

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra



Abandono Escolar: Alguns fatores familiares.

HILDA FREIRE E ASSUNÇÃO BAYMA

COIMBRA, 2008

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**O ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO:
ALGUNS FACTORES FAMILIARES**

Hilda Freire e Assunção Bayma

Coimbra, 2008

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**O ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO:
ALGUNS FACTORES FAMILIARES**

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Taborda Simões e da Co-orientação do Professor Doutor Antonio Roazzi

Hilda Freire e Assunção Bayma

Coimbra, 2008

A Alexandre de Gusmão Bayma e Diogo Emanuel Freire Assunção Bayma, que sempre me incentivaram e apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Um estudo neste nível requer aprendizagem anteriores que vão subsidiar as construções presentes num acto activo e criativo que envolve muito esforço, entusiasmo, frustrações, conquistas e ampliação de conhecimentos. Decerto, uma junção de orientações, conselhos, incentivos, críticas e fidelidade até a sua concretização própria.

Em virtude desta energia motivadora, agradecemos a todas as pessoas que contribuíram, desde as mais simples palavras às mais ricas orientações, para estruturar e concluir este estudo.

Em primeiro lugar, a todos os alunos que colaboraram, tornando possível este estudo.

Ao Director da GRE-Norte, demais directores e secretários das escolas em pauta do ensino fundamental.

À Professora Doutora Maria da Conceição Taborda Simões, pela sua confiança e empreendedora disponibilidade e dedicação que, como orientadora deste estudo, sempre apoiou de forma competente e assídua.

Ao Professor Doutor Antonio Roazzi, pela competência, compreensão, apoio que, como co-orientador deste estudo, sempre esteve disponível em todas as discussões.

À Professora Doutora Luísa Maria de Almeida Morgado, pela confiança e apoio no momento necessário deste processo.

Aos professores amigos da Universidade de Coimbra pelo apoio, incentivo e confiança.

Aos meus amigos do Mestrado pelo encorajamento e incentivo afectuoso no decorrer do curso.

Ao meu Pai (*in memoriam*) e à minha Mãe pela vida e pela coragem desafiadora no incentivo de nunca desistir.

Ao amigo Enoelino Magalhães Lyra Filho que sempre confiou e apoiou este estudo.

Aos amigos Dr. David Duarte e Dra. Teresa Urbano, pela actuação, incentivo e apoio no caminhar deste processo.

Aos meus irmãos, que me apoiaram e acreditaram neste estudo.

A todos aqueles que contribuíram directa ou indirectamente para este estudo.

Ao meu Deus, que sempre está comigo em todas as realizações da minha vida.

One big kiss to everybody.

SIGLAS

1. GRE-Norte-Gerência Regional-Norte
2. MEC-Ministério de Educação e Cultura
- 3- UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
4. UNICEF-O Fundo das Nações Unidas para a Infância
5. LDB-Lei de Diretrizes e Bases
6. FUNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
7. PNE-Plano Nacional dos Trabalhadores em Educação
8. CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
9. FUND-ESCOLA-Fundo de Desenvolvimento da Escola
10. SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
11. SAEPE-Sistema Nacional de Avaliação do Estado de Pernambuco
12. ENEN-Exame Nacional do Ensino Médio
13. FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
14. SEB-Secretaria de Educação Básica
15. UNDINE- União dos Dirigentes Municipais de Educação
16. CNE-Conselho Nacional de Educação
17. D.O.E.-Diário Oficial do Estado
18. SEDUC-Secretaria de Educação e Cultura
19. DCN-Diretrizes Curriculares Nacionais
20. FRM-Fundação Roberto Marinho
21. IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
22. PNAPAE-Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Portugal)
23. CFE.-Conselho Federal de Educação (Portugal)

24. IAS-Instituto Ayrton Senna
25. IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
26. PDE-Plano de Desenvolvimento Educacional
27. PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar
28. PNTE-Programa Nacional de Transporte Escolar
29. PNSE-Programa Nacional de Saúde Escolar
30. PNLD-Programa Nacional do Livro Didático
31. PNBE-Programa Nacional Biblioteca na Escola
32. PISA-Programa Internacional de Avaliação
33. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

RESUMO

O abandono escolar nas escolas públicas da cidade de Recife é um fenómeno crónico arraigado nas origens da educação e resistente nos contextos desfavorecidos. O ensino fundamental actualmente passa por grandes mudanças em função de melhorar a sua qualidade e tentar diminuir os problemas que interferem no percurso escolar dos alunos. No entanto, deixa transparecer que as acções implementadas não condizem com a realidade da comunidade escolar e, por sua vez, os problemas continuam a existir de forma mais resistente e desmotivante para o aluno.

Diante desta realidade, no estudo empírico, buscámos averiguar alguns factores familiares que interferem no percurso escolar destes alunos. Para isso, a nossa amostra constou de 500 alunos, dividindo-se em dois grupos, 250 alunos abandonantes dos estudos e 250 alunos que permaneceram nas escolas. Para recolha dos dados, utilizámos duas fichas, uma para colectar dados da família e outra para colectar dados dos alunos, ambas de acordo com a realidade brasileira, verificadas no teste piloto deste estudo.

Chegámos à conclusão que os factores familiares, na representatividade do estatuto socioeconómico, do desemprego, da idade dos pais, do nível de escolaridade, do estado civil, do tipo de família, interrelacionados com os factores pessoais do aluno, de naturalidade, da série, da reincidência, do trabalho extra-lectivo, coligados com a falta de interacção da família com a escola, todos interferem directamente no percurso escolar dos alunos das escolas públicas da capital de Pernambuco.

Assim, é necessário que as acções planeadas abranjam pontos intervenientes da família, do aluno, da escola e evitem as acções que funcionam apenas como paliativos dos problemas educacionais.

RÉSUMÉ

L'abandon scolaire des écoles publiques de la ville de RECIFE est un phénomène chronique lié aux origines de l'éducation en milieux défavorables. Actuellement l'enseignement primaire traverse de grands changements dans le but d'améliorer la qualité et d'essayer de diminuer les problèmes qui interfèrent dans le parcours scolaire des élèves. Cependant, on constate que ce qui apparaît, c'est que les actions mises en oeuvre ne satisfont pas la réalité de la communauté scolaire et qu'à leur tour les problèmes subsistent de forme plus résistantes et démotivantes pour les élèves.

Devant une telle réalité, par l'étude empirique, nous voulons rechercher quelques facteurs familiaux qui influencent le parcours de ces élèves. Pour cela notre échantillonnage compte 500 élèves, répartis en deux groupes, soit 250 élèves qui abandonnent les études et 250 qui continuent à fréquenter les écoles. Pour rassembler des données nous avons utilisé deux fiches, une pour la famille et l'autre pour recueillir les données de l'élève, ces dernières synchronisées à la réalité brésilienne, vérifiées durant le test pilote de cette étude.

Nous débouchons sur une conclusion que les facteurs ; familiaux dans la représentativité du statut socioéconomique; le chômage, l'âge des parents, leur niveau de scolarité, de leur état civil, type de famille, et facteurs liés aux problèmes personnels de l'élève et d'origine (milieu social), du cours, si ce sont des élèves revenants aux études, des facteurs liés au travail hors de l'école, le tout associé au manque d'interaction de la famille et de l'école, tout ceci interfère directement sur le parcours scolaire des élèves des écoles publiques de Pernambuco.

Ainsi, il est nécessaire que des actions projetées englobent des points intervenants de la famille de l'élève, de l'école et évitent les actions qui ne fonctionnent que comme palliatif aux problèmes éducationnels.

ABSTRACT

School evasion within the state schools from the city of Recife is a critical phenomenon which is deep-rooted into education basis, and mostly persistent in lower-class contexts. Nowadays, the elementary education has been facing great changes in order to raise its quality and diminish the incidence of problems against students learning process. However, the policies implemented for this purpose do not match the reality of local education community, and due to this fact, the problems remain persistently, making the students even more demotivated.

Regarding this reality, this paper has the purpose to study empirically some recurring factors that usually bring problems to students learning process. For this study, it was selected a sample composed of 500 (five hundred) students divided into 2 (two) groups: 250 (two hundred and fifty) students who have evaded school and 250 (two hundred and fifty) students who have continued studying. For collecting data, it was used 2 (two) different forms, one for collecting family data and other one for collecting students data. Both forms were used regarding Brazilian reality as it is demonstrated by the testing project of this current study.

Therefore, we got to the conclusion that recurring factors brought up by social and economical conditions as well as unemployment, age of parents, education level, marital status, and family features, interrelated to the factors from students individual conditions such as naturalness, grade, reincidence, and extra-curricular work, altogether with the lack of interaction by the part of the

family, affect directly the learning process of the students from the state schools in the capital city of the state of Pernambuco in Brazil.

All in all, it is necessary that the policies to be planned must comprehend the most intervening aspects about the family, the student, and the school. These policies must avoid working only as a palliative for educational problems.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I - UMA VISÃO SIMPLIFICADA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: NA REALIDADE DO ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
1.1.O ensino fundamental: Em busca de soluções para diminuir o abandono escolar.....	29
1.2. A municipalização: Uma política democrática que visa a uma melhor qualidade de ensino.....	33
1.3. A ampliação e a adequação do ensino fundamental: Uma medida de prevenção dos problemas escolares.....	40
1.3.1.A estruturação do ensino fundamental em Recife.....	43
CAPÍTULO II - O ABANDONO ESCOLAR: NA DIMENSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO.....	52
2.1.O abandono escolar: Na municipalização e na ampliação do ensino fundamental.....	64
CAPÍTULO III - A FAMÍLIA BRASILEIRA NA RELEVÂNCIA DAS CAUSAS DO ABANDONO ESCOLAR.....	70
3.1. A estrutura da família na interferência do abandono escolar.....	75
3.2. O estatuto socioeconómico das famílias: Na interferência do abandono escolar.....	87
CAPÍTULO IV - A INTER-RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM FACTOR DE PESO EM RELAÇÃO AO ABANDONO ESCOLAR.....	97

4.1. A escola e o ensino brasileiro: Uma visão de expressão no abandono escolar.....	103
--	-----

CAPÍTULO V – OBJECTIVOS, HIPÓTESES E AMOSTRA DO ESTUDO

EMPÍRICO.....	113
5.1. Objectivos.....	113
5.2. Especificação das hipóteses.....	114
5.3. População.....	115
5.4. Amostra.....	115
5.5. Instrumento utilizado	116
5.6. Procedimento.....	117
5.7. Tratamento dos dados.....	118
5.8. Resultados da amostra.....	118
5.8.1. Caracterização dos dados dos pais (pai-mãe).....	118
5.8.1.1. Estatuto socioeconómico dos pais (pai-mãe).....	118
5.8.1.2. Idade dos pais (pai-mãe).....	119
5.8.1.3 Profissão dos pais (pai-mãe).....	120
5.8.1.3.1 Profissão das mães dos alunos do estudo.	120
5.8.1.3.2. Profissão dos pais (pai) dos alunos da amostra.....	121
5.8.1.4 Nível de instrução dos pais(pai-mãe).....	121
5.8.1.4.1. Nível de instrução das mães dos alunos do estudo.....	122
5.8.1.4.2. Nível de instrução dos pais (pai) dos alunos do estudo.....	123
5.8.1.5 Estado civil dos pais (pai-mãe).....	124

5.8.1.5.1 Estado civil das mães.....	124
5.8.1.5.2. Estado civil dos pais (pai).....	125
5.8.1.6 Tipo de família.....	126
5.8.1.7 Número de filhos dos pais (pai-mãe).....	127
5.8.1.7.1. Número de filhos das mães.....	127
5.8.1.7.2. Número de filhos dos pais (pai).....	128
5.8.2 Caracterização dos dados pessoais dos alunos.....	129
5.8.2.1 Género.....	129
5.8.2.2 Posição na fratria.....	130
5.8.2.3 Naturalidade dos alunos.....	131
5.8.2.4 Anos que o aluno frequentou a escola.....	132
5.8.2.5 Nível em que o aluno estava quando abandonou a escola.....	133
5.8.2.6 Aluno reincidente na escola.....	134
5.8.2.7 Trabalho no período extra-lectivo.....	135
5.8.3. Caracterização da relação família-escola.....	135
5.8.4. Questão aberta aos dirigentes das escolas.....	136
5.8.4.1 A que você atribui as causas do abandono escolar?.	137
5.9 Abandono escolar segundo as estatísticas do Censo-2003-2006...	137
5.9.1 Abandono escolar no Estado de Pernambuco em 2005.....	140
5.9.1.1. Abandono escolar no Estado de Pernambuco em 2006.....	143
5.9.1.2. Abandono escolar em todas as escolas da amostra -GRE-Norte.....	146

5.9.1.3. Abandono escolar nas escolas da pesquisa-GRE-Norte-2003-2006.....	151
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	175
6.1. Análise dos dados dos pais (pai-mãe).....	175
6.1.1. Abandono escolar em função da variável estatuto socioeconómico dos pais (pai-mãe).....	175
6.1.2. Abandono escolar em função da variável profissão dos pais (pai-mãe).....	177
6.1.2.1. Abandono escolar em função da variável profissão das mães em relação ao mercado de trabalho.....	177
6.1.2.2. Abandono escolar em função da variável profissão dos pais(pai) em relação ao mercado de trabalho.....	178
6.1.2.3. Abandono escolar em função da variável idade dos pais(pai-mãe).....	179
6.1.2.4. Abandono escolar em função da variável nível de instrução dos pais (pai-mãe).....	181
6.1.2.4.1. Abandono escolar em função da variável nível de instrução das mães.....	181
6.1.2.4.2. Abandono escolar em função da variável nível de instrução dos pais (pai).....	183
6.1.2.5 Abandono escolar em função da variável estado civil dos pais (pai-mãe).....	184

6.1.2.5.1	Abandono escolar em função do estado civil das mães.....	185
6.1.2.5.2	Abandono escolar em função do estado civil dos pais (pai).....	186
6.1.2.6	Abandono escolar em função da variável tipo de família.....	187
6.2.	Apresentação e análise dos dados dos alunos.....	189
6.2.1	Abandono escolar em função da variável naturalidade dos alunos.....	189
6.2.2.	Abandono escolar em função da variável género.....	190
6.2.3.	Abandono escolar em função da média de naturalidade e do género dos alunos da amostra.....	191
6.2.4	Abandono escolar em função da variável posição na fratria....	194
6.2.5	Abandono escolar em função da variável anos que o aluno frequentou a escola.....	195
6.2.6	Abandono escolar em função da variável idade-série.....	195
6.2.7	Abandono escolar em função da variável nível em que o aluno estava quando abandonou a escola.....	197
6.2.8	Abandono escolar em função da variável aluno reincidente na escola.....	198
6.2.9	Abandono escolar em função da variável aluno que trabalha no período extra-lectivo.....	199
6.3	Abandono escolar em função da variável relação da família com a escola.....	200

6.4 Análise dos resultados da questão de respostas abertas aos dirigentes das escolas.....	202
6.4.1 A que você atribui às causas do abandono escolar?.....	202
CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	204
7.1. Discussão dos resultados.....	204
7.2. Conclusões.....	212
REFERÊNCIAS.....	218
ANEXOS.....	232

INTRODUÇÃO

A Cultura de um povo será bem mais qualificada se o sistema socioeconómico valorizar as famílias na inserção do sujeito como ser participativo com direitos e deveres.

(Bayma-Freire, 2006).

Entre tantos e bons estudos em busca das causas que desmotivam o aluno a seguir o processo escolar para seguir outros objectivos de vida que, muitas vezes, conduzem a caminhos incertos e sem identidade definida na sua inserção social. Direcţionámos nosso estudo na busca incessante de alguns factores de peso deste fenómeno, enraizado na cultura de um povo desfavorecido em muitos aspectos. Tentámos, como outros estudiosos, na primeira estrutura educadora, a família enquanto sistema, resgatar algo representativo neste contexto que interfira no desenvolvimento dos estudos dos filhos de forma negativa e prejudicial.

Segundo Relvas (1996), a família é a base do equilíbrio dos filhos entre a liberdade e a responsabilidade na interacção com os demais.

No entanto, o que queremos é esclarecer a influência de alguns factores deste contexto no percurso escolar do aluno, nomeadamente na dimensão do abandono dos estudos no ensino fundamental da 1ª à 8ª série.

Decerto que a família não está só nessa representatividade. Existem outros factores intervenientes no abandono escolar que atingem de forma

negativa o desenvolvimento dos filhos em vários aspectos formativos da sua identidade pessoal, cultural e social, ou seja, na sua estruturação enquanto cidadão. Segundo Fortuna (1998), a família é um referencial de estruturação na vida dos filhos e de muito valor na inserção cultural, ou seja, a família é uma herança moral garantida, uma vez que os vínculos familiares levam aos vínculos colectivos mais amplos.

No entanto, nosso estudo, na interface entre a família e a escola, pólos estruturantes da aprendizagem do aluno, busca detectar alguns factores familiares com impacto no abandono dos estudos, isto é, que possam estar directamente ligados ao foco do problema. A finalidade é a de contribuir com alguns dados para que as autoridades responsáveis possam atingir com acções preventivas e desarraigadas da cultura brasileira um fenómeno crónico e persistente em quase todos os países do mundo.

Nesta perspectiva, este estudo encontra-se dividido em sete capítulos. Os quatro primeiros têm a ver com a revisão da literatura que se refere ao processo do abandono escolar na dimensão do ensino fundamental da 1ª à 8ª série à relevância da família e a outros aspectos evidentes neste contexto.

No primeiro capítulo, apresentamos uma visão simplificada do sistema educacional brasileiro na realidade do abandono escolar. No segundo, retratamos o abandono escolar na dimensão do ensino fundamental brasileiro como um fenómeno persistente e progressivo. Já no terceiro, fazemos referência à família brasileira na relevância das causas do abandono escolar. E no quarto, focámos a inter-relação escola-família como um factor de peso no abandono escolar. Portanto, estes capítulos estruturam e enriquecem a parte

teórica que fundamenta neste estudo, a análise dos dados recolhidos sobre o abandono escolar.

Os três capítulos restantes dizem respeito à planificação, organização e conclusão do estudo empírico. Assim, no quinto capítulo, definimos os objectivos, as hipóteses e suas variáveis, os sujeitos, os instrumentos, os procedimentos utilizados e a caracterização da amostra. No sexto, focámos a apresentação e análise dos resultados e, no sétimo, apresentamos a discussão dos resultados e as conclusões do nosso estudo. Por fim, indicamos as referências bibliográficas e os anexos que complementam este trabalho.

PARTE TEÓRICA

**CAPÍTULO I - Uma visão simplificada do sistema educacional brasileiro:
Na realidade do abandono escolar no ensino fundamental.**

O sistema educacional brasileiro,
na dimensão do ensino fundamental,
retrata-se na diversidade dos problemas
que marcam a sociedade pernambucana
como um atraso cultural inserido na
democracia.

(Bayma-Freire, 2007).

Falar de educação é um privilégio cultural e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade muito grande, uma vez que se centra numa dimensão polémica, diversificada, com seguimentos heterogéneos, de acções redistributivas, de mudanças democráticas em função do processo formativo retratado na qualidade social do ensino.

Na realidade, o ensino brasileiro tem passado por várias mudanças e muitas tentativas em busca de soluções que possam assegurar uma aprendizagem diferenciada, ministrada nas escolas públicas municipais e estaduais. Observámos que, na gestão de cada governo, ficam registados projectos e metas que são desenvolvidos em função do ensino e que, na maioria das vezes, são substituídos por outros na gestão seguinte, ou seja, cada governo deixa a sua marca na história da educação, sem se preocupar com a continuidade de algumas acções em função do bem-estar do aluno.

Decerto, já é uma questão da política educacional, onde cada gestão planeja as suas acções com o objectivo de assegurar e melhorar a qualidade do ensino brasileiro, do seu ponto de vista. Além do mais, a educação básica assegura ao aluno uma formação estruturante e indispensável ao ser humano, que pode ser organizada por séries anuais, períodos semestrais e ciclos, de acordo com a idade do aluno.

Para uma melhor compreensão deste estudo, faz-se necessário focar os níveis de modalidades de educação e ensino no estado de Pernambuco - Brasil, que abrangem actualmente a educação básica formada pela educação infantil de 0 aos 05 anos, que tem como objectivo principal trabalhar o desenvolvimento integral da criança em relação aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais na inter-relação família-escola e comunidade. Nesta fase, o processo avaliativo é feito com o acompanhamento e o registo do desenvolvimento do aluno, que visa um acesso de qualidade ao ensino fundamental.

No presente, o ensino fundamental (dos 06 aos 14 anos) é gratuito e tem uma duração obrigatória de 9 anos, com a prioridade de assegurar a formação básica do cidadão, ou seja, um domínio mais amplo dos seus conhecimentos que são ministrados progressivamente em tempo integral.

No tocante ao ensino médio, ou seja, à fase final da educação básica, esta é concluída com o acréscimo de três anos de estudos e tem como prioridade aprofundar os conhecimentos do aluno, em função do trabalho e da continuidade do percurso escolar.

Vale a pena salientar que o calendário escolar corresponde a 200 dias lectivos, acrescido dos dias para exames finais. Por outro lado, a classificação

dos alunos é feita por promoção, por transferência, por avaliação, por progressão regular ou parcial, contanto que se verifique o nível de desenvolvimento do aluno com base nos conteúdos programáticos do currículo em série.

De acordo com o depoimento de alguns alunos, o processo de avaliação por progressão regular ou parcial, que diz respeito a desempenhos construídos (DC), a desempenhos não construídos (DNC) e a desempenhos em construção (DEC), é um pouco complicado, principalmente em relação aos DNC e aos DEC, pois o aluno não recebe nenhum tipo de apoio para a reconstrução deste conhecimento. Por outro lado, o aluno tem que prestar exames para completar as disciplinas da série em questão e concluir o ano.

Na realidade, na visão de alguns professores, a avaliação por progressão é um tanto falha e chega a desmotivar tanto o aluno como o próprio professor. No entanto, os comentários que circulam nas escolas estaduais da cidade de Recife, onde estivemos a pesquisar, informam que o actual governo pretende substituir a forma de avaliação por progressão. Porém, ainda não houve divulgação oficial em relação à troca dos conceitos por notas.

Neste seguimento, temos a Educação de Jovens e Adultos gratuitamente oferecida aos alunos que não tiveram acesso à escola ou que interromperam os estudos em processo anterior.

Convém apontar também que a Educação Profissionalizante, ministrada por escolas técnicas e profissionais, confere um certificado a nível médio, registado e validado, o qual assegura ao aluno o ingresso ao trabalho como mão-de-obra qualificada.

Por fim, a educação superior, que é muito concorrida em relação às demandas, tem como meta formar diplomados nas diversas áreas do desenvolvimento cultural, na concretização dos conhecimentos a nível de pesquisa e de investigação científica.

Neste estudo, nos detemos ao ensino fundamental na questão do abandono escolar, visando detectar alguns factores na esfera familiar que interferem, de facto, no percurso escolar dos alunos dos 07 aos 14 anos de idade, matriculados em escolas públicas da cidade de Recife, capital de Pernambuco.

A política de educação em Pernambuco, no seu desenvolvimento, é representada por um somatório de forças políticas, sociais e económicas com directrizes e acções direccionadas para as diversas áreas do ensino. Além disso, as forças sociais interferem em políticas educacionais desde o poder à autonomia nas instâncias estaduais e municipais (Costa, 2006).

Por sua diversidade e abrangência, o sistema educativo brasileiro envolve vários problemas tanto a nível qualitativo como a nível quantitativo, uma vez que a escola centra-se no poder socioeconómico que interfere na continuidade e descontinuidade dos estudos, apesar da obrigatoriedade histórica do ensino fundamental assegurada desde o tempo do Império (1823). A este propósito, é pertinente focar a Constituição de 1824 na legalidade do ensino primário para todos (Paiva, 1973).

É igualmente pertinente lembrar que, desde a revolução de 1930, o ensino fundamental tem evoluído e inovado com muitos direccionamentos e muitas intervenções em prol de uma nova política de ensino. Portanto, a política educacional em Pernambuco está sempre em evidência para combater

o analfabetismo e melhorar a qualidade do ensino, onde o poder público sempre está a criar alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino e combater os problemas intervenientes.

Concordamos com os autores quando afirmam que a educação deste século deve contemplar as transformações da sociedade, valorizar os saberes básicos com respeito à experiência humana (Delors et al., 2006). Haja vista que o sucesso das reformas educativas está muito ligado com a inter-relação entre as autoridades oficiais, os órgãos directivos das escolas, os professores, os alunos, os pais, a comunidade local e outros que decerto se envolvem com os problemas da educação em si.

Portanto, o investimento educativo é uma condição essencial do desenvolvimento económico, social e político, onde os responsáveis precisam continuar a lutar por uma educação de qualidade e de respeito mútuo pela diversidade.

No Brasil e em outros países, a educação básica universal é meta principal até 2015. Por sua vez, o Ministério da Educação do Brasil e de outros países do sul, juntamente com a UNESCO e a UNICEF, priorizam a educação básica na sua universalidade, com qualidade de ensino e acesso às escolas públicas e municipais sem barreiras, com foco na política de prevenção à repetência e ao abandono escolar (evasão).

1.1.O ensino fundamental: Em busca de soluções para diminuir o abandono escolar.

Na realidade, o fenómeno do abandono escolar é prejudicial à sociedade. As entidades responsáveis tentam, através de metas, resolver esse

problema, mas não atingem por completo o foco do problema e, de acordo com as estatísticas anuais, as taxas de abandono escolar estão sempre em evidência. Acreditamos que as propostas, em cada governo, objectivam implementar a política educacional do ensino fundamental, na tentativa de proporcionar ao aluno uma aprendizagem de qualidade. No entanto, em todos os anos, o fenômeno do abandono escolar surge com mais adeptos.

O artigo 149 da Constituição Brasileira de 1934 reza que a educação é direito de todos, de responsabilidade da família e dos poderes públicos em colaboração com a sociedade, em prol do desenvolvimento do sujeito, na estruturação da cidadania e do trabalho.

Em seguida, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Directrizes e Bases-LDB) assegura que a educação é dever da família e do Estado com base nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, decerto, com o mesmo objectivo. Mas, podemos verificar que a educação pública brasileira sempre esteve comprometida em sua qualidade.

Segundo Ribeiro (1992), de 1000 alunos matriculados na 1ª Série do ensino fundamental público, a minoria atingia o objectivo final e o abandono escolar se retratava com taxas mais altas. Por outro lado, o acesso marginalizado de 07 anos de idade dificultava e prejudicava o desenvolvimento do aluno que até podia estar motivado para os estudos. Muitos deles ficavam fora da escola esperando este momento e iniciavam a 1ª série sem nenhuma base de conhecimento didático e isto contribuía tanto para o abandono da escola como para a repetência. As mudanças vêm ocorrendo em função de melhorar o ensino nas escolas públicas, mas as leituras das estatísticas anuais mostram uma realidade preocupante, ou seja, os problemas de abandono

escolar, repetência e a distorção idade-série já estão arraigados na cultura brasileira em grande dimensão, mesmo com o sistema de avaliação por progressão dos desempenhos construídos (DC), não construídos (DNC) e em construção (DEC) que não foi o suficiente para resolver o problema da educação brasileira.

Segundo Romão & Gadotti (1998), a eliminação da reprovação descaracteriza o sistema de avaliação da aprendizagem e o resultado não é tão satisfatório. Portanto, a repetência e o abandono escolar continuam a preocupar os responsáveis pela educação pública, que antes pensavam que a integralização do ensino fundamental seria a solução.

No âmbito deste estudo, foi possível observar a angústia e a preocupação de muitos professores quando afirmam que, com este sistema de avaliação, a desmotivação e a baixa auto-estima contagiam os alunos das escolas públicas que, por sua vez, não se preocupam em ser aprovados ou não. Desta forma, tudo isso contribui para a cultura da reprovação e da desvalorização cultural de uma população em desenvolvimento.

Além disso, as pesquisas em âmbito brasileiro apontam inúmeros factores determinantes da desqualificação do ensino, isto é, as condições sócioeconómicas da família, o trabalho infantil, problemas intra-escolares, pessoais, familiares e outros.

Demo (1992) afirmava que os alunos alegavam que não frequentavam as escolas por situações financeiras, dificuldades de aprendizagem e falta de vagas nas escolas públicas.

Portanto, a dimensão da história da qualidade do ensino brasileiro vem sendo discutida em todas as gestões de governos que acrescentam mais um

ponto no combate a estes problemas que, ao nosso ver, são mesmo bastante complexos e de soluções complicadas.

As buscas de soluções não param e são pertinentes em função de combater as distorções e os problemas mais agravantes. Uma das mudanças que mexem com a população brasileira, tanto do lado dos educadores como do lado dos dirigentes, foi o acordo embasado na Emenda Constitucional nº. 14 de 1996 e na Lei de Directrizes e Bases de 1989(L.D.B.), o qual passava para o Município a responsabilidade de assumir em etapas a educação infantil e o ensino fundamental, uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Cultura e a Secretaria Municipal de Educação, com o objectivo de melhor servir a comunidade escolar.

Por outro lado, esta relação foi vista por muitos educadores como uma renúncia a uma política estadual de educação. Podemos observar uma certa competitividade entre as redes estaduais e municipais de ensino. Mas a municipalização vem acontecendo de forma rápida, porém desorganizada, principalmente nos pequenos municípios.

Com o apoio do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), melhora a equalização do financiamento e, por certo, diminuem um pouco as diferenças entre o Estado e o Município. Além disso, os recursos do ensino fundamental estão directamente ligados ao crescimento da economia e passam também pela interferência do Governo Federal. Concordamos com Plank (2001) que, muitas vezes, o sistema político interfere de forma negativa e surge como um obstáculo no sistema educacional brasileiro.

1.2 A Municipalização: Uma política democrática que visa a uma melhor qualidade de ensino

A Municipalização tenta organizar as escolas públicas do ensino fundamental, na cooperação entre o Estado e o Município, ou seja, descentraliza os recursos financeiros na implementação das políticas educacionais.

No I Encontro Nacional de Dirigentes Metropolitanos de Educação, no Recife, a Carta Aberta dos Dirigentes contemplava os princípios da proposta democrática que, por sua vez, não explicava bem a tese da Municipalização do ensino básico e sim a universalização do ensino.

Segundo Neves (1999), o avanço político beneficiou a democracia pernambucana com a municipalização do ensino. Porém, a Carta Magna tinha mais a ver com a democracia em função da escola pública do que com a municipalização do ensino brasileiro. Além disso, a Emenda Constitucional nº. 14 e a LDB, mesmo a favor da municipalização do ensino fundamental, acreditavam num sistema misto de responsabilidades entre os Estados e os Municípios.

Na visão de Plank (2001), os políticos estão mais interessados no controlo do meio do que nos objectivos educacionais, para além de outros motivos detectados em função do controlo dos recursos confirmados pelo número de denúncias a respeito do desvio das verbas do FUNDEF. Portanto, a Municipalização está acontecendo em Pernambuco, mas é notório que os governos estaduais ainda seguram o controlo das escolas da capital (Recife) e das grandes cidades, ou seja, onde está concentrada a massa eleitoral.

O ensino brasileiro sempre apresentou uma estrutura descentralizada, apesar do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sempre implementar novas políticas de educação básica em função da melhoria do ensino, tanto a nível estadual como a nível municipal (Motter & Gomes, 2001). Na realidade, os déficits de qualidade do ensino continuam a desafiar as políticas do sistema educacional e as causas do abandono escolar permanecem sem explicação.

Para Stein (1997), a descentralização é a selectividade do atendimento às demandas sociais, para outras esferas é a oportunidade da sociedade civil participar. Além de requerer uma redistribuição do poder, isto é, um repasse de atribuições administrativas centralizado no poder de cima para baixo que não traduz uma autonomia administrativa (Lobo & Cassassu, 1990).

Decerto, a Municipalização do ensino foca a descentralização em função de uma melhor gestão de vida pública, ou seja, a sociedade civil do Estado se aproxima mais da população, uma vez que envolve várias entidades que, em conjunto, descentralizam o poder em função da democracia, da autonomia e da participação colectiva.

Concordamos com Telles (1990) que o desenvolvimento histórico e político da educação depende de acções democráticas decorrentes da pluralidade das opiniões e, de certa forma, os conflitos na diferença constroem critérios de validade e legitimidade dos interesses a nível dos deveres e direitos.

Por outro lado, o ensino público, de 1980 até os dias actuais, passou por várias mudanças, a política educacional (1980), a Educação na Perspectiva da democratização da sociedade (1982), as críticas e as propostas de acções

(1986), a Educação e Constituinte (1989), a Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional (1989) e outras.

Daí por diante, o objectivo maior era a democratização do ensino a nível federal, estadual e municipal. Decerto, a Conferência Mundial de Educação (1990) marcou novas mudanças na área da educação com a elaboração do Plano Decenal que rege a educação para todos, com o envolvimento multilateral, bilateral e da comunidade (Tailândia, 1990).

Um compromisso assumido por cada país para construir seu plano decenal, com base em suas prioridades, que objectiva descentralizar e integrar as acções em função de uma gestão democrática-articulada dos programas da educação fundamental, que envolve muitas metas em prol da qualidade do ensino com a participação das entidades, grupos sociais e da família.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), com base na Lei nº. 10.172, valoriza a educação infantil, visando a um melhor desenvolvimento das aprendizagens posteriores e envolve os pais e o Estado em função de um ensino de qualidade. Os dirigentes em busca de soluções repassam para as escolas as responsabilidades de aplicação dos recursos em termos do rendimento obtido. Neste processo, foram vários os projectos, tais como Nordeste, Fundescola e outros, que na visão de alguns estudiosos deveriam ser desenvolvidos em parceria pelas duas Secretarias de Educação estadual e municipal, com metas definidas e direccionadas à permanência da criança por mais tempo na escola (Cury & Pinto, 2002).

Por outro lado, em governos anteriores (1999-2002), a educação fundamental foi caracterizada descontínua em relação à continuação das metas no governo seguinte, porque não houve de facto nenhuma proposta de

apoio. Surgiram apenas as classes de aceleração de aprendizagem que corrigiam o fluxo escolar e a distorção existente em relação à idade-série retratada nas séries iniciais do ensino fundamental (Oliveira, 1991).

De certa forma, as relações das políticas educacionais desde 1998 foram-se estreitando em função do processo de Municipalização, obedecendo a um critério sequencial que actualmente se encontra em ritmo acelerado e conta com o apoio da FUNDEF e que proporciona aos Municípios manter e melhorar a qualidade do ensino. Observámos, neste estudo, que as escolas da 1ª à 4ª série já estão quase todas sobre a responsabilidade dos Municípios. Em muitas leituras, verificámos a preocupação dos educadores em relação à institucionalização das escolas municipais, ou seja, à transferência de uma política estadual para uma política municipal, que pode causar grandes impasses principalmente em relação ao abandono escolar (evasão), à reprovação e à repetência em si.

Por outro lado, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) continua com o apoio às escolas em relação à selecção de livros didácticos, à distribuição de recursos, à definição de parâmetros curriculares, ao processo de avaliação e outros. Mas, diante de tantas mudanças implementadas em função da qualidade do ensino, verificámos que a escola e os professores ainda assumem um carácter meramente executor e ficam limitados nas suas acções, ou seja, devido à centralização dos poderes decisórios os mesmos desempenham apenas o papel de agentes operadores. É um facto já questionado e apontado como ponto negativo e que contribui mais para a ineficiência do ensino do que para a qualidade do mesmo (Abicalli, 2002).

Além disso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) detectou que o melhor rendimento do aluno surge nas escolas que têm a autonomia de planejar o seu próprio projecto pedagógico, que é um instrumento direccional, isto é, um eixo organizador das acções em prol da comunidade escolar.

Concordamos com Azevedo (2002) que o Estado passou por várias mudanças principalmente o enxugamento das contas públicas, que restringiu muitas actividades em favor da melhoria do ensino brasileiro, ou seja, o poder e o controlo centralizado continuam assegurados e implicam, de certa forma, em muitas dificuldades no contexto educacional. Por outro lado, a história da educação pernambucana vem passando por mudanças pertinentes desde a Municipalização. Projectos e programas estão sempre sendo substituídos por outros em função da melhoria da qualidade do ensino, que garantem às famílias com rendimento inferior a manter os seus filhos na escola (projecto Nordeste, Fundescola, Bolsa Escola, Bolsa Família e outros). Mas, de acordo com as avaliações do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do SAEPE (Sistema Nacional de Avaliação do Estado de Pernambuco) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ensino brasileiro ainda necessita de grandes mudanças para combater as altas taxas de abandono escolar, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Para Pinho (2002), essas mudanças na educação brasileira retratam a socialização da miséria uma vez que os recursos transferidos (FUNDEF) para as redes mais pobres são insuficientes para promover indicadores de qualidades, ou seja, a credibilidade do investimento sistemático é extensiva à infraestrutura e às unidades de ensino fundamental.

De certa forma, a sociedade brasileira não é heterogênea e as divisões de classes são bipolares entre os grupos dominantes e o subordinado. Concordamos com Plank (2001) que os objetivos educacionais declarados em Constituições e em planos de desenvolvimento diferem dos objetivos reais do sistema educacional. Além disso, as estruturas de poder limitam as mudanças que trazem a melhoria do ensino. O fracasso da educação brasileira decorre da relação de outros objetivos que, por sua vez, envolvem a sobrevivência, o envolvimento das famílias, a promoção da política das autoridades públicas e outros.

Decerto, o Brasil é o maior país da América Latina, mas marcado por um fraco sistema de direitos de cidadania e alto grau de desigualdade de renda. Além disso, a Municipalização do ensino visa a descentralização do poder público em função da reestruturação da economia do Estado, na pluralidade da reforma democrática, que divide as responsabilidades com os Municípios para assegurar uma melhor aprendizagem. É importante focar que, em 2001, o Município já tinha em seu poder 72% das matrículas da 1ª à 4ª série e mais de um quarto das matrículas da 5ª à 8ª série (Oliveira et al., 2006).

Na realidade, o Fundescola é um dos mecanismos utilizados pelo MEC/FNDE com a prioridade de incrementar a descentralização das políticas da Educação Básica do Estado. Decerto, os recursos financeiros impulsionam o processo de descentralização, mas deve assegurar-se a veracidade do seu uso (Da Silva, 1987-1990).

Por outro lado, em Recife, a Municipalização vem ocorrendo e, de 2006 para 2007, houve uma aceleração do processo. A maioria dos alunos da 1ª à 4ª série já estão sobre a responsabilidade das escolas dos Municípios. É

tanto que tivemos que visitar mais escolas que ainda estavam sobre a responsabilidade da Secretaria de Educação Estadual para a colecta dos dados de abandono escolar da 1^a à 4^a série, uma vez que as séries já estavam reduzidas.

Mas as escolas da 5^a à 8^a série ainda são muitas em poder da Secretaria de Educação e Cultura do Estado e com um grande número de alunos. Segundo alguns directores e secretárias da unidade escolar, a qualidade do ensino não melhorou, ou seja, os alunos que vêm das escolas municipais para as escolas estaduais apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e muitos deles abandonam a escola. Acreditamos que até a municipalização se estruturar melhor, o prejuízo para o aluno a nível de aprendizagem é muito representativo.

Refira-se que, em Portugal, desde 1989, o Conselho Nacional de Educação divulga e reforça a gratuidade da escolaridade obrigatória, com implementação dos planos curriculares, manuais escolares, orientação e psicologia, acreditação e formação dos professores em função de melhorar o nível do ensino. Além disso, existe uma preocupação crescente com a escolarização para todos e se coloca em relevância a redução da retenção do abandono precoce no 1^o Ciclo (Matos, Roberto, Maranhão, Duarte & Guerra, 2003).

Na realidade, na cultura Portuguesa, a análise do risco educativo é um estudo de longo prazo, com muitas pesquisas e com destaque na caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar no 2^o e 3^o ciclo de ensino básico (Ferrão, André & Almeida, 1995).

Além disso, os bons resultados escolares têm a ver com a ausência de grupos vulneráveis, a adequação entre a quantidade de alunos e professores e outros aspectos comuns em quase todas as sociedades. Por certo, o insucesso escolar perdura nas escolas de passagem, na pobreza camponesa, no mercado de trabalho favorável à inserção precoce sem qualificação.

No Brasil, podemos dizer que falar de abandono escolar ainda incomoda muitos dirigentes de escolas e não sabemos ao certo se o quantitativo apresentado nas estatísticas confirma a realidade dos factos.

Por outro lado, os problemas são parecidos com os da sociedade portuguesa, mas com uma pequena diferença no ensino brasileiro, ou seja, com os incentivos da Bolsa Família e outros os alunos não estão muito no campo de trabalho. Pretendemos confirmar melhor este facto na avaliação prática desta pesquisa.

Reforça Mattos e colaboradores (2003) que, em Portugal, a análise de risco educativo está ligado às interações entre a relação pedagógica, escola, família e meio envolvente, o que decerto não é diferente na cultura brasileira.

Além disso, o investimento em estudos e pesquisas a respeito do abandono escolar em Portugal diferenciam-se muito do Brasil, ou seja, os estudos a este nível no Brasil ainda são poucos, apesar da dimensão do problema que a cada dia cresce nas comunidades mais desfavorecidas.

1.3. A ampliação e a adequação do ensino fundamental: Uma medida de prevenção dos problemas escolares.

Toda mudança educacional exige um tratamento político, administrativo e pedagógico, decerto um redimensionamento da política

educacional em função de saber usar mais tempo para construir aprendizagens necessárias e motivar o aluno na continuidade do seu percurso escolar.

Com base na Lei nº. 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases-LDB, o ensino fundamental passa por alterações significativas em sua estruturação. Além do mais, assegura que os alunos de 06 anos de idade ingressem mais cedo e permaneçam mais tempo na escola. Por outro lado, altera todo o processo de seriação. No início do ano de 2004, a SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério de Educação e Cultura), juntamente com os Estados e os Municípios, em sete encontros discutiram a ampliação do tempo de permanência do aluno no ensino fundamental, criaram um boletim de intercâmbio de experiência, fizeram visitas técnicas e, por último, realizaram um encontro nacional no qual a situação foi avaliada em função de agilizar o processo.

De certo modo, é outra medida que busca melhores condições para o aluno motivar-se e mudar a sua qualidade de aprendizagem. Além disso, é uma reforma que está acontecendo aos poucos, mas muitos Estados e Municípios já estão engajados no processo e pondo em funcionamento.

Vale salientar que o ensino fundamental no Brasil de 08 anos ainda está acontecendo. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental requer grandes adequações, desde a proposta pedagógica, a alteração de currículo, a organização de espaço-físico, o material didático, as finanças e outros aspectos que devem sofrer alterações para que esse processo aconteça normalmente sem prejuízos para o aluno.

Além disso, o Ministério da Educação deve prestar assistência financeira e técnica a fim de garantir um padrão de qualidade. O PNE (Plano

Nacional de Educação), desde 2001, planeja esta ampliação com o fim previsto para 2010, e cobra da União que as mudanças aconteçam de forma organizada. O Ministério da Educação e Cultura empenhou-se em ampliar o ensino fundamental e, de acordo com a lei nº. 5.692/71, o ensino obrigatório de 08 anos com base na LDB passou para 09 anos, com início aos 06 anos de idade.

De acordo com o Sistema Nacional Avaliação da Educação Básica (SAEB-2003), as crianças que ingressam cedo na escola têm melhores resultados. Portanto, este é um momento de grandes mudanças no sistema do ensino brasileiro, e esta inserção não deve ser apenas uma medida administrativa, mas sim, uma medida de aprendizagem centrada em aspectos sociais, psicológicos e cognitivos, uma vez que o aluno tem mais tempo para apropriar-se dos conteúdos e obter um melhor rendimento escolar.

O Conselho Nacional de Educação empenha-se na elaboração das directrizes curriculares para atender às exigências da nova proposta pedagógica e não deixa de lado o lúdico que é um dos princípios de grande importância no desenvolvimento psicopedagógico da criança nesta fase.

Vale salientar que houve um grande empenho para que tudo isso acontecesse. Em Fevereiro de 2004, um encontro juntou 5 Estados e 248 Municípios que acataram de imediato a proposta. As cidades brasileiras inseridas neste processo foram Belo horizonte (MG), Campina Grande (SP), Florianópolis (SC), São Luiz (MA), Recife (PE), Rio Branco (AC), Goiana (GO), que contaram com a participação da Universidade Federal de Pernambuco, além de 247 Secretarias de Educação, representantes da UNDINE (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e do CNE (Conselho Nacional de

Educação), secretários municipais e estaduais, equipes técnicas, directores de escolas, supervisores e inspectores de ensino, orientadores e outros profissionais empenhados nas metas da ampliação do ensino fundamental para 09 anos.

Na realidade, a prioridade de valorizar as dimensões do desenvolvimento humano em função de uma aprendizagem qualificada que envolva igualdade, cooperação e qualidade social, beneficia o aluno e pode diminuir as taxas de abandono escolar.

Note-se que o ensino fundamental de 09 anos vem-se estruturando num ritmo acelerado principalmente em Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Maranhão e outros Estados do Brasil. Em Pernambuco, o actual secretário de Educação fixou normas para organizar o ensino fundamental de 09 anos (Cabral, 2007).

De imediato, com base no Decreto nº. 30.362 de 17/04/2007, D.O.E. de 18/04/07, resolveu que em 2007 fosse organizado o 1º ano, em 2008 os 2º e 3º anos, respeitando o acesso aos estudantes dos 06 aos 08 anos de idade, conforme instrução normativa da SEDUC (D.O.E. 10/11/2006). Todo esse processo terá carácter gradativo e obedecerá às normas em relação à faixa etária e as nomenclaturas (Dados da Secretaria de Educação e Cultura- Jornal ANO I, nº. 01, Outubro, 2007).

1.3.1. A estruturação do ensino fundamental em Recife

É pertinente dizer que Recife é uma cidade da América Latina com uma população de 1.422.905 habitantes e, por sua vez, com grandes e pequenos Municípios, com uma situação económica bastante diferenciada

entre as classes sociais. Além disso, tem uma história de educação bem questionada entre os dirigentes da Educação, que buscam atender com prioridade, nas escolas públicas, as classes menos favorecidas, apesar de que o aluno que busca a escola pública, se houver vaga, ser contemplado indiferentemente do nível social.

Por essa perspectiva, a estruturação do sistema educacional em Recife diante das mudanças, encontra-se nesta distribuição.

Quadro 1. O ensino de 09 anos em Recife.

Níveis de Educação		Modalidade	Faixa etária	Duração
Educação Básica	Educação Infantil (1ª etapa)	Creche	De 0 aos 3 anos	3 anos
		Pré-escolar	Dos 4 aos 5 anos	2 anos
	Educação Fundamental (obrigatório)	Da 1ª à 5ª série	Dos 6 aos 10 anos	5 anos
		Da 6ª à 9ª série	Dos 11 aos 14 anos	4 anos
	Ensino Médio	Científico Cursos de Profissionalização	Dos 15 aos 17 anos	3 anos
Educação Superior	Cursos Diversos	Graduação Pós Graduação	Acima dos 17 anos	

(Com base na Lei nº.11.274/2006-Plano Nacional de Educação)

Os dados do Quadro 1 mostram a ampliação do ensino fundamental para 09 anos que vem acontecendo de acordo com a organização federativa e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A Resolução CNE/CEB nº. 03/2005, de 03 de Agosto de 2005, rege que a matrícula de criança de seis anos de idade no ensino fundamental respeite os seis anos completos ou a completar no início do ano lectivo em curso e que se respeite o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em relação ao seu conhecimento e às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

No entanto, o ensino fundamental se estrutura com a matrícula inicial (nº. de alunos matriculados e efectivamente frequentando a escola), alunos afastados por transferência (nº. de alunos que pediram transferência para outra escola) e alunos afastados por abandono escolar (nº. de alunos que consta na matrícula inicial mas não estão na matrícula final).

Decerto, o sistema educacional brasileiro é assegurado pela Constituição Federal desde 1988, com mudanças asseguradas pela Emenda Constitucional nº. 14 e pela Lei de Directrizes e Bases da Educação-LDB-9394/96, que define os níveis, as modalidades e a organização da educação nacional brasileira. No artigo 21, a Lei define a educação escolar composta pela educação básica que contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e pela educação superior. Determina, ainda, as competências e as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em função da qualidade de ensino.

Portanto, nas decisões fica assegurado que o ensino fundamental é de responsabilidade dos Municípios, o ensino médio fica a cargo do Estado e a

União a nível federal assume a educação superior, em relação ao apoio técnico e financeiro.

Vale a pena salientar que o artigo 6º da Constituição Federal Brasileira contempla os alunos com Necessidades Educativas Especiais que serão atendidos nesse processo com os mesmos direitos, e o artigo 7º que assegura o ensino da língua materna à comunidade indígena, no respeito às condições sócio-culturais e educacionais em relação a qualidade de ensino (DOE/PE-08.12.2006. Homologado pela Portaria SEDUC nº. 7966, p. 13).

Neste seguimento, para melhor atender a população das escolas do Estado de Pernambuco, a Secretaria de Educação e Cultura centralizada em Recife, capital de Pernambuco, na sua dimensão, divide-se em quatro gerências de atendimento: Gerência Regional de Educação-GRE-Norte, Gerência Regional de Educação Recife-Sul, Gerência Regional Metropolitana-Norte, Gerência Regional de Educação Metropolitana-Sul. Cada gerência tem um controlo das suas escolas e desenvolve as suas actividades pedagógicas e juntas formam os resultados do desenvolvimento escolar em Pernambuco.

De acordo com a estruturação de cada GRE, escolhemos a GRE-Norte, para realizarmos o nosso estudo. Vale a pena salientar que esta gerência, em função de manter um controlo de atendimento melhor, divide o seu contexto de escolas em núcleos e estes em células, caracterizadas pela distância geográfica que toma por base o centro da cidade de Recife. Trata-se de uma estruturação para um trabalho de qualidade em função de atender melhor o aluno e focar as dificuldades de cada conjunto de escolas na representatividade da sua comunidade escolar (Anexo 5).

Além do mais, o ensino fundamental com obrigatoriedade de 09 anos no Brasil requer um envolvimento de afectos, saberes e valores em função de embasar um conhecimento para todos.

No Brasil, a desigualdade na distribuição da renda e de poder distingue os tipos de infância. Na visão de Del Priori (2000), a história da criança brasileira não se diferencia da dos seus pais marcados por uma estrutura social esmagadora. De certa forma, a democratização da escolarização assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, exige das famílias a matriculá-las e do Estado a seguridade do direito efectivo à educação. Vale salientar que nesse processo de Municipalização, o aluno deve ser considerado como sujeito activo na reelaboração e recriação do mundo.

Segundo Vygotsky (1993-2000), o sujeito aprende no intercâmbio sócio-cultural, onde o elo central da aprendizagem é a formação de conceitos construídos nas interacções.

Portanto, o MEC, em seu plano de orientação para a ampliação do tempo de ensino fundamental, salienta que a estruturação do ensino se centre na flexibilidade da LDB, que seja obedecido o limite de alunos por turma, o respeito pela nomenclatura das fases de ensino fundamental, a revisão de aspectos específicos das directrizes curriculares nacionais (DCN), a valorização do lúdico como forma do aluno reconstruir conhecimentos, a formação continuada aos profissionais da educação para o melhor atendimento do aluno, incluindo também os de necessidades educativas especiais. Por outro lado, é de responsabilidade do SEB/MEC implementar as acções para esta ampliação e garantir um padrão de educação de qualidade.

Decerto que a ampliação do ensino fundamental para 09 anos é um avanço que vai manter o aluno mais tempo na escola e começar mais cedo a 1ª série, mas é pertinente lembrar que esta 1ª série não deve ter o nível de alfabetização e que esta mudança seja em função de uma aprendizagem qualitativa e não só a nível quantitativo. Além do mais, é necessário flexibilizar os conteúdos, a forma de ensinar e também de avaliar.

Neste processo de mudança, poderia trocar a avaliação de progressão, a qual consideramos falha, e incluir a auto-avaliação que, por sua vez, envolve a escola, o professor, o aluno e a família, isto é, intensificar a aprendizagem e deixar que o aluno e a família participem efectivamente do processo avaliativo.

O governo brasileiro tenta, com as suas medidas, combater o abandono escolar, as repetências e as distorções idade-série. Actualmente o combate a este último problema vem sendo trabalhado com o projecto AVANÇAR da Fundação Roberto Marinho, mas segundo os dirigentes escolares e as estatísticas ainda não é o suficiente para diminuir o número de alunos fora de faixa e de alunos abandonantes dos estudos.

Segundo alguns autores, é comum no Brasil crianças dos 07 aos 14 anos ficarem sem frequentar a escola. Além do mais, mesmo com a obrigatoriedade do ensino, o analfabetismo é presente em quase todos os Estados brasileiros (Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994).

Note-se que os dados estatísticos do Censo de 2003 a 2006 mostram que o número de crianças matriculadas no início do ano lectivo é representativo, mas vai diminuindo e o resultado final é o crescimento desordenado da vida escolar do aluno e a maioria abandona a escola

precocemente. Portanto, o problema é preocupante no Brasil principalmente em Pernambuco, Acre, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia e em muitos outros países que buscam soluções para melhorar o problema da cultura de seu povo.

Vale salientar que em Portugal, as causas mais destacadas como influentes no insucesso escolar é a inserção precoce no mercado de trabalho, a pobreza das famílias, o isolamento escolar e outros. Além disso, o abandono escolar precoce encontra-se mais numa fase de transição do que numa fase final (Ferrão, André & Almeida, 1995).

Defende-se que, o futuro da Educação Portuguesa passa também por uma escolarização obrigatória de 09 anos, com um percurso longo centrado em fortes motivações em função de uma continuidade de qualidade. No entanto, no ano de 2000, Portugal atingiu 100% de escolarização até os 15 anos de idade, entre outros resultados. Além do mais, o abandono escolar é mais presente no ensino secundário (Carneiro, 2001). No entanto, em Lisboa, as taxas de desistência e de retenção são elevadas.

Na realidade actual, o sistema educacional brasileiro encontra-se em expansão de vagas, reorganização, hierarquia a nível de ensino em relação à qualidade dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, da produção de conhecimentos em função das novas tecnologias que requerem decerto uma nova escolaridade a nível do poder do conhecimento científico que com a construção, o domínio do saber diminui o poder do domínio capitalista.

De certa forma, a Carta Magna Brasileira tem como objectivo contribuir para uma sociedade livre, justa e solidária, mas o que observámos são as desigualdades sociais retratadas na pobreza e na marginalidade. Segundo

Plank (2001), os governos são melhores provedores nas cidades de médio e grande porte e deixam a cargo dos Municípios as pequenas cidades e comunidades de zona rural onde a precariedade é gritante.

Actualmente, o FUNDEF valoriza e apoia os Municípios, promove a equalização, elimina algumas diferenças para motivar o aluno no seu percurso escolar. No Brasil, as altas taxas de repetência e de abandono escolar são consideradas um problema crónico que resiste às soluções apresentadas em quase todos os governos. Além do mais, centra-se numa complexidade de factores diversos que exige novas formas de trabalhar com o sistema educativo, na autonomia das escolas, na sensibilização da comunidade e na inter-relação com as famílias. Decerto, não existe apenas uma variável que esteja associada ao risco escolar e que confirme a origem e a causa, ou seja, o que existe de facto são as causalidades complexas e sistemas complexos de efeitos (Mattos et al., 2003).

Conclusão

Assim, podemos concluir que a educação brasileira vem mudando a sua história com os parâmetros curriculares nacionais, com a política da universalização, ou seja, o acesso às escolas, com a autonomia para gerir com base na LDB, isto é, com mais participação e interesse, mais investimento na formação do professor em função da qualidade do ensino, com a Municipalização e a ampliação do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos.

No entanto, o sistema de educação brasileira é muito questionado e de certa forma um tanto desvalorizado em outras esferas. Haja vista que as acções democráticas do governo federal e estadual direccionam o seu

funcionamento e implementam políticas educativas. Estas políticas, na atenuância das dificuldades, promovem mudanças, ampliam o tempo de permanência na escola, mas a ausência de consistência nos níveis do sistema, o clima escolar, a distância das famílias do contexto escolar e outros motivos não condizem com o bom funcionamento do ensino que é assegurado na autonomia e na responsabilidade centrada na realidade democrática do país.

Esperámos que todas essas mudanças actuais atinjam os problemas enraizados na cultura brasileira que já se tornam comuns entre as classes desfavorecidas, isto é, o abandono escolar e as repetências. Além disso, esperamos que, mesmo a longo prazo, possam reverter o quadro de ineficiência do ensino brasileiro e chegar realmente a esta qualidade tão assegurada nas acções actuais da política educacional do Estado de Pernambuco.

CAPÍTULO II - O abandono escolar: Na dimensão do ensino fundamental brasileiro.

O Brasil é um país rico em população mas pobre em acções integradas de políticas escolares, voltadas para o aluno desfavorecido que se exclui na cultura e ostenta-se como marco no abandono escolar.

(Bayma-Freire, 2004).

O abandono escolar é um fenómeno de grande repercussão em vários países e em Recife. O problema vem sendo enfrentado por meio de acções que implementam os projectos em prol de uma educação de qualidade capaz de motivar os alunos a enfrentar o percurso escolar com interesse e com objectivo conclusivo.

O Brasil, de certa forma, ostenta características próprias de países em desenvolvimento centrado nas desigualdades, na má distribuição de rendas e na deficiência do sistema de ensino. A realidade brasileira é representada por um grande número de adultos sem instrução, que se encontram economicamente sem base, o que torna difícil educar crianças cujas famílias estão à beira da miséria.

Por outro lado, o Brasil difere dos países que priorizam a educação como meta do seu desenvolvimento. Dados da Unesco mostram que no Japão

apenas 1% dos alunos abandonam a escola. Na Malásia, o índice é de 2%, na Indonésia é de 10%, no Uruguai é de 14%, na Tailândia é de 15%, no México é de 22%, na Colômbia 27%, no Paquistão 51%, no Brasil 82% das crianças largam a escola antes de chegar à 8ª série.

De certa forma, as medidas isoladas, merenda escolar, distribuição de livros didáticos, TV-escola, bolsa-escola, bolsa-família e outros incentivos não estão condizentes com a realidade da população escolar, embora possam diminuir um pouco a problemática em si. O Brasil e os demais países da América Latina estão empenhados em promover reformas para uma melhoria futura.

Na visão de Moyses (1995), educação para todos não é sinónimo de construção de escolas. Para tanto, não basta ampliar o número de vagas na rede de ensino, é preciso implementar outras metas que assegurem melhor a qualidade do ensino. É certo que o Brasil, a nível quantitativo, já universalizou o acesso à escola, mas a sua estrutura elitista e descriminalizadora não está ainda para atender a classe pobre, uma vez que não respeita as suas experiências socioculturais retratadas na desigualdade e conferidas no mundo da marginalidade.

Para Luckesi (1998), o acesso e a permanência na escola nada significam se não estiverem embasadas na qualidade do ensino em função da aprendizagem, ou seja, na apropriação significativa de conhecimentos que elevem os patamares de compreensão dos alunos com a realidade.

Refira-se que a história do abandono escolar em Recife vem de longas datas. Lobo (1933-1997) já apontava para esta problemática e focava a desigualdade na distribuição de renda. Decerto, o estatuto da criança e do

adolescente proíbe o trabalho para os menores de 14 anos e assegura-lhes o direito a profissionalização e a protecção no trabalho. Isso, na prática, é muito difícil de se observar, principalmente nas classes desfavorecidas, ou seja, quando a pobreza aceita qualquer tipo de ajuda para sobreviver.

Portanto, não podemos dizer que actualmente isto já esteja controlado, mas diante das acções do governo com a bolsa-família, na exigência da frequência do aluno para receber o benefício, o trabalho infantil vem diminuindo. Porém, como a pobreza no Brasil é um problema secular, ainda é pouco diante da representatividade da desigualdade socioeconómica.

Além disso, pesquisas anteriores mostram uma realidade em que a renda per capita das famílias desfavorecidas não chegava a metade do salário mínimo da época. Portanto, esta realidade não mudou muito, uma vez que o desemprego e a pobreza atingem um percentual muito alto e dificultam a vida de muitos brasileiros que vivem em situação difícil.

Tais realidades concorrem para uma situação marcada pelo abandono escolar (evasão) e pelo fracasso escolar. Alguns estudiosos do assunto questionam se o fracasso é da escola ou do aluno, já outros apontam para o fracasso de classe como resultado do desequilíbrio de um sistema socioeconómico e político (Hoggart, 1957; Lewis, 1967; Popovic, Espósito & Campos, 1975; Freitag, 1979; Porto, 1981). Além disso, a criança brasileira pode ser vista como um produto da privação cultural (fracasso escolar atribuído à classe social), da exclusão da escola e do insucesso da própria sociedade brasileira.

De certa forma, a escola na sua política pedagógica contribui para o abandono dos estudos. Trata-se de um fenómeno já presente em épocas

passadas, inserido no desenvolvimento cultural, retratado como uma herança nas pesquisas e falado na linguagem dos alunos abandonantes e da população em geral. No entanto, os pedagogos, os psicólogos, os economistas, os sociólogos e outros estudiosos do assunto vêem o abandono escolar numa perspectiva evolutiva de relação de valores ideológicos que envolvem amplas políticas educativas, que se retratam no processo de exclusão dos grupos desfavorecidos (Dorn, Janosz, Le Blanc & Perrenoud, 1996; Janosz, Fallu & Deniger, 2000).

Registe-se que a escolaridade obrigatória não supre as causas do abandono escolar. Não negamos que os países tecnologicamente avançados já estão em outro patamar, mas os grupos desfavorecidos continuam na representatividade do insucesso e abandono escolar (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Além disso, o abandono escolar como um problema sociopolítico é abrangente e surge, em vários países, como algo prejudicial ao progresso social.

A escola está perdendo a sua posição de retentora do saber em virtude dos meios tecnológicos de comunicação que a cada dia surgem com mais poder. Terá que inovar e modificar as suas estratégias de ensino para enfrentar esse poder e recuperar os alunos que mostram uma fraca relação com o saber pedagógico. A falta de vinculação à escola retrata uma funcionalidade fragilizada e desmotivante para alunos insatisfeitos com o sistema de ensino (Perrenoud, 1992; Astolfi, 1994; Dorn, 1996).

O fenómeno do abandono dos estudos, ao nosso ver, passa por um processo de desvinculação que vai acontecendo no dia-a-dia e só é verificado no somatório final com as actas de frequência. Por outro lado, a tipologia do

desistente é marcada por uma dinâmica de implicações diversas, desmotivantes e representativas. Portanto, o factor da inadaptação escolar e da inter-relação escola-família é muito forte no âmbito deste problema (Farrell, 1990; Christenson, Sinclair, Lehr & Godber, 2001).

Note-se que os programas e as metas de prevenção do abandono escolar no Brasil deixam a desejar, uma vez que as verbas nem sempre são empregadas como planeadas, ou seja, não ficam claras as estratégias que contemplam a tipologia dos alunos diante das suas necessidades de forma multimodais de intervenção. Além disso, é notória a escassez de dados avaliativos dos programas de prevenção do abandono escolar (Doll & Hess, 2001).

O Brasil é um país com grande concentração de renda, porém mal distribuída. Nos anos 60, os países economicamente estruturados já ofereciam escola pública a toda população, mas a desigualdade já influenciava o abandono escolar. Em outros países, como Estados Unidos e Reino Unido, a persistência do fracasso escolar levou os responsáveis a submeter os alunos a provas, com uso das técnicas de análise de variância, com o objectivo de compreender os factores intervenientes do abandono escolar, principalmente em relação à família, às condições sociais e à escola em si. No entanto, os resultados não foram tão satisfatórios, mas para Coleman (1966), estes factores tem a ver também com as estruturas sociais, culturais e económicas do país.

Observámos que o fenómeno do abandono escolar atinge o aluno em maior ou menor número, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento. No Brasil, o insucesso escolar já foi atribuído a acções não

bem implementadas, isto é, ineficiência no uso dos recursos públicos, escassez de recursos financeiros, humanos, falta de decisões políticas em relação às reformas e outros. Na realidade, implementar leis, planos e políticas de acções torna-se difíceis e, em geral, chega-se ao fim do processo sem atingir os objectivos previstos.

O Brasil, de facto, é uma república federativa com poderes e recursos divididos entre as instâncias federais, estaduais e municipais. A dispersão de renda, principalmente no Nordeste, afecta o sistema e é maior do que em qualquer outra cidade do Brasil. Actualmente, o que vem acontecendo sem controlo e despercebido é que a população das áreas rurais migram para as áreas urbanas, aumenta o número de desempregados e declina o trabalho do campo, que interfere directa ou indirectamente na escolaridade dos filhos. Segundo Plank (2001), o direito do cidadão à escola gratuita está assegurado na Constituição Brasileira desde 1824, mas as políticas educacionais (Federal, Estadual e Municipal) continuam descoordenadas e conflitantes, principalmente no dualismo escola pública vs escola municipal. No Brasil, as escolas estaduais são mais estruturadas do que as dos Municípios, apesar de termos observado neste estudo a decadência das escolas públicas da cidade do Recife.

Portanto, o fracasso escolar sistemático pode também ser atribuído ao fracasso das autoridades públicas que se centram num formalismo constante e entravam o processo de decisão em função das acções do sistema educacional brasileiro. Podemos observar, na história da educação brasileira, que até 1930 o governo federal valorizava mais o ensino secundário e o ensino superior, dando ênfase ao treinamento técnico e ao profissionalismo. De 1946 até os dias actuais, o ensino fundamental entrou em evidência com a

implementação de verbas, merendas nas escolas, livros didáticos e outros apoios. Além do mais, a LDB e outras instâncias administrativas dão autonomia legal aos sistemas estaduais e municipais para gerir os seus meios de subsistência em função do ensino brasileiro, ou seja, esperam equilibrar a autonomia dos governantes.

O Nordeste é campeão na desigualdade de renda e desnível de classe social. Para Plank (2001), tudo isso pode girar em função da geografia, do clima e das vantagens no mercado nacional. De certa forma, o governo tenta diminuir a desigualdade no sistema educacional brasileiro, mas é de grande relevância entre as escolas estaduais e municipais.

Na visão do mesmo autor, os brasileiros pobres e negros continuam excluídos de participação, o que constitui um dos problemas do ensino brasileiro. Afirma, ainda, que o colapso do ensino brasileiro tem muito a ver com a autoridade central que envolve a ausência de orientação das políticas do MEC e a falta de base política do governo, ou seja, a descentralização dos recursos financeiros que acontece muito actualmente e a falta de democratização social. Por outro lado, a aprovação das propostas do Executivo pelo Legislativo permitiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) solucionar e implementar medidas em prol do ensino brasileiro. Vale salientar que o elo de ligação entre os determinantes económicos, políticos, sociais e os sistemas educacionais retrata uma certa relação entre a democracia social e a democracia educacional

Segundo Pattsos (1990-1996), o fracasso escolar é sempre atribuído ao aluno, culmina com o abandono dos estudos e sanar este problema é quase impossível porque envolve contextos diferenciados incluídos no processo

educativo que vão além da dinâmica intra-escolar. São contextos que envolvem a desigualdade socioeconómica, a cultural, a gestão escolar, a dinâmica das práticas pedagógicas em relação ao projecto político-pedagógico, que decerto dependem de muitas atribuições na política da educação.

De certa forma, o Brasil implementa muitas medidas para combater o abandono escolar e outras distorções no ensino brasileiro, entre elas a política de formação continuada de professores, uma medida efectiva que visa subsidiar as acções de avaliação do Mercosul (Mercado Comum do Sul).

Vale salientar que de 1988 até os dias actuais, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, da lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9393/96) do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), foram garantidas as directrizes e as bases para a educação e estabelecidas normas de organização e gestão em diferentes níveis e modalidades da educação, com o objectivo de permitir o acesso e a permanência da gestão democrática e qualidade da educação (Fórum Mundial de Educação-2000).

Por outro lado, o governo federal prioriza as acções e os programas em função da universalização da educação nos diferentes níveis de modalidades democrática, principalmente em relação ao ensino fundamental na inserção da criança de 06 anos. De facto, são acções efectivas em prol do combate às altas taxas de analfabetismo, às repetências e ao abandono escolar. O Ministério da Educação e Cultura, com base em exames avaliativos, assegura que o desempenho da aprendizagem dos alunos brasileiros ainda é muito baixo. Vários estudos brasileiros direccionam o fracasso do ensino às

condições objectivas da população em relação ao histórico da desigualdade sociodemográfica.

Na realidade, o Brasil é um país continental, com cento e oitenta e três milhões, seiscentos e trinta e três mil, duzentos e quarenta e três habitantes (183.633.243). Reforça o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que, nos próximos 30 anos, pode chegar a 67 milhões de habitantes. Mas, é notório que a população brasileira vem sofrendo um declínio nos últimos tempos. Porém, em São Paulo, a taxa aumentou de 58,3% para 83,3%.

Na visão de alguns autores, o abandono escolar no Brasil é quase três vezes maior entre os alunos que trabalham independentemente do género (Santana, Dantas & Itaparica, 2002). É uma realidade que já tende a mudar um pouco no ensino fundamental com a bolsa-família, um incentivo que actualmente recebe muitas críticas em relação ao emprego do dinheiro em si.

Para além de todas as causas, a interrupção dos estudos não provém apenas do social, do educacional do económico, do familiar, do pessoal, uma vez que não é um problema isolado, é um conjunto de vários entraves com uma relevância ao mais forte.

Em Portugal, o fenómeno do abandono escolar também é preocupante e as autoridades gestoras buscam implementar medidas de combate. O PNAPAE (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar), que tem como objectivo reduzir as altas taxas de abandono escolar, principalmente a saída precoce dos alunos.

As medidas têm a ver com a criação de um tutor escolar para acompanhar as crianças em risco de abandono, um programa específico de formação de professores, um plano de Português, língua não materna, plano

de promoção da leitura e da escrita, plano específico para o apoio ao ensino e à aprendizagem da matemática, programa de apoio e financiamento a actividades extracurriculares depois das aulas, programa pais na escola, validação e certificação de competências, com equivalência ao actual ensino secundário e, por último, uma Campanha de Sensibilização aos jovens que abandonaram o sistema de ensino em ciclos incompletos – 9º e 12º anos (Ministério da Educação- 6 de Abril de 2004). O governo português pensa que com estas medidas, é possível até 2010, reduzir as altas taxas de abandono escolar.

Em 2005, já foi introduzido nas escolas portuguesas o tutor escolar para acompanhar as crianças em risco de abandono dos estudos, sendo considerado por muitos estudiosos do assunto como uma medida conflituosa em relação a outros profissionais já existentes na escola.

Para Oliveira (2004), a uniformidade das propostas para todas as escolas elaboradas fora da realidade das mesmas não resolve o problema do abandono escolar até 2010. Por isso, é importante que as soluções envolvam concelhos municipais de educação, as escolas e as comunidades locais, além de uma comissão para acompanhar e avaliar, com carácter permanente, que conte com o apoio do Conselho Nacional de Educação.

Além disso, este problema já faz parte das discussões da sociedade portuguesa, uma vez que o abandono escolar traz consequências sérias para o desenvolvimento sociocultural. Decerto que o triângulo escola, família e o Mercado de Trabalho incentivam a prática da desistência dos estudos.

No entanto, a universalização do sistema de ensino demorou a chegar em Portugal, e por sua vez, o mercado de trabalho desqualificado motiva os

alunos a interromper os estudos. As causas, que se retratam nas famílias desfavorecidas em habilitação, rendimentos económicos e outros aspectos por certo não se diferenciam muito das causas brasileiras.

A educação portuguesa actualmente tem um carácter sociopolítico que chega a extrapolar a esfera do poder político. Como no Brasil e em outros países, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro) assegura o direito de educação para todos, centrado no pleno desenvolvimento da personalidade dos sujeitos em função de uma cidadania com relevância social.

Assim, Portugal assume o abandono escolar e demonstra grandes empenhos para preveni-lo, ou seja, assistir de forma sistemática numa articulação efectiva para diminuir a saída precoce dos alunos da escola.

Por outro lado, no Brasil observámos que alguns dirigentes das escolas da amostra do nosso estudo apresentavam dificuldades em falar do abandono escolar e em fornecer os dados do Censo Escolar, que decerto representa a realidade da escola. Além disso, o Censo de 2006, que corresponde à realidade de 2005, na colecta de dados, ainda não tinha sido oficializado. De certa forma, esta insegurança dos dirigentes pode passar por uma visão de incapacidade administrativa em gerir a escola e pela falta de interesse dos professores.

Segundo Canavarro (2007), Portugal actualmente está também a valorizar a educação precoce com base na diversidade, na resiliência escolar que envolve a maior parte dos familiares, com planos de apoio e de intervenção direccionado para a prevenção do abandono escolar.

Por certo, o modelo de resiliência educativa centrado na abordagem ecológica analisa os resultados encontrados nos contextos familiar, escolar e comunitário que objectiva identificar as causas de risco e a adversidade, em função do insucesso escolar (Wang et al.,2004). Haja vista que o desenvolvimento humano é muito complexo e não se define numa abordagem de risco nem na resiliência, mas são contribuições interactivas e importantes (Bogenschneider, 1996).

Na visão de Canavarro (2007), o abandono escolar é um fenómeno global, ou seja, são muitos aspectos que podem explicar, prever e intervir neste problema . Por outro lado, o abandono escolar tem a ver com a qualidade e intensidade das interacções dos subsistemas (aluno, família, escola e o meio envolvente) numa perspectiva desajustada e desadequada para o aluno (Bronfenbrenner, 1979; Canavarro, 2007).

O abandono do percurso escolar acontece de forma geral em quase todos os países tanto nas áreas urbanas como nas rurais e é mais frequente nos filhos de trabalhadores agrícolas, de operários, de artesãos, de emigrantes e os pertencentes à minoria étnica (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994).

Já na visão de Janosz & Le Blanc (2000), a desistência escolar baseia-se nos aspectos sociais, organizacionais, familiares, interpessoais e pessoais. Em suma, o abandono do percurso escolar é um óbice no desenvolvimento da cultura de um povo que retrata uma sociedade em desigualdade socioeconómica.

2.1. O abandono escolar: Na municipalização e na ampliação do ensino fundamental

A universalização do ensino fundamental é um grande avanço na educação brasileira. Mas tudo passa por um processo de desenvolvimento estrutural que começa na educação infantil (de 0 aos 06 anos de idade), assegurada pelo Constituinte de 1988, como dever do Estado e opção da família e direito da criança, com a protecção da LDB-1996, que reconhece a educação infantil como a 1ª etapa da educação básica.

Além disso, o FUNDEF e a LDB reservam 10% da arrecadação municipal para a educação infantil que busca assegurar o direito de aprender a brincar e a criar para construir um saber de base sólida que requer conhecimentos e afectos (Veloso & Albuquerque, 1999).

De certa forma, a educação infantil brasileira, com base na Lei nº. 5.692/71, exige um atendimento de qualidade e adequado às crianças com idade inferior a 07 anos. Mas só em 1974, com o parecer nº. 2.018/74, o Conselho Federal de Educação (CFE) legitima o desenvolvimento da pré-escola em todos os Estados do Brasil, com o objectivo de trabalhar o desenvolvimento das potencialidades do aluno e prevenir o retardo escolar (Ferrari & Gaspar, 1980). Decerto que já era uma política adoptada nos Estados Unidos, que no início recebeu muitas críticas e ficou conhecida como uma educação compensatória preventiva, voltada para proporcionar à criança um desenvolvimento num ambiente melhor.

Na realidade, esta foi mais uma medida para diminuir os problemas de aprendizagem no ensino fundamental, isto é, a repetência, a reprovação e o crónico abandono escolar.

Por certo, o esperado é que a 1ª etapa da educação básica vise a um desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, intelectual, social, psicológico e moral, com o complemento da acção familiar e da comunidade, que funciona actualmente como base de acesso ao ensino fundamental.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-Lei nº. 10.172), a educação infantil é a base do desenvolvimento da personalidade num processo de socialização e de activação da inteligência em função de aprendizagens posteriores.

Em Portugal, a valorização da educação infantil é uma prioridade crescente que inclui a conscientização dos pais e se apoia na pedagogia e na psicologia do desenvolvimento, em função da qualidade do ensino e prevenção do abandono escolar (Canavarro, 2007).

No Brasil, é comum a desigualdade de renda e de poder que, por sua vez, são responsáveis por infâncias diferentes. Na história da educação brasileira, os problemas da educação básica eram atribuídos à falta de escolas e às altas taxas de abandono escolar, causado pelo grande número de crianças que trabalhavam em horário escolar devido à necessidade da família.

Para resolver estes impasses, o governo brasileiro construiu mais escolas e, na década de 90, desenvolveu um programa de subsídios às famílias de baixa renda, a bolsa-escola, com exigência da frequência efectiva na escola. Actualmente, com a Municipalização, passa para bolsa-família que inclui 11 milhões de famílias em 2006 (segundo as estatísticas mais recentes).

Por outro lado, o subsídio às famílias carentes é quase irrelevante, uma vez que as crianças que não recebem esta ajuda também frequentam a

escola. Mas, de certa forma, observámos na pesquisa de campo que o número de alunos que trabalham está muito reduzido, apesar de ouvirmos muitas críticas a respeito dessa verba. Uma delas é que muitos pais estavam a fazer uso indevido do dinheiro, ou seja, usavam para outros fins como compra de armas e de drogas.

Além disso, fica difícil saber se é a bolsa que leva a criança à escola ou se é a escola que assegura a bolsa, uma vez que os alunos beneficiados já são alunos da escola. Acreditamos que não é só a ausência de escolas e nem a falta de dinheiro que desmotivam o aluno no seu percurso escolar. Outros factores também influenciam como a qualidade de ensino, a elevada taxa de reprovação e a repetência que, de certa forma, alienam o aluno e afectam principalmente aqueles de baixa renda que optam com facilidade por um caminho mais fácil.

Seja como for, assiste-se a um momento democrático e de grandes mudanças na área da Educação, onde todos os estados brasileiros se mobilizam em busca de soluções para enfrentar o abandono escolar e outros problemas que afectam a educação.

No ensino de 08 anos, os alunos brasileiros iniciam a 1ª Série com 07 anos de idade, o índice de abandono (evasão) da 1ª para 2ª série é baixo. Em compensação, a taxa de reprovação é grande, o que provoca a distorção idade-série e um aumento de abandono escolar, principalmente entre a 4ª e a 5ª série. Além disso, mesmo com todas as acções em função da repetência e do abandono escolar, as taxas ainda são altas e dignas de providência.

Da 1ª à 4ª série, a Secretaria de Educação de Pernambuco implementa programas com o apoio do Instituto Ayrton Senna (IAS), o “Se liga”,

que beneficiará 22 mil alunos em função de acelerar o aprendizado, e o “Acelera”, que beneficiará em todo Estado 8,3 mil alunos. Segundo o Secretário de Educação de Pernambuco, o Estado investe por ano R\$ 400 mil no combate ao abandono escolar e à repetência (Cabral-2007).

Na realidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todo país mostra que Pernambuco tem a pior média no ensino fundamental da 5ª à 8ª série. É meta do Governo Federal e Estadual, através do PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), modificar estes índices no implemento de uma educação de qualidade, que já se retrata na permanência do aluno por mais tempo na escola. Além do mais, estão previstas para 2008 algumas correções em relação às distorções idade-série, que envolverão parceria com o IAS e com a Fundação Roberto Marinho (FRM) e que beneficiarão 962 mil alunos de escolas públicas e 497 mil alunos que estão fora de faixa.

No âmbito da 1ª à 4ª série, a defasagem idade-série compromete 35 mil alunos (33,8% da rede) e, da 5ª à 8ª série, 202 mil alunos (54%). No ensino médio, o problema é mais grave, pois 70% dos 369 mil matriculados apresentam defasagem idade-série.

Observamos que a preocupação maior no momento é a distorção idade-série e não o abandono escolar. Espera-se que estas medidas, de facto, contribuam para diminuir a taxa do abandono escolar.

No entanto, as 1107 escolas estaduais, no segundo semestre de 2007, contaram com a ajuda de 30,8 milhões para os serviços básicos de manutenção e conservação, evitando assim a depreciação e o risco de desabamento das escolas. A Secretaria de Educação, em seu diagnóstico de

2007, detectou uma série de problemas provindos de outras gestões que causam alguns entraves na qualidade do ensino e que é necessário resolver com prudência. O governo de Pernambuco, juntamente com o Secretário de Educação nesta gestão (2006-2010), pretende corrigir as distorções do ensino público de Pernambuco, garantir a melhoria do ensino em todos os níveis e priorizar directrizes e estratégias em função de melhorar os baixos índices da educação Pernambucana (Secretaria de Educação de Pernambuco-Ano I, outubro, 2007).

Assim, observámos que, em toda gestão, a educação tem um alvo a atingir, mas o problema do abandono escolar fica nas raízes da cultura e brota novamente com mais veemência. Além disso, o fruto dessas mudanças, centradas na qualidade do ensino, ainda não mudou a efectividade do número elevado de abandonantes dos estudos em Pernambuco.

Conclusão

No Brasil, as implicações do abandono escolar vêm sendo apontadas por vários estudiosos do assunto, que ressaltam os riscos na abrangência de aspectos económicos, familiares, sociais, pessoais e outros. No entanto, o processo da desistência do percurso escolar em Recife acontece progressivamente, ou seja, o aluno vai desvinculando-se do contexto escolar na ambivalência entre o conformismo e a frustração do insucesso repetitivo.

Segundo Rutter (1983), no caso do abandono dos estudos, qualquer problema que decorra de factores pessoais, familiares, integrativos da escola e outros tem relevância e os resultados juntam-se e se retratam na sociedade como entraves do progresso cultural.

Enfim, o fenômeno do abandono escolar tem características comuns e específicas de seu contexto geográfico. Porém, um problema, fincado no Brasil com progressão secular à mercê das intervenções das políticas educacionais.

CAPÍTULO III - A família brasileira na relevância das causas do abandono escolar.

A família é um contexto de aprendizagens positivas e negativas que regula o comportamento dos filhos no seu processo de estruturação autónoma, assegurada nas interações socializantes de vida.

(Bayma-Freire, 2005).

Os problemas na educação brasileira vêm sendo reflectidos e muitas metas são implementadas. Porém, as dificuldades continuam por não encontrar soluções rápidas. A lei concede aos pais o direito de escolher o tipo de educação que quer para os seus filhos. Mas, o que observámos na cultura brasileira das famílias da rede de ensino público é que a maioria não faz escolha nenhuma, provavelmente por falta de conhecimento do valor do estudo dos filhos, como um processo de crescimento cultural ou devido ao baixo nível de ensino que direcciona seus interesses para outro ângulo.

A entrada da criança na escola requer uma interface das relações funcionais entre a família e a escola. Esta última amplia a função externa da família em relação aos seus filhos, isto é, proporciona uma adaptação socializante e promove tanto a autonomia como a individualidade. A família tem um papel estruturante no desenvolvimento da criança. Com efeito, o ambiente

familiar regula o comportamento da criança e a falta de solidez e de controlo do seu funcionamento altera a dinâmica dos relacionamentos com os filhos, principalmente em idade escolar.

Segundo Minuchin (1990), o sistema familiar sempre está a buscar apoio extra-familiar e os filhos são os facilitadores desse processo. Por certo que a segurança transmitida pelos pais resulta em autonomia para os filhos e se traduz num melhor desenvolvimento (Bowlby, 1997).

Para Dias (1989), a família é o primeiro núcleo no qual o sujeito inicia as suas experiências e o seu processo de interacção com a escola enriquece as experiências de socialização na dinâmica interactiva para a construção das diversas aprendizagens.

A partir do século XX, a família brasileira vem aos poucos diminuindo o número de componentes e passa de uma função instrumental e operativa para uma função mais expressiva. Desde épocas passadas que o abandono escolar no Brasil é questionado e atribuído à pobreza das famílias.

Decerto, é um problema social cuja solução transcende a competência da família, da escola e dos seus gestores. No Brasil, este fenómeno é um problema de grandes resistências, que perduram ao longo dos anos e prejudicam os alunos da rede pública no seu crescimento cultural. Por outro lado, nem o Brasil, nem os outros países encontraram ainda uma saída para combater por completo este fenómeno (Freyre, 1987-1990).

No Brasil, os filhos de famílias abastadas estudam em escolas diferenciadas (particulares). É uma realidade completamente diferente das escolas públicas de bairros pobres ou de regiões pobres do país. Em Recife, a realidade é a mesma, as escolas particulares apresentam um nível de

exigência muito alto e o estudo é mais sólido, enquanto nas escolas públicas o ensino evolui vagarosamente. Além do mais, observámos que os pais queixam-se da qualidade do ensino público e a escola queixa-se dos pais que não participam e não motivam os filhos para o estudo. Por outro lado, as horas de aula na escola particular são enriquecidas e estimuladas com diversos auxílios de aprendizagem, o que motiva a permanência do aluno na escola. Portanto, a estrutura social desigual do sistema interfere na continuidade dos estudos (Nidelcoff, 1978).

Além do mais, a classe popular só criará uma cultura expressiva quando se libertar da classe dominante. Em geral, no Brasil, o baixo rendimento escolar e o abandono escolar provêm de raízes sociais que, de certa forma, estão ligados aos problemas da infância, às condições socioeconómicas, às diferenças culturais e outros factores intervenientes.

Por este ângulo, Nidelcoff (1978) já sugeria a permanência da criança por mais tempo na escola em função de cooperar com a situação familiar, por acreditar num melhor rendimento e prevenir a desistência escolar.

Do Vale (1992) afirma que a educação popular nasceu na América Latina centrada nas utopias da independência, da autonomia e da libertação com um modelo de desenvolvimento embasado na Justiça Social. No entanto, a utopia da educação popular nos anos 50 pleiteava a conquista do Estado e uma mudança radical da política económica e social.

Além disso, a escolarização universal e gratuita deixava de ser uma conquista dos trabalhadores e passava a ser algo negativo fixado na mente da classe popular, como uma ideologia que a escola preparava mais os pobres para o trabalho que beneficiava as classes sócias dominantes.

No entanto, tudo isso ainda perpassa de certa forma na cultura brasileira e, muitas vezes, as ideias governamentais, as decisões e acções não estão de acordo com as necessidades da população escolar. Decerto que o carácter educativo formativo, democrático e político da escola pública deve ser resgatado em prol do equilíbrio e da formação integral do homem enquanto ser social.

Segundo Bourdieu (1998-1999), o sistema educacional é visto como um factor de mobilidade social em função da legitimidade das desigualdades sociais. Por sua vez, a família transmite aos filhos a sua cultura arraigada de valores por herança cultural, o que diferencia as crianças ao nível da experiência escolar. No entanto, a acção cultural da família é importante para o percurso escolar do filho.

Em estudo, o mesmo autor verificou que a desigualdade detectada entre as crianças francesas e as crianças estrangeiras pode ser explicada pelas diferenças sociais da família. Além disso, o nível de instrução dos pais e a herança cultural são factores intervenientes no sucesso ou insucesso escolar dos filhos.

A desigualdade entre a escola e a cultura tem a ver com uma equidade formal de um sistema escolar injusto, no qual a classe favorecida é cada vez mais beneficiada e a classe desfavorecida sempre está em destaque de metas e em desvantagens.

Bourdieu (1998-1999) afirma que o capital cultural e o *ethos* diferenciam as condutas escolares e as atitudes em relação à escola, contribuindo para o princípio da eliminação das crianças em relação as diferentes classes sociais.

Segundo Clerc (1963), ainda que o êxito escolar e a taxa de entrada na escola sejam decorrentes da classe social, as desigualdades das taxas de entrada no ensino fundamental são mais afectadas pela origem do meio familiar em relação à classe social do que pela desigualdade do êxito escolar.

Outro factor detectado como contribuinte de interferência no percurso escolar das crianças brasileiras é a idade assegurada pela lei de acesso inicial a escola (07 anos), uma desvantagem em relação às crianças de escolas particulares. Segundo Wils (2004), a entrada tardia na escola das crianças, contribui de facto com o abandono escolar, consoante seu estudo em Moçambique.

Decerto que as metas actuais estão a mudar esta perspectiva, mas a família, mesmo com a chamada da população para as matrículas gerais, não se motiva muito. As estatísticas mostram que o número de crianças que ficam fora da escola é muito alto.

Por outro lado, os pais fazem a matrícula por telefone (geral), mas muitos deles não comparecem na escola para efectivar de fato, com os documentos, ou seja, a família desiste de matricular a criança naquele ano.

Para Canavarro (2007), dificuldades económicas, baixa escolaridade, baixas perspectivas em relação à escola, pouco envolvimento com a escola e com as actividades educativas, minoritária identidade étnica e cultural, história familiar de abandono escolar e monoparentalidade são factores familiares que interferem no percurso escolar e levam ao abandono dos estudos.

Acrescentam outros autores que, de facto, o baixo rendimento económico, o nível cultural e social das famílias contribuem para a desistência escolar (Janosz, Le Blanc, Boulerice & Fremblay, 1997).

Por seu lado, afirma Olatunji (2005) que o trabalho precoce interfere no percurso escolar e é uma causa forte para o abandono dos estudos. Na visão dos psicólogos do desenvolvimento, os déficits neurocognitivos na retratação das dificuldades de aprendizagem e dos comportamentos inadaptados estão também na abrangência dos que abandonam a escola. No entanto, a família e a escola são contextos de peso no abandono escolar (Donh, 1991; Marchand, 1989).

Em suma, o abandono escolar é um fenómeno universal de relevância familiar e de grande abrangência na expressão das diversas causas que interferem directamente no desenvolvimento sociocultural de um país. Além do mais, são inúmeros os factores já assegurados por pesquisas como causas intervenientes desse impasse, mas decerto a família na sua extensão tem forte representatividade neste processo. Para Elliott & Voss (1974) a desistência escolar é resposta às tensões vivenciadas no contexto escolar que, por sua vez, tem também a ver com a estruturação do contexto familiar.

3.1. A estrutura da família na interferência do abandono escolar.

O problema do abandono escolar tem raízes arraigadas no passado da cultura brasileira e, nas últimas décadas, vem suscitando interesse nos domínios da psicologia, da pedagogia, da sociologia, da economia e de áreas afins do Direito, ou seja, na pluralidade e na interdisciplinaridade (Taborda-Simões & Formosinho, 2006). Decerto, valores ideológicos das políticas educativas que se retratam na diferença social, ou seja, no processo de exclusão entre os grupos de famílias desfavorecidas (Janosz & Le Blanc, 1996; Janosz, Fallu & Deniger, 2000).

No entanto, as famílias brasileiras se distinguem na sua diversidade relacional como nuclear, alargada, monoparental, reconstituída e família de pais ausentes, onde a responsabilidade dos filhos menores é assumida por avós, tios ou irmãos mais velhos que juntos formam a estrutura familiar.

No entanto, são as diversas mudanças sociais que alteram o processo conjugal. Além do mais, algumas famílias ainda têm raízes no modelo patriarcal que na extensão do tempo representava a história da família brasileira (Cervený & Berthoud, 1997).

Para Figueira (1986), o Brasil conheceu um processo de modernização ao passar da família hierárquica, centrada no papel masculino e feminino, para uma família que se volta para o ideal de igualdade e do respeito, ou seja, o arcaico é superado pelo moderno de modos sutis e complexos.

Em outros pontos de vista, os pais de hoje não conseguem definir exactamente o que lhes compete no contexto familiar. Além do mais, as mudanças provenientes do tipo de casamento, do desenvolvimento socioeconómico, da nova tecnologia, da profissionalização feminina, representada nos papéis, interferem nos valores da estrutura familiar (Cervený & Berthoud, 1997).

Na conjuntura actual, a família brasileira tem a mulher em sua representatividade, onde o fenómeno das famílias reconstituídas e dos novos modelos de organização familiar surgem com novos valores em relação à dinâmica familiar. Decerto que as transformações sociais têm forte influência no papel da mulher com sua representatividade no mercado de trabalho.

Por outro lado, a dinâmica familiar envolve papéis familiares, relações hierárquicas e estrutura emocional nas interacções. Não podemos esquecer

que o homem está no contexto moderno e mais participativo em relação às funções familiares, só que perdeu a autoridade máxima e, por sua vez, a mulher brasileira assume funções no suporte emocional, na educação dos filhos e na participação das despesas.

Observámos que, na realidade brasileira, as famílias de classe média preocupam-se com a educação dos filhos e com o tipo de profissão que vão seguir. Em contrapartida, as famílias de classe pobre apresentam aspirações de valores inferiores e se preocupam mais com a situação financeira, ou seja, com a participação dos filhos no sustento da família. Além disso, surge o problema com a escolaridade, que é uma característica marcante no funcionamento destas famílias, a transferência de autoridades e de responsabilidades para os filhos que, ao assumir as funções, esquecem dos estudos e aumentam a cota dos abandonantes (Berthoud, 1997).

Segundo o mesmo autor, o número de famílias reconstituídas é representativo e afirma que a dinâmica familiar nos tempos actuais é vista como um contexto que sofreu várias mudanças a nível de organização e na forma de funcionamento.

Vale salientar que, em Québec, pesquisas apontam a família monoparental, com recursos económicos, culturais baixos e com relações afectivas distantes, como um factor influente no abandono escolar (Bhaerman & Kopp, 1988). No entanto, a associação de baixos níveis de educação dos pais com a pobreza, isto é, a diferença de renda no país tem a ver com a problemática e a desmotivação do percurso escolar dos alunos brasileiros e de outros países.

A estrutura familiar influencia no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos de modo positivo ou de modo negativo. Note-se que a família nuclear caracterizada pelo vínculo afectivo que envolve os seus integrantes se define por uma construção social composta de regras e culturalmente respeitada na sua própria estrutura (McGoldrick & Gerson, 1985; Dias, 2005). O equilíbrio dessa família envolve limites, regras e hierarquias, com padrões de interacções na origem da genética (Bowen, 1971; Minuchin, 1995).

De acordo com a Emenda Constitucional nº. 09/77 e a Lei nº. 6515/77, o divórcio elimina a ideia da família enquanto institucionalização sacralizada, com isso surge a ligação por vínculo afectivo sem o selo oficial, ou seja, o código civil já reconhece outros vínculos familiares, uma vez que o Estado não controla mais as formas de constituição das famílias actualmente consideradas como família plural.

Observámos que actualmente a estrutura da família na sociedade volta-se para ideias de pluralismo, socialismo, democracia, igualdade, liberdade e humanismo, dentro de uma mobilidade de configurações familiares diferentes, ou seja, a globalização reformulou o conceito de família.

Além do mais, o que define a estrutura da nova família é o vínculo afectivo no comprometimento mútuo, isto é, o casamento deixa de ser o único vínculo familiar, uma vez que a Constituição Federal assegura as relações extra-matrimoniais.

Podemos observar que os novos modelos de família centram-se na repersonalização, na afectividade, na pluralidade e no hedonismo. De certa forma, a família-instituição vem sendo substituída pela família instrumento.

A família monoparental, assegurada pela Constituição Federal, é formada por qualquer um dos genitores e os seus descendentes, com uma estrutura decerto mais frágil em relação às responsabilidades. Vale salientar que, no Brasil, a predominância maior é da mulher na sua titularidade de vínculo. Segundo Bhaerman & Kopp (1988), os filhos de famílias monoparentais desfavorecidas abandonam a escola com mais frequência.

Por outro lado, em Québec, os filhos de famílias intactas de baixa renda abandonam também a escola (Violette, 1991). Outro factor apontado nas famílias como causa do abandono escolar é a posição na fratria (Rumberg, 1983).

A família reconstituída, formada por um novo vínculo afectivo, apresenta vivências anteriores que a vêm influenciar na estrutura do novo sistema. No Brasil, este tipo de união é muito comum principalmente nas classes menos favorecidas.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, qualquer pessoa com plena capacidade independente do estado civil pode adoptar uma criança, formando-se assim a família adoptiva. Por outro lado, as pessoas solteiras enfrentam ainda dificuldades no processo de adopção (Leite, 2003). Esta família se constitui como um membro novo na parentalidade, que enfrenta momentos de tensão e ansiedade, mas que se estrutura na compreensão de laços afectivos e legais do ser pai (Rosenberg, 1992).

A família homoparental, considerada nuclear, enfrenta estereótipos em relação às suas funções de uma afectiva parentalidade (Rosenberg, 1992). Em suma, seja qual for a família, é suposto que assuma um papel estruturante na formação do sujeito, enquanto sistema, ou seja, uma entidade com estrutura

emocionalmente específica que direcciona o futuro dos seus filhos em desenvolvimento (Wynne, 1958; Watzlawkik, Beavin & Jackson, 1974).

Para muitos autores, a família funciona em sua totalidade, mas o comportamento de cada membro da família é interdependente, isto é, as particularidades dos membros da família não explicam a complexidade do comportamento dos mesmos (Jackson, 1965; Minuchin, 1970; Bateson, 1976; Halley, 1979 ; Lidz, 1983).

A realidade das famílias de classes desfavorecidas confirma o pensamento de Bowlby (1997) de que os filhos são influenciados pelos pais na suas relações, ou seja, pais com um nível cultural baixo não incentivam os seus filhos na continuidade dos estudos. Além disso, a vinculação entre os pais e os filhos em função do desenvolvimento e da segurança na estrutura familiar é de grande importância.

Mas, na vivência dessas famílias, se passa por uma obediência imitativa e, às vezes, prejudicial principalmente a nível da educação. Cada família tem as suas regras, as suas normas, certas ou erradas, mas estão sempre arraigadas na base familiar e servem como modelo referencial (Ainsworth et al., 1978).

Por outro lado, é de responsabilidade da família e da escola promover a estruturação da personalidade do sujeito em função de uma autonomia, de autoconfiança e de segurança mediante os papéis sociais.

Afirmam alguns autores que a autoconfiança se estrutura em função da certeza de ser amado, ou seja, o que os filhos pensam de si próprios provém da imagem que os pais lhes atribuem (Bassof, 1996; Briggs, 2000).

Freddo (1997) detectou que alunos do ensino fundamental apresentavam dificuldades de aprendizagem decorrente da projecção de insatisfação e de conflitos inconscientes dos pais. Decerto, uma realidade constante e, muitas vezes, de acções fortes nas famílias dos alunos de escolas públicas do Recife.

Para Bowlby (1997), a família é responsável pelo desenvolvimento social estável dos filhos em fases de desenvolvimento, ou seja, é o referencial de estabilidade ou de instabilidade. Reforça Andolfi (2002) que, quanto mais estruturada for a família, mais segurança terão os filhos no enfrentamento das interacções e das decisões. Por outro lado, o clima assimétrico e desarmonioso da família reflecte a insegurança na escola e interfere no processo de aprendizagem e de inserção social. A escola é um local onde o aluno muitas vezes ostenta os seus conflitos vivenciados na família e, como a interacção escola-família deixa a desejar, o problema torna-se crescente e surge espaço de inserção do sujeito nos contextos anti-sociais.

Para Bowlby (1995), os comportamentos hostis e anti-sociais ou condutas delinquentes podem desenvolver-se a partir de privações emocionais significativas. Acrescenta Winnicot (1982) que a delinquência pode ser compreendida como uma busca de soluções de privação emocional.

Além do mais, a estrutura familiar vulnerável pode contribuir para o consumo de psicotrópicos, da delinquência e da inadaptação social. Trata-se de problemas que interferem decerto no percurso escolar dos alunos que culmina com o abandono dos estudos (Janosz & Le Blanc, 2000). Acrescenta Andolfi (2002) que a família tem a ver com a performance escolar do seu filho e com as competências no processo de interacção social. Além do mais, a

obrigatoriedade do ensino não deixa de ser uma condição imposta pela sociedade de um papel que não pode ser desempenhado pela família.

Há, então, uma troca coerente: ensino gratuito e obrigatório em prol de uma cultura melhor que mude a história de uma sociedade marcada por problemas educacionais.

Na visão de Relvas (1996), a escola surge como um complemento do papel educativo da família e como instrumento social de avaliação no desempenho das funções familiares, uma vez que o aluno passa a pensar e a conhecer o mundo de forma autónoma com as interações entre professores e pares e aos poucos vai construindo um conhecimento diferenciado pela cultura.

Segundo Vygotsky (1997), a segurança e a autonomia do sujeito construídos no âmbito familiar asseguram o sucesso escolar, isto é, a dinâmica do funcionamento familiar tem a ver com o sucesso ou insucesso escolar do aluno.

Na visão de Minuchin (1990), a família deve assegurar a protecção dos filhos atendendo às suas necessidades físicas, afectivas e sociais, adaptar com segurança a cultura e relacionar-se com o novo sistema escolar.

Para Ajuriaguerra & Marcelli (1978), a relação escola-família é um investimento de equilíbrio afectivo familiar que facilita o processo de aprendizagem em relação às competências que se completam na construção do saber.

McGoldrick & Gerson (1985) chamam atenção para os modelos de famílias que repetem os seus comportamentos de geração em geração e prejudicam as mudanças na estrutura familiar. Vale salientar que a escola, na sua onipotência, precisa mudar alguns conceitos anteriores em relação à

família. Na nova conjuntura, a escola precisa trazer a família a participar e a conhecer melhor a história da aprendizagem do seu filho, uma vez que é através da confiança nos pais, na escola, na sociedade que o sujeito constrói a sua autonomia. Além do mais, é no conjunto das vivências interactivas nestes contextos que a estrutura da identidade do sujeito é construída, enquanto ser participativo (Winnicott, 1982; Briggs, 2000).

Segundo Erikson (1976), o ciclo vital é regido por uma força psicossocial numa dimensão intergeracional que difere na estrutura social. Acrescenta Falicov (1991) que as mudanças no ciclo familiar incluem o número de filhos, a idade, o nível socioeconómico que se movimentam em função da estrutura familiar ao longo da sua história.

Para Lévi-Strauss (1979), a família não existirá sem a pluralidade social. Acrescenta que a estrutura racial de base já existia nos países europeus, bem antes do modelo dominante da modernidade.

Nesta abrangência de modelos da família, chamamos atenção para outro tipo de interferência na formação estrutural e educativa do sujeito que é a forma expressiva da autoridade dos pais no jogo do domínio e dos limites. Os pais democráticos encorajam os filhos no debate dos aspectos relacionados com o comportamento, embora a decisão final seja aprovada pelo pai ou pela mãe, ou seja, neste contexto existe uma abertura maior em relação às trocas interpessoais.

Pais autocratas não permitem aos filhos a expressão dos seus pontos de vista, menosprezam as suas opiniões e os seus sentimentos, mostrando-se indiferentes, ou menos interessados, pelos filhos. Não constroem modelos sólidos de responsabilidade e de sensibilidade social.

Pais permissivos não fornecem orientações claras que estejam de acordo com a idade e com as experiências dos filhos. Este modelo é muito encontrado nas classes brasileiras desfavorecidas, onde estão inseridos os sujeitos do nosso estudo.

Pais patriarcais centram-se na ideia de posse dos filhos, têm normas rígidas e grande capacidade de resistência às mudanças dos seus filhos (Sprinthall & Collins, 1988).

Segundo Fleming (1993), numa mesma sociedade familiar, pode haver graus de autonomia diferentes. Além disso, as atitudes dos pais em maior ou menor autonomia estão associadas às dimensões do comportamento parental (Baumrind, 1966).

No entanto, as transformações sociais só acontecem se a escola ultrapassar as barreiras das classes sociais na desmistificação da economia política (Paro, 1996-1998). Assim, a proposta orçamentária da educação deve garantir uma quantia que se aplique no financiamento do desenvolvimento do ensino de crianças desfavorecidas (Oliveira, 1979-2001).

Mas o melhor seria se as autoridades do assunto revissem a má distribuição de renda e as altas taxas de desemprego dessas famílias, em função da valorização da dignidade humana na expressão da autonomia financeira e da sua auto-estima.

Segundo França (2005), o programa de dinheiro na escola (PDDE) assegura os recursos federais, em carácter de suplemento de salários, com vista a promover a qualidade do ensino fundamental. É assim que se muda uma cultura desacreditada?

Para Viana (1995), apesar das mudanças sociais, políticas e administrativas na escola, o autoritarismo ainda é um peso na administração democrática, uma vez que a efectiva democratização educacional só acontece na diversidade da democratização social (Kuenzer, 1994).

Decerto, a família brasileira preocupa-se com as condições de sobrevivência e de sustento económico, na divisão de responsabilidades, suporte emocional (mãe) e transferência de autoridade, ou seja, o funcionamento das famílias brasileiras tem muito a ver com a distribuição das funções entre os membros da família (Berthoud, 1997).

Por outro lado, a família brasileira actual é fruto de um redimensionamento do impacto das transformações dos contextos socioeconómicos e culturais, com uma composição que vai de 01 até 05 filhos e, em casos mais alargados ou de famílias reconstituídas, chega a 10 filhos no máximo.

Registe-se que houve no Brasil, em relação às classes desfavorecidas, uma redução da taxa de fecundidade, devido ao uso de anticoncepcionais (Goldani, 1994). No entanto, as famílias que compõem a clientela da escola pública, habitam, na sua maioria, em domicílios rústicos, correr de quartos ou favelas, sem as mínimas condições de habitação. Neste novo contexto familiar, a responsabilidade da chefia pode caber a homens ou a mulheres na eminência da família monoparental e da reconstituída.

A família brasileira nuclear não é mais a realidade predominante. Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), as famílias tradicionais correspondem a 49,8%, as famílias monoparentais chefiadas por mães que criam sozinhas sua prole 18,3%, casais

sem filhos 15,2%, lares com um só morador 10,4% e 6,3% os outros tipos de família, incluindo por certo a família homoparental que vem formando um outro tipo de família, decerto também em outros países.

De acordo com o último Censo feito nos Estados Unidos, 34% das famílias homoparentais criam filhos com menos de 18 anos e, no Brasil, o fenómeno é ainda mais comum e é detectado em todas as classes sociais.

Note-se que, caracterizar a família brasileira é muito difícil dada a crise de identidade que dificulta a exactidão dos factos.

Além disso, a família é um sistema em constante evolução dinâmica que, com a inter-relação dos seus membros, se transforma ao longo da sua história na garantia da sobrevivência e da identidade dos seus membros (Freddo, 1997). Por outro lado, a vulnerabilidade da família desfavorecida associa-se às rupturas conjugais, ao fracasso, ao desemprego, à perda da autoridade de provedor e à dissociação dos papéis familiares (Sarti, 2003).

Na realidade, a precariedade e as inúmeras mudanças de modelos de família retratam a desorganização relacional, emocional e afectiva dos integrantes da mesma. Aparecem, então, modelos inseguros de vinculação que dificultam o desenvolvimento coerente dos seus integrantes e interferem de forma directa no rendimento das aprendizagens nas fases escolares.

É certo que a dissolução de vínculos afectivos não deveria interferir na assistência dos filhos. Porém, muitas famílias deixam-se levar pela fragmentação e os filhos experimentam uma instabilidade que interfere na estrutura psíquica, física e emocional e, muitas vezes, sentem-se impotentes e rejeitados.

Para Roudinesco (1944-2003), a família moderna compreendida na lógica afectiva do modelo inserido no final do século XVIII e meados do século XX, com base no ano romântico concluído no casamento, vem aos poucos sofrendo mudanças na sua conjuntura estrutural.

Dos anos 60 em diante, surge a família contemporânea, ou seja, pós-moderna na eminência de divórcios e recomposição conjugal (Levi-Strauss,1979),

Já Bowlby (1951) afirmava que a estrutura vinculativa dos filhos com os pais assegura o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Acrescenta Pascual-Leone (1990), a integração do afecto, da cognição e das vivências resulta numa motivação para construir o saber. Além disso, o saber precisa estar integrado com o currículo escolar (Sternberg,2001).

Enfim, a família, enquanto estrutura, pode junto à escola ajustar inúmeras dificuldades de impacto escolar que influenciam na desmotivação dos estudos e, por conseguinte, no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, uma escola sem vínculo à família e à sociedade perde a sua identidade na qualidade do ensino.

3.2. O estatuto socioeconómico das famílias: Na interferência do abandono escolar.

Actualmente no Brasil e decerto em outros países, a instabilidade familiar e económica diante das novas uniões conjugais gera conflitos que interferem e desmotivam os filhos no seu desenvolvimento como um todo.

Na visão de Freire (1997), a sociedade latino-americana é muito fechada e seu ponto de decisão económica se encontra fora dela. Não podemos negar que o Brasil, em relação a distribuição de renda, tem a maior concentração, em seguida Bolívia, Nicarágua, Guatemala, Colômbia, Paraguai, Chile, Panamá e Honduras, na representação dos países de alta desigualdade distributiva, o que decerto interfere no processo de desenvolvimento da educação do seu povo.

Além disso, o desnível da educação em relação ao poder económico é muito grande, ou seja, a maioria dos alunos desfavorecidos não termina o ensino fundamental, uma parte menor termina o ensino médio e a minoria termina o ensino superior (Cassassu, 2002).

Vale salientar que, nos anos 60, os países com uma situação socioeconómica melhor detectaram que, mesmo com a oferta de vagas para todos, a desigualdade socioeconómica e o fracasso escolar persistiam nas classes desfavorecidas.

Por outro lado, o Brasil luta para combater o fracasso escolar representado em várias esferas no ensino brasileiro. Além disso, a desigualdade socioeconómica é um factor pertinente que interfere no sucesso e insucesso escolar dos alunos das classes desfavorecidas e da cidade de Recife.

Segundo Libâneo (1994), a sociedade brasileira na dinâmica das relações socioeconômicas, divide-se em classes e grupos sociais com interesse diversificado e antagônico, o que se repercute na economia, na política e na educação. Na história de uma sociedade, a distribuição de renda

implica na desigualdade económica e altera o desenvolvimento cultural dos seus membros na sua efectivação.

Acresce que as relações sociais no capitalismo se diferenciam nas classes sociais e, muitas vezes, o trabalhador brasileiro entra em processo de alienação económica, ou seja, troca a sua capacidade de trabalho por um salário inferior, que não atende às suas necessidades e favorece mais a classe social dominante.

De certa forma, as mudanças na escola giram em função da transformação da sociedade, ou seja, a organização dos sistemas socioeconómicos interfere nas actividades escolares do aluno e no seu rendimento. No Brasil, a desigualdade económica justifica uma grande parte das famílias viverem na pobreza. As pessoas desfavorecidas que moram nos grandes centros urbanos e na zona rural vivem em precárias condições de moradia, de saúde, de alimentação e de educação. Na realidade, quando têm um emprego, o salário é um dos menores do mundo, o que não se justifica, pois o Brasil na representação económica é a oitava potência mundial.

Além do mais, devido à distribuição de renda ser desigual, muitas crianças trocam a escola pelo trabalho, em função da sobrevivência. A pobreza das famílias dificulta a organização do ensino e também a aprendizagem do aluno. Muitas pesquisas apontam a problemática da estrutura social como um factor essencial do abandono escolar e afirmam que os alunos que permanecem têm um ensino de péssima qualidade, outros ficam fora da escola e muitos deles optam pela marginalização social (Libâneo, 1994).

Devido à desigualdade socioeconómica, a educação brasileira das classes desfavorecidas é mantida por colaboração entre as esferas federal,

estadual e municipal, que asseguram o apoio financeiro para as estratégias assistenciais.

Assim, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) exige dos municípios o funcionamento dos projectos locais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) beneficia os Estados de Pernambuco, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Piauí e outros. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE-1955) tem por objectivo sanar as necessidades nutricionais dos alunos em fase de crescimento e melhorar a aprendizagem e o rendimento escolar, bem como a formação de hábitos alimentares.

Os Programas Nacionais de Transporte Escolar (PNTE-2004) contribuem financeiramente com os Municípios e organizações não governamentais, destinando-se o apoio ao transporte dos alunos do ensino fundamental da rede pública. O Programa Nacional de Saúde Escola (PNSE-1984) que oferece gratuidade de consultas oftalmológicas, aquisição e distribuição de óculos para os alunos com problemas visuais (1ª série). O Programa Nacional do Livro Didáctico (PNLD) que realiza a oferta gratuita do livro didáctico para facilitar a aprendizagem do aluno de baixa renda.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que incentiva a prática da leitura, que beneficia professores, alunos e membros da comunidade em geral. Além destes, outros projectos beneficiam os alunos e a escola em função das mudanças planeadas.

É devido à falta de recursos da família que os governos estadual e federal apresentam estas alternativas e muitas outras para combater o abandono escolar e outros problemas.

Na visão de Bottler & Tavares (2007), a gestão escolar difere nos aspectos socioeconómicos da família, ou seja, a qualidade da escola volta-se mais para a equipe de gestão do que para o nível socioeconómico das famílias.

Podemos observar, nesta conjuntura, que os alunos de famílias com renda baixa têm maiores possibilidades de envolvimento com problemas de comportamento anti-social e, por sua vez, é um motivo para abandonar os estudos. De certa forma, a pobreza é um dos factores intervenientes da falta de incentivo escolar.

Diante de tantas implementações actuais, verifica-se que a comunidade pobre continua sobre o efeito da hegemonia em relação às práticas sociais exercidas pelo grupo social dominante. Além disso, o fracasso escolar é percebido como resultado de vários contextos intervenientes no processo ensino-aprendizagem e a família é um factor de grande influência neste processo.

Para McLaren (1977), o professor deve ver o fracasso escolar de forma estruturante, mediado pela cultura num processo de dentro para fora da escola em combate socioeconómico, em função de uma mudança no mito da inferioridade.

Acrescenta Paro (1995) que é necessário considerar além dos mecanismos colectivos, a situação económica das famílias, ou seja, respeitar as condições de vida e investir na cultura da população em função de uma mudança de valores.

Na visão de Lewis (1959), os pobres são caracterizados de inferiores com pouca iniciativa, sem planos para o futuro e ostentam a cultura da

pobreza, ou seja, estas pessoas têm valores, atitudes, atributos objectivos e modelos de vida bem diferentes das outras classes sociais.

Na realidade, a classe desfavorecida em Recife adere a uma educação voltada para si mesmo. Com um limiar de baixas expectativas em relação aos parâmetros da classe média, deixa transparecer o conformismo e o fatalismo que contribui para a desmotivação escolar dos filhos na culminância do abandono (Carragher, Schliemann & Carragher, 1995),

Por outro lado, as expectativas dos pais em relação ao futuro profissional dos filhos não são elevadas. No fundo, eles aspiram por uma remuneração imediata que ajude nas despesas da família (Carragher & Carragher, 1982),

Por seu lado, o nível de aspiração da classe média-baixa já é mais elevado, empenhando-se numa melhor educação para os filhos, ou seja, em nível de mobilidade social e de ascensão bem mais confiável. Além disso, demonstra força de vontade e capacidade de trabalho, por meio da educação.

Já na classe média, a diferença em relação à escolha profissional ainda é maior, uma vez que opta por ocupações na diferenciação de status e por uma mobilidade social ascendente e estável dos grupos. De facto, observámos uma grande diferença na mobilidade social dos grupos.

Na realidade, o insucesso escolar dos alunos pobres decorre de um julgamento a priori em relação aos parâmetros da classe média, ou seja, o abandono escolar (evasão) não só diz respeito ao aluno, envolve outros contextos como a escola e a sociedade (Roazzi, 1995).

Por outro lado, o investimento educativo é uma condição essencial no desenvolvimento económico e social, isto é, os pais precisam lutar contra o desemprego, a exclusão social e a desigualdade (Delors, 2006).

Na realidade brasileira, a família luta pela sobrevivência em prol de uma estabilidade melhor e segura. Nesta estruturação económica, toma uma dimensão preocupante em relação ao futuro e à manutenção dos filhos. Por outro lado, o aumento do número de divórcios resulta em famílias monoparentais e reconstituídas e o número de mulheres que assumem a responsabilidade dos filhos é grande e a instabilidade financeira tem representatividade.

Concordamos com Pattsos (1990-1996) que o aluno de classe desfavorecida tem grandes dificuldades na aprendizagem e a escola pública ainda não está adequada para trabalhar com esse aluno que, muitas vezes, não compreende e não acompanha os conteúdos, como também os professores ainda têm dificuldades em ensiná-los.

Além disso, muitos alunos de escolas públicas apresentam algumas distorções na estruturação da aprendizagem. Uns escrevem bem e não lêem e outros lêem e não escrevem e, assim, dá-se o conflito da compreensão da aprendizagem que culmina com a desmotivação do percurso escolar. Quem está a falhar no sistema?

Dados do MEC/SEB (2005-2006) apontam pontos de vulnerabilidade no aspecto socioeconómico das famílias e no baixo rendimento dos alunos. Além disso, o IBGE (2006) aponta o rendimento económico da família como um factor de peso no sucesso escolar dos alunos. Por outro lado, a Secretaria de Educação Básica e o Ministério de Educação e Cultura (SEB/MEC) tentam por

meio de assistência técnica e financeira criar um padrão de referência na Educação Básica, ou seja, uma política voltada para a mudança dos processos educativos com base na ajuda paliativa das famílias.

Assim, é na democracia que a história da Educação brasileira busca melhorar a qualidade de ensino que já é muito melhor em relação aos anos anteriores. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todo país mostra que Pernambuco tem a pior média no ensino fundamental da 5ª à 8ª série.

Por outro lado, é meta do governo estadual e do governo federal, através do PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), modificar estes índices educacionais comprometendo-se com uma educação dinâmica e de qualidade, ou seja, assegurar o acesso à educação com permanência de mais tempo na escola. Além disso, estão previstos para 2008 algumas correções em relação às distorções idade-série, que envolverão parcerias com o IAS e com a Fundação Roberto Marinho (FRM), o que ajudará 962 mil alunos de escolas públicas e 497 mil alunos que estão fora de faixa.

É certo que o abandono escolar tem características diferenciadas tanto nos países desenvolvidos como nos países em vias de desenvolvimento. Mas a explosão demográfica, os conflitos e a falta de formação dos professores e os baixos salários ainda são prioridade dos responsáveis pelo progresso do ensino. Por outro lado, mesmo com o acesso universal, as pesquisas mostram que as classes desfavorecidas continuam interrompendo o percurso escolar (Dubet & Duru-Bellat, 2000).

Registe-se que a escola moderna confronta-se com os meios tecnológicos da comunicação e vem se reciclando para mudar e adaptar-se ao

novo sistema de crescimento da cultura mundial. Na perspectiva de alguns autores, a crise interna do sistema educativo tem também a ver com a relação dos alunos com o saber (Perrenoud, 1992; Astolfi, 1994; Dorn, 1996).

Enfim, as metas existem e estão sendo postas em acção na universalização, no tempo, na adaptação socializante da autonomia reflexiva, nas relações simétricas e complementares em relação aos papéis que todos desenvolvem na cooperação na solidariedade da complexidade intersistémicas em função da educação do Estado de Pernambuco.

Conclusão

A nação brasileira tem muitas cabeças a pensar, a planejar e se fortalecem na mobilidade social em função de ajudar os mais predispostos a vencer as desigualdades sociais e a enfrentar, com optimismo, as barreiras das dificuldades da educação. Neste capítulo, apontámos os pontos mais veementes da estrutura familiar que marcam os filhos e influenciam no seu desenvolvimento educacional, deixando-os fragilizados e propensos a escolher outros caminhos que se distanciam das aprendizagens escolares, enquanto período obrigatório de formação cultural.

Por outro lado, o contexto familiar desestruturado por interveniência de muitas causas é um factor de peso do abandono escolar. De certo modo, os desistentes sinalizam cedo no seu desenvolvimento através de atrasos, imaturidade, dificuldades de aprendizagem, de relacionamento e outros que devem ser detectados na prevenção (Bachman, Green & Wirtanen, 1971).

Decerto, a delinquência e os comportamentos anti-sociais contribuem para a desistência do percurso escolar (Jarjoura, 1996; Drapela, 2005). Como

também a companhia de pares desviantes do percurso escolar que muitas vezes conduzem a caminhos prejudiciais (Jessor, Donovan & Costa, 1991).

No entanto, as características do contexto escolar podem ser factores de incentivo para o abandono escolar (Wehlage & Rutter, 1986). Acrescenta Perrenoud (1988) que o sistema escolar em suas práticas pode afastar o aluno do seu percurso escolar. De acordo com as mudanças educacionais, é importante que as escolas de grande, de médio e de pequeno porte revejam os seus espaços, as suas práticas pedagógicas e mudem para melhor a sua política educativa, os seus programas, o seu currículo, a sua forma de avaliar, o incentivo aos professores e as interações entre aluno, professor, pais e comunidade.

Além disso, o problema da falta de estrutura das famílias desfavorecidas tem uma abrangência arraigada na genética do conformismo que dissemina para outras vertentes e se ostentam nas interações de classes.

Portanto, as pressões sociais atingem a escola actualmente com mais impacto. De certa forma, estas pressões afectam a escola, o aluno, a família e a sociedade de modo geral.

Em suma, observámos neste estudo que os projectos tentam racionalizar as burocracias educacionais para melhor contribuir com o sistema familiar, uma vez que é a pobreza um dos grandes entraves para o desenvolvimento socioeconómico e cultural das famílias desfavorecidas.

CAPÍTULO IV - A inter-relação escola-família: Um factor de peso em relação ao abandono escolar.

As trocas interactivas entre a escola e a família favorecem a compreensão dos problemas desmotivantes na escolaridade do aluno, desde que centrem-se na resiliência em função das actividades construtivas e estruturantes na formação dos saberes.
(Bayma-Freire, 2007).

Tanto a escola como a família vêm passando por um processo de mudanças e ajustamentos de adequação. Se as escolas vêm implementando metas em busca de solucionar os problemas educativos, por outro lado, as famílias modernas passam por reestruturação de papéis e de responsabilidades em relação aos filhos.

Por outro lado, o acto de ir a escola é visto como um processo de socialização que permite ao aluno o acesso a um conhecimento progressivo e partilhado. A escola deve complementar o papel da família acrescido da avaliação em função dos desempenhos familiares, ou seja, o acesso ao saber já é um acto de socialização externa (Relvas, 1996).

Além disso, a relação escola-família representa um investimento importante no equilíbrio afectivo familiar em função da aprendizagem dos filhos (Ajuriaguerra & Marcelli, 1978). Mais, o comportamento da família deve ser compreendido dentro da sua história para melhor ensinar os seus filhos no processo educativo (Bateson, 1976).

Para Nidelcoff (1978), a relação escola-família é muito importante para a compreensão dos problemas do aluno e evita o jogo de “passa-repassa” das responsabilidades das actividades e do desenvolvimento do aluno na escola.

Decerto, promover a resiliência na escola pode combater o insucesso escolar. Mas, esta relação não abrange apenas modelos de causalidade linear, ou seja, tanto o risco como a resiliência são características do processo de interacção entre a escola, a família e o aluno (Pianta & Walch, 1998).

Além disso, é importante que o aluno saiba o que lhe motiva na escola em relação à utilidade, à integração e à sua vocação, isto é, a escola deve assumir um papel activo na implementação das medidas facilitadoras com o objectivo de motivar o aluno no seu percurso escolar (Dubet, 2001; Shanahan, Mortiner & Krueger, 2002).

Na realidade, a escola de hoje assume um papel longitudinal na preparação do aluno, na promoção das competências necessárias para as suas decisões vocacionais. No entanto, a integração num sentido amplo de igualdade e de oportunidade envolve o aluno na cultura da escola.

Segundo Murray & Greenberg (2000), a segurança e o sentir-se bem na escola é uma forma positiva para o ajustamento emocional do aluno no seu percurso escolar. Acrescenta Canavarro (2007) que a permanência do aluno na escola é um processo de construção que a escola deve adequar e equilibrar às perspectivas do aluno com os interesses da família. Em estudos longitudinais, verifica-se que o abandono escolar tem grande abrangência em factores familiares e em factores escolares, em comportamento anti-social e nas características pessoais. Além disso, se inserem em famílias com baixo

rendimento económico, social e cultural (Elliott & Voss, 1974; Janosz et al., 1997).

Actualmente, a educação pode ser vista como um factor de coesão na diversidade dos grupos humanos sem exclusão social (Delors, 2006). Em New York, as *Central Park East Schools* valorizam a participação das famílias e dos membros da comunidade, das organizações comunitárias em prol da qualidade de ensino. Decerto que o resultado desta participação é a diminuição ou eliminação das taxas de abandono escolar (Meier, 1987).

Portanto, a família é o primeiro local que assegura uma educação de base e une o afectivo ao cognitivo. As relações com a escola que servem para diminuir o antagonismo principalmente das famílias desfavorecidas que não compreendem bem a linguagem escolar dos Códigos e das práticas. Além disso, o diálogo entre pais e professores intensifica o elo família-escola e valoriza o aluno no desenvolvimento das suas potencialidades e aprendizagens (Delors, 2006).

Por outro lado, um estudo realizado nas Filipinas com a participação dos pais na escola a favor da educação dos filhos, num contexto reflexivo, diminuiu a taxa de abandono escolar e melhorou a auto-estima dos alunos (Cariño & Valisno, 1992).

De certa forma, a relação entre a escola e o professor, aluno e família no Brasil necessita de uma profunda reflexão e de grandes transformações a nível de participação das famílias no contexto escolar e no envolvimento com as aprendizagens dos filhos. Observámos, com efeito, nas falas dos dirigentes, que família é coisa rara no contexto das escolas recifenses.

É verdade que a escola democrática é autónoma no Brasil está em andamento. As propostas de qualidade de ensino são interessantes e voltam-se para mudar o perfil das estatísticas na conclusão final dos dados escolares. Por outro lado, um estudo recente nas actas do colegiado verificou que existe pouca participação dos pais nas actividades escolares e em outros seguimentos (Abranches, 2006). Acrescenta ainda que, os representantes da Comunidade no colegiado (espaço para participação popular) demonstram insegurança nas discussões de âmbito administrativo, político, pedagógico e social da escola.

No entanto, a escola brasileira ainda aceita o repasse das responsabilidades dos pais em relação aos filhos, apesar de funcionar como um organismo separado da comunidade. Por sua vez, os pais se afastam mais ainda da escola e aumenta a descrença no ensino, uma realidade detectada em Recife e em muitas sociedades brasileiras. Decerto, o colegiado tem como objectivo integrar a comunidade à escola, opinar a respeito dos problemas e das soluções em prol do ensino.

Mas, observámos que a política integrativa deixa muito a desejar em Recife, ou seja, os pais e outros representantes da comunidade participam pouco e esta participação está mais para cumprimento de dever e não por motivação e valorização do ensino do seu filho.

Segundo Freire (1996), as relações entre o educador, o educando e a família, nada mais são do que uma reinvenção do ser humano no aprendizado de uma autonomia particular de cada um inserido no processo da autoridade democrática.

Assim, a educação é a base das transformações sociais na preparação da ideologia humana e esta vinculação triangular é fundamental no processo educativo. Segundo Roazzi (1995), investir na educação é uma estratégia que interfere nas competições das posições sociais em relação à mobilidade social. Além disso, este investimento se faz necessário e é providencial para as mudanças actuais da municipalização e do tempo que os alunos vão interagir dentro do contexto escolar, onde a mobilização da escola, da família e do aluno será a base para um melhor funcionamento do processo de aprendizagem.

A comunidade deve participar das acções e da elaboração do Regimento Interno da Escola, conhecer e opinar nos segmentos das medidas escolares. Acrescenta Luce (2006) que é com a participação de todos que se estrutura a democracia escolar. Além do mais, a participação é fundamental nas decisões democráticas do ensino a nível de gestão participativa (Oliveira, 1979-2001).

É também importante garantir a participação dos membros da comunidade escolar nas acções escolares em função da efectividade da prática pedagógica (Prais, 1996).

Na realidade, o sucesso ou insucesso escolar acontece no contexto da sala de aula, na relação professor-aluno, uma vinculação que pode eleger a escola como um contexto crescente de um saber estruturado e positivo.

No entanto, a escola em risco tem uma abrangência de culturas diferentes que envolve, influencia e interfere directamente ou indirectamente na relação educativa dos alunos comprometidos e em risco de abandono dos estudos.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação sempre esteve atento às questões do ensino básico. Existe uma preocupação com os factores de risco, isto é, com crianças e jovens com insucesso escolar que, com o seu percurso escolar interrompido, têm dificuldades profissionais e na vida adulta com o seu papel como cidadão.

Por outro lado, a sociedade portuguesa se preocupa com a educação do sujeito num processo contínuo, onde a escola e a família estão a funcionar em muitos contextos escolares como sistemas estruturantes do processo construtivo do saber e o aluno é o instrumento cultural de base desse seguimento.

Todavia, observámos que em Recife muitos dirigentes de escolas públicas inquietam-se com a ausência da família na participação das resoluções dos problemas da educação dos filhos e nas acções e decisões que aumentam o processo de ensino e aprendizagem. Decerto que a Secretaria de Educação precisa implementar medidas motivacionais que evoluam e tragam as famílias a participar e a compreender o processo de ensino que deve estar articulado com base nos parâmetros curriculares.

Segundo Sprinthall & Collins (1988), a família é o contexto social onde ocorre o maior número de aprendizagens e, portanto, é um sistema social difícil de ser especificado. Por outro lado, a família ostenta um modelo auto-suficiente e independente, mas é através das interacções com os outros contextos que os filhos se estruturam de forma autónoma e coerente.

Em suma, a família e a escola têm funções construtivas e estruturantes numa dimensão complexa e formativa dos saberes nos seus papéis, que se

diferenciam nos contextos que se integram na formação do cidadão enquanto sujeito social.

4.1. A escola e o ensino brasileiro: Uma visão de expressão no abandono escolar.

Na realidade, no processo de avaliação fica bem claro que o atraso escolar é persistente e retrata ainda os altos índices de reprovação e de abandono ao percurso escolar.

Convém mencionar que o Programa Internacional de Avaliação (PISA) tem como objectivo verificar o nível de aprendizagem dos alunos em 32 países na abrangência da leitura, da matemática e das ciências. O Brasil, por sua vez, está no último lugar na lista de avaliação entre as 28 nações, onde quatro são emergentes, Brasil, Letónia, México e Rússia.

Os estudantes brasileiros na prova de leitura apresentam atraso escolar. Por outro lado, os Estados Unidos, Bélgica e Espanha ostentam o problema em relação à distorção idade-série que culmina com o baixo rendimento. Vale salientar que, nesses países, o atraso escolar é baixo mas, a nível da média geral, não repercute muito.

Decerto, no Brasil, na Hungria, no México, em Portugal, na República Checa e em Luxemburgo, a distorção idade-série também é um dado relevante no processo escolar, que interfere no percurso escolar dos alunos. Além disso, os estudantes das escolas públicas do Brasil, a nível de rendimento, deixam o Brasil no nível 1, ou seja, o impacto do atraso escolar é alto e prejudicial, principalmente em relação aos alunos de 15 anos que cursam a 8ª série do ensino fundamental.

Vale salientar que o órgão responsável pelo PISA no Brasil é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). O PISA confirma apenas que a escola brasileira precisa melhorar as suas acções. De facto, a escola precisa reavaliar o seu papel enquanto agente de mudanças, utilizar mais os parâmetros curriculares, rever sua proposta pedagógica, direccionar metas que motivem professores, alunos, comunidades escolares, em função de um melhor funcionamento. Na realidade, a década de 90 marca a educação brasileira na sua compreensão com baixo desempenho em relação aos outros países inseridos neste contexto.

No entanto, as mudanças no ensino brasileiro decorrem dos anos 90, principalmente com a universalização do ensino fundamental que aumenta o percentual de matrícula de 84% para 95% e baixa um pouco a taxa de abandono.

Registe-se que o melhor do ensino a nível mundial se mostra no 1º grupo com a Tailândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica e Islândia. Já o 2º grupo compreende Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca e Suíça. E o 3º Grupo compreende Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polónia, Grécia, Portugal, Rússia, Letónia, Luxemburgo, México e o Brasil (dados estatísticos-2005).

Para Luckesi (1998), o baixo rendimento escolar faz parte da avaliação da aprendizagem conduzida de forma inadequada que contribui significativamente para a repetência escolar, que envolve também alguns factores escolares, postura controladora do professor em relação ao aluno e aos conteúdos e tipos de avaliação com critérios classificatórios rotineiros.

Segundo Mello (1996), a ausência de capacidade para lidar com o fluxo escolar, de modo a assegurar um processo contínuo de aprendizagem, está provavelmente na raiz do fenómeno da repetência e do abandono escolar (evasão). Realmente, são dois factores que agem de forma progressiva e vão surgindo na eminência da desmotivação pela continuidade dos estudos.

De certa forma, as reclamações do mau funcionamento da escola e da qualidade do ensino, ou seja, o “bate-rebate” das culpas onde ninguém consegue se entender e chegar ao foco do problema, já passa por uma linguagem conhecida nas comunidades escolares do Brasil. A escola não é o todo da sociedade, mas é uma comunidade com grandes interesses sociais que deve adoptar medidas de promoção do bem-estar da resiliência com seus colaboradores para atingir as metas em relação às necessidades e melhorar a qualidade do processo de gestão.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2006), são aplicados diferentes instrumentos de avaliação que possibilitam detectar o desenvolvimento das capacidades, dos alunos. Por outro lado, os dois governos (Estadual e Federal) se comprometem com a melhoria do sistema educacional e exigem que as escolas assumam o seu próprio desenvolvimento, ou seja, descentalizem a gestão escolar. Mas a promoção desta efectividade é insuficiente e as escolas não acertam nas variáveis do ensino-aprendizagem.

É necessária uma infra-estrutura que implemente as políticas educacionais da escola em favor do ensino-aprendizagem e reconheça, de facto, a heterogeneidade do sistema no uso das políticas adequadas. Além do mais, um ponto negativo de grande repercussão é a ausência de consistência

nos níveis do sistema inter e intrapolíticos (MEC/ FNDE/DIPRO/FUND-ESCOLA-2006).

No entanto, no Brasil, é ineficiente a relação dos custos, o resultado da aprendizagem é insatisfatório e de baixa qualidade (escolas públicas). Por outro lado, existe um consenso em busca da escola de qualidade para implementar parâmetros curriculares na expectativa democrática de desenvolver as aprendizagens do aluno enquanto foco central da questão.

É, pois, é necessário adequar as condições da escola a nível de funcionamento e assegurar uma participação efectiva dos pais na relação escola-família e nas acções da escola, ou seja, se não houver mudanças na educação pública, a qualidade do ensino será sempre insatisfatória (MEC/FNDE/DIPRO/FUND-ESCOLA).

No Brasil, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) proporciona à escola mais autonomia, mas dinamismo para melhor servir o aluno, os pais e a comunidade, em função de um ensino de qualidade, ou seja, o PDE oportuniza a escola a fazer uma auto-análise do seu desempenho em função das suas acções em sua dimensão pedagógica.

De acordo com as normas do PDE, a escola precisa fornecer ao aluno uma educação de qualidade na abrangência da família e da comunidade. Além disso, deve melhorar as relações no contexto escolar, focar a motivação na liderança, no compromisso, na ordem, na disciplina e na segurança. Por conseguinte, deve intensificar a participação e a cooperação institucional dos pais e de outros responsáveis familiares no desempenho das acções escolares.

Na visão de Libâneo (1994), o objectivo do ensino fundamental na dimensão escolar é activar os conhecimentos sistematizados das habilidades, das actividades e das capacidades necessárias à aprendizagem para preparar o aluno para o seu desenvolvimento cultural e integrá-lo na família, no trabalho e no contexto social. Além disso, a desmotivação do ensino envolve princípios de igualdade e de diversidade com direito de acesso e de permanência na escola por um tempo adequado para trabalhar as suas dificuldades e aprender de facto.

De certa forma, o diagnóstico do abandono escolar permite detectar a fragilidade da qualidade do ensino, ou seja, as dificuldades dos alunos na possibilidade avaliativa do cumprimento da função didáctica.

No entanto, a avaliação do rendimento escolar baseia-se na compreensão das capacidades que o aluno expressa na aprendizagem com a assimilação dos conhecimentos do processo de ensino, um processo contínuo que se verifica nos diferentes momentos do desenvolvimento escolar.

Segundo Abranches (2006), a comunidade precisa integrar-se na gestão da escola em função de uma apreensão política e organizacional com a possibilidade de mudanças no gerir a escola. Decerto, é na diversidade que surge o domínio do significado social e das especificidades em função de uma prática colectiva na expressão da autonomia da criatividade em prol da democratização escolar.

Para Arendt (1972), o poder da capacidade humana está no desenvolvimento das acções em sua colectividade, num mesmo espaço demográfico. Acrescenta Gohn (1988) que a escola pode transformar seu espaço em exercício de cidadania e democracia na prática colectiva. Na

realidade, a escola na sua mobilização social, pode transformar o seu espaço e manter o ensino e a aprendizagem como o centro do diálogo entre os componentes da escola, pais e comunidade.

De certa forma, a relação entre a democracia e os sistemas de avaliação educacional presume um conjunto de medidas em função da construção de uma nova cultura. Afirma Furtuna (1998) que a democracia deve permanecer em constante construção da autonomia da escola e da tomada de decisões agregando os valores e os ideais da comunidade escolar. Nesta medida, a comunidade escolar deve ser o apoio voluntário da escola na garantia da manutenção do melhoramento do relacionamento e do controlo das indisciplinas nas suas relações escolares.

Enfim, a escola precisa abrir as portas à comunidade em função de uma interacção de qualidade que beneficie os alunos no processo de ensino-aprendizagem (Cury, 1983). As mudanças efectivas na escola promovem garantia de flexibilidade nos ajustes e na ampliação das responsabilidades entre os membros participativos. Segundo Kuenzer (1994), a efectiva democratização educacional só acontecerá na diversidade da democratização social.

Na visão de outros autores, o modo de agir da organização escolar depende da influência de factores sociais, culturais e psicológicos (Libâneo, Oliveira & Toschin, 2003).

Em vários países da América Latina, como no Brasil, se fala em mudar para prevenir os problemas que deixam o ensino cada vez mais desvalorizado. Mas, para Hernández (1998), devemos começar a mudar os aspectos da escola no seu papel de gestão e na preparação do aluno para o futuro.

Portanto, uma mudança que começa desde a estrutura física da escola até a ferramenta mais básica da mesma, que é o currículo na composição de suas matérias e suas metas de aprendizagem. De certa forma, o impasse do fracasso escolar é antigo nos debates e na história da educação brasileira. Até então, não foi detectado o ponto chave dos problemas, mas acreditamos que meios adequados surgirão na inter-relação escola-família e comunidade, e que juntos encontrarão o foco das causas principais.

Para Brunner (1963), o aluno só aprende se a matéria for apresentada com adequação e de forma coerente. Além disso, é necessário modificar a prática educativa da escola pública no seu funcionamento para poder enfrentar as dificuldades crônicas de aprendizagem que se retratam no abandono escolar (evasão) e nas repetências infundáveis (Paro, 1996-1998).

Mais, a escola deve participar e ajudar a desenvolver mudanças no meio ambiente da sua localização, isto é, articular-se com os pais e com a comunidade em função das transformações sociais (Chiaviavenato, 1982).

Além disso, a administração escolar, na actual conjuntura, precisa passar de uma praxis espontânea para uma praxis reflexiva em função das transformações sociais (Paro, 1996). Na realidade, administrar significa substituir uma acção competitiva por uma acção colectiva e participativa no exercício da democracia (Luck, 1997).

Porém, tanto a escola como o ensino precisam se estruturar melhor na colectividade das acções, na compreensão, no respeito aos parâmetros do ensino, na busca de ministrar um ensino adequado ao desenvolvimento cultural do aluno, ou seja, a escola, a família e a sociedade devem juntas repensar a eficácia do ensino.

Conclusão

Com base na perspectiva ecológica de interacção sujeito-mundo, a diversidade caracteriza o homem na eminência dos processos psicológicos, da sua participação dinâmica nos ambientes, das suas características pessoais em função da sua construção histórico-sócio-cultural (Bronfenbrenner, 1989).

A escola e a família são sistemas sociais e ecológicos com grandes influências nas estruturas interpessoais e nas decisões das metas e acções escolares. Assim, as actuais mudanças no funcionamento da escola em sua prática educativa de qualidade, ainda são muito insuficientes para promover a efectividade do sistema de educação de Pernambuco.

Além do mais, o direccionamento das mesmas não segue uma perspectiva sistémica em relação à estratégia política e à coerência nos diferentes sistemas, isto é, falta ainda uma infra-estrutura na implementação das acções de mudanças.

Enfim, a escola pública no combate a desistências e repetências, precisa trabalhar as relações interpessoais, promover o aluno como foco principal e assegurar a participação efectiva dos pais no desempenho das actividades escolares em prol de uma melhor aprendizagem.

Concordamos com Langevin (1999) que uma ligação estreita entre a escola e a família pode elevar o nível das aprendizagens do aluno. Porém, a vulnerabilidade das famílias desfavorecidas face a uma cultura dominante desmotiva-as a investir nos estudos dos filhos, como um processo de desenvolvimento cultural.

As famílias brasileiras repassam muito cedo a responsabilidade da sobrevivência para os filhos mais velhos que, por sua vez, aceitam qualquer

tipo de renda para sobreviver. Mas, neste novo contexto de ensino em busca de qualidade, as autoridades responsáveis pelo ensino em Recife, já asseguram um melhor investimento para os alunos de classes desfavorecidas e esperam resultados promissores.

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO V – Objectivos, hipóteses e amostra do estudo empírico

De acordo com a literatura revista nos capítulos anteriores, muitos autores em seus trabalhos empíricos apontaram os diversos factores que interferem na desistência dos estudos. Todavia, o problema do abandono escolar persiste e seu aprofundamento continua a justificar-se.

Neste seguimento, apresentamos os objectivos, as hipóteses do nosso estudo, bem como o instrumento, os procedimentos utilizados e a caracterização da amostra.

5.1 Objectivos

Os objectivos desta investigação foram delineados com o propósito de identificar alguns factores familiares que contribuem para o abandono escolar de alunos dos 7 aos 14 anos de idade no Ensino Fundamental Brasileiro.

Assim:

- O Estatuto socioeconómico da família interfere no percurso escolar
- A idade dos pais contribui para o abandono escolar
- O nível de escolaridade dos pais interfere no abandono escolar
- O Tipo de família interfere na continuidade do percurso escolar
- Alguns factores pessoais do aluno decorrentes da estrutura familiar influenciam no abandono dos estudos.
- A relação entre a família e a escola interfere no abandono dos estudos.

Dentro deste raciocínio, pretendemos analisar o fenómeno do abandono dos estudos tendo em conta as hipóteses e suas respectivas variáveis.

5.2 Especificação das hipóteses

Partimos então, das seguintes hipóteses correlacionadas com as suas variáveis:

- O percurso escolar dos alunos é influenciado pelo estatuto socioeconómico da família e está relacionado com as seguintes variáveis: classe social, profissão dos pais (empregado e desempregado).
- O percurso escolar dos alunos é influenciado pela idade dos pais e está relacionado com a seguinte variável: idade cronológica dos pais.
- O percurso escolar dos alunos é influenciado pelo nível de instrução dos pais e está relacionado com a seguinte variável: escolaridade dos pais.
- O percurso escolar dos alunos é influenciado pelo tipo de família e está relacionado com as seguintes variáveis: tipo de família, estado civil dos pais e número de filhos.
- O percurso escolar dos alunos é influenciado por alguns factores pessoais do aluno provenientes da estrutura familiar e está relacionado com as seguintes variáveis: género, posição na fratria, naturalidade do aluno, nível que estava quando abandonou a escola, distorção idade-série, reincidência na escola e trabalho extra-lectivo.
- O percurso escolar dos alunos é influenciado pela relação família-escola e está relacionado com a variável interacção entre a escola e a família.

5.3 População

A população de onde foi retirada a nossa amostra era composta de alunos do ensino fundamental da 1ª à 8ª série matriculados nas 11 escolas públicas da GRE-Norte da cidade do Recife.

5.4 Amostra

O critério utilizado na escolha da GRE-Norte, deve-se ao facto de um conhecimento a nível profissional da estrutura e realidade das escolas, tornando-se mais fácil o acesso à comunidade escolar.

Além disso, a selecção da nossa amostra foi realizada com o consentimento do director da GRE-Norte, que autorizou os directores das 11 escolas públicas distribuídas nas células I, II e III, escolhidas pela representatividade do abandono escolar, a abrir as portas das escolas para nossa pesquisa.

Portanto, a amostra original foi seleccionada a partir de uma população de alunos dos 7 aos 14 anos de idade, matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental na Cidade do Recife.

Assim, a nossa amostra foi constituída por 500 alunos divididos em dois grupos distintos: um grupo da 1ª à 4ª série, representado por 100 alunos abandonantes e 100 alunos que frequentavam à escola e um outro grupo de alunos da 5ª à 8ª série sendo 150 alunos abandonantes e 150 alunos que frequentavam à escola, ou seja, 200 alunos das séries iniciais e 300 alunos das séries finais. Enfim, 250 alunos que abandonaram a escola e 250 que frequentavam a escola.

5.5 Instrumento utilizado

Para levar por diante o nosso estudo, utilizámos duas fichas de recolha de dados, constituídas por questões fechadas referentes aos dados do Censo, da família, do aluno e da escola. Neste seguimento, foi elaborada uma ficha para a recolha dos dados dos alunos constituída de 10 itens e uma ficha para a recolha de dados da família constituída de 6 itens com subitens, ambas elaboradas de acordo com a realidade brasileira, na perspectiva de reunirmos informações relevantes para a compreensão de alguns factores familiares que interferem no percurso escolar dos alunos recifenses (Anexo I).

É importante acrescentar que foi realizado um estudo piloto para aproximação da realidade do problema, verificação do nível de compreensão das perguntas, controlo do nosso experimento e os eventuais efeitos.

Vale salientar também que os dados do Censo escolar (2005–2006) já estavam estatisticamente tratados pelo programa Excel e o que fizemos foi organizar esses dados estatisticamente na nossa perspectiva de pesquisa.

Além disso, houve uma questão aberta aos dirigentes das escolas em prol de mais informações do abandono escolar.

No entanto, a metodologia aqui adoptada na recolha dos dados se assemelha em muitos aspectos a outras metodologias seguidas por outras investigações com interesse no estudo do mesmo fenómeno.

Desta forma, facilitou o nosso trabalho na interpretação e no fechamento dos resultados finais.

5.6 Procedimento

De posse da autorização para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos a selecção e a localização das 11 escolas da GRE-Norte-Secretaria de Educação e Cultura-PE (Anexo II).

Além disso, foram feitas nas escolas reuniões com os dirigentes para explicar todo o processo da pesquisa e foi entregue uma carta de autorização do director da GRE–Norte.

No entanto, a recolha dos dados foi realizada em dois segmentos: preenchimento de fichas com dados dos alunos e da família que frequentaram a escola e preenchimento de fichas com dados dos alunos e da família que abandonaram a escola.

A recolha desses dados foi muito significativa para nós por estarmos justamente dentro da realidade escolar.

Assim, as fichas dos alunos abandonantes foram preenchidas com o auxílio da ficha individual do aluno, do Censo escolar, com o apoio dos dirigentes das escolas e, em alguns casos, tivemos que completar os dados por telefone com a família e, em outros casos, ir até a residência dos mesmos.

Por outro lado, as fichas dos alunos frequentantes foram preenchidas directamente com os alunos e com a direcção das escolas num clima de interacção e de uma certa “curiosidade” com os resultados do estudo.

Enfim, as respostas da questão aberta aos dirigentes das escolas que fechava o processo da recolha de dados.

5.7 Tratamento dos dados

Todos os dados obtidos através das fichas foram tratados pelo programa software de análise estatística denominado SPSS versão 13 para Windows.

No entanto, os dados das perguntas fechadas foram tratados por meio de uma análise de conteúdo, quantificação e descrição das categorias com base na estatística descritiva e inferencial.

5.8 Resultados da amostra

Podemos observar que a nossa amostra foi seleccionada em 11 escolas, o que diferencia das outras pesquisas, mas o que queríamos de facto era verificar a abrangência do abandono escolar em comunidades diferentes.

Portanto, foram incluídas escolas de pequeno porte, médio porte e grande porte, onde o percentual quantitativo dos alunos em cada escola variou entre o máximo de 21,4% e o mínimo de 2,0%.

5.8.1 Caracterização dos dados dos pais (pai-mãe)

É importante salientar que os dados dos pais (pai-mãe) estão representados neste estudo por estatuto socioeconómico, idade, profissão, nível de instrução, estado civil e número de filhos, na eminência de caracterizá-los e obtermos dados significativos do abandono escolar.

5.8.1.1 Estatuto socioeconómico dos pais (pai-mãe)

A realidade da situação económica dos pais do estudo estava retratada por 282 pais (pai-mãe) de classe pobre, 4 de classe baixa, 23 de

classe média baixa e 24 pais de classe média, ou seja, a frequência mais alta foi da classe pobre. Vale salientar que o restante dos pais do estudo compreendeu 72 pais ausentes, 95 desconhecidos e 12 pais falecidos.

A Tabela 1 sintetiza a informação relativa ao poder aquisitivo dos pais dos alunos do estudo.

Tabela 1. Distribuição da frequência para a variável estatuto socioeconómico dos pais (pai-mãe)

Caracterização da Variável	Frequência	(%)
Pobre	282	84,7
Baixa	4	1,2
Média Baixa	23	6,9
Média	24	7,2

Assim verificámos que o nível socioeconómico dos pais estava compreendido entre a classe pobre/baixa, ou seja, pessoas com baixo poder aquisitivo e a classe média/baixa e média, isto é, pessoas com um poder aquisitivo razoável.

Detectámos, então, que a representatividade maior foi da classe social pobre com 84,7%. Quanto às outras classes estatisticamente, não houve representatividade significativa para o abandono dos estudos.

5.8.1.2 Idade dos pais (pai-mãe)

Verificámos que a idade das mães situava-se entre os 22 e os 68 anos, com uma média de 39,15%, com representatividade no abandono escolar dos filhos.

Já os pais tinham idades compreendidas entre os 20 e 73 anos, com uma média de 54,22% e com representatividade no abandono escolar dos filhos (Anexo III).

5.8.1.3 Profissão dos pais (pai-mãe)

Verificámos estatisticamente que a profissão dos pais (pai-mãe) tinha uma representatividade significativa em relação ao nível socioeconómico. Podemos ver que os mesmos desempenhavam funções diversas, mas para efeitos de análise de resultados, categorizamos da seguinte forma: desempregado, empregado, autónomo, funcionário público e aposentado.

5.8.1.3.1 Profissão das mães dos alunos do estudo

No que diz respeito à profissão das mães dos alunos do estudo, observámos que a frequência era de 112 desempregadas, 294 empregadas, 64 autónomas, 8 funcionárias públicas e 3 aposentadas. Vale salientar que 19 delas não tiveram caracterização nesta variável porque correspondia a mães ausentes e falecidas.

A Tabela 2 apresenta a realidade a nível profissional das mães dos alunos do estudo.

Tabela 2. Distribuição da Frequência para a variável profissão das mães

Variáveis das Profissões das Mães	Frequência	(%)
Desempregado	112	23,3
Empregado	294	61,1
Autónomo	64	13,3
Funcionário Público	8	1,7
Aposentado	3	0,6

Em relação aos dados das mães, verificámos que 23,3% estavam desempregadas; 61,1% estavam empregadas, 13,3% eram autónomas, ou seja, trabalhavam por conta própria; 1,7% eram funcionárias públicas e 0,6% eram aposentadas.

Portanto, a representatividade maior estava entre as mães empregadas e as desempregadas.

5.8.1.3.2. Profissão dos pais (pai) dos alunos da amostra

Em relação à profissão dos pais (pai), detectámos que 75 pais eram desempregados, 195 eram empregados, 117 eram autónomos, 16 eram funcionários públicos e 7 eram aposentados. Assim, a frequência maior compreendeu os pais empregados, os autónomos e os desempregados.

Vale salientar que 90 deles não tiveram caracterização profissional, pois estes eram ausentes e falecidos.

A Tabela 3 apresenta a distribuição da situação de emprego dos pais dos alunos da amostra que caracterizaram a sua realidade económica.

Tabela 3. Distribuição da frequência para a variável profissão dos pais (pai)

Variáveis das Profissões	Frequência	(%)
Desempregado	75	18,3
Empregado	195	47,6
Autónomo	117	28,5
Funcionário Público	16	3,9
Aposentado	7	1,7

Como resultado, verificámos que em relação à profissão dos pais 18,3% eram desempregados, 47,6% eram empregados, 28,5% eram autónomos, 3,9% eram funcionários públicos e apenas 1,7% eram aposentados. Assim, estatisticamente a representatividade maior centrou-se nos empregados e autónomos.

5.8.1.4 Nível de instrução dos pais (pai-mãe)

O nível de escolaridade dos pais foi definido pelo último ano de estudo concluído, mas também foi inserido os não alfabetizados. Para efeitos de análise de resultado mediante a realidade da amostra, consideramos estas categorias: não alfabetizados, alfabetizados, ensino fundamental incompleto e

completo, ensino médio incompleto e completo, ensino superior incompleto e completo e pós-graduado.

5.8.1.4.1. Nível de instrução das mães dos alunos do estudo

Verificámos, na Tabela 4, que o nível de escolaridade das mães dos alunos do estudo compreendeu 5 não alfabetizadas, 114 alfabetizadas, 195 com ensino fundamental incompleto, 59 com ensino fundamental completo, 32 com ensino médio incompleto, 72 com ensino médio completo, 3 universitárias e 2 pós-graduadas. Assim, a frequência maior era de 114 mães alfabetizadas e 195 com ensino fundamental incompleto e a frequência menor caracterizou os outros níveis de escolaridades. Vale salientar que 18 delas não foram caracterizadas nesta variável.

Portanto, a Tabela 4 apresenta a realidade do nível de instrução das mães dos alunos da nossa amostra.

Tabela 4. Distribuição da frequência para a variável nível de instrução das mães

Variáveis da Instrução das Mães	Frequência	(%)
Não alfabetizado	5	1,0
Alfabetizado	114	23,7
Ensino Fundamental (1 a 8 Serie) Incompleto	195	40,5
Ensino Fundamental (1 a 8 Serie) Completo	59	12,2
Ensino Médio Incompleto	32	6,6
Ensino Médio Completo	72	14,9
Universidade	3	0,6
Pós Graduação	2	0,4

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, o nível de instrução das mães distribuiu-se em 1,0% não alfabetizadas, 23,7% alfabetizadas, 40,5% com ensino fundamental incompleto, 12,2% com ensino fundamental completo, 6,6% com ensino médio incompleto, 14,9% com ensino médio completo, 0,6% com nível superior e 0,4% pós-graduadas.

Assim, detectámos que a representatividade maior era das mães com ensino fundamental incompleto e alfabetizadas e a menor representatividade compreendeu os outros níveis de ensino.

5.8.1.4.2. Nível de instrução dos pais (pai) dos alunos do estudo

A realidade dos pais (pai) centrou-se também na abrangência dos não alfabetizados aos pós-graduados, compreendidos em 7 pais não alfabetizados, 119 alfabetizados, 159 com ensino fundamental incompleto, 46 com ensino fundamental completo, 21 com ensino médio incompleto, 61 com ensino médio completo 4 com ensino superior e 1 com pós-graduação. Porém, a frequência maior era de pais alfabetizados e pais com ensino fundamental incompleto e a frequência menor compreendeu os demais níveis de escolaridades. Vale salientar que 82 pais neste contexto não foram categorizados.

A Tabela 5 apresenta a realidade da cultura dos pais dos alunos do estudo, distribuída por nível de escolaridade.

Tabela 5. Distribuição da frequência para a variável nível de instrução dos pais

Variáveis da Instrução dos Pais	Frequência	(%)
Não alfabetizado	7	1,7
Alfabetizado	119	28,5
Ensino Fundamental (1 a 8 Serie) Incompleto	159	38,0
Ensino Fundamental (1 a 8 Serie) Completo	46	11,0
Ensino Médio Incompleto	21	5,0
Ensino Médio Completo	61	14,6
Universidade	4	1,0
Pós-Graduação	1	0,2

Em relação ao nível de instrução do pai, verificámos que 1,7% eram não alfabetizados, 28,5% eram alfabetizados, 38,0% tinham ensino fundamental incompleto, 11,0% tinham ensino fundamental completo, 5,0%

tinham ensino médio incompleto, 14,6% tinham ensino médio completo, 1,0% tinham nível superior e 0,2% eram pós-graduados.

Assim, estatisticamente a representatividade do nível de instrução centrou-se entre os pais alfabetizados e com ensino fundamental incompleto, uma realidade vista também no nível de escolaridade das mães e a menor representatividade compreendeu os outros níveis.

5.8.1.5 Estado civil dos pais (pai-mãe)

Para efeitos de análise dos resultados, consideramos as seguintes categorias: solteiro, casado, junto (união estável), separado e viúvo, tanto para o pai, como para a mãe.

5.8.1.5.1 Estado civil das mães

A análise desta variável levou-nos a detectar que entre as mães do estudo, a nível de relacionamento afectivo, 168 eram solteiras, 125 eram casadas, 100 viviam juntas com o seu companheiro, 81 eram separadas, 14 eram viúvas e 12 delas eram ausentes e falecidas. Portanto, a frequência maior centrou-se entre as mães solteiras, casadas e juntas e a menor compreendeu as outras relações afectivas.

A Tabela 6 apresenta a realidade do relacionamento afectivo das mães dos alunos do estudo.

Tabela 6. Distribuição da frequência para a variável estado civil das mães

Variáveis do Estado Civil da Mãe	Frequência	(%)
Solteira	168	34,4
Casada	125	25,6
Junto (vive com seu companheiro)	100	20,5
Separada	81	16,6
Viúvo	14	2,9

De acordo com os dados analisados na Tabela 6, verificámos que 34,4% eram mães solteiras, 25,6% eram casadas, 20,5% viviam juntas (união estável) com seu (sua) companheiro(a), 16,6% eram separadas e 2,9% eram viúvas. Assim, a representatividade maior centrou-se em mães solteiras, casadas e nas que viviam junto com seu(sua) companheiro(a).

5.8.1.5.2. Estado civil dos pais (pai)

O nível de relacionamento afectivo dos pais(pai) do estudo compreendeu 87 solteiros , 124 casados, 70 juntos ,102 separados e 2 viúvos. Vale salientar que 115 deles não foram caracterizados neste contexto. Assim, a frequência maior era de pais (pai) casados e separados e a menor compreendeu os outros relacionamentos afectivos.

A Tabela 7 mostra a realidade dos níveis de relacionamento afectivo dos pais dos alunos do estudo.

Tabela 7. Distribuição da frequência para a variável estado civil dos pais (pai)

Variáveis do Estado Civil do Pai	Frequência	(%)
Solteiro	87	22,6
Casado	124	32,2
Junto (vive com sua companheira)	70	18,2
Separado	102	26,5
Viúvo	2	0,5

Podemos observar, através da análise dos dados da Tabela 7, que 22,6% dos pais eram solteiros, 32,2% eram casados, 18,2% viviam juntos com sua(seu) companheira(o), 26,5% estavam separados e apenas 0,5% eram viúvos. Portanto, a representatividade maior era de pais casados e de pais separados.

5.8.1.6 Tipo de família

Para uma melhor compreensão da análise dos resultados, consideramos os seguintes tipos de famílias: nuclear, monoparental, reconstituída, adotiva e pais ausentes. Podemos observar na Tabela 8 que as famílias dos alunos do estudo estavam compreendidas em 159 famílias nucleares, 151 famílias monoparentais, 145 famílias reconstituídas, 1 família adotiva e 34 famílias de pais ausentes. Assim, a frequência maior era de famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas e a frequência menor compreendeu as famílias adotivas e ausentes.

A Tabela 8 mostra os tipos de famílias do nosso estudo e aponta as mais representativas na sociedade brasileira.

Tabela 8. Distribuição da frequência para a variável tipo de família

Variáveis do Tipo de Família	Frequência	(%)
Nuclear	159	32,4
Monoparental	151	30,8
Reconstituída	145	29,6
Adotiva	1	0,2
Pais Ausentes	34	6,9

De acordo com os dados, verificámos estatisticamente que as famílias do estudo eram 32,4% nucleares, 30,8% monoparentais, 29,6% reconstituídas, 0,2% adotivas e 6,9% de pais ausentes. Assim a representatividade maior do tipo de família brasileira compreendeu a nuclear, a monoparental e a reconstituída.

5.8.1.7 Número de filhos dos pais (pai-mãe)

Para efeitos de uma melhor compreensão na análise dos resultados, procurámos considerar a variável número de filhos dos pais para verificarmos melhor a dinâmica familiar na interferência do abandono escolar.

5.8.1.7.1. Número de filhos das mães

O número de filhos das mães do estudo mostrou a realidade do sistema familiar brasileiro na representatividade da mulher, com uma frequência de 52 mães com 1 filho, 195 com 2 filhos, 124 com 3 filhos, 53 com 4 filhos, 16 com 5 filhos, 2 mães com 6 filhos, 4 com 7 filhos, 2 com 8 filhos, 44 com 9 filhos e 1 com 10 filhos. Assim, a frequência maior compreendeu as mães com 2, 3, 4 e 1 filho e a frequência menor compreendeu as demais mães.

Vale salientar que o número de filhos dessas mães pode ser de um ou mais relacionamentos afectivos. Porém, 7 delas compreenderam as falecidas e as desconhecidas.

A Tabela 9 apresenta a distribuição do número de filhos das mães dos alunos do estudo.

Tabela 9. Distribuição da frequência para a variável número de filhos das mães

Variáveis do Número de filhos do Mãe	Frequência	(%)
1 Filho	52	10,5
2 Filhos	195	39,6
3 Filhos	124	25,2
4 Filhos	53	10,8
5 Filhos	16	3,2
6 Filhos	2	0,4
7 Filhos	4	0,8
8 Filhos	2	0,4
9 Filhos	44	8,9
10 Filhos	1	0,2

De acordo com os dados da Tabela 9, verificámos que 10,5% das mães tinham apenas 1 filho, 39,6% tinham 2 filhos, 25,2% tinham 3 filhos, 10,8% tinham 4 filhos, 3,2% tinham 5 filhos, 0,4% tinham 6 filhos, 0,8% tinham 7 filhos, 0,4% tinham 8 filhos, 8,9% tinham 9 filhos e 0,2% tinham 10 filhos.

Assim, detectámos que a maior representatividade era das mães com 2, 3, 4 e 1 filho, ou seja, famílias não numerosas e a menor representatividade era das mães com mais filhos, isto é, famílias numerosas.

5.8.1.7.2. Número de filhos dos pais (pai)

Os pais do estudo na representatividade dos filhos tiveram frequência compreendida em 56 pais com 1 filho, 153 com 2 filhos, 95 com 3 filhos, 59 com 4 filhos, 21 com 5 filhos, 4 com 6 filhos, 5 com 7 filhos, 3 com 8 filhos e 1 com 13 filhos. Assim, a frequência maior compreendeu os pais com 2,3,4 e 1 filho e a menor ficou entre os demais pais. Vale salientar que o número de filhos desses pais pode ser de um ou mais relacionamentos afectivos e que 103 destes não foram caracterizados neste contexto.

Na Tabela 10, está distribuído o número de filhos dos pais (pai) do estudo.

Tabela 10. Distribuição da frequência para a variável número de filhos dos pais

Variáveis do número de filhos do pai	Frequência	(%)
1 Filho	56	14,1
2 Filho	153	38,5
3 Filho	95	23,9
4 Filho	59	14,9
5 Filho	21	5,3
6 Filho	4	1,0
7 Filho	5	1,3
8 Filho	3	0,8
13 Filho	1	0,3

Podemos observar, através da análise da Tabela 10, que 14,1% dos pais tinham 1 filho, 38,5% tinham 2 filhos, 23,9% tinham 3 filhos, 14,9% tinham 4 filhos; 5,3% tinham 5 filhos, 1,0% tinham 6 filhos; 1,3% tinham 7 filhos, 0,8% tinham 8 filhos e 0,3% tinham 13 filhos.

Então, podemos afirmar que a representatividade do número de filhos vem diminuindo entre as famílias brasileiras, onde os percentuais maiores eram de famílias com o menor número de filhos e os percentuais menores corresponderam às famílias numerosas.

Portanto, um dado ostentado no percentual estatístico como decrescente tanto para a mãe como para o pai.

5.8.2 Caracterização dos dados pessoais dos alunos

No que diz respeito aos dados pessoais dos alunos do estudo, procurámos caracterizar detalhadamente as variáveis para uma melhor compreensão no fechamento dos resultados.

5.8.2.1 Género

De acordo com a Tabela 11, a nossa amostra foi constituída de 271 alunos do sexo masculino e 229 do sexo feminino que, com efeito de valores, ficaram muito próximos e foram analisados na representatividade do abandono escolar.

A Tabela 11 apresenta a representatividade do género masculino e do género feminino dos alunos do estudo.

Tabela 11. Distribuição da frequência para a variável género

Género	Frequência	(%)
Masculino	271	54,2%
Feminino	229	45,8%

Portanto, verificámos entre os alunos abandonantes e os não abandonantes que 54,2% eram do sexo masculino e 45,8% eram do sexo feminino. Assim a representatividade maior era do sexo masculino, apesar da diferença ser mínima entre os géneros.

5.8.2.2 Posição na fratria

A posição na fratria retratou a realidade das famílias brasileiras na eminência da redução do número de filhos, onde verificámos que 146 alunos estavam na primeira posição, 201 na segunda posição, 104 na terceira posição, 33 na quarta posição, 9 na quinta posição, 1 na sexta posição, 3 na sétima posição, 2 na oitava posição e 1 na nona posição. Assim, a maior frequência compreendeu a 1^a, 2^a, 3^a posições e a menor as demais posições.

A Tabela 12 mostra a situação da posição cronológica dos alunos envolvidos no estudo.

Tabela 12. Distribuição da Frequência para a variável posição na fratria.

Posição na Fratria	Frequência	(%)
1	146	29,2
2	201	40,2
3	104	20,8
4	33	6,6
5	9	1,8
6	1	0,2
7	3	0,6
8	2	0,4
9	1	0,2

Podemos ver que 29,2% eram filhos únicos, 40,2% eram segundos filhos, 20,8% eram terceiros filhos, 6,6% eram os quartos filhos, 1,8% eram os

quintos filhos, 0,2% eram os sextos filhos, 0,6% eram os sétimos filhos, 0,4% eram os oitavos filhos e 0,2% era o nono filho.

Assim, a representatividade do grupo centrou-se no filho único, no segundo filho e no terceiro filho.

5.8.2.3 Naturalidade dos alunos

Com base nos dados da nossa amostra, observamos que a naturalidade dos alunos do estudo era muito diversificada, porém, a frequência maior ficou entre 190 nascidos no interior de Pernambuco e os 296 nascidos em Recife, isto é, alunos que vinham com a sua família para a capital. Por outro lado, a frequência menor compreendeu outros Estados, no entanto sem representatividade no estudo.

Na Tabela 13 podemos observar a procedência da naturalização dos alunos do estudo a nível de frequência e percentual.

Tabela 13. Distribuição da frequência para a variável naturalidade dos alunos

Cidade de Nascimento	Frequência	(%)
Alagoas	3	0,6
Amazonas	1	0,2
Belém	1	0,2
Paraíba	4	0,8
Pernambuco (cidades do interior)	190	38,0
Recife	296	59,2
Rio de Janeiro	3	0,6
São Paulo	2	0,4

De acordo com a caracterização dos dados da Tabela 13, podemos afirmar que 38,0% dos alunos nasceram em Pernambuco (municípios vizinhos) e 59,2% nasceram em Recife. Portanto, os índices menores compreenderam os alunos naturalizados de outros Estados que estatisticamente não tiveram representatividade na amostra do estudo.

5.8.2.4 Anos que o aluno frequentou a escola

Na nossa amostra, observámos que a mobilidade dos alunos de uma escola para outra era frequente e que a maioria dos alunos passavam de 1 a 3 anos na escola, ou seja, 134 alunos frequentaram 1 ano, 208 frequentaram 2 anos e 99 frequentaram 3 anos.

Já os que ficaram mais tempo na escola, esses caracterizavam a repetência e eram representados por 23 alunos que frequentaram 4 anos, 19 alunos 5 anos, 9 alunos 6 anos, 4 alunos 7 anos, 3 alunos 8 anos, 1 aluno 10 anos. Vale salientar que 3 deles tinham menos de 1 ano na escola.

A Tabela 14 confirma esta realidade e mostra a frequência e a percentagem dos dados dos alunos da amostra.

Tabela 14. Distribuição da frequência para a variável anos que o aluno frequentou a escola

Anos que frequentou a escola	Frequência	(%)
1	134	26,8
2	208	41,6
3	99	19,8
4	23	4,6
5	19	3,8
6	9	1,8
7	4	0,8
8	3	0,6
10	1	0,2

De acordo com os dados da Tabela 14, verificámos que o período que os alunos ficavam na escola variava entre 1 a 10 anos, ou seja, os percentuais foram distribuídos em: 26,8% que frequentaram 1 ano, 41,6% 2 anos, 19,8% 3 anos, 4,6% 4 anos, 3,8% 5 anos, 1,8% 6 anos; 0,8% 7 anos, 0,6% 8 anos e 0,2% 10 anos.

Assim, a representatividade maior foi dos alunos que frequentaram a escola de 1 a 3 anos, onde observamos uma instabilidade de permanência na escola.

5.8.2.5 Nível em que o aluno estava quando abandonou a escola

No grupo dos 250 alunos que abandonaram os estudos, observamos que não havia uma série que o abandono não se retratasse com significância, ou seja, o abandono dos estudos é um fenômeno persistente em todas as séries do ensino fundamental recifense. Portanto, na Tabela 15, verificamos que 27 alunos abandonaram os estudos na primeira série, 18 na segunda série, 29 na terceira série, 27 na quarta série, 31 na quinta série, 57 na sexta série, 21 na sétima série e 40 na oitava série. Assim, podemos observar que o abandono escolar teve maior frequência na terceira, quinta, sexta e oitava série e a menor nas demais séries.

A Tabela 15 retrata a realidade do abandono escolar da nossa amostra da primeira à oitava série do ensino fundamental recifense.

Tabela 15. Distribuição da frequência para a variável nível em que o aluno estava quando abandonou a escola

Série em que abandonou a escola	Frequência	(%)
1	27	10,8
2	18	7,2
3	29	11,6
4	27	10,8
5	31	12,4
6	57	22,8
7	21	8,4
8	40	16,0

Com base na expressividade dos percentuais da Tabela 15, verificamos que o abandono escolar foi maior na terceira série com 11,6%, na quinta com 12,4%, na sexta com 22,8%, e na oitava com 16,0%. Já a

frequência menor compreendeu a primeira série com 10,8%, a segunda com 7,2%, a quarta com 10,8% e a sétima com 8,4%. Assim, detectámos que o abandono escolar é uma constante em todas as séries do ensino fundamental brasileiro.

5.8.2.6 Aluno reincidente na escola

Na realidade da nossa amostra, apesar da reincidência ser um factor de peso para o abandono escolar, o número de reincidentes foi baixo. Isto tudo se explica pela quantidade de escolas existentes e a facilidade que o aluno tem na mobilidade de uma escola para outra, sem prejuízos e sem controlo da inserção no sistema escolar das escolas públicas brasileiras. Portanto, detectámos que 66 foram reincidentes e 434 não reincidentes, ou seja, a frequência menor era dos alunos reincidentes.

A Tabela 16 apresenta o quantitativo dos alunos reincidentes e dos não reincidentes nas escolas da amostra.

Tabela 16. Distribuição da frequência para aluno reincidente na escola

Foi reincidente na escola	Frequência	(%)
Sim	66	13,2
Não	434	86,8

Verificámos nos dados da Tabela 16 que a comprovação dos percentuais entre os dois grupos de alunos abandonantes e não abandonantes foi de 13,2% de alunos reincidentes e 86,8% de alunos não reincidentes.

Assim, detectámos que a frequência maior é dos não reincidentes na escola, mas a reincidência não deixa de ser um factor significativo para o abandono escolar.

5.8.2.7 Trabalho no período extra-lectivo

Observámos neste estudo que uma das metas das autoridades escolares é incentivar o aluno a não deixar a escola, um incentivo repassado até em forma de remuneração. Porém, verificámos que o número de alunos nessa faixa etária que trabalham diminuiu bastante, uma vez que a frequência maior compreendeu 442 alunos que não trabalhavam e 58 que trabalhavam. Assim, o trabalho no período extra-lectivo ainda é um factor de peso na desistência dos estudos.

A Tabela 17 apresenta a frequência e a percentagem dos alunos que trabalhavam e os que não trabalhavam no período extra-lectivo.

Tabela 17. Distribuição da frequência para a variável trabalho no período extra-lectivo

Trabalhou no período extra-lectivo?	Frequência	(%)
Sim	58	11,6
Não	442	88,4

Podemos verificar que 11,6% dos alunos do estudo trabalhavam e que 88,4% não trabalhavam no período extra-lectivo. Assim, detectámos que a maioria dos alunos não trabalhavam, mas os que trabalhavam tiveram representatividade no abandono dos estudos.

5.8.3 Caracterização da relação família-escola

Observámos que esta variável teve grande destaque neste estudo e a dinâmica da interacção família-escola compreendeu 13 famílias com uma relação insuficiente, 186 com nenhuma relação, 213 com uma relação regular e 88 com uma relação boa. Portanto, a representatividade maior era de famílias com nenhuma relação e com uma relação regular com a escola. Assim, a

relação destas famílias com a escola em âmbito geral era de péssima qualidade.

A Tabela 18 mostra a realidade da relação família-escola dos pais dos alunos da amostra

Tabela 18. Distribuição da frequência para a variável relação da família com a escola

Relação Família-Escola	Frequência	(%)
Insuficiente	13	2,6
Nenhuma	186	37,2
Regular	213	42,6
Boa	88	17,6

Com base nos dados da Tabela 18, podemos dizer que 2,6% das famílias do estudo tinham uma relação insuficiente, 37,2% não tinham nenhuma relação com a escola, 42,6% tinham um contacto regular e apenas 17,6% tinham um relacionamento bom com a escola do seu filho. Portanto, podemos afirmar que o relacionamento das famílias do estudo com a escola centrou-se entre os pais que não tinham nenhuma relação com a escola e os que apresentaram uma relação regular com a escola dos filhos.

5.8.4 Questão aberta aos dirigentes das escolas

No decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de ouvir os dirigentes de cada escola envolvidas no estudo. Assim, elaboramos uma pergunta aberta, na qual as repostas da mesma compreenderam a representatividade dos seus pontos de vista a respeito do abandono escolar, com base nas suas experiências em relação à escola e à família (Anexo IV).

5.8.4.1 A que você atribui as causas do abandono escolar?

De acordo com as respostas, verificámos que os pontos de vista dos dirigentes da 1ª à 4ª série, em relação ao abandono escolar, voltaram-se para a família em relação à estrutura, à pobreza, à falta de autoridade dos pais para com os filhos, à falta de interesse pelos estudos dos filhos, à violência, ao uso indevido do dinheiro da bolsa-família e ao processo de municipalização.

Já da 5ª à 8ª série, os pontos de vista dos dirigentes focaram o desequilíbrio na estrutura familiar como um factor de peso no abandono escolar e apontaram também a violência e a marginalidade que está interferindo fortemente no contexto escolar das escolas públicas brasileiras.

Portanto, podemos dizer que a estrutura familiar, o papel dos pais enquanto responsáveis, a relação da família com a escola, a violência e a marginalidade têm uma alta representatividade no abandono dos estudos dos alunos brasileiros¹.

5.9 Abandono escolar segundo as estatísticas do Censo-2003-2006.

Este estudo centrou-se na complexidade da caracterização e na análise dos dados na abrangência estatística do Censo Escolar de 2003 a 2006, onde podemos verificar uma visão estatística do abandono escolar no ensino fundamental da cidade Recife (Secretaria de Educação e Cultura - 2007).

¹ Convém registrar, que por razões éticas, não mencionamos os nomes dos declarantes e das escolas, uma vez que o abandono escolar em Recife é um fenómeno que envolve muitos questionamentos em relação às causas. Por sua vez, o nosso estudo tem por meta acrescentar a nível de contribuição pontos que devem ser observados e trabalhados para diminuir a evasão escolar.

A Gerência Regional de Educação-GRE-Norte, onde realizámos a nossa pesquisa de campo tem a seguinte representatividade: é uma das gerências da Secretaria de Educação e Cultura dividida em 17 núcleos e 4 células que obedecem a sua localização geográfica.

Vale salientar que esta estruturação é uma das metas da gerência actual para melhor assistir e ter um controlo mais directivo das necessidades da unidade escolar. Além disso, dentro de cada célula, as escolas do estudo foram escolhidas pela percentagem maior em relação ao abandono escolar.

Assim, a Célula I é composta de 4 núcleos que subsidiam 23 escolas da cidade do Recife, onde escolhemos as escolas nº 47 Núcleo II com 1.010 alunos e a escola nº 55 com 840 alunos para compor a nossa pesquisa. Estas escolas localizam-se no centro da cidade de Recife (Anexo V).

A Célula II, formada na sua estrutura pelos núcleos V, VI, VII, VIII, IX e X, é constituída por 26 escolas localizadas nos bairros mais próximos ao centro da cidade, onde quatro delas estão inseridas no nosso estudo: a de nº 73 com 1833 alunos, a de nº 66 com 217 alunos, a de nº 26 com 547 alunos e a de nº 10 com 526 alunos (Anexo V).

A Célula III é constituída pelos núcleos XI, XII, XIII, XIV, XV e XVI, formadas por 26 escolas que se dividem entre os mesmos e estão situadas mais distantes do centro. Neste contexto, foram escolhidas 1 núcleo nº. 27 com 2546 alunos e 3 escolas, a nº. 42 com 108 alunos, a nº. 36 com 257 alunos, a nº. 82 com 436 alunos e nº. 39 com 639 alunos perfazendo um total de 5 escolas (Anexo V).

Vale salientar que a Célula IV, formada pelo núcleo XVII e situada na ilha de Fernando de Noronha que apoia uma creche de 144 alunos que

somado aos do núcleo perfazem um total de 608 alunos, não entrou na nossa pesquisa. Assim, fechamos a composição das escolas da GRE-Norte, onde estava inserida a nossa amostra.

Em suma, esta é uma visão mapeada das escolas da GRE-Norte, onde escolhemos 500 alunos entre os 90150 alunos para a nossa investigação (GRE-Norte, Secretaria de Educação e Cultura-2006-2007).

De acordo com a análise dos dados do Censo Escolar, é pertinente salientar o resultado da evolução do desenvolvimento do aluno no seu percurso escolar, comprovado nas estatísticas do Censo desde 2003-2006, com destaque no abandono escolar de 2005-2006, onde verificámos uma persistência do fenómeno com taxas altas em algumas comunidades da cidade do Recife.

Portanto, o abandono escolar na dimensão da 1ª à 8ª série do ensino fundamental se retratou todos os anos como um marco selectivo entre os alunos. Diante disso, a escola não pode ser vista como uma simples organização social em função da eficiência e da eficácia no que diz respeito a matrícula, transferência e abandono no percurso escolar.

Na compreensão deste raciocínio fizemos o fechamento da evolução dos números de matrícula inicial, de matrícula final, de taxa de abandono, de taxa de transferidos e de taxa de reprovados desde 2003 a 2006 da 1ª à 8ª série, como também em âmbito geral e na unidade da nossa amostra, GRE-Norte Células I, II e III onde verificámos que o abandono escolar em Pernambuco é um fenómeno constante na representatividade dos anos.

Concordamos com o ponto de vista de alguns autores que se os alunos abandonantes se confirmam em números menores ou maiores nunca

foram tão articulados no que diz respeito à questão social e à questão económica como actualmente (Taborda-Simões & Sanches, 2006).

5.9.1 Abandono escolar no Estado de Pernambuco em 2005

Para uma melhor compreensão do abandono escolar em Pernambuco, fizemos um levantamento estatístico do Censo escolar do Estado de Pernambuco em sua dimensão escolar geral em 2005 e 2006.

Na realidade, o ensino fundamental em 2005 apresentava estatisticamente com 325644 alunos aprovados, 80982 alunos reprovados e 96679 alunos abandonantes dos estudos, somando um total de 503305 alunos matriculados na rede estadual de ensino. Podemos observar que o número de alunos abandonantes dos estudos é muito alto e constante em todas as séries.

A Tabela 19 mostra a mobilidade geral dos alunos no ano de 2005 matriculados nas escolas públicas de Pernambuco.

Tabela 19. Movimento e rendimento do ensino fundamental em todas as escolas do Estado de Pernambuco - 2005

Série/Ano	Abandono	(%)	Aprovados	(%)	Reprovados	(%)
1ª Série/2º Ano	2947	3,05	21835	6,71	1095	1,35
2ª Série/3º Ano	2836	2,93	23201	7,12	8387	10,36
3ª Série/4º Ano	3029	3,13	23141	7,11	5508	6,80
4ª Série/5º Ano	3060	3,17	25324	7,78	4778	5,90
5ª Série/6º Ano	27401	28,34	60535	18,59	23108	28,53
6ª Série/7º Ano	20843	21,56	59764	18,35	15133	18,69
7ª Série/8º Ano	17063	17,65	56228	17,27	10376	12,81
8ª Série/9º Ano	19500	20,17	55616	17,08	12597	15,56
Total Geral	96679	100,00	325644	100,00	80982	100,00

Na Tabela 19, podemos observar de forma geral a mobilidade dos 503.305 alunos matriculados em 2005 em relação aos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos. Assim, o maior índice de aprovação em 2005 foi na

quinta série com 60.535 alunos, seguida da sexta série com 59.764 alunos. E o menor índice de aprovação foi na primeira série com 21.835 alunos.

No entanto, a taxa de reprovados também foi maior na quinta série com 23.108 alunos, seguida da oitava série com 12.597 alunos e o menor índice de aprovação entre as demais séries foi na quarta série com 4.778, mas a reprovação também é uma constante em todas as séries do ensino fundamental.

Em relação ao abandono escolar a nível geral em 2005, detectámos que este fenómeno é uma constante da primeira a oitava série com índice mais alto na quinta série, com 27.401 alunos, seguida da sexta série com 20.843 alunos e o índice menor foi na segunda série com 2.836 alunos abandonantes dos estudos.

Portanto, observámos graficamente, na Figura 1, a mobilidade dos alunos aprovados, reprovados e abandonantes do estudo do Estado de Pernambuco em 2005, onde verificámos uma ascendência maior dos alunos abandonantes e dos reprovados.

A Figura 1 mostra a dinâmica da mobilidade entre os alunos reprovados, aprovados e abandonantes dos estudos em 2005.

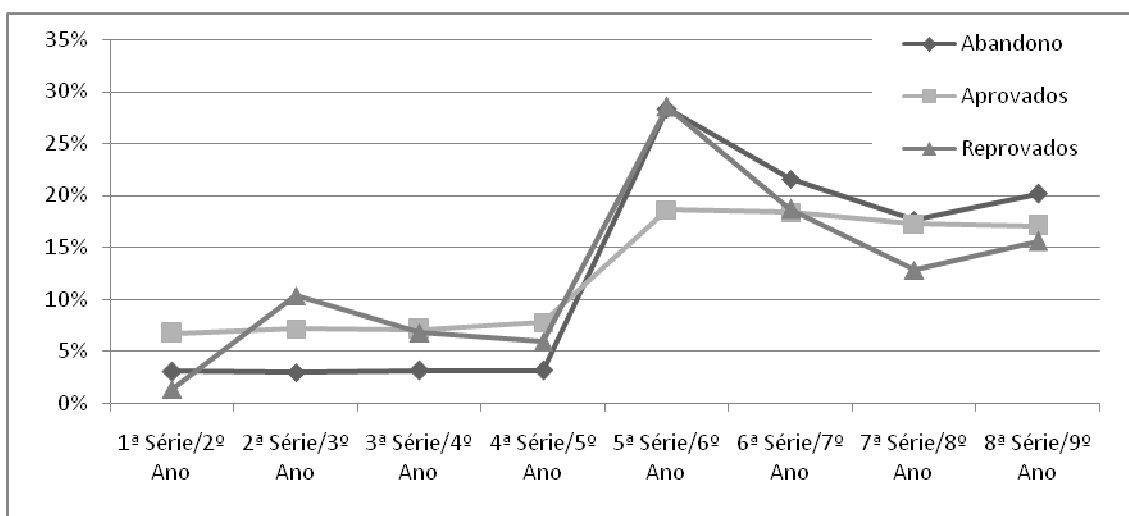


Figura 1. Resultado geral do movimento e rendimento do ensino fundamental do Estado de Pernambuco-2005.

Assim, podemos observar na Figura 1, a mobilidade estatística dos alunos aprovados, na qual o maior índice foi na quinta série com 18,59%, seguida da sexta série com 18,35%, da sétima série com 17,27% e da oitava série com 17,08%. As séries iniciais apresentaram índices equivalentes, com menor índice na primeira série. Os alunos reprovados tiveram índice maior na quinta série com 28,53%, seguida da sexta série com 18,69% e da oitava série com 15,56%. As outras séries tiveram um índice menor, porém significativo.

Já os alunos abandonantes do estudo ostentaram um índice mais elevado nas séries finais, ou seja, na quinta série com 28,34%, na sexta série com 21,56%, na oitava série com 20,17% e na sétima série com 17,65%. Vale salientar que as séries iniciais tiveram percentuais equivalentes entre si.

Em suma, o abandono escolar em 2005 nas escolas públicas da primeira a oitava série, em todo o Estado de Pernambuco, foi uma constante com taxas elevadíssimas.

5.9.1.1. Abandono escolar no Estado de Pernambuco em 2006

No entanto, em 2006, observámos uma diminuição do número de escolas públicas, ou seja, a municipalização já é representatividade no fechamento dos dados estatísticos, principalmente da primeira a quarta série. Além disso, o somatório de alunos matriculados em 2006 foi de 460.076, um total menor do que o de 2005.

A nível de mobilidade, os alunos em 2006 estavam distribuídos em 315.040 alunos aprovados, 75.526 alunos reprovados, 69.510 alunos abandonantes dos estudos. Portanto, o abandono escolar e a reprovação nas escolas públicas do Estado de Pernambuco são constantes e bastante prejudiciais para um ensino de qualidade.

A Tabela 20 mostra a realidade da mobilidade quantitativa dos 460.076 alunos matriculados nas escolas públicas de todo o Estado de Pernambuco em 2006.

Tabela 20 Movimento e rendimento geral do ensino fundamental das escolas públicas do Estado de Pernambuco - 2006

Série/Ano	Abandono	(%)	Aprovados	(%)	Reprovados	(%)
1ª Série/2º ano	1734	2,49	17911	5,69	591	0,78
2ª Série/3º Ano	2078	2,99	21550	6,84	7374	9,76
3ª Série/4º Ano	2091	3,01	26987	8,57	1249	1,65
4ª Série/5º Ano	2537	3,65	24605	7,81	4014	5,31
5ª Série/6º Ano	23172	33,34	60660	19,25	24540	32,49
6ª Série/7º Ano	18123	26,07	57025	18,10	15012	19,88
7ª Série/8º Ano	1504	2,16	53895	17,11	9898	13,11
8ª Série/9º Ano	18271	26,29	52407	16,64	12848	17,01
Total Geral	69510	100,00	315040	100,00	75526	100,00

Na Tabela 20, observámos a distribuição quantitativa dos alunos na mobilidade entre aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos. Em relação à aprovação, verificámos que, no geral, houve um número elevado de aprovados em todas as séries com destaque na quinta série de 60.660 alunos

aprovados, seguida das outras séries, e o menor índice de aprovação foi na primeira série com 17.911 alunos. Os alunos reprovados tiveram representatividade maior na quinta série com 24.540 alunos reprovados, seguida da sexta série com 15.012. As outras séries tiveram também um quantitativo elevado de alunos reprovados, ou seja, uma constante em todas as séries.

Já os alunos abandonantes dos estudos, esses tiveram um quantitativo elevado de 23.172 na quinta série 18.271 na oitava série, 18.123 na sexta série e, nas demais séries o quantitativo foi significativo diante da realidade de cada série. Assim, o abandono escolar em 2006 no Estado de Pernambuco foi determinante e prejudicial para um ensino de qualidade.

Na Figura 2, observámos a dinâmica da mobilidade dos alunos de todas as escolas públicas do Estado de Pernambuco em 2006, onde verificámos um percentual elevado de aprovados e reprovados nas séries finais. Em relação aos alunos abandonantes, o percentual mais elevado foi na quinta série, seguida da oitava série e da sexta série. As outras séries tiveram também a sua representatividade.

A Figura 2 mostra a dinâmica do percentual de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos das escolas públicas de todo o Estado de Pernambuco em 2006.

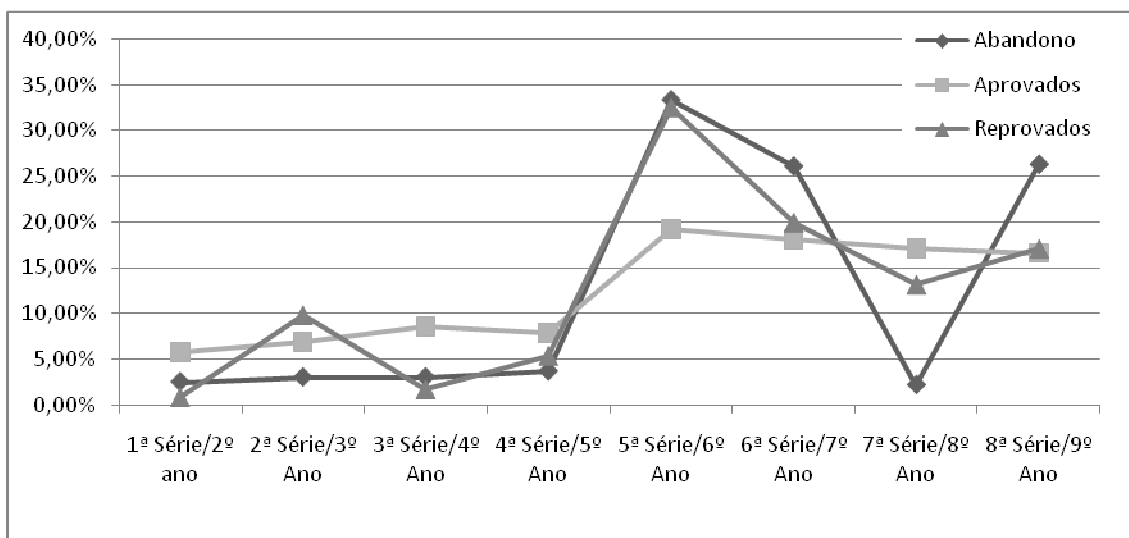


Figura 2. Resultado geral do movimento e rendimento das escolas públicas no Estado de Pernambuco - 2006.

Portanto, observámos na Figura 2 que o percentual de alunos aprovados foi mais alto na quinta série com 19,25% e na oitava série com 18,10% e em relação às séries iniciais, o percentual compreendeu de 5,69% a 8,57%. O percentual de alunos reprovados foi mais alto na quinta série com 32,49% e mais baixo na primeira série com 0,78%, mas todas as séries tiveram um percentual significativo em reprovação.

Já o percentual dos alunos abandonantes do estudo foi mais alto na quinta série, com 33,34%, seguido da oitava série com 26,29% e da sexta série com 26,07%. Vale salientar que nas séries iniciais, o abandono foi crescente de 2,49% a 3,65%. Portanto, o número de abandonantes dos estudos em 2006 no Estado de Pernambuco foi de grande significância para a representatividade deste fenômeno.

5.9.1.2. Abandono escolar em todas as escolas da amostra-GRE-Norte

Para uma melhor compreensão do abandono escolar dentro do nosso objectivo, verificámos, a nível estatístico, os índices em particular da GRE-Norte na abrangência geral das suas escolas, onde a nossa amostra estava inserida de 2005 a 2006, salientando também 2003 e 2004 para uma compreensão mais ampla do abandono escolar. No entanto, em 2005, detectámos que a taxa de aprovados foi de 26.150, a taxa de reprovados foi de 8.304 e a taxa de abandonantes foi de 8.820, uma realidade distribuída na Tabela 21.

A Tabela 21 mostra a mobilidade dos alunos a nível quantitativo matriculados nas escolas públicas da GRE-Norte em 2005.

Tabela 21. Movimento e rendimento do ensino fundamental das escolas públicas-GRE-Norte-2005

Série/Ano	Abandono	(%)	Aprovados	(%)	Reprovados	(%)
1ª Série/2º Ano	129	1,46	965	3,69	41	0,49
2ª Série/3º Ano	163	1,85	1294	4,95	327	3,94
3ª Série/4º Ano	174	1,97	1373	5,25	292	3,52
4ª Série/5º Ano	171	1,94	1828	6,99	328	3,95
5ª Série/6º Ano	2647	30,01	5418	20,72	2712	32,66
6ª Série/7º Ano	1892	21,45	5049	19,31	1822	21,94
7ª Série/8º Ano	1653	18,74	4935	18,87	1215	14,63
8ª Série/9º Ano	1991	22,57	5288	20,22	1567	18,87
Total Geral	8820	100,00	26150	100,00	8304	100,00

A Tabela 21 mostra que o quantitativo dos alunos aprovados foi mais alto na quinta série com 5.418, na oitava série com 5.288 e na sexta série com 5.049, as outras séries tiveram um quantitativo menor. Os alunos reprovados tiveram índice maior nas séries finais, com destaque na quinta série de 2.712 alunos, seguidos das outras séries com um quantitativo significativo e prejudicial para o desenvolvimento do ensino.

Em relação ao abandono escolar nestas escolas, os índices maiores foram na quinta série com 2.647 alunos, na oitava série com 1.991 alunos, na sexta série com 1.892 alunos e na sétima série com 1.653 alunos. As séries iniciais foram representadas por uma evolução quantitativa de 129 alunos na primeira série, 163 alunos na segunda série, 174 alunos na terceira série e 171 alunos na quarta série. Assim, podemos observar uma representatividade constante do abandono escolar nas escolas públicas da GRE-Norte em Recife.

Na Figura 3 observamos a mobilidade dos alunos nas escolas públicas da GRE-Norte em 2005, na eminência de aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos, onde verificamos uma ascendência maior do número de aprovados e de abandonantes dos estudos, uma realidade muito significativa na interferência da qualidade do ensino recifense.

A Figura 3 mostra a dinâmica do percentual de alunos aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos das escolas públicas do Ensino Fundamental em 2005.

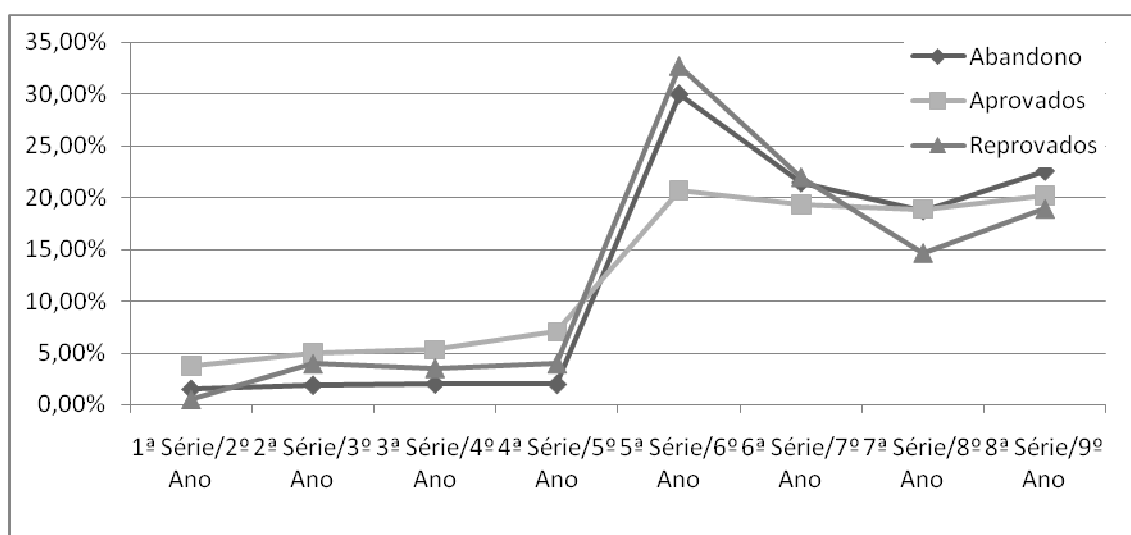


Figura 3. Resultado do movimento e rendimento das escolas públicas do ensino fundamental da GRE-Norte - 2005.

No entanto, na compreensão dos percentuais da Tabela 21, a Figura 3 mostra que os índices de aprovação foram mais altos na quinta série com 20,72%, na oitava série com 20,22%, na sexta série com 19,31%, na sétima série com 18,87%, e nas séries iniciais o percentual de aprovação foi crescente de 3,69% na primeira série a 6,99% na quarta série. Os percentuais de reprovação foram altos na quinta série com 32,66%, na sexta série com 21,94%, na oitava série com 18,87% e na sétima série com 14,63%. Já os percentuais das séries iniciais foram de 0,49% a 3,95%. Em relação aos percentuais dos alunos abandonantes, os índices mais elevados foram na quinta série com 30,01%, na oitava série com 22,57%, na sexta série com 21,45% e na sétima série com 18,74%. Haja vista que da primeira a quarta série, os índices variaram entre 1,46% a 1,97%.

Assim, o abandono nas escolas públicas da GRE-Norte foi uma constante em todas as séries com prevalência maior na quinta e na oitava séries. Podemos observar que o número de alunos reprovados e abandonantes dos estudos apresentaram alta representatividade no ensino fundamental nas escolas públicas da cidade de Recife.

Por outro lado, em 2006, a realidade das escolas públicas da GRE-Norte compreendeu um total de 9.903 alunos matriculados. Destes 6.395 foram aprovados, 2.311 foram reprovados e 1.197 foram abandonantes dos estudos.

No entanto, verificámos um quantitativo menor do número de matriculados em relação a 2005, ou seja, a municipalização já interfere no quantitativo dos alunos das escolas públicas.

Na Tabela 22, apresentamos os dados referentes à mobilidade dos alunos matriculados nas escolas públicas da GRE-Norte em 2006.

Tabela 22. Movimento e rendimento do ensino fundamental das escolas públicas da GRE-Norte - 2006

Série/Ano	Abandono	(%)	Aprovados	(%)	Reprovados	(%)
1ª Série/2º Ano	176	14,70	1049	16,40	675	29,21
2ª Série/3º Ano	85	7,10	1062	16,61	305	13,20
3ª Série/4º Ano	96	8,02	1020	15,95	212	9,17
4ª Série/5º Ano	61	5,10	950	14,86	146	6,32
5ª Série/6º Ano	349	29,16	788	12,32	453	19,60
6ª Série/7º Ano	208	17,38	630	9,85	262	11,34
7ª Série/8º Ano	139	11,61	510	7,97	167	7,23
8ª Série/9º Ano	83	6,93	386	6,04	91	3,94
Total Geral	1197	100,00	6395	100,00	2311	100,00

De acordo com os dados da Tabela 22, verificámos que o índice de aprovação foi maior nas séries iniciais e menor na oitava série com apenas 386 alunos aprovados. Em relação à reprovação, o quantitativo maior foi na primeira série com 675 alunos e na quinta série com 453 alunos reprovados. As outras séries tiveram também um quantitativo considerável.

No que diz respeito aos alunos abandonantes dos estudos, o índice maior foi na quinta série com 349 alunos, na sexta série com 208 alunos e na primeira série com 176 alunos, em relação às outras séries, o quantitativo foi significativo.

Portanto, o abandono escolar em 2006 nessas escolas foi de grande representatividade no ensino público, apesar de observarmos um índice menor em relação ao ano de 2005.

Decerto, na Figura 4 observámos a mobilidade a nível do percentual dos alunos das escolas públicas da GRE-Norte em 2006, em relação aos percentuais de aprovados, reprovados e abandonantes dos estudos, onde

detectámos que o abandono escolar neste ano obteve um índice maior entre os demais.

A Figura 4 mostra a mobilidade dos alunos das escolas públicas da GRE-Norte em 2006.

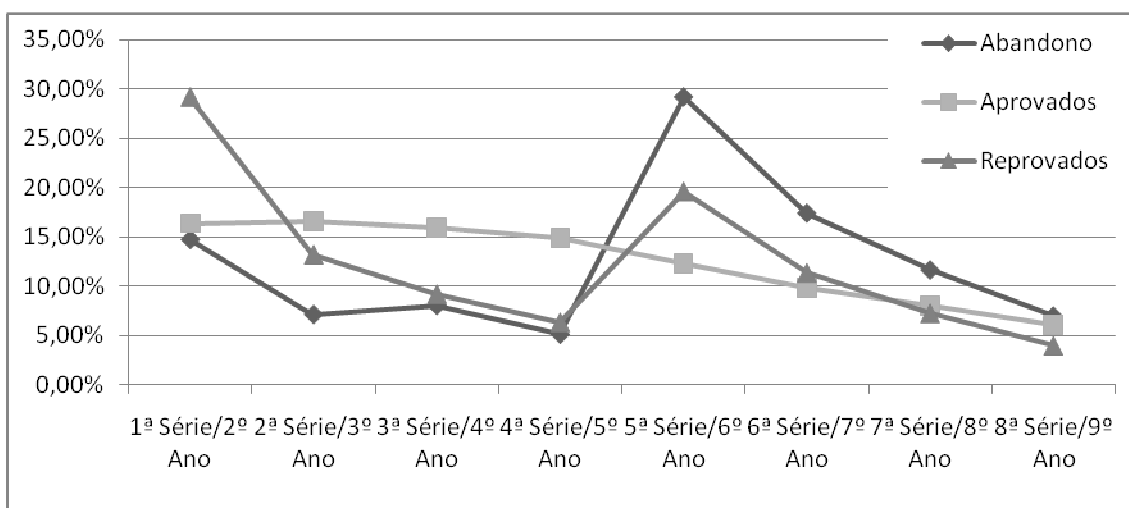


Figura 4. Resultado do movimento e rendimento do ensino fundamental nas escolas públicas da GRE-Norte-2006.

Assim, na Figura 4 verificámos que os índices maiores de aprovação compreenderam as séries iniciais com representatividade maior na segunda série com 16,61% e menor na oitava série com 6,04%. Em relação aos reprovados, observámos que 29,21% foram reprovados na primeira série, 13,20% na segunda série. Na terceira e quarta série, tiveram percentuais menores. Da quinta a oitava série, os índices maiores foram na quinta série com 19,60%, seguido da sexta série com 11,34% alunos reprovados. As outras séries tiveram índices menores.

No que diz respeito ao abandono escolar, verificámos um índice maior na primeira série com 14,70% e na quinta série com 29,16%, seguido da sexta série com 17,38%. As outras séries tiveram percentuais menores, mas com representatividade a nível de ensino.

Portanto, o maior índice de alunos aprovados em 2006 centrou-se nas séries iniciais. Já nos alunos reprovados a representatividade maior foi na primeira série e na quinta série.

Por outro lado, a representatividade dos alunos abandonantes dos estudos foi maior na quinta série e na sexta série, as outras séries tiveram uma representatividade menor em relação ao abandono escolar. Assim, o abandono escolar assumiu o índice mais alto em 2006.

5.9.1.3. Abandono escolar nas escolas da pesquisa-GRE-Norte-2003-2006.

Na eminência de compreendermos melhor a persistência do desenvolvimento do abandono escolar nas 11 escolas da GRE-Norte seleccionadas para a nossa pesquisa de campo, procurámos historiar desde o ano 2003 até 2006, dando ênfase aos anos do estudo 2005 e 2006.

A análise dos dados do Censo foi realizada primeiro nas séries iniciais, onde observámos a realidade dessas escolas desde o movimento estatístico de matrícula inicial, matrícula final, taxa de abandono, taxa de transferência, taxa de aprovados e taxa de reprovados. Em seguida, analisamos as séries finais da quinta a oitava série dentro das mesmas perspectivas.

Observámos, na Tabela 23, que em 2003 a matrícula inicial da primeira a quarta série somou um total de 1.669 alunos e fechou com 1.224 alunos. Em 2004, a matrícula inicial somou um total de 1.248 alunos e fechou com 996 alunos. Em 2005, a matrícula inicial foi de 1.115 alunos e fechou com 919 alunos e, em 2006, a matrícula inicial somou 938 alunos e fechou com 734 alunos.

A Tabela 23 mostra a mobilidade estatística do quantitativo de alunos matriculados da primeira a quarta série nas escolas públicas da amostra do estudo na GRE-Norte de 2003 a 2006.

Tabela 23. Movimento da 1ª à 4ª série das escolas públicas da amostra do estudo GRE-Norte-2003-2006

Nº DE ORDEM	UNIDADES DE ENSINO	Matrícula Inicial				Matrícula Final			
		2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
2	José Maria	198	148	176	149	147	107	148	103
4	Monsenhor Francisco Salles	100	71	89	67	71	52	66	59
8	Professor Olívio Montenegro	95	35	-	-	87	33	-	-
11	Dom Carlos Coelho	188	154	146	116	150	140	112	104
13	Poeta Jônatas Braga	214	223	173	134	160	151	173	104
24	Ana Malta	285	216	225	190	228	187	183	174
35	Hercílio Celso	124	112	79	78	94	89	66	57
38	França Pereira	172	66	57	39	74	51	40	18
43	Gilberto Freyre	154	116	86	70	109	91	69	59
45	São José Sport Club	139	107	84	95	104	95	62	56
TOTAL		1669	1248	1115	938	1224	996	919	734

Assim, verificámos que houve, em cada ano, uma diminuição do número de alunos matriculados, comprovado decerto com a diferença entre a matrícula inicial e a matrícula final em cada ano. Esta diferença está relacionada com a municipalização e com o abandono dos estudos que também deixa um grande número de alunos fora da escola pública de Recife.

Podemos observar que na escola nº. 8, em 2005 e 2006, não houve mais quantitativo da primeira a quarta série e assim vai acontecendo o processo da municipalização da rede pública de Recife.

Para uma melhor compreensão desta mobilização, a Tabela 23.1 caracterizou o percentual dos alunos abandonantes e dos transferidos na eminência de acompanharmos o abandono escolar em uma extensão maior,

onde observamos o percentual de cada escola da amostra da primeira a quarta série de 2003 a 2006.

A Tabela 23.1 apresenta o percentual dos alunos abandonantes dos estudos e transferidos para outras escolas de 2003 a 2006.

Tabela 23.1. Movimento da 1ª à 4ª série das escolas públicas do estudo – GRE-Norte-2003-2006.

Nº DE ORDEM	UNIDADES DE ENSINO	2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
		Taxa de Abandono (%)				Taxa de Transferidos (%)			
2	José Maria	16,60	21,60	11,30	10,70	9,00	6,00	4,50	-
4	Monsenhor Francisco Salles	15,00	16,90	14,60	6,00	14,00	9,80	11,20	-
8	Professor Olívio Montenegro	5,20	5,70	-	-	3,10	-	-	-
11	Dom Carlos Coelho	14,80	9,00	17,80	14,70	5,30	-	5,40	-
13	Poeta Jônatas Braga	15,80	12,50	-	9,00	9,30	19,70	-	-
24	Ana Malta	12,90	11,10	16,00	2,10	7,00	3,20	2,60	-
35	Hercílio Celso	16,10	13,30	16,40	12,80	8,00	7,10	-	-
38	França Pereira*	44,70	-	24,50	43,60	12,20	22,70	5,20	-
43	Gilberto Freyre	16,80	6,00	5,80	7,10	12,30	15,50	13,90	-
45	São José Sport Club	15,80	10,20	22,60	13,70	9,30	0,90	3,50	-
MÉDIA		17,37	11,81	16,13	13,30	8,95	10,61	6,61	-

De acordo com os dados da Tabela 23.1, podemos observar que a média do percentual dos alunos abandonantes em cada ano era de 17,37% em 2003, 11,81% em 2004, 16,13% em 2005, e 13,30% em 2006. Assim, verificamos um índice elevado de abandono escolar da primeira a quarta série nessas escolas.

Em relação à média dos percentuais de alunos transferidos em cada ano, era de 8,95% em 2003, 10,61% em 2004, e 6,61% em 2005. Vale salientar que o Censo não informou o número de alunos transferidos em 2006.

Assim, podemos concluir que a percentagem de alunos abandonantes e transferidos nestes anos é muito significativa, como também a influência do processo da municipalização dentro dessas escolas, principalmente nas n.º.8,

nº.13 e nº. 38, onde algumas séries já estavam em poder das escolas municipais.

No entanto, na Tabela 23.2, observámos a média dos percentuais de alunos aprovados e reprovados das escolas do nosso estudo, da primeira a quarta série de 2003 a 2006, onde verificámos percentuais significativos em cada escola, apesar da escola nº. 8 já apresentar séries transferidas para a rede municipal.

A Tabela 23.2 apresenta os percentuais da taxa de aprovados e reprovados da primeira a quarta série das escolas públicas do estudo, de 2003 a 2006.

Tabela 23.2. Movimento da 1ª à 4ª série das escolas públicas do estudo GRE-Norte-2003-2006.

Nº DE ORDEM	UNIDADES DE ENSINO	2003 2004 2005 2006				2003 2004 2005 2006			
		Taxa de Aprovados (%)				Taxa de Reprovados (%)			
2	José Maria	68,00	86,90	82,40	75,70	31,90	13,00	17,50	24,30
4	Monsenhor Francisco Salles	84,50	84,60	92,40	93,20	15,40	15,30	7,50	6,80
8	Professor Olívio Montenegro	96,50	100,00	-	0,00	3,40	-	-	0,00
11	Dom Carlos Coelho	72,60	65,70	84,80	77,80	23,30	34,20	15,10	22,20
13	Poeta Jônatas Braga	87,50	75,40	100,00	88,40	12,50	24,50	-	11,60
24	Ana Malta	83,70	72,10	85,20	81,00	16,20	27,80	14,70	19,00
35	Hercílio Celso	84,00	87,60	89,30	100,00	15,90	12,30	10,60	0,00
38	França Pereira*	82,40	100,00	90,00	100,00	17,50	-	10,00	0,00
43	Gilberto Freyre	77,90	89,00	95,60	91,50	22,00	10,90	4,30	8,50
45	São José Sport Club	71,10	77,80	74,10	87,50	28,80	22,10	25,80	12,50
	Média	80,82	83,91	88,20	79,51	18,69	20,01	13,19	10,49

Podemos concluir que o somatório do percentual das taxas de aprovados e reprovados, da primeira a quarta série distribuídos na Tabela 23.2, mostrou que os aprovados tiveram média em 2003 de 80,82%, em 2004 de 83,81%, em 2005 de 88,20%, em 2006 de 79,51%. Já os reprovados tiveram

em 2003 18,69% , em 2004 20,01%, em 2005 13,19% e em 2006 10,49% de alunos reprovados.

Assim, os percentuais de ambas as taxas se diferenciaram em cada ano, porém o maior índice de aprovados foi em 2005 e o maior índice de reprovados foi em 2004.

Na Tabela 23.3, observámos a realidade da mobilidade dos alunos de 2003 e 2004, onde detectámos um quantitativo menor entre as matrículas de 2003 para 2004, um aumento da taxa de transferidos e uma diminuição do número de abandonantes dos estudos.

A Tabela 23.3 apresenta a média geral de matrícula inicial, matrícula final e taxas de abandono, transferidos, aprovados e reprovados de 2003 e 2004.

Tabela 23.3. Quantitativo geral e média geral dos percentuais da mobilidade dos alunos da 1ª à 4ª série das escolas do estudo-2003-2004.

	2003	2004
Matrícula Inicial	1669	1248
Matrícula Final	1244	996
Taxa de Abandono	3,7%	2,7%
Taxa de Transferidos*	2,0%	2,2%
Taxa de Aprovados	16,0%	18%
Taxa de Reprovados	84%	82%

Verificámos que, em 2003, 1.669 alunos foram matriculados nas 11 escolas do estudo e que apenas 1.244 alunos permaneceram nas escolas. A média dos alunos abandonantes dos estudos neste ano foi de 3,7%, alunos transferidos 2,0%, alunos aprovados 16% e alunos reprovados 84%.

Já em 2004, detectámos que 1.248 alunos fizeram a matrícula e que apenas 996 alunos continuaram nas escolas. A média dos alunos abandonantes dos estudos foi de 2,7%, os transferidos 2,2%, os aprovados 18% e os reprovados 82%.

Portanto, observámos na Figura 5 uma diferença significativa entre a matrícula inicial e a final de 2003 a 2004 dos alunos da 1ª à 4ª série, uma realidade constante e prejudicial no ensino fundamental brasileiro.

A Figura 5 apresenta graficamente a mobilidade dos alunos em relação à matrícula inicial e a matrícula final de 2003 a 2004.

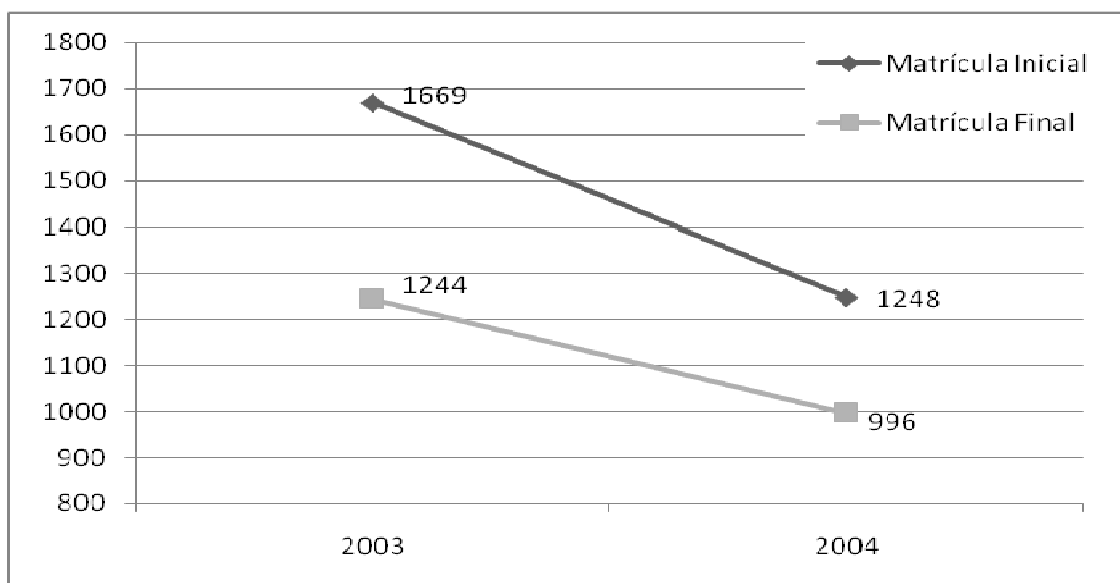


Figura 5. Mobilidade de atendimento da 1ª à 4ª série das escolas públicas da amostra-2003-2004.

Verificámos na Figura 5 que houve uma diferença de 421 alunos entre a matrícula inicial de 2003 para a de 2004 e uma diferença de 248 alunos entre a matrícula final de 2003 e a de 2004. Assim, podemos concluir que houve uma diminuição quantitativa da mobilidade dos alunos dentro das escolas do estudo.

Para uma melhor compreensão da mobilidade dos alunos em 2003 e 2004, verificámos, no gráfico 6, que houve uma diminuição da taxa dos alunos abandonantes dos estudos de 2003 para 2004 e um aumento no quantitativo dos alunos transferidos de 2003 para 2004.

A Figura 6 mostra graficamente a mobilidade dos alunos abandonantes dos estudos e dos transferidos em 2003 e 2004.

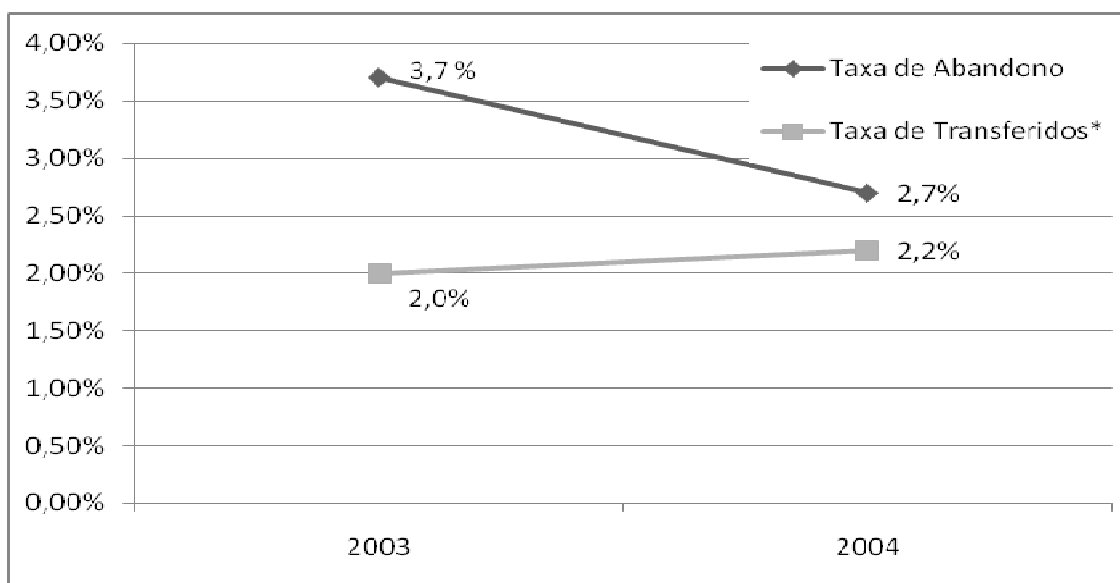


Figura 6. Mobilidade de atendimento da 1ª à 4ª série das escolas públicas da amostra-2003-2004.

Em 2003, o abandono escolar nestas escolas teve uma média percentual de 3,7% e, em 2004, de 2,7%. Observámos uma diminuição no quantitativo de alunos abandonantes dos estudos e um aumento no quantitativo dos alunos transferidos de 2,0% em 2003 para 2,2% em 2004. Assim, concluímos, com base nos dados estatísticos, que o abandono escolar é um factor oscilante e persistente entre os anos.

Verificámos na Figura 7 que, de 2003 para 2004, houve uma diminuição da taxa de alunos reprovados e um aumento da taxa de alunos aprovados nas séries iniciais.

A Figura 7 apresenta graficamente a mobilidade de aprovados e reprovados em 2003 e 2004.

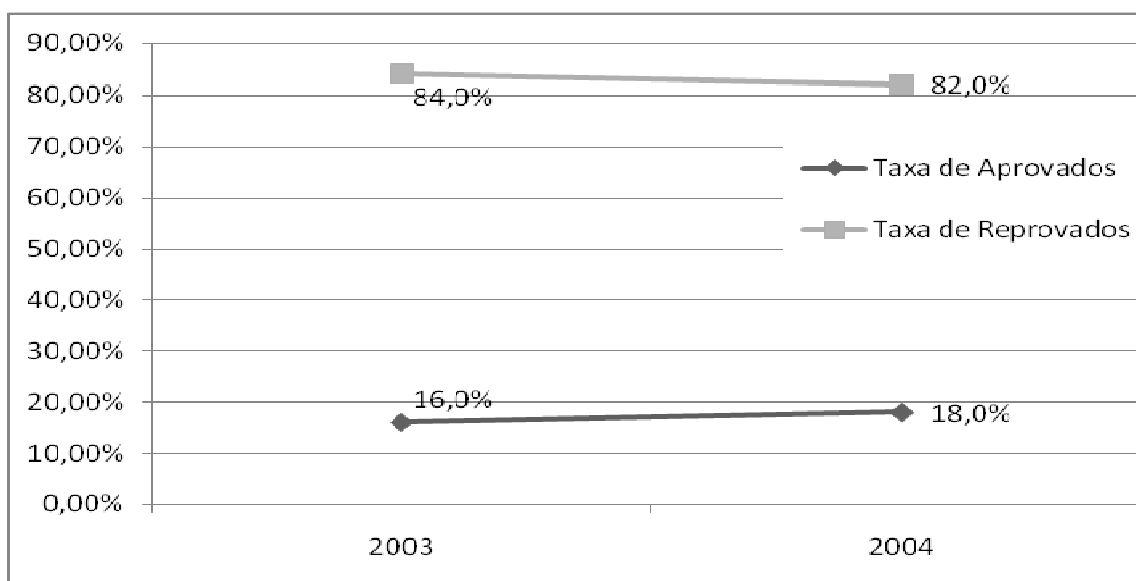


Figura 7. Mobilidade de atendimento da 1ª à 4ª série das escolas públicas da amostra-2003-2004.

Verificámos na Figura 7 que o percentual de alunos reprovados diminuiu de 84,0% em 2003 para 82,0% em 2004 e a taxa de aprovados aumentou de 16,0% em 2003 para 18,0% em 2004. Assim, houve uma diminuição da taxa de alunos reprovados e um aumento da taxa de alunos aprovados de 2003 para 2004, ou seja, houve um quantitativo maior de aprovação em 2004.

Na Tabela 23.4, observámos a mobilidade geral dos alunos das escolas da amostra de 2005 para 2006, onde verificámos uma diminuição do quantitativo de alunos matriculados, um aumento da taxa de abandono escolar, de alunos aprovados e uma diminuição da taxa de alunos reprovados.

A Tabela 23.4. mostra a mobilidade geral da primeira a quarta série nas escolas do estudo em 2005 e 2006.

Tabela 23.4. Quantitativo geral e média geral dos percentuais da mobilidade dos alunos da 1ª à 4ª série das escolas do estudo-2005-2006

	2005	2006
Matrícula Inicial	1.115	938
Matrícula Final	919	734
Taxa de Abandono	3,2%	4,1%
Taxa de Transferidos*	1,2%	*
Taxa de Aprovados	17%	23%
Taxa de Reprovados	83%	77%

* Dados não informados no Censo 2006

Decerto, podemos observar graficamente que, em 2005, 1.115 alunos foram matriculados nas 11 escolas do estudo e que apenas 919 alunos permaneceram. No entanto, a representatividade da média dos alunos abandonantes neste contexto foi de 3,2%, alunos transferidos de 1,2%, alunos aprovados de 17% e alunos reprovados de 83% em 2005.

Em relação ao ano de 2006, podemos verificar que 938 alunos fizeram a matrícula inicial, mas apenas 734 alunos ficaram na escola e a representatividade da média percentual dos alunos abandonantes do estudo foi de 4,1%. Os alunos transferidos não foram mencionados no Censo de 2006, os alunos aprovados tiveram média de 23% e os alunos reprovados de 77%.

Podemos observar na Figura 8 uma diferença quantitativa entre a matrícula inicial e a matrícula final de 2005 e 2006 da primeira a quarta série, ou seja, uma diminuição que vem acontecendo nas escolas públicas a cada ano com a municipalização.

A Figura 8 apresenta graficamente o movimento de matrícula inicial e matrícula final das escolas públicas da amostra em 2005 e 2006.

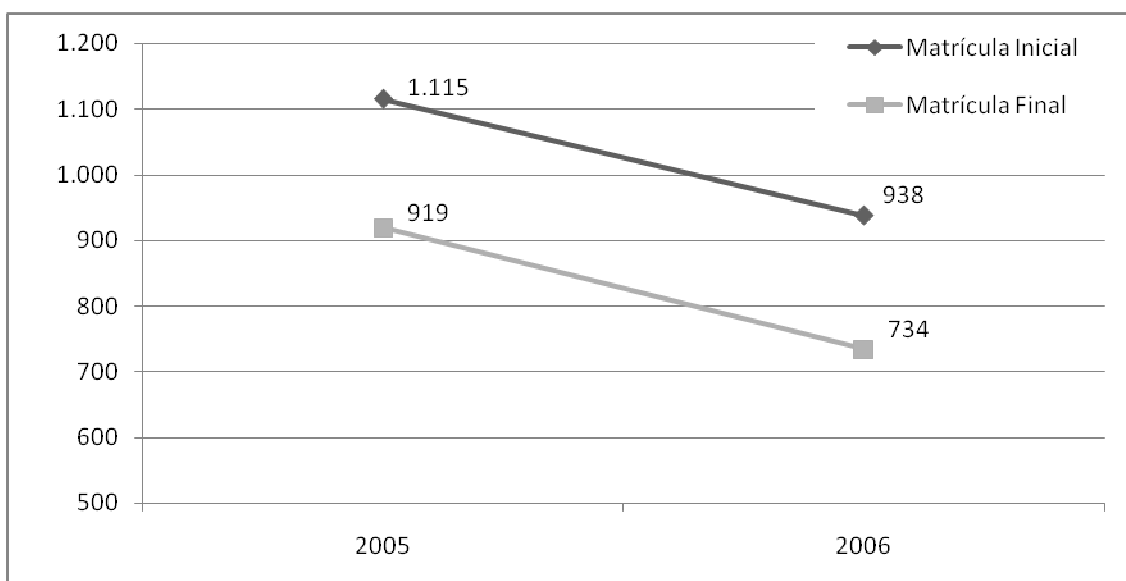


Figura 8. Mobilidade de atendimento da 1^a à 4^a série das escolas públicas da amostra-2005-2006.

Verificámos, então, na Figura 8 que houve uma diferença significativa entre a matrícula inicial e a matrícula final nos dois anos, ou seja, uma diminuição do quantitativo do número de alunos matriculados em 2005 e 2006.

Na Figura 9, podemos observar uma diferença entre as médias do percentual de taxa de abandono escolar e de taxa de alunos transferidos em 2005 e 2006. O Censo de 2006 não informou a taxa dos alunos transferidos, a qual nos ajudaria na compreensão da diferença dos quantitativos entre 2005 e 2006.

A Figura 9 apresenta graficamente a mobilidade das médias da primeira a quarta série das escolas da amostra em 2005 e 2006.

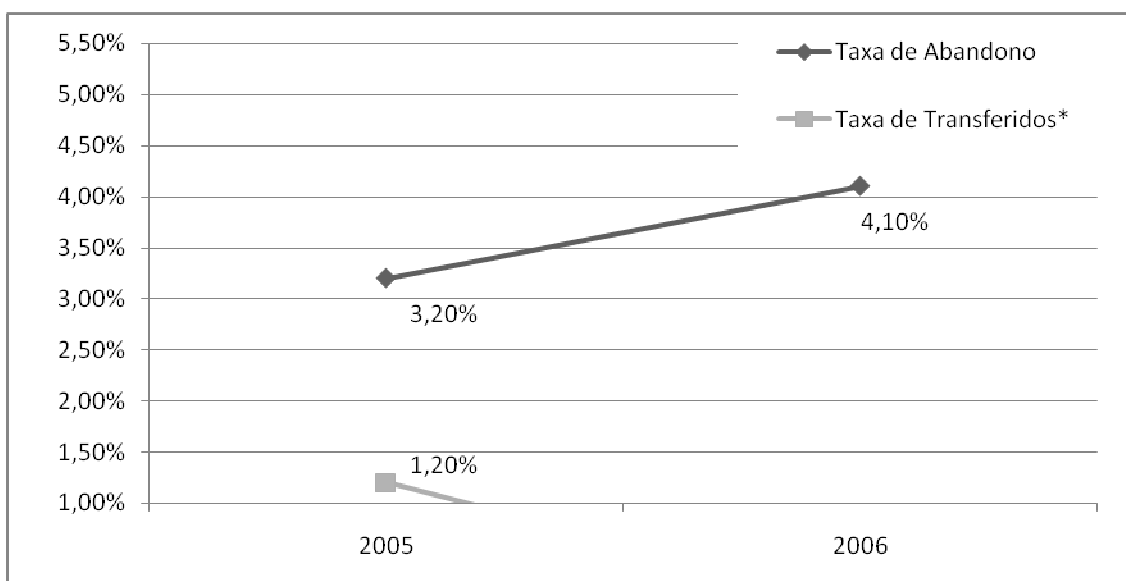


Figura 9. Mobilidade do índice de abandono e transferidos da 1ª à 4ª série das escolas públicas da amostra-2005-2006.

Podemos observar na Figura 9 que houve um aumento do número de abandonantes dos estudos da primeira a quarta série de 2005 para 2006, ou seja, o abandono escolar aumentou em sua média percentual de 3,20% para 4,10%. Em relação à taxa dos alunos transferidos, não podemos verificar esta diferença, devido à ausência dos dados de 2006, podemos dizer que em 2005, este índice foi de 1,20%.

Assim, concluímos que estatisticamente o Censo mostrou que nessas escolas o abandono escolar é constante e tem um percentual significativo nas séries iniciais.

Na Figura 10, temos uma visão gráfica da diferença dos percentuais da taxa de alunos aprovados e reprovados da primeira a quarta série em 2005 e 2006, das escolas da amostra, onde verificamos um aumento do percentual de 2005 para 2006 dos alunos aprovados e uma diminuição dos percentuais dos alunos reprovados.

A Figura 10 retrata a diferença percentual de aprovação e de reprovação da primeira a quarta série das escolas públicas da amostra em 2005 e 2006.

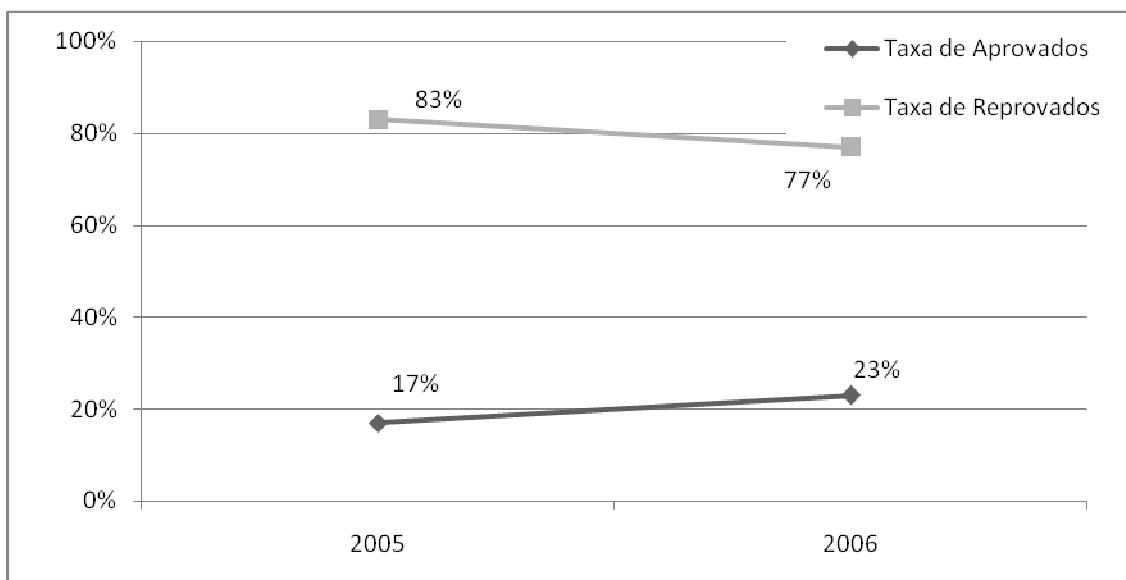


Figura 10. Mobilidade percentual de aprovação e reprovação da 1ª à 4ª série das escolas da amostra-2005-2006.

Na realidade da mobilização dos alunos, observámos na Figura 10 que o percentual de aprovados aumentou de 17% em 2005 para 23% em 2006 e a taxa de reprovados diminuiu de 83% em 2005 para 77% em 2006. Assim, em 2006, houve um aumento da taxa de alunos aprovados e uma diminuição da taxa de alunos reprovados.

Procurámos verificar, também nos dados do Censo de 2003 a 2006, a movimentação dos alunos da quinta a oitava série das escolas do estudo para compreendermos melhor a mobilidade destes alunos em relação à matrícula inicial, final, número de alunos aprovados, reprovados, transferidos e abandonantes dos estudos.

A Tabela 24 apresenta a realidade da mobilidade destes alunos de 2003 a 2006.

Tabela 24. Movimento e rendimento do ensino fundamental da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-2003-2006

Nº DE ORDEM	UNIDADES DE ENSINO	Matrícula Inicial				Matrícula Final			
		2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
10	José Maria	816	591	764	666	397	386	470	359
11	Monsenhor Francisco Salles	672	527	577	478	463	349	434	287
17	Professor Olívio Montenegro	669	641	724	882	558	493	529	531
20	Dom Carlos Coelho	344	330	372	335	224	274	238	246
43	Ana Malta	-	58	99	117	-	43	87	103
50	Dom Vital	1219	1140	1067	930	775	792	721	601
56	França Pereira*	77	34	64	62	26	30	44	40
63	Gilberto Freyre	146	139	56	81	94	79	38	63
69	São José Sport Club		67	106	119		67	87	78
TOTAL		3.943	3.527	3.829	3.670	2.537	2.513	2.648	2.308

Portanto, verificámos que em 2003 a matrícula inicial foi de 3.943, a matrícula final foi de 2.537, com uma diferença de 1.406 alunos. Em 2004, a matrícula inicial foi de 3.527, a matrícula final foi de 2.513, com uma diferença de 1.014 alunos. Em 2005, a matrícula inicial foi de 3.829 e a matrícula final foi de 2.648, com uma diferença de 1.181 alunos. Em 2006, a matrícula inicial foi de 3.670 e a matrícula final foi de 2.308, com uma diferença de 1.372 alunos.

Observámos então, de acordo com os dados da Tabela 24, que a diferença entre o número de alunos matriculados e os que permaneceram na escola é muito significativa para o ensino público, mesmo verificando que algumas séries já estão no processo da municipalização. Portanto, para uma melhor compreensão dos dados a nível de percentual, as Tabelas 24.1, 24.2 e 24.3, com seus respectivos gráficos, caracterizaram a dinâmica dos percentuais dentro de cada modalidade de ensino.

Na Tabela 24.1, observámos o percentual representativo da taxa de alunos abandonantes e de alunos transferidos da quinta a oitava série de 2003 a 2006.

A Tabela 24.1 apresenta o percentual dos alunos abandonantes dos estudos e dos transferidos da quinta a oitava série de 2003 a 2006.

Tabela 24.1. Percentual de movimento e rendimento de alunos abandonantes e transferidos da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-2003-2006.

Nº DE ORDEM	UNIDADES DE ENSINO	Taxa de Abandono (%)				Taxa de Transferidos (%)			
		2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	
10	José Maria	39,90	30,70	35,20	33,90	11,30	3,80	3,20	-
11	Monsenhor Francisco Salles	21,80	13,80	18,10	11,50	10,20	14,00	6,50	-
17	Professor Olívio Montenegro	10,10	16,80	18,60	6,60	6,40	6,20	8,20	-
20	Dom Carlos Coelho	34,80	16,90	33,80	20,90	-	-	1,80	-
43	Ana Malta	-	22,40	10,10	2,60	-	3,40	2,00	-
50	Dom Vital	25,50	25,80	26,30	24,00	10,90	4,60	6,00	-
56	França Pereira*	64,90	11,70	26,50	6,50	1,20	-	4,60	-
63	Gilberto Freyre	27,30	25,10	19,60	64,20	8,20	17,90	12,50	-
69	São José Sport Club	32,04	20,40	23,53	21,28	8,03	8,32	5,60	-
	MÉDIA	32,04	20,40	23,53	21,28	8,03	8,32	5,60	-

Em 2003, o percentual de abandonantes foi de 32,04%, em 2004 foi de 20,40%, em 2005 foi de 23,53% e em 2006 foi de 21,28%. Em relação ao percentual de alunos transferidos em 2003 foi de 8,03%, em 2004 foi de 8,32%, em 2005 foi de 5,60%, e como já referimos antes, não foi informado o quantitativo de 2006. Vale salientar a ausência de algumas séries que já estão no processo de municipalização.

Observámos nos dados da Tabela 24.2 que o abandono escolar é uma constante em todos os anos, mas verificámos uma diminuição quantitativa de 2003 para 2004, um aumento de 2004 para 2005, e uma diminuição de 2005 para 2006, isto é, uma oscilação de quantitativos entre os anos citados. Em relação aos alunos transferidos, verificámos um aumento quantitativo de 2003

para 2004, e uma diminuição de 2004 para 2005 e, como referimos antes, em 2006 não houve informação dos dados.

A Tabela 24.2 apresenta, de acordo com o Censo, a distribuição dos percentuais da movimentação dos alunos da quinta a oitava série das escolas públicas envolvidas no estudo de 2003 a 2006.

Tabela 24.2 Movimento e percentual dos alunos aprovados e reprovados da 5^a à 8^a série das escolas públicas do estudo-2003-2006

Nº DE ORDEM	UNIDADES DE ENSINO	Taxa de Aprovados (%)				Taxa de Reprovados (%)			
		2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
10	José Maria	73,8	77,9	71,2	76,0	26,1	22	28,7	24
11	Monsenhor Francisco Salles	73,8	76,5	73,9	79,4	26,1	23,4	26,0	20,6
17	Professor Olívio Montenegro	73,4	68,9	61,2	70,9	26,5	31	38,7	29,1
20	Dom Carlos Coelho	76,7	59,1	68,4	58,1	23,2	40,8	31,9	41,9
43	Ana Malta	-	34,8	60,9	53,3	-	65,1	39	46,7
50	Dom Vital	73,2	47,4	67,6	65,7	26,7	25,5	32,3	34,3
56	França Pereira	100	80	84	90	-	20,0	15,9	10,0
63	Gilberto Freyre	92,5	91,1	76,3	71,4	7,4	8,8	23,6	28,6
69	São José Sport Club	-	100	60,9	87,1	-	-	39,0	12,9
MÉDIA		80,49	70,63	69,38	72,43	22,67	29,58	30,57	27,57

De acordo com os dados da Tabela 24.2, podemos verificar que, em 2003, o quantitativo de alunos aprovados foi de 80,49% e dos reprovados foi de 22,67%. O quantitativo de aprovados em 2004 foi de 70,63% e o de reprovados foi de 29,58%. Em 2005, o quantitativo de aprovados foi de 69,38% e o de reprovados foi de 30,57%. Já em 2006, o quantitativo de aprovados foi de 72,43% e os reprovados somaram um total de 27,57%. Observámos também a ausência de algumas séries entre as escolas, ou seja, uma interferência decerto da municipalização.

Assim, podemos concluir que os alunos da quinta a oitava série tiveram um nível percentual de aprovados mais elevado em 2003 e o mais baixo em 2005. Em relação aos percentuais anuais dos alunos reprovados, o

percentual maior foi em 2005, e o menor foi em 2003. Observámos, em algumas escolas, a ausência de alguns dados devido ao processo da Municipalização.

Para um melhor entendimento, as Tabelas 24.3 e 24.4 apresentam o quantitativo e média dos percentuais da mobilização dos alunos do estudo de 2003 a 2006.

Verificámos então, na Tabela 24.3, que houve uma diferença de 416 alunos na matrícula inicial entre 2003 e 2004. Já a diferença entre a matrícula final não foi significativa entre os anos, a taxa de abandono diminuiu, a taxa de transferidos e aprovados foi similar e a taxa de reprovados aumentou de 2003 para 2006.

A Tabela 24.3 apresenta o quantitativo e a média de percentuais para os gráficos da mobilidade dos alunos da quinta a oitava série nos anos de 2003 e 2004.

Tabela 24.3. Movimento e média percentual geral da 5ª à 8ª série das escolas do estudo-2003-2004.

	2003	2004
Matrícula Inicial	3943	3527
Matrícula Final	2537	2513
Taxa de Abandono	3,5%	2,5%
Taxa de Transferidos*	0,8%	0,8%
Taxa de Aprovados	91%	91%
Taxa de Reprovados	9%	10%

Portanto, na Tabela 24.3 verificámos que as matrículas das séries finais do ensino fundamental público tiveram uma diferença entre a matrícula inicial e a matrícula final em 2003 de 1.406 alunos e em 2004 de 1.014 alunos.

Em relação aos percentuais de alunos abandonantes em 2003, o índice foi de 3,5% e diminuiu em 2004 para 2,5%. A taxa de transferidos foi

similar entre os dois anos. Em relação aos alunos aprovados, o índice foi de 91%, isto é, uma constante nos dois anos e a taxa de reprovados aumentou de 9% em 2003 para 10% em 2004.

De acordo com a Figura 11, observámos uma diminuição entre a matrícula inicial de 2003 para 2004 e uma diferença mínima da matrícula final entre 2003 e 2004.

A Figura 11 apresenta a diferença entre a matrícula inicial e a matrícula final, entre 2003 e 2004, dos alunos da quinta a oitava série das escolas públicas do estudo.

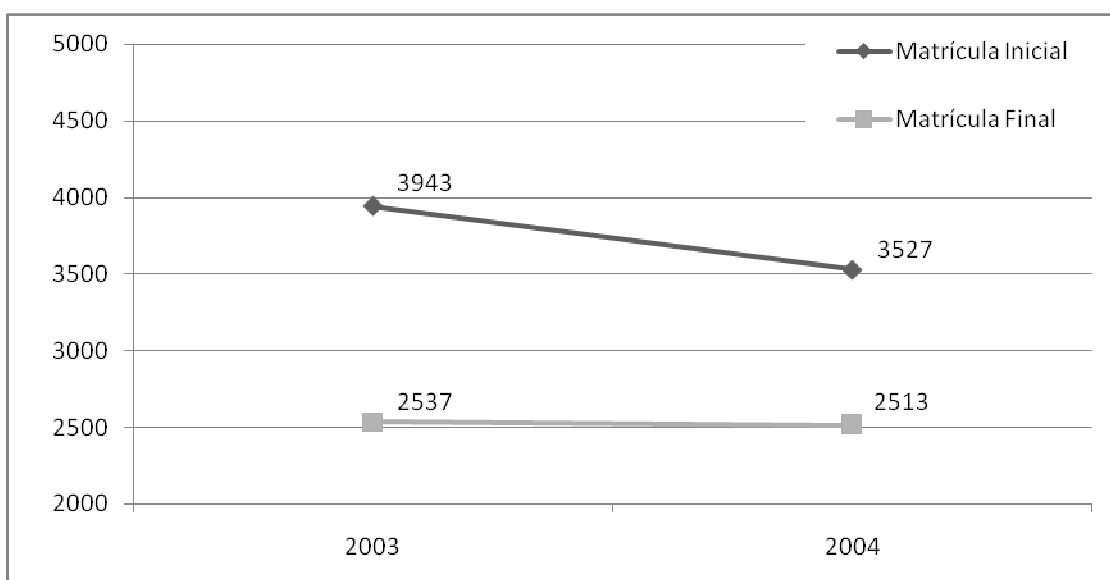


Figura 11. Evolução de atendimento da 5ª à 8ª série dos alunos das escolas públicas do estudo-2003-2004

Concluimos com base nos dados da Figura 11 que houve um decréscimo quantitativo entre a matrícula inicial de 2003 para a de 2004. Já em relação à matrícula final, a diferença não foi significativa entre os anos.

No entanto, a Figura 12 caracterizou graficamente os percentuais de aprovados e reprovados em 2003 e 2004, onde verificámos uma equivalência

percentual na taxa de aprovados entre 2003 e 2004 e um aumento não significativo entre os alunos aprovados.

A Figura 12 mostra o percentual entre as taxas da evolução de reprovação e aprovação da quinta a oitava série entre 2003 e 2004.

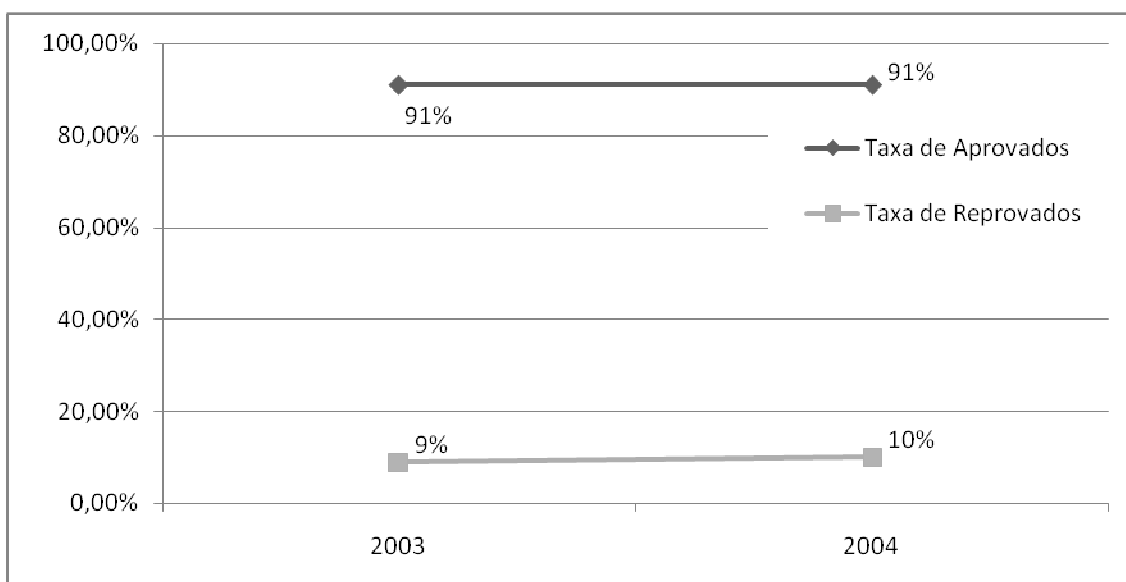


Figura 12. Evolução de aprovação e reprovação da 5ª à 8ª série dos alunos das escolas públicas do estudo-2003-2004.

Assim, concluímos que tanto em 2003 como em 2004 a taxa de aprovados foi de 91%, uma constante entre os anos. Em relação aos reprovados, a taxa percentual aumentou de 9% em 2003 para 10% em 2004. A mobilidade destes percentuais entre aprovados e reprovados é então significativa no processo de ensino público.

A Figura 13 retrata graficamente a média percentual de alunos abandonantes e transferidos da quinta a oitava série de 2003 a 2004, onde observámos que o número de abandonantes diminuiu em 2004 e a taxa de transferidos foi equilibrada entre os dois anos.

A Figura 13 mostra graficamente a mobilidade percentual da taxa de abandono escolar e de alunos transferidos da quinta a oitava série, de 2003 a 2004.

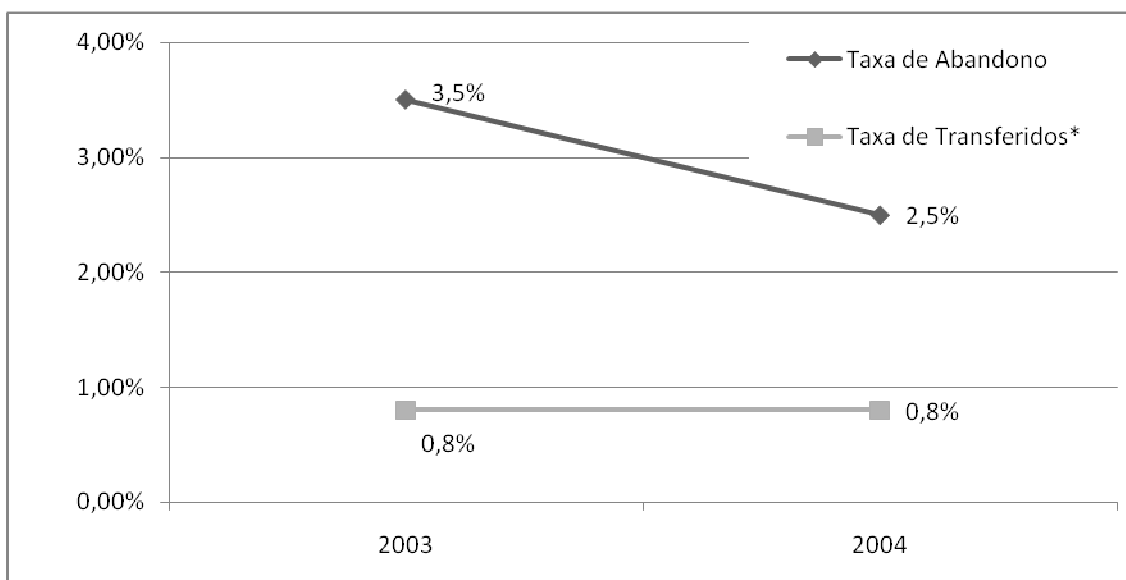


Figura 13. Evolução do Abandono e de Transferidos da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-GRE-Norte-2003-2004

De acordo com a Figura 13, podemos concluir que de 2003 para 2004 houve uma diminuição da taxa de abandono escolar de 3.5% para 2,5% e um equilíbrio dos percentuais dos alunos transferidos. Isto significa que o abandono escolar da quinta a oitava série de 2003 a 2004 foi significativo.

Dando continuidade à análise da Tabela 24.2 em relação ao movimento e percentual dos alunos da quinta a oitava série, de 2005 a 2006, apresentamos na Tabela 24.4 o movimento e a média percentual de 2005 e 2006, com os seus respectivos gráficos.

A Tabela 24.4 caracteriza a matrícula inicial dos alunos da quinta a oitava série, de 2005 com 3.829 alunos e a de 2006 com 3.670 alunos, a matrícula final com 2.648 alunos em 2005 e 2.308 em 2006. A taxa de abandonantes foi equivalente entre os dois anos. Para os transferidos não

houve comparação entre 2005 e 2006, porque o Censo não informou a taxa de transferidos de 2006. Em relação à taxa dos aprovados, aumentou de 2005 para 2006 e a taxa de reprovados diminuiu de 2005 para 2006.

A Tabela 24.4 apresenta o quantitativo geral de matrícula inicial e final, a taxa percentual de abandono, de transferidos, de aprovados e de reprovados para uma representação gráfica da mobilidade dos alunos.

Tabela 24.4. Movimento e média percentual geral dos alunos da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-2005-2006

	2005	2006
Matrícula Inicial	3829	3670
Matrícula Final	2648	2308
Taxa de Abandono	3,1%	3,1%
Taxa de Transferidos*	0,7%	
Taxa de Aprovados	9%	10%
Taxa de Reprovados	91%	90%

Assim, verificámos uma diferença de 1.181 alunos entre a matrícula inicial e a matrícula final de 2005, e uma diferença de 1.362 alunos entre a matrícula inicial e final de 2006. Por outro lado, a taxa de alunos abandonantes foi de 3,1% equivalente entre os dois anos, a média dos alunos transferidos foi 0,7% em 2005 e não houve comparação dos dados por falta de informação no Censo escolar de 2006. Já a taxa dos alunos aprovados aumentou de 9% em 2005 para 10% em 2006 e a taxa dos reprovados diminuiu de 91% em 2005 para 90% em 2006.

Para uma melhor compreensão dos dados da Tabela 24.4, caracterizamos graficamente a mobilidade dos alunos da quinta a oitava série em 2005 e 2006. Assim, na Figura 14, verificámos que houve uma diminuição de 159 alunos entre a matrícula inicial de 2005 para a matrícula inicial de 2006 e, em relação à matrícula final, a diferença de 2005 para 2006 foi de 340

alunos, ou seja, houve uma diminuição entre as matrículas da quinta a oitava série do ensino fundamental público.

A Figura 14 mostra a evolução e a diferença entre a matrícula inicial e a final de 2005 e 2006.

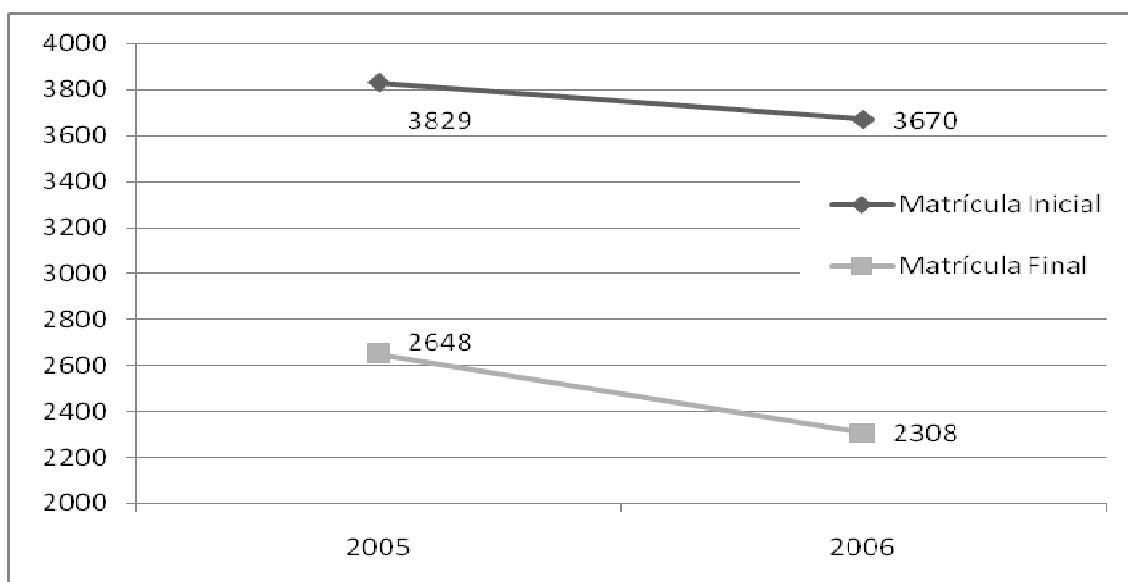


Figura 14. Evolução de atendimento da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-GRE-Norte-2005-2006.

De acordo com a Figura 14, concluímos que o número de alunos matriculados na rede pública diminuiu significativamente de 2005 para 2006, em função do abandono escolar e da municipalização em algumas séries.

No entanto, na Figura 15, o gráfico mostra uma equidade entre os percentuais de abandono escolar de 2005 e 2006. Em relação aos percentuais dos transferidos, não houve comparatividade em virtude da ausência dos dados do Censo de 2006.

A Figura 15 apresenta graficamente a mobilidade do percentual da taxa de abandono e de transferidos em 2005 e 2006.

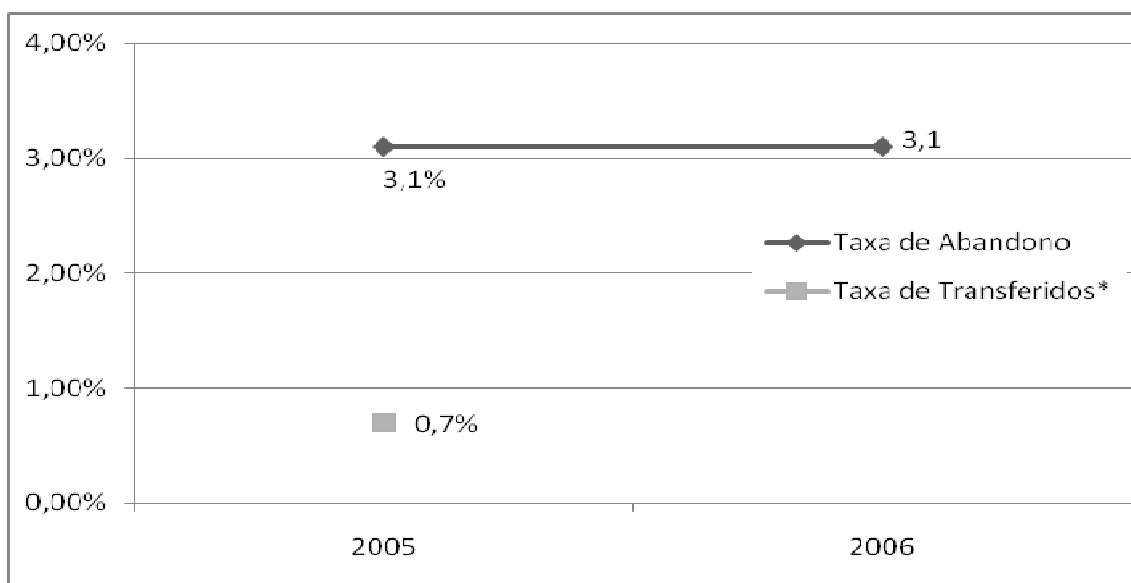


Figura 15. Evolução de aprovação e reprovação da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-GRE-Norte-2005-2006.

Assim, concluímos que a média do percentual dos alunos abandonantes em 2005 e 2006 foi de 3,1%, uma constante entre os dois anos. A média dos alunos transferidos em 2005 foi de 0,7% e em 2006 os dados não foram informados pelo Censo.

Em relação ao percentual geral das médias dos aprovados e reprovados em 2005 e 2006, observámos na Figura 16 uma diferença de 2005 para 2006 dos aprovados e um aumento em relação à média percentual dos reprovados.

A Figura 16 apresenta graficamente a média geral entre os percentuais de alunos da quinta a oitava série aprovados e reprovados nas escolas de nosso estudo em 2005-2006.

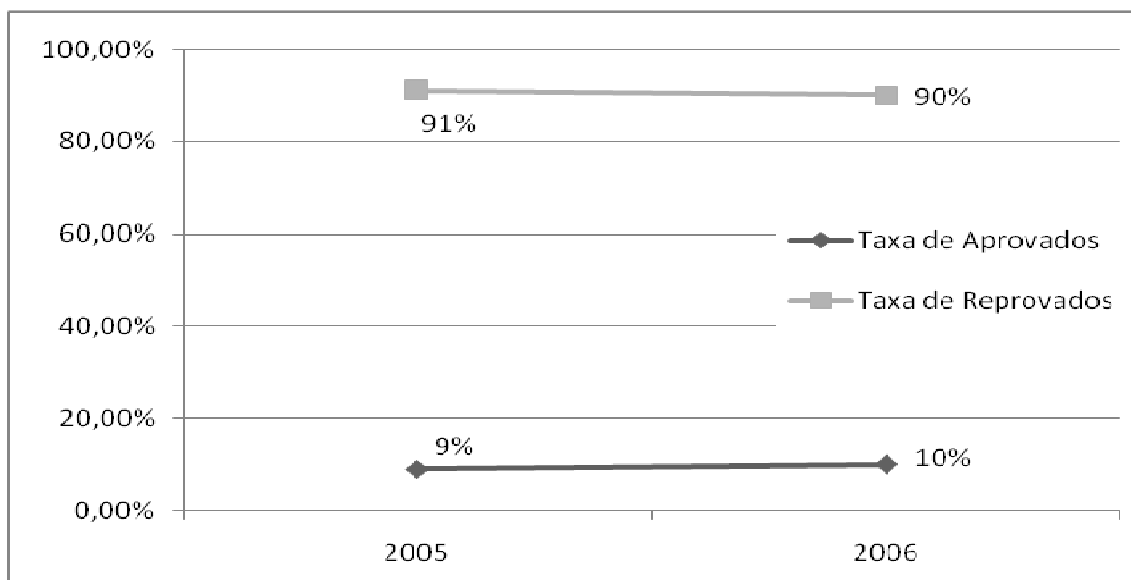


Figura 16. Evolução de abandono e transferência da 5ª à 8ª série das escolas públicas do estudo-GRE-Norte-2005-2006

Podemos concluir que, a nível de média percentual geral, houve uma diminuição não significativa de alunos aprovados de 91% para 90% e um aumento também não significativo da taxa de alunos reprovados de 9% para 10% de 2005 para 2006.

Com base nesta realidade, concluímos que de 2003 a 2006 a mobilidade dos alunos das escolas envolvidas no estudo foi muito oscilante na evolução dos anos, desde a matrícula inicial até o fechamento final, ou seja, a maioria dos alunos na representatividade estatística destes anos foram reprovados, isto é, a escola instruiu a minoria e eliminou a maioria, mesmo no processo democrático do ensino brasileiro.

Por outro lado, de 2003 a 2006, o abandono escolar da quinta a oitava série foi mais alto em 2003 e a representatividade geral do abandono escolar a

nível de percentual mais alto foi nas quintas séries do ensino fundamental do Estado de Pernambuco.

Vale salientar que o abandono escolar é representativo em todos os anos e em todas as séries de forma persistente e marcante na comunidade das escolas públicas da cidade de Recife. Portanto, temos um jogo de xadrez na representatividade do desenvolvimento cultural do Estado de Pernambuco, com base na análise minuciosa de uma parte das escolas de Recife, uma realidade também presente em todo o Estado de Pernambuco, que confirma categoricamente o fenômeno do abandono escolar nas classes desfavorecidas como um problema crônico para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

CAPÍTULO VI – Apresentação e análise dos resultados

A análise dos resultados que a seguir apresentamos está organizada em 4 grandes grupos:

1. Análise dos dados dos pais (pai e mãe)
2. Análise dos dados dos alunos
3. Análise da relação família-escola
4. Análise dos resultados da questão de respostas abertas aos dirigentes das escolas

Decerto, a análise de todos estes dados proporcionou a identificação de alguns factores familiares que interferem no abandono escolar de alunos brasileiros matriculados em escolas públicas da cidade de Recife. Um estudo comparativo entre 250 alunos abandonantes dos estudos e 250 alunos não abandonantes dos estudos.

6.1 Análise dos dados dos pais (pai-mãe)

A análise dos dados dos pais proporcionou uma compreensão selectiva dos factores intervenientes no abandono dos estudos decorrentes do sistema familiar de alunos brasileiros matriculados em escolas da rede pública da cidade de Recife.

6.1.1 Abandono escolar em função da variável estatuto socioeconómico dos pais (pai-mãe)

Para obtermos um resultado estatisticamente coerente, visto que duas células tiveram a frequência esperada $< ,05$, o teste estatístico do Qui-

Quadrado foi computado colapsando a classe pobre com a baixa e a classe média-baixa com a média.

Portanto, podemos observar na Tabela 25 que a classe pobre baixa compreendeu 169 pais de alunos abandonantes e 117 pais de alunos não abandonantes dos estudos. Já a classe média baixa/média compreendeu apenas 6 pais de alunos abandonantes dos estudos e 41 pais de alunos não abandonantes dos estudos. Vale salientar que dos 500 pais, 167 deles não foram caracterizados nesta variável.

A Tabela 25 apresenta a situação dos pais em função da variável estatuto socioeconómico na representatividade do poder aquisitivo dos mesmos.

Tabela 25. Abandono escolar em função da variável estatuto sócio-económico dos pais

Situação na Escola	Pobre/Baixa		Média Baixa/Média		Total	
	(%)	N. de Pais	(%)	N. de Pais	(%)	N. de Pais
Abandonantes	59,1	169	12,8	6	52,6	175
Não Abandonantes	40,9	117	87,2	41	47,4	158

Os pais dos alunos abandonantes dos estudos eram 59,1% de classe pobre/baixa e apenas 12,8% eram de classe média e baixa/média. Assim, a representatividade maior era da classe pobre/baixa. Enquanto os pais dos alunos não abandonantes dos estudos, 40,9% eram de classe pobre/baixa e 87,2% eram de classe média e baixa/média. Assim, a representatividade maior de alunos não abandonantes centrou-se na classe média e baixa/média. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=32.90$, g.l. 1, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Concluimos então que o nível socioeconómico dos pais interfere nos estudos dos filhos e podemos verificar que a representatividade do abandono escolar era dos filhos de pais de classe pobre/baixa.

6.1.2 Abandono escolar em função da variável profissão dos pais (pai-mãe)

A análise da profissão dos pais (pai-mãe) compreendeu a situação financeira dos mesmos em relação à interacção com o mercado de trabalho.

6.1.2.1 Abandono escolar em função da variável profissão das mães em relação ao mercado de trabalho

Na Tabela 26, observámos a mobilidade de 481 mães dos alunos do estudo. Assim, 243 eram mães dos alunos abandonantes do estudo, onde verificámos que 48 estavam desempregadas, 145 empregadas, 48 eram autónomas (sem trabalho fixo) e apenas duas delas eram funcionárias públicas/aposentadas. Em relação às mães dos alunos não abandonantes dos estudos, 64 estavam desempregadas, 149 estavam empregadas, 16 eram autónomas e 9 eram funcionárias públicas/ aposentadas, somando um total de 238 mães.

A Tabela 26 apresenta a relação das mães dos alunos abandonantes do estudo e das mães dos alunos não abandonantes do estudo com o mercado de trabalho.

Tabela 26. Abandono escolar em função do trabalho das mães em relação ao mercado de trabalho

Situação na Escola		Desempregado	Empregado	Autônomo	Funcionário Público/Aposentado	Total
Abandonantes	N	48	145	48	2	243
	%	42,90	49,30	75,00	18,20	50,5
Não Abandonantes	N	64	149	16	9	238
	%	57,10	50,70	25,00	81,8	49,5

Portanto, na Tabela 26, observámos através dos percentuais apresentados que as mães dos alunos abandonantes do estudo, 42,90%, eram desempregadas, 49,30% eram empregadas, 75,00% eram autónomas e 18,20% eram aposentadas, a representatividade do grupo dos alunos abandonantes era de mães autónomas. Já em relação às mães dos alunos não abandonantes, 57,10% eram desempregadas, 50,70% eram empregadas, 25,00% eram autónomas e 81,8% eram funcionárias públicas/aposentadas, a representatividade deste grupo era de mães desempregadas e empregadas, com o apoio decerto na pessoa do pai. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=23,85$, g.l. 3, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Concluimos então que a situação profissional da mãe está altamente relacionada ao abandono escolar dos filhos, isto é, o poder aquisitivo das mães é de grande representatividade na continuidade ou não dos estudos.

6.1.2.2 Abandono escolar em função da variável profissão dos pais(pai) em relação ao mercado de trabalho

Podemos observar na Tabela 27 que apenas 410 pais foram inseridos nessa variável. Em relação aos pais dos alunos abandonantes dos estudos, 66 eram desempregados, 72 eram empregados, 62 eram autónomos, 5 eram funcionários públicos/ aposentados e 128 deles não foram inseridos nesta variável. Já os pais dos alunos não abandonantes a representatividade maior era de 123 pais empregados, os desempregados e autónomos somaram um total de 64 e 18 pais eram funcionários públicos/aposentados.

A Tabela 27 apresenta a relação dos pais dos alunos abandonantes e não abandonantes dos estudos com o mercado de trabalho.

Tabela 27. Abandono escolar em função do trabalho dos pais (pai) no mercado de trabalho

Situação na Escola		Desempregado	Empregado	Autônomo	Funcionário Público/Aposentado	Total
Abandonantes	N	66	72	62	5	205
	%	88,00	36,90	53,00	21,70	50,00
Não Abandonantes	N	9	123	55	18	205
	%	12,00	63,10	47,00	78,30	50,00

De acordo com os percentuais da Tabela 27, verificámos que os pais dos alunos abandonantes do estudo, 88,00% eram desempregados, 36,90% eram empregados, 53,00% eram autônomos e 21,70% eram funcionários públicos/aposentados, a representatividade deste grupo centrou-se em pais desempregados e pais autônomos.

Em relação aos pais dos alunos não abandonantes do estudo, 12,00% eram desempregados, 63,10% eram empregados, 47,00% eram autônomos e 78,30% eram funcionários públicos/aposentados, a representatividade deste grupo centrou-se em pais empregados e funcionários públicos/aposentados. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=70,64$, g.l. 3, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Assim, podemos concluir que a situação do pai a nível profissional está altamente relacionada com o abandono escolar dos filhos, isto é, o valor da renda dos pais interfere na continuidade dos estudos dos filhos.

6.1.2.3 Abandono escolar em função da variável idade dos pais (pai-mãe)

A idade dos pais neste estudo foi muito significativa na interferência dos estudos dos filhos em relação aos dois géneros.

Na Tabela 28, verificámos que as 238 mães (com idade compreendida entre os 22-60 anos) dos alunos não abandonantes dos estudos tinham média de idades de 36,81% com DP=6,88 e 12 delas não foram inseridas nesta variável. Já as 231 mães (com idade compreendida entre os 29-68 anos) dos alunos abandonantes dos estudos tiveram média de 39,74% com DP=5,54% e 19 delas não foram caracterizadas nessa variável.

Por outro lado, os 216 pais (com idade compreendida entre os 20-73 anos) dos alunos não abandonantes tiveram média de 40,57% com DP=8,33% e os 207 pais (com idade compreendida entre os 22-69 anos) dos alunos abandonantes tiveram média de 45,13% com DP=6,20%.

Vale salientar que entre os dois grupos de pais, 77 deles não foram caracterizados nessa variável e a média geral entre os dois grupos era de 42,80% com DP=7,70%.

A Tabela 28 apresenta a relação do abandono escolar dos filhos em função da idade dos pais.

Tabela 28. Abandono escolar em função da idade dos pais (pai-mãe)

Idade	Situação na Escola	N	Média	Desvio-Padrão
Idade da Mãe	Não	238	36,81	6,88
	Abandonantes	231	39,74	5,54
	Total	469	38,25	6,42
Idade do pai	Não	216	40,57	8,33
	Abandonantes	207	45,13	6,20
	Total	423	42,80	7,70

Na Tabela 28, verificámos que as mães dos alunos abandonantes tiveram idade superior às mães dos alunos não abandonantes dos estudos, uma diferença analisada através da “one-way” significativa [$F(1,468) = 25,69$; $P < ,01$] para o abandono escolar.

Em relação à idade dos pais (pai), detectámos também uma diferença significativa [$F(1,461) = 40,55$; $P < ,01$] para o abandono dos estudos.

Assim, concluímos que a idade dos pais(pai-mãe) é uma variável contínua e está altamente relacionada com o abandono dos estudos dos filhos.

6.1.2.4 Abandono escolar em função da variável nível de instrução dos pais (pai-mãe)

A escolaridade dos pais neste estudo foi de grande importância para compreendermos a representatividade do abandono escolar em função da cultura dos pais (pai-mãe). Analisamos desde os não alfabetizados até os pós-graduados.

6.1.2.4.1 Abandono escolar em função da variável nível de instrução das mães

A Tabela 29 mostra que das 239 mães dos alunos não abandonantes dos estudos, 25 eram alfabetizadas, 93 tinham ensino fundamental incompleto, 38 tinham ensino fundamental completo, 19 tinham ensino médio incompleto e 64 tinham ensino médio completo/universitário/pós-graduadas e 11 delas não foram caracterizadas nesta variável. Por outro lado, as 238 mães dos alunos abandonantes dos estudos, 89 eram alfabetizadas, 102 tinham ensino fundamental incompleto, 21 tinham ensino fundamental completo, 13 tinham ensino médio incompleto, 13 tinham ensino médio completo/universitário/pós-graduadas e 12 delas não foram caracterizadas nesta variável.

A Tabela 29 apresenta o nível de escolaridade das mães dos alunos do estudo na eminência do abandono escolar.

Tabela 29. Abandono escolar em função do nível de instrução das mães

Situação na Escola		Alfabetizado	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo/Universidade e PG	Total
Não abandonantes	N	25	93	38	19	64	239
	%	21,9	47,7	64,4	59,4	83,1	50,1
Abandonantes	N	89	102	21	13	13	238
	%	78,1	52,3	35,6	40,6	16,9	49,9

De acordo com a análise dos dados da Tabela 29, verificamos que o nível de escolaridade das mães dos alunos não abandonantes dos estudos compreendeu 21,9% alfabetizadas, 47,7% com ensino fundamental incompleto, 64,4% com ensino fundamental completo, 59,4% com ensino médio incompleto e 83,1% com ensino médio completo/universitário/pós-graduadas, com representatividade nos níveis de ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo/universitário/pós-graduadas.

Por outro lado, a escolaridade das mães dos alunos abandonantes dos estudos estava compreendida em 78,1% alfabetizadas, 52,3% com ensino fundamental incompleto, 35,6% com ensino fundamental completo, 40,6% com ensino médio incompleto e apenas 16,9% com ensino médio completo/universitário/pós-graduadas, com representatividade nos níveis de alfabetizadas e ensino fundamental incompleto. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=81,44$, g.l. 4, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Assim, concluímos que o nível de instrução da mãe interfere na continuidade dos estudos dos filhos e está altamente relacionado com o abandono dos estudos.

6.1.2.4.2 Abandono escolar em função da variável nível de instrução dos pais

O nível de escolaridade dos pais(pai) foi analisado desde os não alfabetizados até os pós-graduados, onde verificámos que apenas 418 pais estavam caracterizados nesta variável. Destes, 205 eram pais de alunos não abandonantes dos estudos, distribuídos em níveis de escolaridade com 4 não alfabetizados, 31 alfabetizados, 68 com ensino fundamental incompleto, 27 com ensino fundamental completo, 18 com ensino médio incompleto, 57 com ensino médio completo/universitário/pós-graduados e 45 deles não foram caracterizados nesta variável.

Por outro lado, os pais dos alunos abandonantes dos estudos eram ao todo 213, sendo 3 não alfabetizados, 88 alfabetizados, 91 com ensino fundamental incompleto, 19 com ensino fundamental completo, 3 com ensino médio incompleto, e 9 com o ensino médio completo/universitário/pós-graduados e 37 deles não foram caracterizados nesta variável.

Vale salientar que para uma estruturação melhor dos dados, o ensino médio completo/universitário/pós-graduado foram computados colapsados.

A Tabela 30 apresenta o nível de instrução dos pais dos alunos da amostra.

Tabela 30. Abandono escolar em função do nível de instrução dos pais(pai)

Situação na Escola		Não Alfabetizado	Alfabetizado	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo/Unversidade e PG	Total
Não abandonantes	N	4	31	68	27	18	57	205
	%	57,1	26,1	42,8	58,7	85,7	86,4	49,0
Abandonantes	N	3	88	91	19	3	9	213
	%	42,9	73,9	57,2	41,3	14,3	13,6	51,0

De acordo com a análise “one-way”, o percentual do nível de instrução dos pais dos alunos não abandonantes estava representado por 57,1% não

alfabetizados, 26,1% alfabetizados, 42,8% com ensino fundamental incompleto, 58,7% com ensino fundamental completo, 85,7% com ensino médio incompleto e 86,4% com ensino médio completo/universitário/pós-graduados, com representatividade nos níveis ensino médio incompleto e ensino médio completo/universitário/pós-graduado.

Já os pais dos alunos abandonantes dos estudos apresentaram um percentual do nível de escolaridade de 42,9% não alfabetizados, 73,9% de alfabetizados, 57,2% com ensino fundamental incompleto, 41,3% com ensino fundamental completo, 14,3% com ensino médio incompleto e 13,6% com ensino médio completo/universitário/pós-graduado, com representatividade nos níveis de alfabetizados e de ensino fundamental incompleto. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=83,80$, g.l. 4, $p<,01$) para o abandono escolar.

Portanto, concluímos que o nível de instrução baixo dos pais(pai) contribuiu para o abandono dos estudos dos filhos, isto é, quanto mais baixo é o nível de escolaridade dos pais (pai), maior é a taxa de abandono escolar dos filhos.

6.1.2.5. Abandono escolar em função da variável estado civil dos pais (pai-mãe)

De acordo com a caracterização dos dados, a análise da variável do estado civil dos pais (pai-mãe) mostrou a dinâmica da relação afectiva do pai e da mãe dos alunos da amostra que foram computadas separadamente para uma compreensão melhor dos resultados quantitativos.

6.1.2.5.1. Abandono escolar em função do estado civil das mães

Com base na Tabela 31, o estado civil das mães dos alunos do estudo compreendeu 240 mães de alunos não abandonantes dos estudos, onde 82 eram solteiras, 70 eram casadas, 52 viviam juntas, 28 eram separadas, 8 eram viúvas e 10 delas não foram caracterizadas nessa variável.

Já as mães dos alunos abandonantes do estudo compreenderam 248 mães, onde 86 eram solteiras, 55 eram casadas, 48 viviam juntas, 53 eram separadas, 6 eram viúvas e apenas duas delas não foram caracterizadas nesta variável. Portanto, a maior representatividade das mães dos alunos não abandonantes era de mães casadas e juntas e das mães dos alunos abandonantes dos estudos era de mães solteiras e separadas.

A Tabela 31 apresenta o estado civil da mãe dos alunos da amostra distribuídas por tipo de relacionamento.

Tabela 31. Abandono escolar em função do estado civil das mães

Situação na Escola		Solteira	Casada	Junta	Separada	Viúva	Total
Não abandonantes	N	82	70	52	28	8	240
	%	48,8	56,0	52,0	34,6	57,1	49,2
Abandonantes	N	86	55	48	53	6	248
	%	51,2	44,0	48,0	65,4	42,9	50,8

De acordo com a análise dos percentuais da Tabela 31, verificámos que o estado civil das mães dos alunos não abandonantes era representado por 48,8% de mães solteiras, 56,0% eram casadas, 52,0% viviam juntas, 34,6% eram separadas e 57,1% eram viúvas. Assim, a maior representatividade centrou-se entre as mães casadas e juntas.

Já as mães dos alunos abandonantes, 51,2% eram mães solteiras, 44,0% eram casadas, 48,0% viviam juntas e 65,4% eram separadas e 42,9% eram viúvas. A representatividade das mães dos alunos abandonantes centrou-

se em mães solteiras e separadas. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=10,05$, g.l. 4, $p < ,05$) para o abandono escolar.

Assim, concluímos que a relação afectiva da mãe está relacionada com o abandono escolar dos filhos, ou seja, o tipo de relação afectiva na estrutura familiar interfere no percurso escolar dos filhos.

6.1.2.5.2 Abandono escolar em função do estado civil dos pais (pai)

Os dados da Tabela 32 apresentam a situação dos pais dos alunos do estudo na dinâmica afectiva de seus relacionamentos, onde podemos verificar que 211 eram os pais dos alunos não abandonantes dos estudos, compreendido entre 32 solteiros, 82 casados, 36 juntos, 60 separados e 1 viúvo. Destes, 39 não foram caracterizados nessa variável.

Por outro lado, os pais dos alunos abandonantes do estudo, 55 eram solteiros, 42 eram casados, 34 eram juntos, 42 eram separados e 1 era viúvo. Destes, 76 não foram caracterizados nesta variável. Assim, comparando os dois grupos, os alunos abandonantes tiveram mais pais ausentes.

A Tabela 32 apresenta o estado civil dos pais dos alunos da amostra distribuídos por tipo de relacionamento

Tabela 32. Abandono escolar em função do estado civil dos pais (pai)

Situação na Escola		Solteiro	Casado	Junto	Separado	Viúvo	Total
Não abandonantes	N	32	82	36	60	1	211
	%	36,8	66,1	51,4	58,8	50,0	54,8
Abandonantes	N	55	42	34	42	1	174
	%	63,2	33,9	48,6	41,2	50,0	45,2

A análise percentual dos dados dos pais dos alunos não abandonantes compreendeu que 36,8% eram solteiros, 66,1% eram casados, 51,4% viviam

juntos com sua companheira, 58,8% eram separados e 50,0% eram viúvos, com representatividade maior de pais casados e separados.

No entanto, os pais dos alunos abandonantes dos estudos 63,2% eram solteiros, 33,9% eram casados, 48,6% viviam juntos, 41,2% eram separados e 50,0% eram viúvos, a representatividade maior era de pais solteiros.

Portanto, a análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=18,95$, g.l. 3, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Podemos concluir que o estado civil do pai está relacionado com o abandono escolar dos filhos, ou seja, o tipo de relação afectiva enquanto família, interfere nos estudos dos filhos.

6.1.2.6 Abandono escolar em função da variável tipo de família

Na eminência de compreendermos melhor os factores familiares que interferem no abandono dos estudos dos filhos, a representação quantitativa na Tabela 33, mostra os tipos de famílias dos alunos da amostra. No entanto, podemos observar que 250 eram famílias dos alunos não abandonantes, sendo 80 nucleares, 60 monoparentais, 92 reconstituídas e 18 de pais ausentes. Assim, a representatividade deste grupo era de família nuclear e de família reconstituída.

Por outro lado, as 250 famílias dos alunos abandonantes eram 79 nucleares, 91 monoparentais, 53 reconstituídas e 27 de pais ausentes. Assim, a representatividade deste grupo foi de família monoparental e de família de pais ausentes.

A Tabela 33 apresenta os tipos de família dos alunos da amostra do estudo.

Tabela 33. Abandono escolar em função do tipo de família

Situação na Escola		Nuclear	Monoparental	Reconstituída	Pais Ausentes	Total
Não abandonantes	N	80	60	92	18	250
	%	50,3	39,7	63,4	40%	50%
Abandonantes	N	79	91	53	27	250
	%	49,7	60,3	36,6	60%	50%

Verificámos que o percentual dos pais dos alunos não abandonantes dos estudos eram 50,3% de família nuclear, 39,7% de família monoparental, 63,4% de família reconstituída e 40% de pais ausentes. Assim, a representatividade maior deste grupo era de família reconstituída, seguida da nuclear.

Já a família dos alunos abandonantes dos estudos era 49,7% de família nuclear, 60,3% de família monoparental, 36,6% de família reconstituída e 60% de pais ausentes. Assim, a representatividade deste grupo era de família monoparental e de pais ausentes.

A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=24,77$, g.l. 3, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Concluimos então que o tipo de família está altamente relacionado com a desistência dos estudos dos filhos, isto é, o abandono centrou-se nas famílias monoparentais e nas famílias de pais ausentes.

Vale salientar que a variável número de filhos dos pais neste estudo não teve representatividade no abandono escolar de alunos recifenses, ou seja, o abandono nesta realidade acontece tanto em famílias numerosas como em famílias com poucos filhos.

6.2 Apresentação e análise dos dados dos alunos

De acordo com os objectivos e as hipóteses deste estudo, procurámos analisar neste capítulo, os dados das variáveis dos alunos para compreendermos os que realmente interferem nos estudos dos mesmos.

6.2.1 Abandono escolar em função da variável naturalidade dos alunos

Os dados da Tabela 34 apresentam a relação da naturalidade dos alunos com o abandono escolar, ou seja, dos 500 alunos caracterizados nesta variável, 250 deles eram alunos não abandonantes dos estudos, sendo 142 naturalizados de Recife e 108 em Municípios de Pernambuco. Por outro lado, os 250 alunos abandonantes dos estudos eram 167 naturalizados de Recife e 83 naturalizados de Municípios de Pernambuco.

Assim, os alunos naturalizados em Recife tiveram a maior representatividade em relação ao abandono escolar.

A Tabela 34 apresenta o quantitativo em relação à naturalidade dos alunos da amostra com seus respectivos percentuais.

Tabela 34. Abandono escolar em função da naturalidade dos alunos

Situação na Escola		Nasceu em Recife – PE	Nasceu em Municípios de PE- outros Estados	Total
Não abandonantes	N	142	108	250
	%	46,0	56,5	50
Abandonantes	N	167	83	250
	%	54,0	43,5	50

Com base na análise dos dados da Tabela 34, verificámos que os alunos não abandonantes eram 46,0% naturalizados de Recife e 56,5% eram naturalizados de outros municípios. A representatividade maior era de alunos do município.

A respeito dos alunos abandonantes, 54,0% eram naturalizados de Recife e 43,5% eram naturalizados de municípios de Pernambuco. A representatividade maior do abandono escolar é dos alunos naturalizados em Recife. A análise mostra que a relação entre as duas variáveis foi significativa ($\chi^2=6,27$, g.l. 1, $p < ,05$) para o abandono escolar.

Assim, concluímos que a naturalidade dos alunos contribui para o abandono escolar dos estudos, ou seja, os alunos naturalizados em Recife demonstraram um interesse menor pelos estudos do que os alunos que vinham do interior estudar na capital.

6.2.2 Abandono escolar em função da variável gênero

Em relação ao gênero dos alunos da amostra, verificamos na Tabela 35 que dos 250 alunos não abandonantes, 133 eram do sexo masculino e 117 eram do sexo feminino, assim a representatividade quantitativa era do sexo masculino. Em relação aos alunos abandonantes dos estudos, 138 eram do sexo masculino e 112 eram do sexo feminino, assim a representatividade maior era do sexo masculino.

A Tabela 35 apresenta o quantitativo dos alunos da amostra em função do gênero.

Tabela 35. Abandono escolar em função do gênero

Situação na Escola		Masculino	Feminino	Total
Não abandonantes	N	133	117	250
	%	49,1	51,1	50
Abandonantes	N	138	112	250
	%	50,9	48,9	50

De acordo com os dados da Tabela 35, verificamos que os alunos não abandonantes dos estudos, 49,1% eram do gênero masculino e 51,1% eram do

género feminino, ou seja, a representatividade deste grupo a nível de percentual era do sexo feminino mesmo não sendo uma diferença significativa.

Em relação aos alunos abandonantes dos estudos, 50,9% eram do sexo masculino e 48,9% eram do sexo feminino, ou seja, a representatividade maior era do sexo masculino. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis não foi significativa ($\chi^2=0,282$, g.l. 1, $p= 0,595$) para o abandono dos estudos.

Portanto, concluímos que o abandono foi similar entre os dois géneros, isto é, em Recife, tanto o sexo feminino como o sexo masculino abandonam os estudos na mesma proporção.

6.2.3. Abandono escolar em função da média de naturalidade e do género dos alunos da amostra

A Tabela 36 apresenta a média de naturalidade e género, dos alunos do estudo da primeira a oitava série do interior e de Recife. Assim, detectámos que na primeira série a média mais alta foi de alunos abandonantes dos estudos do sexo feminino do interior com $M= 9,00\%$ e $DP= 0,82\%$ e de Recife com $M=9,00\%$ e $DP=1,73\%$. Na segunda série a média mais alta foi do sexo masculino de Recife do grupo dos abandonantes dos estudos com $M=12,17\%$ e $DP=2,48\%$. Na terceira série a média mais alta compreendeu alunos abandonantes do sexo feminino, do interior com média igual a $11,67\%$ e $DP=3,05\%$ e de Recife com $M=11,67\%$ e $DP=2,00\%$. Na quarta série a média mais alta foi de alunos do sexo feminino do interior com $M=13,75\%$ e $DP=0,50\%$ do grupo dos abandonantes.

Já na quinta série, a média mais alta foi de Recife, do grupo dos abandonantes sexo feminino com M=14,70% e DP=1,34%. Na sexta série a média mais alta foi do grupo dos abandonantes do interior do sexo feminino com M=15,43% e DP=1,62%. Na sétima série a média mais alta foi do grupo dos abandonantes de Recife do sexo feminino com M=16,88% e DP=2,70%. E, por fim, na oitava série a média mais alta foi também de Recife, sexo feminino com M= 18,56% e DP=2,83%. Portanto, concluímos que a média mais alta era dos alunos abandonantes dos estudos com representatividade do sexo feminino.

A Tabela 36 apresenta a média geral de naturalidade e gênero dos alunos da amostra em relação ao abandono escolar.

Tabela 36. Abandono escolar em função da média da naturalidade e do gênero dos alunos da amostra

Série	Abandonantes/ não Abandonantes	Interior				Recife			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1 ^o série	Abandonantes	8,64	1,57	9,00	0,82	8,50	2,88	9,00	1,73
	Não abandonantes	8,00	0,00	7,00	0,00	7,67	0,58	7,00	1,41
2 ^o série	Abandonantes	9,40	2,70	10,67	2,08	12,17	2,48	11,00	3,16
	Não abandonantes	9,13	1,46	9,20	1,79	10,00	2,00	12,00	0,00
3 ^o série	Abandonantes	11,33	3,08	11,67	3,05	12,13	2,17	11,67	2,00
	Não abandonantes	10,22	1,20	10,00	1,87	9,67	1,21	9,33	1,53
4 ^o série	Abandonantes	12,63	1,92	13,75	0,50	12,20	1,64	13,13	2,59
	Não abandonantes	11,50	1,69	12,25	1,95	11,00	0,82	11,29	2,81
5 ^o série	Abandonantes	14,67	1,63	14,20	1,30	12,79	1,89	14,70	1,34
	Não abandonantes	0,00	0,00	12,00	0,00	11,82	1,08	12,18	1,47
6 ^o série	Abandonantes	13,75	1,71	15,43	1,62	15,40	1,60	15,16	1,46
	Não abandonantes	13,00	1,00	0,00	0,00	13,00	1,56	12,58	1,50
7 ^o série	Abandonantes	16,00	2,65	15,50	0,71	15,75	2,43	16,88	2,70
	Não abandonantes	13,50	1,31	14,75	0,96	13,67	0,98	14,25	1,91
8 ^o série	Abandonantes	14,25	2,99	18,13	1,46	17,22	2,34	18,56	2,83
	Não abandonantes	15,67	1,37	15,38	1,51	16,00	2,31	16,00	1,45

Verificámos, nos dados da Tabela 36, que na 1ª série a média de abandono escolar em relação à naturalidade foi maior nas raparigas do interior e de Recife. Na 2ª série, a média maior foi para os alunos do sexo masculino naturalizados de Recife. Na 3ª série, tanto as raparigas naturalizadas do interior como as da capital, tiveram média equivalente em relação ao abandono escolar. Na 4ª série, as raparigas naturalizadas do interior tiveram também média maior.

Na 5ª série, observámos médias bem próximas entre os alunos naturais do interior e do Recife, porém a maior era das raparigas do interior. Na 6ª série, observámos que o abandono escolar ostentou-se como uma constante entre os géneros de ambas as naturalidades, com destaque maior das raparigas do interior. Na 7ª série, o género masculino dos abandonantes naturalizados do interior tiveram média maior em relação ao feminino do interior, porém as raparigas abandonantes naturalizadas de Recife tiveram média maior em relação ao género masculino e feminino do interior e do Recife. Na 8ª série, o género feminino dos abandonantes com naturalização do interior e da capital assumiram a liderança com média mais alta em relação ao género masculino. Assim, as raparigas abandonantes dos estudos se destacaram em quase todas as séries do ensino fundamental.

Portanto, não houve uma diferença significativa ($p > ,05$) em relação ao género, uma vez que o abandono escolar em Recife é uma constante entre os dois sexos. Porém, quando comparamos os resultados em relação à naturalidade dos alunos, a análise mostrou uma diferença significativa ($p < ,05$) para o abandono escolar com destaque das raparigas em quase todas as séries. Detectámos também que a média das idades dos alunos correspondia

a 13,63% para o sexo feminino com DP=3,12% e 12,71% para o sexo masculino com DP de 3,08%.

Assim, concluímos que o género não era significativo para o abandono escolar, mas a naturalidade dos alunos era significativa para o abandono dos estudos dos alunos recifenses.

6.2.4 Abandono escolar em função da variável posição na fratria.

Em relação à posição na fratria, verificámos, na Tabela 37, que dos alunos não abandonantes a nível cronológico, 79 eram primeiros filhos, 93 eram segundos filhos, 48 eram terceiros filhos, 16 eram quartos filhos, 7 eram quintos filhos, 1 era sexto filho, 3 eram sétimos filhos, 2 eram oitavos filhos e 1 era nono filho.

Já os alunos abandonantes dos estudos, 66 eram os primeiros filhos, 108 eram os segundos filhos, 56 eram os terceiros filhos, 17 eram os quartos filhos, 2 eram os quintos filhos e 1 era o oitavo filho. Assim, a representatividade maior do grupo dos não abandonantes dos estudos era do segundo filho e a do grupo dos alunos abandonantes dos estudos era do terceiro filho.

A Tabela 37 apresenta a posição na fratria dos alunos da amostra.

Tabela 37. Abandono escolar em função da posição na fratria

Situação na Escola		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Não abandonantes	N	79	93	48	16	7	1	3	2	1
	%	54,5	46,3	46,2	48,5	77,8	100	100	66,7	100
Abandonantes	N	66	108	56	17	2	0	0	1	0
	%	45,5	53,7	53,8	51,5	22,2	0	0	33,3	0

Através dos resultados apresentados na Tabela 37, verificámos com a análise “one way” que a média em relação à posição na fratria dos alunos não abandonantes era de 2,22% com DP=1,29%, enquanto os alunos abandonantes dos estudos tiveram uma média de 2,14% com DP=0,97%. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis não foi significativa para o abandono dos estudos dos alunos.

Assim, concluímos que a posição na fratria para os alunos recifenses não interfere nos estudos, ou seja, a média foi similar entre os dois grupos.

6.2.5 Abandono escolar em função da variável anos que o aluno frequentou a escola

No que diz respeito a essa variável, verificámos com a análise “one way” que os anos (tempo) que o aluno ficou na escola não foi um dado significativo ($p > ,05$) para o abandono dos estudos dos alunos brasileiros.

Assim, concluímos que o abandono escolar em Recife é uma variável constante em todas as séries das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro e o tempo que o aluno fica na escola já é uma constante que culmina com a distorção idade-série, mas que de facto o aluno não considera como um factor desmotivante do estudo.

6.2.6 Abandono escolar em função da variável idade-série

Em relação à distorção idade-série, verificámos na Tabela 38 que na 1ª série, a média dos 40 alunos foi 8,35 e DP=1,90. Na 2ª série, a média dos 40 alunos foi de 10,33 e DP=2,40. Na 3ª série, a média dos 50 alunos foi de 10,86 e DP=2,09. Na 4ª série, a média dos 70 alunos foi de 12,11 e DP=2,00.

Na 5ª série, a média dos 62 alunos foi de 13,03 e DP=1,83. Na 6ª série, a média dos 89 alunos foi de 14,22 e DP=1,86. Na 7ª série, a média dos 59 alunos foi de 14,71 e DP=2,11. Na 8ª série, a média dos 90 alunos foi de 16,51 e DP=2,19. Assim, podemos observar uma distorção significativa em todas as séries.

A Tabela 38 apresenta a média das idades-séries dos alunos em função do abandono escolar.

Tabela 38. A média das idades-séries dos alunos da amostra

Série	Média	N	Desvio-padrão
1º série	8,35	40	1,90
2º série	10,33	40	2,40
3º série	10,86	50	2,09
4º série	12,11	70	2,00
5º série	13,03	62	1,83
6º série	14,22	89	1,86
7º série	14,71	59	2,11
8º série	16,51	90	2,19
Média	12,52	62,50	2,05

Então, verificámos que a média máxima foi de 16,51% com DP=2,19% e a mínima foi de 8,35% com DP=1,90% e todas as outras médias foram significativas em relação à série. Já a média geral das idades-séries era de 12,52% relacionada com o seu DP=2,05%, isto é, em cada série o nível de distorção confirma uma persistência constante deste factor no ensino das escolas públicas brasileiras.

Assim, concluímos com a análise “one-way” que a distorção idade-série é uma constante da 1ª à 8ª série, portanto, não contribuiu para o abandono dos estudos de alunos brasileiros. Porém, as autoridades responsáveis estão implementando projectos para combater este problema, considerado em Recife como um factor prejudicial para o desenvolvimento cultural dos alunos.

6.2.7 Abandono escolar em função da variável nível em que o aluno estava quando abandonou a escola

De acordo com os dados da Tabela 39, podemos observar que os alunos não abandonantes estavam distribuídos da primeira a oitava série, com 10 na primeira série, 20 na segunda série, 24 na terceira série, 45 na quarta série, 27 na quinta série, 35 na sexta série, 39 na sétima série e 50 na oitava série, assim o maior número de alunos era da oitava série.

Já os alunos abandonantes dos estudos, 30 estavam na primeira série, 20 na segunda, 26 na terceira, 25 na quarta série, 35 na quinta série, 54 na sexta série, 20 na sétima série e 40 na oitava série. Assim, o maior número de alunos abandonantes era na sexta série.

A Tabela 39 apresenta a distribuição do quantitativo dos alunos da amostra da primeira a oitava série.

Tabela 39. Abandono escolar em função da série: uma realidade da 1^a à 8^a série do ensino fundamental da amostra do estudo.

Situação na Escola		1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série	4 ^a série	5 ^a série	6 ^a série	7 ^a série	8 ^a série	Total
Não abandonantes	N	10	20	24	45	27	35	39	50	250
	%	25,0	50,0	48,0	64,3	43,5	39,3	64,4	55,6	49,8
Abandonantes	N	30	20	26	25	35	54	20	40	250
	%	75,0	50,0	52,0	35,7	56,5	60,7	35,6	44,4	50,2

Com base nos dados da Tabela 39, verificamos que o abandono escolar é uma realidade constante, persistente e representativa em todas as séries do ensino fundamental brasileiro. Em relação às taxas percentuais, na primeira série 25,0% alunos continuaram os estudos e 75,0% abandonaram, na segunda série houve uma equidade entre os dois grupos, ou seja, 50% não abandonaram os estudos e 50,0% abandonaram, na terceira série, 48,0% não

abandonaram os estudos e 52,0% abandonaram, na quarta série 64,3% não abandonaram os estudos e 35,7% abandonaram.

Já na quinta série, 43,5% continuaram os estudos e 56,5% abandonaram. Na sexta série, 39,3% permaneceram nos estudos e 60,7% abandonaram, na sétima série 64,4% permaneceram nos estudos e 35,6% abandonaram os estudos, na oitava série, 55,6% alunos permaneceram nos estudos e 44,4% abandonaram. Portanto, a representatividade dos alunos não abandonantes dos estudos centrou-se na segunda, quarta, sétima e oitava série e a representatividade dos alunos abandonantes dos estudos centrou-se na primeira, terceira, quinta e sexta série. A análise mostra que a relação entre essas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=27,53$, g.l. 7, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Deste modo, concluímos que a série que o aluno está cursando se relaciona com o abandono dos estudos, ou seja, o abandono escolar a nível de série funciona em Recife como um processo selectivo, onde em quase todas as séries a representatividade maior é dos alunos abandonantes dos estudos.

6.2.8 Abandono escolar em função da variável aluno reincidente na escola

Na Tabela 40, verificámos que dos 250 alunos não abandonantes dos estudos, 231 não eram reincidentes e apenas 19 eram reincidentes. Assim, a representatividade do grupo era dos alunos não reincidentes. Por outro lado, os alunos não abandonantes dos estudos, 197 não eram reincidentes e 53 eram reincidentes, assim a representatividade maior também incidia nos alunos não reincidentes.

A Tabela 40 apresenta o quantitativo dos alunos da amostra em relação aos reincidentes e aos não reincidentes na escola.

Tabela 40. Abandono escolar em função do aluno reincidente na escola

Situação na Escola		Não Reincidente	Reincidente	Total
Não abandonantes	N	231	19	250
	%	54,0	26,4	50
Abandonantes	N	197	53	250
	%	46,0	73,6	50

Portanto, de acordo com os percentuais da Tabela 40, os alunos não abandonantes 54,0% não foram reincidentes e apenas 26,4% foram reincidentes e continuaram os estudos. Por outro lado, os alunos que abandonaram os estudos 46,0% foram não reincidentes e 73,6% foram reincidentes e abandonaram os estudos. Assim, a representatividade maior era dos alunos reincidentes. A análise mostra que a relação entre estas duas variáveis foi significativa ($\chi^2=25,95$, g.l. 1, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Assim, concluímos que a reincidência do aluno está altamente relacionada ao abandono escolar, isto é, o aluno tenta novamente retomar os estudos, mas abandona posteriormente e esta dinâmica é prejudicial para o desenvolvimento dos estudos dos alunos recifenses.

6.2.9 Abandono escolar em função da variável aluno que trabalha no período extra-lectivo

No que diz respeito à variável trabalho no período extra-lectivo, verificámos na Tabela 41 que, em relação aos alunos não abandonantes, 226 não trabalhavam e 24 trabalhavam no período extra-lectivo, a representatividade deste grupo era dos alunos que não trabalhavam. Por outro lado, os alunos abandonantes dos estudos, 211 não trabalhavam e apenas 39

trabalhavam, a representatividade deste grupo também foi dos alunos que não trabalhavam.

A Tabela 41 apresenta a influência do trabalho extra-lectivo nos estudos dos alunos recifenses.

Tabela 41. Abandono escolar em função do trabalho no período extra-lectivo

Situação na Escola		Não trabalha no período extra-lectivo	Trabalha no período extra-lectivo	Total
Não abandonantes	N	226	24	250
	%	51,7	38,1	50
Abandonantes	N	211	39	250
	%	48,3	61,9	50

Desta forma, verificámos a nível de percentuais na Tabela 41 que 51,7% dos alunos não abandonantes não trabalhavam e apenas 38,1% trabalhavam. A representatividade era dos alunos que não trabalhavam. Já os alunos abandonantes dos estudos 48,3% não trabalhavam e 61,9% trabalhavam, assim a representatividade centrou-se nos alunos que trabalhavam no período extra-lectivo. A análise mostra que a relação entre as duas variáveis foi significativa ($\chi^2=4,98$, g.l. 1, $p < ,05$) para o abandono escolar.

Portanto, concluímos que o trabalho no período extra-lectivo está relacionado com o abandono dos estudos dos alunos, ou seja, diante da necessidade de sobrevivência, o aluno opta pelo emprego e abandona os estudos.

6.3 Abandono escolar em função da variável relação da família com a escola

É pertinente analisar nos dados da Tabela 42 a relação das famílias dos alunos da amostra com a escola.

Em relação às famílias dos alunos não abandonantes, 32 delas não tinham nenhuma relação com a escola, 129 tinham uma relação regular com a

escola e 87 tinham uma relação boa com a escola dos filhos. Assim, neste grupo a representatividade maior foi das famílias com uma relação regular e boa.

Já as famílias dos alunos abandonantes dos estudos, 154 delas não tinham nenhuma relação com a escola, 12 tinham relação insuficiente e 84 tinham uma relação regular, a representatividade deste grupo era de famílias com nenhuma relação com a escola e com uma relação insuficiente.

A Tabela 42 apresenta a relação da família dos alunos com a escola

Tabela 42. Abandono escolar em função da relação família-escola

Situação na Escola		Nenhuma	Insuficiente	Regular	Boa	Total
Não abandonantes	N	32	0	129	87	250
	%	17,2	0	60,6	100	50
Abandonantes	N	154	12	84	0	250
	%	82,8	100	39,4	0	50

Portanto, verificámos na Tabela 42 que o grupo dos pais de alunos não abandonantes dos estudos estava representado a nível de percentual por 17,2% com nenhuma relação com a escola, 60,6% com relação regular e 100% com relação boa. Podemos afirmar que a maior representatividade era dos pais com relação regular e boa com a escola do filho.

Já a família dos alunos abandonantes dos estudos estava representada por 82,8% com nenhuma relação com a escola, 100% com relação insuficiente e 39,4% com relação regular. Portanto, estatisticamente a representatividade maior era de famílias com nenhuma relação seguida da relação insuficiente. A análise mostra que a relação entre as duas variáveis foi significativa ($\chi^2=239,01$, g.l. 3, $p < ,01$) para o abandono escolar.

Assim, concluímos que a relação família-escola está altamente relacionada ao abandono escolar dos filhos, isto é, o desinteresse da escola e

dos pais pelos estudos dos filhos é um factor de representatividade no ensino recifense e culmina com o abandono dos estudos.

6.4 Análise dos resultados da questão de respostas abertas aos dirigentes das escolas

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa, sentimos a necessidade de envolver os dirigentes das escolas no estudo. E com apenas uma pergunta aberta, detectámos vários pontos de vista a respeito do abandono escolar nas escolas públicas da cidade de Recife.

6.4.1 A que você atribui às causas do abandono escolar?

Verificámos que os oito (8) dirigentes das oito (8) escolas da 1ª à 4ª série tiveram suas respostas centradas na família na abrangência da estrutura familiar, na pobreza, na falta de autoridade para com os filhos, na falta de interesse pelos estudos dos mesmos e no comportamento dos alunos. Apontaram ainda a falta de relação da família com a escola, a violência, o uso indevido do dinheiro da bolsa-família, o processo de municipalização das escolas, o trabalho no período extra-lectivo, a mudança constante de endereço (moradia incerta), a situação de vida dos pais (alcoólatras, ladrões e marginais), o tipo de família e os factores sociais como causas determinantes do abandono escolar.

Por outro lado, os três dirigentes das três escolas da 5ª à 8ª série apontaram como causa do abandono escolar os factores sociais, a estrutura e o desajusto familiar, a falta de participação dos pais, o comportamento dos filhos e a marginalidade.

Enfim, concluímos que os factores familiares, pessoais e sociais interferem no abandono escolar dos alunos das escolas públicas do Recife.

CAPÍTULO VII - Discussão dos resultados e conclusões

O abandono dos estudos no Brasil é um fenômeno crônico, que se desenvolve ao longo dos anos no contexto das escolas públicas na abrangência das classes sociais desfavorecidas que optam cedo pelo trabalho em prol da sua subsistência.

(Bayma-Freire, 2006).

Com base nos objectivos desta investigação, pretendeu-se verificar se o estatuto socioeconómico da família, a idade dos pais, o nível de escolaridade dos pais, o tipo de família, os factores pessoais do aluno, a relação entre a escola e a família interferem no percurso escolar dos alunos do ensino fundamental da cidade de Recife. Portanto, terminamos esta dissertação com a apresentação da discussão dos resultados e as conclusões da pesquisa.

7.1. Discussão dos resultados

De acordo com a caracterização da amostra, detectámos alguns dados que julgamos de alta relevância e que têm a ver com os factores familiares, os factores pessoais do aluno e a escola na eminência do seu papel formativo.

Neste estudo, realizado em 11 escolas públicas do Recife, incluindo os dados estatísticos do Censo 2003-2006, verificámos que o abandono escolar é um fenómeno constante e persistente que preocupa muito os responsáveis pela educação do Estado de Pernambuco.

Verificámos, a nível de Censo Escolar, que a mobilidade dos alunos da rede estadual de ensino, de 2003 a 2006, foi muito instável. Vale salientar que, em relação ao quantitativo geral de abandono escolar em 2005, foi de 96.679 com representatividade elevada na 3ª, 4ª, 5ª e 6ª série. Já em 2006, houve uma diminuição das escolas devido à municipalização, mas o abandono escolar ainda foi de 69.510, com um foco maior também na 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 8ª série do ensino fundamental de Pernambuco.

Verificámos também o abandono escolar no âmbito da GRE-Norte, onde realizamos a nossa pesquisa, ou seja, as estatísticas mostraram no geral que, em 2005, os abandonantes tiveram representatividade de 8.820 e o foco maior centrou-se também na 3ª, 4ª, 5ª e 8ª série. Haja vista que, em 2006, o total geral de abandonantes da GRE-Norte foi de 1.197 alunos mesmo com o número de escolas diminuídas devido à municipalização do ensino, com representatividade na 1ª, 5ª e 6ª série.

Com base nas estatísticas das escolas envolvidas no estudo, o percentual geral de abandono escolar da 1ª à 4ª série, em 2003, era de 17,37%, em 2004 era de 11,81%, em 2005 era de 16,13% e em 2006 era de 13,30%. Já da 5ª à 8ª série em 2003, era de 32,04%, em 2004 era 20,40%, em 2005 era de 23,53% e em 2006 era 21,28%. Portanto, verificámos que o abandono escolar é uma constante em cada ano, onde a 3ª, 4ª, 5ª e 6ª série foram as mais atingidas.

Mas, é pertinente referir que observámos uma realidade dentro das escolas bem diferente da conclusão estatística dos dados publicados. De facto, podemos verificar na análise dos dados da pesquisa que o número de abandonantes dos estudos é constante em cada série.

Na verdade, vale salientar que o Censo de 2006 ainda não foi oficialmente divulgado. Esta realidade foi com base no Censo Escolar que as escolas encaminharam à Secretaria de Educação e Cultura para ser computado e, depois, divulgado de acordo com as autorizações dos órgãos responsáveis. Assim, podemos concluir que o abandono escolar em Recife é um problema constante e de grande repercussão cultural.

Por outro lado, verificámos que o estatuto socioeconómico dos pais(pai-mãe) dos alunos abandonantes era representado em sua maioria pela classe pobre-baixa, que interferia directamente na continuidade dos estudos, uma realidade marcada pelo desemprego e pelo profissional autónomo sem renda fixa ou mesmo sem remuneração nenhuma, uma característica marcante da classe desfavorecida que, na eminência dos factos, apresenta aspirações e valores inferiores às outras classes sociais.

Observámos que os alunos filhos de pais (pai-mãe) com nível socioeconómico melhor continuavam os estudos, enquanto o abandono escolar predominava na classe desfavorecida. Concluímos, então, que se a situação económica dos pais melhora, a taxa de desistência diminui e vice-versa. Uma realidade também já encontrada em Portugal por Canavarro (2007), onde a pobreza, o desemprego, a família numerosa e a desvalorização do ensino, contribuíram para o abandono escolar no 1º e 2º ciclo, de acordo com a nossa literatura.

Um outro dado importante verificado, que tem relação com este contexto, foi a profissão dos pais(pai-mãe) em relação à situação empregado ou desempregado. Detectámos que a profissão dos pais (pai-mãe) em relação a estar desempregado ou ser autónomo está altamente relacionada com o

abandono escolar dos filhos, ou seja, se o nível salarial dos pais melhora, o abandono escolar tende a diminuir. De acordo com as conclusões do estudo de Janosz & Le Blanc (1996), a exclusão é maior nos grupos de famílias desfavorecidas.

Outro dado de relevância verificado entre os dois grupos foi a idade dos pais, onde detectámos uma diferença significativa, ou seja, a idade dos pais dos alunos não abandonantes era inferior à dos pais dos alunos abandonantes dos estudos. Compreendemos, assim, que quanto mais idade tinham os pais, menor era o interesse dos mesmos pela continuidade dos estudos dos filhos.

Como vimos na parte teórica deste estudo, a classe média preocupava-se mais com a educação dos filhos enquanto a classe desfavorecida tem nível de aspirações e valores bem inferiores (Roazzi & Monteiro, 1995).

No que diz respeito à escolaridade dos pais, os resultados mostram que o nível de escolaridade dos pais interfere no abandono dos estudos dos filhos. Assim, os alunos abandonantes tinham pais com nível cultural inferior ao dos pais dos alunos não abandonantes do estudo. Observámos que, na medida em que o nível de instrução dos pais aumentava, a desistência dos estudos diminuía, ou seja, pais (pai-mãe) com nível de instrução elevado demonstraram mais interesse pelos estudos dos filhos ao contrário dos pais com baixo nível de escolaridade.

Um outro dado importante observado entre os dois grupos foi marcado por uma diferença significativa nos relacionamentos afectivos (estado civil) dos pais, isto é, as mães casadas e juntas tinham representatividade na continuidade dos estudos dos filhos, enquanto as mães solteiras e separadas

estavam na eminência dos alunos abandonantes, onde a instabilidade familiar se refletiu no comportamento dos filhos culminando com a interrupção dos estudos.

Por outro lado, observámos que os pais dos alunos não abandonantes tiveram maior representatividade nos pais casados seguidos dos separados, onde verificámos o papel activo do pai neste grupo, demonstrando responsabilidade em relação aos filhos. Os pais dos alunos abandonantes eram representados por pais solteiros e ficou claro que a instabilidade da família interferia directamente no sucesso escolar dos filhos. Portanto, o estado civil do pai e da mãe interferem, de facto, no abandono dos estudos dos filhos, devido a vulnerabilidade na estrutura familiar.

Verificámos também em nossos dados que o tipo de família tinha uma forte representatividade no abandono dos estudos. Assim, os alunos não abandonantes tinham representatividade maior de famílias reconstituídas (uma realidade brasileira) seguidas de famílias nucleares, uma estabilidade que favoreceu o desenvolvimento cultural dos mesmos.

Por outro lado, os alunos abandonantes dos estudos tinham representatividade maior em família monoparental e de pais ausentes. Assim, a estrutura familiar instável contribui para a interrupção do percurso escolar dos alunos. Isto significa que a vulnerabilidade nos relacionamentos das famílias desfavorecidas tem influência no abandono dos estudos dos filhos. De acordo com a nossa literatura da parte teórica, Bhaerman & Kopp (1988) confirmaram que a família monoparental com recursos baixos é um factor de peso no abandono escolar de alunos do Québec.

Na eminência dos dados obtidos e analisados, verificámos que alguns factores pessoais do aluno resultantes do contexto familiar eram também relevantes para o abandono escolar.

Observámos que a naturalidade dos alunos não abandonantes do estudo eram naturalizados de Recife e de outros municípios e a representatividade dos alunos abandonantes dos estudos centrava-se nos naturalizados de Recife.

Assim, os alunos não abandonantes dos estudos tiveram representatividade dos naturais do município que apresentaram mais interesse pela continuidade dos estudos, enquanto um maior número de alunos nascidos na capital tiveram um grau de interesse inferior em relação aos estudos, culminando com o abandono escolar.

Um outro dado importante nos resultados obtidos, porém não significativo estatisticamente devido ser uma constante no abandono escolar brasileiro, foi em relação ao género, onde os rapazes tiveram uma frequência similar no abandono escolar, apesar das raparigas demonstrarem uma diferença mínima de interesse pelos estudos. Um resultado que diferencia um pouco da literatura, representada por pontos de vista de vários autores, ou seja, em Recife esta variável não foi significativa, uma vez que a frequência de abandono entre os dois géneros foi similar, divergindo de Portugal e do Canadá, onde o abandono escolar afecta mais o género masculino (Bouchard, St- Amant, Potvin & Paradis, 1996).

No que diz respeito à variável posição na fratria, verificámos na análise dos dados deste estudo que este factor não foi significativo entre os dois grupos, uma vez que a ordem cronológica entre os irmãos não alterava a

situação do abandono ou não abandono dos estudos. Na caracterização da amostra, verificámos uma representatividade centrada no filho único para os não abandonantes e no 2º e 3º filho para os abandonantes mas, ao cruzarmos os dados através da análise “one-way”, a variável foi rejeitada e não teve relevância confirmada para o abandono escolar em Recife.

Uma outra variável analisada também sem representatividade para o abandono dos estudos dos alunos recifenses foram os anos (tempo) que o aluno frequentou a escola. Observámos desde a caracterização da amostra e verificámos no cruzamento dos dados que esta variável foi rejeitada. Detectámos que existe uma instabilidade muito grande provocada pela mobilidade de uma escola para outra, mas o tempo que o aluno permaneceu na escola na sequência dos estudos ou por repetência de série não foi significativo por ser uma constante no sistema escolar brasileiro.

Neste contexto, também verificámos que a distorção idade-série é uma constante nas séries do ensino fundamental. De acordo com a nossa literatura, a distorção idade-série, por ser uma constante, já é meta prioritária das autoridades escolares, e está sendo combatida por meio do projecto Travessia.

Outro dado importante que se salientou foi o nível que o aluno estava quando abandonou a escola, onde verificámos que o abandono escolar é uma realidade constante e equivalente entre as séries do grupo estudado e que a série na qual o aluno está quando interrompe os estudos está relacionada com o abandono escolar.

Outro resultado importante neste estudo foi em relação ao aluno reincidente, onde observámos que a reincidência do aluno na escola contribuiu

para o abandono dos estudos, mesmo verificando que alunos não reincidentes também tiveram uma percentagem significativa no abandono dos estudos.

Verificámos também que um dado de alta representatividade no abandono dos estudos dos alunos da amostra foi o trabalho no período extra-lectivo, que mostrou ser um factor muito prejudicial para os alunos. Desta forma, com a vulnerabilidade das famílias recifenses das classes desfavorecidas, estas repassam para os filhos a responsabilidade de ajudar ou até manter o sustento da família e foi um fator de peso no abandono dos estudos dos alunos brasileiros.

Constatamos também em nosso estudo que, os dados em função da relação família-escola estão directamente ligadas ao abandono escolar. Assim, nos alunos abandonantes dos estudos, a representatividade era de famílias que tinham uma relação insuficiente com a escola e famílias com nenhuma relação com a escola, enquanto nos alunos não abandonantes dos estudos, a representatividade variava entre famílias com uma relação regular e boa. Podemos dizer que, quanto mais a família se aproxima e participa das actividades escolares, melhor será o desempenho e o interesse dos alunos pelos estudos.

Como vimos na literatura deste estudo, a relação escola-família é muito importante para prevenir o abandono escolar, na eminência de compreender melhor os problemas dos alunos na interacção família-escola (Nidelcoff, 1978).

Enfim, uma outra questão verificada foi o ponto de vista dos dirigentes das escolas, onde observámos que os mesmos apontam a família na sua estrutura como ponto chave para desencadear o abandono escolar. Desta

forma, é como se a escola proporcionasse todas as oportunidades para o aluno motivar-se no seu desenvolvimento escolar e a família não contribuísse para que tudo isso acontecesse.

7.2. Conclusões

Na descrição da parte teórica deste estudo reunimos vários pontos de vista a respeito do Sistema Educacional Brasileiro e reflectimos sobre a qualidade do ensino fundamental na complexidade do abandono escolar. Procurámos verificar a implementação das acções actuais como a municipalização e a ampliação do ensino fundamental para 09 anos em função de melhorar a qualidade de ensino e combater os problemas escolares entre eles o abandono dos estudos. Vimos a complexidade do abandono escolar enquanto fenómeno persistente e progressivo nas estatísticas do Censo Escolar 2003-2006.

Reflectimos sobre a situação do ensino brasileiro com foco nos factores intervenientes do percurso escolar. Verificámos que no Brasil e também em Portugal, a preocupação com este fenómeno é prioridade. Decerto que em Portugal as acções são mais cobradas e assistidas, enquanto no Brasil as acções são implementadas, mas não chegam a corrigir a ineficiência do ensino público brasileiro.

Reflectimos ainda a respeito da persistência do abandono escolar no ensino fundamental visto como um problema secular já enraizado no sistema que prejudica o desenvolvimento da cultura do país.

Focámos a família brasileira na relevância do abandono escolar interfaceando com vários pontos de vista de outras realidades familiares, onde

verificámos a qualidade nas estruturas destas famílias, que se reflete directamente na educação dos filhos que optam por outros caminhos.

Salientámos também a relação escola-família, na eminência do abandono escolar com enfoque de outras realidades e observámos que tanto a escola como a família estão muito distantes de promover uma interacção que promova segurança e desempenhos significativos na vida destes alunos.

Concluimos, com a revisão da literatura, que o abandono escolar é um fenómeno de grande repercussão na sociedade brasileira. Além disso, o ensino é muito desacreditado e deixa transparecer vários pontos negativos provenientes da estrutura educacional, onde o aluno é o mais prejudicado, uma vez que as acções implementadas não atingiram ainda o foco do problema.

Decerto, que o público alvo são as famílias de classes desfavorecidas, uma comunidade marginalizada por vários problemas, entre eles o socioeconómico que define-as na eminência da pobreza e da miséria e que interfere no desenvolvimento educacional dos seus filhos.

Por outro lado, complementámos este estudo com a conclusão da prática voltada para detectar alguns factores familiares que estão presentes na cultura brasileira e que interferem no percurso escolar dos alunos.

Verificámos que, nesta realidade, o nível socioeconómico das famílias brasileiras na representatividade da classe pobre, funciona como um factor determinante do abandono dos estudos dos alunos, uma realidade também comprovada na comunidade portuguesa.

Nesse seguimento, vimos que as pesquisas brasileiras mostram que o desemprego no Brasil está a diminuir, mas verificámos que o desemprego e o

profissional autónomo com renda incerta têm alta representatividade nos pais (pai-mãe) dos alunos abandonantes dos estudos.

Dentro deste processo, vimos que os pais dos alunos abandonantes dos estudos tinham idade superior aos dos alunos não abandonantes. Pela realidade observada, podemos dizer que estão cansados de persistirem e não obterem respostas positivas ou, então, se contentam com o que podem alcançar.

Outro ponto importante de grande relevância foi o nível cultural dos pais, onde verificámos que os alunos não abandonantes eram filhos de pais(pai-mãe) com um melhor nível cultural, enquanto os alunos abandonantes dos estudos tinham pais com pouca cultura e o abandono escolar já funciona como uma rotina comum.

Na realidade, ser culto ou ser analfabeto, para as classes desfavorecidas não tem muita importância, ou seja, a cultura no Brasil ainda é uma questão política que questionam, mas não valorizam. Talvez porque quanto mais cultura possui uma população, maiores são as suas exigências.

No que diz respeito ao estado civil dos pais, verificámos ser de grande interferência na continuidade dos estudos dos filhos, uma vez que o desajusto e a instabilidade das famílias altera a dinâmica do sistema familiar e deixa os filhos desmotivados, inseguros e sem representatividade pessoal, ou seja, é um factor instável e muito forte na comunidade das escolas públicas brasileiras.

Outro factor de relevância neste estudo foi o tipo de família, onde observámos que o abandono escolar é de grande representatividade nas famílias monoparentais e de pais ausentes. Verificámos, assim, a falta de

estrutura destas famílias e o desrespeito pelos filhos nas fases estruturantes do seu comportamento.

Detectámos ainda que o abandono escolar neste estudo envolveu factores pessoais do aluno com alta representatividade. Em relação à naturalidade, detectámos ser um factor de grande representatividade no abandono escolar. Além disso, os naturalizados de Recife se diferenciaram no abandono dos estudos. Porém, vale salientar que o abandono escolar em Recife é similar entre os dois géneros.

Vimos também que, em todas as séries, o abandono escolar é constante e pertinente, ou seja, a série que o aluno está cursando está altamente relacionada com o abandono dos estudos. Por outro lado, detectámos que os alunos reincidentes na escola tiveram alta representatividade no abandono escolar.

Vale salientar também que, o trabalho no período extra-lectivo é factor de grande representatividade deste fenómeno, mesmo com os incentivos para que o aluno frequente a escola, o trabalho ainda é um factor que motiva o aluno a abandonar os estudos.

Registe-se que, das variáveis quatro foram rejeitadas no cruzamento dos dados, ou seja, não tiveram representatividade significativa no abandono escolar, por serem uma constante no ensino brasileiro. A variável posição na fratria, diante da realidade destas famílias, mostrou que a ordem cronológica dos filhos não interfere no abandono escolar brasileiro. Na variável género, o resultado foi similar entre os dois géneros, ou seja, o abandono escolar atinge tanto o sexo masculino como o sexo feminino na mesma proporção. Também as variáveis tempo que o aluno frequentou a escola e a distorção idade-série

foram rejeitadas. Verificámos que a repetência de série que culmina com a distorção idade-série não foram factores intervenientes no abandono escolar brasileiro, talvez por alguns benefícios, pela oferta da merenda escolar que funciona como um pequeno almoço e que, por sua vez, compensa uma das necessidades básicas destes alunos carentes.

Assim, podemos concluir que a repetência de série e a distorção idade-série para muitos alunos não funciona como variáveis desmotivantes dos estudos e sim como um motivo de permanecer mais tempo dentro da escola e receber alguns benefícios a nível de ajuda, mesmo que prejudique o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com a nossa literatura, esse é um problema que os responsáveis pela educação pretendem resolver até 2010, com o apoio de projectos.

Detectámos também que a relação entre a família e a escola é um factor de peso na interrupção do percurso escolar, ou seja, o abandono centra-se nas famílias que não interagem com a escola. Por outro lado, a escola também não procura saber o que acontece com essas famílias. Assim, o processo escolar dos alunos, filhos dessas famílias, fica prejudicado por falta de apoio familiar e escolar e culmina com o abandono dos estudos.

Vale salientar, nessa conclusão, que o Censo Escolar deixou muito a desejar em relação à coerência dos dados quantitativos na realidade do fechamento estatístico.

Observámos por fim, que os dirigentes escolares apontaram a família na sua abrangência estruturante como um factor de maior representatividade no abandono escolar brasileiro.

Portanto, podemos concluir que a família na sua representatividade de estatuto socioeconómico, de desemprego, de idade, de escolaridade, de estado civil dos pais, do tipo de família, como também os factores pessoais do aluno na abrangência da naturalidade, da série, da reincidência, do trabalho extra-lectivo, seguido do tipo de relação que a escola estabelece com a família são factores que contribuem fortemente para o abandono escolar dos alunos recifenses e, decerto, comprovam as nossas hipóteses.

Enfim, as famílias recifenses desfavorecidas no Brasil enfrentam grandes dificuldades para sobreviver e educar os seus filhos. Assim, esperamos que este estudo, na eminência destes factores, possa contribuir para melhores reflexões em função de envolver a família como um ponto chave na prevenção do abandono escolar e, decerto, motivar os alunos a continuar os estudos em função do progresso cultural, de uma sociedade marcada pela desigualdade das classes sociais.

REFERÊNCIAS

- Abicalli, C.A. (2002). Sistema nacional de educação básica. Nó da avaliação? *Educação & Sociedade, 23, 253-274.*
- Abranches, M. (2006). *Colegiado escolar: Espaço de participação da comunidade.* 2ª ed. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations.* Hillsdale: Erlbaum
- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1978-1986). *Manual de psicopatologia infantil.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andolfi, M. (2002). *A crise do casal: Uma perspectiva sistêmica relacional.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arendt, H. (1972). *Crises of the republic.* São Paulo: Martins Fontes.
- Astolfi, J.P. (1994). Le défi dès apprentissages scolaires. *Revue de Psychologie de la Motivation, 18,2 ème Semestre, 81-85.*
- Azevedo, J.M.L. de (2002). Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade, 23, 80-99.*
- Bachman, J., Green, S. & Wirtanen, T.D. (1971). *Dropping out: Problem or symptom?* Ann Arbor: Institute for social research. University of Michigan.
- Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una ecologia de la mente.* Trad. R. Alcelde & C. Lohlé. Buenos Aires:Amarrortu.
- Bassof, E.S. (1996). *Entre mãe e filho: Que fazer para seu filho se tornar um adulto feliz e realizado.* São Paulo: Saraiva.

- Baumrind, D. (1966). Rejoinder to Lewin's reinterpretation of parental form control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94(1), 132-142.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar a escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim do século.
- Berthoud, C.M.E. (1997). *Um olhar na família paulista*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bhaerman, R. & Kopp, K.A. (1988). *The school's choice: Guidelines for dropout prevention at the middle and junior high school*. Columbus, Ohio: National Center for Research in Vocational Education.
- Bogensneider, K. (1996). An ecological risk protective theory for building prevention programs, policies and community capacity to support youth. *Family Relations*, 127-138.
- Bouchard, P. & St. Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles: Stéréotypes et réussite scolaire*. Montreal: Les éducations du remuement.
- Bourdieu, P. (1998-1999). *Escritos de educação*. 2ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bowen, M. (1971). The use for family theory in clinical practice. In Harley, J. *Changing families*. New York: Grune & Stratton.
- Botler, A.H. & Tavares, M.M. (2007). *A proposição de normas na organização escolar: Valores construídos ou determinados*. Recife: UFPE.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Organization monograph series*, nº. 2. Geneva: World Health.
- Bowlby, J. (1988-1995). *Uma base segura, aplicações clínicas de uma teoria del apego*. 2ª ed. Barcelona: Paidós.

- Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Briggs, D. (2000). *A auto-estima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory*. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bruner, J.S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Cabral, D.J.B. (2007). Instrução normativa. SEDUC. *Jornal da Educação*, 1, 1-2.
- Cairns, R, Cairns, B. & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: configurations and determents. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Canavarro, J.M.P. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. 1ª ed. Lisboa: Textos Editoriais.
- Carneiro, R. (2001). *O futuro da educação em Portugal-tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo I, Ministério da Educação. DAPP. Lisboa.
- Carraher, D.W. & Carraher, T.N. (1982). *Getting ahead: educational and professional aspirations of the poor in Brazil*. Trabalho apresentado no Sixth International Congress for Cross-Cultural Psychology. Aberden, Scotland. July, 19-23.
- Carraher, T.N. e Schliemann, A.D. & Carraher, D.W. (1995). *Na vida dez: Na escola zero*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Cassassu, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano Editora.
- Cervený, C.M.O. & Berthoud, C.M.E. (1997). *Família e ciclo vital: Nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Chiaviavenato, J. (1982). *Introdução à teoria geral de administração*. 3ª ed. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Clerc, P. (1963). *La family et l'orientation scolaire auniveau de la sixième*. Paris.
- Christenson, S.L., Sinclair, M.F., Lehr, C.A. & Goldber, Y. (2001). Promoting sucessful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *Schools Psychology, Quarterly*, 16, 468-484.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of education opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Cariño, I.D., & Valisno, D.M. (1992). The parent learning support system (PLSS). *School and community collaboration for raising pupil achievement in the Philippines*, em S. Shaeffer. Paris: UNESCO-IIEP.
- Costa, Lia. P. (2006). *Políticas de atendimento no ensino básico*. Recife: UFPE.
- Cury, C.R.J. (1983). Administração escolar: Seleção e desempenho. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 1, 01-06.
- Cury, C.R.J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23,168-199.
- Da Silva, A.M.M. (1987-1990). *Planejamento educacional e democratização: Um estudo dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco no governo de Arraes*. Dissertação de mestrado em educação. Recife: UFPE.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al., (2006). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Del Priori, M. (2000). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contextos.
- Demo, P. (1992). *Cidadania menor: Algumas indicações quantitativas da nossa pobreza política*. Petrópolis: Zahar.
- Demo, P. (1992). *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas: Papyrus.

- Dias, E.L.(1989). *Em busca do sucesso escolar: Uma perspectiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Dias, M.B. (2005). *Manual de Direito das famílias*. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Doll, B. & Hess, R.S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology, Quarterly*, 17, 433-448.
- Donh, H. (1991). Drop out in the danish high school: An investigation of psychological, sociological and pedagogical factor. *International Review of Education*, 37(4), 415-428.
- Dorn, S. (1996). *Creating the drop out: An institutional and social history of school failure*. Netsport: C.N. Praeger.
- Do Valle, A. (1992). *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez.
- Drapela, L.A. (2005). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analyzes of the national education longitudinal study. *Deviant Behavior*, 26, 47-62.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L' hypocrisie scolaire, pour um collègue enfin démocratique*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2001). École: La question du sens. In J.C. Ruano-Borbalan. *Éduquer et former: Les cannaissances et les débats en éducation et enformation*. 2nd. ed. Paris: Sciences Humaines Éditions.
- Elliott, D.S. & Voss, H. (1974). *Delinquency and drop out*. Lexington: Heath-Lexington.
- Erikson, Erik. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Falicov, C.J. (1991). *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amarrortu.

- Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out. Voices of at-risk high school students*. New York: Teachers College Press.
- Ferrão, J., André, I.M. & Almeida, A.N. (1995). Abandono escolar precoce: Olhares cruzados em tempo de transição. *Sociedade & Trabalho*, 10, 09-21.
- Ferrari, A.R. & Gaspar, L.B.V. (1980). Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. *Educação & Sociedade*, 5, 62-79.
- Figueira, S.A. (1986). *Uma nova família?* Rio de Janeiro: Zahar.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Afrontamento.
- Fortuna, M.L. de A. (1998). Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública. *Revista de Administração Educacional*, 02, 01-06.
- França, M. (2005). *Gestão e financiamento da educação: O que mudou na escola?* Natal: URGN.
- Freddo, T.M. (1997). *Histórias de aprendizagens transgeracionais. Uma questão de lealdade*. Dissertação de mestrado em educação. Porto Alegre: UFRGS.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (1997). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freyre, G. (1987, 1990). *Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 14^o ed. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Freitag, B. (1979). *Escola, estado e sociedade*. 3^a ed. São Paulo: Cortez & Moraes.

- Gleeson, D. (1992). School attendance and truancy: A social historical account. *The Sociological Review*, 40(3), 437-488.
- Gohn, M. da G. (1988). Participação e gestão popular na cidade de São Paulo. *Serviço Social & Sociedade*, 26, 19-22.
- Goldani, A.M. (1994). As famílias brasileiras: Mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisas*, 94, 7-22.
- Halley, J. (1979), *Psicoterapia familiar*. Minas Gerais: Inter Livros.
- Hernández, F. (1998). *Transgressões e mudanças na educação: os projetos de trabalho*. Trad. J. H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. 1º ed. Londres: Penguin.
- Jackson, D. (1965). The study of the family. *Family Process*, 4, 1-20.
- Janosz, M. & Le Blanc, M.(1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.C. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-759.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (1998-2000). O abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1.2 e 3), 341-403.
- Janosz, M. Fullu, J. - S. & Deniger, M. (2000). La prévention du décrochage scolaire: Facteurs de risque et efficacité des programmes d' intervention. In F. Vitaro & C. Gagnon. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Saint-for: Presses de l' Université du Québec.

- Jarjoura, G.R. (1996). The conditional effect of social class on the dropout-delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2), 232-255.
- Jessor, R., Donovan, J.C. & Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Kuenzer, A. (1994). *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão*. São Paulo: Cortez.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- Leite, E.O. (2003). *Famílias monoparentais*. 2ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Lévi-Strauss, C. (1979). *La famille*. Paris: Gallimard.
- Lewis, O. (1959). *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. New York: Mentos Book from New American Library.
- Lewis, O. (1967). *La vida*. New York: Random House.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. Coleção Magistério. 24ª ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C., Oliveira, J.F. de & Toschi, M.S. (2003). *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lidz, T. (1983). *A pessoa*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lobo, T. & Cassassu, J. (1990). Descentralização: Conceitos, princípios, prática governamental. *Cadernos de Pesquisas, TCG, 74, 05-10*.
- Lobo, L. (1933-1997). *O que é esse tal de Estatuto? O novo direito da criança e do jovem*. Rio de Janeiro: Lidador.

- Luce, M.B., Medeiros, I.L. (2006). *Gestão escolar democrática: Concepções e vivência*. Porto Alegre: UFRGS.
- Luckesi, C.C. (1998). *Avaliação de aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. 14ª ed. São Paulo: Cortez.
- Luck, H. (1997). *Gestão educacional: Estratégias para a ação global e coletiva no ensino*. Curitiba: Vozes.
- Marchand, F. (1989). *Risquer l' éducation: vive l' echec scolaire provisoire*. Marseille: Hommes et Perspectives.
- Mattos, M.M.M., Roberto, A., Maranhão, M.J., Duarte, T. & Guerra, I. (2003). *Identificação de riscos educativos no ensino básico*. 1ª ed. Lisboa: CNE.
- McGoldrick, M.C. & Gerson, R. (1985). *Genogramas em la evolucion familiar*. Buenos Aires: Celtia.
- Mclaren, P. (1977). *A vida nas escolas: Uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meier, D. (1987). *Central Park East. An alternative story*. New York: Phá-Delt-Kapp.
- Mello, G.N. de (1996). *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio*. 5º ed. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. Portugal. Retrieved October 2007. Ficheiro PDF-
Eurostat.
- Minuchin, F. (1970). *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, F. (1990). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, F. (1995). *A cura da família*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Motter, P. & Gomes, C.A. (2001). *A educação brasileira em tempo de mudança*. Posfácio. In D. Plank. Porto Alegre: Artmed.
- Moyses, L. (1995). *O desafio de saber ensinar*. Campinas: FAPESP.
- Murray, C. & Grenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38(5)*, 423-445.
- Neves, L.N.W. (1999). *Educação e política no Brasil de hoje*. Questões da nossa época. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Nidelcoff, M.T. (1978). *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense. S.A.
- Olatunji, A.N. (2005). Dropping out of high school among Mexican-Origin youths: Is early work experience a factor? *Harvard Educational Review, 75(3)*, 286-348.
- Oliveira, M.G.C. (1991). *Novas relações estado-município*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M.G.C. (1979-2001). *Políticas públicas de educação básica em Pernambuco*. São Paulo: FAPESP.
- Oliveira, J.P. (2004). *Conselho de educação arrasa plano contra o abandono escolar*. Retrieved. July. 08.2006. <http://sapo.pt/notícia.asp?>
- Oliveira, M. das G.C., Costa, L.P., Canuto, V.R.A., Silva, R.C., Rodrigues, A. de Q. (2006). *Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: O caso de Pernambuco*. Recife: UFPE.
- Paiva, V.P. (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Paro, V.H. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V.H. (1996-1998). *Administração escolar. Introdução crítica*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

- Pascual-Leone, J. (1990). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. In R.J. Stenberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins and development* (pp. 244-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pattos, M.H.S. (1990-1996). *A produção do fracasso escolar: História de submissão e rebeldia*. 4ª ed. São Paulo: Queroz.
- Perrenoud, P. (1988). Échec scolaire: recherche-action et sociologie de l' intervention dans um établissement. *Revue Suisse de Sociologie*, 3, 93-471.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l' echec scolaire. In P. Pierre Humbert, M. de Robespierre & É. Claparède. (Eds.), *L' échec à l' école: Échec de l' école?* (pp.85-102). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pianta, R.C. & Walch, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a development system perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-410.
- Pinho, L. de O. (2002). *Princípio de igualdade: Investigação na perspectiva de gênero*. Porto Alegre: Fabris.
- Pinto, J.M. de R.(2002). Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo F.H.C. *Educação & sociedade*, 23, 108-135.
- Plank, D.N. (2001). *Política educacional no Brasil: Caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed.
- Popovic, A.M., Espósito, Y.L. & Campos, M.M.M. (1975). Marginalização cultural: Subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisas*, 14, 7-70.
- Porto, I.A. (1981). *Estudo sobre a integração social em um complexo escolar em Recife*. 1972-1973. Rio de Janeiro: Achiamé-ANPED.

- Potvin, P. & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite des le début du primaire*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prais, M.L.M. (1996). *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papyrus.
- Relvas, A.P. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistêmica*. Porto: Afrontamento.
- Ribeiro, S.C. (1992). *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. Brasília: INEP.
- Roazzi, A. & Monteiro. C.M.G. (1995). A representação social da mobilidade profissional e suas implicações para a evasão escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47(3), 39-73.
- Romão, J. E. & Gadott, M. (1998). *Evolução do ensino fundamental no brasil: análise de estatísticas e indicadores educacionais*. Brasília: INEP.
- Rosemberg, E. (1992). *The adaption life cycle*. New York: The Free Press.
- Roudinesco, E. (1944-2003). *A família em desordens*. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rumberg, R.N. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Santana, V.S., Dantas, R. A. & Itaparica, M.S. (2002). *Trabalho remunerado de crianças e adolescentes e seus efeitos sobre a saúde*. Retrieved. December 11.2006. www.google.com.

- Sarti, C.A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Shanahan, M.J., Mortiner, J.T. & Krueger, H. (2002). Adolescence and adult work in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 99-120.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1988-1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian.
- Stein, R.H. (1997). A descentralização como instrumento de ação política e suas controvérsias. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 18 (54), 75-94.
- Sternberg, R. (2001b). How wise is to teach for wisdom? A reply to five critiques. *Educational Psychologist*, 36(4), 269-272.
- Taborda-Simões, M.C. & Formosinho, M.D. (2006). Perspectiva sobre a problemática do abandono escolar. In M.C. Taborda-Simões, M.T.S. Machado, M.L.V. Dias & L.I.N. Lima. *Psicologia do desenvolvimento: Temas de investigação (pp.117-148)*. Coimbra: Almedina.
- Telles, V.S. (1990). Espaço público e espaço privado na constituição do social: Notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Revista Tempo Social*, 2(1), 23-48. São Paulo: USP. FFL.
- Veloso, J.P.R. & Albuquerque, R.C. de (1999). *Um modelo de educação no Século XXI*. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Vianna, I.O. (1995). O conselho de escola e a gestão colegiada na escola pública de São Paulo. *ABAE, Brasília*, 11, 55-70.
- Violet, M. (1991). *L' école facile d' em sortir mais difficile d' y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l' éducation du Québec.

- Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1993-2000). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H. J. (2004). *Educational resilience: An emergente construct*. Spotlight on student success, 105 from. <http://www.temple.edc/Lss/htmlpublications/spotlight/100/spot105.htm>.
- Watzlawkik, P. Beavin, J.H. & Jackson, D. (1974). *Mudanças, princípios de formação e resolução de problemas*. São Paulo: Coltrix.
- Wehlage, G.G. & Rutter, R.A. (1986). Dropping out: how much do school contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies (pp.70-88)*. New York: Teachers College Press.
- Wils(2004). Late entrants leave schools earlier: Evidence from Mozambique. *International. Review of Education*, 50(1), 17-37.
- Winnicott, D.W. (1982). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wynne, L.C. (1958). Pseud-maturity in the family relationship of schizophrenia. *Psychiaty*, 21, 205-220.
- Xavier, M.C., Ribeiro, M.L., Noronha, O.M. (1994). *História da educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD. FAPESP.

ANEXOS

Anexo I

FICHA DE RECOLHA DE DADOS
- ALUNOS -
(Consulta de Registos Escolares)

1. Nome:

Idade:

Sexo:

Série:

2. Naturalidade:

Posição na Fratria:

3. Endereço:

4. Escola:

Tipo:

7. Quantos anos frequentou a escola?

8. Em que nível estava quando abandonou a escola?

9. Foi reincidente na escola?

10. Trabalho no período extra-letivo?

11. Obs:

Coimbra, 2007.

FICHA DE RECOLHA DE DADOS

(Família)

(Com director, professor, e técnicos de apoio)

1. Pai: Idade
Nível de Instrução: Profissão:
Naturalidade:
Estado Civil: N.º de Filhos
2. Mãe: Idade
Nível de Instrução: Profissão:
Naturalidade:
Estado Civil: N.º de Filhos
3. Nível Sócio-económico:
4. Endereço:
5. Tipo de Família:
A – Nuclear:
B – Alargada:
C – Monoparental:
D – Reconstituída:
E – Adotiva:
F – Pais ausentes:
6. Qual a relação desta família com a escola?

6. Obs.:

Coimbra, 2007.

Anexo II

Recife, 05 de Agosto de 2007.

Exmo. Senhor Director da GRE-Norte

Venho por meio desta, solicitar a V. Exa. que se digne a autorizar uma colecta de dados a respeito do abandono escolar de 2006, no Ensino Fundamental de algumas escolas públicas da GRE-Norte, com o objectivo de complementar a parte prática da minha dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Coimbra-Portugal.

Sendo funcionária desta Instituição desde 1982, comprometo-me a não prejudicar o desenvolvimento normal das actividades lectivas. Em anexo, consta o material a ser utilizado na pesquisa de dados.

Antecipadamente, agradeço a colaboração que V. Exa. possa dispensar, fico a aguardar resposta desta solicitação.

Anexo III

Caracterização das Idades do Pai

Idades do Pai	Frequência	Porcentagem
20	1	0,2%
24	1	0,2%
25	1	0,2%
28	3	0,6%
29	9	1,8%
30	6	1,2%
31	6	1,2%
32	9	1,8%
33	6	1,2%
34	10	2,0%
35	18	3,6%
36	7	1,4%
37	18	3,6%
38	27	5,4%
39	39	7,8%
40	33	6,6%
41	7	1,4%
42	28	5,6%
43	13	2,6%
44	5	1,0%
45	18	3,6%
46	9	1,8%
47	10	2,0%
48	29	5,8%
49	38	7,6%
50	22	4,4%
51	4	0,8%
52	18	3,6%
53	3	0,6%
54	4	0,8%
55	1	0,2%
56	3	0,6%
57	3	0,6%
58	2	0,4%
59	3	0,6%
61	1	0,2%
63	2	0,4%
64	1	0,2%
66	2	0,4%
67	1	0,2%
69	1	0,2%
73	1	0,2%

Caracterização das Idades da Mãe

Idades da Mãe	Frequência	Porcentagem
22	2	0,4%
23	1	0,2%
24	1	0,2%
25	1	0,2%
26	3	0,6%
27	6	1,2%
28	6	1,2%
29	10	2,0%
30	19	3,8%
31	10	2,0%
32	21	4,2%
33	12	2,4%
34	14	2,8%
35	63	12,6%
36	16	3,2%
37	10	2,0%
38	80	16,0%
39	48	9,6%
40	29	5,8%
41	6	1,2%
42	21	4,2%
43	9	1,8%
44	9	1,8%
45	10	2,0%
46	6	1,2%
47	4	0,8%
48	15	3,0%
49	11	2,2%
50	9	1,8%
51	2	0,4%
52	4	0,8%
53	1	0,2%
55	2	0,4%
56	1	0,2%
57	2	0,4%
58	2	0,4%
59	1	0,2%
60	1	0,2%
68	1	0,2%

Anexo IV

Resposta dos dirigentes e secretários das escolas do estudo

Da 1ª à 4ª série:

1ª escola: o abandono escolar tem a ver com os pais que são ausentes demais. Os pais que participam mesmo pouco ajudam bastante, principalmente quando os alunos têm problemas na escola. Por outro lado, a pobreza é muito grande, mesmo com a merenda e a bolsa-família a situação ainda é complicada.

Vale salientar que o ensino no Brasil não está nada bem, os dirigentes maiores pensam mais na quantidade e esquecem que devem investir mais no professor em função da qualidade de ensino. Outro problema sério são os alunos que vem do Município e não sabem nada. Não concordamos muito com a municipalização.

2ª escola: o factor primordial é a família, se a família não é estruturada, o comportamento do filho não pode ser bom. Os pais aqui só vêm quando se chama e às vezes não comparecem. A maioria dos pais são muito pobres e não tem interesse por estudo nenhum. Aqui tem aluno que vem de escolas particulares porque o pai não pode mais pagar as mensalidades. Por outro lado, esta escola tem muito acesso a marginais e isto perturba muito. O abandono nesta escola é maior no turno da tarde, muitos alunos se matriculam, depois desaparecem e não dão mais satisfação.

3ª escola: a principal causa do abandono escolar está na desestruturação das famílias, os alunos que apresentam comportamento anti-

social, quando se verifica, o problema está mais na família. Os alunos não têm educação doméstica e os pais esperam tudo da escola.

Acrescenta ainda que antigamente tinha família pobre, mas que participavam dos estudos dos filhos e actualmente, a família está muito distante da escola e dos valores sociais.

Além disso, antes da matrícula por telefone era outra realidade, esta matrícula geral só veio descaracterizar a escola. Por outro lado, a família não cria laços com a escola, a pobreza é grande, mas o descaso é maior.

4ª escola: a família é a única responsável pelo abandono escolar, os pais não vêm a escola e os filhos vivem soltos, não têm regras para nada. Na realidade desta escola o abandono é maior na 1ª série e nas turmas da 5ª à 8ª série. Acrescenta ainda que a família deixa tudo sobre a responsabilidade da escola.

5ª escola: o abandono escolar tem a ver com o desligamento dos pais, a falta de interesse e de responsabilidade, é um desajuste total e a família é a base principal. Os pais são pobres e desempregados. O abandono é mais alto na 1ª série. Por outro lado, o ensino no Brasil é muito complicado.

6ª escola: o abandono escolar tem a ver com a escola e com a família, a escola por não ter atractivo nenhum para o aluno e a família por não participar das actividades do aluno. Os pais não ligam para os estudos dos filhos, muitos deles trabalham, ganham o sustento, mas não comparecem à escola. Por outro lado, temos alguns casos de droga, mas é à noite.

7ª escola: o abandono escolar pode ser atribuído às famílias que vivem mudando de moradia, aos pais que não incentivam os filhos. Por outro lado, os alunos que têm a bolsa-família faltam pouco devido a frequência. Outro factor complicado é que a maioria não tem pai, as mães é que tomam conta, isso é muito comum. Além da violência que é muito grande.

8ª escola: o abandono escolar na realidade desta comunidade tem a ver com a desestruturação da família, pais separados, alcoólatras, ladrões e marginais.

No entanto, a bolsa-família serve para comprar armas e drogas, esta ajuda do governo só serve para estimular a família a ter mais filhos em função do benefício. Além disso, os pais são quase todos desempregados, a pobreza é grande, tem aluno que vem à escola o ano inteiro com a mesma roupa. Decerto, o ensino brasileiro está um caos, a municipalização complicou tudo. Os alunos vêm da escola do Município sem saber ler e nem escrever, mas o aluno neste sistema de avaliação progressiva passa sem saber de nada.

Respostas da 5ª à 8ª série

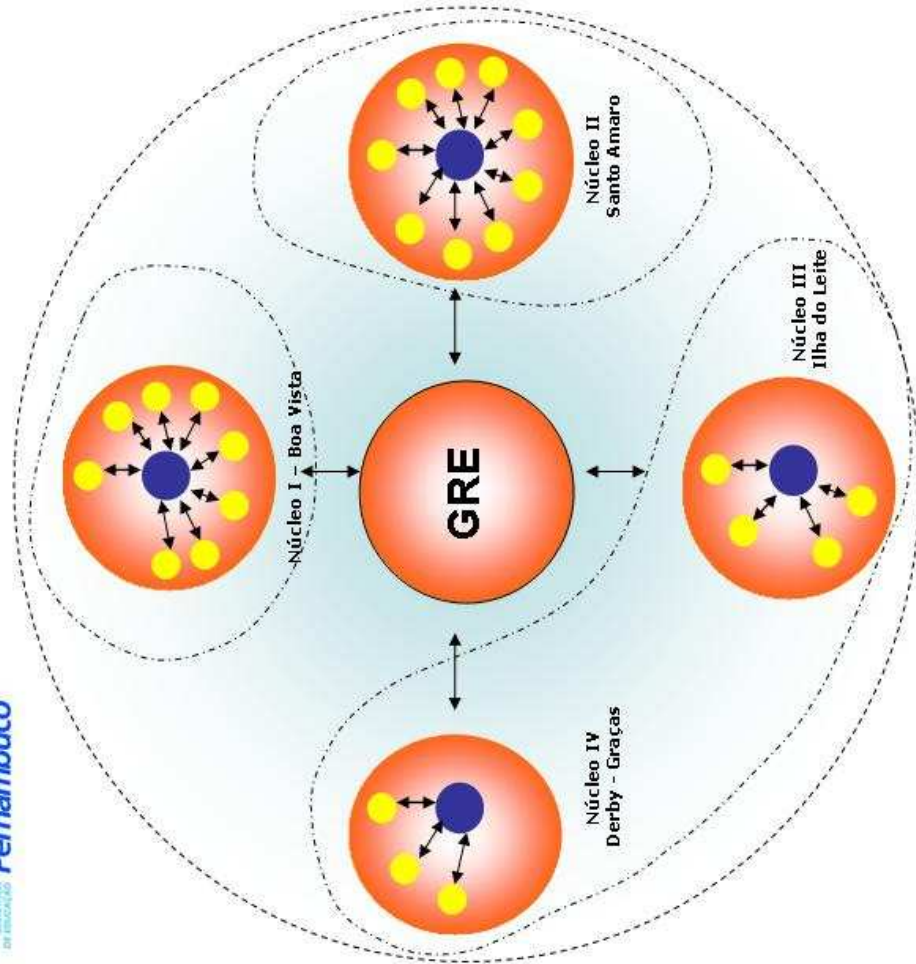
1ª escola: o abandono escolar tem muito a ver com factores sociais e o desajuste familiar, quando os pais participam os alunos têm notas melhores. A taxa de abandono nesta escola é maior na 5ª série. No entanto, quando o problema é a família, a escola tem que fazer o papel da família.

2ª escola: o abandono escolar tem um factor principal na sua causa que é a família. A estrutura da família é tudo, o comportamento dos filhos está na representatividade da família. Esta escola tem muito acesso a marginais, os pais são ausentes, são de classes baixas e muito pobres.

3ª escola: os alunos que abandonam têm ligação com a ausência dos pais, muitos só procuram a escola para justificar o Conselho Tutelar. No acto da matrícula, os alunos cujos pais são totalmente omissos às vezes pagam a outras pessoas para assumir o papel do responsável. No entanto, agora estamos exigindo documentos que comprovem o vínculo consanguíneo. Além disso, a maior dificuldade é da 5ª à 8ª série, ou seja, o abandono centra-se na ausência dos pais e no desequilíbrio da família.

Anexo V

GRE RECIFE NORTE – CÉLULA I



NÚCLEO I – 13.659 Alunos

88 – Sizenando Silveira – 2.256 alunos

- 04.CEJA – Valdemar de Oliveira – 1.509 alunos
- 03.Centro de Criatividade III, do Recife – 1.370 alunos
- 92.Centro de Ensino Experimental GP – 830 alunos
- 22.Cônego Rochael de Medeiros – 1.035 alunos
- 94.Jardim Ana Rosa – 344 alunos
- 46.João Barbalho – 1.665 alunos
- 51.Luiz Delgado – 1.982 alunos
- 89.Sylvio Rabelo – 2.668 alunos

NÚCLEO II – 7.367 Alunos

08 – Almirante Soares Dutra – 1.128 alunos

- 08.Almirante Tamandaré – 1.335 alunos
- 47.José Maria – 1.010 alunos
- 34.Esp. Ulisses Pernambucano – 292 alunos
- 35.Estádio Coimbra – 201 alunos
- 01.Estadual Ginásio Pernambucano – 2.025 alunos
- 37.Frei Cassimiro – 290 alunos
- 137.Faculdade de Enfermagem – 208 alunos

NÚCLEO III – 2.983 Alunos

59.Oliveira Lima – 1.349 Alunos

- 17.Capitão Antônio Braz – 27 alunos
- 67.Poeta Manuel Bandeira – 571 alunos
- 55.Monsenhor Francisco Salles – 840 alunos
- 86.São Vicente de Paulo – 196 alunos

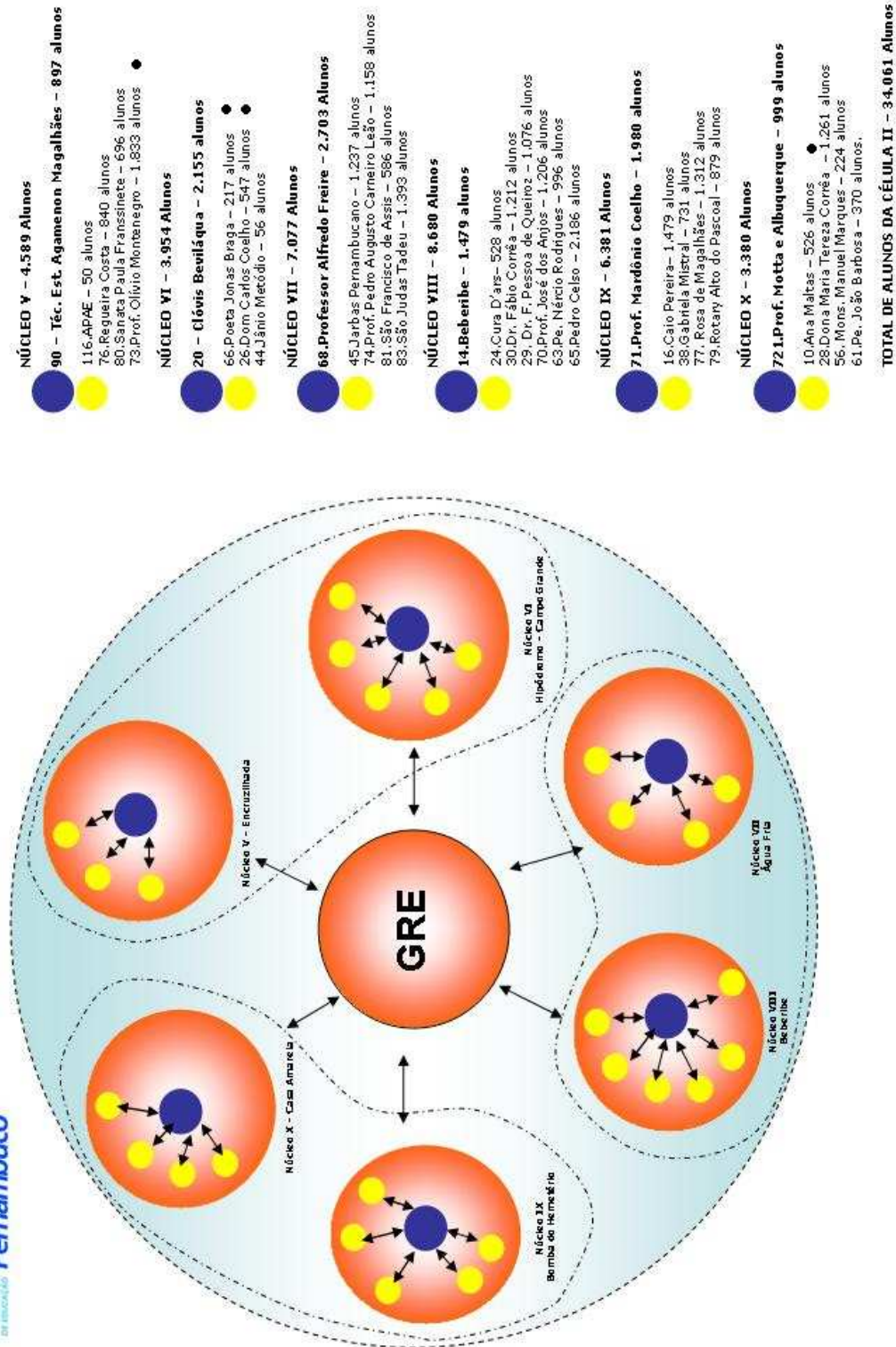
NÚCLEO IV – 5.422 Alunos

40.Governador Barbosa Lima – 2.361 alunos

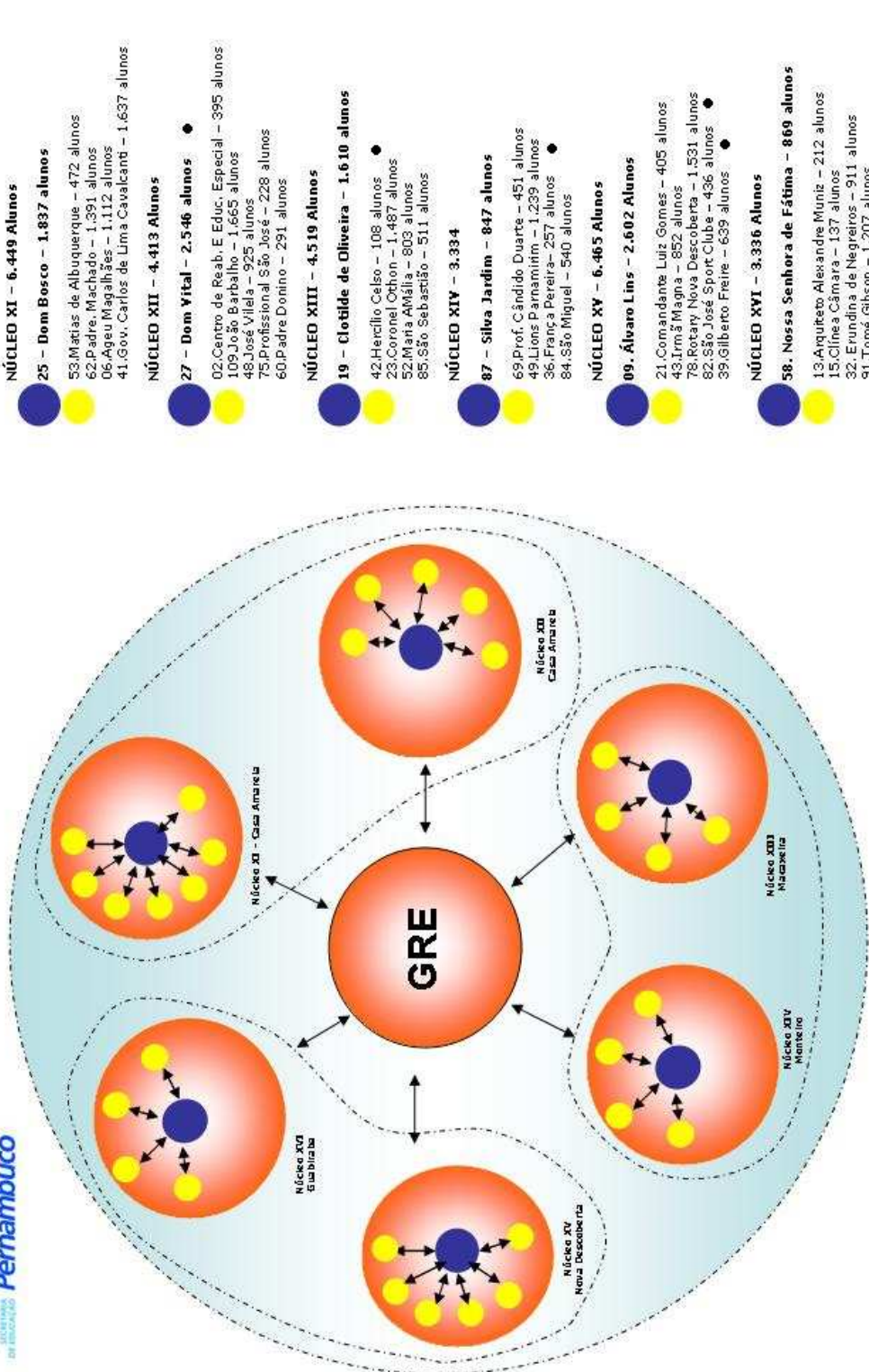
- 15.Cabo PM José Soares – 20 alunos
- 05.Colégio da Polícia Militar – 3.017 alunos
- 33. Esp. Instituto de Cegos – 24 alunos

TOTAL DE ALUNOS DA CÉLULA I – 26.965 Alunos

GRE RECIFE NORTE – CELULA II



GRE RECIFE NORTE – CELULA III



NÚCLEO XI – 6.449 Alunos

25 – Dom Bosco – 1.837 alunos

- 53.Marcas de Albuquerque – 472 alunos
- 62.Padre Machado – 1.391 alunos
- 06.Ageu Magalhães – 1.112 alunos
- 41.Gov. Carlos de Lima Cavalcanti – 1.637 alunos

NÚCLEO XII – 4.413 Alunos

27 – Dom Vital – 2.546 alunos

- 02.Centro de Reab. E Educ. Especial – 395 alunos
- 109.João Barbalho – 1.665 alunos
- 48.José Vilela – 925 alunos
- 75.Profissional São José – 228 alunos
- 60.Padre Domino – 291 alunos

NÚCLEO XIII – 4.519 Alunos

19 – Clotilde de Oliveira – 1.610 alunos

- 42.Herculio Celso – 108 alunos
- 23.Coronel Othon – 1.487 alunos
- 52.Maria Amália – 803 alunos
- 85.São Sebastião – 511 alunos

NÚCLEO XIV – 3.334

97 – Silva Jardim – 847 alunos

- 69.Prof. Cândido Duarte – 451 alunos
- 49.Lions Parmatim – 1.239 alunos
- 36.Franca Pereira – 257 alunos
- 84.São Miguel – 540 alunos

NÚCLEO XV – 6.465 Alunos

09. Álvaro Lins – 2.602 Alunos

- 21.Comandante Luiz Gomes – 405 alunos
- 43.Irmã Magna – 852 alunos
- 78.Rotary Nova Descoberta – 1.531 alunos
- 82.São José Sport Clube – 436 alunos
- 39.Gilberto Freire – 639 alunos

NÚCLEO XVI – 3.336 Alunos

58. Nossa Senhora de Fátima – 869 alunos

- 13.Arquiteto Alexandre Muniz – 212 alunos
- 15.Clínea Câmara – 137 alunos
- 32.Erundina de Negreiros – 911 alunos
- 91.Tomé Gibson – 1.207 alunos

TOTAL DE ALUNOS DA CÉLULA III – 28.516 Alunos

GRE RECIFE NORTE – CÉLULA IV

