



A EXCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: A PASSAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO PARA NOVE ANOS

Mauro Augusto Burkert Del Pino – PPGE/FaE/UFPel

Gilceane Caetano Porto – FaE/UFPel

Beatriz Helena Siqueira Katrein – PPGE/FaE/UFPel

Tatiane Coimbra- FaE/UFPel

Rosa Maraní Rodrigues Brizolara – IB/UFPel

Janaína Soares Martins Lapuente – PPGE/FaE/UFPel

Agência financiadora: CNPQ

Resumo:

Apresentamos algumas conclusões da pesquisa intitulada “O lugar do professor no fracasso escolar”, que está investigando a exclusão escolar na rede pública municipal da cidade de Pelotas. Os dados analisados mostram a exclusão nos anos iniciais das seis primeiras escolas municipais da zona urbana que implantaram o ensino fundamental de nove anos. O objetivo do artigo é analisar o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos nos índices da exclusão escolar. São analisados os dados da exclusão desde o ano 2000 até o ano 2010 em cinco escolas e, na sexta escola, os dados são de 2006, data de sua inauguração, a 2010. Concluímos que o fato de as crianças ingressarem um ano antes na escola ainda não garante o fim da exclusão. Outras medidas são fundamentais. Novas práticas e um novo currículo podem contribuir, aliados a outras medidas, para diminuir este mal que aflige um número muito grande de crianças, não raras vezes oriundas das camadas mais desfavorecidas da população.

Palavras-chave: exclusão escolar, anos iniciais do ensino fundamental, ensino fundamental de nove anos

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas conclusões da pesquisa intitulada “O lugar do professor no fracasso escolar”, que está investigando a exclusão escolar na rede pública municipal da cidade de Pelotas. Os dados aqui analisados mostram a exclusão nos anos iniciais das primeiras escolas municipais da zona urbana que implantaram o ensino fundamental de nove anos. Ao todo, a rede possui 40 escolas urbanas. Dessas, duas escolas implantaram o novo ensino fundamental em 2008 e outras quatro em 2009, totalizando seis escolas.

O objetivo deste artigo é analisar o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos nos índices da exclusão escolar. Para isso, apresentamos os dados da exclusão desde o ano 2000 até o ano 2010 da seguinte forma: dados da exclusão desde o ano 2000 até o ano 2010 em cinco escolas e, na sexta escola, os dados são de 2006, data de sua inauguração, até 2010. Para obter os resultados aqui considerados foi necessário observar a implantação do ensino fundamental de nove anos nesta rede de ensino. A Lei 11.274, de seis de fevereiro de 2006, estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos no ensino fundamental, com o intuito de assegurar a todas às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem.

Conforme as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa modificação vai além da inclusão de mais um ano de ensino, pois pretende oportunizar a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2004).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos tem suscitado discussões sobre o conjunto de ações necessárias para a adequação dos sistemas de ensino, entre elas “a dimensão de uma proposta pedagógica que contemple uma visão transversal e longitudinal do processo de ensino-aprendizagem no conjunto dos nove anos” (SARMENTO e RAPOPORT, 2009, p.37).

Nesse sentido, essa política educacional aponta uma oportunidade de replanejar os currículos, os conteúdos, as metodologias e os processos de avaliação, adequando as propostas pedagógicas à faixa etária dos alunos. Igualmente deverão ser discutidos e reestruturados os projetos políticos pedagógicos, os materiais didáticos, a organização do tempo e do espaço escolar.

Os dados aqui apresentados se referem especificamente aos resultados finais em torno do conceito de exclusão escolar. Os processos pedagógicos e as alterações curriculares desenvolvidas a partir das mudanças previstas em Lei são objetos da pesquisa que originou este artigo, mas ainda estão em estudo. Assim, interessa saber se os resultados finais impactam ou não no processo de exclusão, isto significa responder: a implantação do ensino fundamental de nove anos contribui para evitar a exclusão escolar? Em que medida isso ocorre?

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada para, na sequência, discutir o conceito de exclusão escolar. Após, expomos os dados coletados bem como fazemos sua análise para, por fim, estabelecer algumas considerações em torno dos resultados.

METODOLOGIA

Analizamos comparativamente os dados da exclusão no período de 2000 a 2010 nas seis escolas municipais urbanas que implantaram o ensino fundamental de nove anos até 2009, cujos efeitos se fizeram sentir no segundo ano do ensino fundamental em 2010.

Em Pelotas, foi no ano de 2008 que se iniciou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Naquele ano, experimentalmente, o novo ensino fundamental foi implantado em duas escolas. Em 2008, os dados do primeiro ano destas escolas não foram computados na análise da exclusão, uma vez que, com a implantação do ensino de nove anos, levou a progressão de todos os alunos para o segundo ano. Todavia, nessas duas escolas, ainda em 2008 foram ofertadas turmas de primeira série do ensino fundamental de oito anos. No ano seguinte, a oferta foi somente no ensino de nove anos.

Em 2009, outras quatro escolas da zona urbana implantaram o ensino de nove anos. A exemplo das duas escolas anteriores, no primeiro ano da oferta foram mantidas as duas modalidades de ensino fundamental e, posteriormente, os alunos ingressaram somente no novo ensino fundamental. Em 2009, portanto, analisamos o segundo ano das duas primeiras escolas e as primeiras séries das demais.

Em 2010, os dados apresentados referem-se aos segundos anos das seis escolas da rede municipal que implantaram pioneiramente o ensino de nove anos. Os dados de 2000 a 2008 referem-se à primeira série do ensino fundamental de oito anos.

Os dados coletados para a pesquisa são os números de matrículas, transferências, abandonos, cancelamentos, aprovações e reprovações, importando aqui, a primeira série do ensino fundamental de oito anos e o segundo ano do ensino fundamental de nove anos. Escolhemos as escolas urbanas para a pesquisa porque na região urbana estão 95% dos habitantes da cidade de Pelotas (ITEPA, 2011). Já a escolha dos anos iniciais se deve ao fato de concentrarem-se na entrada do sistema os maiores problemas com repetência e exclusão (TORRES, 2004).

Para chegar ao índice de exclusão escolar utilizamos o conceito de Ferraro (2004), através da soma do número de alunos que são reprovados e os alunos que abandonam a escola. Os dados referentes aos alunos foram coletados no Centro de Processamento de Dados (CPD) da Secretaria de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas.

A pesquisa tem caráter exploratório e descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que nos possibilita conhecer a realidade educacional do município de Pelotas e nos apresenta dados quantitativos que descrevem tal realidade.

A EXCLUSÃO ESCOLAR

Vivemos numa sociedade de grandes contrastes. É inegável que a modernidade possibilitou um acúmulo de conhecimento científico importante. Nunca se produziu tanto em tão pouco tempo. No entanto, mesmo com uma tecnologia de ponta, com centros de excelência de educação básica e superior e com projetos de universalização da escolarização da educação básica¹, estamos longe de uma sociedade na qual exista felicidade para todos.

Basta olharmos para o cenário da vida na nossa sociedade que enxergaremos de um lado trabalhadores assalariados, desempregados, homens, mulheres e crianças abaixo da linha da pobreza e, de outro, crianças que têm seus direitos de infância garantidos e adultos que ocupam os escassos empregos bem remunerados. Estamos em uma sociedade em que a maioria sobrevive, enquanto uma minoria goza dos prazeres e das riquezas da vida; em uma sociedade organizada para formar dominantes e dominados, opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos.

Neste sentido, tanto a história da educação brasileira como os processos de escolarização são marcados pelos contrastes da sociedade moderna. As importações de modelos educacionais reproduzem no interior da escola a divisão do trabalho imposta pelo capitalismo, disciplinarizando os currículos, compartimentalizando os conhecimentos numa proposta pedagógica que pouco possibilita aos estudantes o questionamento, a reflexão e o posicionamento crítico diante das situações vividas por eles.

Nessa perspectiva, evidencia-se um modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor que detém o conhecimento a ser transmitido e memorizado pelo estudante por meio de práticas pedagógicas conservadoras que contribuem com o modelo de sociedade pautada pela especialização, pelo individualismo, pela competição e pela exclusão.

Neste modelo, a escola parte do pressuposto de que todos são iguais, desenvolvendo seu currículo, seu método, sua avaliação independente das diferenças de classe, gênero, étnicas, físicas e cognitivas, produzindo assim a exclusão já nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa escola faz com que muitos sejam expulsos no seu tempo de infância ou nem a ela tenham acesso, devido à necessidade de trabalhar para a sua sobrevivência.

¹ Com a implementação do FUNDEB (BRASIL, 2007), o Brasil passa a contar com uma política de financiamento da educação básica. Todavia, a Emenda Constitucional nº 51, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), ao alterar o artigo 208 da Constituição Federal limita a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Assim, o país ainda vive uma restrição na oferta educacional, estando ainda distante da universalização do ensino infantil e médio.

Atualmente, temos convivido com duas escolas que coexistem no mesmo espaço. Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes. “Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se vêem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas” (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p.6).

No entanto, ambas estão distantes em garantir o direito igualitário e de todos à educação. Encontram-se apartadas da construção de um projeto político-pedagógico numa perspectiva de educação popular, ou seja, um projeto que se fundamenta numa concepção mais ampliada de educação, com suas origens nos projetos de educação de jovens e adultos dos movimentos populares desenvolvidos nos campos e nas cidades, e caracteriza-se por

incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2005; p. 228).

Foi assim que a educação popular problematizou o pensamento pedagógico conservador, desempenhando um importante papel na construção de uma nova ordem educacional, propondo novas práticas educativas, que, no diálogo com diferentes conhecimentos, diferentes saberes e vivências, propiciam a formação de sujeitos conscientes do mundo que os cerca.

Segundo Gadotti (1994), na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo. Configura-se instrumento de luta, uma vez que o fim da educação, nessa perspectiva, “é a formação da consciência crítica e a transformação social” (GADOTTI, 1994, p. 6).

Para tanto, mais do que o acesso, é imprescindível a permanência com sucesso dos estudantes das camadas populares na escola pública, ou seja, é preciso entrar, permanecer e aprender os conteúdos socialmente válidos. Trata-se de possibilitar aos filhos dos trabalhadores das classes populares a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, para que possam dizer a palavra, defender seus ideais, credenciar-se à condição de dirigentes.

Assim, os militantes da educação popular, ao reivindicarem o acesso ao sistema formal de ensino, buscam discutir a função social da escola pública, questionando seus currículos, métodos, sistema de avaliação, ou seja, questionando seus mecanismos de exclusão.

Desde o processo de redemocratização do país, na década de 80 do século passado, até os dias atuais, o desafio que se coloca é de ressignificarmos as estruturas e as relações na educação formal. Percebe-se então, que o projeto de construção de uma escola pública com qualidade social, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes das camadas populares, objeto de luta histórica de educadores, militantes dos movimentos sociais e sindicais, continua em construção.

Para Barroso (2005, p. 11)

a democratização da escola pública – ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular – é uma tarefa-desafio ainda em aberto para os educadores. O projeto – aparentemente irrealizável – é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

O projeto de universalização da escolarização parece não atender, na essência, os valores e princípios constitucionais que colocam a educação como direito igualitário e de todos, pois a realidade educacional brasileira tem mostrado que continuamos a priorizar os ricos e excluir os pobres. É inegável o avanço em relação ao acesso à escola pública, no entanto, a permanência de estudantes nos bancos escolares com aprendizagem dos conhecimentos equivalentes ao ensino fundamental e médio, especialmente os das classes populares, é desalentadora. Existe um grande contingente de estudantes que entram na escola e permanecem com um baixo rendimento escolar, ou reprovam repetindo inúmeras vezes a mesma série, caracterizando a distorção idade/série (DEL PINO et al., 2008). Esta situação refere-se ao que Ferraro (1999, p.39) chama de “exclusão na escola” e foi considerado por ele como “o maior problema da escola brasileira”.

O atraso escolar dos estudantes brasileiros pode ser observado nos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003, referentes ao estudo “Geografia da Educação Brasileira de 2001”, onde de cada cem estudantes matriculados no ensino fundamental, 39 estavam com idade inadequada à série que frequentavam. Dentre 100 estudantes matriculados na primeira série do ensino fundamental, somente 59 concluem este nível de ensino, levando, em média, 10,2 anos para percorrer as

oito séries obrigatórias. Este estudo, publicado pelo INEP destaca o fato de os estudantes que chegam ao ensino médio necessitarem de 3,7 anos, em média, para percorrer as três séries obrigatórias. Concluem, então, que de todos os estudantes que ingressam no ensino fundamental, somente 40,3% terminam o ensino médio, necessitando, em média, de 13,9 anos para concluírem a educação básica.

Esta situação evidencia a necessidade de estudarmos o fenômeno da exclusão escolar sob as duas dimensões apontadas por Ferraro (1999). Uma na forma de exclusão *da* escola, referente ao não-acesso à escola e à evasão, e a outra, já anteriormente mencionada, como a exclusão *na* escola, produzida internamente por meio dos mecanismos da reprovação e repetência, o maior impedimento do fluxo escolar.

Para o autor, a existência da exclusão operada na escola nos coloca a certeza de que não solucionaremos o problema da exclusão apenas com políticas simples de inclusão ou pela universalização do acesso à escola. A escola, no seu interior, opera duas lógicas opostas. A lógica direcionada a uma camada privilegiada da sociedade, por ele intitulada de *lógica da progressão*, e a outra dirigida aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, intitulada como a *lógica da exclusão*. Conclui que a universalização do acesso à escola é condição necessária, porém não é suficiente para garantir o direito à educação. Diz que a solução passa, fundamentalmente, pela superação dessa lógica de exclusão operada no interior da escola “em relação à escolarização das classes populares, do aluno trabalhador, do negro e de outros grupos ou categorias de discriminados” (FERRARO, 2004, p.64).

Neste sentido, Cury (2008) questiona se não seria mais adequado utilizar o conceito de *inclusão excludente*, ao invés de exclusão, uma vez que a inclusão escolar ao ampliar o acesso às camadas populares, organiza-se pedagogicamente para selecionar os “bons”, separando-os dos “médios” e estes, dos “ruins”, reproduzindo no interior das escolas as apartações da vida extraescolar. O autor critica o emprego do conceito de exclusão utilizado de forma genérica para explicar todo e qualquer problema social, pois entende que a exclusão descreve situações traduzidas pela privação do emprego, de direitos, de liberdade, entre outras. Busca, nas palavras de Martins (apud CURY, 2008, p. 209), a afirmação de que a exclusão nomeia o

[...] conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há se não, na sociedade, lugares residuais.

Os sujeitos da privação ou da inclusão excludente têm a mesma face, são “negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal [...] são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda” (CURY, 2008, p. 217).

Esta também é a face dos estudantes das escolas investigadas, verdadeiros representantes das desigualdades sociais e dos processos de exclusão e marginalização promovidos pela sociedade brasileira. São crianças, filhas de jovens e adultos desempregados, subempregados, trabalhadores informais que, ao ingressar na escola acabam incorporando a cultura da exclusão escolar, vivenciando no seu interior histórias de fracasso escolar.

Segundo Arroyo (1992, p. 49), esses estudantes já chegam à escola como *reprováveis*, pois “a cultura escolar estigmatiza os estudantes dos setores populares, rotulando-os como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, o autor critica algumas abordagens teóricas que persistem em enfrentar o tema fracasso-sucesso escolar por meio de análises clínicas e individuais. Ele aponta que os fatores intra-escolares, ou seja, o ensino e a própria organização escolar devem ser problematizados, pois são, na maioria das vezes, estruturados para conservar uma sociedade desigual e excludente, por meio da disciplinarização do currículo e dos sistemas seriados.

A pesquisa realizada por Damiani (2006) também evidenciou a importância dos fatores intra-escolares para o desempenho dos estudantes. A investigação foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa buscou relacionar o fracasso escolar aos diferentes fatores de risco da vida pessoal e familiar das crianças. A segunda comparou duas escolas que, embora atendessem estudantes com fatores de riscos semelhantes, apresentavam grande diferença nos índices de fracasso escolar. O estudo de caso mostrou que na escola com alto índice de fracasso (AF) predominavam as questões de ordem social: a assistência, o bom relacionamento e o bem-estar de todos os agentes escolares. Esta escola sustentava um discurso regulativo que era justificado pela carência dos estudantes. Já na escola com baixo fracasso escolar (BF), o trabalho pedagógico desenvolvido priorizava os aspectos instrucionais, ou seja, o desenvolvimento de atividades acadêmicas. O discurso instrucional da escola evidenciava o potencial dos alunos para novas aprendizagens e o reconhecimento e valorização da competência técnica dos professores. A autora, ao concluir a sua investigação, atenta para o fato de que os fatores intra-escolares são cruciais para o desempenho dos estudantes, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola são expressão da visão que os professores têm dos seus alunos.

Essas diferentes abordagens teóricas que buscam compreender o fracasso escolar vêm sendo estudadas ao longo das últimas décadas. Angelucci et all (2004) em um estudo intitulado “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório” apontou a existência de

vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política. Verificou-se a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção do saber na área: há teses em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas do fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes. (*Idem*, p. 51)

Sendo assim, temos assistido a culpabilização pelo fracasso escolar ser creditada ora aos estudantes e suas famílias, outras vezes aos professores, e outras, aos métodos e técnicas de ensino. No entanto, estudos (PATTO, 1990) apontam que para explicar este fenômeno educacional devemos incorporar diferentes variáveis sem deixar de considerar a influência da estrutura e organização do sistema escolar no sucesso ou no fracasso dos estudantes.

Charlot (2000) faz críticas à sociologia dos anos 60 e 70 que analisa o fracasso escolar como diferença de posição entre os estudantes relacionando-o à origem social e às deficiências socioculturais. Entende que estas teorias não explicam na totalidade os fenômenos denominados de fracasso escolar. O autor discute a questão do fracasso escolar na perspectiva da relação com o saber e a escola. Compreende que o fracasso escolar, por si só, não existe como objeto que possa ser analisado. Para ele o que existe “são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p.16). Sendo assim, apresenta o saber e os diferentes sentidos que os estudantes atribuem a ele como objeto de pesquisa na compreensão de fenômenos relacionados às histórias e situações de fracasso escolar.

Marchesi e Pérez (2004), a partir de um estudo sobre a realidade educacional espanhola, propõem um modelo para a compreensão do fracasso escolar numa abordagem multidimensional. Esta abordagem evidencia a estreita relação dos fatores intra e extraescolares na produção do fracasso escolar dos estudantes. Para análise e compreensão desse fenômeno educacional, o modelo considera “as condições sociais, a família, a organização do sistema educacional, o funcionamento das escolas, a prática docente em sala de aula e a disposição do aluno para a aprendizagem” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p.23).

Charlot (2009), ao abordar as questões referentes à produção do fracasso escolar, aponta algumas contradições em relação às estatísticas e à sociologia da reprodução que correlacionam o sucesso e o fracasso escolar à origem social dos estudantes, indicando a necessidade de explicarmos tanto os “êxitos paradoxais” referentes a estudantes dos meios sociais desfavorecidos que obtêm sucesso escolar, como os “fracassos paradoxais” referentes a estudantes de classe média que fracassam na escola.

Para transformar experiências de fracasso escolar em aprendizado, o autor propõe uma leitura positiva da realidade social, no sentido de buscar compreender o que acontece, e não o que falta nas histórias e situações escolares vividas pelos estudantes. Apresenta então, uma sociologia do sujeito que o entenda como “um ser levado pelo desejo e aberto para o mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é um elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Assim, defende que “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 1996, p. 62)

Assim, apresentamos diferentes abordagens teóricas que buscam compreender os fatores que determinam o fracasso escolar de milhares de estudantes das classes populares no acesso e na permanência ao sistema de ensino. Ficou evidenciado na discussão apresentada que a estreita relação dos fatores intra e extra-escolares deve ser considerada nas investigações desse fenômeno educacional. Percebe-se também, que o tema continua desafiando os professores e pesquisadores do campo educacional, pois a lógica de exclusão desses estudantes, operada no interior das escolas por meio de várias reprovações ou de aprovações rasas, precisam ser superadas sob pena de continuarmos negando um direito constitucional que é a educação igualitária e para todos. Pesquisas qualitativas, estudos de caso em turmas escolares, histórias escolares singulares vividas pelos estudantes através das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola foram indicadas como essenciais para as investigações que buscam compreender o fracasso ou o sucesso escolar. Sabe-se, então, que a compreensão desse fenômeno é condição necessária para que se construam mudanças no quadro de exclusão escolar que permanece renitente na educação brasileira.

Análise dos dados

A tabela abaixo apresenta os dados coletados entre os anos de 2000 e 2010 das seis escolas analisadas. Na coluna de matrícula geral apresentamos o total de alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental entre os anos de 2000 e 2008. Em 2008 duas escolas abriram turmas de primeiro ano na modalidade de ensino fundamental de nove anos, mas

mantiveram a maioria dos alunos na primeira série do ensino de oito anos. Por não haver reprovação nas classes de primeiro ano estas ficaram fora da análise, não sendo contabilizadas nesta tabela. Portanto, entre 2000 e 2008 analisamos os dados referentes às turmas de primeira série do ensino fundamental de oito anos.

Tabela 1: dados de exclusão da rede municipal de ensino

no	atric. Ger al	ransf.	rans (%)	ban.	ban (%)	anc	anc. (%)	atric. Final	epr.	epr. (%)	pr.	pr. (%)	ase Ex.	xcl.	xcl. (%)
000	30	6	,89	4	0,16		,16	09	67	2,81	42	7,19	73	31	0,31
001	97	7	,18	7	,18		,43	80	44	2,07	36	7,93	37	01	1,90
002	49	8	,40	8	,77		,00	83	24	8,42	59	1,58	01	42	1,51
003	46	4	,36	2	,95		,00	60	19	9,11	41	0,89	92	51	4,82
004	45	8	,99	6	,13		,78	36	02	7,69	34	2,31	82	48	6,27
005	86	9	,60	1	,52		,15	95	56	3,03	39	6,97	26	87	8,24
006	51	7	0,29	2	,38		,46	59	03	6,31	56	3,69	81	25	0,25
007	45	9	,92	5	,01		,94	64	91	3,83	73	6,17	79	06	6,08
008	22	5	,62	7	,35		,97	43	83	4,01	60	5,99	60	00	6,66
009	12	0	,54		,00		,00	64	16	8,30	48	1,70	72	16	8,30
010	83		,00		,00		,00	83	31	4,20	52	5,80	83	31	4,20

A partir do ano de 2009 os dados apresentados nesta coluna referem-se a matrícula dos alunos do segundo ano do ensino fundamental de nove anos nas duas primeiras escolas analisadas nesta pesquisa. Nas demais escolas, consideramos a primeira série, ou seja, apresentamos para fins de análise as turmas que havia possibilidade de reprovação no final do ano letivo. No ano de 2010 os dados são referentes à matrícula de todos os segundos anos das seis escolas em análise.

A coluna referente aos dados do abandono escolar demonstra que ele diminuiu de 10,16% em 2000 até chegar a zero em 2009. Podemos considerar como motivos para este

resultado a obrigatoriedade das crianças frequentarem a escola e a exigência de frequência escolar para estar apto a participar dos programas sociais do governo federal.

Os dados da exclusão foram obtidos através da soma dos dados das colunas abandono, cancelamento e reprovação, isto é, os alunos excluídos são aqueles que não retornaram à escola ou que não conseguiram aprovação na primeira série ou segundo ano.

As escolas analisadas apresentam altos índices de exclusão principalmente entre os anos de 2000 a 2008 quando era possível reprovar no primeiro ano de escolarização. Já nos anos seguintes, 2009 e 2010, quando ocorre a transição das escolas do ensino de oito para nove anos, as taxas de exclusão escolar diminuem, mas ainda de uma forma bastante tímida. No ano de 2001 evidencia-se a maior taxa de exclusão. O índice foi 51,90%, o que representa 301 crianças excluídas no primeiro ano de alfabetização. Já no último ano analisado a exclusão escolar chegou a 34,20%, significando que 131 alunos repetiram o processo que os excluiu. Isso significa que de cada três crianças que chegam ao segundo ano, uma é retida. Este dado demonstra que a implantação do ensino fundamental de nove anos, criado para aumentar um ano no início da escolarização tem potencial para contribuir com a redução dos índices de exclusão da escola. Todavia, uma análise qualitativa da realidade das escolas analisadas se faz necessária para uma compreensão detalhada dos aspectos que ainda precisam ser superados na busca pela diminuição da exclusão da escola.

O gráfico abaixo mostra de forma mais clara as oscilações da exclusão escolar no período analisado.

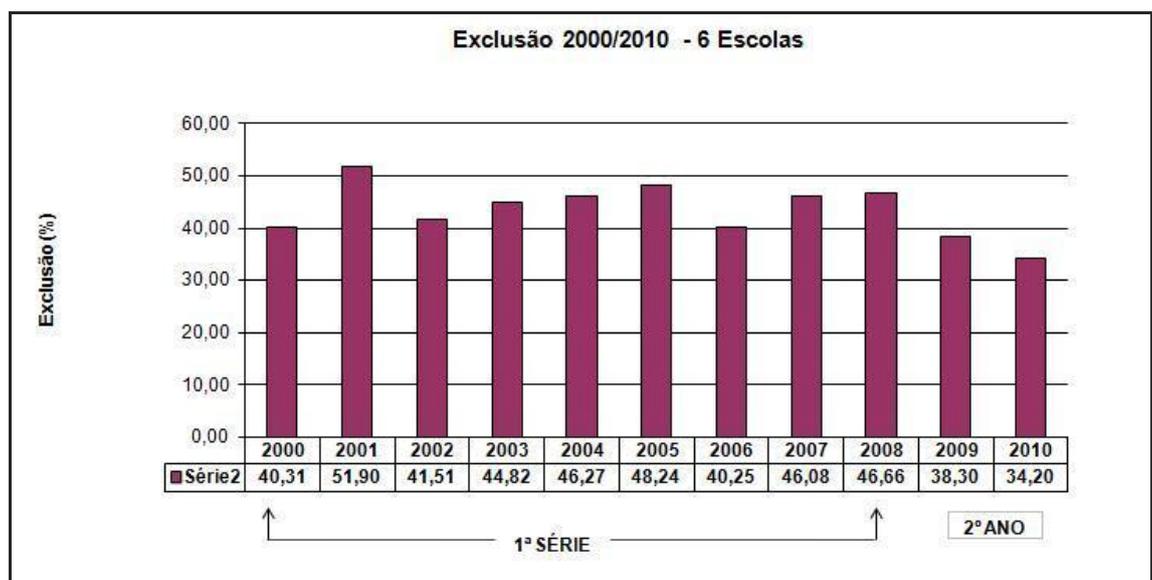


Gráfico 1: exclusão nas seis escolas analisadas.

Podemos notar que a partir do ano de 2009 o fato de os estudantes das classes de alfabetização terem um ano a mais para se alfabetizarem contribuiu para que houvesse uma diminuição do índice de exclusão, que sempre foi maior que 40% chegando a ultrapassar 50% em 2001.

Pode-se observar que no somatório das escolas a exclusão escolar confirma estar em queda, mas ainda em um ritmo pequeno, mantendo a exclusão acima de 34%, o que significa que há um contingente muito significativo de crianças sendo retidas pelo sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a multidimensionalidade do fracasso escolar, os autores analisados nesta investigação observam que os caminhos para a construção de estratégias para a sua redução são complexos e não serão construídos apenas no âmbito escolar. São necessárias ações articuladas entre as diferentes esferas governamentais (federal, estadual, municipal), diferentes instituições e o conjunto da sociedade. Estas ações devem levar à melhoria das condições de vida da população, em especial às das classes populares; à valorização e qualificação dos professores; ao investimento financeiro nas estruturas e equipamentos didático-pedagógicos das instituições de ensino; ao respeito e compromisso com a autonomia financeira e pedagógica das escolas; e à mobilização de todos os agentes escolares (professores, funcionários alunos e pais) na construção de um projeto pedagógico que atenda às demandas de sua comunidade com propostas educativas inovadoras para a construção de uma escola pública com qualidade social.

A construção de uma educação de qualidade, sensível à diversidade dos estudantes e presente ao longo da vida continua distante. Para avançar nesta caminhada é fundamental recuperarmos a crença de que por meio da educação podemos construir sentidos mais humanos à vida das pessoas. Para tanto, é preciso romper com a naturalização da evasão e da reprovação de milhares de estudantes das classes populares, ou seja, é preciso superar os mecanismos de exclusão operados no interior das escolas na busca do sucesso no acesso e na permanência desses estudantes.

Para a construção de práticas pedagógicas nesta perspectiva, é necessário que se compreenda a produção do fracasso ou sucesso escolar, principalmente, por meio de estudo de caso em nível de escola (DAMIANI, 2006), em plano micro, como diz Ferraro (2004) dando

voz aos excluídos. Corroboram com esta opinião Angelucci et al. (2004) quando evidenciam a importância das pesquisas qualitativas que investigam o fracasso escolar por meio de estudos de caso, colocando pais, estudantes, funcionários e professores de diferentes redes de ensino como sujeitos de produção do conhecimento.

Por fim, é importante salientar que, segundo os dados observados, o fato de as crianças ingressarem um ano antes na escola ainda não garante o fim da exclusão. Conforme salientado nos parágrafos acima, outras medidas são fundamentais. Novas práticas e um novo currículo podem contribuir, aliados a outras medidas, para diminuir este mal que aflige um número muito grande de crianças, não raras vezes oriundas das camadas mais desfavorecidas da população.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos - Coleção educação para todos - 2005, Brasília.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1992.

BARROSO, Geraldo. A construção de uma escola pública “popular”: registros de um projeto inconcluso. COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 19 a 22 set. 2005.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CHARLOT, Bernard. A educação mobilizadora. In: Educação - Pedagogia contemporânea. Educação, Escola e desigualdade. **Revista Educação**, set. 2009.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 47-63, maio 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. **Incluindo sem saber**. Brasília: CNPq, 2010.

DAMIANI, Magda Florianiana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DHEIN, Carla Juliana Formulo; PORTO, Gilceane Caetano; SIEVERT, Mara Lisiane L. A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2008. v. 1. p.1-16.

FERRARI. Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p.22-47, set./dez.1999.FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Políticas Públicas no Brasil. LASA 1994 - INTERNATIONAL CONGRESS, LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 18., 1994, Atlanta, Georgia. **Anais...** 10-12 March 1994.

ITEPA – Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria UCPel. **Banco de dados da zona Sul – RS**. Boletim Informativo nº 18. Pelotas: EDUCAT, 2007. Disponível em: <<http://WWW.ucpel.tche.br/itepa/bcodedados.php>>. Acesso em: 14 jun 2011.

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, 87 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. PORTO Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr, 2004 São Paulo. Versão impressa.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.