

Infrequência e Evasão Escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

*Marcelo Burgos**
Aristóteles V. Carneiro
Marcelo Matos
Mariana J. Camasmie
Rafaelle Castro
Sarah L. Monteiro

Resumo

A premissa básica deste artigo é a de que temas comumente encarados como específicos da área de educação, tais como a infrequência e a evasão escolar, precisam ser estudados sob uma perspectiva sociológica mais abrangente, que os pense como dimensão central do sistema de proteção e de garantias fundamentais das novas gerações de brasileiros. E para melhor analisar a conexão existente entre a linguagem dos direitos, a escola pública, a esfera familiar, e a vizinhança imersa em dinâmicas próprias aos territórios populares, o artigo mo-

* Marcelo Burgos é professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio; Aristóteles Vandelli Carneiro é professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; Marcelo da Cunha Matos é professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ); Rafaelle Castro é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio, e Mariana J. Camasmie e Sarah L. Monteiro são cientistas sociais formadas na PUC-Rio.

biliza os dados produzidos a partir de pesquisa realizada em uma escola pública que atende aos anos finais do ensino fundamental, e em um Conselho Tutelar, cuja área de atuação compreende uma grande favela do Rio de Janeiro. Em sua conclusão, o artigo sustenta que o elo entre a escola e o Conselho Tutelar pode vir a ser um importante aliado no combate aos efeitos mais devastadores da massificação da escola, que no Brasil tem se caracterizado pela expulsão de parte das crianças e adolescentes de sua esfera de atuação e de proteção.

Palavras-chave: direito à educação; escola; conselho tutelar; evasão escolar

Abstract

The basic premise of this article is that topics commonly viewed as specific to the field of education, such as infrequency and school dropout, need to be studied under a sociological perspective more comprehensive, that think as central dimension of the protection system and fundamental guarantees for the new generations of Brazilians. And to better analyze the existing connection between the language of rights, the public school, the family and neighborhood, article mobilizes the produced data from research carried out at a public school, and in a Conselho Tutelar, whose area of operation comprises a large slum of Rio de Janeiro. In its conclusion, the article argues that the link between the school and the Conselho Tutelar constitutes an important ally against the devastating effects of the massification of school, which in Brazil has been characterized by the expulsion of part of children and adolescents in their sphere of action and of protection.

Keywords: right to education; school; Conselho Tutelar; school dropout

Dedicamos este artigo à memória do Conselheiro Edmilson Ventura, que nos deixou tão prematuramente, e que vinha sendo nosso principal incentivador em todo o esforço que temos feito para ampliar o conhecimento sobre o Conselho Tutelar.

Em um país no qual quase todas as crianças e adolescentes entram na escola, e onde a escola se afirma como principal agência de socialização infantil e, por conseguinte, de proteção de sua integridade física e intelectual. Em um país em que 28 crianças e adolescentes são assassinados por dia, e no qual cerca de 1/3 das mortes nessa faixa etária decorrem de homicídio¹. Nesse país, faz todo o sentido transformar o debate ora em curso no Congresso Nacional² sobre a redução da maioria penal em um convite para pensarmos sobre como a exposição das crianças e adolescentes à violência, de um lado, e a promoção de oportunidades iguais, de outro, são fenômenos que atravessam a sua relação com a escola.

Ao trazer a escola para a reflexão sobre a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, uma advertência preliminar se impõe, a de que a assim chamada “universalização do acesso” à escola não corresponde à universalização da escolarização. De fato, atualmente, menos de 75% dos adolescentes completam o ensino fundamental na idade certa; no ensino médio, o quadro é ainda mais preocupante, pois somente em torno de 50% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão inscritos nessa etapa da escolarização, significando que a outra metade ou ainda está no ensino fundamental ou já abandonou a escola. O acesso ao ensino médio é ainda um gargalo que produz grande desigualdade na escolarização: entre os estudantes de 15 a 17 anos que fazem parte dos 20% mais pobres da população brasileira, não mais do que 25% estão no ensino médio (UNICEF, 2014).

Esses dados indicam que o estudo da infrequência e da evasão escolar é um bom ângulo para se pensar a relação da escola com a

situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes³. Afinal, o fracasso do projeto escolar assume crescente importância na formação social do sujeito, comprometendo o exercício de sua cidadania e, no limite, sua própria integridade física e intelectual.

Enquanto problemas propriamente escolares, a infrequência e a evasão são momentos interdependentes que costumam fazer parte de um mesmo fluxo de decisões e omissões, que resultam de uma situação que aparece como externa ou alheia à vontade do aluno, decorrente da situação familiar e da própria capacidade de gestão da escola, mas que não exclui a sua própria interveniência. Como salienta Nadir Zago, é preciso valorizar o papel do aluno no estudo da evasão, “como parte ativa do seu próprio percurso”, evitando-se adotar a perspectiva de uma “sociologia centrada unicamente nas questões das desigualdades, que reduzem o aluno a um conjunto de variáveis” (2000, p.21).

É de se supor que a maior ou menor agência do aluno nesse tipo de situação depende de sua faixa etária, e que quanto mais velho ele for, maior a sua própria autoria na decisão de não frequentar a escola ou simplesmente de deixá-la. Isso significa que o problema da infrequência e da evasão apresenta um primeiro momento no qual estaria mais aberto à intervenção da sociedade (incluindo a família) e do poder público, muito especialmente da escola, e um segundo momento no qual estaria mais fechado, uma vez que mais condicionado a decisões individuais tomadas pelo estudante. Do ponto de vista das trajetórias individuais dos infrequentes e evadidos, esses dois momentos fazem parte, é claro, de um mesmo fluxo, e a passagem do momento “mais aberto” para o “mais fechado” é pouco nítida para todos os atores envolvidos no processo. O mais importante, por ora, é salientar que a construção das trajetórias de abandono da escola é resultado de uma combinação de decisões e omissões individuais e institucionais. Aqui se poderia dizer, portanto,

que estão articulados tanto os fatores relacionados às configurações familiares, no sentido apresentado por Lahire (2004), quanto os fatores produzidos pela socialização escolar destacados por Dubet (2008), do que seria exemplo a maior concentração de alunos mais pobres e/ou com pior desempenho em determinados estabelecimentos escolares e turmas. Mas também está presente a noção de agência individual, ainda que para produzir aquilo que Willis (1991) caracterizou como “autodanação”, que ocorre quando a manifestação de resistência ao projeto escolar por parte do estudante resulta em seu próprio prejuízo, mais reproduzindo do que alterando a fabricação da iniquidade escolar, ainda que individualmente essa resistência possa significar uma forma de ativez do sujeito que subsiste por trás do aluno em face do projeto que a escola reserva para ele.

A fim de compreender melhor como essa combinação entre a escala institucional e a esfera de atuação individual ocorre, e de produzir uma reflexão que de algum modo auxilie em uma atuação preventiva que reduza o problema da infrequência e evasão escolar, apresentamos neste artigo um estudo realizado entre 2013 e 2015 em uma escola e em um conselho tutelar (CT), ambos localizados na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde são atendidos, basicamente, crianças e adolescentes moradores da favela da Rocinha⁴. O estudo no CT resultou de nossa convicção, consolidada em trabalho anterior, de que essa agência representa, para a escola e para a família, uma espécie de pronto-socorro para onde são encaminhadas as situações consideradas mais graves do ponto de vista da integridade física e intelectual da criança/adolescente, e entre essas situações estão presentes, em escala significativa, os problemas relacionados à infrequência e evasão⁵.

Para o desenvolvimento da pesquisa, sentimos a necessidade de mapear o problema da infrequência e da evasão, que não tem sido monitorado de modo mais sistemático pelas redes de educação, per-

manecendo, em muitos casos, invisível para as próprias escolas. Por isso, resolvemos realizar um estudo exploratório em uma única escola, que oferece turmas do 6º ao 9º ano, e que atendia a cerca de 415 alunos. Importa dizer que se trata de uma escola considerada boa por seus profissionais e que conta com uma boa reputação na região. Seu IDEB era de 4,6 em 2011 e de 5,1 em 2013, superiores ao do município do Rio de Janeiro, que apresentava um índice de 4,4 para esses mesmos anos.

Nesta escola foram feitos levantamentos de dados que permitiram uma aproximação inicial com a construção das trajetórias de infrequência e evasão, propiciada pelo cruzamento de dados sobre o histórico do estudante, perfil socioeconômico e, ainda, um estudo de caso individual sobre a trajetória de uma estudante em situação de infrequência.

De outra parte, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno, realizamos um levantamento quantitativo e qualitativo no CT que atende à região onde se encontra essa escola. Com base nesse estudo, que privilegiou os casos que tratam da infrequência e da evasão escolar, foi possível identificar, entre outros aspectos, as relações existentes entre a face escolar do problema e a sua face social, que remete ao bastidor do aluno, incluindo sua família e o território onde ele vive.

Apesar de modesto, acreditamos que este estudo tenha alcance empírico suficiente para permitir a reflexão sobre o circuito institucional criado a partir da Carta de 1988, e consolidado com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e de como sua implementação ainda se mostra frágil para realizar mais plenamente sua vocação, que é a de assegurar uma socialização mais igualitária e equitativa para as novas gerações na cultura dos direitos, muito especialmente no direito à aprendizagem.

Além desta introdução, este artigo contém mais três seções, a primeira destinada a apresentar a pesquisa realizada na escola, a segunda, a pesquisa realizada no CT, e a terceira, às considerações finais.

Importa ressaltar que o desenvolvimento desta pesquisa somente foi possível graças ao apoio da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa – FAPERJ, e ao Programa de Iniciação Científica da PUC-Rio/CNPq.

A infrequência e a evasão escolar

Nossa incursão empírica na escola tinha como objetivo o estudo de dois grupos diferentes, o dos infrequentes e o dos evadidos, e para tanto adotamos dois procedimentos distintos⁶. Para o primeiro grupo, adotamos como parâmetro o critério fixado em lei (LDB 9394/96, art. 24, inciso VI), que estabelece a exigência de um mínimo de 75% do total de horas letivas para aprovação. Portanto, consideramos infrequentes os alunos com mais de 25% de faltas. Como a escola não dispunha de dados consolidados de infrequência para o ano corrente, optamos por fazer o levantamento nas folhas de presença aula a aula, disciplina a disciplina, do total de dez turmas do 6º ao 9º ano⁷. Com esse procedimento, também descobrimos um tipo de infrequência que é muito comum, mas que é ainda mais invisível que aquela do aluno faltoso. Trata-se do atraso sistemático no primeiro tempo, que consideramos fundamental incorporar ao nosso levantamento e que somente aparece com uma análise mais fina dos dados. Tudo somado, no ano de 2013, 46 alunos, ou 10,5% do total da escola, podiam ser considerados infrequentes⁸.

Para a categoria dos que evadiram da escola, consideramos o período de 2009 até 2013. Para tanto, consultamos o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da Secretaria Municipal de Educação, que é alimentado pelas escolas. Encontramos 30 alunos nessa situação, sendo que, destes, 12 alunos abandonaram a escola somente no ano de 2013. Segundo a base de dados, diferentes motivos aparecem como razão para o abandono, entre eles doença (que também inclui gravidez!)⁹, trabalho e outros motivos não especificados.

A fim de unificar os dados em uma mesma base, utilizamos apenas os evadidos do ano de 2013, juntando-os aos infrequentes do mesmo ano. Dessa maneira, a base de dados foi consolidada com o total de 58 alunos, que perfazem 14% do total de alunos da escola naquele ano, dos quais 46 infrequentes e 12 evadidos. Essa base de dados permitiu algumas explorações sobre o fenômeno da infrequência e evasão.

Na tabela 1, pode-se constatar que na escola pesquisada a evasão e a infrequência são majoritariamente femininas. Na evasão, elas respondem por 66,7%, e na infrequência, por 56,5% (em ambos os casos, acima do percentual de meninas na escola, que é de 52,5%). Ainda na mesma tabela, a coluna “proporção em face do universo geral da escola” indica que 15,6% das alunas eram infrequentes ou evadiram em 2013, contra 12,2% entre os meninos.

Tabela 1 – Sexo x Situação Escolar

Sexo	Situação escolar		Total	Proporção em face do universo geral de cada sexo
	Abandono	Infrequência		
Feminino	8	26	34	15,6%
	66,7%	56,5%	58,6%	
Masculino	4	20	24	12,2%
	33,3%	43,5%	41,4%	
Total	12	46	58	14,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	

Como se pode observar na tabela 2, estamos falando de adolescentes com idade entre 12 e 18 anos. É importante ressaltar que 33,3% dos alunos evadidos têm 16 anos, percentual maior do que em qualquer outra idade. Mas, entre os infrequentes, as maiores porcen-

tagens ocorrem entre os alunos com 12 a 14 anos. Mais de 65% dos alunos infrequentes estão nesta faixa. Quando se observa a coluna com “proporção em face do universo geral de cada idade”, constata-se que, entre os alunos com 16 anos, 64,7% são infrequentes ou evadiram, e entre os que têm 14 e 15 anos, esse percentual é de 17,8% e 15%, respectivamente.

A maior presença de adolescentes com 16 anos entre os evadidos reflete um processo no qual a agência individual do aluno tende a ser maior. Por outro lado, quando se verifica que, na infrequência, o maior percentual é o de adolescentes com apenas 14 anos, deve-se cogitar a hipótese de que a infrequência é a manifestação mais discreta de um processo de recusa à escola, que dois anos depois se torna mais explícito. Por isso, esses dados sugerem que é junto ao segmento mais jovem que se deve investir em algum tipo de intervenção que comece pela identificação do problema e que se desdobre em ações capazes de inibir a infrequência.

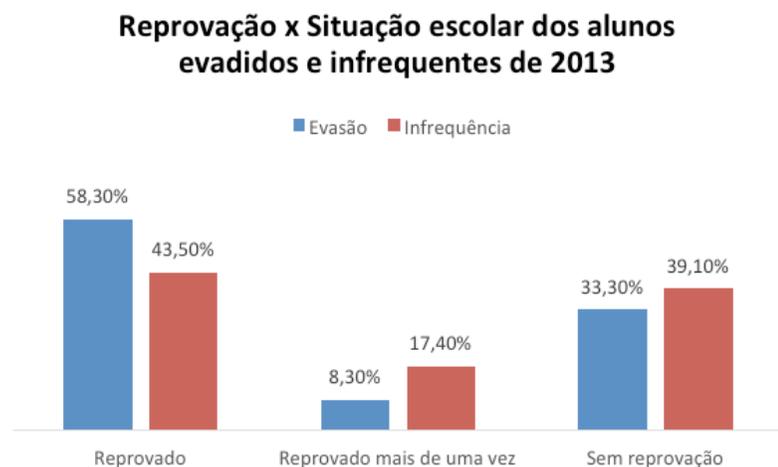
Tabela 2 – Idade x Situação Escolar

Idade	Situação escolar		Total	Proporção em face do universo geral de cada idade
	Abandono	Infrequência		
12	1	12	13	16,25%
	8,3%	26,1%	22,4%	
13	1	8	9	9,18%
	8,3%	17,4%	15,5%	
14	2	11	13	17,81%
	16,7%	23,9%	22,4%	
15	2	6	8	15,09%
	16,7%	13,0%	13,8%	

16	4	7	11	64,71%
	33,3%	15,2%	19,0%	
17	1	2	3	75,00%
	8,3%	4,3%	5,2%	
18	1	0	1	-
	8,3%	,0%	1,7%	
Total	12	46	58	-
	100,0%	100,0%	100,0%	

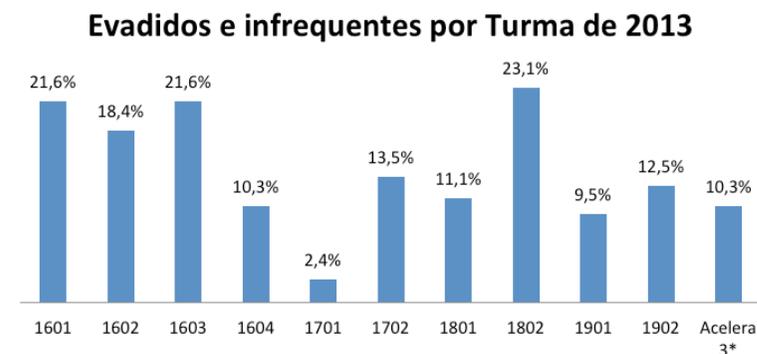
No gráfico 1, observa-se que, entre os alunos evadidos e infrequentes, a maioria já foi reprovada ao menos uma vez em sua trajetória escolar. Apenas 33,3% dos alunos evadidos e 39,1% dos alunos infrequentes não sofreram pelo menos uma reprovação.

Gráfico 1



A informação no nível da turma é especialmente interessante para a indicação do efeito da escola sobre a construção da infrequência e da evasão. No gráfico 2, a porcentagem de infrequentes tomou como referência um número médio de 40 alunos por turma. Com isso, foi possível perceber a distribuição dos alunos infrequentes e evadidos em cada turma do ano de 2013. Em quatro turmas, nota-se um percentual de infrequência e evasão superior a 18%, chegando a 23,1% na turma 1802, índices superiores à média da escola, que girava em torno dos 14% naquele ano. As turmas de número par são do turno da tarde, enquanto as de número ímpar são do turno da manhã. E como se pode constatar, com exceção das turmas do 6º ano, para os demais anos verifica-se maior concentração de alunos infrequentes nas turmas do turno da tarde.

Gráfico 2



*Turma especial, para alunos fora da idade-séria correspondente.

O fato de haver turmas com percentuais muito superiores aos da escola pode ter duas explicações: ou a escola opta por agrupar alunos com pior desempenho em uma mesma turma, ou é o efeito turma, ele mesmo, que se faz presente. Em qualquer das hipóteses, a variá-

vel turma sugere que a escola participa ativamente da construção da infrequência e da evasão. E o “efeito turno” parece corroborar essa hipótese.

Fazendo um balanço dos dados acima compulsados, é possível afirmar, em primeiro lugar, que eles apontam para a existência de um fenômeno de grande relevância para o universo escolar, indicando que uma parcela considerável de alunos que estão inicialmente matriculados na escola não é adequadamente exposta à sua rotina. Isso significa que, para eles, toda a discussão em torno da melhoria do desempenho escolar precisaria dar um passo atrás, visando, antes, garantir sua frequência à escola.

Por meio desta pesquisa preliminar, é possível perceber que existe uma correlação entre infrequência, reprovação e evasão escolar. E que o problema é sensível ao ano, à turma e ao turno escolar.

Por outro lado, a maior presença de meninas entre as infrequentes e evadidas não deixa de ser surpreendente, pois, dada a faixa etária, não se pode atribuir à gravidez uma causa capaz de explicá-la¹⁰. Igualmente inesperado é o fato de um percentual relevante de estudantes com ainda 12 anos estar em situação de infrequência e evasão. Nada menos que 16,2% dos alunos da escola estão nesta situação. Ora, considerando que mal iniciaram sua vida adolescente, é de se supor que a decisão de parar de estudar ou simplesmente de se tornar infrequente não tenha sido tomada de forma autônoma ou deliberada por eles, ao menos não deve ter sido vivenciada por eles como uma escolha, o que seria mais provável de se esperar entre adolescentes com 16 anos. Isso significa que se pode formular como hipótese que as chances de atuação da escola, da família e da sociedade como um todo na infrequência e na evasão é inversamente proporcional à idade dos estudantes. Quanto mais novos, maior seria o peso dos fatores externos, e, inversamente, quanto mais velhos, maior o peso da agência individual.

Mas, para os limites deste artigo, essa hipótese servia apenas como um guia para a formulação de novas perguntas, cujas respostas demandariam um investimento mais amplo em uma base de dados que permitisse uma leitura mais compreensiva do processo de construção da infrequência e da evasão. Para tanto, dirigimos nossa atenção ao CT, que pode ser encarado como um excelente laboratório para um estudo sociológico da infrequência e da evasão escolar. Em que medida esse tipo de trajetória vulnerável do estudante pode ser atribuída a fatores sociais, e em que medida pode ser atribuído à escola, e como essas duas ordens de fatores se combinam, são questões que a pesquisa no CT pode ajudar a responder. A seção seguinte deste artigo apresenta a pesquisa realizada junto ao Conselho Tutelar 13, localizado defronte à Favela da Rocinha, e que atende a área na qual moram a quase totalidade dos alunos da escola cujos dados de infrequência e evasão acabamos de apresentar.

A infrequência e evasão no conselho tutelar

A pesquisa nos arquivos do CT 13 foi realizada entre fevereiro e junho de 2015, e partiu da leitura de 2.336 casos. O foco principal desta pesquisa foi o de analisar a relação entre o Conselho Tutelar e a escola, e este objetivo orientou o critério de classificação dos casos por nós adotado. Assim, dividimos o total de casos de crianças/adolescentes atendidos pelo CT entre aqueles “sem relação com a escola” e “com relação com a escola”. A primeira situação foi caracterizada como sendo aquela na qual não aparecem questões envolvendo a escola como razão principal para a busca pelo CT. Nesses casos, as motivações são relacionadas a diferentes formas de violência, situação de vulnerabilidade extrema, abuso sexual, disputa de guarda do filho entre os responsáveis e outros conflitos familiares etc. Na segunda situação, as questões escolares aparecem como razão principal da

ida ao CT, seja por não se conseguir vaga escolar, ou por problemas como *bullying*, rendimento, indisciplina e, também, infrequência e evasão escolar, estes dois últimos os nossos objetos de pesquisa mais específicos.

A tabela 3 apresenta a distribuição de casos segundo esse critério, evidenciando que praticamente a metade dos casos estudados (49,61%) que passam pelo CT estudado envolve, de alguma forma, questões escolares. Tal constatação confirma a nossa hipótese de que, apesar de muitas vezes ser pouco percebida e/ou valorizada, a relação entre CT e escola é de extrema importância¹¹. Assim é que, apesar de no imaginário popular a atuação do CT estar muito associada a situações de violência e abuso sexual cometidos contra a criança e o adolescente, a agenda do Conselho Tutelar está fortemente voltada para a garantia do direito à educação escolar.

Tabela 3 - Casos qualificados em relação à presença da escola

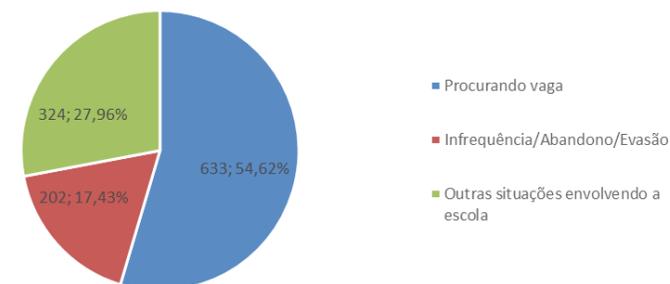
	Total	%
Casos de violações com relação com a escola	1159	49,61%
Casos de violações sem relação com a escola	1177	50,39%
Total de crianças e adolescentes atendidos	2336	100,00%

Ainda como parte do mapeamento geral da relação do CT com a escola, o gráfico 3 apresenta uma discriminação preliminar dos casos de violações que possuem relação com a escola. Como se pode verificar, a motivação principal é a “procura por vaga”. Notou-se que, neste caso, geralmente aciona-se o CT com vistas, por exemplo, a postular uma vaga em uma escola ou creche mais próxima do local de moradia da criança/adolescente. As situações específicas de “infrequência/ evasão escolar” representam 17,4% desse universo, enquanto “outras situações envolvendo a escola”, que se dividem em diversas ocorrên-

cias como *bullying*, rendimento, indisciplina, transferência, entre outros assuntos, respondem por 27,9%.

Gráfico 3

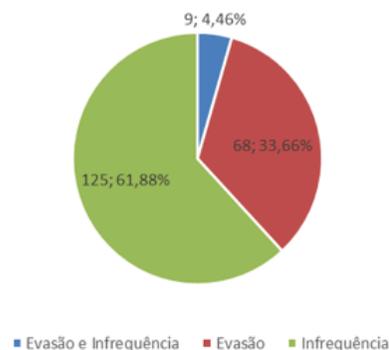
Casos de violações com relação com a escola



Após a seleção e sistematização dos dados gerais, elaboramos um banco de dados específico para o universo de 202 casos (cerca de 10% do total, e 17,4% dos casos que têm “relação com a escola”) de crianças e adolescentes em situação de infrequência e evasão¹². A distribuição apresentada no gráfico 4 indica que a grande maioria se refere a casos de infrequência (61,9%), mas é significativo que 33,7% sejam de casos de evasão, que é sempre uma manifestação mais extrema de fragilidade na relação com a escola, e em geral associada a consequências mais graves para a criança/adolescente. Para 4,5% dos casos, evasão e infrequência aparecem associadas.

Gráfico 4

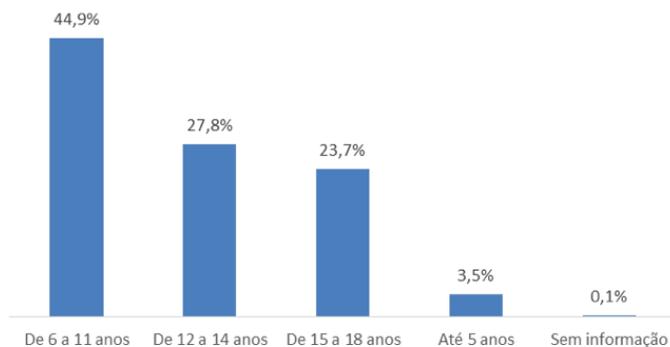
Problemas da/do criança/ adolescente na escola



A fim de examinar esse universo específico de crianças e adolescentes em situação de infrequência e evasão, cujos casos foram levados ao CT, o gráfico 5 os agrupa por faixa etária, indicando que 44,9% das crianças têm entre 6 e 11 anos, o que não deixa de sugerir a existência de infrequência e evasão em escala significativa durante a infância.

Gráfico 5

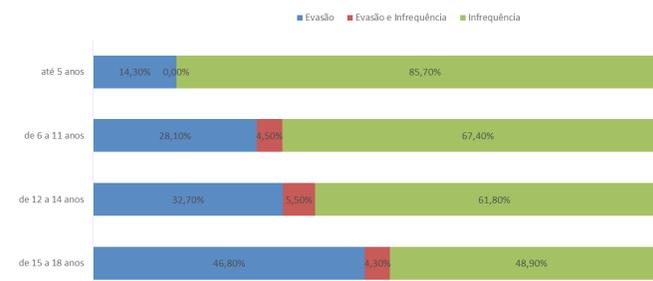
Faixa etária



Quando se considera o tipo de problema por faixa etária, apresentado na tabela 9, verifica-se que entre as crianças com 6 a 11 anos, e entre os adolescentes com 12 a 14 anos, predomina o problema da infrequência, ao passo que entre adolescentes com 15 a 18 anos, a evasão já responde pela maioria das situações (incluindo os casos em que evasão e infrequência estão associadas). Esse dado corrobora a hipótese anteriormente formulada de que a infrequência se manifesta entre alunos mais novos, possivelmente como forma mais discreta de recusa à escola.

Gráfico 6

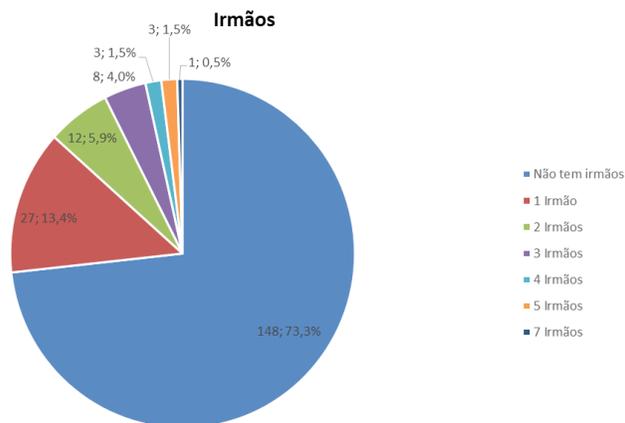
Faixa etária por tipo de problema escolar



O CT atende casos de famílias nas quais os problemas envolvem não apenas uma criança, mas também seus irmãos, constituindo uma trama frequentemente complexa na qual trajetórias vulneráveis tendem a se repetir, como veremos no caso do menino Gabriel, que será apresentado adiante. Por isso é tão importante a informação sobre a existência ou não de irmãos, o que também representa um grande desafio para o sistema de gestão da informação do CT¹³. No universo pesquisado, nota-se, com base no gráfico 7, que 73,3% não têm irmãos, e 13,4% das crianças/adolescentes têm, no máximo, um irmão; somente 7,5% têm mais de dois irmãos. Esta informação é importante porque parece questionar um certo senso comum es-

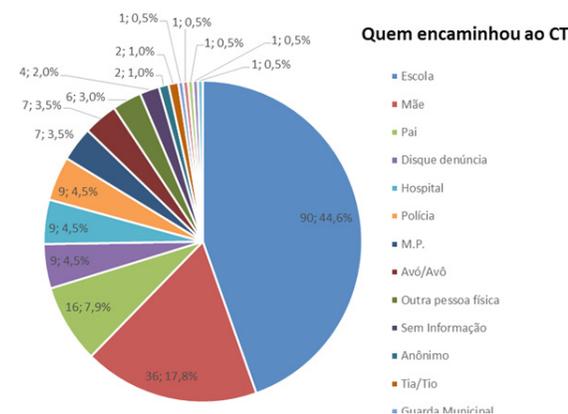
colar de que as famílias são muito numerosas e que essa condição explicaria muitos dos problemas escolares, incluindo a infrequência e a evasão.

Gráfico 7



Diferentes pesquisas realizadas por nós indicam que a escola tem sido bastante parcimoniosa na mobilização do CT para casos de infrequência/evasão e, ao que tudo indica, por não apostar muito na capacidade de resposta do CT¹⁴. Isso sugere que os casos que a escola encaminha ao CT devem ser uma pequena parcela das situações que ela consideraria como passíveis de algum tipo de apoio externo. Mesmo assim, quando se trata de infrequência e evasão, a escola aparece como a mais importante demandante. No gráfico 8, verifica-se que ela responde por 44,6% desse tipo de demanda. Não menos significativo é o fato de que a família (mãe, pai, avós, tios, irmãos, padrastos) responde por 31% dos casos, sugerindo que ela também pede socorro ao CT para ajudá-la na gestão da rotina escolar de seus filhos.

Gráfico 8



O universo de violações aqui estudado trata exclusivamente daquelas relacionadas ao tipo de privação de direitos que estamos definindo como problemas escolares (isto é, infrequência ou evasão). Por isso, nosso objetivo na caracterização do perfil de violações foi o de anotar, da forma a mais exhaustiva possível, todas as outras violações que se somavam ao problema escolar. A tabela 4 apresenta a distribuição dos casos, já agregando todas as situações nas quais está bem caracterizada a existência de fatores extraescolares. Desse modo, foi possível identificar que, para 50,5% dos casos, a infrequência e a evasão se manifestam mais como um problema escolar. Para esse universo, ainda que sempre possa haver outras razões de fundo, sua análise não indicou nenhum outro fator explicativo para além do problema propriamente escolar. Este percentual também inclui os poucos casos de *bullying*, que podem ser considerados como escolares, porque gerados no contexto da sociabilidade escolar. Já para os demais 49,5%, a infrequência e a evasão estão associadas a situações que apresentam, de forma combinada ou não, forte presença de fatores extraescolares, tais como violência, conflito familiar, negligência,

ausência de condições materiais, abandono, dependência química, situação de rua, trabalho infantil e suspeita de envolvimento com o tráfico.

Tabela 4 - Problemas associados à infrequência e evasão

	N	%
Casos sem indicação de problemas sociais determinantes para infrequência e evasão	102	50,5
Casos com indicação de problemas sociais (além dos escolares)	100	49,5
Total	202	100,0

O fato de 50,5% dos casos de evasão e infrequência estarem associados preferencialmente a problemas escolares sugere que estamos falando de trajetórias escolares cujas dificuldades parecem mais sensíveis à capacidade de agir da escola. Como veremos adiante, a partir da caracterização dos perfis desses casos, e também a partir de um estudo de caso realizado com uma aluna em situação de infrequência, trata-se de casos de alunos que, mesmo tendo uma boa retaguarda familiar, acabam realizando uma trajetória que vai da infrequência à evasão. Assim, ao menos para esses casos, é de se supor que o problema estaria diretamente associado à relação da escola com o aluno, indicando que poderia ser evitado por ações realizadas no nível da gestão escolar. Em contrapartida, o fato de a outra metade dos casos estar associada a graves problemas sociais justifica o sentimento, em geral predominante entre os profissionais da escola, de que são os fatores externos à escola que concorrem para prejudicar e até mesmo inviabilizar a permanência da criança/adolescente no cotidiano escolar.

Do ponto de vista das políticas públicas, essa discussão deveria merecer máxima atenção, primeiro, no sentido de se deixar mais claro o que está ao alcance da escola fazer para evitar a infrequência e a evasão, e segundo, no sentido de orientar a articulação entre políticas educacionais e demais políticas, como as de saúde, social e urbana, tendo em vista o objetivo de se assegurar o direito à aprendizagem de todas as crianças e adolescentes.

Convém lembrar aqui da noção de educabilidade, tal como desenvolvida por Néstor López (2005). Com ela, López procura dar conta, justamente, da distância entre os atributos reais da criança para participar da atividade escolar e a competência da escola para lidar com seu aluno real. Com base na noção de educabilidade, é possível argumentar que os dispositivos para gerenciar as problemáticas escolares tanto podem responder às dificuldades relacionadas à capacidade das famílias e da sociedade como um todo para criar as condições necessárias para a criança participar da atividade escolar quanto às dificuldades relacionadas à capacidade da própria escola para enfrentar problemas que, embora apareçam como escolares, nem sempre são gerados por ela e quase nunca podem ser resolvidos apenas por sua intervenção.

Para as duas frentes da questão, o fortalecimento do CT e da sua relação com a escola se apresenta com um ponto de partida incontornável, antes de mais nada por ser um lugar de chegada das demandas, o que permite uma espécie de triagem dos casos e o mapeamento da natureza dos problemas, do quanto ele pode competir exclusivamente à escola, ou está condicionado à interveniência de outros atores.

A fim de contribuir para o aprofundamento do perfil de cada uma das duas situações, isto é, dos casos com e sem indicação de problemas sociais, realizamos uma incursão mais aprofundada nos casos. Uma primeira observação a fazer acerca daqueles casos que não apre-

sentam outra razão que não a escolar, é a de que 67,6% deles foram encaminhados pela escola e 24,5% pelas famílias. A prevalência da escola nesse tipo de situação indica que, mesmo admitindo que não estejam em jogo crianças e adolescentes expostos a graves problemas sociais, a escola, ainda assim, reconhece sua dificuldade para lidar com a situação, o que a leva a mobilizar o apoio do CT. Já a demanda da família estaria mais associada a situações nas quais percebe que não está conseguindo fazer com que seu filho dê continuidade ao projeto escolar.

A partir do uso de palavras-chave, pudemos identificar aspectos que fazem parte de modo mais recorrente desse tipo de situação e que explicariam a infrequência e evasão. “Falta de motivação com o ambiente escolar”, “indisciplina”, “problemas médicos e psicológicos”, “desobediência” (conflitos com os pais) e “efeito trabalho” são alguns dos termos recorrentes na caracterização desses casos.

O caso de Júlia, apresentado no quadro abaixo, ilustra bem uma situação na qual a “falta de motivação” sequer é enunciada claramente pela estudante, mas subsiste como razão latente e que certamente não encontrará visibilidade em uma escola que esteja muito determinada a identificar a infrequência e a evasão como resultado de uma suposta falta de comprometimento do estudante ou de estrutura familiar.

O caso de Júlia: infrequência apesar do apoio da família (caso de infrequência sem forte determinação social)¹⁵

Chegamos a Júlia (nome fictício) a partir do estudo dos diários de classe dos professores. Seu nome era um dos que constavam entre os alunos infrequentes. Ao entrevistá-la, acabamos por nos deparar com um caso típico de uma aluna cuja resposta para a infrequência não pode ser atribuída à falta de interesse da família.

Tudo indica que, no seu caso, o pêndulo da educabilidade recai mais sobre a escola do que sobre a família.

Apesar de gostar da escola, Júlia reitera não gostar de nenhuma matéria em especial, mas que se considera com pior rendimento em ciências e matemática, e a única na qual sente menos dificuldade é em português. Além disso, Júlia não tem preferência por nenhum professor e diz: *“é muito difícil, mas às vezes eu vou até os professores para tirar dúvidas”*.

Quando lhe foi perguntado, Júlia disse ter sido reprovada no 6º ano (que estava cursando novamente ao realizarmos a entrevista) e lamentou: *“eu reprovei porque não sabia nada das matérias, eu fazia as provas, mas era tudo muito difícil e também tinha muito dever de casa, eu não tava dando conta”*. No entanto, o pai de Júlia diz que ela não desanimou com a reprovação, e a menina diz que a reprovação não lhe causou estranhamento algum. Na verdade, afirma sentir agora mais facilidade para realizar os deveres de casa.

O assunto sobre infrequência surgiu sem que precisássemos incluir Júlia de forma acusatória nesta categoria. Os pais afirmaram que não deixam a menina faltar, exceto em caso de tiroteio na favela, e quando o tiroteio ocorre à noite, eles esperam um pouco mais para levá-la ao ponto de ônibus, o que muitas vezes faz com que Júlia chegue atrasada à aula.

Júlia diz não se atrasar tanto, mas o pai a contradiz: *“Aaah, ela se atrasa bastante sim, fica aí penteando o cabelo, passando creme, ainda vai almoçar e, às vezes, sai na hora que tem que entrar na aula, e ainda pega o trânsito aqui de dentro que é uma beleza”*.

As evidências levantadas no campo foram bastante enfáticas no sentido de revelar o comprometimento da família de Júlia com a escola. Com relação às exigências por parte da escola sobre seus

constantes atrasos, Júlia diz não haver nenhum tipo de cobrança ou punição para quem chega no segundo tempo de aula, mesmo que isso ocorra diariamente.

Entre os casos nos quais há indicação de graves problemas sociais envolvidos, percebemos distintas configurações que servem de pistas importantes para pensarmos sobre as fronteiras entre a esfera escolar e a dos problemas sociais.

Entre esses casos, ao contrário do que se verificou na situação acima, na qual a escola era a demandante mais frequente, a família aparece como a principal demandante, respondendo por 38% dos casos, enquanto a escola responde por apenas 21% das demandas. A maior presença da família nesse universo não deixa de indicar que, embora estejamos falando de casos nos quais se nota maior exposição da criança/adolescente a situações que denotam fragilidade da própria família, é ela, mais do que a escola, que parece estar acionando os mecanismos de pedido de socorro disponíveis, para os quais o CT se apresenta como porta de entrada.

Durante a leitura dos casos, percebemos as situações de violações típicas que podem apontar para as mais diversas configurações dos efeitos violentos por trás de problemas que se apresentam como escolares. Considerando o universo dos casos para os quais a determinação social é evidente, a “exposição à violência” (que inclui a exposição à violência física ou psíquica) responde por quase 40% dos casos de crianças e adolescentes em situação de infrequência e evasão, e sua distribuição é uniforme pelas faixas etárias a partir dos 6 anos. Já a “situação de rua” diz respeito a quase 17% dessas crianças e adolescentes, a “ausência de condições materiais” responde por cerca de 13% dos casos e a “situação de abandono” responde por 12% dos casos, 72% deles envolvendo crianças entre 6 e 11 anos.

É preciso lembrar que tais situações somente podem ser separadas para fins analíticos, já que costumam aparecer combinadas, o que deixa o quadro ainda mais dramático. O fato é que as escolas públicas lidam com situações extremamente difíceis, em geral com pouco apoio de atores externos, e quase sempre com frágil estrutura institucional. E disso decorre uma baixa capacidade para lidar de forma mais equitativa com seu público. Em alguma medida, para enfrentá-los, a infrequência e, sobretudo, a evasão bem podem servir como um mecanismo de segregação escolar que permite assegurar para uma parcela de seus alunos um padrão mínimo de educabilidade. E não custa lembrar que a chamada pedagogia da reprovação (RIBEIRO, 1991), que continua a ser uma prática recorrente, é, nesse sentido, apenas a reação mais visível de uma escola que se percebe impotente para lidar com problemas tão complexos¹⁶.

O caso de Gabriel, apresentado a seguir, oferece um quadro mais vívido da complexidade presente na relação da escola com os segmentos mais vulneráveis da sociedade brasileira. Seu irmão, infelizmente, já faz parte da estatística de crianças assassinadas no Brasil.

*O caso de Gabriel: infrequência, evasão escolar e exposição à violência (quando a determinação social é evidente)*¹⁷

No último dia de levantamento de dados no Conselho Tutelar 13, em final de julho de 2015, nossa equipe entrou em contato com o processo de Gabriel (nome fictício). Para nossa surpresa, percebemos ter feito um achado importante: Gabriel era um dos irmãos mais novos de Alan de Souza, cuja história dramática, de certo modo, motivou a construção do argumento da presente pesquisa sobre infrequência e evasão escolar. Inspirou, ainda, a redação de um artigo integrante do livro *A escola e o mundo do aluno* (BURGOS, 2014)¹⁸.

Foi a partir do caso de Alan, de 12 anos, um estudante da região escolar da Gávea-Rocinha, com uma trajetória permeada por infrequência e reprovações, que formulamos a hipótese do vazio institucional, sobretudo em se tratando de crianças e adolescentes em situação de conflito com a escola, oriundos de famílias vulneráveis do ponto de vista socioeconômico e cultural.

Vale a pena, mesmo que de maneira breve, recapitular o caso de Alan. O estudante, morador da Rocinha, havia abandonado a escola em 2012 e seria rematriculado em março do ano seguinte pela mãe, sua responsável. Porém, poucos dias antes da matrícula, em um sábado de sol, o menino saiu de casa dizendo que iria à cachoeira com os amigos. Nunca mais voltou. Foi sequestrado, torturado e assassinado por adultos que seguem impunes até os dias de hoje, mais de dois anos após este crime bárbaro que povoou os noticiários de grande circulação no Rio de Janeiro.

Feita esta breve contextualização, como dito, a equipe responsável pela coleta e organização de dados a partir dos processos do CT 13 (Rocinha/São Conrado) chegou ao caso de Gabriel, irmão de Alan, no último dia de trabalho.

Por meio da entrada de Gabriel no CT, pudemos tomar contato com ao menos uma parte de sua trajetória escolar e também de quase todos os seus seis irmãos, incluindo Alan. Foi possível perceber nitidamente, ao analisar cada uma das seis entradas referentes a Gabriel e seus irmãos, a repetição do fenômeno da infrequência e abandono entre eles.

Gabriel também não escapou a esse “destino”. Em 2014, no ano seguinte ao assassinato de Alan, informações do CT 13 nos permitiram saber que ele se encontrava em ‘situação de rua’, fora de casa e da escola. Foi reinserido no sistema escolar, mas em outra Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Porém, em abril de

2015, conforme dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da Rede Municipal de Educação, está registrado que Gabriel abandonou mais uma vez a escola. Curiosamente, ele estava, na altura de nosso levantamento, com a mesma idade de Alan, que tinha 12 anos quando fora assassinado, e, a exemplo de seu irmão, também cursava uma turma especial de um projeto de aceleração de estudos.

Considerações Finais

A escola pública é um lugar de chegada de crianças e adolescentes muito diferentes. Talvez seja a única oportunidade de encontro entre os diferentes segmentos sociais das novas gerações que a sociedade brasileira oferece¹⁹. Apesar da fuga da classe média brasileira, que se segue ao processo de massificação escolar, a escola pública é certamente um espaço muito plural e diverso, que recebe alunos oriundos dos diferentes segmentos sociais que compõem as classes populares do país. Por isso mesmo, depende muito dela a sorte das instituições criadas pela Carta de 1988 e, sobretudo, pelo ECA, que definem como marco normativo da socialização das novas gerações a premissa fundamental de que toda criança e todo adolescente são portadores de direitos que devem ser respeitados e assegurados.

Cabe à escola assegurar não apenas o direito à aprendizagem, mas à educação em sentido mais amplo, e isso também significa que ela está decididamente comprometida com a proteção integral da criança e do adolescente. No entanto, ela tem fracassado no alcance desse objetivo. E a infrequência e a evasão, associadas ou não à reprovação, são a manifestação concreta desse fracasso. Por meio da discussão da infrequência e da evasão, chegamos aos meninos e meninas mais vulneráveis, justamente porque mais propensos a sair do sistema de proteção construído em torno da escola, o qual conta com o CT como uma de suas únicas retaguardas.

Para um país que é campeão na estatística de homicídios de crianças e adolescentes²⁰ e que aposta na escola como principal instituição de proteção dos direitos das novas gerações, o problema da infrequência e da evasão deixa de ser um objeto circunscrito ao campo da educação, ganhando uma importância estratégica para o futuro da democracia no país. Foi com esse objetivo que o presente estudo procurou cercar este problema, mobilizando, para tanto, uma estratégia metodológica que combinou diferentes tipos de evidências empíricas.

Embora limitados, os achados empíricos desta pesquisa trazem algumas indicações que merecem ser valorizadas. Em primeiro lugar, a pesquisa permitiu uma caracterização até certo ponto inovadora do problema da infrequência escolar, ao adotar como ponto de partida o diário de classe. Com isso, conseguiu retirar da invisibilidade a infrequência por aula e mais especificamente aquela decorrente do atraso no primeiro tempo de aula.

A falta de acompanhamento mais sistemático desse tipo de problema impede que se tenham dados confiáveis para se verificar o quanto ele pode estar estatisticamente associado à reprovação ou evasão. De todo modo, as evidências levantadas em uma única escola permitem que se sustente a hipótese de que a infrequência e a evasão são socialmente construídas como resultado de trajetórias que se desenrolam como um fluxo de decisões e omissões que combinam diferentes escalas, a individual (do próprio estudante), a da família e a de uma escola que ainda não consegue desmassificar sua relação com seu público.

Até onde os dados levantados somente em uma escola permitiram enxergar, verificou-se que as meninas são mais infrequentes que os meninos, e que a infrequência e a evasão não são privilégio dos estudantes mais velhos, já se manifestando entre aqueles que mal iniciaram sua adolescência. Em que medida essa situação reflete o efeito

da escola massificada, a omissão ou ausência de um suporte familiar, ou simplesmente formas de resistência praticadas pelo próprio estudante, não temos como responder, mas quando se considera, por exemplo, a variação entre turmas e turnos, fica a suspeita de que a escola tem um peso preponderante na definição dessas trajetórias. Além disso, o fato de a infrequência se manifestar tão cedo leva a crer que ela é uma estratégia mais discreta de recusa à escola, que deveria ser tomada como um alerta por parte do sistema escolar.

Com a pesquisa no CT, entretanto, pudemos aprofundar nossa análise, incorporando à pesquisa evidências importantes que ajudaram na delimitação da importância relativa de cada ator na construção da trajetória da infrequência e da evasão. Em especial, foi possível iluminar o fato de que, para uma parcela que corresponde à metade dos casos estudados que chegam ao CT, as situações de infrequência e evasão não podem ser explicadas por fatores externos à escola, enquanto, para a outra metade, ganham importância graves problemas sociais que, em geral, chegam à escola sem que ela esteja minimamente prevenida e sem que tenha qualquer estrutura para enfrentá-los. Claro que, no cotidiano da escola, o infrequente do tipo Júlia e o infrequente do tipo Gabriel em algum momento compartilham a mesma sala de aula, e isso, por si só, torna o espaço escolar extremamente complexo. No entanto, enxergar as especificidades de cada tipo de situação parece ser o melhor caminho, e talvez o único, para se construir as bases para reduzir aquilo que López (Op.cit.) chama de “brecha da educabilidade”, e que corresponde à distância relativa existente entre a escola e o mundo do aluno. Reduzir a brecha depende tanto de aproximação do mundo do aluno em face da escola, quanto da escola em face do mundo do aluno.

Mas a pesquisa no CT também permitiu que se vislumbresse o papel fundamental reservado ao próprio CT. Na sua condição de “pronto-socorro” e de último recurso tanto da escola quanto da fa-

mília, o CT é, antes de mais nada, um laboratório para o estudo e compreensão do fenômeno da infrequência e da evasão. Por si, esse fato já justificaria uma valorização de sua estrutura e de sua capacidade para produzir e gerenciar informação. Mas o CT é muito mais do que isso, pois atua justamente nos interstícios da relação da escola com o estudante, sua família e sua vizinhança. E como a sua linguagem é a dos direitos da criança e do adolescente, tem a vocação para agir de forma responsiva na defesa desse direito muito especial e fundamental que é o direito à aprendizagem escolar.

Quando se examina o que o CT faz com as demandas que lá chegam, verifica-se que ele é, sobretudo, um repassador de demandas, atuando como um articulador e um mediador entre diferentes atores. Identificar o tipo de resposta que o CT tem dado aos casos envolvendo infrequência e evasão pressupõe que se considere que o CT pode tomar mais de uma providência para cada caso. No CT estudado, sobressai como providência mais recorrente a “Notificação aos Responsáveis”, que aparece em 60% dos casos, o que não deixa dúvida de que uma das suas principais vocações é, justamente, a de acionar a família, seja para cobrar dela providências, seja para atuar diretamente em uma situação de conflitos familiares que, de algum modo, estão comprometendo a integridade física ou psíquica da criança/adolescente. Em qualquer das hipóteses, leva junto uma capilarização do direito da criança no território no qual até recentemente se tinha como sagrado o domínio privado da família sobre seus filhos.

O segundo tipo de encaminhamento mais frequente refere-se a diferentes tipos de tratamento médico ou de apoio psicológico e social, presente em 35,1% dos casos, sendo este um dos principais papéis do CT na proteção direta da integridade física ou psíquica da criança/adolescente.

É interessante notar que apenas em 34,2% dos casos o CT procura o sistema educacional. Uma hipótese para explicar esse percentual

até certo ponto surpreendentemente baixo seria a de que, nesses casos, a escola seria a principal responsável pelo encaminhamento do caso, tornando sem sentido que o CT devolvesse a demanda para o sistema educacional. No entanto, essa hipótese não se confirma, pois a escola responde por apenas 34,8% desses casos, enquanto a família responde por 31,9%. Por isso, ganha força uma outra hipótese, a de que o CT somente procure o sistema educacional quando estão em jogo variáveis propriamente escolares, e que, diversamente, recorra a atores como a família e apoio médico, psicológico e social quando estão em jogo demandas identificadas como não escolares, ainda que precipitadas sob a forma de infrequência e evasão.

Nesse sentido, não seria exagero afirmar que o CT tem atuado, mesmo que os conselheiros não tenham necessariamente clareza do desempenho desse papel, como um lugar de triagem dos problemas escolares, identificando sua extensão social ou se eles são mais propriamente escolar. Daí que fortalecer esse papel do CT pode ser uma das iniciativas estratégicas para aumentar a educabilidade de crianças e adolescentes, já que muitos deles, para participar efetivamente da atividade escolar, não podem contar apenas com suas famílias e com o que a escola tem para oferecer.

O mais importante, contudo, é que o problema escolar da infrequência e evasão ganha, com a intervenção do CT, uma tradução que tende a retirá-lo do circuito sistêmico da educação, abrindo comunicação com outros domínios do sistema de proteção social, sempre sob o *médium* do direito (HABERMAS, 1997), trazendo, com isso, para o primeiro plano, a criança e o adolescente que estão por trás do aluno. Em uma palavra, o CT deve ser visto como um poderoso aliado no necessário combate contra os efeitos mais devastadores da massificação escolar.

Notas

- 1 Dados extraídos de um estudo publicado em 2015 pelo UNICEF (2015).
- 2 No momento em que este artigo estava sendo redigido, a Proposta de Emenda Constitucional (171/93) voltada para a redução da maioria penal de 18 para 16 anos havia sido aprovada em segundo turno pela Câmara e aguardava decisão do Senado.
- 3 Como o objetivo deste artigo está centrado na valorização do caráter frágil da relação com a escola que caracteriza os alunos em situação de infrequência e evasão, não importa tanto a qualificação do tipo de evasão, se temporária ou permanente.
- 4 Trata-se de uma populosa favela, onde vivem entre 70 (segundo o IBGE) e 100 mil moradores (de acordo com o censo realizado pelo PAC Rocinha), uma população superior a 92% das cidades brasileiras, com uma altíssima densidade espacial e sérios problemas de infraestrutura e de acesso aos direitos fundamentais, entre os quais o direito à segurança.
- 5 Ver Burgos (2014), em especial a seção II do livro, composta por cinco estudos sobre o CT.
- 6 Para o levantamento desses dados, contamos com a colaboração de Rodrigo Coelho, estudante de Ciências Sociais da PUC-Rio, a quem agradecemos para agradecer pelo empenho na realização da pesquisa.
- 7 Há muitas evidências de que o monitoramento da infrequência não tem sido feito pelas escolas públicas de forma muito rigorosa. Por outro lado, para não reprovar o aluno, as escolas, muitas vezes, se veem obrigadas a lançar presença no sistema de gestão das redes de educação, de modo a fazer com que alunos faltosos fiquem com índice de assiduidade igual ou superior a 75%, evitando, desse modo, reprová-los por falta.
- 8 Vale ressaltar que, para efeitos desse levantamento, excluímos o período de greve na rede municipal, que aconteceu entre agosto e outubro daquele ano.
- 9 De acordo com profissionais da escola, como não há no sistema previsão para casos de gravidez, quando é este o motivo, acaba sendo alocado como doença.

- 10 Para um estudo sobre a relação da gravidez com a escolarização de meninas ao longo do ensino médio, ver Bittar (2011).
- 11 É bastante significativo, nesse sentido, o resultado da pesquisa realizada pelo UNICEF com dirigentes municipais de 503 cidades do país. Quando indagados sobre qual seria o maior parceiro da escola: nada menos que 394 (ou 78,3%) deles responderam “conselho tutelar” (UNICEF, 2014, p.128).
- 12 Para esta tarefa, contamos com a colaboração de Giulia Luz Garuzi, bacharel em Ciências Sociais pela PUC-Rio, a quem agradecemos para agradecer pelo empenho neste trabalho.
- 13 É importante salientar que, ao longo de nossa relação com o CT, que teve início em 2009, desenvolvemos, em parceria com o Laboratório de E-governo do Departamento de Informática da PUC-Rio, um sistema de gestão da informação para o CT, e um de seus principais desafios foi, justamente, o de permitir que o conselho possa recuperar os casos de crianças de uma mesma família que chegam ao CT em diferentes momentos. Para uma informação mais detalhada do desenvolvimento desse sistema de gestão, ver Camasmie, Laurindo & Lima (2014).
- 14 Ver Burgos (2014), em especial o capítulo 15.
- 15 A entrevista foi realizada em dezembro de 2014, na casa de Júlia, na Rocinha, com a participação de seus pais.
- 16 No 6º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio, os índices de reprovação no Brasil chegavam, em 2012, a 20% e 30%, respectivamente. Ver UNICEF (2014).
- 17 Este texto foi extraído de relato produzido por Ana Carolina Canegal de Almeida, doutoranda em Ciências Sociais pela PUC-Rio e consultora da equipe para a realização desta pesquisa.
- 18 Ver, especialmente, o artigo de Almeida & Lima (2014).
- 19 Para uma excelente reflexão sobre como a cidade priva o contato entre crianças de diferentes segmentos, ver Castro (2004).
- 20 De acordo com dados do UNICEF (2015), o Brasil é o segundo país em taxa de homicídio de crianças e adolescentes, ficando atrás apenas da Nigéria.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ana Carolina Canegal & LIMA, Maria Larissa. “Entre a escola, a família e o Conselho Tutelar: estudo do vazio institucional a partir do trágico caso do menino Alan”. In: BURGOS, Marcelo (coord.). *A escola e o mundo do aluno*. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014.

BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito com alta vulnerabilidade juvenil*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade do Estado de São Paulo/USP, SP, 2011.

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

CASTRO, Lúcia Rabello. *A aventura urbana*. Crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

CAMASMIE, Mariana Junqueira; LAURINDO, Sarah & LIMA, Maria Larissa. “Relato do desenvolvimento de ferramentas de gestão da informação para o Conselho Tutelar”. In: BURGOS, Marcelo Burgos (coord.) *A escola e o mundo do aluno*. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia*. Entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

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

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

RIBEIRO, Sergio Costa. “A Pedagogia da Repetência”. *Revista Estudos avançados*, São Paulo, vol.5, n.º.12, maio/ago. 1991

UNICEF (2014). *O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf>, acesso em 12 de dezembro de 2015.

UNICEF (2015). *ECA – 25 Anos de Estatuto da Criança e do Adolescente. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>>, acesso em 12 de dezembro de 2015.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. “Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir Zago (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido para publicação em 27 de dezembro de 2015

