

## Em prol de uma educação inclusiva na América Latina

### Introdução

A educação é fundamental, pois possibilita que crianças, jovens e adultos superem contextos de pobreza, vulnerabilidade e desigualdade por dotá-los com ferramentas, capacidades e habilidades necessárias para o desenvolvimento social e cognitivo na sociedade do século XXI.

Por isso, a educação se consolidou como um direito fundamental na Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1959.

Conseguir que todas as crianças e jovens da América Latina tenham acesso a uma educação de qualidade, com igualdade de condições e oportunidades, é uma das principais bandeiras da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação - REDUCA. Como rede, defendemos que todos os países da região garantam o direito à educação e, por isso, conduzimos discussões sobre os fatores que fazem a diferença na real garantia desse direito.

Assim, é importante refletir sobre que ações e estratégias estão sendo implementadas nos países-membros da rede para que todas as crianças e jovens, independentemente da condição étnica, social, cultural, ideológica ou de gênero, possam desenvolver o aprendizado esperado pelo país, estejam em igualdade de condições para desenvolver seus planos de vida e atender às suas expectativas pessoais, contribuindo para a construção de sociedades mais equitativas, justas e igualitárias. O papel da educação não pode se limitar apenas à formação nas competências denominadas do século XXI, mas deve orientar seus esforços para a formação de seres humanos em valores e cidadãos responsáveis por si mesmos, pelos outros e por seu contexto.

A América Latina ainda está muito longe de proporcionar as condições necessárias para que essa concepção mais abrangente da educação seja uma realidade, com progressos no acesso, na cobertura e na oferta de uma educação de qualidade, com o fortalecimento da profissão docente, e com mais autonomia por parte das equipes de gestão da educação.

Embora a maior parte dos países latino-americanos venha demonstrando avanços significativos no acesso e cobertura nos diversos níveis educacionais, a **exclusão educacional** ou a *“inclusão insuficiente ou incompleta”* (Escudero, 2005) ainda persiste, tanto em termos de acesso quanto de qualidade da educação recebida: a população rural, os portadores de necessidades especiais, os afrodescendentes, os indígenas e, no caso de países com conflito armado, as populações afetadas pela violência continuam excluídos do sistema educacional. Além disso, os sistemas educacionais da região não têm gerado as condições necessárias para que as crianças e jovens permaneçam na escola, aprendam e tenham um currículo adequado para atender ao que o país definiu como uma prioridade na educação. Então, na maioria dos casos, a escola que os recebe parece ser a mesma que acaba os excluindo do sistema.

Diante deste panorama, a REDUCA abordará esse tema em 2016, aprofundando-se nos fatores associados que causam a exclusão de crianças e jovens da escola, ou que impedem o acesso deles ao sistema educacional ou, caso haja acesso, que impedem o desenvolvimento dos aprendizados esperados, o que também se configura como um fator de exclusão.

### ***Raio X da situação na América Latina: a posição da REDUCA***

Na América Latina o que tem acontecido são esforços isolados ou pouco estruturados em relação a formação de professores, desenvolvimento de competências, transformação das práticas de ensino, acompanhamento, distribuição de pessoal, gratuidade, entre outros. No entanto, falta um olhar sistemático que congregue em uma ação articulada e coerente todos os componentes vinculados ao sistema educacional, garantindo que tudo o que for feito na escola e em prol dela tenha as condições necessárias para a aprendizagem de todos os estudantes, em qualquer contexto. As mudanças e propostas desenvolvidas no âmbito da educação apontam melhorias para o sistema educacional, com mais oferta e mais aprofundamento para um modelo educacional que é obsoleto e incapaz de atender às necessidades da região, com poucos avanços ao longo dos últimos 50 anos (UNICEF, 2015).

Assim, em 2008, na América Latina e no Caribe, dos 117 milhões de crianças e adolescentes em idade para cursar o ensino básico, fundamental ou médio, 6,5 milhões estavam fora da escola. Além disso, 15,6 milhões de crianças e adolescentes tinham dois ou mais anos de atraso (UNESCO, UNICEF, 2012).

Soma-se aos dados anteriores a grande desigualdade de distribuição de renda dos países, que também afeta ao sistema educacional e gera um modelo educacional que torna tais desigualdades ainda mais notórias (UNICEF, 2015). O modelo tradicional tem o objetivo de massificar o conhecimento. No entanto, não há condições para difundir esse conhecimento de forma igualitária entre os estudantes, excluindo-os por classe social, gênero, localização geográfica e etnia (UNICEF, 2015).

Um exemplo disso são as áreas rurais, onde os estudantes enfrentam grandes dificuldades para ter acesso ao ensino devido a enormes distâncias a serem percorridas até escola e à precariedade da infraestrutura viária, quando existe, e das condições físicas das escolas. Os professores que aceitam se deslocar até esses lugares quase sempre têm níveis de formação mais baixos e poucas possibilidades de melhorá-los, além dos salários baixos e das condições precárias de trabalho. Ainda é evidente a desigualdade entre instituições públicas e privadas quanto aos resultados da aprendizagem.

Por outro lado, através de várias avaliações internacionais, uma grande disparidade destaca-se nos resultados de aprendizagem, refletindo a exclusão educacional no campo da qualidade da educação. Segundo o TERCE<sup>1</sup>, a maioria dos estudantes enquadra-se nos níveis de sucesso mais baixos (níveis I e II), e os piores resultados vêm de estudantes em condições de vulnerabilidade (TERCE, 2014), o que reflete as dificuldades das crianças em alcançar as aprendizagens estipuladas por seus diferentes currículos.

---

<sup>1</sup> TERCE é uma avaliação de grande escala, coordenada pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e realizada em 15 países de América e do Caribe, mais o estado mexicano de Nueva León. Participaram dele estudantes do 3º e do 6º ano básicos, avaliados nas áreas de Leitura, Redação, Matemática e Ciências. No caso de Ciências, apenas os alunos do 6º ano foram avaliados.

O conjunto dos elementos anteriores reflete a incapacidade dos sistemas educacionais da região de garantir o direito à educação de qualidade, permitindo que crianças e adolescentes fiquem fora da escola ou em risco de estar fora dela (Súmate, Unicef *et al.*, 2015), sem uma oferta que atenda às particularidades dos estudantes e do contexto em que vivem em diálogo com uma visão comum da educação exigida em cada país. Assim, a exclusão não se limita aos estudantes que tiveram de abandonar a escola, mas abarca a todas as crianças e adolescentes que não conseguiram entrar e permanecer na escola ou que não alcançaram a aprendizagem esperada durante a trajetória escolar.

O fenômeno da exclusão surge como um processo gradual, que começa quando as crianças e adolescentes desvinculam-se social e academicamente da escola, arrastando experiências negativas do sistema escolar desde o ensino básico (Espínola, p. 8). A inter-relação de inúmeros fatores, combinados com o tempo, geram o abandono da escola, mostrando um sistema que não é capaz de manter e proporcionar um processo de formação de qualidade e relevante para as crianças e adolescentes.

Neste sentido, a deserção escolar é a mais alta expressão da exclusão educacional e não é imputável à decisão dos estudantes, mas à interação de múltiplos fatores estruturais tanto do sistema educacional quanto do sistema sociopolítico existente, restando o abandono da escola como a única alternativa para as crianças e adolescentes (Escudero, 2005) (Súmate, Unicef *et al.*, 2015).

Por isso, é essencial saber que tipo de educação está sendo oferecida, para qual sociedade e como começamos a nos mobilizar para avançar em prol da formação de cidadãos do século XXI competentes, criativos e capazes de conduzir transformações pessoais e do seu entorno e de usar as tecnologias para desenvolver a criatividade e capacidade de inovação.

Portanto, um sistema educacional inclusivo deve ser capaz de criar condições para manter todas as crianças na escola, oferecendo a elas um processo educacional relevante, de qualidade e que forme pessoas com competências para a vida. A educação inclusiva deve ser capaz de cuidar de “*todos aqueles que carregam o sinal de exclusão*” (Súmate, Unicef *et al.*, 2015), atingindo a “*plena inclusão*” (Escudero, 2005).

É preciso repensar que educação está sendo oferecida, com que enfoque pedagógico se trabalha, o que significa trabalhar o desenvolvimento de competências dos estudantes, como formá-los para que isso aconteça, qual é o papel das famílias e da comunidade, o que estamos fazendo com a primeira infância, nas primeiras etapas de formação e nas transições entre níveis. Além disso, é importante questionar como tocar nos pontos mais críticos da exclusão que afetam o sistema educacional na passagem entre o ensino básico para o fundamental e do fundamental para o médio, seja por fatores sociais, seja porque a escola não consegue ser relevante para as crianças e adolescentes.

A Reduca envida grandes esforços para retomar componentes da educação que são fundamentais para garantir o direito à educação na América Latina. Portanto, promove o papel dos professores e diretores como protagonistas dos processos de aprendizagem dos estudantes e como líderes de seus contextos, assim como reforça a necessidade de alicerçar sua formação inicial, melhores ferramentas, melhor estabilidade para elevar e dignificar a profissão em todos os sentidos, além de fomentar uma formação de pós-graduação e uma atuação que seja pertinente com o contexto em que atuam para dialogar com suas práticas pedagógicas e com os requisitos da escola.

Por outro lado, a Reduca vem discutindo e promovendo a reflexão sobre a importância da primeira infância. Diversos estudos mostram que há avanços significativos na educação quando ocorre um investimento adequado na primeira infância, com uma perspectiva de desenvolvimento abrangente em crianças de 0 a 5 anos. E a possibilidade de continuidade, permanência e aprendizagem das crianças é mais garantida, apesar das dificuldades que possam enfrentar na trajetória pelo sistema educacional.

Assim, sendo coerentes com os temas priorizados pela REDUCA, utilizaremos em 2016 o enfoque conceitual de **exclusão educacional**, já que permite abarcar a complexidade do fenômeno por compreender a deserção escolar não só como um produto final, mas como um processo que leva crianças e adolescentes a não finalizarem a trajetória escolar de maneira satisfatória (problemas no alcance das aprendizagens, atraso) (Escudero, 2005).

***Que fatores podem impedir que crianças e adolescentes terminem a escola? Que fatores podem fazer com que crianças e adolescentes terminem a escola sem alcançar as aprendizagens esperadas?***

A exclusão educacional que impede que as crianças terminem a escola (no prazo e da forma desejável) ou que desenvolvam uma trajetória escolar normativa em que alcancem as aprendizagens estabelecidas para sua idade, pode se dever, como mencionamos, a diversos fatores, tanto extra como intraescolares.

Os **fatores extraescolares** têm relação com o entorno dos estudantes, como o nível socioeconômico da família, o nível educacional alcançado pelos pais (Espinoza, Castillo, González, Santa Cruz) ou a região geográfica onde o estudante se desenvolve. São fatores que podem facilitar direta ou indiretamente o abandono escolar e são repercutidos ou causados por agentes fora da escola: estado, mercado, família, amigos e a comunidade (Espínola e León, 2002). Entre os fatores extraescolares, encontramos também a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar e a gravidez precoce (Espínola).

Por outro lado, os **fatores intraescolares** são aqueles que atrapalham a permanência dos estudantes na escola, como problemas de convivência, baixo rendimento acadêmico, currículos inadequados ou com pouca flexibilidade, autoritarismo docente e adultocentrismo, entre outros. Em outras palavras, são aquelas características próprias do sistema educacional e de sua estrutura que, de alguma maneira, expulsam os estudantes (Espínola e León, 2002) (Espinoza Díaz, Santa Cruz, Castillo Guajardo, Loyola Campos e González, 2014).

Entre os fatores próprios do sistema escolar que tendem a expulsar os estudantes, observamos o atraso escolar, as expulsões (e, com isso, mudanças constantes de escola), o desajuste de idade e ano e o clima social da escola, como as más relações com professores ou colegas (UNICEF, 2012) (Espinoza Díaz, Santa Cruz, Castillo Guajardo, Loyola Campos, e González, 2014) e os poucos atrativos resultantes da aprendizagem.

De acordo com alguns autores, os fatores intraescolares tem um alto valor preditivo, demonstrando que é possível prever com até 68% de segurança quais estudantes abandonarão o sistema escolar antes de concluir o ensino médio (Espínola Hoffman e Claro Stuardo, 2010).

Tanto os fatores extra como os intraescolares se entrelaçam, o que faz da permanência na escola um fenômeno complexo. Não é possível analisar os fatores de exclusão de uma escola, mas se pode compreendê-los no contexto em que se encontram. Diversos estudos concordam que a deserção definitiva acontece nos estabelecimentos educacionais que atendem a setores socioeconômicos de renda mais baixa (Espíndola e León, 2002). Assim, as crianças mais propensas a serem excluídas totalmente do sistema são as que pertencem aos níveis socioeconômicos mais baixos e têm alta vulnerabilidade social: população indígena, rural, imigrantes (Espíndola) e afrodescendentes.

A proposta da REDUCA para esse tema é identificar os principais fatores que causam a exclusão de crianças e jovens da escola, ou que impedem o acesso deles ao sistema educacional ou, caso haja acesso, que impedem o desenvolvimento dos aprendizados esperados, o que também se configura como um fator de exclusão. Além disso, a rede tem o objetivo de identificar diversas ações possíveis para prevenir e diminuir a deserção escolar.

O enfoque da Reduca é provocar o diálogo sobre as políticas educacionais para derrubar ações fragmentadas que dão soluções parciais, mas não resolvem o problema de fundo da educação. Então, como fazer com que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação, permaneçam na escola e desenvolvam os aprendizados esperados pelo país para que possam desenvolver seus projetos de vida e participar de forma crítica e construtiva da sociedade atual?

### ***Que consequências sociais a exclusão educacional traz?***

A exclusão educacional, tanto em sua mais alta expressão, como é a deserção escolar, quanto nos fracassos escolares, tem diversas consequências, seja no âmbito individual, social ou econômico.

Em relação às consequências pessoais e sociais, os estudantes que deixam a escola têm mais probabilidades de se renderem às drogas, ao alcoolismo e à delinquência, sendo mais vulneráveis a serem excluídos da sociedade (CEPAL, 2010). As desigualdades sociais são, então, propagadas entre gerações, afetando a integração social, pois quem não conclui sua educação tende a ser excluído das instituições culturais, políticas, econômicas e sociais (PREAL, 2003) (Espinoza em Ruiz Ramírez, García Cue, Pérez Olvera, 2014).

Soma-se a tudo isso despesas cada vez maiores demandadas por programas sociais e transferências aos setores mais vulneráveis que não conseguem gerar seus próprios recursos (Espíndola Hoffman e Claro Stuardo, 2010).

No âmbito econômico, pode-se observar que há uma forte correlação entre o nível educacional alcançado e os salários obtidos no mercado de trabalho. Em outras palavras, abandonar a escola significa receber remunerações menores e, com isso, a probabilidade de sair da pobreza é menor (Espíndola). Segundo a CEPAL, nos países da região que têm uma grande cobertura do ensino médio, o abandono da escola com dois anos de antecedência representa uma perda de renda que pode chegar a 30% (2002).

Além disso, a saída do sistema escolar também aumentaria as probabilidades de desemprego. Esta associação se cruza com o nível socioeconômico dos estudantes. São as crianças mais vulneráveis que apresentam taxas mais altas de deserção, e é este mesmo grupo (quintil I) que apresenta duas vezes mais desemprego (Espíndola).

## Qual é a situação na América Latina e no Caribe?

Embora a maior parte dos países da região venha demonstrando avanços significativos na cobertura dos diversos níveis educacionais, a exclusão educacional persiste tanto em termos de acesso quanto de trajetórias completas e de sucesso.

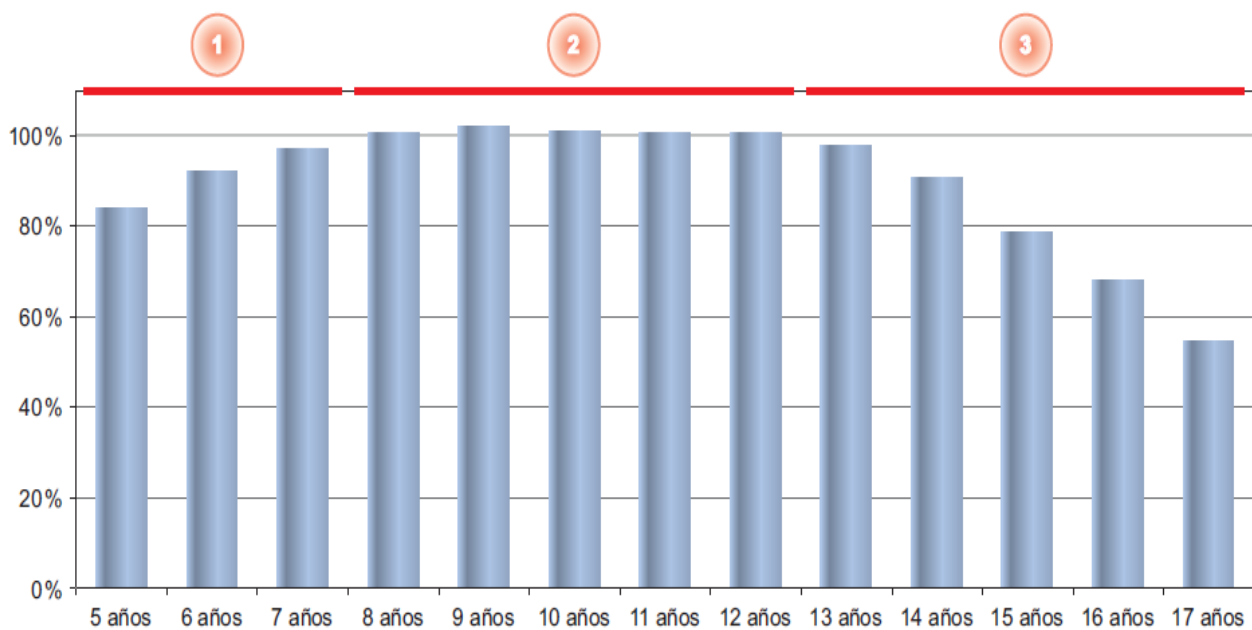
Fizemos uma breve análise da situação da América Latina estudando indicadores como a taxa líquida de matrículas, a quantidade de crianças e adolescentes fora da escola, a taxa de abandono, a taxa de conclusão por coorte, a taxa de distorção idade-série e os níveis de desempenho do TERCE.

### 1) Taxa líquida de matrículas

Mais do que refletir a situação da exclusão educacional, este indicador permite ter uma ideia da progressão da taxa líquida de matrículas ao longo dos anos.

#### GRÁFICO 3

Taxa específica de matrícula por idade, 5 a 17 anos. Países com idade mínima obrigatória para matrícula no ensino fundamental aos 6 anos.<sup>4</sup> América Latina e Caribe

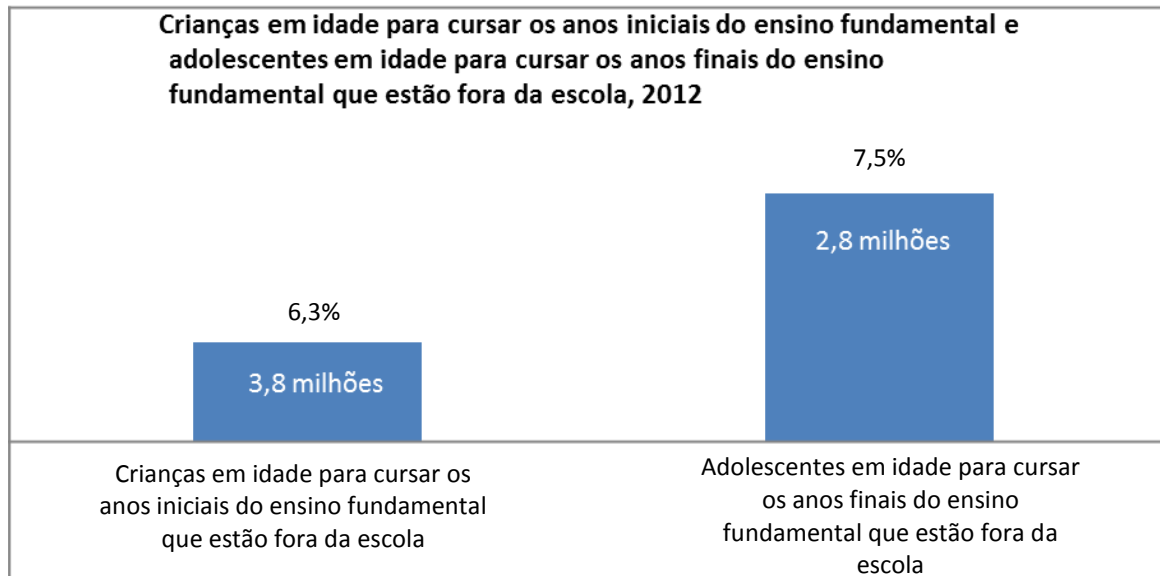


Fonte: processamento próprio com base nos dados do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e estimativas demográficas da Divisão de População das Nações Unidas, Revisão 2008 (UNPD). 29 países da região.

Ao analisar a taxa líquida de matrículas da região em 2008 (não apenas dos países com atuação na Reduca), pode-se observar uma tendência de queda com o passar dos anos, alcançando os níveis mais baixos aos 17 anos, em pleno ensino médio.

## 2) Crianças e adolescentes fora da escola

Em 2008, na América Latina e no Caribe, dos 117 milhões de crianças e adolescentes em idade para cursar o ensino fundamental ou médio, 6,5 milhões estavam fora da escola. Além disso, 15,6 milhões de crianças e adolescentes tinham dois ou mais anos de atraso, com risco de abandonar a escola (UNESCO, UNICEF, 2012).



Fonte: elaboração própria a partir dos dados da UNESCO, 2012.

Em 2012, 6,3% das crianças e adolescentes em idade para frequentar os anos iniciais do ensino fundamental estão fora da escola. Esta porcentagem salta para 7,5% nos anos finais do ensino fundamental. Desses 3,8 milhões de crianças fora do ensino básico, 20% abandonaram devido a vários fatores (UNICEF e UNESCO, 2015).

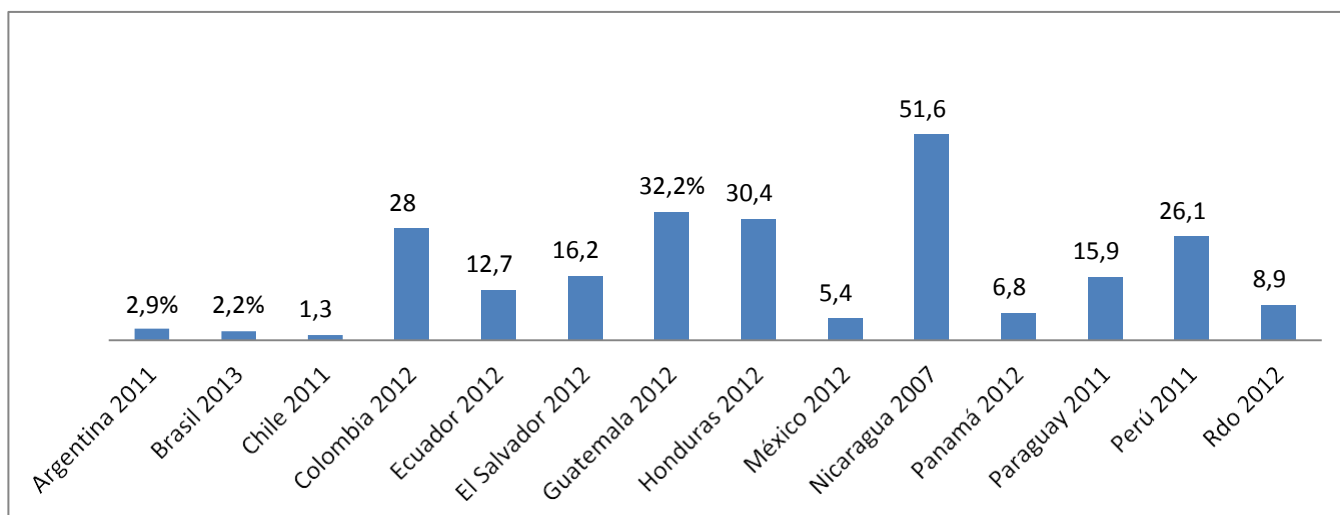
## 3) Taxa de abandono<sup>2</sup>

Em relação aos países que fazem parte da rede, a média regional da taxa de abandono do ensino fundamental por país é de 17,2%<sup>3</sup>, enquanto a média da região (América Latina e Caribe) é um pouco menor, chegando a 16,8% (UIS UNESCO, 2012). No entanto, podemos observar diversas realidades: enquanto a Argentina, o Brasil e o Chile têm as menores taxas de abandono, que não passam de 3%, a Nicarágua, a Colômbia, a Guatemala e Honduras têm as taxas mais altas, superiores a 25%.

<sup>2</sup> Definição: percentagem de estudantes que abandonam a escola no decorrer do ano letivo. É a diferença entre o total e a soma das taxas de promoção e repetência.

<sup>3</sup> Por volta do ano 2012. Foram utilizados os dados mais atualizados para cada país

### Taxa de abandono do Ensino Fundamental

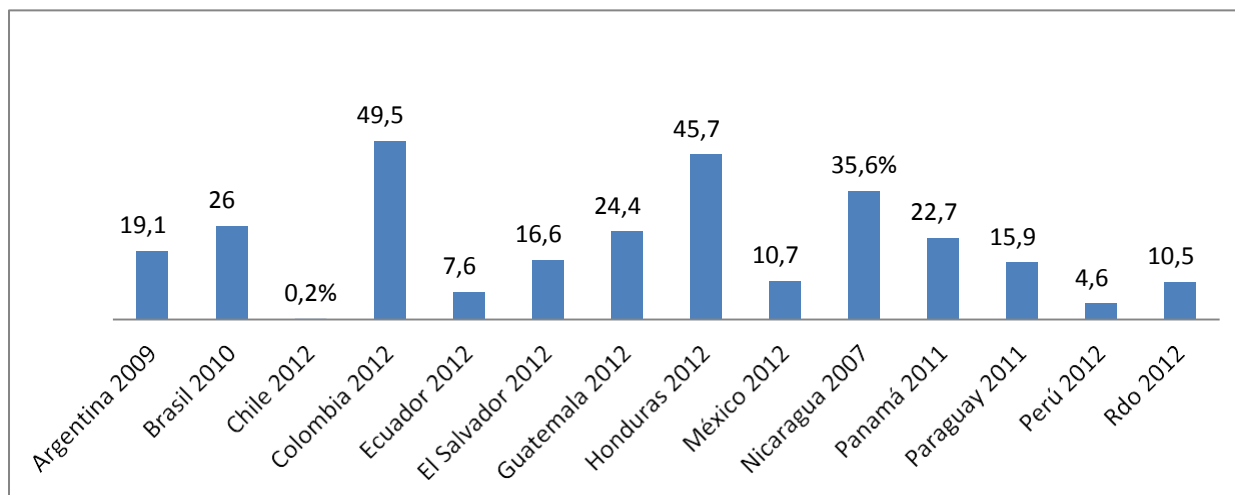


Fonte: dados sobre progressão escolar ("Early school leaving") do sistema UIS-UNESCO, 2015.

Em relação à taxa de abandono nos anos finais do ensino fundamental, podemos observar que a média regional dos países que compõem a rede chega a 20,7% (por volta de 2012). Essa média é maior que os anos iniciais do ensino fundamental, coincidindo com outros estudos semelhantes (Espínola).

Os países que apresentam as taxas de abandono mais altas são Colômbia, Honduras, Nicarágua, com mais de 35% de estudantes que abandonam a escola em um mesmo ano.

### Taxa de abandono anos finais ensino fundamental



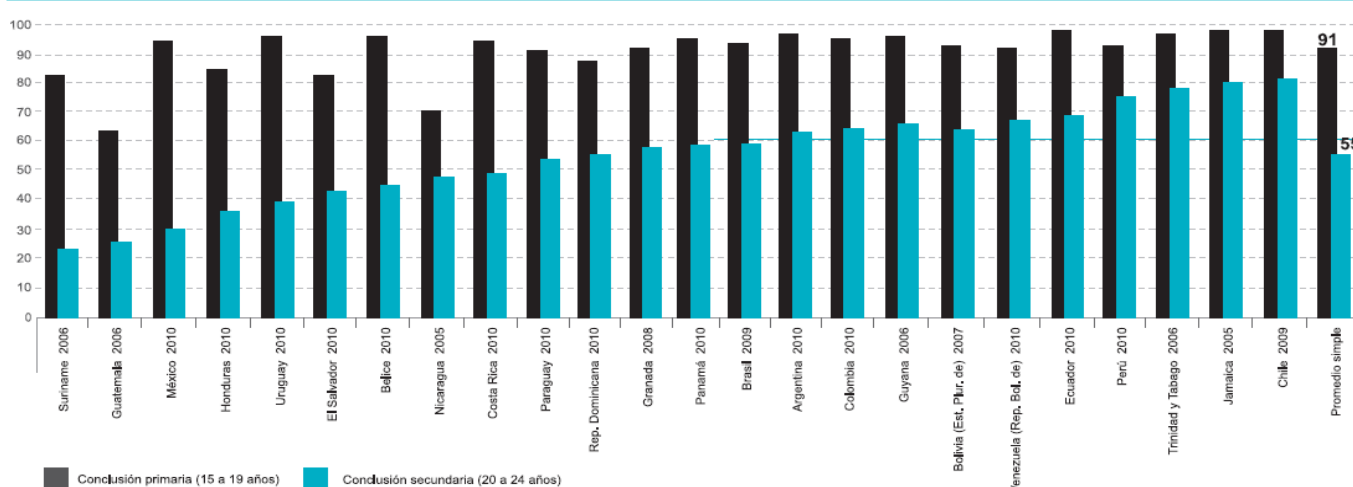
Fonte: dados sobre progressão escolar ("Early school leaving") do sistema UIS-UNESCO, 2015.

#### 4) Taxa de conclusão por coorte:

Dados da CEPAL e da UNICEF (2014) apontam que 91% dos adolescentes de 15 a 19 anos da América Latina e do Caribe concluem o ensino fundamental. Este número tem uma redução drástica quando a análise se debruça sobre o ensino médio, concluído por apenas 55% dos jovens de 20 a 24 anos.



**Gráfico 3**  
América Latina e o Caribe (24 países): percentagem de adolescentes de 15 a 19 anos que concluiu a educação primária e percentagem de jovens de 20 a 24 anos que concluiu a educação secundária, em torno de 2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.  
Nota: El dato de la Argentina corresponde al Gran Buenos Aires y el del Uruguay a zonas urbanas.

Segundo a UNESCO (2009), chega a 25 milhões a quantidade de pessoas entre 20 e 24 anos que não concluíram o ensino médio na região. Embora um pequeno número de países ainda mantenha as diferenças a favor da população masculina, a caracterização desta população mostra que o cenário regional se caracteriza pela paridade de gêneros na deserção escolar. Por outro lado, podemos observar diferenças em face da população rural, indígena e de afrodescendentes. Apesar destas diferenças, o elemento central que explica o fenômeno da deserção refere-se aos níveis de renda e condição de pobreza das residências (UNESCO, 2009).

Embora seja possível distinguir esses elementos comuns caracterizando o fenômeno em questão, os países da América Latina e do Caribe mostram grandes lacunas entre si.

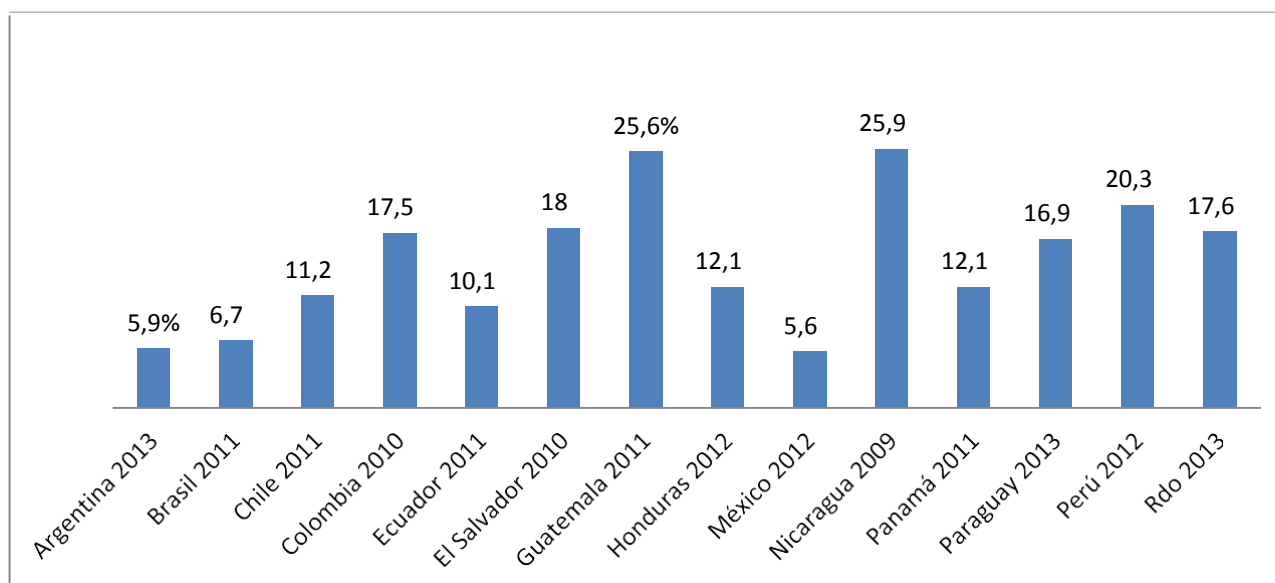
#### 5) Taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental<sup>4</sup> e anos finais do ensino fundamental e ensino médio:

A taxa de distorção-idade é um indicador indireto de deserção escolar, ou seja, um fator que tem influência sobre o fenômeno, mas não o mede diretamente. Este indicador reflete a porcentagem de crianças e adolescentes que estão atrasados neste nível educacional.

**4 Taxa de distorção idade-série em relação aos anos iniciais do ensino fundamental:** é o quociente entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que têm dois anos ou mais do que a idade esperada para o ano escolar em que estão e o total de alunos de cada faixa etária, por cem. As faixas etárias consideradas no cálculo deste indicador foram: 6 a 8 anos, 9 a 11 anos, 12 a 14 anos e 15 a 17 anos.

**5 Taxa de distorção idade-série em relação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio:** é o quociente entre os alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que têm dois anos ou mais do que a idade esperada para o ano escolar em que estão e o total de alunos de cada faixa etária, por cem. As faixas etárias consideradas foram: 12 a 14 anos, 15 a 17 anos e 18 a 24 anos.

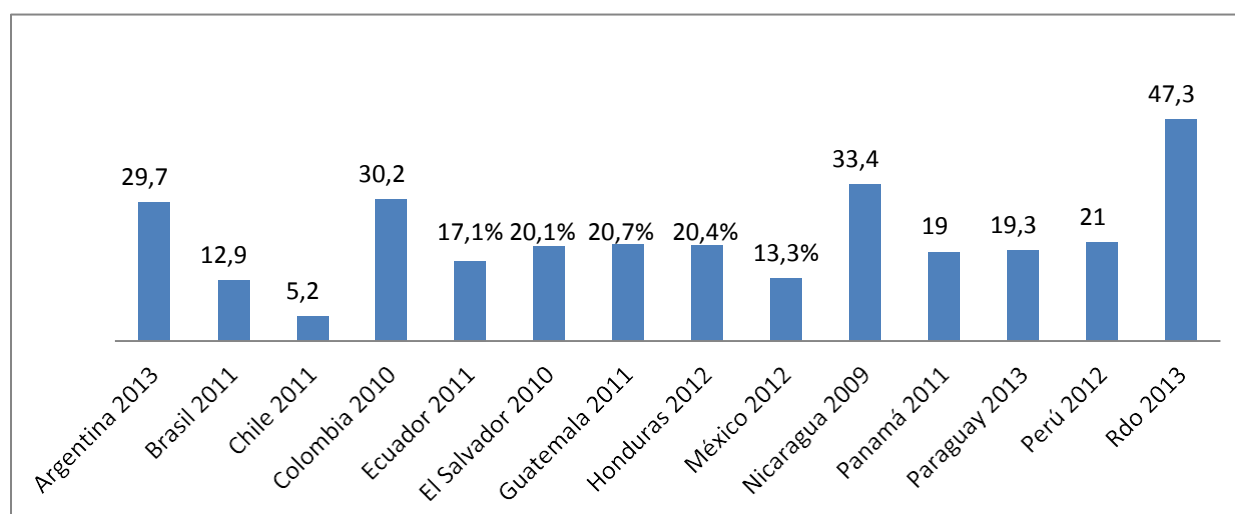
### Taxa de distorção idade-série em relação aos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: SITEAL 2015. <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

Ao observar a situação de distorção idade-série em relação aos anos finais do ensino fundamental, destacam-se os dados da Nicarágua e da Guatemala, onde cerca de 25% dos estudantes estão atrasados, enquanto a média dos países é de 14,7%<sup>6</sup>. Em seguida, vem o Peru com 20,3%, e a República Dominicana com 17,6%. Os países que apresentam as menores taxas de desajuste entre idade e ano escolar são México e Argentina.

### Taxa de distorção idade-série em relação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio

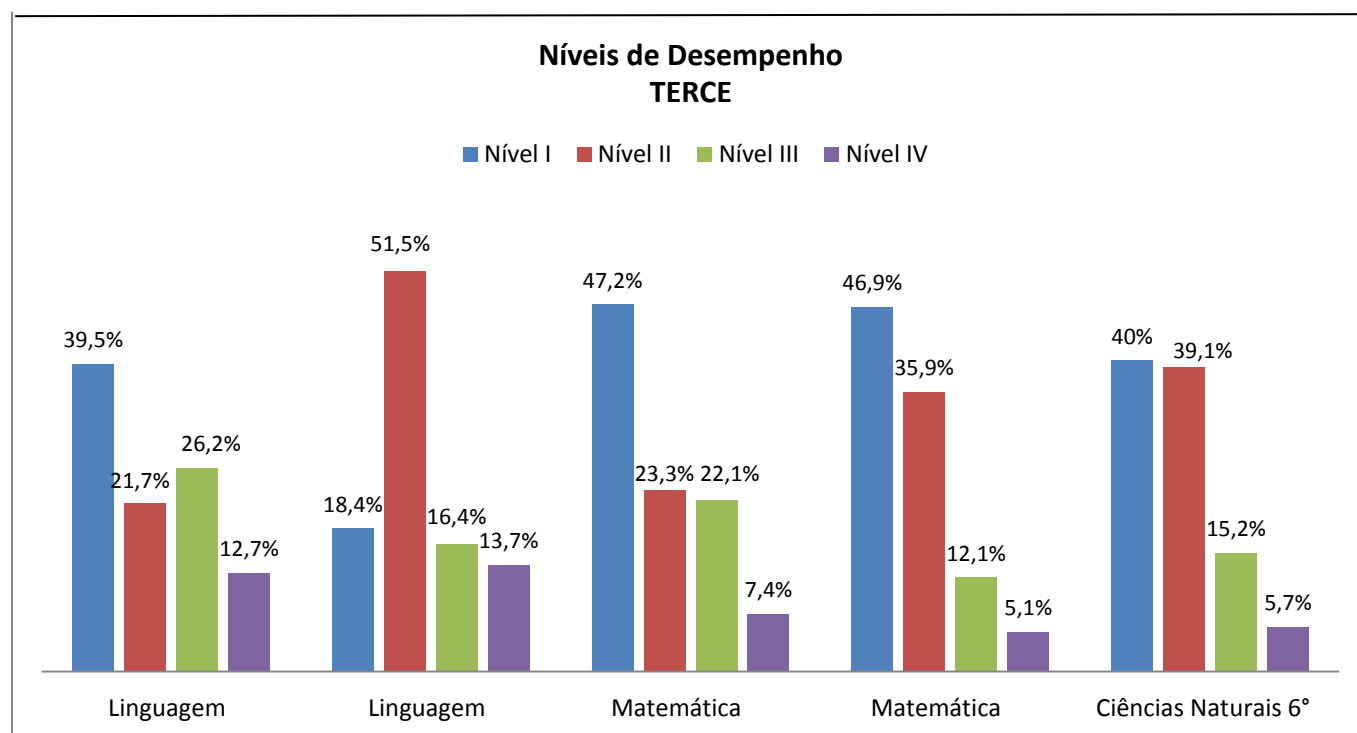


Fonte: SITEAL 2015. <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

<sup>6</sup> Por volta do ano 2012. Foram utilizados os dados mais atualizados para cada país.

Por outro lado, ao analisar a taxa de distorção idade-série em relação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, considerando as faixas etárias de 12 a 14 anos, 15 a 17 anos e 18 a 24 anos, pode-se observar que os países que apresentam os números mais altos são a República Dominicana, a Nicarágua e a Colômbia, superando os 30%. O atraso na República Dominicana chega a 47,3%. Por volta de 2012, a média nos países que compõem a rede chegava a 20,7% de dois anos ou mais além da idade esperada para um determinado ano.

## 6) Sucesso de Aprendizagem – Níveis de Desempenho TERCE:



Fonte: Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (2013), UNESCO.

A inclusão educacional considera também alcançar as aprendizagens estabelecidas para cada ano e para o sistema educacional como um todo. Por isso, o estudo inclui os “Níveis de Desempenho do TERCE” que faz referência aos níveis de desempenho obtidos por estudantes do 3º e do 6º ano nas avaliações do TERCE, nas disciplinas de linguagem, matemática e ciências naturais.

O TERCE tem quatro níveis de desempenho, que permitem saber o que os estudantes dos referidos anos sabem ou são capazes de fazer. Os níveis vão do mais baixo (nível I) ao mais avançado (nível IV).

7 Inclui Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru, Chile, Nicarágua, Costa Rica, Uruguai, Paraguai, Guatemala, República Dominicana, Honduras, México e o estado mexicano de Nueva León

Ao analisar este indicador, observa-se que, tanto em matemática, quanto em linguagem e ciências naturais, os estudantes tendem a se agrupar nos níveis de desempenho I e II, ou seja, os níveis de desempenho mais baixos, sem alcançar as aprendizagens esperadas para as matérias avaliadas do ano em que estão.

### Como intervir?

O fracasso escolar, e o posterior abandono da escola, é um processo gradual e complexo, produto de fatores intra e extraescolares que ocorrem nos anos iniciais, ensino fundamental, médio e superior. Assim, há diversas formas de intervenção que estão relacionadas tanto com a idade dos estudantes quanto com a articulação entre os diversos atores envolvidos no processo educacional.

A literatura considera que existem principalmente dois níveis de intervenção neste fenômeno através de políticas públicas: o primeiro tem relação com a prevenção do abandono escolar (problema de fluxo); e o segundo está relacionado a políticas acerca dos que já estão fora do sistema (Espínola Hoffman e Claro Stuardo, 2010). É de suma importância que estas estratégias considerem a idade dos estudantes, pois manter crianças do ensino fundamental não é o mesmo que manter adolescentes do ensino médio.

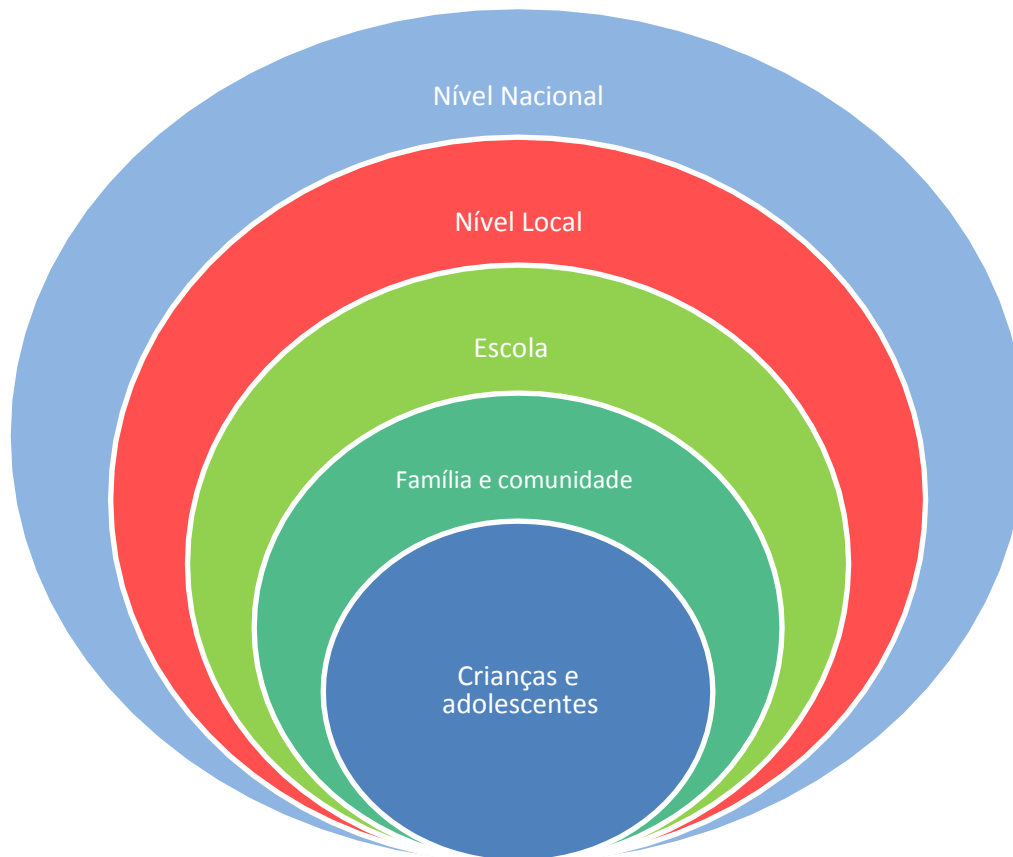
Por sua vez, reconhece-se que, dada a complexidade do fenômeno, as políticas-chave para intervir tanto na prevenção do abandono quanto na reinserção dos que já estão fora da escola abarcam ações em todos os níveis da administração do sistema educacional, considerando o âmbito central, o âmbito local, as escolas e a comunidade (Espínola) (UNICEF & UNESCO, 2015). Esta articulação é a única que viabilizará *“estratégias sistemáticas e abrangentes, que descentralizam decisões para o âmbito local e para a escola”* (Espínola, p. 10).

Deste modo, em âmbito nacional, os governos devem desempenhar um papel central na regulamentação das administrações locais e das escolas, exigindo prestação de contas e apresentação de informações sobre as taxas de conclusão dos estudos, indicadores de riscos e estratégias implementadas sobre o assunto. No entanto, após a entrega das informações, a gestão de recursos e a responsabilidade deve recair sobre os serviços locais, devendo ser eles a identificar os possíveis beneficiários dos recursos proporcionados pelo governo central (descentralização).

No âmbito local, deve-se estabelecer um diagnóstico do perfil do abandono da escola na comunidade, identificando os estudantes que estão fora do sistema e os que estão prestes a deixá-lo. Para isso, é possível observar variáveis de risco relacionadas a este abandono, como presença, rendimento, distorção idade-série e outras razões pelas quais os estudantes não concluem a escola. Isso permitiria estabelecer um sistema de alerta capaz de identificar precocemente os estudantes para coordenar apoios dentro e fora da escola.

O apoio deve ser abrangente, contando com as escolas, organizações da sociedade civil, organizações de proteção social, a comunidade e o setor de saúde (Espínola Hoffman e Claro Stuardo, 2010).

## Resumo: Articulação Intersetorial



Fonte: elaboração própria, 2015.

A escola, por sua vez, deve criar estratégias de aprendizagem e metodologias que se adequem às necessidades e à realidade das crianças e adolescentes que estão fora do sistema educacional ou que estão prestes a deixá-lo. Trata-se de criar um modelo educacional que não se concentre no alcance das aprendizagens dos estudantes, mas que traga para o centro da questão a experiência da escola como uma instituição que oferece ferramentas para a aprendizagem. Segundo o UNICEF, a influência de metodologias ineficazes de ensino somada à baixa condução de grupos em sala de aula, a um clima escolar competitivo e a sistemas de avaliação arbitrários e pouco fundamentados só acentuam a possível exclusão dos sistemas educacionais (UNICEF, 2012). Essas novas metodologias devem considerar ainda o apoio acadêmico individualizado para que consigam ter eficácia, considerando as necessidades e o ritmo de cada estudante e a supervisão de um professor ou outro adulto (Espínola).

Assim, as mudanças intersetoriais exigem o ajuste da gestão dos estabelecimentos, reunindo esforços por parte de todos os envolvidos na educação, tais como diretores, professores e toda a comunidade educacional (Espínola).

Além disso, a mudança deve envolver uma profunda inovação do sistema escolar, um novo projeto da educação tradicional, sendo a mudança de um modelo obsoleto que acentuou muitas das desigualdades já existentes (UNICEF, 2015). É preciso encontrar uma forma de oferecer o

conhecimento de uma maneira equitativa e massiva em um continente heterogêneo. Para isso, devem-se tratar as falhas estruturais do sistema ao mesmo tempo em que são promovidas inovações e mudanças pertinentes (UNICEF, 2015).

Por sua vez, o avanço é impensável se não houver a inclusão da família e da comunidade do estudante que está fora da escola ou prestes a deixá-la. Está comprovado que estudantes cujos pais estão envolvidos na vida escolar são mais motivados e têm melhores índices de presença, conduta e desempenho (TERCE, 2013) (OREALC/UNESCO, Julho 2015) (Espínola Hoffman e Claro Stuardo, 2010). Da mesma forma, é possível envolver adultos da comunidade que representem organizações locais para apoiar os estudantes no monitoramento da presença, em programas extracurriculares, em tutorias acadêmicas e demais orientações.

Portanto, as políticas públicas educacionais devem se concentrar em garantir o direito à educação, evitando a exclusão em todos os sentidos e promovendo trajetórias escolares completas, nas quais a permanência tenha um significado concreto. A articulação intersetorial deve dar lugar a um novo modelo de escola, que permita visualizar o fenômeno de maneira global e sistêmica, considerando tanto os fatores intra como interescolares que influenciam e afetam a real garantia ao direito à educação e às trajetórias dos estudantes, gerando modelos educacionais que retenham crianças e adolescentes na escola, previnam que eles a abandonem e consigam promover uma aprendizagem de qualidade.

## **Anexo 1**

### ***Medição da exclusão educacional***

Os números oficiais apresentados pelos governos sobre educação concentram-se em indicadores de cobertura, deserção ou eficiência de conclusão. No entanto, esse tipo de estimativa não permite abarcar a complexidade das trajetórias escolares ano a ano, tampouco os fracassos escolares acumulados. Por isso, indicadores como taxa de distorção idade-série e atraso escolar permitem aprofundar melhor os estudos sobre o fenômeno.

Assim, é possível medir a exclusão educacional de diversas maneiras. Muitos indicadores recebem nomes distintos de acordo com o país em que é calculado.

Entre eles, encontramos:

- 1) Taxa de incidência ou taxa interanual: mede a proporção de estudantes que, estando matriculados no ano “t”, não apresentam matrícula no ano “t+1”, sem que neste prazo tenham se formado no sistema escolar (Centro de Estudios MINEDUC, 2013).
- 2) Taxa de abandono ou taxa intra-anual: percentagem de estudantes que abandonam a escola no decorrer do ano letivo. É a diferença entre o total e a soma das taxas de aprovação e repetência.
- 3) Taxa de prevalência: mede a proporção de estudantes que não terminaram a educação escolar e não são matriculados em um determinado período. Em geral, este número é estimado em função de uma determinada faixa etária (Centro de Estudios MINEDUC, 2013). Em geral, duas faixas etárias são utilizadas: 15 a 19 anos e 20 a 24 anos. A primeira faixa é utilizada pela CEPAL e tenta determinar a deserção escolar na população de estudantes que, em teoria, deveria estar cursando o ensino médio. A segunda faixa é utilizada pela OCDE e permite determinar a presença de deserção escolar na população que, em teoria, já deveria ter se formado no ensino médio.
- 4) Taxa de coorte (ou longitudinal): as taxas de deserção longitudinais acompanham um grupo de estudantes durante um determinado período (Centro de Estudios MINEDUC, 2013).
- 5) Taxa de conclusão por coorte: proporção entre o número de estudantes aprovados em um ano/ciclo e a matrícula inicial desse ano/ciclo. Em geral, este número é estimado em função de uma determinada faixa etária que considera os anos posteriores à idade teórica de ingresso no sistema. O indicador disponível no CEPALSTAT são as pessoas de 15 a 19 anos que concluíram o ensino fundamental, e de 20 a 24 anos que concluíram o ensino médio.
- 6) Taxa de distorção idade-série em relação aos anos iniciais do ensino fundamental: é o quociente entre os alunos do ensino fundamental e médio que têm dois anos ou mais do que a idade esperada para o ano escolar em que estão e o total de alunos de cada faixa etária, por cem (SITEAL, 2015). A taxa de desajuste entre idade e ano é um indicador indireto de deserção escolar, ou seja, um fator que tem influência sobre o fenômeno, mas não o mede diretamente. Este indicador reflete a porcentagem de crianças e adolescentes que estão atrasados neste nível educacional.

## Bibliografía

- Centro de Estudios MINEDUC. (2013). *Serie de evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile* (Série de evidências: Medição da deserção escolar no Chile).
- Escudero Muñoz, Juan. M. (2005). *Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* (Fracasso escolar, exclusão educacional: o que é excluído e como ocorre a exclusão?). *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Espínola, E., León, A. (2002). *La deserción en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional - División de Desarrollo Social de la CEPAL* (A deserção escolar na América Latina: uma prioridade para a agenda regional – Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL). *Revista Iberoamericana de Educación N°30*.
- Espínola Hoffman, V., Claro Stuardo, J. (2010). *Estrategias de prevención de la deserción escolar en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana* (Estratégias de prevenção da deserção escolar no ensino médio: perspectiva latino-americana). *Revista de Educación*.
- Espínola, V. (s.f.). *SITEAL - Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria* (SITEAL – Intervenções prematuras para prevenir a deserção no ensino médio).
- Espinoza Díaz, Ó., Santa Cruz, E., Castillo Guajardo, D., Loyola Campos, J., González, L. E. (2014). *Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores interescolares* (Deserção escolar no Chile: um estudo de caso em relação a fatores interescolares).
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., Santa Cruz, E. (s.f.). *Deserción y abandono temporal en la Enseñanza Básica de la Comuna de Cerro Navia: Experiencia de los Desertores y Percepciones de los Estudiantes* (Deserção e abandono temporário no Ensino Básico da Comuna de Cerro Navia: Experiência dos desertores e percepções dos estudantes).
- OREALC/UNESCO. (Julho de 2015). Relatório de resultados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE).
- Ruiz Ramírez, R., García Cue, J., Pérez Olvera, M. (2014). *Causas y consecuencias de la deserción escolar en bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa* (Causas e consequências da deserção escolar no bacharelado: caso da Universidade Autônoma de Sinaloa). *Ra Ximhay Vol.10, Nº 5, Edição Especial*.
- Súmate, Unicef et al. (2015). *La exclusión educativa, un desafío urgente para Chile: Propuestas para ampliar las capacidades de inclusión del sistema educativo chileno* (A exclusão educacional, um desafio urgente para o Chile: Propostas para ampliar as capacidades de inclusão do sistema educacional chileno).
- UNESCO, UNICEF. (2012). *Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola*.
- UNICEF. (2012). *Completar la Escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir. Datos Clave*. (Concluir a escola: um direito para crescer, um dever para compartilhar. Dados-chave).
- UNICEF. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe* (A aprendizagem sob a lupa: novas perspectivas para a América Latina e o Caribe).
- UNICEF, UNESCO. (2015). *Recuperar a promessa falhada da educação para todos: Conclusões da Iniciativa global sobre as crianças fora da escola*.