país,

9 O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Os Abrigos para Crianças e Adolescentes no Brasil. Enid Rocha Andrade da Silva (coordenadora), Ipea, 2004.

10 O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) iniciaram, em 2009, o Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento. A primeira etapa da pesquisa vai identificar a rede de abrigos e os programas de famílias acolhedoras desenvolvidos em todo o Brasil.

11 O levantamento do Ipea de 2004 mostra que os conselhos tutelares e o Poder Judiciário ainda aplicam essa medida de forma indiscriminada. Mais da metade das crianças e dos adolescentes abrigados vivia nas instituições há mais de dois anos; 33% chegaram a elas entre dois e cinco anos antes; e 13% entre seis e dez anos antes, e 6% há mais de dez anos.

O hábito de leitura faz parte do cotidiano de mais de um terço das meninas e dos meninos abrigados

que inclui desde os que recebem algum tipo de repasse público até os financiados pela iniciativa privada”, revela Isa. A estimativa é que essas organizações acolham 80 mil crianças e adolescentes.

No Paraná, em 2005, foi realizado um levantamento¹², que avaliou seis regiões no estado. Responderam à pesquisa 382 crianças e adolescentes que vivem em 285 abrigos de 154 municípios paranaenses. O estudo revelou que 7,9% deles não estavam matriculados em escolas da rede de ensino, apesar de estarem em idade escolar. Segundo o documento, isso ocorre porque alguns adolescentes deixam a escolarização em troca de trabalho e, quando abrigados, criam dificuldades para os dirigentes e técnicos no processo de retorno escolar. Em outros casos, os meninos e as meninas vão para os abrigos após o início do ano letivo e têm dificuldade em conseguir uma vaga na escola ou acompanhar o conteúdo programático. Um terceiro motivo apontado é a demora dos próprios responsáveis pelo abrigo em garantir a volta às aulas. Quase 5% dos alunos disseram que estudavam no próprio abrigo, o que pode ser um resquício das instituições totais.

Ambas as pesquisas mostram que meninos e meninas vivendo em abrigos têm dificuldades de aprendizagem. A pedagoga Isa Guará esclarece que muitas vezes isso tem fundo emocional. Por isso, defende que as instituições invistam na melhoria da autoestima dessa população, o que potencializaria o rendimento escolar. “Para que a criança abrigada tenha uma boa escolarização, é preciso também que ela esteja emocionalmente apoiada”, defende Isa.

O estudo do Ipea revela que a taxa de analfabetismo dentro dos abrigos é maior do que a média nacional. Enquanto o índice geral para o Brasil está em torno de 3%, 16% dos abrigados entre 15 e 18 anos não sabem ler nem escrever.

“Isso acontece porque não há uma articulação entre escola e instituições de abrigo para trabalhar, em conjunto, a questão desses meninos e meninas” afirma Enid Rocha. O abandono e a separação da família de origem são seguidos, muitas vezes, pela negligência das instituições competentes. Já o levantamento do Paraná evidencia que quase 64% dos meninos entrevistados abandonaram alguma série escolar e 59,42% foram reprovados pelo menos uma vez. Dos que frequentavam o Ensino Fundamental no momento da pesquisa, 87% estavam atrasados em seus estudos. O dado positivo é que o hábito da leitura faz parte do cotidiano de muitos desses meninos e meninas. A pesquisa mostra que 34,6% deles leem diariamente e 32,7% semanalmente.

Além de estimular a escolarização formal das crianças e dos adolescentes abrigados, é preciso fortalecer a construção de um repertório particular para cada menino e menina. Segundo as especialistas, atividades culturais, esportivas e comunitárias contribuem para uma boa escolarização. “A criança tem que ter possibilidade de vivenciar experiências diferentes e desafiadoras que melhorem seu repertório. É importante que a criança possa processar o conhecimento que obtém nestas experiências da vida e não apenas o que aprende na escola”, afirma Isa Guará.

O apelo também é feito no relatório final do Projeto Reordenamento de Abrigos de Maceió, elaborado em 2003 pela Terra dos Homens, Fundação Municipal de Apoio à Criança e ao Adolescente e UNICEF, em 12 abrigos maceioenses. O documento aponta que a ociosidade é uma constante nos abrigos, o que contribui para o aumento do índice de evasão. Lá, atividades lúdicas, artesanais, profissionalizantes ou esportivas no interior das instituições ou em espaços extramuros não eram constantes. O estudo sugere a existência de um “culto ao confinamento” nessas instituições, com o objetivo de não se “perder o domínio sobre as regras estabelecidas”.

Estudo do Ipea revela que a taxa de analfabetismo dentro dos abrigos é maior que a média nacional. Enquanto o índice geral para o Brasil é em torno de 3%, 16% dos abrigados entre 15 e 18 anos não sabem ler nem escrever

¹² Acolhimento Institucional no Paraná – Quero Uma Família para Mim!, Dorival da Costa, Eliana Arantes Bueno Salcedo, Valtênir Lazzarini; coordenação de Valtênir Lazzarini, Curitiba: SETP/Cedca, 2007.





APRENDER NO SEMIÁRIDO

Grandes obstáculos a superar

A região tem registrado avanços significativos, como o crescimento no número de crianças atendidas na Pré-escola e no Ensino Fundamental, e a queda nas taxas de abandono escolar e distorção idade-série. Mas garantir o direito de aprender a todas as meninas e todos os meninos que vivem no Semiárido continua sendo um importante desafio

Organizações da sociedade civil vêm atuando para dar um apoio adequado de formação e material didático aos professores de escolas rurais que trabalham com salas multisseriadas

Para contribuir com o compromisso brasileiro de garantir a universalidade dos direitos de suas crianças e de seus adolescentes, desde 2004 o UNICEF tem como uma de suas grandes prioridades atuar efetivamente na redução das desigualdades presentes no Semiárido. Na região, que concentra alguns dos piores indicadores sociais do país, vivem cerca de 13 milhões de meninos e meninas. Desses, mais de 70% são pobres¹.

O Semiárido Brasileiro (SAB)² se estende territorialmente por 11 estados e mais de 1.400 municípios (*veja texto abaixo*). Com área equivalente à de países como a França e a Alemanha somadas, a região é marcada pelas desigualdades e por uma série de novos e velhos desafios, como o processo de desertificação, as questões climáticas globais e a dificuldade histórica de articulação de políticas de desenvolvimento sustentável.

1 Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), são consideradas pobres as pessoas com renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo.

2 "Crianças e Adolescentes: Situação no Semi-árido Brasileiro", de Peter Spink e Ilka Camarotti; Programa Gestão Pública e Cidadania e UNICEF/2007.

A oferta de água por habitante corresponde à metade da disponibilidade do restante do Brasil. O pastoreio extensivo marca a ocupação da região, onde podem ser encontrados desde os sertanejos inseridos nas caatingas até os camponeses típicos que ocupam as margens dos pequenos rios e os brejos em suas atividades³.

Por outro lado, a região concentra uma parte significativa da cultura popular brasileira e teve papel de destaque em grandes movimentos populares, sociais e políticos do país.

Cerca de 65% da população do SAB vive em municípios com menos de 50 mil habitantes, em que prevalecem características rurais, como a baixa densidade populacional e uma produção econômica e cultural predominantemente vinculada ao campo⁴.

Com cerca de 33 milhões de habitantes, o Semiárido Brasileiro legal é a mais

3 "Crianças e Adolescentes: Situação no Semi-árido Brasileiro", de Peter Spink e Ilka Camarotti; Programa Gestão Pública e Cidadania e UNICEF/2007.

4 "Educação do campo: diferenças mudando paradigmas", Cadernos Secad 2, MEC, 2007.

O Semiárido Brasileiro

A primeira delimitação do Semiárido Brasileiro (SAB) foi estabelecida pela Lei nº 7.827, de 1989, que definia a área de atuação da antiga Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). O critério adotado então para que um município fosse incluído na área do Semiárido era ter uma precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 milímetros.

Em 2005, o Ministério da Integração Nacional instituiu uma nova delimitação da região, que atualizou os critérios de seleção e os

municípios que passam a fazer parte do SAB. Para a nova delimitação, foram utilizados critérios técnicos mais amplos: precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; índice de aridez de até 0,5¹; e risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990.

Com essa atualização, a área classificada oficialmente como Semiárido Brasileiro aumentou de 892.309,4 km² para 969.589,4 km², sendo composta

1 O índice de aridez é calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, entre 1961 e 1990.

de 1.133 municípios dos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais.

Já o Pacto Um Mundo para a Criança e o Adolescente do Semiárido considera 1.417 municípios como integrantes do SAB, com base em características climáticas e regionais e na solicitação de representantes dos próprios estados e municípios. Nessa soma, estão incluídos municípios do Maranhão e do Espírito Santo, que legalmente não fazem parte da região e, portanto, não têm acesso a recursos públicos federais destinados a essa área.

populosa das regiões semiáridas do planeta. Também é uma das mais pobres. É lá que estão 771 municípios com os menores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Brasil.

Os indicadores educacionais evidenciam um contexto em que muitas crianças e adolescentes não têm seu direito de aprender plenamente garantido.

Mais da metade (53%) dos brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever está no Nordeste⁵. Na região, eles representam 20% da população acima de 15 anos de idade, ou o dobro da média nacional⁶.

A população acima de 15 anos do Nordeste é a menos escolarizada do país: tem apenas seis anos de estudo, ante os 7,3 anos da média nacional e os oito anos da Região Sudeste (Ipea/Pnad 2007). No Nordeste, a frequência de jovens de 15 a 17 anos ao Ensino Médio fica em 34% (Pnad 2007), bem abaixo da média registrada nas regiões Sul e Sudeste (55% e 58,8%, respectivamente).

A Região Nordeste concentra alto índice de jovens de 15 a 29 anos na faixa da pobreza (53,4%, de acordo com levantamento do Ipea/Pnad 2007), em famílias que vivem com rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo. No Semiárido, essa proporção ultrapassa 70%, chegando a 80% em alguns estados.⁷ Com isso é grande também o contingente de crianças e adolescentes que deixam os bancos escolares para ajudar a compor a renda familiar. Uma boa parcela de crianças de 10 a 17 anos de idade ocupadas em 2007 começou a trabalhar antes de completar 9 anos – 27,9% no Nordeste, ante a média nacional de 19% (Pnad 2007). A maioria são meninos (77,2%, ante 22,8% das meninas) e 86% contribuem com quase um

terço da renda familiar (*leia mais sobre trabalho infantil e educação nos capítulos Aprender no Brasil e Desafios*).

Acumulando trabalho e escola, quando isso acontece, fica difícil progredir nos estudos. Uma criança no Semiárido leva, em média, 11 anos para concluir o Ensino Fundamental de oito anos. Uma parcela significativa das que resistem nos bancos escolares não aprende o esperado: no Nordeste, 12,8% das crianças de 10 anos, idade em que deveriam estar terminando os anos iniciais do Ensino Fundamental, não sabem ler e escrever – no Brasil 5,5% de crianças na mesma faixa etária estão nessa condição, e nas regiões Sul e Sudeste o percentual é de 1,2% e 1,4%, respectivamente (Pnad 2007).

No quadro geral, todos os estados que integram o Semiárido apresentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) inferior ao da média nacional (*veja tabela na página seguinte*). No caso de Minas Gerais e Espírito Santo, o número de municípios que integram o SAB representa cerca de 10% e 37% do total, respectivamente. O restante está ligado ao sistema geoeconômico do Sudeste, onde a situação educacional é diferenciada. Por isso, os dois estados apresentam Idebs mais elevados que os dos estados nordestinos – o de Minas Gerais é até superior ao da média nacional.

DESIGUALDADES HISTÓRICAS

O quadro crítico dos indicadores mostrados acima reflete as violações do direito de crianças e adolescentes do Semiárido à educação e decorre de um processo histórico. A região sempre foi vista como um pedaço pobre do país e não recebeu investimentos concretos num projeto de desenvolvimento que garantisse sua inclusão ao plano de desenvolvimento nacional. O modelo de ocupação e organização social também contribuiu. Existem na região inúmeras comunidades pobres

5 O SAB corresponde a 13,5% do território brasileiro e a 74,3% do Nordeste. Por isso, ao longo do texto usaremos também os dados disponíveis da região.

6 Pnad 2007: *Educação e Juventude*, Jorge Abrahão de Castro, da Diretoria de Estudos Sociais.

7 IBGE 2006, no Relatório "Relatos, Retratos e Compromissos", do seminário Educação e Convivência no Campo: Avanço e Desafios do Semi-árido Baiano, realizado de 23 a 25 de julho de 2008, em Salvador.

que se formaram em terrenos chamados de fundo de pasto, compostos de terras públicas, em lugares de difícil acesso. São, em sua maioria, grupos indígenas resistentes⁸ e comunidades quilombolas, descendentes de escravos.

No campo, o acesso à educação é mais difícil. De maneira geral, são pequenas escolas instaladas em construções sem as mínimas condições de abrigar as crianças, com falta de sanitário, água potável e rede elétrica. Atendidas por professores sem formação adequada, as crianças muitas vezes são reunidas numa só classe, em que uma única professora ou professor tem que dar conta de ensinar alunos em níveis de aprendizagem diferentes.

A turma multisseriada é uma forma valiosa de organização do ensino no campo, onde a densidade populacional é mais baixa e não é possível repetir a fórmula das escolas nucleadas do meio urbano, com a separação das crianças em séries. Mas, para que seja eficiente e garanta um ensino de qualidade, é preciso aprimorar

a formação do professor e fornecer a ele material didático de qualidade.

Nos últimos anos, o governo e organizações da sociedade civil vêm atuando para dar um apoio adequado de formação e material didático para os professores de escolas rurais que enfrentam o desafio de trabalhar com salas multisseriadas (*veja tabela na página ao lado*).

O Movimento de Organização Comunitária (MOC), de Feira de Santana (BA), por exemplo, desenvolve, desde 1994, o projeto Conhecer, Analisar e Transformar a Educação do Campo para o Desenvolvimento Sustentável (CAT), em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) e prefeituras.

A experiência consiste na capacitação de professores para aplicar a prática da construção de conhecimentos com os alunos com base na realidade em que vivem, respeitando as especificidades de cada comunidade do Semiárido Baiano e valorizando seu potencial, sua cultura e seu trabalho. O projeto se organiza de forma interdisciplinar, usando fichas pedagógicas como instrumento de consolidação da

⁸ Grupos que passam por um processo recente de reconhecimento de sua condição étnica.

Termômetro da qualidade

O Ideb¹ dos estados que integram o Semiárido

Região	EF - Anos iniciais		Região	EF - Anos finais		Região	Ensino Médio	
	2005	2007		2005	2007		2005	2007
Brasil	3,8	4,2	Brasil	3,5	3,8	Brasil	3,4	3,5
Alagoas	2,5	3,3	Alagoas	2,4	2,7	Alagoas	3,0	2,9
Bahia	2,7	3,4	Bahia	2,8	3,0	Bahia	2,9	3,0
Ceará	3,2	3,8	Ceará	3,1	3,5	Ceará	3,3	3,4
Espírito Santo	4,2	4,6	Espírito Santo	3,8	4,0	Espírito Santo	3,8	3,6
Maranhão	2,9	3,7	Maranhão	3,0	3,3	Maranhão	2,7	3,0
Minas Gerais	4,7	4,7	Minas Gerais	3,8	4,0	Minas Gerais	3,8	3,8
Paraíba	3,0	3,4	Paraíba	2,7	3,0	Paraíba	3,0	3,2
Pernambuco	3,2	3,6	Pernambuco	2,7	2,9	Pernambuco	3,0	3,0
Piauí	2,8	3,5	Piauí	3,1	3,5	Piauí	2,9	2,9
Rio Grande do Norte	2,7	3,4	Rio Grande do Norte	2,8	3,1	Rio Grande do Norte	2,9	2,9
Sergipe	3,0	3,4	Sergipe	3,0	3,1	Sergipe	3,3	2,9

Fonte: Inep/setembro de 2008

¹ Ideb total.

metodologia. Ação-reflexão-ação é a base para a produção de conhecimento.

Entre os temas desenvolvidos, a partir da pesquisa sobre censo ambiental, estão recuperação da vegetação de caatinga por meio do plantio de árvores frutíferas e nativas e respeito às tradições culturais da comunidade, como hábitos alimentares, utilização das plantas medicinais, valorização de música e dança, entre outras. A ação busca integrar a família, a escola e a comunidade e promover a fixação do jovem no campo, com incentivo e valorização da atividade agrícola. Nesse sentido, o projeto do CAT trabalha a educação como um meio para a elaboração de conhecimentos específicos que contribuam para tornar a vida das populações do campo melhor, tomando como base as práticas cotidianas. Atualmente o projeto abrange 20 municípios. Outros 60 recebem o projeto Baú de Leitura, que, com o apoio do UNICEF e das prefeituras, leva livros contextualizados para mais de mil salas de aula, ampliando o acesso à leitura e valorizando a realidade e a cultura locais. De forma lúdica, o projeto busca incentivar o gosto pela leitura, trabalhando, a partir das histórias infantis, o contexto e as dimensões artística, social e política.

Outra iniciativa importante nessa área é a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads), desenvolvida há 17 anos pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), organização sem fins lucrativos que trabalha com promoção do desenvolvimento sustentável na zona rural (*leia mais sobre o projeto no texto Educação contextualizada*). A metodologia parte da ideia de que a escola deve construir conhecimentos úteis às famílias e que o aprendizado pautado no contexto de vida da criança é mais prazeroso e eficiente.

O MEC desenvolve o programa Escola Ativa, que completou dez anos de sua implementação em 2007, atendendo a

mais de 10 mil escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2008 foi realizada, por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Pará, com o apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo, uma atualização do programa, que envolveu a criação de materiais que levam em conta as peculiaridades de cada região.

Além disso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (Secad/MEC) coordena o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de formar professores para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas rurais. Para isso, o programa apoia a implantação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de ensino superior públicas em todo o país, voltados para professores e educadores que já atuam em escolas rurais ou em experiências alternativas de

Turmas multisseriadas

O cenário no Brasil e no Semiárido

Região/Unidade da federação	Total de turmas	Número de turmas multisseriadas	Turmas multisseriadas (em %)
Brasil	1.265.433	93.884	7,4
Sul	183.007	4.729	2,5
Sudeste	447.371	11.962	2,6
Centro-Oeste	92.266	2.346	2,5
Norte	128.008	19.229	15,0
Nordeste	414.781	55.618	13,4
Alagoas	22.253	2.029	9,1
Bahia	106.039	16.549	15,6
Ceará	68.977	6.723	9,7
Espírito Santo	22.930	1.892	8,2
Maranhão	58.020	11.023	19,0
Minas Gerais	132.928	8.285	6,2
Paraíba	30.853	5.008	16,2
Pernambuco	59.069	6.757	11,4
Piauí	30.448	4.547	14,9
Rio Grande do Norte	23.927	1.837	7,6
Sergipe	15.195	1.145	7,5

Fontes: Inep/Censo Escolar 2007

educação no campo. Quatro universidades federais (UnB, UFMG, UFBA e UFS) implantaram esses cursos de forma piloto em 2007, beneficiando 240 professores. Atualmente 17 universidades públicas recebem recursos do Procampo, atendendo 1.373 professores. Em 2009, o Procampo tem como meta formar 2.020 novos professores, com a adesão de outras instituições de ensino.

TRANSPORTE PRECÁRIO E LONGAS DISTÂNCIAS

As crianças e os adolescentes que vivem em áreas rurais mais afastadas têm, muitas vezes, que percorrer longas distâncias para estudar. De acordo com a lei brasileira, caberia a estados e municípios oferecer o serviço de transporte escolar para suas respectivas redes. Um estudo realizado em 2007 pelo Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes (Ceftru), da Universidade de Brasília, a pedido do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), mostra que o peso maior do investimento recai sobre o poder municipal.

No levantamento, 2.277 municípios de todas as unidades da federação, com exceção do Distrito Federal e de Roraima, responderam o questionário disponibilizado on-line no portal do FNDE. Noventa e oito por cento deles ofereciam transporte escolar: 90% em área rural, na média nacional; percentual que salta para 94% no Nordeste. Os dados nacionais mostram que os municípios entram com 58% dos recursos para manter o serviço, 10% são repasses do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) e o restante vem de outras fontes, como o Fundeb e o Salário Educação, também programas da União.

Mas nem sempre esse transporte é feito em condições adequadas de segurança ou atende completamente a demanda. Em algumas localidades, é possível encontrar caminhonetes, utilizadas pelas prefeituras para transportar crianças em regiões onde as estradas são tão precárias que não permitem o

Toda escola com água de qualidade, banheiro e cozinha

Se comparado com outras regiões semelhantes, o Semiárido Brasileiro é uma das mais chuvosas do mundo. Só que as chuvas - 450 a 700 mm/ano - se concentram em um curto período do ano, entre os meses de janeiro e junho. Além disso, 97% dessas chuvas não permanecem no sistema, uma vez que escoam muito rapidamente, sem se infiltrar profundamente no solo, e há uma evaporação intensa.¹

Como destaca um relatório do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), no século XX o poder público investiu em grandes obras de armazenamento de água na região, como barragens e açudes. Mas esses são recursos que atendem demandas concentradas de cidades ou regiões de irrigação. Ainda persiste no Semiárido o desafio de encontrar uma solução que contemple a distribuição e a gestão da água de modo a suprir as necessidades mais básicas de toda a população, como a água potável para beber e cozinhar.

Essa carência bate à porta das escolas da região. O relatório do Consea, com base em dados levantados pelo Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido (Proforti), do MEC, aponta que, das 37,6 mil escolas na zona rural da região, 28,3 mil não são abastecidas pela rede pública. Dessas, 387 não possuem nenhum tipo de abastecimento de água. Uma situação crítica, pois se trata de um recurso essencial não só para matar a sede dos alunos como para higienizar e preparar os alimentos da merenda.

¹ "O Acesso e os Usos da Água no Contexto da Soberania, Segurança Alimentar e Nutricional", relatório elaborado pelo grupo de trabalho Água da Comissão Permanente 2 (CP2), do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), para o seminário SAN nas Estratégias de Desenvolvimento, realizado em setembro/2008.

acesso de ônibus e vans. Segundo o estudo do Ceftru, esse meio corresponde a 10% do transporte. Nos demais casos são utilizados ônibus (43%), Kombis (18%) e vans (8%). Circula nos estados do Nordeste a frota mais antiga, com média de 19,9 anos – a média nacional é de 16,6 anos.

A idade dos veículos, as longas distâncias percorridas e a precariedade de muitas estradas transformam a ida à escola numa jornada penosa que, muitas vezes, ultrapassa 1 hora. Pior situação vive quem não consegue se encaixar nos roteiros do transporte escolar e tem que encarar a jornada a pé, em caminhadas que chegam a levar 2 horas.

Quando, finalmente, ingressam em sala de aula, as crianças se deparam com outra realidade desanimadora: a precariedade da infraestrutura. De acordo com o Censo Escolar 2007 (Inep), das mais de 58 mil escolas do Semiárido, 51% não são abastecidas pela rede pública de água, 14% não dispõem de energia elétrica e 6,6% não têm sanitário (*veja o texto* Toda

escola com água de qualidade, banheiro e cozinha). A maioria delas não conta com biblioteca ou sala de leitura (80%), computador (75,8%) e muito menos acesso à internet (89,2%).

PLANEJAMENTO ESCOLAR

Presente na região desde 1999 com o Programa Melhoria da Educação no Município, um projeto com foco na formação de gestores desenvolvido em parceria com o UNICEF e com a Fundação Itaú Social, o Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) verificou que, especialmente nos municípios menores, não há uma cultura de planejamento escolar.

Outra deficiência diz respeito à falta de uma política de formação continuada do corpo docente. Os alunos são atendidos por professores e professoras que nem sempre têm a formação adequada (*veja tabela na página seguinte*) nem contam com um processo sistemático de capacitação visando melhorar

Para combater esse problema, o UNICEF, reunindo parceiros como a Agência Nacional de Águas (ANA) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), lançou, em 2008, Ano Internacional de Saneamento, a proposta Toda escola pública brasileira com água de qualidade, banheiro e cozinha. A iniciativa se alinha com as Metas de Desenvolvimento do Milênio, que propõem reduzir pela metade, até 2015, a parcela da população sem acesso permanente e sustentável a água potável e esgotamento sanitário.

Depois de uma ampla mobilização de gestores em torno da questão que contou com a

participação de UNICEF, ANA, MEC, Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social, Undime e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), começou a ser feito o mapeamento das escolas sem água e sem energia elétrica na região do Semiárido. Com base em dados do Censo Escolar 2007, verificou-se que 578 municípios do Semiárido Legal têm 5.005 escolas sem energia elétrica e que em 121 desses municípios há 315 escolas sem abastecimento de água.

A iniciativa envolverá a avaliação, pela ANA, das condições de cada estabelecimento para verificar que tipo de tecnologia é a mais adequada

para garantir o abastecimento permanente de água. Definida a solução, o passo seguinte para implementá-la será mobilizar os órgãos estaduais, gestores de recursos hídricos e de programas já existentes, como o Água na Escola, da Fundação Nacional da Saúde (Funasa), e o 1 Milhão de Cisternas, da Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) em parceria com organizações governamentais e não governamentais e entidades da cooperação internacional. Até 2012, a meta proposta pelo UNICEF é que todas as escolas públicas brasileiras tenham água de qualidade, banheiro e cozinha.

seu desempenho – no Piauí, por exemplo, dos 28 municípios onde o Programa Melhoria da Educação no Município chegou, 24% precisavam da implantação de um programa de formação continuada e 40% necessitavam ampliar o que ofereciam nesse sentido.

Por exigência do MEC, todos os municípios brasileiros precisam elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) para a educação, para o período de 2008-2011, como condição para receber ajuda técnica e financeira da União. Cerca de 1.250 municípios com os mais baixos Idebs do país (boa parte deles na Região Nordeste) receberam ajuda de técnicos do ministério para elaborar o PAR. Dos planos já recebidos e analisados pelo MEC, a principal necessidade apontada é a formação continuada de professores.

A universalização do acesso à Educação Básica é uma meta que está próxima de ser alcançada no nível do Ensino Fundamental. Nessa etapa, o índice de atendimento nos estados do Semiárido se aproxima da média nacional, que registra uma taxa de frequência escolar líquida⁹

⁹ Segundo o IBGE, trata-se da proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam escola na série adequada em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

de meninos e meninas de 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental de 94,6% (Pnad 2007). Três estados (*veja tabela na página ao lado*) chegam a ultrapassar essa média: Ceará (94,8%), Rio Grande do Norte (95%) e Minas Gerais (94,9%). Nessa etapa, a dificuldade maior recai ainda sobre estudantes que estão na área rural. Nos 208 municípios atendidos pelo Programa Melhoria da Educação no Município, no Semiárido, 15,8% das escolas do campo ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para prosseguir os estudos, do 6º ano ou 5ª série em diante, meninos e meninas precisam ir para a sede do município. Ou seja, a distância até o banco escolar aumenta ainda mais e, com esse obstáculo, muitas crianças acabam parando de estudar. Os números sobre a utilização de transporte escolar do Censo 2007 dão bem uma ideia dessa questão. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 35,82% dos alunos da região rural nos estados do Semiárido usam transporte escolar para chegar a escolas urbanas. Esse percentual sobe para 62,08% nos anos finais do Ensino Fundamental e para 92,20% no Ensino Médio.

Formação inadequada

Percentual de professores com nível superior ainda é pequeno

Unidade da federação	Pré-escola (%)	Unidade da federação	Ensino Fundamental (%)	Unidade da federação	Ensino Médio (%)
Brasil	51,14	Brasil	71,15	Brasil	93,37
Espírito Santo	62,30	Minas Gerais	81,90	Pernambuco	96,38
Minas Gerais	59,63	Ceará	74,76	Ceará	95,50
Sergipe	48,75	Espírito Santo	71,10	Sergipe	95,32
Ceará	45,38	Sergipe	70,60	Piauí	93,42
Rio Grande do Norte	44,00	Rio Grande do Norte	69,58	Minas Gerais	93,06
Paraíba	41,12	Paraíba	68,64	Alagoas	89,12
Pernambuco	34,60	Pernambuco	64,24	Paraíba	88,84
Piauí	32,38	Piauí	59,55	Espírito Santo	88,57
Alagoas	25,94	Alagoas	46,96	Maranhão	87,19
Maranhão	18,42	Maranhão	39,08	Rio Grande do Norte	85,81
Bahia	13,67	Bahia	32,17	Bahia	72,90

Fontes: MEC/Inep/DTDIE 2007

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO MÉDIO: DESAFIOS NAS DUAS PONTAS

Na primeira etapa de ingresso das crianças na Educação Básica, os estados do Semiárido até que estão em ligeira vantagem em relação aos índices nacionais. A média de atendimento de crianças de 4 e 5 anos nos municípios da região é de 47,3%, ante 42,8% (Inep 2007) na média nacional (*veja tabela abaixo*). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a responsabilidade principal pela oferta do serviço de Educação Infantil é do poder municipal. Nos estados do Semiárido o investimento nessa fase da Educação Básica é recente e recebeu o impulso do Fundeb, que a partir de 2006 ampliou o financiamento para creches e, em 2007, estendeu os repasses também para creches

mantidas por entidades sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. A oferta ainda é maior na zona urbana. Na rural, o atendimento é bastante precário. Nos municípios do Semiárido atendidos pelo Programa Melhoria da Educação no Município, 75,72% não contam com atendimento de creche na área rural e 10,19% não oferecem Pré-escola. Quando existe o atendimento, ele é feito em uma classe multisseriada, juntamente com crianças do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, o abandono é um dos principais desafios a ser vencidos. Enquanto a média nacional ficava, em 2005, em 15%, em seis estados do Semiárido (Alagoas, Bahia, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) esse percentual foi de 20% ou mais. Apenas o índice de Minas Gerais (14,4%) era inferior (*veja tabela na página seguinte*).

Indicadores de acesso

A situação no Brasil e no Semiárido

Região/Unidade da federação	Taxa de atendimento a crianças de 4 e 5 anos na Pré-escola (%)	Região/Unidade da federação	Taxa de frequência líquida de crianças de 7 a 14 anos no EF (%)	Região/Unidade da federação	Taxa de frequência líquida de adolescentes de 15 a 17 anos no EM (%)
Fonte	Inep 2007	Fonte	Pnad 2007	Fonte	Pnad 2007
Brasil	42,8	Brasil	94,6	Brasil	48,0
Sul	31,7	Sul	95,2	Sul	55,0
Sudeste	47,2	Sudeste	95,4	Sudeste	58,8
Centro-Oeste	32,2	Centro-Oeste	94,7	Centro-Oeste	49,6
Norte	36,3	Norte	93,2	Norte	36,0
Nordeste	46,7	Nordeste	93,6	Nordeste	34,5
Municípios do SAB	47,3	Municípios do SAB	–	Municípios do SAB	–
UFs do SAB	45,1	UFs do SAB	93,8	UFs do SAB	36,1
Alagoas	32,4	Alagoas	93,6	Alagoas	25,6
Bahia	40,4	Bahia	93,5	Bahia	33,1
Ceará	54,5	Ceará	94,8	Ceará	42,2
Espírito Santo	45,3	Espírito Santo	93,9	Espírito Santo	44,8
Maranhão	59,0	Maranhão	91,7	Maranhão	34,5
Minas Gerais	40,2	Minas Gerais	94,9	Minas Gerais	51,1
Paraíba	46,4	Paraíba	93,7	Paraíba	31,3
Pernambuco	42,2	Pernambuco	93,7	Pernambuco	33,5
Piauí	51,2	Piauí	94,2	Piauí	29,8
Rio Grande do Norte	47,5	Rio Grande do Norte	95,0	Rio Grande do Norte	38,4
Sergipe	47,2	Sergipe	92,6	Sergipe	32,8

Fontes: IBGE/Pnad 2007 e MEC/Inep/Censo 2007

O abandono em números

Taxa de abandono no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

Ensino Fundamental					
Região/Unidade da federação	Taxa de abandono média	Região/Unidade da federação	Abandono na área urbana	Região/Unidade da federação	Abandono na área rural
Sul	3,9	Sul	2,7	Sul	2,4
Sudeste	4,6	Sudeste	3,5	Sudeste	4,7
Norte	9,4	Centro-Oeste	8,3	Centro-Oeste	9,5
Centro-Oeste	10,0	Norte	9,2	Nordeste	12,3
Nordeste	14,4	Nordeste	12,1	Norte	15,3
Minas Gerais	6,3	Minas Gerais	5,3	Espírito Santo	4,4
Espírito Santo	7,9	Espírito Santo	6,0	Minas Gerais	5,8
Maranhão	10,7	Ceará	8,3	Ceará	7,2
Ceará	11,6	Maranhão	9,2	Piauí	11,0
Sergipe	11,9	Piauí	10,3	Rio Grande do Norte	11,0
Rio Grande do Norte	13,5	Rio Grande do Norte	10,4	Pernambuco	11,2
Piauí	14,0	Sergipe	12,1	Sergipe	11,4
Bahia	15,2	Pernambuco	12,4	Maranhão	12,7
Paraíba	17,0	Bahia	14,8	Paraíba	12,7
Alagoas	17,3	Paraíba	15,6	Alagoas	14,2
Pernambuco	17,5	Alagoas	16,1	Bahia	15,0

Ensino Médio					
Região/Unidade da federação	Taxa de abandono média	Região/Unidade da federação	Abandono na área urbana	Região/Unidade da federação	Abandono na área rural
Sudeste	10,9	Sudeste	10,9	Sudeste	11,0
Sul	13,2	Sul	13,2	Sul	11,3
Centro-Oeste	17,6	Centro-Oeste	17,6	Centro-Oeste	16,0
Nordeste	20,1	Nordeste	20,1	Norte	18,3
Norte	20,8	Norte	20,9	Nordeste	18,6
Minas Gerais	14,4	Minas Gerais	14,4	Minas Gerais	10,4
Espírito Santo	16,5	Espírito Santo	16,6	Espírito Santo	10,8
Ceará	17,3	Ceará	17,6	Ceará	13,1
Maranhão	18,5	Maranhão	18,4	Bahia	16,2
Paraíba	19,3	Paraíba	19,2	Alagoas	16,7
Alagoas	20,3	Pernambuco	20,3	Piauí	18,2
Pernambuco	20,3	Alagoas	20,4	Sergipe	20,4
Sergipe	20,4	Sergipe	20,4	Maranhão	20,8
Bahia	20,9	Bahia	21,1	Pernambuco	20,8
Piauí	21,9	Piauí	22,0	Rio Grande do Norte	22,6
Rio Grande do Norte	23,6	Rio Grande do Norte	23,6	Paraíba	26,1

Uma série de fatores leva esse contingente de jovens a ficar fora da sala de aula. Por causa de sucessivas repetências e abandonos, quando o adolescente chega ao Ensino Médio, premido pela necessidade de ajudar a compor a renda familiar, ele acaba trocando os estudos pelo trabalho. Isso acontece mais com os garotos do que com as garotas. Enquanto no Ensino Fundamental o percentual de matrículas é maior entre os meninos (51,63% a 48,37% no Nordeste, segundo dados do Censo Escolar 2007), no Ensino Médio essa relação se inverte: na Região Nordeste 57,10% dos estudantes matriculados nessa etapa do ensino são do sexo feminino, ante 42,90% do masculino. Fica mais difícil também chegar à escola. Pela Constituição Federal, o Ensino Médio é de responsabilidade do governo estadual. E, na grande maioria, as escolas que oferecem esse nível de ensino ficam no centro urbano do município. Um caso ilustrativo é o que acontece com os jovens atendidos

pelo programa de ensino profissionalizante em agricultura do Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), em Pernambuco. Dos 21 municípios do Semiárido incorporados ao programa, apenas um mantém escola de Ensino Médio no campo. Nos demais, os adolescentes precisam se deslocar das fazendas e dos sítios onde moram para o núcleo urbano.

NEGROS E INDÍGENAS SÃO OS MAIS EXCLUÍDOS

Também é crítica na região a questão da inclusão de crianças e adolescentes negros e indígenas ao sistema educacional. No Brasil, apenas 1,77% das crianças brancas de 7 a 14 anos estão fora da escola, ante 3,28% de negros e 9,84% de indígenas. Em boa parte dos estados do Semiárido, a desigualdade é bem mais gritante. A taxa de exclusão das crianças e dos adolescentes negros

Escolas quilombolas nos estados do Semiárido

A região concentra a maioria dos alunos

Região/Unidade da federação	Nº de escolas de Ensino Fundamental	Nº de matrículas no Ensino Fundamental	Nº de escolas de Ensino Médio	Nº de matrículas no Ensino Médio
Brasil	1.157	110.041	15	3.155
Norte	196	13.226	1	51
Sudeste	104	9.275	2	271
Sul	51	5.017	1	60
Centro-Oeste	39	2.369	3	97
Nordeste	767	80.154	8	2.676
Alagoas	15	2.855	–	–
Bahia	233	40.552	4	1.713
Ceará	10	2.034	–	–
Espírito Santo	13	360	–	–
Maranhão	401	23.566	–	–
Minas Gerais	66	5.834	1	223
Paraíba	17	1.463	–	–
Pernambuco	43	5.971	3	914
Piauí	21	793	–	–
Rio Grande do Norte	15	710	–	–
Sergipe	12	2.210	1	49
Total SAB	846	86.348	9	2.899

Crianças fora da escola por raça/cor¹

Os números no Brasil e nos estados do Semiárido

Unidade da federação	Raça/cor	População de 7 a 14 anos total	População de 7 a 14 anos fora da escola	% de crianças de 7 a 14 anos fora da escola
Brasil	Indígena	62.203	6.119	9,84
	Branca	12.359.343	219.060	1,77
	Preta	1.786.647	58.682	3,28
	Amarela	120.620	2.545	2,11
	Parda	13.985.643	395.509	2,83
Alagoas	Branca	132.370	4.136	3,12
	Preta	16.548	2.069	12,50
	Parda	391.432	14.479	3,70
Bahia	Branca	414.697	11.343	2,74
	Preta	309.680	8.964	2,89
	Parda	1.517.432	44.209	2,91
Ceará	Branca	449.785	9.672	2,15
	Preta	28.995	1.185	4,09
	Amarela	3.431	449	13,09
	Parda	941.346	23.403	2,49
Espírito Santo	Branca	183.491	3.936	2,15
	Preta	35.914	984	2,74
	Parda	300.102	11.316	3,77
Maranhão	Indígena	6.968	4.355	62,50
	Branca	267.382	9.580	3,58
	Preta	83.609	5.226	6,25
	Parda	789.068	16.546	2,10
Minas Gerais	Branca	1.151.815	13.915	1,21
	Preta	244.710	6.137	2,51
	Parda	1.466.181	34.591	2,36
Paraíba	Branca	180.402	4.194	2,32
	Preta	26.101	1.864	7,14
	Parda	358.475	13.054	3,64
Pernambuco	Indígena	4.157	225	5,41
	Branca	450.141	8.958	1,99
	Preta	67.103	1.865	2,78
	Parda	818.018	24.081	2,94
Piauí	Branca	103.214	521	0,50
	Preta	26.071	1.043	4,00
	Parda	363.867	7.296	2,01
Rio Grande do Norte	Branca	174.076	4.581	2,63
	Parda	295.475	8.247	2,79
Sergipe	Indígena	2.952	328	11,11
	Branca	87.907	2.952	3,36
	Preta	23.946	656	2,74
	Parda	220.097	7.544	3,43

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007

¹ Segundo o IBGE, em alguns estados, a amostragem da categoria amarela e indígena não foi suficientemente confiável e por isso não consta da tabela.

(veja tabela na página ao lado) é maior em Alagoas (12,50%), Paraíba (7,14%), Maranhão (6,25%) e Ceará (4,09%). Na parcela da população indígena, as piores taxas de exclusão estão no Maranhão (62,50%) e Sergipe (11,11%).

De acordo com levantamento feito pela Fundação Cultural Palmares¹⁰, ligada ao Ministério da Cultura, existem no Brasil 1.305 comunidades remanescentes de quilombos, a maioria nos estados da Bahia (245), Maranhão (146) e Minas Gerais (105). Comunidades formadas com o objetivo de resistir à dominação imposta pelo sistema de escravidão, elas se constituíam em locais de difícil acesso, característica que se refletiu também no acesso a serviços e políticas públicas como a educação. Dados do Censo Escolar de 2007 mostram que existem cerca de 1.172 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos que atendem em

torno de 113 mil alunos, dos quais 78% estão nos estados que integram o Semiárido (veja tabela na página 67).

Até cinco anos atrás, essa parcela de alunos era invisível para as estatísticas. Somente com a inclusão de questões para mapeá-la no Censo Escolar feito pelo Inep é que se começou a obter os primeiros dados, como o número de escolas e alunos matriculados. É comum nessas comunidades a presença de classes multisseriadas, e nem todas as escolas oferecem o Ensino Fundamental completo. Em geral, as crianças fazem as séries iniciais e, depois, precisam se deslocar longas distâncias para complementar os estudos. No Ensino Médio, a oferta é ainda mais crítica: nas comunidades quilombolas situadas nos estados do Semiárido, existem 846 escolas de Ensino Fundamental e apenas nove de Ensino Médio, segundo dados do Censo Escolar 2007. No final de 2008, a Secad trabalhava em um estudo para traçar um painel mais qualitativo sobre o ensino a que têm acesso as crian-

¹⁰ O número leva em conta a última certificação publicada no *Diário Oficial da União* em 31 de dezembro de 2008.

Escolas indígenas

A realidade do Brasil e dos estados do Semiárido

Região/Unidade da federação	Nº de escolas de Ensino Fundamental	Nº de matrículas no Ensino Fundamental	Nº de escolas de Ensino Médio	Nº de matrículas no Ensino Médio
Brasil	2.470	151.323	123	14.987
Norte	1.570	77.733	64	5.925
Sudeste	45	4.059	3	152
Sul	115	9.970	3	276
Centro-Oeste	235	26.690	37	3.840
Nordeste	505	32.871	16	4.794
Alagoas	12	1.150	–	–
Bahia	61	7.657	7	3.153
Ceará	36	2.723	1	56
Espírito Santo	6	545	–	–
Maranhão	249	12.074	4	1.223
Minas Gerais	10	2.744	2	142
Paraíba	29	3.308	1	146
Pernambuco	116	5.628	2	179
Piauí	–	–	–	–
Rio Grande do Norte	1	254	–	–
Sergipe	1	77	1	37

Fonte: Inep/Censo Escolar 2007

ças e os jovens em comunidades quilombolas, analisando dados como as condições de infraestrutura (sanitários, água potável etc.), além da capacitação de professores.

A dificuldade de avançar nos estudos por falta de escolas que ofereçam o atendimento também é observada entre as comunidades indígenas. Nos estados da região, são 521 escolas de Ensino Fundamental para apenas 18 do Ensino Médio, segundo o Censo Escolar 2007 (*veja tabela na página anterior*).

EDUCAÇÃO EM SINTONIA COM A REALIDADE

A partir das décadas de 70 e 80, começaram a surgir e se fortalecer experiências que buscavam melhorar a situação da Educação Básica no Semiárido. Essas iniciativas colocaram em andamento pela primeira vez a união de vários atores sociais, como igrejas, movimentos comunitários, universidades e prefeituras, na tentativa de construir um modelo educativo que incorporasse a realidade da região na construção do conhecimento por professores, pais e alunos. Esse movimento entrou em cena na esteira de uma discussão que se estendeu também

por outras regiões do país a respeito das especificidades da educação no campo. Em síntese, esses atores defendiam a necessidade de ofertar aos estudantes da área rural uma educação que valorizasse “a cultura local, as experiências de vida, os saberes existentes na construção de novos saberes, reforçando a autoestima dos educandos”.¹¹

No Semiárido, as discussões sobre o modelo ideal de educação foram incluídas numa ampla frente de ações que buscavam articular políticas públicas no sentido de formular e colocar em prática uma nova concepção de desenvolvimento para a região: a da convivência.¹² Um dos marcos dessa articulação foi a III Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação (COP-III), realizada em 1999, em Recife (PE). No evento, com o apoio do UNICEF, entre outras entidades, foi realizado o Fórum Paralelo da Sociedade Civil. Nesse fórum, 60 ONGs criaram a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), que atualmente reúne cerca de 1.000 entidades

11 Francisca Maria Carneiro Baptista, “Educação Rural: Das Experiências à Política Pública”, Série Debates e Ação – Volume 2, Brasília, Núcleo de Estudos e Desenvolvimento Rural (Nead), Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2003.

12 “Crianças e Adolescentes: Situação no Semi-árido Brasileiro”, Peter Spink e Ilka Camarotti (organizadores), São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania/Brasília: UNICEF, 2007.

Um espaço para aprender e brincar

Teatro de bonecos, brincadeiras de criança, cantigas de roda e contação de histórias são algumas das atrações do Programa Brinquedoteca Pública Municipal, do Ceará. As brinquedotecas são, ao mesmo tempo, espaços culturais e de lazer destinados a crianças, adolescentes e às suas famílias. A brincadeira é considerada fundamental para o desenvolvimento infantil.

É brincando que as crianças aprendem, por exemplo, as primeiras regras de convivência e a se relacionar com o próximo. No caso da Brinquedoteca Pública Municipal, as brincadeiras são orientadas por educadores brinquedistas e profissionais especializados em Pedagogia, Educação Infantil e Artes Cênicas. Segundo a Associação das Primeiras Damas dos Municípios do

Estado do Ceará, uma das parceiras do UNICEF nessa iniciativa, até março de 2009 já haviam sido instaladas sete brinquedotecas no estado. Cada uma delas atende, em média, mil crianças, 300 adolescentes e 300 famílias por mês. Os espaços também são utilizados para formação continuada de educadores e capacitação de famílias. A meta é que eles se tornem referência nessa área, respeitando os aspectos culturais de cada região.

da sociedade civil, nos 11 estados onde ficam os municípios que compõem a região.

Uma das iniciativas mais expressivas da entidade para promover o desenvolvimento humano sustentável é o Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido: 1 Milhão de Cisternas Rurais (P1MC), que teve início em 2003. O programa é resultado de uma parceria com o governo federal, a Federação Brasileira de Bancos (Febraban), a Fundação Banco do Brasil e entidades de cooperação internacional. A ideia é construir cisternas de placas para armazenar água da chuva para suprir a necessidade de água limpa para beber e cozinhar. Até setembro de 2008, já haviam sido feitas mais de 237 mil cisternas rurais.

Na área da educação, papel tão fundamental como o da ASA é desempenhado pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab). Criada em 2000, em Juazeiro (BA), a Resab reuniu várias experiências de educação contextualizada, que buscavam desenvolver o conceito da convivência com o Semiárido. Seu objetivo principal é criar uma articulação capaz de influenciar as políticas educacionais e transformar essas experiências esparsas em políticas públicas de educação que se estendessem a toda a região. Composta de educadores, entidades da sociedade civil e representantes do poder público, atualmente a Resab possui comitês gestores em todos os estados que integram a região.

A LDB estabelece em seu Artigo 26 que os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem apresentar uma base nacional comum, mas precisam reservar espaço também para “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.¹³

A educação contextualizada responde a essa determinação e não trata apenas de adaptações curriculares, de didática, mas de postura, de filosofia, de visão de mundo, de tarefa política específica no meio rural.

Com a reflexão de que, num cenário de enorme carência de formação adequada de professores, o livro didático ganha força, uma vez que “acaba por determinar o percurso do ano letivo”¹⁴, a Resab defende que um dos pontos de partida para a adoção de uma educação contextualizada deve ser o material didático empregado nas salas de aula do Semiárido. De acordo com educadores da Resab, o currículo escolar reproduz um discurso e uma prática que apresentam o Semiárido como inviável, um lugar pobre, miserável e ruim de viver. Consequentemente, o livro didático reproduz e reforça essa imagem.¹⁵ Há a necessidade de materiais que valorizem e reflitam a realidade dos alunos, nos quais eles se reconheçam.

A educação contextualizada não trata apenas de didática, mas de uma visão de mundo, de uma tarefa política específica no meio rural

Sistematizando experiências municipais de educação contextualizada e reflexões como essas, um grupo de educadores da Resab elaborou, em 2005, com o apoio do UNICEF e do Cenpec, a primeira iniciativa de um material específico para a região: o livro *Conhecendo o Semi-árido* (sic), destinado a alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. A versão experimental foi distribuída entre alunos de escolas públicas de nove estados do Nordeste, como parte de um estudo para verificar o impacto desse novo material em sala de aula. O levantamento foi realizado em 2006 e envolveu uma amostragem em 17 municípios de nove estados, com alunos e professores divididos em dois grupos: os que trabalhavam com o livro e os que não trabalhavam. Um alto percentual de professores (94,1%) afirmou que o livro oferecia ensinamentos

14 Josemar da Silva Martins, “Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido”, in *Educação para a Convivência com o Semi-árido – Reflexões Teórico-práticas*, Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2006.

15 Cláudia Maise Antunes Lins, Edneusa Ferreira Souza e Vanderléa Andrade Pereira, “Educação para Convivência com o Semi-árido: a Proposta de Elaboração de um Livro Didático”, in *Educação para a Convivência com o Semi-árido – Reflexões Teórico-práticas*, Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2006.

13 Francisca Maria Carneiro Baptista, “Educação Rural: Das Experiências à Política Pública”, Série Debates e Ação – Volume 2, Brasília, Núcleo de Estudos e Desenvolvimento Rural (Nead)/ Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2003.

novos. Os alunos também receberam bem o novo material: 35% deles relacionaram a aprovação ao fato de que o livro falava da realidade do Semiárido. Como sinal de que o livro despertou o interesse, o estudo destaca que 95,5% dos alunos entrevistados relataram ter usado a publicação em casa.

Além de material adequado, para que a educação contextualizada aconteça, é necessário que o debate se amplie, atingindo todo o sistema de ensino na região, reforçando a necessidade de gestão participativa, formação continuada e específica de professores e de um planejamento pedagógico que reflita a realidade.

PACTO PELA CRIANÇA E PELO ADOLESCENTE DO SEMIÁRIDO

Em 2003, a pesquisa “Crianças e Adolescentes no Semi-árido Brasileiro”¹⁶ (sic) do UNICEF, revelou que essa região tinha os indicadores mais desfavoráveis em relação à população da faixa etária em questão. Com base nesse diagnóstico, o UNICEF começou a articular parceiros entre as três

esferas de governo – federal, estadual e municipal – e a sociedade civil visando mudar esse quadro. Essas articulações resultaram, em 2004, na assinatura da primeira edição do Pacto Um Mundo para a Criança e o Adolescente do Semiárido, que recebeu a adesão de oito ministérios, dos 11 estados e de 30 organizações não governamentais. Um Comitê Nacional do Pacto, com representantes de todos os signatários, passou a se reunir periodicamente para definir, com base em um plano de ação, estratégias de articulação e formas de garantir que políticas nacionais fossem direcionadas para a região.

A primeira edição do Pacto, de 2004 a 2006, serviu para desencadear um processo de mudança de olhar sobre o Semiárido, que sempre foi visto como uma região seca e sem recursos, terra de um povo que migra para os centros urbanos e outras regiões, em busca de melhores oportunidades. O segundo reflexo mais importante nessa fase foi a sensibilização de diversas esferas do governo para a questão, especialmente em determinados segmentos do governo federal, o que resultou no direcionamento de alguns programas nacionais para a região.

¹⁶ José Farias Gomes Filho, Recife, UNICEF, 2003.

Selo UNICEF Município Aprovado

O que mudou na vida das crianças e dos adolescentes dos municípios participantes em relação à educação

Semiárido Brasileiro	Indicadores	Inscritos no Selo			Ganhadores do Selo Edição 2008		
		Ano inicial	Ano final	Evolução %	Ano inicial	Ano final	Evolução %
Todas as crianças de 4 a 5 anos na Pré-escola	Taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos na escola ¹ (2004-2007)	52,1	51,9	-0,5	55,1	53,6	-2,8
Todas as crianças e todos os adolescentes com acesso ao Ensino Fundamental e com sua permanência, aprendizagem e conclusão garantidas	Taxa de escolarização líquida de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental (2004-2007)	101,3	116,8	15,3	101,2	115,3	13,9
	% de adolescentes de 14 a 15 anos com Ensino Fundamental concluído (2004-2007)	13,3	32,7	145,0	15,3	33,7	120,9
	Distorção idade-série no Ensino Fundamental (2004-2007)	47,1	17,4	-63,0	43,8	16,4	-62,5
Todas as crianças e todos os adolescentes crescendo sem violência e exploração	Taxa de abandono escolar diurno do Ensino Fundamental da rede municipal (2004-2007)	11,4	7,4	-35,3	10,2	6,0	-41,3

¹ A razão mais provável para a diminuição da taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos na Pré-escola registrada pelos municípios inscritos e ganhadores do Selo Edição 2008 está relacionada a uma mudança metodológica do Censo Escolar que resultou em uma melhor coleta dos dados. A alteração pode ter afetado desproporcionalmente aqueles municípios com os melhores indicadores.

Com a mudança de governadores e gestores públicos, o UNICEF lançou a segunda edição do Pacto em 2007, com vigência até 2010, para renovar o compromisso com a melhoria das condições de vida das crianças e dos adolescentes do Semiárido. Desta vez, além dos 11 estados que integram a região, o Pacto contou com a adesão de 11 ministérios e mais de 60 parceiros da sociedade civil e da iniciativa privada, e os papéis de todos os segmentos foram mais bem definidos. Ao governo federal, por meio dos ministérios, cabe a tarefa de desenvolver políticas nacionais que levem em conta o contexto, a cultura e as especificidades do SAB. Os estados são responsáveis por manter e fortalecer comitês estaduais, compostos de representantes governamentais e da sociedade, para apoiar os municípios nas ações em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, além de manter políticas integradas e a articulação com a sociedade civil e outras esferas de governo. O Pacto também conseguiu levar o tema para o Fórum de Governadores do Nordeste e fazer com que assumissem um compromisso com um conjunto de indicadores ligados à infância e à adolescência pautados pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. À

sociedade civil, por meio de organizações de âmbito nacional, cabe a mobilização que garanta o controle social e o diálogo com o poder público. E os municípios participam pelo desenvolvimento de ações para cumprir as metas do Selo UNICEF Município Aprovado.

Na atual versão, o Pacto elegeu quatro eixos estratégicos para trabalhar:

- 1) Articulação de programas, políticas e projetos de âmbito federal e estadual para apoiar os municípios no alcance das metas.
- 2) Orçamento público para a infância.
- 3) Promoção de transferência de experiências bem-sucedidas entre estados.
- 4) Agendar o Semiárido como questão nacional.

Outra iniciativa do Pacto em implantação é o Observatório do Semiárido, portal cuja missão é ser um fórum permanente e virtual, onde se possa disseminar experiências e conhecimento, além de monitorar os indicadores assumidos pelos governadores. Trata-se de um instrumento por meio do qual será possível verificar onde os compromissos com as crianças e os adolescentes do Semiárido estão avançando e onde ainda precisam melhorar.

Restante do Brasil			No restante dos municípios dos 11 estados do Selo			Brasil		
Ano inicial	Ano final	Evolução %	Ano inicial	Ano final	Evolução %	Ano inicial	Ano final	Evolução %
44,2	46,0	4,1	49,0	50,2	2,3	45,8	47,2	3,0
97,7	105,9	8,5	100,1	113,0	12,9	98,4	108,1	9,9
24,2	35,3	45,9	16,3	32,5	99,2	22,0	34,8	58,1
27,3	17,4	-36,4	41,7	18,8	-54,8	31,3	17,4	-44,5
5,5	3,3	-39,9	9,5	6,2	-34,6	6,7	4,1	-38,3

Fontes: MEC/Inep/Censo Escolar, 2004 e 2007 e IBGE

Nota: Os indicadores foram calculados pelas médias das taxas.

No âmbito dos estados e municípios o Pacto foi alavancado pelo Selo UNICEF Município Aprovado. A ideia foi lançada pelo UNICEF no Ceará, em 1999, como estratégia para estimular a organização e o trabalho comunitário nos 184 municípios do estado. Sua primeira edição foi realizada em 2000. A partir da quarta edição, em 2006, o UNICEF ampliou o Selo para os 11 estados do SAB, elegendo-o como uma das principais ferramentas de mobilização do Pacto. A quinta edição (2007-2008) contou com a adesão de 1.130 dos quase 1.500 municípios do Semiárido. Do total de participantes, 262 conquistaram o Selo – em 2006, foram 1.179 participantes e 192 municípios certificados.

Para obter a certificação do Selo, os municípios trabalham em torno de três eixos: Impacto social, Gestão de políticas públicas e Participação social¹⁷.

Para os municípios, o Selo funciona como um instrumento para monitorar suas ações de melhoria na oferta e na qualidade dos serviços destinados à criança e ao adolescente. Comparando os indicadores de 2004 e 2007 dos municípios que

¹⁷ Para mais informações, ver www.selounicef.org.br.

participaram das duas últimas edições do Selo, é possível notar importantes avanços. Na área de educação, um dos principais se refere à distorção idade-série, indicador que mede a qualidade do ensino por meio da adequação da idade do aluno à série na qual está matriculado. Entre 2004 e 2007, essa distorção caiu 63% – passando de 47,1% para 17,4% nos municípios do Semiárido inscritos no Selo. A taxa de abandono escolar diurno no Ensino Fundamental da rede municipal recuou 35% – de 11,4% para 7,4% (veja tabela na página 72).

Além disso, o percentual de professores da Educação Infantil com nível de escolaridade média ou superior subiu de 82,7 para 95,1%, e 79,7% das escolas têm um Conselho Escolar, de acordo com levantamento do Selo UNICEF Município Aprovado – Edição 2008.

Os impactos positivos tanto do Pacto quanto do Selo foram detectados pelo estudo “Crianças e Adolescentes: Situação no Semi-árido Brasileiro” (sic), coordenado por Peter Spink e Ilka Camarotti, do Programa Gestão Pública e Cidadania, da Fundação Getúlio Vargas. “Os municípios que buscavam o reconhecimento do Selo fizeram um importante exercício de descentralização do poder, de emancipação, de envolvimento comunitário, de integração dos atores municipais”, afirmou uma gestora estadual de Minas Gerais ouvida no estudo.

Para promover mudanças na situação de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes do Semiárido, não bastam ações exclusivas da área da educação, da saúde e da assistência social. É preciso uma forte articulação intersetorial que, segundo o estudo, já começa a fazer parte prioritária da atuação pública por meio de compromissos como o Pacto e instrumentos de apoio às ações e articulações locais, como o Selo UNICEF Município Aprovado¹⁸.

O atendimento a crianças e adolescentes com deficiência

Entre os estados do Semiárido, o número de alunos matriculados na Educação Especial é de 218.590 – a parcela maior é atendida em classes comuns do ensino regular ou de Educação de Jovens e Adultos (46,36%). Se considerados apenas os estados do Nordeste, esse percentual sobe para 53,19%. Em seguida vêm as escolas exclusivas para alunos especiais (42,71%) e classes especiais no ensino regular ou de Educação de Jovens e Adultos (10,91%). Somente 32,44% dos estabelecimentos de ensino público da rede regular ou de Educação de Jovens e Adultos nos estados da região contam, no entanto, com apoio pedagógico especializado para atender esses alunos (leia mais sobre o assunto no capítulo Aprender no Brasil).

¹⁸ “Crianças e Adolescentes: Situação no Semi-árido Brasileiro”, de Peter Spink e Ilka Camarotti; Programa Gestão Pública e Cidadania e UNICEF/2007.



Educação contextualizada

Metodologia de ensino parte da realidade do aluno e assume a escola como um agente de transformação social

Em 2008, as escolas rurais de Lagoa de Itaenga (PE) usaram o tema violência como inspiração para abordar conteúdos curriculares

Na classe multisseriada da professora Iolanda Maria de Santana, na Escola Municipal Luiz José de Santana, em Lagoa de Itaenga, a 64 quilômetros do Recife (PE), os alunos refletem com propriedade sobre um tema difícil: a violência. “Violência é bater na mulher... no filho”, define prontamente Sandro Epifânio do Nascimento, de 6 anos. Muitos deles, como João (nome fictício¹), de 9 anos, foram vítimas de agressão física, psicológica ou verbal e já se comportaram de forma hostil na sala de aula. Sem rodeios, o garoto relata seu cotidiano antes de o pai sair de casa. “Meu pai bebia muito. Ele ganhava 100 reais e conseguia gastar tudo em bebida. Aí, ficava nervoso e batia.”

As discussões que começaram na sala de aula já renderam frutos para além da escola. Hoje, as crianças apontam o trabalho infantil

como uma violação de seus direitos e consideram que a violência não é a melhor solução para os conflitos. Trazem na ponta da língua a alternativa. “É só dialogar, conversar”, aponta Maria Caroline Pimentel de Paula, de 8 anos

Os aprendizados são resultado de um trabalho realizado durante todo o ano de 2008 nas escolas do campo de Lagoa de Itaenga, na Zona da Mata pernambucana. Com base na constatação de que a violência estava presente nas casas de muitos estudantes, os professores decidiram criar o projeto Educação no Campo – Educando para a Paz.

A abordagem do tema foi feita com base na Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads), desenvolvida há 17 anos pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), organização sem fins lucrativos que trabalha com educação no campo, formando jovens, educadores e produtores familiares e promovendo o desenvolvimento sustentável na zona rural. A me-

1 O nome da criança foi alterado para preservar sua identidade. Segundo o Artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

A educação contextualizada é aplicada em dez municípios do Semiárido pernambucano por meio do projeto Jovens pela Educação e Convivência com o Semiárido

metodologia parte dos pressupostos de que a escola deve construir conhecimentos úteis às famílias e de que o aprendizado pautado no contexto de vida da criança é mais prazeroso e eficiente. “Partimos da realidade do aluno para chegar à compreensão do todo, pois só assim a criança vai se tornar um cidadão crítico”, explica a professora Wdarika Moreira de Lima, da Escola Municipal Joaquim Bezerra, de Lagoa de Itaenga (PE). Hoje, a linha pedagógica está presente nas escolas rurais de três municípios de Alagoas, dois da Bahia, três da Paraíba e 26 de Pernambuco.

De casa em casa

A Peads está dividida em quatro etapas, explica Gilmara Almeida, uma das responsáveis pela formação de professores do Serta. O primeiro momento é o da pesquisa. Os professores e a coordenação pedagógica do município definem o tema a ser estudado e levantam, junto com os alunos, o conhecimento que a comunidade já tem do assunto. Para isso, montam uma ficha pedagógica, com diversas questões que devem ser respondidas pela própria comunidade. Os alunos saem para aplicar o questionário de casa em casa, diagnosticando como o tema é vivenciado ou compreendido pelas famílias.

A segunda fase é a do desdobramento, quando os alunos passam a sistematizar os dados colhidos na pesquisa e a relacioná-los com os conteúdos curriculares obrigatórios para cada série. A partir daí, é feita a devolução. Os alunos preparam apresentações artísticas, criam cartazes, entre outros, para mostrar aos pais e à comunidade em geral o que aprenderam sobre o tema. Nesse momento, todos são incentivados a buscar soluções para os problemas identificados. A etapa final consiste numa avaliação do processo completo. Diretores, coordenadores, professores, pais e demais educadores da escola fazem uma autocrítica. A avaliação do estudante é realizada pelo professor durante todo o período, levando em conta não apenas o desempenho nas provas mas também as mudanças de atitude e comportamento da criança.

Os temas podem ser estudados durante seis meses ou no decorrer do ano letivo, conforme a necessidade sentida por educadores e alunos. Rosilene Carneiro da Silva, uma das coordenadoras pedagógicas das escolas rurais de Lagoa de Itaenga, diz que, antes da definição do foco do trabalho, os pais são consultados para dizer se concordam ou não com a abordagem do tópico na escola. Já foram tratados temas como aquecimento global, vegetação local e violência.

Em relação à violência, cada pergunta da ficha pedagógica foi estudada durante 15 dias. “Foi o tema mais complexo que já trabalhamos, pois tivemos que entrar na intimidade das famílias”, avalia Edilane Gomes de Albuquerque, também membro da coordenação pedagógica. Sua colega, a professora Mônica Gomes Ferreira, afirma que os alunos não se cansaram de falar sobre o assunto, pois ele era usado como recurso inspirador para estudar temas muito diversos, como separação silábica, cálculo de porcentagens, leitura de gráficos, entre outros. “Como os dados são coletados na comunidade durante o mapeamento, os alunos não perdem o interesse pelas aulas”, diz. Além disso, são utilizadas linguagens diferentes (música, teatro, poesia, pintura) para evitar a monotonia.

Conhecimento transformador

A educação contextualizada proposta pela Peads permite que as famílias e outras instituições da comunidade fiquem mais próximas da escola, que assume um papel de agente de transformação social.

A apresentação da pesquisa para a comunidade, por exemplo, impulsiona a ação em parceria com outros atores, como o Conselho Tutelar, as associações de bairro e o poder público. “Não dá para saber que o maior índice de violência na comunidade é contra a mulher e ficar parado. É preciso fazer os encaminhamentos necessários”, afirma Gilmara Almeida. Pais e mães, como Luciene Maria do Nascimento, também se tornam mais conscientes. Ela conta que batia em seus filhos, mas afirma que, com o projeto, viu que



Estudantes vão de casa em casa pesquisando o que as pessoas sabem sobre o tema escolhido. Isso aproxima a comunidade da escola

isso era errado. “Eu batia porque era nervosa e achava que podia bater”, justifica.

Os professores, por sua vez, sentem-se valorizados, pois contam com o apoio constante da coordenação pedagógica para esclarecer suas dúvidas. Eles também são chamados a participar do planejamento do processo educativo. “Antes, eu me via como mera reprodutora de conteúdos. A partir de 2001, comecei a implantar a Peads em Lagoa de Itaenga, adaptando os materiais pedagógicos à realidade dos alunos, que também era minha realidade”, conta Edilane Albuquerque. “Com isso, minha autoestima aumentou. Eu me identifiquei não só como professora mas como pessoa. E isso me ajudou a ver o potencial dos meninos do campo”, acrescenta.

A metodologia tem reflexos no desempenho dos alunos. Em Lagoa de Itaenga, a educação rural apresentou apenas um caso de abandono escolar em 2008 (0,15%). Em 2005, o índice era de 7,4%. Já a taxa de repetência caiu de 31,2% em 2005 para 8,9% em 2008².

Em sintonia com a realidade

A Peads está de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 e complementadas pela Resolução nº 2,

de 28 de abril de 2008, bem como com o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases, que prevê medidas de adequação da escola à vida do campo. Também está em consonância com o Artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente no processo educativo.

Com o apoio do UNICEF, ela é aplicada em dez municípios do Semiárido pernambucano, por meio do projeto Jovens pela Educação e Convivência com o Semiárido. A iniciativa, que teve início em julho de 2008 e tem duração prevista até julho de 2010, oferece apoio a dez escolas que já se destacavam na utilização da Peads. A ideia é que elas se tornem referência em educação integral e contextualizada, servindo de inspiração para toda a rede.

O modelo pretende fortalecer a relação das escolas com a comunidade, chamando as famílias das crianças a participar do processo educativo. Também prevê a realização de atividades complementares às aulas, que promovam o desenvolvimento de tecnologias alternativas de produção agroecológica adequadas ao agreste e ao sertão. Com isso, pretende-se aumentar a qualidade da educação no campo, ampliar o conhecimento que os habitantes têm de seu meio, melhorar sua autoestima, estimular os jovens a permanecer no Semiárido e reduzir o êxodo rural.

2 Não foi possível compor os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica relativos às escolas rurais do município, pois apenas as escolas urbanas realizam a Prova Brasil.





APRENDER NA AMAZÔNIA

Um desafio para além da floresta

A educação na região avançou nos últimos 15 anos. A Amazônia, no entanto, ainda enfrenta problemas, como a persistência de altas taxas de evasão escolar e a elevada distorção idade-série. Entre as populações rurais, negras e indígenas, as disparidades são ainda maiores

Muitos estudantes das comunidades amazônicas precisam percorrer grandes distâncias a pé, de barco, em pequenas canoas ou de bicicleta para chegar à escola

Conhecida internacionalmente pela exuberância de sua biodiversidade e pela importância estratégica para a vida no planeta, a Amazônia Legal Brasileira¹ conta hoje com mais de 23 milhões de habitantes, sendo cerca de 40% de crianças e adolescentes até 17 anos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2007. É a população mais jovem de todo o país². É também nessa extensa área geográfica – 5.033.072 km² – que vivem comunidades centenárias: indígenas, quilombolas, ribeirinhas, além de pessoas de várias partes do Brasil e do mundo, numa rica mistura de culturas. Implantar políticas públicas de qualidade em uma região de grandes dimensões territoriais e ainda pouco povoada – são 3,3 habitantes por km², enquanto no restante do país a média é 22,3³ – representa um grande desafio para o Brasil.

Os estados da Amazônia Legal ainda têm mais de 90 mil adolescentes analfabetos e cerca de 160 mil crianças entre 7 e 14 anos fora da escola

Apesar da grandiosidade ambiental, a Amazônia Legal Brasileira – que abrange 750 municípios dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e de parte do Maranhão – é detentora, ao lado do Nordeste, dos mais preocupantes indicadores sociais do país. Enquanto em 2006 o nível de pobreza das crianças e dos adolescentes (aqueles com renda familiar per capita de menos de meio salário mínimo mensal) era de cerca de 50% para o Brasil, o percentual era de 61% na Amazônia, chegando, em alguns estados, a mais de 65%. Isso significa que, dos cerca de 9 milhões de crianças e adolescentes da região, 5,5 milhões eram considerados pobres.

1 A Amazônia Legal Brasileira, termo cunhado na década de 50, foi fruto de um conceito político para o governo planejar e promover o desenvolvimento da região. É importante destacar que, ao longo deste texto, serão feitas referências à Amazônia Legal que, conforme descrito, é composta de nove estados, sendo sete da Região Norte – Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins –, mais Mato Grosso e parte do Maranhão, a oeste.

2 Segundo estimativa do Banco de Dados do Sistema Único de Saúde (Datasus), em 2007.

3 IBGE/Síntese de Indicadores Sociais 2008.

É nesse cenário de riquezas naturais, diversidade cultural e desigualdades sociais que se insere a questão educacional. Embora importantes conquistas tenham sido obtidas nos últimos 15 anos, os estados da Amazônia Legal Brasileira ainda têm mais de 90 mil adolescentes analfabetos e cerca de 160 mil meninos e meninas entre 7 e 14 anos fora da escola.

Conforme aponta a pesquisa *A Amazônia e os Objetivos do Milênio*, publicada em 2007 pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon)⁴, o analfabetismo na Amazônia caiu de 20%, em 1990, para 13%, em 2005. Porém, no mesmo período, Roraima apresentou aumento na taxa, de 10% para 12%, provavelmente devido à inclusão das populações indígenas, que têm mais dificuldade de acesso à educação, nas análises do IBGE. O estado é o que possui a maior porcentagem de pessoas que se declararam amarelas ou indígenas no Censo 2000: 8,8%.

Além de problemas como o analfabetismo, a Amazônia, assim como a região do Semiárido Brasileiro, enfrenta desafios, como a persistência de altas taxas de evasão escolar e a elevada distorção idade-série, o que compromete a conclusão do Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio na idade adequada. Entre as populações rurais, negras e indígenas, essas disparidades são ainda maiores. Esses indicadores são, em geral, reflexos de problemas mais complexos relacionados à gestão educacional, à insuficiência e inadequação do transporte escolar, à baixa qualidade da formação dos profissionais de educação e à carência de estrutura física e de material didático voltado para a região, entre outros.

EM VEZ DE ÔNIBUS E VANS, CAMINHÕES, CAMINHONETES E BARCOS

Um dos maiores entraves na luta para garantir a todos os meninos e meninas da Amazônia Legal o direito de aprender é, sem dú-

4 Celentano, Danielle e Veríssimo, Adalberto. 2007.

vida, a deficiência no sistema de transporte escolar em uma área caracterizada por grandes distâncias. Nos 750 municípios da região, a dificuldade de acesso, resultado de uma baixa cobertura de malhas viárias e da necessidade de utilização de transporte fluvial, prejudica a frequência e a permanência de muitas crianças e adolescentes na escola.

Estudo realizado entre outubro de 2006 e janeiro de 2007 pelo Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes (Ceftru), da Universidade de Brasília (UnB), mostrou que 21% dos 434 municípios do Norte que responderam a pesquisa não mantêm o serviço de transporte escolar durante todo o período de aulas (*veja tabela abaixo*). De acordo com a pesquisa, o transporte escolar no Norte é, em sua maioria, feito por barcos de madeira (34%). Além de ônibus, também são usados caminhões (10%), microônibus (5%) e caminhonetes (5%). Mais de 90% dos municípios que responderam à pesquisa também declararam não ter regulamentação própria para o transporte escolar.

Nas regiões ribeirinhas, por exemplo, onde os rios são ruas e estradas para parcela significativa da população amazônica, a situação é ainda mais preocupante. Os barcos utilizados para o transporte de crianças são, muitas vezes, feitos em fundo de quintal, com eixo de geladeira, o que, além de dificultar a ida à escola, causa acidentes. Segundo a Câmara Setorial de Políticas Sociais (CSPS) da Secretaria de Estado de Governo do Pará (Segov), 24 pessoas foram atendidas no estado em 2007 vítimas de escarpelamento causado pelo eixo giratório do

motor de pequenas embarcações. De janeiro a outubro de 2008, a Fundação Santa Casa de Misericórdia (FSCMP) registrou 11 ocorrências. Em cerca de 80% delas, as vítimas eram mulheres, geralmente crianças, que tiveram parte do couro cabeludo e até do rosto arrancados brutalmente em fração de segundos. Vale ressaltar que os dados podem apresentar considerável sub-registro, principalmente porque nem sempre há cadastro e controle dessas situações.

ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Esses entraves, somados à falta de políticas públicas nas localidades mais distantes dos centros urbanos, se refletem diretamente na frequência de meninos e meninas à escola desde os primeiros anos de vida. O Norte é onde, segundo a Pnad (IBGE/2007), há menos crianças de até 3 anos de idade em creches: 7,5%, sendo que a média nacional é de 17,1% (*veja tabela na página seguinte*). A Pnad também revela que o acesso às creches na região não é equitativo. Entre as crianças que vivem em famílias empobrecidas, a taxa de frequência escolar era de 4,9%. Nas mais ricas, com mais de três salários mínimos de rendimento mensal familiar per capita, a taxa de frequência era de 21,1%.

Vale ressaltar ainda que a frequência a creches e pré-escolas não é obrigatória segundo a legislação brasileira. Isso significa que os pais ou responsáveis legais não são obrigados a matricular os filhos e a zelar por sua frequência. No entanto, os municípios têm o dever de atender à demanda sempre que houver a manifestação

Transporte escolar

A frota é antiga e muitos municípios não oferecem o serviço o ano todo

Indicadores	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Falta de continuidade*	21%	21%	17%	14%	15%
Falta de regulamentação	94%	95%	87%	85%	80%
Idade da frota	15 anos	19 anos	16 anos	13 anos	16 anos

Fonte: Estudo realizado entre outubro de 2006 e janeiro de 2007 pelo Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes (Ceftru), da Universidade de Brasília (UnB)

*Porcentagem dos municípios que não oferecem o serviço durante todo o ano escolar.

do interesse em matricular a criança na escola. A oferta de Educação Infantil de qualidade é fundamental para que meninos e meninas ingressem nas demais etapas do ensino em condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil como um todo, 33,9% das meninas e dos meninos de até 6 anos da região tinham seu acesso garantido (*veja tabelas abaixo*), sendo que a média na zona rural caía para 24,4%, de acordo com a pesquisa. Já a diferença de acesso por gênero foi menor: 52,1% das crianças em creches e pré-escolas eram meninos e 47% meninas.

A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é ter, até 2011, 50% de todas as crianças brasileiras de até 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos matriculadas em instituições de Educação Infantil. Em razão dos obstáculos que indígenas e quilombolas ainda enfrentam para ter acesso à escola e da falta de metas adaptadas à sua realidade, esses percentuais dificilmente serão atingidos em áreas com grande incidência dessas populações, como a Amazônia.

A qualidade no atendimento é outro aspecto importante a ser considerado quando se analisa a questão educacional na Amazônia. A dicotomia entre o cuidar e o educar, que ain-

da caracteriza muitas entidades de Educação Infantil em todo o Brasil, também persiste em diversas instituições da região. A maioria delas não conta com profissionais qualificados. De acordo com o Censo Escolar, 29,6% dos docentes do Norte que atuavam na Educação Infantil tinham nível superior e 68,4% Ensino Médio e/ou Magistério, em 2007. A média nacional era de 47,5% e 51,1%, respectivamente. É importante frisar que o mesmo professor pode atuar em mais de uma etapa de ensino e em mais de uma dependência administrativa.

DIREITO A NOME E SOBRENOME

Outra situação que impede o ingresso das crianças no sistema educacional é o fato de muitas não terem o registro de nascimento. Além de privar a criança do direito a nome e sobrenome, o sub-registro compromete o planejamento de políticas e dos programas de educação, saúde e assistência social. Não ter a certidão de nascimento dificulta o acesso de meninas e meninos a serviços nessas áreas, aumentando, ainda, sua vulnerabilidade ao trabalho infantil, à exploração sexual e ao tráfico de pessoas. Na prática, é como se essas crianças não existissem para efeito de elaboração das políticas públicas e aplicação dos recursos do orçamento.

Educação Infantil

Taxa de frequência escolar¹

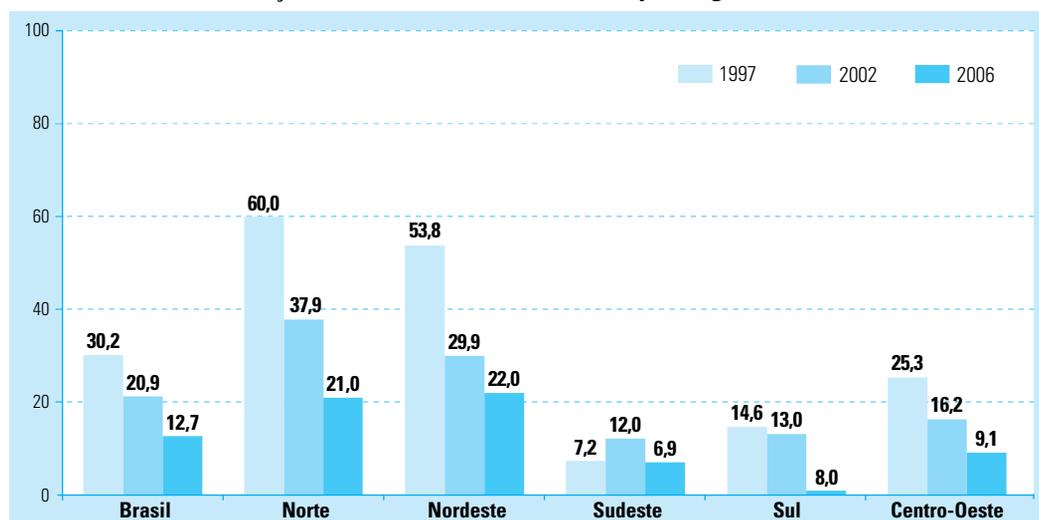
Região/Unidade da federação	Até 3 anos	Região/Unidade da federação	De 4 a 6 anos	Região/Unidade da federação	Até 6 anos
Brasil	17,1%	Brasil	77,6%	Brasil	44,5%
Norte	7,5%	Norte	68,2%	Norte	33,9%
Maranhão	12,5%	Maranhão	83,1%	Maranhão	43,8%
Mato Grosso	12,3%	Roraima	82,3%	Roraima	38,3%
Roraima	11,9%	Pará	71,4%	Tocantins	37,9%
Tocantins	10,2%	Amazonas	70,6%	Pará	35,3%
Amapá	9,4%	Tocantins	68,1%	Amazonas	33,5%
Pará	8,3%	Acre	60,8%	Mato Grosso	31,9%
Acre	6,6%	Mato Grosso	59,8%	Amapá	30,8%
Rondônia	6,0%	Amapá	56,9%	Acre	30,4%
Amazonas	5,1%	Rondônia	53,5%	Rondônia	26,8%

Fonte: Pnad 2007 – IBGE

¹ Segundo o IBGE, trata-se da proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. O MEC utiliza como indicador a taxa de escolarização, que mostra o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino em relação à população total da faixa etária recomendada para esse nível de ensino.

Sub-registro de nascimento

Evolução de 1997 a 2006 no Brasil e por região (em %)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil 1997/2006

A Região Norte obteve, de 1997 a 2006, a maior redução em pontos percentuais do país no sub-registro, graças à realização de campanhas de incentivo. Continua, no entanto, com uma taxa bastante alta, de 21%. Os índices de sub-registro na Amazônia variam de 11,1%, no Acre, a 42,8%, em Roraima. A média brasileira é de 12,7%, segundo a Pnad (veja gráfico acima).

A QUESTÃO DOS DADOS

A carência de informações sobre a situação de crianças e adolescentes da Amazônia também afeta a qualidade das políticas sociais. Mas vale destacar que essa lacuna não está relacionada apenas à região. A falta de dados precisos sobre a vida de meninos e meninas, capazes de refletir não apenas a realidade nacional, mas também as disparidades entre as regiões, os estados, os municípios e até entre os bairros de uma mesma cidade, é um desafio para todo o país na formulação das políticas públicas.

Instrumentos como o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia)⁵, por exemplo, ainda são pouco utilizados pelos

conselhos tutelares brasileiros, de modo geral, e, em particular, pelos da Amazônia Legal. O Sipia, que funciona por meio do registro de casos de violações de direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente pelos conselhos, pode subsidiar a adoção de decisões governamentais sobre políticas para a população infantil, como o acesso a creches e pré-escolas.

Criado em 1997, dentro do Plano Nacional da Política de Direitos Humanos, o sistema permite a produção de conhecimentos específicos, com base em situações concre-

Sub-registro de nascimento

O ranking dos estados

Região/Unidade da federação	Taxa de sub-registro (%)
Brasil	12,7
Norte	21,0
Roraima	42,8
Amazonas	24,5
Amapá	24,5
Maranhão	22,4
Rondônia	19,5
Pará	19,2
Tocantins	13,9
Mato Grosso	11,4
Acre	11,1

Fonte: IBGE/Estatísticas do Registro Civil – 2006

⁵ Módulo I.

tas de violação de direitos da criança e do adolescente, e identifica medidas de proteção necessárias. Possibilita, ainda, que a sociedade conheça e apoie o funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos e dos Fundos para a Infância e Adolescência.

No entanto, o envio dos dados, que acontece inteiramente pela internet (www.mj.gov.br/sipia), tem esbarrado na falta de infraestrutura dos próprios conselhos. De acordo com a pesquisa Conhecendo a Realidade, desenvolvida em 2007 pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor da Fundação Instituto de Administração (Ceats/FIA), apenas 8% dos conselhos tutelares do Norte têm Sipia ativo, sendo que a média nacional é de 19%. Entre as justificativas para a não utilização destaca-se a falta de manutenção dos equipamentos (56%) e de capacitação dos usuários (44%). Para 71% dos conselheiros da Região Norte, a quan-

tidade e a qualidade de computadores disponíveis também são inadequadas.

Segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, que administra o Sipia, o registro dos dados no sistema por parte da rede de conselhos é bastante insatisfatório. Para enfrentar os problemas de subutilização, a SEDH vem tomando uma série de medidas, como o equipamento dos conselhos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a contratação de equipes de apoio técnico em nível estadual e nacional e o treinamento de administradores, conselheiros e multiplicadores de todos os estados, entre outras.

Todos os subsistemas de informação do Sipia serão consolidados e divulgados no Portal do Observatório Nacional da Criança e do Adolescente⁶, que também fornecerá informações sobre o monitoramento da

⁶ O Portal, que deve ser lançado ainda em 2009, vai tornar públicos dados relativos à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Terá como objetivo fazer o monitoramento da Agenda Social Criança, mostrando como está o desenvolvimento de políticas públicas na área.

Tecnologia a favor da educação

No maior estado do país, com 1,5 milhão de km², transmissão via satélite ajuda a levar conhecimento para mais de 17 mil alunos

Unir os princípios da Educação a Distância (EAD) ao que há de mais moderno em termos de mediação tecnológica. Essa foi a solução encontrada pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (Seduc) para resolver o problema dos 17 mil alunos do estado residentes nas comunidades rurais que concluíam o Ensino Fundamental mas não davam sequência aos estudos por causa do difícil acesso às escolas.

Como as escolas que oferecem Ensino Médio são localizadas, em geral, nas sedes municipais, havia muitas comunidades que

estavam excluídas pela dificuldade de acesso às zonas urbanas. “A ideia surgiu a partir dessa necessidade”, explica o secretário de Educação do estado, Gedeão Timóteo Amorim. “Essa área é fundamentalmente alagada. Sem essa tecnologia, seria necessária a contratação de milhares de professores para atender a demanda.”

A partir do Centro de Mídias de Educação, criado em 2007, os estudantes têm acesso a disciplinas do Ensino Médio nos locais mais distantes do interior. O curso tem a mesma carga horária do

ensino regular e 200 dias por ano. A diferença está na mediação tecnológica e na preparação das aulas, resultado de um projeto educacional inovador.

A central de produção educativa transmite, de segunda a sexta-feira, aulas ao vivo, por meio de uma plataforma de TV interativa e videoconferência que opera em redes IP, conectadas a uma rede por satélite, o que permite a interação, em tempo real, de professores e alunos.

Para isso, cada uma das 524 salas de aula integradas ao projeto recebeu, além da antena, um kit tecnológico, que inclui computador com acesso à internet, impressora, câmera para computador, microfone, telefone – que pode ser utilizado

Agenda Social Criança – passo fundamental para que o Brasil e a Amazônia possam conhecer, com profundidade, o cotidiano de suas crianças e adolescentes e, assim, implementar políticas públicas com mais qualidade em todas as áreas, incluindo a educacional.

ÊNFASE NO ENSINO MÉDIO

Para alcançar a universalização da Educação Básica, os governos precisarão, além de superar os obstáculos que têm dificultado o acesso a creches e pré-escolas, voltar sua atenção para a outra ponta do sistema: o Ensino Médio – também ainda não obrigatório no Brasil.

No Norte, 36% dos meninos e das meninas de 15 a 17 anos cursavam essa etapa em 2007. A média nacional, de acordo com a Pnad, era de 48% (*veja tabela acima*). As diferenças de gênero na taxa de frequência

com os serviços de telefonia pela internet –, estabilizador e um televisor LCD.

Segundo a Seduc, a estrutura curricular do projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica tem como norteadores os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, que tornam possível vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social.

Como resultado, 17 mil alunos de todos os 62 municípios amazonenses cursaram o 1º e o 2º ano do Ensino Médio em 2008, em 711 comunidades ribeirinhas. Ao todo, 565 profissionais estão integrados ao projeto e 2 mil horas de aulas já foram registradas nos dois anos de atendimento.

A partir de 2009, a iniciativa será estendida aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Taxa de frequência escolar líquida¹

Por grupos de idade e nível de ensino (em %)

Região/Unidade da federação	De 7 a 14 anos, no Ensino Fundamental	De 15 a 17 anos, no Ensino Médio
Brasil	94,6	48,0
Norte	93,2	36,0
Acre	88,6	40,2
Amapá	93,5	49,1
Amazonas	94,1	33,7
Maranhão	91,7	36,0
Mato Grosso	92,9	47,8
Pará	92,9	33,1
Rondônia	92,5	39,4
Roraima	94,2	47,2
Tocantins	95,5	42,2

Fonte: Pnad 2007 – IBGE

¹ Segundo o IBGE, trata-se da proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam escola na série adequada em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

líquida dos adolescentes no Norte são mais favoráveis para as mulheres: 55% cursavam o nível adequado, enquanto 45% dos homens estavam na mesma situação.

A dificuldade de ingresso é reflexo, sobretudo, de fatores majoritariamente socioeconômicos, agravados por problemas internos do próprio sistema escolar. Baixa qualificação dos professores, instalações precárias, transporte inadequado e falta de material pedagógico contextualizado são alguns dos fatores responsáveis por diminuir o interesse dos estudantes nas aulas e, conseqüentemente, por retê-los ao longo do Ensino Fundamental, impedindo que avancem para o Ensino Médio. Mas experiências interessantes e inovadoras estão tentando ultrapassar esses obstáculos, levando educação de qualidade para os alunos das mais variadas comunidades da região (*leia mais no texto Tecnologia a favor da educação*).

Das 41.394 escolas de Educação Básica situadas no Norte e nos estados do Maranhão e de Mato Grosso, apenas 16% contavam com biblioteca e 9% com laboratório de informática, de acordo com o Censo Escolar 2007. Nos demais estados, a média foi de 33% e 21%, respectivamente. Com relação aos pro-

A dimensão do problema

Estudantes do Ensino Fundamental de oito anos com idade superior à recomendada para cada série, em dois anos ou mais, por série de ensino frequentada (em %)

Região/Unidade da federação	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	25,7	18,0	20,2	23,5	27,4	30,8	29,3	26,2	30,4
Norte	35,4	22,2	35,1	31,7	40,0	44,6	37,6	37,2	41,4
Acre	26,7	23,5	27,7	28,7	31,1	24,2	28,9	29,5	20,5
Amapá	20,7	10,2	13,8	20,7	26,9	23,9	28,7	8,9	29,4
Amazonas	36,6	18,7	20,3	26,5	36,6	53,4	38,9	51,3	47,7
Maranhão	37,7	29,6	32,0	42,6	40,3	43,4	42,4	34,2	39,5
Mato Grosso	24,7	9,8	19,5	15,8	24,3	27,9	31,7	23,5	39,1
Pará	40,2	25,3	44,4	38,8	47,6	48,5	41,2	37,1	44,5
Rondônia	24,6	15,0	15,5	17,8	23,5	37,7	30,9	29,8	28,4
Roraima	20,3	8,9	6,9	18,3	19,7	25,5	26,2	27,7	44,2
Tocantins	25,9	10,7	42,9	29,4	13,3	27,2	26,3	29,4	42,9

Fonte: Pnad 2007 – IBGE

fessores do Ensino Médio, 10% não tinham concluído o Ensino Superior, uma das condições estipuladas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para que possam dar aulas.

ENSINO FUNDAMENTAL

Entre os meninos e as meninas de 7 a 14 anos que vivem no Norte, 93,2% estavam cursando o Ensino Fundamental em 2007, aponta a Pnad. A média nacional era de 94,6%. O percentual de crianças nessa faixa etária que não sabem ler e escrever também vem caindo. Em 1997, era de 17,1%. Atualmente, é de 12,1%, ante 8,4% da média nacional. É importante destacar que a informação referente à capacidade de ler e escrever de cada pessoa é declarada ao IBGE e não testada, o que poderia aumentar ainda mais esse índice.

A falta de condições adequadas para o aprendizado acaba culminando em sucessivas repetências e abandono, que provocam distorções entre a idade do aluno e a série cursada. Na Região Norte, em 1997, 55,1% dos alunos do Ensino Fundamental com duração de oito anos não estavam matriculados na série adequada para a sua idade, segundo a Pnad. Dez anos depois, esse índice caiu significativamente para 35,4%, conti-

nuando superior à média brasileira, que no mesmo intervalo passou de 43% para 25,7% (veja tabela acima).

Com uma média de 2,8 anos de estudo, o Norte não atingiu o nível de quatro anos completos previstos pelo sistema educacional para as crianças de 11 anos de idade. Segundo a Pnad, a média nacional para essa faixa etária era de 3,3 anos. Já os adolescentes de 14 anos de idade apresentaram 5,2 anos de estudo na região, número próximo dos 5,8 do país como um todo.

MUITAS CONQUISTAS, MAS AS DESIGUALDADES PERSISTEM

Segundo os dados de 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do MEC, os estados da Amazônia, em geral, superaram as metas determinadas pelo governo federal.

A rede de Mato Grosso, por exemplo, já atingiu as metas do Ideb para 2011 nos dois ciclos do Ensino Fundamental (com índices de 4,4 e 3,8, respectivamente, sendo que as metas para 2007 eram 3,7 e 3,1). Em dois anos, o estado teve aumento de mais

de 22% nos índices de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª. Amazonas, Acre e Tocantins também alcançaram em 2007 o que foi proposto para 2009 nos três níveis analisados, sendo que o primeiro foi o estado com maior crescimento no Ensino Médio (20,8%) de 2005 a 2007 (*veja tabelas na página seguinte*).

Outro estado que alcançou bons resultados foi o Maranhão. Sua rede de escolas superou as metas estabelecidas para 2007 e 2009 nos três níveis de ensino. Além disso, o estado obteve a maior variação positiva entre os índices de 2005 e 2007 nas séries iniciais do Ensino Fundamental – seu Ideb aumentou de 2,9 para 3,7.

Mas na região Amazônica há estados que não alcançaram as metas para 2007, como é o caso do Pará – que, com Idebs 3,3 e 2,7, não atingiu os índices estipulados para as séries finais do Ensino Fundamental (3,4) e do Ensino Médio (2,9), respectivamente. Já o Amapá não atingiu o que foi fixado para as séries finais do Ensino Fundamental, 3,6 – ficou com 3,5.

Amapá e Pará também foram os únicos estados da Amazônia Legal que diminuíram suas notas do Ideb no Ensino Médio.

RECORTES POPULACIONAIS

Na análise da educação na Amazônia Legal, é fundamental levar em consideração as peculiaridades dos sujeitos de direito mais excluídos. Indígenas e negros, que segundo o IBGE (Pnad 2007) representam 75,4% dos habitantes do Norte, detêm, ao lado das pessoas que vivem no campo, os piores indicadores da região. Problemas como a existência de crianças e adolescentes em idade escolar que não sabem ler e escrever e a persistência de elevada distorção idade-série, o que compromete o acesso ao Ensino Médio na idade adequada, são ainda mais graves para esses segmentos populacionais. Segundo a Pnad de 2007, 82,7% dos analfabetos de 15 anos ou mais do Norte são pretos ou pardos, o que evidencia a desigualdade racial – ainda mais quando se observa que pretos e pardos são 73,8% da população total da região.

Abandono escolar: um desafio

Além de problemas como a distorção entre faixa etária e série, a região enfrenta o abandono escolar. Pesquisa realizada em 2008 pelo Projeto Saúde & Alegria (PSA), que atua em comunidades ribeirinhas da Amazônia desde 1987, mostra as taxas de abandono escolar em municípios como Santarém (8,06%), Belterra (12,83%) e Aveiro (16,75%), no Pará – foco do estudo.

O levantamento aconteceu nas duas margens do rio Tapajós (área da Floresta Nacional) e na reserva extrativista Tapajós¹.

¹ Área por onde circula o barco *Abaré*, unidade móvel de saúde.

Foram ouvidas 5.293 pessoas das comunidades ribeirinhas dos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro. Em campo, os pesquisadores perguntavam aos entrevistados se algum estudante da casa com idade entre 6 e 22 anos havia desistido da escola antes do término do ano letivo nos últimos dois anos. Os dados não são comparáveis com as taxas oficiais, pois não foram calculados levando em consideração os números de matrículas escolares.

Segundo a pesquisa, um dos principais motivos para a evasão escolar é o ingresso

no mercado de trabalho². A razão foi alegada por 17,78% dos entrevistados de Santarém, 10,26% dos de Belterra e 5,71% dos de Aveiro.

Em nenhuma outra região o trabalho é tão prejudicial para a continuidade dos estudos como no Norte. Segundo a Pnad 2007, entre crianças e adolescentes de 10 a 15 anos, 10% se dividiam entre o trabalho e os estudos, sendo que 1,9% apenas trabalhava (a média nacional era de 1,1%). Na faixa etária de 16 a 17 anos, 10,8% dos adolescentes trabalhadores do Norte estavam fora dos bancos escolares.

² Entre os motivos alegados também estão mudança de comunidade, dificuldade/desinteresse, problemas familiares, doença, distância da escola e gravidez.

O Ideb¹ dos estados da região

Índices de 2005 e de 2007

Ensino Fundamental regular – Séries iniciais (até a 4ª série)				
Região/Unidade da federação	Ideb 2005	Ideb 2007	Variação 2005-2007	Meta projetada para 2011
Norte	3,0	3,4	13,3%	3,8
Acre	3,4	3,8	11,7%	4,3
Amapá	3,2	3,4	6,2%	4,0
Amazonas	3,1	3,6	16,1%	3,9
Maranhão	2,9	3,7	27,5%	3,7
Mato Grosso	3,6	4,4	22,2%	4,4
Pará	2,8	3,1	10,7%	3,5
Rondônia	3,6	4,0	11,1%	4,5
Roraima	3,7	4,1	10,8%	4,5
Tocantins	3,5	4,1	17,1%	4,3

Ensino Fundamental regular – Séries finais (5ª a 8ª série)				
Região/Unidade da federação	Ideb 2005	Ideb 2007	Variação 2005-2007	Meta projetada para 2011
Norte	3,2	3,4	6,2%	3,6
Acre	3,5	3,8	8,5%	4,0
Amapá	3,5	3,5	0,0%	4,0
Amazonas	2,7	3,3	22,2%	3,2
Maranhão	3,0	3,3	10,0%	3,5
Mato Grosso	3,1	3,8	22,6%	3,5
Pará	3,3	3,3	0,0%	3,8
Rondônia	3,4	3,4	0,0%	3,8
Roraima	3,4	3,7	8,8%	3,9
Tocantins	3,4	3,7	8,8%	3,8

Ensino Médio regular				
Região/Unidade da federação	Ideb 2005	Ideb 2007	Variação 2005-2007	Meta projetada para 2011
Norte	2,9	2,9	0,0%	3,2
Acre	3,2	3,5	9,3%	3,5
Amapá	2,9	2,8	-3,4%	3,2
Amazonas	2,4	2,9	20,8%	2,7
Maranhão	2,7	3,0	11,1%	3,0
Mato Grosso	3,1	3,2	3,2%	3,4
Pará	2,8	2,7	-3,5%	3,1
Rondônia	3,2	3,2	0,0%	3,5
Roraima	3,5	3,5	0,0%	3,8
Tocantins	3,1	3,2	3,2%	3,4

Fonte: Inep/setembro de 2008

¹ Ideb total. Percentuais aproximados.

Considerando um recorte de gênero, 53% dos analfabetos são homens e 47% são mulheres.

A taxa de analfabetismo funcional⁷ das pessoas de 15 anos ou mais, por sua vez, é de 25% (27,1% entre os homens e 23% entre as mulheres), sendo que a média nacional é de 21,7%, aponta a Pnad. Vale ressaltar que na população rural, que inclui ribeirinhos, quilombolas e caboclos, esse índice sobe para 40,9%.

EDUCAÇÃO INDÍGENA

Das 2.480 escolas indígenas do Brasil, 2.007, ou 80%, estão localizadas nos estados da Amazônia Legal, segundo o Educacenso 2007. No total, 118.223 meninas e meninos indígenas estão matriculados nos estabelecimentos de ensino da região. Eles representam 66,8% dos alunos indígenas brasileiros. O Amazonas, com 848 escolas e 54.514 estudantes, é o estado em que a educação indígena está mais presente (*veja tabela na página ao lado*).

Nas escolas indígenas brasileiras, trabalham em torno de 10 mil professores, dos quais se estima que 9,1 mil (91%) sejam indígenas, de acordo com a Coordenação Escolar Indígena, órgão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do MEC.

A formação inicial de professores indígenas no Magistério Intercultural é oferecida pelas secretarias de estado da Educação. No período de 1995 a 2005, participaram desses cursos 3.575 professores indígenas. No Plano de Ações Articuladas (PAR) Indígena de 2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 18 secretarias estaduais de Educação receberam apoio financeiro para a formação de 3.998 professores indígenas, segundo a Secad/MEC.

A criação dos cursos de formação superior desses profissionais é resultado da demanda de lideranças representantes das comunidades junto ao MEC e às universidades

⁷ A taxa considera a falta de domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências.

para garantia de qualidade e ampliação da Educação Básica, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa articulação possibilitou, por exemplo, que quatro instituições recebessem recursos para formar mais de 750 licenciandos indígenas em 2005.

O Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Interculturais – tem como objetivo geral subsidiar a formação superior de professores indígenas. Em 2008, 12 instituições de ensino federais e estaduais receberam recursos para manutenção e desenvolvimento das Licenciaturas Interculturais. No total, 1.470 professores indígenas estão recebendo formação superior.

A formação adequada dos docentes ainda é, no entanto, um grande desafio para garantir educação adequada às crianças e aos adolescentes indígenas, ancorada na interculturalidade e associada aos projetos de futuro e de continuidade cultural de suas comunidades.

Segundo a publicação *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*, lançada pelo Inep em 2007 com base nos dados do Censo Escolar 2005, é expressivo o contingente de professores indígenas, 10% do total, em atuação nessas escolas que

não só não concluíram o Ensino Fundamental como nunca receberam nenhuma formação para atuar como professores. Na Região Norte, 18,4% dos docentes indígenas têm apenas o Fundamental incompleto, o que evidencia a necessidade contínua de investimentos específicos na área.

A região apresenta também a concentração da maioria dos alunos indígenas nas primeiras séries da Educação Básica. De acordo com o Educacenso 2007, para cada 3,3 estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 1 está nos anos finais. Em 2002, essa relação era de 5,1 para 1 e, em 2006, de 3,67 para 1. Os dados indicam uma ampliação contínua da oferta de todo o Ensino Fundamental nas escolas indígenas, mas a proporção ainda é hoje muito maior do que a registrada nas escolas não indígenas, de 1,3 aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental para 1 nos anos finais.

Em relação ao acesso ao Ensino Médio, de cada 16,3 alunos indígenas no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental, 1 está no Ensino Médio (considerando Ensino Médio e EJA Médio). Essa relação era de 86,4 para 1, em 2002, o que mostra uma tendência de expansão do acesso a esse nível de ensino.

Distribuição dos estudantes indígenas na região

Amazonas concentra a maioria das escolas

Unidade da federação	Escolas	Porcentagem Brasil
Amazonas	848	34,0%
Maranhão	246	9,9%
Roraima	237	9,5%
Mato Grosso	190	7,6%
Acre	147	5,9%
Pará	123	4,9%
Tocantins	89	3,5%
Rondônia	71	2,8%
Amapá	56	2,2%
Amazônia Legal	2.007	80,0%
Brasil	2.480	100%

Unidade da federação	Número de estudantes	Porcentagem Brasil
Amazonas	54.514	30,8%
Mato Grosso	13.911	7,8%
Roraima	12.796	7,2%
Maranhão	10.689	6,4%
Pará	10.408	5,8%
Acre	5.417	3,0%
Tocantins	4.629	2,6%
Amapá	3.115	1,7%
Rondônia	2.744	1,5%
Amazônia Legal	118.223	66,8%
Brasil	176.714	100%

No Brasil, professores indígenas passaram a ingressar nas faculdades mais sistematicamente apenas em 2001, com a elaboração do Plano Nacional de Educação. Sua demanda pela oferta de toda a Educação Básica nas próprias aldeias a partir dos princípios da educação intercultural e do uso das línguas indígenas no processo educacional foi o que levou à criação dos cursos de Licenciatura Intercultural, com vestibular específico para indígenas.

O difícil acesso a determinados municípios, onde é possível chegar apenas de avião ou por longas viagens fluviais, também é um complicador para que a população indígena dê continuidade a seus estudos. Muitos meninos e meninas precisam se deslocar até cidades próximas para concluir os estudos, o que causa um êxodo significativo das aldeias. Essa migração resulta em uma série de problemas, como insucesso escolar, exposição a riscos típicos dos centros urbanos e discriminação.

A falta de materiais e de infraestrutura adequados também explica a dificuldade em manter os alunos indígenas na escola. Somente 33% das escolas indígenas da Região Norte utilizam material didático específico. O uso desses recursos é fundamental para garantir uma prática de educação pautada pela interculturalidade e pela valorização dos conhecimentos e saberes próprios às comunidades indígenas. Alguns projetos que visam essa valorização já vêm rendendo bons frutos (*leia mais no texto* Projeto busca revitalizar cultura e língua Sateré-Mawé).

Dos 2.323 estabelecimentos de educação escolar indígena existentes no Brasil⁸ em 2005, apenas 1.528 funcionavam em prédio escolar próprio. As demais escolas, 34,2%, funcionavam precariamente em diferentes locais, às vezes utilizando mais de um deles: 533 em gal-

⁸ Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil, Inep (2007).

Projeto busca revitalizar cultura e língua Sateré-Mawé

As histórias, as artes, os valores e os conhecimentos que estavam sendo esquecidos pelos povos das comunidades da área indígena Andirá-Maraú, localizada nos municípios de Barreirinha, Parintins e Maués, no Amazonas, voltaram a ser repassados para as novas gerações por meio do Projeto Revitalização da Língua e de Práticas Culturais Tradicionais Sateré-Mawé, contemplado pelo Prêmio Culturas Indígenas 2007 - Edição Xicão Xukuru, iniciativa do Ministério da Cultura.

O trabalho, desenvolvido pela Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e Waikurapá (Opisma), com apoio do UNICEF, das prefeituras

e da Diocese de Parintins, envolve diretamente 335 crianças, 104 adolescentes, 33 professores de Artes, 3 coordenadores e 4 articuladores locais.

Nas aulas e oficinas, os jovens aprendem a fazer rede, cerâmica e tecelagem e conhecem histórias mitológicas, contadas pelos representantes mais antigos das aldeias. "Percebemos que não bastava só revitalizar a língua. Era preciso revitalizar também as práticas culturais", diz José de Oliveira dos Santos da Silva, professor do projeto e da Opisma.

Mulheres, agentes de saúde, pajés, parteiras e tuxauas (lideranças

tradicionais) também realizam encontros para discutir temas como a revitalização da educação repassada no convívio diário do seio familiar, o resgate da medicina tradicional e outras ações em prol do desenvolvimento da comunidade.

Os indígenas participam, ainda, de momentos de discussão, planejamento e avaliação das atividades, formação pedagógica e revisão de material didático em língua Sateré-Mawé.

De acordo com a linguista e assessora-geral do projeto, Dulce Franceschini, as atividades têm evitado a perda da identidade étnica, melhorando a autoestima do povo. "Sem os valores culturais, os jovens eram levados a se envolver com álcool,

pões, 135 nas casas dos professores, 36 em templos ou igrejas, 14 em outras escolas e 237 em outros locais não especificados.

A situação torna-se ainda mais precária quando cruzamos essas informações com outras variáveis, como a ligação dos estabelecimentos com eletricidade, água e esgoto. Do conjunto das escolas indígenas, somente 741, ou seja, 31,9% do total, tinham energia elétrica fornecida pela rede pública. Das demais, 313 contavam com gerador próprio, 103 com energia solar, 2 com energia eólica e a maioria não contava com nenhuma forma de abastecimento de energia.

A REALIDADE NO CAMPO

Apesar de 27% dos habitantes da Amazônia viver no campo⁹, a região sofre com a baixa qualidade dos dados existentes. Os cen-

⁹ Estimativa Datasus, 2007.

drogas e exploração sexual. Essa iniciativa não só faz um grande bem à alma, pois mexe com as coisas belas que temos, como também pode ser a solução para diversos problemas sociais”, afirma Denize Carneiro, assessora técnica do projeto.

Em 2009 e 2010, pretende-se criar na área indígena um centro de estudos e documentação Sateré-Mawé e realizar um projeto que indique caminhos para iniciar o desenvolvimento de uma educação contextualizada efetiva na região.

“Segundo alguns tuxauas, essa iniciativa ‘é a coisa boa que está acontecendo na nossa área’. Acreditamos que, se ela não estivesse ocorrendo, os jovens envolvidos não estariam felizes em conhecer as belezas da nossa cultura, não teriam a possibilidade de ver que é possível o desenvolvimento sem perder as nossas raízes mais profundas”, conta José de Oliveira dos Santos da Silva.



Fonte: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia
– Análise feita com base no Censo Escolar de 2006, do Inep

so populacionais realizados pelo IBGE, por exemplo, excluem a zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. Ou seja, não incluem informações sobre parcelas significativas da população formadas por agricultores, criadores, extrativistas, ribeirinhos, caçaras, assentados, quilombolas, indígenas e seringueiros que vivem nesses estados. A Pnad passou a ouvi-los somente em 2004, quando também foi realizado o primeiro Censo Escolar que incluía as comunidades remanescentes de quilombos.

A falta de informações dificulta a concepção e a execução de políticas públicas que levem em conta as especificidades da educação no campo.

Levantamento do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (Geperuaz), realizado com base no Censo Escolar 2006, mostra que, no Pará, segundo maior estado da Amazônia, 75% de todas as escolas de Educação Básica estão localizadas no campo. A maioria das instituições (7.670) é multisseriada, ou seja, concentra estudantes de diferentes séries em uma mesma turma (*veja gráfico acima*).

Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 25,64%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série.

De forma geral, os docentes e estudantes do campo enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegar à escola. Condições tão desfavoráveis desestimulam os professores e os estudantes a permanecer na escola, o que fortalece ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural. Essa situação acaba incentivando as populações do campo a migrar para as cidades, abandonando seus costumes e suas tradições. Uma pesquisa realizada nas regiões ribeirinhas de Santarém, Belterra e Aveiro (PA) pelo Projeto Saúde & Alegria – organização que promove e apoia processos participativos de desenvolvimento comunitário – mostra que o deslocamento de crianças e jovens para outras localidades é uma prática bastante comum (*veja tabelas ao lado*).

Somente 148 estudantes cursam o Ensino Médio em escolas quilombolas na Amazônia, o que mostra a dificuldade em concluir os estudos

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Em geral, as terras quilombolas ficam em áreas de difícil acesso, onde vive uma população com histórico de resistência à dominação. O Decreto nº 4887, de 2003, e a LDB garantem a essas comunidades, além da posse de terra, o direito a serviços como saúde, educação e saneamento básico.

De acordo com o Censo Escolar (Inep/MEC), em 2007, 638 (50,9%) das 1.253 escolas em comunidades remanescentes de quilombos no Brasil estavam nos estados da Amazônia Legal (*veja tabela na página ao lado*). Considerando os três níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 46.618 estudantes descendentes de escravos estavam matriculados em escolas no campo. A maioria (79,2%) frequentava o Ensino Fundamental.

O primeiro Censo que incluiu as comunidades quilombolas foi realizado em 2004. Até 2007, houve um crescimento significativo no número de matrículas em todos os níveis (*veja gráfico na página ao lado*), com destaque para a Pré-escola (282%) e o Ensino Fundamental (166%). O menor aumento ocorreu no Ensino Médio (18%).

Em 2007, somente 148 alunos cursavam o Ensino Médio em escolas quilombolas na Amazônia, o que mostra a dificuldade dos meninos e das meninas dessas comunidades em concluir os estudos no campo. Apesar de concentrar a maioria dos estabelecimentos de ensino quilombolas da região (423), o Maranhão não tinha uma escola sequer que oferecesse o Ensino Médio. Outro problema dizia respeito ao acesso às creches – privilégio de somente 732 dos pequenos quilombolas da Amazônia, aponta o Censo.

Condições socioeconômicas desfavoráveis e baixa escolaridade dos pais e professores podem dificultar a aprendizagem de meninas e meninos quilombolas. A Chamada Nutricional Quilombola 2006, realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, mostrou que 57,5% das crianças e dos adolescentes quilombolas do país pertencem a famílias da classe E¹⁰, sendo que apenas 9,1% estão

¹⁰ O critério utilizado para a classificação socioeconômica foi o da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (Abipeme), que atribui pesos a um conjunto de itens de consumo (número de tevês, máquinas de lavar roupa, automóveis etc) e ao nível de escolaridade do chefe de família. Na classe E, a renda familiar média, na época (2006), era inferior a 207 reais, o que correspondia a menos de um salário mínimo (que era de 350 reais).

O deslocamento para outras localidades é frequente

Percentual de alunos que vão para outra comunidade para estudar

Santarém	10,25%
Belterra	13,23%
Aveiro	8,66%

Fonte: Projeto Saúde & Alegria (2008)

Percentual de famílias com crianças e jovens que moram fora da comunidade para estudar

Santarém	24,17%
Belterra	26,76%
Aveiro	17,68%

Fonte: Projeto Saúde & Alegria (2008)

em famílias das classes B e C. Analfabetismo e pouco tempo de estudo (um a quatro anos) eram comuns em membros da família dos pequenos: entre os pais, 15,8% não sabiam ler e escrever e 47,3% tinham baixa escolaridade. Já entre as mães das crianças essas proporções ficam em 7,3% e 43,8%.

Dos 2.449 docentes que trabalhavam em comunidades remanescentes de quilombos da Amazônia, 15% tinham Ensino Superior em 2007, sendo que 73% concluíram o Ensino Médio, segundo o Censo (Inep/MEC). Para se ter uma ideia, nas escolas não quilombolas da região o índice foi de 54% e 45%, respectivamente. Esses dados excluem os municípios do Maranhão que não fazem parte da Amazônia Legal.

A precariedade das escolas também pode interferir no rendimento escolar: 77% das instituições não tinham rede de esgoto; 74% não contavam com energia elétrica e 12% não disponibilizavam água filtrada para os alunos. Em sete escolas, o abastecimento de água nem sequer acontecia (mesmo por meio de poços, rios ou cisternas).

Outra dificuldade dos alunos quilombolas é relacionar os conteúdos aprendidos na escola ao dia a dia na comunidade. O Artigo 26 da LDB obriga que os currículos do Ensino Fundamental e Médio tenham uma base nacional comum, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Entretanto, apenas 11% das escolas quilombolas da Amazônia utilizavam material didático contextualizado em 2007. No município de Alcântara (MA), por exemplo, onde 49 das 71 escolas estão localizadas em áreas remanescentes de quilombos, apenas uma usava material específico para atendimento à diversidade sociocultural quilombola, apontou o Inep (Educacenso 2008). Com isso, além de os alunos perderem o interesse pelas aulas, a cultura tradicional dos quilombos, transmitida oralmente de geração a geração, corre o risco de desaparecer.

CONSTRUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS

“Investir na Educação Básica significa investir na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos – pais, alunos, professores e gestores – em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.”

Essa é a concepção de educação que, segundo o MEC, inspirou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – conjunto de políticas públicas que visam dar sequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE em 2001.

Escolas quilombolas

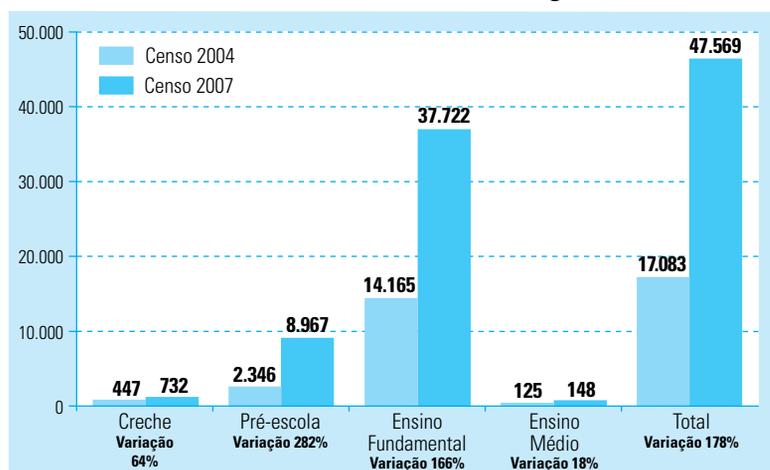
Localização dos estabelecimentos na Amazônia Legal

Unidades da federação	Número de escolas
Amapá	12
Maranhão	423
Mato Grosso	2
Pará	181
Rondônia	2
Tocantins	18
Total Amazônia Legal	638
Total Brasil	1.253

Fonte: Censo Escolar 2007 (Inep/MEC)

Progressos significativos

Varição nas matrículas de alunos quilombolas nos estados da Amazônia Legal



Fonte: Censo Escolar 2007 (Inep/MEC)

A ideia é promover o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. A lógica do PDE é, portanto, composta de macropolíticas de avaliação, financiamento e formação de professores.

Enquanto o Ideb permite enxergar quais escolas precisam de maior apoio, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) direciona os recursos para as regiões em que o investimento por aluno é inferior à média nacional. A instituição do Fundo ofereceu um tratamento diferenciado do poder público às populações indígenas e quilombolas, com mais recursos proporcionais.

Vários projetos sociais também têm buscado soluções para aprimorar a qualidade da educação oferecida às crianças na Amazônia

Vinculadas aos sistemas estaduais e municipais de ensino, as escolas indígenas e quilombolas também têm acesso aos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A União, em colaboração com os estados, deve adquirir para essas instituições equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes no ministério em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Apesar de não ter reflexos exclusivamente na Amazônia Legal, a Lei nº 11.494, que regulamentou o Fundo, contribui para a inclusão social e escolar das crianças e dos adolescentes da região, especialmente os do campo.

Para combater todos os entraves que dificultam a aprendizagem de meninos e meninas será preciso, no entanto, avançar ainda muito mais, no financiamento, na gestão dos recursos e na adoção de

políticas públicas sintonizadas com as características específicas dos variados grupos que compõem a região.

EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO

É importante sublinhar, entretanto, que programas como o Caminho da Escola, que financia a compra de ônibus escolares e, mais recentemente, de embarcações para crianças do meio rural; o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, voltado para a construção de creches e pré-escolas; e Universidade Aberta do Brasil (UAB), que estabelece acordos de cooperação para a formação de docentes; somados às políticas específicas para indígenas e quilombolas, começam a incorporar as particularidades da Amazônia.

Vários projetos sociais, implementados em parceria pela sociedade civil e o poder público, também têm buscado soluções para aprimorar a qualidade da educação na Amazônia. Uma experiência que mostra o que pode ser feito para melhorar o rendimento escolar de meninos e meninas no Ensino Médio é o Conjunto Integrado de Projetos (CIP) Jovem Cidadão. A iniciativa aposta na formação da juventude para romper o ciclo de pobreza existente na Baixada – Campos e Lagos Maranhenses, no Maranhão, dentro da Amazônia Legal. De acordo com levantamento divulgado em 2007 pelo IBGE, a região concentrava mais de 250 mil habitantes, dos quais cerca de 30% eram jovens de 15 a 29 anos. Mais da metade dessa população era rural e aproximadamente 70% afrodescendentes.

O programa, concebido pela ONG Formação, envolve diretamente 9.900 crianças, adolescentes e jovens da região, que atuam como protagonistas na construção de novas perspectivas educacionais, junto a 180 professores da Educação Básica, 20 diretores do Ensino Médio e dez secretários municipais de Educação e de Ação Social. Uma das ações do CIP Jovem Cidadão foi a concepção, em conjunto com as prefeituras, o UNICEF e outros parceiros, dos

Centros de Ensino Médio e Profissionalizante (CEMPs), experiência inovadora em que a escola se torna centro de desenvolvimento local, apostando na educação integral do adolescente e do jovem (*leia mais sobre a experiência no texto Ampliando horizontes*).

Outra experiência interessante é o Projeto EducAmazônia, que visa garantir às crianças e aos adolescentes da região o direito de aprender. Em seus primeiros quatro anos, o EducAmazônia trabalhou voltado para a escola do campo, buscando beneficiar também crianças indígenas, quilombolas, assentadas e ribeirinhas. O projeto vive agora um novo momento. Percebeu que, para melhorar a educação do campo, teria que romper com a dicotomia campo-cidade e procurar alternativas que permitam garantir a todas as crianças e a todos os adolescentes da região o direito de frequentar uma escola com uma educação de qualidade.

Mais do que um projeto, o EducAmazônia é uma articulação voltada para a construção de uma educação inclusiva, multicultural e cidadã. Apoiado pelo UNICEF e pela Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (Fidesa), o EducAmazônia conta com uma coordenação colegiada, da qual participam a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Museu Paraense Emílio Goeldi, o Fórum Paraense de Educação no Campo, a Secretaria de Educação do Pará, a Universidade da Amazônia e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O projeto procura fortalecer o respeito à diversidade amazônica. Para isso, trabalha em diversas frentes: levantamento da realidade, por meio da realização de pesquisas e do monitoramento de indicadores; formação de professores e gestores; intervenção pedagógica; mobilização e articulação política. As ações que, no início, se restringiam ao Pará devem se expandir para toda a região, começando pelos estados do Amapá e Tocantins.

Desde o início de 2008, o UNICEF, que está presente na região por meio de escritórios

zonais em Belém, São Luís e Manaus, vem intensificando suas ações com a realização da Agenda Criança Amazônia. A iniciativa foi construída com base na experiência do Selo UNICEF Município Aprovado – desenvolvido desde 2000 no Semiárido Brasileiro –, e parte do princípio que, se cada município priorizar os direitos infanto-juvenis e construir políticas públicas para garanti-los, todos darão um salto importante na conquista de um presente e de um futuro mais dignos e sustentáveis.

A Agenda Criança Amazônia propõe a construção de políticas públicas que priorizem os direitos de meninos e meninas que vivem na região

É esse o movimento que a Agenda Criança Amazônia está propondo para governadores, prefeitos, secretários municipais, juízes, promotores, conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, comunicadores, profissionais da educação e da saúde, organizações sociais e, em especial, para as crianças e os adolescentes que nascem e crescem na Amazônia.

Para a primeira fase, entre novembro de 2007 e novembro de 2008, foram selecionados e convidados 76 municípios nos estados do Pará, Maranhão e Amazonas para se juntar às ações da Agenda. A escolha levou em conta a distribuição entre as microrregiões, as condições de acesso, os indicadores sociais para a infância e a adolescência e a diversidade das populações quanto aos aspectos étnicos, sociais e culturais.

Até 2011, todos os municípios da Amazônia Legal Brasileira poderão fazer parte da construção da Agenda Criança Amazônia, reforçando a participação do Brasil nos esforços para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Em fevereiro de 2009, os governadores dos estados que integram a Amazônia Legal Brasileira assinaram um termo de compromisso com a Agenda Criança Amazônia.

Na beira do rio

Os desafios para garantir o direito de aprender em comunidades ribeirinhas, como as localizadas nos municípios de São Domingos do Capim e Acará, ambos no Pará

Bom Barqueiro, bom barqueiro
Dê licença de passar
Carregada de filhinhos
Para acabar de criar.

Passará, passará
Dê licença de passar
E se não for o da frente
Vai ser o de trás.

Distantes dos centros urbanos, as escolas às margens dos cursos d'água amazônicos sofrem com a falta de livros didáticos e outros materiais escolares

A cantiga de roda diverte as crianças e os adolescentes durante o recreio no gramado em frente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Pinto, na comunidade ribeirinha de Santa Maria, em Acará (PA). A alegria dos alunos durante a brincadeira chama atenção e contrasta com a precária realidade das escolas nas pequenas povoações situadas às margens dos rios amazônicos, onde registros de falta de livros didáticos, cadernos e outros materiais escolares são bastante comuns e a distância até os centros urbanos é um obstáculo a mais a ser enfrentado. Muitos estudantes precisam pegar barcos ou encarar longos trechos a pé ou de bicicleta para chegar à escola. Esses e outros desafios não diminuem a vontade de aprender e de ensinar. “A educação é redentora, é capaz de mudar a sociedade”, acredita a professora Leila Raposo dos Santos.



Bases sólidas

Povoações ribeirinhas, como a comunidade de Santa Maria, estão no foco do Projeto EducAmazônia, apoiado pelo UNICEF (*leia mais sobre o EducAmazônia na página 95*). Desde 2005, o projeto procura fortalecer as bases e ações da educação na região, incentivando o respeito à diversidade amazônica. As ações planejadas para alcançar seus



objetivos incluem pesquisas para levantar a realidade local, a formação de professores e gestores, intervenções pedagógicas e a articulação política.

Além disso, desde 2008, histórias como a da professora Leila Raposo dos Santos (*acima*) também estão sendo registradas pelo EducAmazônia e são um bom exemplo dos desafios e do potencial da região. O nome da escola onde Leila leciona,

Neusa Pinto, é uma homenagem à sua avó, que a abriu em 1934 e onde foi sua professora até 1983 – quando passou a incumbência de lecionar para a neta de 19 anos. Nesse intervalo de tempo, o estabelecimento teve outros nomes (Santo Antonio e Patrícia Bildner) e permaneceu fechado por um breve período. Quando Leila assumiu a classe, tinha cursado apenas até o equivalente à 5ª série do Ensino Fundamental. Só que nunca

A professora Leila Raposo dos Santos leciona em turma multisseriada na comunidade de Santa Maria, em Acará (PA)

desistiu de estudar. Concluiu o Magistério em 2002, em uma turma de Educação para Adultos. O diploma da faculdade de Pedagogia veio em 2008, em um convênio entre a prefeitura local e a Universidade do Estado do Pará (Uepa). “Eu assistia às aulas em Acará, que fica a 2 horas de carro em estrada de terra, nas férias de julho, janeiro e fevereiro”, explica Leila.

Em 2008, a professora ensinou 24 alunos, sete de Educação Infantil e 17 de 1ª a 4ª série. “É preciso ser artista para trabalhar o multisseriado”, brinca. Entre eles estão a agricultora Alcione Paiva Ramos, de 31 anos, e seus cinco filhos, James, Fabrício, Felipe, Vanessa e Vanusa, de 4 a 12 anos. Alcione matriculou-se em 2007. Só sabia escrever o nome. Hoje, na 2ª série, sabe o suficiente para ler a Bíblia de vez em quando e participar

das rodas de leitura de livros paradidáticos promovidas pela professora Leila. A família sai de casa antes das 7 horas da manhã para chegar à escola às 8 horas. O caminho é uma vereda no meio da mata. Os mais novos são levados no colo. Além dos estudos, Alcione também ajuda o marido na roça de mandioca. As tarefas precisam ser feitas antes do anoitecer porque sua casa não tem energia elétrica nem gerador. O clima, no entanto, é de cooperação entre as duas gerações. “Eu sei mais das letras e minha mãe, das contas”, diz Vanessa, de 9 anos, que passou para a 5ª série.

Juntos pela educação

A solidariedade é uma característica comum para enfrentar as dificuldades das escolas ribeirinhas. Iniciativas da comunidade para

A agricultora Alcione Paiva Ramos voltou a estudar em 2007, na mesma classe que os cinco filhos, de 4 a 12 anos. Juntos, caminham pela mata durante 1 hora para chegar à escola



arrecadar mais recursos para as instituições, por exemplo, acontecem com frequência e, embora esse não seja seu papel, muitas vezes a limpeza da escola e a preparação da merenda são feitas pelas mães dos alunos.

De estrutura simples, as salas de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição, na comunidade de Orinho, a 30 minutos de barco de São Domingos do Capim, são organizadas, com carteiras em bom estado de conservação, e há trabalhos escolares distribuídos pelas paredes. Uma árvore de Natal feita de fibras de muriti (palmeira amazônica também conhecida como buriti) mostra a preocupação em tornar o ambiente acolhedor. “Querida fazer uma surpresa para a professora”, diz o autor do trabalho, Antonio Fabrício, de 13 anos, recém-aprovado para a 5ª série.



A Nossa Senhora da Conceição teve 26 alunos em 2008. Dezenove deles de 1ª a 4ª série. Os outros sete, de 4 a 6 anos, são chamados de “encostados”. Ou seja, acompanham as aulas, mas estão fora das estatísticas porque ainda não têm idade para ser matriculados – situação corriqueira em localidades ribeirinhas proporcionada pela falta de pré-escolas. “Eu achei importante que elas estivessem na escola desde pequenas”, diz Amarildo Ferreira Rosa, pai das estudantes Leidiane, de 7 anos, da 2ª série, e Tainá, de 4 anos, “encostada”. A família vive numa casa de madeira de quatro cômodos a menos de 200 metros da escola. “Tudo o que eu tenho na vida é para investir na educação delas”, diz Amarildo, carpinteiro e roceiro de mandioca que estudou até a 4ª série. Seu sonho é ter uma escola completa, até o Ensino Médio, para atender Orinho e as outras comunidades da margem esquerda do rio Capim.

Os pais ribeirinhos são práticos ao explicar a importância da educação. “É preciso conhecimento para ter um emprego”, diz a dona de casa Cíntia Jesus Pina de Freitas, de 27 anos. Seus três filhos em idade escolar frequentam a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sacramenta, na comunidade de Trindade, a 40 minutos de barco de São Domingos do Capim. “Eu acabo aprendendo também e, quando preciso, eles escrevem um bilhete para mim”, afirma Julieta Bentes Souza, mãe de Gilmar e Gilvani, de 9 e 11 anos, respectivamente. “As mães gostam que os filhos venham para a escola porque sabem que, se não vierem, eles vão trabalhar na roça”, diz a professora local, Márcia Trindade, de 29 anos, referindo-se à roça não como uma escolha para o futuro, mas sim como um destino predeterminado pela ausência de alternativas econômicas para quem não tem instrução. Talvez essa perspectiva de vida, que muitos pais perderam, garanta o sorriso nas brincadeiras no recreio.

Fortalecer as bases e ações da educação na região Amazônica, incentivando o respeito à diversidade local, é a missão do Projeto EducAmazônia

Ampliando horizontes

Centros de Ensino Médio e Profissionalizante incentivam o protagonismo juvenil na Baixada Maranhense, uma das regiões mais pobres do Brasil

A pergunta “O que eu vou fazer da vida?” está na cabeça de adolescentes e jovens brasileiros, e é à ausência de respostas e perspectivas que especialistas creditam parte da responsabilidade pelos altos índices de evasão no Ensino Médio no país.

Numa das áreas mais pobres do Brasil, conhecida por Baixada - Campos e Lagos Maranhenses, no Maranhão, dentro da Amazônia Legal, os Centros de Ensino Médio e Profissionalizante (CEMPs) buscam reverter esse quadro estimulando o protagonismo juvenil e oferecendo oportunidades para que os jovens descubram o que querem para o próprio futuro.

Jeovane José Campos da Silva, de 25 anos, por exemplo, já sabe que quer ter uma criação de cabras num modelo igual ao que aprendeu em uma viagem de vivência para Santa Catarina. “Eu e meus colegas fizemos uma pesquisa de mercado e descobrimos sua viabilidade na região”, diz. Anderson Carlos Pereira Barros, de 20 anos, quer aumentar a lucratividade do condomínio de turismo rural que montou com quatro sócios em 2007. “Mantemos uma horta orgânica para abastecer nosso restaurante”, conta.

Ambos são recém-formados nos CEMPs de São Bento (MA) e de Palmeirândia (MA), respectivamente. As duas escolas públicas fazem parte de um projeto educacional focado em levar qualidade para o Ensino Médio de sete cidades da Baixada Maranhense - as outras são Matinha, Arari, Olinda Nova, São João Batista e São Vicente Ferrer. A linha central da proposta

pedagógica está em combinar disciplinas tradicionais com as profissionalizantes. Os alunos optam por especializar-se em Agroecologia, Informática, Enfermagem, Gestão Ambiental e Urbana, Turismo Comunitário e Tecnologia da Comunicação e Informação. Com isso, o tempo para a conclusão dessa etapa de estudos passou para quatro anos. “As aulas técnicas nos ajudam a transformar as nossas vidas porque nos ensinam uma profissão”, diz Camila Amorim, estudante de Agroecologia no CEMP de Palmeirândia.

Os centros estão dentro de um conjunto integrado de ações específicas para a região, o Jovem Cidadão. O programa é desenvolvido pela Formação, associação sem fins lucrativos criada por educadores populares com sede em São Luís, em parceria com o UNICEF e a Fundação W.K. Kellogg. Seus professores recebem formação continuada e acompanhamento pedagógico constante. Os objetivos estratégicos são estimular o protagonismo juvenil e o desenvolvimento local. “Os estudantes percebem durante o curso que não precisam sair do município para ter oportunidades profissionais”, observa Lucivaldo Oliveira, diretor do CEMP de São Bento, a unidade pioneira, aberta em 2004, onde hoje estudam 490 alunos.

Construindo novas oportunidades

Um diferencial do projeto é a incubadora social para viabilizar empreendimentos dos jovens. “A ideia é mostrar que eles têm outras opções além de prestar concurso público

O projeto pedagógico busca oferecer oportunidades para que os jovens da região possam ter opções para descobrir o que querem para seu futuro

ou trabalhar nos canaviais de São Paulo”, diz Regina Cabral, responsável pela incubadora na Formação. Os pré-requisitos são que os negócios sejam coletivos, tenham participação da família e beneficiem a comunidade. Em cinco anos, 95 propostas foram aceitas para receber apoio técnico e financeiro. A iniciativa estimulou o surgimento de uma companhia de teatro de bonecos, uma fábrica de doces caseiros, hortas orgânicas e propriedades focadas em piscicultura, por exemplo. Ao todo, desde 2004, foram investidos 600 mil reais. “Nosso projeto de caprinocultura pode gerar empregos para outros colegas”, aponta Jeovane, morador do povoado Rio do Meio, nos arredores de São Bento, na expectativa de ter seu proje-

to aprovado. “Fiquei um ano trabalhando sem ganhar nada, mas sempre acreditei no futuro do negócio”, diz Anderson, sobre sua propriedade turística com criação de suínos e aves inaugurada em 2006, o Condomínio Cauaçu.

Embora o Ensino Médio esteja sob responsabilidade prioritária do estado, os CEMPs foram construídos em convênio com as prefeituras locais. A necessidade de recursos fez com que três deles fossem estadualizados para ter acesso aos repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A ideia é transferir o recebimento de matrículas e compartilhar a gestão. “Queremos manter na cidade

As alunas aprendem no laboratório de físico-química da unidade de Palmeirândia (MA), equipado de acordo com as demandas locais



Crianças de escola rural de Palmeirândia brincam durante o programa *Noutro Turno*, em que estudantes do CEMP atuam como monitores



um Ensino Médio que faça a diferença”, diz Bianka Pereira Pinheiro, que foi secretária municipal de Educação de Palmeirândia até o início de 2009.

As instalações dos CEMPs de Palmeirândia e de São Bento são novas e bem-cuidadas. Bibliotecas foram instaladas nesses centros e em outras três unidades, que receberam cerca de 10.000 livros e 5.000 revistas, de acordo com suas necessidades. Há ainda telecentros climatizados, onde os estudantes de Informática têm aulas de manutenção de computadores, administração de rede e programas e os que estão matriculados nas outras especialidades podem fazer pesquisas na internet. Cartolinas com frases de educadores conhecidos dividem espaço com avisos e cartazes de campanhas educacionais, como a de prevenção do HIV e da gravidez na adolescência. “Ainda temos de melhorar bastante o tratamento desses temas, embora sempre que possível eles façam parte do planejamento das disciplinas”, afirma a diretora do CEMP de Palmeirândia, Taciana Pereira Pinheiro.

Laboratórios especializados foram pensados de acordo com as necessidades locais. Aberto em 2008, em Palmeirândia, o de físico-química é um exemplo prático dessa abordagem. Os equipamentos, adquiridos por 11.500 reais, permitem realizar testes de média complexidade. “Aqui temos condições de fazer análises de água e de solo”, diz Luciene Correia Pereira, de 15 anos, que recebe uma bolsa de iniciação científica júnior para atuar como monitora no local. “A ideia é tornar o laboratório autossustentável, com a oferta de serviços laboratoriais para auxiliar os pequenos agricultores do município”, afirma o professor responsável, Paulo Artur Costa.

O protagonismo dos jovens

Como polo difusor de conhecimento, os CEMPs incentivam seus alunos a participar de projetos realizados nas comunidades às

quais pertencem. Um deles é o Noutro Turno, iniciado em setembro de 2008. Com apoio do UNICEF, o programa tem como objetivo promover atividades diárias de contraturno para crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas rurais e urbanas. Os estudantes dos CEMPs atuam como monitores remunerados de leitura, arte-cultura, comunicação educativa, educação física, saúde e ecologia. “É incrível muitos alunos acharem que estudo não tem importância”, observa Amância Rafaela Câmara Machado, de 17 anos, monitora nos povoados de Guarapiranga e Belas Águas, em São Bento, e recém-formada em Agroecologia. “Aos poucos, vamos mostrando para eles por que o ensino é bom.”

O sorriso das crianças é a melhor prova da efetividade da iniciativa, realizada em lugares com raríssimas alternativas de lazer organizadas. Muitas mães trazem os filhos e ficam para assistir às oficinas. “É muito bonito o jeito que eles aprendem”, diz Antonia Viegas sobre os meninos Maianderson, de 7 anos, e Jadson, de 5 anos, durante um exercício de mímica com 30 matriculados da Escola Jerônimo Mendes, no povoado rural de Triângulo, em Palmeirândia. “Eles aprendem muitas coisas que eu não aprendi”, observa ela, que estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental. Realizado na Igreja Nossa Senhora do Rosário, o encontro prossegue com contação de histórias, exibição de fotos em um projetor e dicas de higiene pessoal, num total de 3 horas. “Eu gosto mais de me divertir aqui do que em casa, porque tem educação, dança, quadro de olhar...”, resume Kerliane Soares dos Santos, de 8 anos, aluna da 2ª série. Por trás das brincadeiras, os monitores têm o desafio de ampliar o repertório cultural dos participantes mirins. E comprovam, na ação, mais um aspecto de como os jovens são peças fundamentais para fazer a diferença no lugar em que vivem.

Os alunos das sete unidades são incentivados a ter espírito empreendedor e a participar de atividades para conhecer melhor as comunidades às quais pertencem



Enfrentando a invisibilidade

O retrato da educação em comunidades populares ainda é muito pouco preciso. Em geral, vem sendo traçado por estudos e pesquisas sobre a violência. Ao propor para os centros urbanos uma plataforma de atuação estratégica centrada nas crianças e nos adolescentes que vivem nessas comunidades, o UNICEF pretende dar visibilidade a essa população, contribuindo para diminuir a exclusão, as disparidades, as discriminações e as violações

As crianças das comunidades populares enfrentam problemas como escolas precárias, violência e falta de vagas, o que dificulta sua progressão nos estudos

Há menos de um século, as cidades brasileiras abrigavam 10% da população nacional. Atualmente, são 82%.¹ A aceleração do processo de urbanização nos últimos anos dinamizou a vida nas grandes cidades, produzindo novas arquiteturas, linguagens e manifestações culturais e artísticas.

A concentração populacional nas grandes cidades também contribuiu, por outro lado, para a precarização dos serviços públicos, a falta de oportunidades, o aumento do desemprego e do subemprego, a degradação do meio ambiente e a queda significativa nos níveis de qualidade de vida.

O crescimento das desigualdades socioeconômicas se manifesta de forma clara na lógica da ocupação espacial dos

territórios urbanos. As populações vulneráveis se concentram, em grande medida, em comunidades marcadas pela falta de estruturas básicas, como saneamento, pavimentação, iluminação pública, áreas de lazer e limpeza urbana, bem como pela dificuldade de acesso à educação de qualidade, a serviços de saúde, segurança e lazer adequados.

Em relação à educação, há poucos dados sobre como o direito de aprender vem sendo (ou não) garantido nessas comunidades. Em geral, o retrato do ensino em comunidades populares dos grandes centros urbanos tem sido traçado por estudos e pesquisas sobre a violência nas principais capitais brasileiras. Estudiosos do assunto começam a se interessar por seu impacto sobre o processo educacional das crianças.

¹ Fonte: O Direito à Cidade, Ministério das Cidades, disponível em www.cidades.gov.br.

Pessoas com deficiência: excluídas entre os excluídos

Boa parte da população de até 18 anos que está fora da escola é de crianças e adolescentes com deficiência (*leia mais sobre o assunto no Capítulo Aprender no Brasil*).

Diante desse cenário, o Projeto Ponto de Partida: Sensibilizando para a Diversidade, desenvolvido em 2008 em escolas da periferia de São Paulo pela organização Sorri-Brasil, aponta para uma saída a partir da conscientização da sociedade.

O projeto, que contou com o apoio do UNICEF¹, incluiu

498 apresentações do teatro interativo A Turma do Bairro. O entrosamento das crianças com os bonecos, que representam personagens com deficiência, acontece no chão, em roda, garantindo a proximidade física entre eles.

O roteiro é iniciado com a apresentação de um quadro com imagens de ações possíveis de ser realizadas por pessoas com deficiência e as crianças são convidadas a participar do reconhecimento dessas possibilidades. A seguir, os bonecos são introduzidos na sala trazendo consigo materiais do seu dia a dia. Um menino

com paralisia cerebral, por exemplo, traz lápis e escova de dentes engrossados com fita crepe para desenhar e escovar os dentes com autonomia. No caso de um garoto com deficiência visual, é apresentado um relógio com os números em braile para que as crianças possam sentir os pontinhos. Ao final, o quadro é mostrado novamente para que, após a vivência, as crianças reconheçam que as pessoas com deficiência podem fazer as mesmas coisas que elas.

Ao todo, o projeto envolveu 5.905 alunos, 1.525 professores, e, ainda, dirigentes e familiares que foram incentivados a lidar com os mitos e preconceitos sobre as pessoas com deficiência.

¹ O UNICEF apoiou a elaboração da cartilha *A Hora e a Vez da Família em uma Sociedade Inclusiva*, material distribuído pelo projeto às famílias de crianças com deficiência, quando necessário.

As estatísticas relacionadas à Educação Básica nas comunidades populares dos centros urbanos são de difícil obtenção em muitos municípios por falta de levantamentos sistemáticos da situação nessas áreas. Os indicadores do Ministério da Educação (MEC), assim como todos os dados obtidos com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) feita anualmente pelo IBGE, referem-se aos municípios e não a bairros e comunidades.

ESCOLAS REPRODUZEM AS DESIGUALDADES

Apesar de possuir características territoriais diferentes entre si, a maioria das comunidades populares dos grandes centros urbanos enfrenta problemas semelhantes: a segregação urbana e a desigualdade de oportunidades no direito à educação.

O fato de as escolas estarem localizadas em bairros estigmatizados pode impactar negativamente na qualidade do ensino. Em geral, quanto pior a condição sociourbana, pior o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)². Quanto menos política de Pré-escola, pior o Ideb. Quanto mais alta a taxa de homicídio, menor o Ideb. Para municípios com 130 homicídios por 100 mil habitantes (média observada em municípios da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro), por exemplo, o Ideb estimado é de 3,8 (anos iniciais). Já nos que apresentam uma taxa de 85 homicídios por 100 mil habitantes (média em municípios fora da região metropolitana do Rio de Janeiro), ele sobe para 4,0 (anos iniciais).

2 *A Dimensão Metropolitana da Questão Social: Ensaio Exploratório*, Observatório das Metrópoles e Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (Ippur), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. O estudo foi realizado nas 15 principais metrópoles brasileiras: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Campinas (SP), Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória e usou como base as informações do Censo 2000. Entre as variáveis utilizadas na análise estão a precariedade da moradia, a pobreza, a existência de uma política de Pré-escola e a taxa de homicídio. As estimativas foram feitas a partir de estudo de Ribeiro, L.C.Q. & Koslinski, M.C., *Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais*, apresentado no 32º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), em outubro de 2008.

O risco de uma criança que mora em uma comunidade popular ter atraso escolar na 4ª série do Ensino Fundamental, por exemplo, é 16% maior do que o de uma criança que mora em outros bairros.³

No Ensino Médio, o problema passa pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades populares que ofereçam esta etapa da Educação Básica. Grandes comunidades do Rio de Janeiro⁴, como Jacarezinho, Maré e Rocinha, não registram escolas de Ensino Médio.

A violência é também um problema enfrentado por boa parte da comunidade escolar, principalmente nas instituições lo-

3 *A Cidade contra a Escola: Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina*, Letra Capital Editora, 2008, Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman (organizadores). A pesquisa verificou a situação da educação em três grandes metrópoles brasileiras (Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo) e comparou com o quadro encontrado em outras quatro grandes capitais da América Latina (Buenos Aires, Cidade do México, Montevideú e Santiago). Esse é o efeito do bairro, controlando por origem socioeconômica da família.

4 Relatório *Rio Como Vamos: Indicadores da Cidade*, 2008.

A opinião dos jovens

O que é ser criança e adolescente no Rio de Janeiro? Quarenta e seis adolescentes denominados agentes comunitários de pesquisa e desenvolvimento, com idades entre 14 e 17 anos, foram atrás das respostas. Foram realizadas 887 entrevistas nas comunidades do Complexo do Alemão, Santa Cruz e Copacabana/Leme.

Entre os dados da pesquisa, promovida pelo UNICEF e coordenada pelo Centro de Promoção da Saúde (Cedaps), destaca-se a falta de acesso de jovens a bens culturais, como teatro, cinema e museu (cerca de 50%). O estudo também apontou que a maioria dos adolescentes das comunidades pesquisadas considera sua escola boa/muito boa.

Entre as recomendações levantadas pelos pesquisadores estão a inclusão do Estatuto da Criança e do Adolescente no currículo oficial escolar, a extensão do passe livre em transportes para além dos horários escolares, facilitando o acesso a espaços culturais e de lazer da cidade, e também o maior acesso a atividades de educação sexual e a preservativos.

Complexo do Alemão: educação em situação de emergência

A Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação preparou um documento de referência com propostas de ações para ser aplicadas em comunidades vulneráveis do país. O documento busca garantir o direito à educação nas comunidades populares dos grandes centros urbanos e foi elaborado com base em uma missão realizada de 8 a 11 de outubro de 2007 no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, para apurar denúncias de violação dos direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas públicas das 13 favelas que integram a região. O relatório classificou a situação da educação na área como “de emergência”.

A Relatoria chegou a essa grave constatação com base no levantamento de informações que permitiram fazer uma radiografia da complexidade da problemática vivida por aquela comunidade com relação à situação educacional da região metropolitana do município do Rio de Janeiro, à realidade das favelas cariocas, às políticas de segurança pública e ao Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci) e ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) das Favelas.

De acordo com o relatório, o Complexo do Alemão apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,711, inferior ao do Brasil, que é de 0,8, e o mais baixo dos 126 bairros do Rio de Janeiro. Aproximadamente 29% da população da região

(cerca de 100 mil habitantes) vive abaixo da linha da pobreza.

A missão visitou escolas municipais e estaduais que funcionam na comunidade e sofreram com os conflitos entre bandidos e policiais durante o ano de 2007, quando alunos chegaram a ficar quase dois meses sem aulas. Segundo o estudo, oito escolas são de responsabilidade do município e oito são de responsabilidade do estado.

De acordo com o relatório, uma pesquisa realizada pela organização não governamental Centro de Promoção da Saúde (Cedaps) no Complexo do Alemão, com apoio do UNICEF, diagnosticou como a comunidade avalia a escola pública. Os moradores classificam o ensino oferecido como de baixa qualidade. Eles reclamam que faltam professores, não existem atividades socioeducativas complementares e o direito de aprender não é garantido. De acordo com o estudo, a questão da violência faz com que os pais, os estudantes e os educadores convivam com o risco à integridade física e problemas psicológicos, com a perda dos dias letivos, a quebra na rotina educacional, a desconcentração, a dificuldade de acesso às unidades escolares e de moradia. De forma geral, são problemas que resultam em prejuízos à aprendizagem.

A missão também ouviu docentes que trabalham na comunidade e constatou nas

escolas visitadas que a violência faz com que muitos professores se sintam inseguros e desmotivados para trabalhar na região de extrema vulnerabilidade. Os baixos salários também foram citados como fator para a alta rotatividade de profissionais nas escolas públicas localizadas dentro e no entorno do Complexo do Alemão.

A Relatoria identificou também a inexistência de articulação entre níveis de governo municipal, estadual e federal para o desenvolvimento de estratégias que diminuam os impactos dos conflitos e das ações policiais na comunidade com relação ao direito à educação. O parecer final, no entanto, reconhece que por meio dos recursos do PAC poderá se estabelecer um novo padrão de relacionamento entre governos e comunidades.

A equipe da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação voltou ao Complexo do Alemão nove meses após a conclusão da missão para o lançamento oficial do documento. A Relatoria ouviu dos diretores das escolas da comunidade, de moradores e de representantes de órgãos públicos uma avaliação sobre a situação depois da missão. A conclusão obtida é que, apesar da redução dos confrontos armados entre narcotraficantes e policiais nos últimos meses no Complexo do Alemão, não foram identificadas mudanças estruturais na forma de enfrentamento dos problemas educacionais da comunidade.

calizadas nas comunidades populares de grandes cidades. Para cada escola definida como inserida num contexto tranquilo, pelo menos outra convive com problemas de segurança em seu entorno.⁵

Uma missão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação⁶ no Complexo do Alemão, zona norte do Rio de Janeiro, em 2007, mostrou o impacto que a violência tem na garantia do direito de aprender de milhares de crianças e adolescentes da região (*veja texto* Complexo do Alemão: educação em situação de emergência).

Segundo a Relatoria, não há vagas em número suficiente para atender a todas as crianças e adolescentes, e as existentes, muitas vezes, estão em escolas em péssimas condições e o acesso a elas é dificultado pela violência. O relatório classificou a situação da educação na área como “de emergência”.

Essas comunidades sofrem ainda com outros sérios comprometimentos, como a alta rotatividade do corpo docente. A ocorrência de agressões físicas e a presença de tráfico e/ou consumo de drogas nas escolas reduzem, por exemplo, em aproximadamente 38% a probabilidade de as turmas terem o mesmo professor de Língua Portuguesa durante o ano letivo. A rotatividade de docentes tem impacto direto na garantia do direito de aprender.⁷

ESFORÇO COLETIVO NA CONSTRUÇÃO DE REDES NAS GRANDES CIDADES

Todos esses problemas não são recentes, mas começaram a ser prioridade nos últimos anos. Em 2007, o MEC criou o Grupo

⁵ Pesquisa *Aos Mestres com Reconhecimento – Como os Educadores Enfrentam a Violência Carioca de Cada Dia*, publicada em abril de 2002, pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, da prefeitura do Rio de Janeiro.

⁶ A Relatoria é vinculada à Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DhESCA Brasil), articulação de 32 organizações e redes de direitos humanos.

⁷ *Relação entre Violência nas Escolas e Proficiência dos Alunos*, de Edson Severini, 2007.

de Trabalho (GT) das Capitais e Grandes Cidades motivado pelo número significativo de estabelecimentos com baixo Ideb em municípios maiores.

Coordenado pela Secretaria de Educação Básica, o GT é um fórum que reúne periodicamente os secretários de Educação das capitais dos estados e de cidades com população próxima a 200 mil habitantes. Hoje, ele conta com as 156 maiores cidades de todo o país, que representam 40% das matrículas do Ensino Fundamental e cerca de 16 milhões de alunos.

A maioria das comunidades populares dos grandes centros urbanos enfrenta problemas semelhantes: a segregação urbana e a desigualdade de oportunidades

O GT trata também do Programa Mais Educação, que prioriza iniciativas de educação integral dentro das comunidades populares com acentuados índices de vulnerabilidade social, pobreza e violência.

Além da troca de experiências, o GT das Capitais e Grandes Cidades auxilia os gestores na elaboração e no acompanhamento de seus Planos de Ações Articuladas (PAR). Os planos são necessários para que cada município defina metas e estratégias para melhorar a qualidade da Educação Básica (*leia mais sobre o assunto no capítulo* Aprender no Brasil). Também contribuem para a formatação e a consolidação de vários projetos do MEC.

PLATAFORMA DO UNICEF PARA OS CENTROS URBANOS

Ao propor para os centros urbanos uma Plataforma de atuação estratégica centrada nas crianças e nos adolescentes que vivem nas comunidades populares, o UNICEF também espera contribuir para diminuir as disparidades, discriminações e violações presentes nessas comunidades.

Deseja ainda estimular e fortalecer sentimentos de pertencimento, responsabilidade coletiva e coesão social entre atores diversos, ajudando a superar a fragmentação territorial e social.

Uma das principais ações previstas é a realização de um mapeamento das violações de direitos humanos e também da rede de apoio da comunidade em relação à infância e à adolescência, para compor o diagnóstico da situação inicial em relação às metas e aos indicadores. A análise é complementada pela pesquisa de percepção (veja texto A opinião dos jovens) e pela coleta de dados oficiais. Com base nessa primeira avaliação, os grupos locais têm que construir um plano de ação para atingir metas estabelecidas.

A Plataforma dos Centros Urbanos visa estimular a articulação entre comunidade, sociedade e governo para garantir o direito de crianças e adolescentes

A Plataforma dos Centros Urbanos vai conceder um certificado para todas as comunidades populares que atingirem suas metas até 2011. A ideia é que essas comunidades transformem-se mais tarde em polos irradiadores fomentando a criação de novos grupos em outros lugares.

A iniciativa visa estimular ainda mais o trabalho integrado entre comunidade, sociedade civil e poderes municipais para garantir o direito de milhares de crianças e adolescentes. A intenção é atuar sobre o desenvolvimento e a gestão das políticas públicas e sobre o comportamento das famílias, do governo e da sociedade.

Para atingir esses propósitos, a Plataforma lança mão de estratégias articuladas que incluem, entre outras atividades:

- Mobilização de diversas instâncias do poder público e da sociedade civil.
- Desenvolvimento das capacidades dos responsáveis pela implementação dos

direitos das crianças e dos adolescentes que vivem nas comunidades populares.

- Criação de oportunidades para que os adolescentes participem ativamente da garantia de seus próprios direitos.
- E o monitoramento e a avaliação permanentes de metas indutoras e indicadores que retratem a realidade dessas crianças e adolescentes.

A ação se une a outras propostas existentes que têm o apoio do UNICEF, como projetos de educação integral e comunitária (*leia mais sobre o assunto no capítulo Aprender no Brasil*), que mobiliza a comunidade para abrir espaços públicos e privados para ações educacionais e que já estão presentes, entre outros, nos municípios de Nova Iguaçu (RJ), Belo Horizonte, Quixadá (CE) e Barueri (SP). Eles são sementes da mobilização pela Educação Básica de qualidade que está se espalhando pelo país.

Compromisso assumido

Das 20 metas da carta de compromisso assinada pelos prefeitos de São Paulo e do Rio de Janeiro, sete estão relacionadas à educação. São elas:

- ▶ Ampliar as vagas em creche para crianças de até 3 anos.
- ▶ Ampliar as vagas em Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos.
- ▶ Ampliar a taxa de conclusão do Ensino Fundamental e de ingresso no Ensino Médio.
- ▶ Ampliar a taxa de escolarização líquida para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
- ▶ Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- ▶ Ampliar o número de escolas implantando a Lei nº 10.639/03, que prevê a inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.
- ▶ Aumentar o acesso de meninos e meninas negros/indígenas à escola.



Educação para a igualdade racial

Experiências como a do projeto Territórios de Educação para Igualdade Racial (Tepir), em São João de Meriti, no Rio de Janeiro, mostram como as escolas podem – e devem – preparar suas crianças e seus adolescentes para valorizar a diversidade

“Eu sou negro e a senhora é de outra cor, mas eu não devo olhar para a senhora pela cor e sim pelo que a senhora é.” O autor da frase é Diego Araújo, aluno da 6ª série do Ensino Fundamental. Diego tem apenas 13 anos, mas já sabe dizer o que impede as pessoas de se verem como iguais: o preconceito. “Queria que o preconceito parasse”, reforça o jovem que vive na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, com a mãe e dois irmãos.

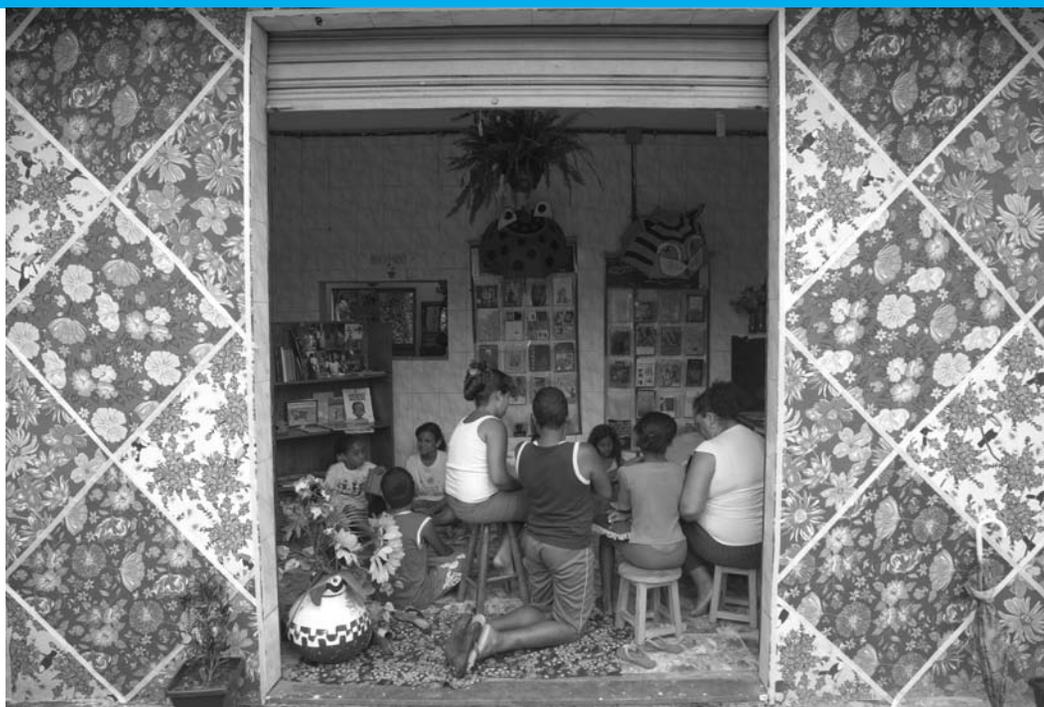
Diego é um dos 1.860 alunos da Escola Municipal Unidade Integrada de 1º grau, em

São João de Meriti, atendida pelo projeto Territórios de Educação para Igualdade Racial (Tepir). O projeto tem como principal objetivo fortalecer a implantação das leis nºs- 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Em agosto de 2008, o Tepir, com o apoio do UNICEF, ofereceu um curso de africanidade para 58 docentes da rede municipal de São João de Meriti, município onde 57,9% da

Jovens contadores de histórias atuam na comunidade e nas escolas públicas da região, reforçando a importância da cultura africana entre as crianças

As rodas de leitura acontecem em dias fixos no Espaço Griots e de forma itinerante nas escolas municipais que participam do projeto em São João de Meriti



população se autocalifica como “pretos ou pardos” (IBGE, 2000). Os professores capacitados tornam-se multiplicadores. Ao todo 5.400 alunos participam do projeto. O principal objetivo é oferecer aos professores que atendem esses adolescentes mais informação sobre a cultura africana e as alternativas para trabalhar o tema na sala de aula. Para isso foram realizadas palestras sobre a presença da cultura africana na literatura brasileira e no cotidiano escolar, por exemplo. Segundo Marcos Paulo da Silva, coordenador institucional do Tepir, a maioria dos professores ainda tem dificuldade de falar do assunto.

A professora de História Ângela da Conceição Machado da Silva fez o curso e aplicou em sala a metodologia proposta. Ela conta que sempre trabalhou com o tema, mas, depois do curso, inovou e desenvolveu uma atividade com as turmas da 5ª série do Ensino Fundamental: “Pedi que eles desenhassem paisagens com pessoas independente da cor e da raça, olhando a essência, e o resultado foi fantástico. Nos desenhos as pessoas eram azuis, verdes, da cor que a criança quisesse”, contou a professora. A atividade, segundo ela, permitiu que as crianças refletissem so-

bre a igualdade de direitos, respeitando as diferenças de cada um.

Além de capacitar educadores, o Tepir formou jovens contadores de histórias para atuar na comunidade e nas escolas públicas da região. As rodas de leitura acontecem tanto no Espaço Griots, em dias fixos, quanto de forma itinerante nas escolas municipais de São João de Meriti que participam do projeto. Griot é como são chamados na África os contadores de histórias. Eles são considerados sábios muito importantes e respeitados na comunidade onde vivem e passam, de geração a geração, as tradições de seus povos.

As oficinas duram cerca de 40 minutos, como a realizada no dia 3 de dezembro de 2008 por Lidiane Gonçalves e Fagner Santos com os estudantes da Escola Municipal Unidade Integrada de 1º grau. O livro base é *Os Comedores de Palavras*. Diante de 30 crianças das turmas de 5ª e 6ª séries, Lidiane interpreta a lenda que começa com o tambor emudecendo. “Eu li bastante a história antes e me entrego na hora da leitura. Dessa forma, as coisas acontecem”, revela Lidiane. As crianças acompanham cada palavra com olhos atentos. Ana Paula da Silva Oliveira, de

12 anos, da 6ª série, sai animada da oficina: “É legal porque a gente aprende várias coisas sobre a cultura africana”, conta.

Para o coordenador do projeto Tepir, César Marques, os contadores de histórias reforçam a importância da oralidade, mas ainda esbarram nos problemas de comunicação. “Precisamos da comunidade para trabalhar a educação, mas ainda há muito preconceito por causa da questão da religiosidade. Falar de cultura afro, para alguns, é sinônimo de ‘macumba’”, lembrou César. “Não vamos reforçar as questões religiosas, mas queríamos dialogar com pastores, padres, com todo mundo, independente do credo de cada um. Queremos falar de igualdade racial”, complementou o coordenador institucional Marco Paulo da Silva.

Com o objetivo de compartilhar as experiências dos municípios da região na implantação das leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 e dar visibilidade aos projetos de inclusão social e combate ao racismo coordenados por organizações da sociedade civil, o Tepir realizou a 1ª Jornada de Educação para a Igualdade Racial da Baixada Fluminense, em março de 2009. O evento, que também apresentou as ações realizadas pelo projeto, contou com a participação de cerca de 1.600 pessoas, entre as quais representantes das prefeituras de oito cidades da Baixada.

O início

No Brasil,¹ a relação entre educação e diversidade passou a predominar no debate educacional nos anos 90, com forte impacto nas políticas públicas para o século XXI como estratégia para a superação das desigualdades. Entre as décadas de 80 e 90 ocorreu em cidades como Belém, Aracaju, São Paulo, Goiânia, Florianópolis e Belo Horizonte e também no Distrito Federal a promulgação de leis que dispunham sobre a inclusão no currículo escolar da rede

municipal de conteúdos relativos ao estudo da história da África e da cultura afro-brasileira na formação sociocultural do país.

Desde então, houve uma série de avanços, entre eles a Lei nº 10.639/03, que instituiu o ensino obrigatório da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, e a Lei nº 11.645/08, que incluiu também a obrigatoriedade da temática indígena, com uma abordagem histórica, cultural e de respeito à diversidade.

Para Maria Aparecida Silva Bento, diretora executiva do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), o maior obstáculo para a implementação da lei é vencer o paradigma da democracia racial ainda vigente e superar o racismo institucional.

Pesquisa realizada pelo Ceert² entre 2005 e 2006 nas escolas da rede municipal de São Paulo mostrou um quadro pouco animador sobre a implementação da Lei nº 10.639/03. Apenas um quarto das escolas (491) respondeu à consulta e, destas, apenas 6% afirmaram desenvolver alguma atividade relacionada à diversidade, apontou a publicação *Contextualizando as Relações Raciais na Educação*, de 2007.

Segundo a pesquisa, os trabalhos referentes à educação das relações étnico-raciais feitos pelas escolas ocorreram em datas comemorativas, historicamente ligadas à comunidade negra. A maioria das atividades aconteceu em apenas um dia e se baseou nas disciplinas que, tradicionalmente, apresentam trabalhos com esse tema: História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura. Entre os principais motivos que dificultam a implantação da lei, foram citadas a falta de formação (38%) e a falta de material (26,7%).

De 2003 a 2008, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) calcula que pelo menos 70% dos municípios brasileiros tiveram algum contato com a temática da lei, por meio de atividades de capacitação como palestras, oficinas e seminários.

O Tepir oferece informações aos educadores para que eles sejam capazes de trabalhar com os temas das culturas africana e indígena e da igualdade de direitos em sala de aula

¹ Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação – Exercitando a Definição de Conteúdos e Metodologias, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

² A pesquisa sobre os motivos que contribuem e/ou facilitam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi feita em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio do Grupo de Educação Étnico-cultural.

Como nas grandes cidades

Projeto Território de Proteção da Criança e do Adolescente promove ações educativas para enfrentar problemas de violência, abuso e exploração sexual em Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália (BA)

O que uma comunidade indígena em Santa Cruz Cabrália (BA) tem em comum com o bairro mais populoso do município vizinho, Porto Seguro (BA)? Tanto a Aldeia Coroa Vermelha como o bairro Baianão sofrem com problemas típicos de grandes cidades. Trabalho infantil, abuso e exploração sexual, e violência fazem parte do cotidiano dos moradores de ambas as áreas. Os dois locais são alvo da atuação do projeto Território de Proteção da Criança e do Adolescente, desenvolvido desde 2006 pelo Instituto Tribos Jovens (ITJ), em parceria com o UNICEF e com o apoio de uma empresa de papel e celulose.

Para ajudar na garantia do direito de aprender, o programa atua no fortalecimento das capacidades das famílias, na educação sexual de adolescentes e na capacitação de profissionais de saúde, educação e assistência social. “Nossa estratégia global é promover impactos positivos na vida de meninos de até 17 anos”, diz Anália David, gestora do projeto. “O foco de cada uma das ações depende das necessidades das comunidades em cada momento.”

Por trás da alta vulnerabilidade social está o aumento do turismo no sul da Bahia. Cidade pacata até o início da década de 80, Porto Seguro tornou-se a partir de meados dos anos 90 um dos principais destinos turísticos do país. Em 2008, recebeu mais de 1 milhão de pessoas, muitos estrangeiros, que aproveitaram a estrutura de hospedagem formada por 500 estabelecimentos e 45 mil leitos. O crescimento do número de visitantes atraiu moradores do sul da Bahia, agricultores que saíram da região

em função da crise na lavoura do cacau. Muitos deles procuraram abrigo na periferia da cidade. O censo demográfico de 1991 informa que o município tinha cerca de 34 mil habitantes. Subiu para quase 96 mil no levantamento de 2000. A projeção do IBGE aponta uma população em 2007 de 114.459 habitantes.

A Aldeia Coroa Vermelha, de etnia pataxó, fica no município de Santa Cruz Cabrália, a apenas 18 quilômetros do centro de Porto Seguro. Seu terreno é delimitado, de um lado, pela praia, e, de outro, pela principal estrada de ligação da região. A localização provocou um choque cultural entre as tradições indígenas e a vida urbana.

O costume artesão de fazer colares e pulseiras de sementes e miçangas serve de justificativa para muitos pais incluírem os filhos no ganho da renda doméstica desde muito cedo. Cabe a eles a tarefa de vender as bijuterias nas praias e em locais históricos, o que provoca evasão escolar e os expõe ao assédio de visitantes. “Os pais acreditam que isso ajuda nas vendas e não conseguem ver essa atividade como trabalho”, diz o educador Katão Pataxó, morador local e autor do livro *Trioká Habão Pataxi: Caminhando pela História Pataxó*.

Educação abre espaço para o diálogo

Uma das ações do Instituto Tribos Jovens em Coroa Vermelha aborda um tabu na aldeia: sexo. As famílias indígenas não costumam ter um diálogo aberto sobre o assunto – apesar do registro do surgimento de casos de abuso

O turismo intenso da região está por trás da alta vulnerabilidade social dos indígenas que vivem na Aldeia Coroa Vermelha, da etnia pataxó



e exploração sexual entre adolescentes dali desde o final da década de 90. Para se ter uma ideia, a distribuição de camisinhas só foi admitida no posto de saúde da comunidade em 2007. O espetáculo teatral *Quem Descobriu o Amor?* serviu como primeiro ato para promover as inscrições de oficinas de arte-educação sobre o tema. Foram escolhidos 40 adolescentes de 12 a 17 anos para participar das sessões, promovidas desde junho de 2008 pela ONG Centro de Referência Integral de Adolescentes (Cria).

Além de atividades de expressão corporal, a proposta é ter um espaço adequado para falar de sexualidade, mudanças no corpo, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, drogas, violência e preconceito contra os indígenas. No início, a ideia não foi bem recebida. “Teve um pai furioso que veio buscar as duas filhas”, conta Irene Piñero, do Cria. “Tivemos de fazer uma reunião para explicar os objetivos.” As resistências foram aos pouco sendo superadas com a ajuda do

Fórum Gestor, formado por lideranças indígenas e pelos organizadores. A ideia é que no final do curso todos os 40 adolescentes escolhidos tornem-se agentes promotores de cidadania e possam multiplicar o conhecimento com outros jovens da região.

As resistências começaram a ser quebradas em menos de seis meses. “Eu me sinto mais em condições de expressar minhas opiniões, inclusive falar sobre namoro com meus pais”, diz Camila Florência Espírito Santo, de 15 anos, estudante do 1º ano do Ensino Médio. “Aprendemos informações úteis para nos proteger de conversas com pessoas estranhas à comunidade”, afirma. “Antes eu não tinha chance de falar sobre isso. É melhor conversar sobre o tema em grupo”, conta Felipe Soares Silva, de 16 anos. “As oficinas são boas porque ali ele aprende as coisas do mundo”, explica em suas palavras o pai de Felipe, o artesão Antonio Borges dos Santos, que estudou apenas até a 3ª série do Ensino Fundamental e trouxe sua família para a aldeia

A participação nas oficinas de arte-educação permitiu ao guia indígena mirim Felipe ter um diálogo mais aberto sobre sexo com o pai, o artesão Antonio Borges

em 2002, atraído pela possibilidade de lucros na venda de artesanato em Porto Seguro e nos distritos vizinhos de Arraial d’Ajuda e Trancoso. “Outro dia peguei umas camisinhas no posto de saúde e coloquei no armário dele”, conta, revelando como a questão é tratada dentro de casa.

Cinco monitores de até 22 anos e o educador Katão Pataxó organizam a programação durante os intervalos das oficinas, realizadas em sessões a cada dois meses. A experiência tem sido surpreendente também para eles. “Nós aprendemos tanto quanto eles, pois nunca tivemos essas informações na escola”, diz Ubirai Silva Matos, de 21 anos, integrante do grupo jovem de tradições pataxós Niokytóynã Xohã Hahã (Grandes Guerreiros da Terra, no idioma patxohã). “Sem contar que a oficina é um espaço democrático para falar sobre o que está acontecendo na aldeia”, aponta Luciene Chaves de Jesus, da mesma idade. Eles revelam que a liberdade para cada participante expor suas posições a respeito de pontos sensíveis é outro aspecto positivo dos

encontros. Contam que surgiram desabafos sobre violência familiar, saúde e um caso de abuso sexual até então desconhecido na tribo. “Eu me emocionei com muitas das histórias, pois eles são nossos vizinhos e não sabemos o que ocorre lá dentro”, diz Luciene.

Os efeitos já se fizeram sentir dentro da única escola de Coroa Vermelha, que atende 846 crianças indígenas da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. “Os jovens passaram a falar mais de sexualidade a partir do início das oficinas”, observa Raimunda de Jesus Matos, coordenadora pedagógica do estabelecimento de ensino, criado em 1996. Raimunda tem a colaboração de uma equipe de 22 professores e 61 funcionários, todos indígenas, para fazer funcionar as 12 salas de aula. Seu plano para 2009 é fazer o máximo possível para que o assunto seja tratado em sala de aula. Pensa em organizar palestras sobre abuso e exploração sexual e doenças sexualmente transmissíveis, entre outros temas. Outro problema, porém, a incomoda mais: a evasão escolar nos períodos de temporada. “Mais da

Gilmara Vasconcelos, de 21 anos, ainda não completou o Ensino Médio, mas faz questão de manter na Educação Infantil sua única filha, Sâmara, de 4 anos



metade das meninas e meninos falta à aula para vender artesanato na praia”, lamenta.

Essa exposição é a maior preocupação do comissariado indígena de crianças e adolescentes, comandado por Ruth Nascimento dos Santos. “Tentamos colocar na cabeça dos pais a importância de o aluno não faltar à escola e o quanto pode ser perigoso deixar os filhos sozinhos na praia”, afirma. Como precaução, a comissária fica de plantão na areia durante o verão para coibir abordagens ilícitas. “Com experiência, você reconhece na hora se a conversa é sobre o produto ou se o cliente tem outros interesses”, observa. A artimanha geralmente vem camuflada de convites para passeios e festas. No caso de ocorrências, Ruth aciona sua rede de proteção, formada por delegados, promotores e conselhos tutelares de Porto Seguro e de Cabrália.

Mães educadoras

No bairro Baianão, na periferia de Porto Seguro, a vulnerabilidade de crianças e adolescentes transparece de outra maneira. Distante das áreas turísticas, o lugar é frequentemente citado nas crônicas policiais. A maior parte de suas ruas não possui calçamento nem sinalização adequada. O saneamento básico é precário.

O projeto Território de Proteção da Criança e do Adolescente preparou um questionário para conhecer melhor esses e outros problemas locais. Nele, havia perguntas sobre saúde, alimentação e educação. A parceira dessa empreitada foi justamente uma das organizações mais representativas da comunidade, a Associação das Mães Educadoras (AME). A entidade é responsável pela educação de 228 crianças de 4 a 6 anos nos 12 setores do bairro, dentro da proposta pedagógica do projeto Sementinha, formatado pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento em meados da década de 80.

As aulas não acontecem em escolas e, sim, na casa das famílias, cada dia em uma diferente. Os alunos reúnem-se em um ponto de encontro e vão todos juntos. Quando um deles falta

mais do que dois dias, todos os coleguinhas vão juntos visitá-lo, o que torna o abandono quase zero. “O melhor é que posso estar perto dela sempre”, diz Gilmar Vasconcelos, de 21 anos, cursando o 1º ano do Ensino Médio, mãe de Sâmara, de 4 anos. “Eu já sei desenhar e pintar”, aponta a garota, mostrando o caderno em que reúne seus trabalhos escolares. Há dois anos, a AME foi incluída na rede municipal de ensino, ganhando o nome de Centro Educacional Sementinha.

A própria história da associação tem muito a ver com o modo de viver do Baianão. “Quando tentaram implantar o projeto Sementinha aqui, pensaram em desistir porque os professores não queriam vir até nós por causa da violência”, diz Sileide Pereira Borges Bonfim, diretora da AME e integrante do Conselho Tutelar de Porto Seguro. Das dez mães escolhidas para participar da capacitação para se tornarem educadoras populares, três eram analfabetas. O desafio serviu de incentivo para que elas passassem a estudar. Atualmente, as 12 educadoras, que têm entre 18 e 55 anos, completaram ou estão prestes a completar o Ensino Médio. Também participam de outros cursos, como a capacitação com o kit Família Brasileira Fortalecida, do UNICEF, promovida pelo ITJ. O material é composto de cinco álbuns com informações e orientações sobre os cuidados necessários com a criança, desde antes do nascimento até os 6 anos de idade.

O mais novo movimento dessas mulheres é o Musicarte. Trata-se de atividades de música no contraturno escolar para meninos e meninas de 7 a 16 anos egressos do Sementinha. É uma forma de ocupar o tempo em uma região praticamente sem opções de lazer. As instruções de flauta doce, violão e bateria dos 84 participantes acontecem na sede da AME, que funciona em um espaço cedido por uma voluntária. “No fim de 2008, participamos de um espetáculo para mostrar o que sabemos”, diz a garota Luamir Bonfim de Souza, de 12 anos.

A Associação das Mães Educadoras é responsável pela educação de 228 crianças de 4 a 6 anos do populoso bairro Baianão



SE JAM TODOS
BEM VINDOS

AMOR E HONRA
SOFREN E COSTUME
SE JOVEM E LEGAL

AMOR DA MINHA VIDA

THAL

iga emp
pus
ohfo

OK!!





DESAFIOS

Todos juntos pelo direito de aprender

A escola tem papel importante no Sistema de Garantia de Direitos. Cabe também a ela assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente promovendo a prática da cidadania e da participação dos meninos e meninas, além de notificar, por exemplo, casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos ao Conselho Tutelar. Ainda hoje, no entanto, ela tem dificuldade de se assumir como parte dessa grande rede. E o próprio Sistema, por sua vez, em geral não a reconhece como tal

Há ainda muitos obstáculos e desafios a superar para garantir de fato às crianças e aos adolescentes o pleno exercício da cidadania

Muitas vezes, a abordagem da educação restringe-se aos temas do professor, do currículo, da avaliação e da sala de aula. O direito de aprender, no entanto, é mais amplo do que isso, e há muitos outros aspectos que devem ser levados em conta. O estudante tem cor, tem gênero e um lugar social em que está inserido.¹ Por isso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por 191 países, expressa claramente o direito da criança a uma educação que leve em conta sua identidade cultural, suas particularidades étnicas e religiosas e seus valores.

Pesquisa feita com profissionais das escolas mostra que 17,5% admitem não ter interesse pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

A educação é base na formação do ser humano, bem como na defesa e na constituição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais. Pensar a educação como direito humano implica levar em consideração essas e outras questões, como o envolvimento da comunidade e também as pressões sociais e de natureza cultural presentes na escola, além da necessidade de defesa, de valorização e de respeito às diferenças.

Hoje, há cada vez mais expectativas da sociedade em relação à educação, não apenas no que se refere ao acesso e à qualidade das escolas, mas também ao seu papel na promoção da cidadania, no respeito à diversidade, assim como no enfrentamento de problemas como o trabalho infantil (*leia mais sobre o assunto no texto Trabalho infantil viola direito fundamental à educação*), a violência doméstica e a exploração sexual².

A escola é uma instituição importante na garantia dos direitos das crianças e dos ado-

lescentes, mas sozinha ela tem um alcance limitado. Para que assuma o seu papel no enfrentamento dos graves problemas que afetam meninas e meninos brasileiros e interferem no seu direito de aprender, é preciso não apenas que ela se fortaleça, mas todo o Sistema de Garantia de Direitos, do qual a escola faz parte.

O problema é que ainda hoje as instituições de ensino têm dificuldade de se assumir como parte dessa grande rede. E o próprio Sistema de Garantia de Direitos, por sua vez, em geral também não a reconhece como tal.

O Sistema se divide em três eixos: promoção, controle e defesa. No eixo da promoção estão as políticas sociais básicas e os órgãos de atendimento direto, como as escolas e os serviços públicos de saúde. O eixo do controle engloba as entidades que exercem a vigilância sobre a política e o uso de recursos públicos para a área da infância e da adolescência, como os conselhos de direitos e os fóruns. A terceira linha de ação é a defesa, que reúne órgãos como defensorias públicas, conselhos tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário, que têm a função de intervir nos casos em que os direitos de crianças ou adolescentes são negados ou violados.

FALHAS NO SISTEMA

A ideia é que todos atuem de forma convergente. Caso contrário, o atendimento à criança e ao adolescente torna-se segmentado, e a proteção – que deveria ser integral – acaba sendo parcial e inconsistente.

Quase dezenove anos depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda há uma série de problemas e desafios a ser vencidos para consolidar a implementação desse sistema e garantir de fato às crianças e aos adolescentes o pleno exercício da cidadania.

A começar pelo desconhecimento da própria lei e da sua importância. Pesquisa realizada entre 2004 e 2006 pelo Centro de Referência

1 Artigo *A Educação como Direito Humano*, Sérgio Haddad, 2003, disponível em www.acaoeducativa.org.br.

2 No III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, realizado no Rio de Janeiro, em novembro de 2008, os participantes apontaram a escola como principal instituição de combate ao problema.

às Vítimas de Violência (CNRVV), do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, aponta que 17,5% dos profissionais das escolas chegam a admitir que não têm interesse pelo assunto. O estudo, que contou com o apoio do UNICEF, foi realizado em 4.150 instituições de ensino de 20 municípios brasileiros.

Segundo análise divulgada em julho de 2008 pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), em comemoração aos 18 anos do Estatuto, as varas, promotorias e defensorias públicas também não estão muitas vezes preparadas para atuar com base no paradigma de atendimento integral à criança e ao adolescente. Faltam conhecimento da lei por parte dos operadores de direito, critérios na proporcionalidade de magistrados, promotores de Justiça e defensores públicos e de varas da infância e da juventude por número de habitantes, além de reconhecimento da prioridade do direito da criança e do adolescente nas instituições do Sistema de Justiça (*leia o texto* Ação civil pública: um mecanismo em favor do direito à educação).

A análise reitera que os operadores do direito não recebem formação específica sobre as políticas públicas voltadas a crianças, adolescentes e suas famílias. Nas faculdades, a disciplina Direito da Criança e do Adolescente não é obrigatória. Também não há tradição de os cursos apresentarem uma dimensão interdisciplinar, o que dificulta ao operador de direito formado considerar-se parte integrante de uma grande rede responsável pela garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Outra situação preocupante é a dos conselhos tutelares. Responsáveis por receber denúncias de violação de direito das crianças e dos adolescentes, encaminhá-las para os órgãos competentes e promover as medidas de proteção, eles são, em geral, o primeiro órgão a ser acionado. O Estatuto determina a existência de pelo menos um Conselho Tutelar por município. No entanto, segundo dados da Secretaria Especial

dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, com base no relatório da pesquisa *Conhecendo a Realidade*, de julho de 2007, o Brasil contava com 5.004 conselhos tutelares, sendo 103 inativos.³

ENTRAVES À GARANTIA DE DIREITOS

Chama atenção também o desconhecimento das escolas em relação ao trabalho desse órgão. Diante de casos de abandono e evasão escolar, trabalho infantil, violência doméstica, exploração e abuso sexual, entre outros, as instituições de ensino deveriam informar os conselhos tutelares para que eles fizessem os encaminhamentos necessários. Mas, segundo a pesquisa realizada pelo CNRVV, as escolas, em geral, não notificam essas situações.

Segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Brasil contava em 2007 com 5.004 conselhos tutelares, dos quais 103 eram inativos

De acordo com o estudo, isso acontece porque as instituições carecem de rede de guarda de uma rede de parceiros que se responsabilizem pelos encaminhamentos e também porque elas desconhecem não apenas os sinais de violência, que nem sempre são evidentes, mas o próprio papel da escola.

“Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”, diz o Artigo 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Caso a notificação não seja feita, os responsáveis estão sujeitos a procedimentos de apuração de infração administrativa. Se condenados, a pena é de 3 a 20 salários de referência, aplicada em dobro

3 Como o país tem 5.564 municípios, alguns deles com mais de um Conselho Tutelar, pode-se inferir que mais de 12% dos municípios carecem da instituição.

em caso de reincidência (Artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente).

Apesar de quatro em cada cinco escolas (ou 78%) informarem ter conhecimento de que, em caso de violência, deveriam comunicar o Conselho Tutelar, a distância entre o discurso e a prática ainda é grande. Quando a criança chega de casa machucada, 80% afirmam chamar os pais – que, muitas vezes, são os agressores – para conversar; apenas 9% relatam procurar o Conselho Tutelar.

Boa parte das escolas acha importante esclarecer os casos de violência doméstica em vez de encaminhá-los ao Conselho Tutelar

Os dados indicam também que não há consenso a respeito dos critérios utilizados para decidir quando um evento deve ou não ser encaminhado ao Conselho Tutelar, o que demonstra a necessidade de capacitação da escola com referência ao que é determinado pelo próprio Estatuto. É alto, por exemplo, o índice das que acham importante esclarecer os casos de violência doméstica em vez de

encaminhá-los ao Conselho Tutelar ou a outro órgão de proteção.

O estudo aponta que os diversos tipos de violência afetam o ambiente de 74% das escolas da amostra. Metade delas afirmou que ocorreu algum tipo de violência contra os alunos nos 12 meses anteriores à pesquisa. A violência mais disseminada era a doméstica (75% das escolas se disseram afetadas por essa situação).

Os profissionais de 77% das escolas afirmaram que o fato de a criança passar boa parte do tempo na unidade de ensino faz deste um lugar privilegiado para identificar a vítima de violência. No entanto, a escola não se vê como um agente interruptor do ciclo.

Nem mesmo nos casos em que a escola é obrigada a notificar e justificar a violação do direito à educação isso ocorre. O programa Bolsa Família, por exemplo, exige que os filhos dos beneficiários em idade escolar frequentem, pelo menos, 85% (no caso de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos) e 75% (no caso de jovens de 16 e 17 anos) das aulas. Quando o estudante tem índices de comparecimento inferior a essas taxas, a escola é obrigada a notificar o motivo da ausência.

Ação civil pública: um mecanismo em favor do direito à educação

Antes da Constituição Federal de 1988, o Judiciário era acionado exclusivamente para resolver conflitos individuais privados. No caso da criança e do adolescente, o que costumava chegar ao sistema eram casos de adoção, guarda, tutela, carência ou de adolescentes que haviam cometido atos infracionais. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente,

em 1990, e a implementação da doutrina da proteção integral, passou-se a recorrer à Justiça para resolver, por exemplo, casos de falta de vagas nas escolas ou de atendimento nos hospitais. O problema da escassez de oferta de educação deixou de ser específico do Executivo e passou a dizer respeito também ao Judiciário.

Um dos principais mecanismos de exigibilidade de direitos, criado

na Constituição, é a ação civil pública. O próprio poder público, as associações de defesa de direitos e o Ministério Público (MP) têm legitimidade para promover esse tipo de ação. Na área da infância e juventude, esse papel está sendo exercido pelo MP. Quando a criança ou o adolescente tem algum de seus direitos violados pelo poder público, o MP pode mover ações contra qualquer esfera de governo numa perspectiva individual (exigindo a garantia do direito para uma determinada criança ou adolescente), de forma

Segundo dados do sistema de monitoramento do Bolsa Família, de julho de 2008, as duas principais razões apontadas pelas instituições de ensino para as faltas excessivas eram “doença do aluno” (18% dos casos) e “negligência dos pais” (11% dos casos). Um número significativo de ausências (66%), no entanto, era relatado como “sem motivo identificado”, o que mostra como as escolas nem sempre se preocupavam em descobrir a causa do absenteísmo estudantil.

Para diminuir esse desconhecimento, o MEC alterou a lista de razões entre as quais a escola deve escolher para justificar a baixa frequência. A rubrica “sem motivo identificado” foi substituída por “a escola não informou” e por “motivo inexistente na tabela”. No bimestre outubro/novembro de 2008, “doença do aluno” foi justificativa para 24% dos casos, “negligência de pais ou responsáveis” para 20%, e “motivo inexistente na tabela” para 38%.

OS PRINCIPAIS AVANÇOS

A despeito desses problemas, alguns avanços começam a ocorrer. No Semiárido, por exemplo, estudo realizado pelo Programa Gestão

Pública e Cidadania, da Fundação Getúlio Vargas, e pelo UNICEF aponta para sinais claros do início de uma articulação maior entre as instituições com responsabilidade em relação aos direitos de crianças e adolescentes. “Não há dúvida do papel emergente dos conselhos tutelares”, avalia a pesquisa.

Segundo o estudo, a relativa clareza (pe-lo menos teórica) do papel dos conselhos tutelares e municipais e dos seus conselheiros e conselheiras em relação à criança e ao adolescente, e a disposição de seus membros em assumir um papel ativo na defesa dos direitos, pode ajudar na formação de um novo panorama em relação ao tema.

Quanto à educação, o estudo identificou um fruto importante dessa articulação: a Ficha de Acompanhamento dos Alunos Infrequentes (Ficai). A Ficai é resultado de uma parceria entre a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Ao detectar três faltas consecutivas de um aluno, a diretora chama os pais para conversar. Se eles não comparecerem, a situação é encaminhada para o Conselho Tutelar, que faz uma visita domiciliar para verificar o que está ocorrendo e orientar a família. Se ainda assim o aluno continuar

coletiva (uma ação civil em nome de moradores de um bairro que demandam a construção de uma escola, por exemplo) ou difusa (quando vai a juízo pedir vagas em nome da população de todo um município).

Embora não existam estatísticas sobre o número de ações civis públicas voltadas para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, é possível dizer, com base na prática dos promotores e juizes das Varas da Infância e Juventude, que as demandas mais comuns são pelo acesso

à educação e ao atendimento médico. Em relação ao direito à educação, em geral, a criança, seu responsável ou algum adulto próximo comunica a violação ao Conselho Tutelar. O conselho, então, solicita à escola da região a abertura de uma vaga. Caso isso não ocorra, ele encaminha uma representação ao Ministério Público, que entra com a ação civil.

Segundo o Grupo de Trabalho sobre Educação da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, nem todas as ações civis públicas voltadas para o direito à educação

da criança e do adolescente estão disponíveis em seu banco de dados. Não se tem, portanto, o número preciso de quantas crianças estão nas escolas por força desse instrumento ou de quantas ações foram movidas contra o Estado requerendo melhoria na qualidade da educação. A experiência dos promotores, no entanto, mostra que as ações se referem, sobretudo, à oferta insuficiente de vagas nas creches e pré-escolas. Em menor número, há ações que solicitam o acesso ao Ensino Médio. Em geral, elas são julgadas procedentes.

Trabalho infantil viola direito fundamental à educação

Ao ratificar a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 17 de junho de 1999, o governo brasileiro se comprometeu a tomar medidas imediatas e eficazes para assegurar a eliminação das piores formas de exploração de mão de obra infantil. Dez anos depois, no entanto, 4,8 milhões de pessoas entre 5 e 17 anos continuam trocando a infância e a adolescência pelas diversas formas de trabalho infantil, incluindo o doméstico, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2007).

Uma das consequências mais notórias do trabalho infantil é a queda no desempenho escolar. Segundo o relatório Emprego, Desenvolvimento Humano e Trabalho Decente (Cepal/Pnud/OIT), lançado em 2008, 19% das crianças e dos adolescentes que trabalham não estudam. E os que permanecem nas salas de aula, devido ao cansaço e ao tempo reduzido para se dedicar aos estudos, muitas vezes são reprovados.

De acordo com a socióloga Isa de Oliveira, secretária executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), os dados reforçam a importância da escola para o pleno funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). “A escola tem o papel de garantir o direito constitucional à educação. Por isso, as violações, que trazem

prejuízos para a aprendizagem da criança, devem ser cuidadas pela escola. É importante que a escola identifique as violações de direitos da criança e os obstáculos ao seu sucesso escolar”, afirma.

A principal estratégia adotada pelo Brasil no enfrentamento ao problema foi combinar a transferência de renda às famílias com o compromisso de retirar as crianças do trabalho, garantir sua frequência na escola e inseri-las em atividades socioeducativas. Essa política, desde a implementação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), em 1996, até 2001, impactou numa redução significativa do trabalho infantil – de 18,7% dos ocupados, em 1995, para 12,7%.

Mudanças lentas

A redução nos últimos anos, porém, tem sido lenta. Segundo Isa de Oliveira, programas como o Bolsa Família ampliaram a cobertura às famílias, mas não fizeram crescer o contingente de crianças retiradas do trabalho infantil: cerca de 870 mil em 2007, ante 810 mil em 2001. “Restaram agora as formas mais complexas do ponto de vista do enfrentamento, como o trabalho rural, a coleta de material reciclável e a exploração sexual.” Para a socióloga, a solução do problema passa pela garantia do direito de aprender, que deve ser assegurado pela oferta de uma educação de qualidade, de preferência em tempo integral, e ainda pelo esforço

em tornar a Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. “A escola deve se inserir efetivamente na rede de proteção à criança e ao adolescente”, defende.

Com o objetivo de contribuir para a inclusão escolar de meninos e meninas egressos do trabalho infantil, o FNPETI e o UNICEF assinaram, no dia 1º de outubro de 2008, um termo de cooperação. O projeto, desenvolvido com a Ação Educativa, e em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Itaú Social, pretende estimular um engajamento mais efetivo das escolas no Sistema de Garantia de Direitos. A principal estratégia da iniciativa é fazer com que professores, diretores e gestores estejam mais sensibilizados para a importância de garantir não apenas o acesso das crianças à escola mas também a permanência, a aprendizagem e a conclusão em tempo adequado. O projeto envolve a realização de oficinas de escuta de crianças, famílias e conselheiros tutelares sobre as dificuldades encontradas no enfrentamento do problema. “Vamos ouvir esses diferentes atores sociais para levantar a realidade e, a partir daí, fazer a intervenção”, conta Isa de Oliveira.

Outra iniciativa que busca contribuir para o enfrentamento das violações dos direitos infanto-juvenis é o projeto Definindo Fluxos Operacionais para a Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, desenvolvido

pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), em conjunto com o UNICEF, o Instituto WCF e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH).

Tal como um mapa, o instrumento evidencia o caminho que deve ser percorrido para o atendimento de meninos e meninas em situação de violação, por meio de diversas etapas, desde a porta de entrada (identificação do direito violado) até a fase final, quando a criança e/ou adolescente está protegido e o agressor responsabilizado.

“A intenção foi criar um programa que possa ser utilizado pelas diferentes instâncias do Sistema de Garantia, de forma a contribuir para a operacionalização do Estatuto”, explica a consultora da ABMP Maria America Ungaretti.

Segundo ela, apesar de construídos separadamente, os instrumentos podem se relacionar uns com os outros. No fluxo do trabalho infantil, por exemplo, a maior preocupação é retirar a criança do trabalho para, em seguida, inseri-la na escola – quando passa a integrar o fluxo da educação. “Essa metodologia possibilita, de fato, uma construção coletiva, pois a garantia dos direitos não pode ser viabilizada sem o envolvimento de todos os atores dos três eixos do Sistema atuando em rede”, afirma.

faltando, o caso é encaminhado ao Ministério Público. No Semiárido, o mecanismo foi identificado em vários municípios de Alagoas e Sergipe e, segundo os pesquisadores, está servindo de pretexto para um diálogo maior entre os diferentes profissionais envolvidos no trabalho com as crianças e os adolescentes.

De dezembro de 2008 a março de 2009, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) realizou, a pedido do UNICEF, um levantamento nos estados para avaliar a utilização da Ficai e de outros instrumentos semelhantes. Segundo o levantamento, Bahia, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro e Tocantins também adotam o modelo. O Amapá estuda utilizar o mesmo mecanismo de Sergipe.⁴

A Justiça Restaurativa é um exemplo positivo de articulação da escola com outros atores do Sistema de Garantia de Direitos

Além da Ficai, a chamada Justiça Restaurativa também é um exemplo positivo da articulação da escola com outros atores do Sistema de Garantia de Direitos. Implantada inicialmente na Nova Zelândia, há cerca de 20 anos, seu principal objetivo é trocar a cultura punitiva e excludente presente em muitas escolas por uma lógica pautada por diálogo, respeito e autonomia, por meio de um processo participativo com foco na reparação dos danos causados às pessoas e aos relacionamentos

No Brasil, o projeto começou em Porto Alegre, em 2002. No estado de São Paulo, tornou-se programa da Secretaria da Educação e do Tribunal de Justiça e, além de São Caetano do Sul, onde se iniciou, já foi aplicado em Guarulhos, Campinas, São José dos Campos, Presidente Prudente, Atibaia e Bragança Paulista. De 2005 a 2007, mais de 1.000 pessoas já foram atendidas apenas em São Caetano do Sul, com índices de acordo de 88%.

4 De acordo com o levantamento, Santa Catarina adota estratégias voltadas para o combate à evasão escolar por meio de programas como Aviso por Maus-Tratos Contra Criança ou Adolescente.

Saúde e Prevenção nas Escolas – intersectorialidade na prática

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 96% das 122.491 escolas que responderam o Censo Escolar em 2007 deixaram os tabus de lado e incluíram a educação sexual em seu currículo.

O resultado é fruto de ações como o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), que desde 2003 busca reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST, à infecção pelo HIV/aids e à gravidez não planejada.

Desenvolvido pelos ministérios da Saúde e Educação, com o apoio do UNICEF, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa), o projeto está presente em todos os estados brasileiros.

A integração entre escolas e serviços de saúde tem sido fundamental para levar aos adolescentes brasileiros conhecimentos sobre o exercício responsável da sexualidade e os insumos necessários para fazê-lo. Afinal, é no espaço escolar que eles vivem um intenso processo de socialização e de formação, estabelecendo contato com a diversidade cultural, social e econômica do nosso país. Todo esse contexto faz da fase escolar um momento privilegiado para o contato com informações corretas e para a valorização do autocuidado.

Integração de políticas

O programa Saúde e Prevenção nas Escolas é um exemplo bem-sucedido de integração de políticas. Seu gerenciamento e sua execução incluem os três níveis de governo – federal, estadual e municipal –, sendo que para cada um deles foi criado um grupo gestor, com atribuições e responsabilidades definidas.

Atualmente, o programa tem investido no fortalecimento dos grupos gestores estaduais, para que eles ofereçam mais apoio aos municípios. Esse investimento acontece por meio de visitas técnicas aos estados e capacitações dos profissionais de saúde e educação nas diversas temáticas relacionadas ao projeto. Além disso, a participação qualificada dos adolescentes é central para a implementação do SPE.

Em 2008, foram distribuídos 800 mil exemplares das principais publicações do projeto e 100 mil kits “Eu preciso fazer o teste do HIV/aids?”, cuja finalidade é estimular a reflexão sobre os riscos da não proteção e sobre a necessidade de realizar o teste.

Já na edição 2008 do Selo Município Aprovado, o UNICEF investiu na capacitação de profissionais e gestores do Semiárido para a adoção da metodologia do SPE. Dos 1.130 municípios inscritos no selo, 442 possuem grupos gestores locais.

As Mostras Nacionais de Saúde e Prevenção nas Escolas, que ocorrem anualmente, também têm contribuído para mobilizar a sociedade em torno da questão. A edição de junho de 2008, realizada em Florianópolis, contou com a participação de aproximadamente mil pessoas, entre profissionais da saúde, da educação, gestores e jovens.

Para 2009, os desafios são ampliar a cobertura das atividades. A meta é qualificar os profissionais de educação para abordar as temáticas na escola, aumentando a aceitabilidade das ações nas comunidades.

Outro desafio importante é a efetiva participação dos adolescentes, inclusive aqueles que vivem com HIV, nos processos de planejamento e implementação do SPE.



SAÚDE e PREVENÇÃO
NaS ESCOLAS
 Atitude pra curtir a vida.

A criação desses espaços é um meio de garantir acesso das crianças e dos adolescentes à Justiça e o empoderamento da comunidade, que é envolvida no processo do início ao fim.

Os casos atendidos vão de ofensas entre estudantes e desentendimento com professor a furtos e roubos. Durante os encontros, chamados de círculos restaurativos, cada parte relata o que aconteceu e, em seguida, os participantes procuram esclarecer os motivos e chegar a um acordo. Agressor, vítima, familiares, amigos, testemunhas e a própria comunidade discutem, com a ajuda de um facilitador (professores, pais, alunos, jovens etc.), a melhor forma de reparar o dano, material ou não.

Os encontros são realizados, em geral, nas próprias escolas, com a participação do Conselho Tutelar, que contribui para a elaboração dos chamados planos restaurativos envolvendo os serviços eventualmente necessitados, e da assistente social do fórum.⁵

Aos poucos, começa a se observar um diálogo das instituições de ensino com outros atores do Sistema de Garantia de Direitos. O resultado dessa articulação deve ser sentido para além das paredes da escola.

5 Artigo *A Experiência em Justiça Restaurativa no Brasil: Um Novo Paradigma Avançando na Infância e Juventude*, de Eduardo Rezende Melo, presidente da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), em *Justicia para Crecer*, Lima (Peru), Tierra de Hombres y Encuentros Casa de la Juventud, nº 12, octubre-diciembre 2008.

Acompanhar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

Lançado no Fórum Social Mundial, que aconteceu em Belém (PA), em janeiro deste ano, o Portal ODM (www.portalodm.com.br) apresenta dados de cada um dos municípios brasileiros em relação ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Trata-se de uma série de metas pactuadas pelo Brasil e por outros 190 países membros das Nações Unidas para melhorar indicadores sociais, ambientais e econômicos.

A intenção é contribuir para que os ODM sejam alcançados em cada um dos municípios brasileiros e não apenas como média entre os municípios de uma região.

O Portal permite que cada cidadão acompanhe a realidade de seu município. A ideia é que a ferramenta seja usada como instrumento pelos novos prefeitos e secretários municipais e que as empresas também possam contar

com o instrumento para a definição de suas ações de responsabilidade social corporativa nos municípios.

Em relação ao ODM 2 – Educação Básica de qualidade para todos¹ –, os indicadores disponíveis para consulta são distorção idade-série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das redes estaduais e municipais, taxa de alfabetização de jovens de 15 a 24 anos, taxa de conclusão do Ensino Fundamental de adolescentes de 15 a 17 anos e taxa de frequência líquida das crianças de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental.

Com base nesses dados, é possível monitorar os principais desafios dos municípios na área de educação em todo o Brasil, além de fazer comparações regionais. Um levantamento realizado pelo UNICEF com base nas informações do Portal, por exemplo, constatou que nos

1 No Brasil, essa meta está relacionada apenas ao Ensino Fundamental.

municípios com maior proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza, a distorção idade-série chega a quase 50% dos alunos do Ensino Fundamental e a 70,4% dos alunos do Ensino Médio. Já nos municípios com menor proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza, a distorção é de apenas 15,1% no Ensino Fundamental e 25,6% no Ensino Médio.

O Portal foi desenvolvido pelo Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade (Orbis), programa Sesi do Paraná, Sistema Fiep e Instituto de Promoção do Desenvolvimento (IPD), sob a coordenação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e apoio do UNICEF, Movimento Nós Podemos Paraná, Núcleo de Apoio a Políticas Públicas (Napp), de São Paulo, Ministério do Planejamento e Secretaria-Geral da Presidência da República.

Foco no orçamento

Sistema de monitoramento criado pelo UNICEF e Associação Contas Abertas permite à sociedade acompanhar o investimento do governo federal em programas e ações destinados a crianças e adolescentes

No Brasil, o monitoramento do volume de recursos destinados à criança e ao adolescente teve início em 1995, quando o Grupo Executivo do Pacto pela Infância¹ passou a trabalhar no desenvolvimento de metodologias adequadas a essa tarefa.

A primeira proposta de acompanhamento – o Orçamento Criança – foi construída pelo UNICEF, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Essa metodologia identificava as ações e os recursos orçamentários do governo federal voltados para garantir a sobrevivência e a integridade das crianças e dos adolescentes.

Em 2000, o Orçamento Criança incorporou o acompanhamento das Metas do Milênio e, posteriormente, a metodologia foi revista para estender o monitoramento às esferas estaduais e municipais. O novo projeto, realizado pela Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) e UNICEF, foi chamado De Olho no Orçamento Criança. Além do acompanhamento da execução orçamentária, a iniciativa previa a criação de uma rede de monitoramento das ações públicas voltadas para a criança e o adolescente e a disseminação dessas informações para a sociedade em geral. Também foram analisados os programas e as políticas indiretas, como as direcionadas para a família das crianças, que também as beneficiavam.

A partir de 2007, o UNICEF passou a avaliar que o recurso aplicado na criança e no adoles-

cente deveria ser encarado não como despesa, mas como investimento, daí a alteração do conceito de Orçamento Criança para o de Investimento Criança. Essa mudança é importante porque está alinhada ao conceito de que o valor destinado a essas políticas tem alto retorno na garantia de direitos e em termos econômicos e de governabilidade democrática, contribuindo para acabar com a transmissão da pobreza entre as gerações.

Para facilitar o controle social do orçamento público federal voltado a crianças e adolescentes, o UNICEF lançou, em outubro de 2008, em parceria com a Associação Contas Abertas, o Sistema de Monitoramento do Investimento Criança (SimIC). Trata-se de um sistema informatizado, disponível a qualquer cidadão no endereço www.investmentocrianca.org.br. “A transparência é fundamental para entender o quanto e como o governo investe em cada programa, o que também permite à sociedade questionar”, afirma Gil Castello Branco, consultor de economia do Contas Abertas.

O SimIC apresenta dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) relativos aos investimentos nos programas e ações do governo federal² que beneficiam diretamente pessoas com menos de 18 anos e a outras iniciativas dirigidas à família que, indiretamente, repercutem na vida das crianças e dos adolescentes (como o Brasil Alfabetizado e o Bolsa Família). Mas elimina a prática anteriormente adotada de pró-ratear as despesas dos programas e das ações pelo peso que as crianças e os adolescentes representavam em cada um deles. Para o UNICEF, a nova metodologia facilita o entendimento sobre o

O recurso aplicado na infância e na adolescência deve ser encarado como investimento. Ele contribui para diminuir a transmissão intergeracional da pobreza

¹ Movimento criado em 1991, que chegou a congrega mais de 100 organizações governamentais e não governamentais em torno da melhoria da situação da infância e da adolescência. O Pacto pela Infância colocava metas de redução da mortalidade infantil, ampliação do acesso ao saneamento básico e à água, do aleitamento materno, entre outras.

² Passíveis de acompanhamento no Siafi, o que não inclui eventuais ações das empresas estatais.

orçamento público e permite a realização de um *advocacy* mais contundente.

A diferença entre o SimIC e o Siafi é que as informações do SimIC foram sistematizadas de maneira simplificada para que sua compreensão seja mais rápida. Além disso, este sistema conta com ferramentas que permitem fazer desagregações dos dados por região, estados, natureza das despesas, entre outros, e é atualizado frequentemente. Assim, a sociedade pode acompanhar como o poder público federal está utilizando os impostos; entender que programas e ações estão sendo priorizados; e fazer um mapeamento geográfico para identificar se os recursos estão sendo destinados de forma a garantir a equidade de direitos a meninos e meninas brasileiros. Junto como o SimIC, o UNICEF lançou o *Boletim Investimento Criança (BIC)*, publicação semestral que analisa a destinação desses recursos.

Como o dinheiro está sendo investido

Segundo dados do SimIC, entre 2006 e 2008 o governo federal aumentou em quase R\$ 20 bilhões os recursos do Orçamento Geral da União para ações voltadas diretamente à criança e ao adolescente. Em 2006, o Investimento Criança foi de R\$ 28,9 bilhões. No ano seguinte, saltou para R\$ 38,2 bilhões. Em 2008, o total pago até 31 de dezembro e atualizado até 12 de março de 2009 foi de R\$ 48,9 bilhões – o que representa 95,3% da dotação inicial prevista para este ano (que era de R\$ 49,7 bilhões).

O Brasil conta com um contingente de quase 60 milhões de crianças e adolescentes. Dividindo-se a execução orçamentária pelo total da população, pode-se dizer que o Investimento Criança per capita em 2008 foi de R\$ 814,34. Em 2007, foram destinados R\$ 635,93 por criança e, no ano anterior, R\$ 482,02.

Em 2008, o SimIC apurou informações de 15 programas (cinco sem dotação orçamentária na proposta para 2009), 38 ações do governo federal voltadas para a criança e para o adolescente, além do Fundeb e da cota-parte dos estados e do Distrito Federal do Salário-Educação.

Dos 15 programas analisados, nove são voltados diretamente à educação (Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, Brasil Escolarizado, Educação na Primeira Infância, Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação, Desenvolvimento da Educação Especial, Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Desenvolvimento do Ensino Médio, Qualidade na Escola, Segundo Tempo). Somando-os ao Fundeb e à cota-parte do Salário Educação, tem-se que 67,1% do Investimento Criança 2008 foram destinados à área, num total de R\$ 32,8 bilhões.

Deles, o programa que mais obteve recursos do governo federal foi o Brasil Escolarizado, cujo objetivo é garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na Educação Básica. Em 2008, essa rubrica recebeu R\$ 7,6 bilhões, 2,8 vezes mais recursos do que no ano anterior. Em seguida vêm o Qualidade na Escola, com R\$ 463,2 milhões, e o Desenvolvimento do Ensino Fundamental, com R\$ 308,3 milhões.

Muitas vezes a execução orçamentária, isto é, o processo que define como e quando serão realizadas as despesas, não ocorre de forma linear – seja por questões de sazonalidade da despesa, falta de planejamento ou inadimplência de alguns municípios. Por isso, é interessante verificar qual o órgão executor do programa e acompanhar essa destinação.

Em sua primeira edição, o *BIC* não analisou a eficiência do Investimento Criança. Nos próximos números, a intenção é fazer esse tipo de aprofundamento, avaliando o quanto a repetência dos estudantes e as faltas dos professores impactam nos cofres públicos. Além disso, pretende-se fazer análise dos dados por região para identificar as iniquidades mais preocupantes.

Ainda que o acompanhamento da execução orçamentária federal seja um avanço, é fundamental ampliar esse tipo de controle social para as esferas estadual e municipal, por meio da avaliação de dados disponíveis em sistemas semelhantes ao Siafi. Só assim será possível identificar o quanto e como a administração pública está investindo na criança e no adolescente brasileiros.



O Boletim Investimento Criança traz análises semestrais da execução orçamentária na esfera federal